



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Magisterarbeit

Die literarische Konzeption des Klosterinternats
in Werken von Barbara Frischmuth, Michael Köhlmeier
und Joseph Zoderer: zu grundlegenden
gesellschaftlichen, soziokulturellen und christlichen
Traditionen und Modellen

Verfasserin

Eva-Maria Lämmerhirt

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Pia Janke

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung und theoretische Grundlagen.....	1
1.1	Einleitende und methodische Betrachtungen	1
1.2	Grundsätzliches zur Werkauswahl	2
1.2.1	Die Auswahl der Primärwerke	2
1.2.2	Die Auswahl der Bezugstexte	3
1.3	Die Primärwerke im Kontext ihrer Entstehung.....	4
1.3.1	Barbara Frischmuth: <i>Die Klosterschule</i>	4
1.3.2	Joseph Zoderer: <i>Das Glück beim Händewaschen</i>	5
1.3.3	Michael Köhlmeier: <i>Die Musterschüler</i>	6
1.4	Zum historisch-kulturellen Kontext	7
1.5	Zur begrifflichen Abgrenzung des Klosterinternats.....	11
2	Textanalyse und Interpretation	13
2.1	Das Klosterinternat – Sozialer Raum und totale Institution.....	13
2.1.1	„Dinnen und Draußen“ – der abgeschlossene Raum	14
2.1.2	Eintritt und Übergang – ein soziokultureller Wechsel.....	17
2.1.3	Zöglinge und Erzieher – zwei distanzierte Kategorien	23
2.1.4	Zum „natürlichen Wesen“ von Zöglingen	25
2.1.5	Zur Gemeinschaftsförderung und Distanzverringerng.....	27
2.1.6	Soziale Bindungen zwischen den Zöglingen	33
2.2	Das Erziehungskonzept I – Die Kontrolle von Zeit und Raum.....	41
2.2.1	Die Kontrolle der Zeit	41
2.2.2	Die Kontrolle des Raums	43
2.2.2.1	Klausur und Parzellierung	44

2.2.2.2	Zuweisung von Funktionsstellen.....	45
2.2.3	Die Klassifizierung der Zöglinge	56
2.2.4	Die Regeln der Hausordnung	60
2.3	Das Erziehungskonzept II – Herrschaft und Macht	68
2.3.1	Das Wesen von Herrschaft und Macht.....	68
2.3.1.1	Resignation und Fremdbestimmung.....	71
2.3.1.2	Eigenverantwortung und Widerstand.....	74
2.3.2	Die „Macht Gott(es)“ und der katholischen Kirche	79
2.3.2.1	Das Prinzip der pastoralen Macht	79
2.3.2.2	Das Prinzip des freiwilligen Gehorsams	82
2.3.2.3	Das Prinzip von Schuld, Sühne, Beichte und Buße	86
2.3.2.4	Das Prinzip von Sauberkeit und körperlicher Abhärtung	90
2.3.2.5	Das Prinzip der weiblichen Subordination und stilisierten Erhöhung	95
3	Resümee.....	100
4	Literaturverzeichnis.....	105
4.1	Primärliteratur	105
4.2	Sekundärliteratur	105
4.3	Lexika, Wörterbücher, Nachschlagwerke	108
4.4	Internetquellen.....	109
5	Anhang	110
5.1	Siglenverzeichnis	110
5.2	Abstract	110
5.3	Curriculum vitae.....	111

1 Einführung und theoretische Grundlagen

1.1 Einleitende und methodische Betrachtungen

Zwang und Freiheit, Freiheit und Zucht, Freiheit der Person, Einordnung in und Unterordnung unter ein im Kollektiv gemeinsam Verpflichtendes waren darum schon immer Grundfragen jeder Erziehung.¹

Zwang, Freiheit, Zucht und Unterordnung: Mit diesen, Mitte des vergangenen Jahrhunderts formulierten Leitgedanken zu elementaren Grundsätzen christlicher Kindererziehung, werden bereits jene wesentlichen Erkennungsmerkmale genannt, die gleichzeitig auch das Wesen des Klosterinternats nach Auffassung der breiten, öffentlichen Meinung für lange Zeit charakterisierten. Trotz der anhaltenden Kritik an der katholischen Kirche, die derzeit nicht zuletzt auf Grund der aktuellen Berichterstattung über kircheninterne Missbrauchsvorfälle neuen Antrieb erhält, entsprachen die dort vertretenen Erziehungsprinzipien über Jahrhunderte hinweg allgemeingültigen und gesellschaftlich anerkannten Normen zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Zwang, Freiheit, Zucht und Unterordnung definieren indes auch jene Konstellation leitender Motive, die bereits seit erstmaligem Erscheinen der Gattung Internatsliteratur als genrebildend bezeichnet werden kann. Ausgehend von der These nun, dass Institutionen wie Schulen oder Internate eine Mikroversion der Gesellschaft darstellen und somit Schul- und Internatstexte nicht nur individuelle Einzelschicksale abbilden, sondern immer auch „kleine Gesellschaftsanalysen“² sind, wird sich die vorliegende Diplomarbeit den Fragen widmen, welche soziokulturellen Modelle, Traditionen und Prinzipien dem Erziehungskonzept katholischer Internatsschulen zu Grunde liegen und welche Spuren sie in literarischer Brechung hinterlassen. Als Richtwert für die zeitliche Eingrenzung sämtlicher Untersuchungen dient dabei ein historisches Ereignis, das einen der bedeutendsten Wendepunkte der katholischen Kirchengeschichte markiert, das Zweite Vatikanische Konzil von 1962 bis 1965.

Nach einem kurzen theoretischen Teil, in welchem unter anderem die Auswahlkriterien für die primären Werke vorgestellt und ein kurzer Abriss über deren historisch-literarischen Kontext gegeben wird, folgt ein umfangreicher textanalytischer Teil, in dem die ausgewählten Romane gemäß den zuvor definierten Fragestellungen untersucht und interpretiert werden.

¹ Winfrid-Amrein, Maria: Die aktive Verantwortung des Zöglings im Mädcheninternat. Freiburg i. d. Schweiz: Universitätsverlag 1963. (Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik. Band 20), S. 7.

² Luserke, Matthias: Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1999. (Kleine Reihe V&R 4016), S. 12.

Als Grundlage bzw. Rahmen für die gesellschaftlich-kulturellen Betrachtungen dieser Arbeit dienen die Schriften zweier Autoren, welche sich aus philosophisch-soziologischer Sicht eingehend mit der Verbindung zwischen säkularen und christlichen Erziehungs- und Disziplinierungsmethoden befasst haben: Erving Goffman und Michel Foucault. Verschiedene Prinzipien katholischer Erziehungseinrichtungen werden dabei jenen weltlicher Disziplinartechniken unmittelbar gegenübergestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den einzelnen Werken offengelegt und deren Relevanz für das vorgestellte Thema erhoben.

1.2 Grundsätzliches zur Werkauswahl

1.2.1 Die Auswahl der Primärwerke

Als erstes Kriterium wurden die primären Analysewerke auf österreichische Autorinnen und Autoren beschränkt, bzw. auf Autoren, deren Vitae und Werke aus politisch-historischen Gründen in einem engen Verhältnis zu Österreich stehen. Inhaltlich ist die überwiegende bzw. ausschließliche Verortung der Handlung in katholischen Klosterinternaten das zentrale Kriterium. Die Gattung Roman wiederum wurde gewählt, da sie für die zu untersuchenden Fragestellungen das ausführlichste und umfangreichste Vergleichsmaterial bietet. Eine zeitliche Eingrenzung erfolgte auf Grund dreier Merkmale: Erstens können die ausgewählten Werke einer für das Genre Internatsliteratur fruchtbaren Periode angerechnet werden, die von Ende der 1960er Jahre bis Ende der 1980er Jahre reicht und im Kapitel 1.4 beschrieben wird. Zweitens beziehen sich die Texte auf die Zeit vor dem II. Vatikanischen Konzil, während sie tatsächlich jedoch erst nach diesem Ereignis entstanden sind. Drittens wurden aus den verbliebenen Werken jene drei Romane ausgewählt, welche innerhalb dieser Phase in größtmöglichem zeitlichen Abstand voneinander erschienen sind, um so mögliche, inhaltliche Veränderungen und Entwicklungen ebenfalls mitberücksichtigen zu können. Aus sämtlichen Kriterien ergibt sich abschließend folgende, nach Entstehungsjahr gereichte Auswahl:

Barbara Frischmuth: Die Klosterschule (1968)

Joseph Zoderer: Das Glück beim Händewaschen (1976)

Michael Köhlmeier: Die Musterschüler (1989)

1.2.2 Die Auswahl der Bezugstexte

Um das Wesen und die Identität von Macht zu erklären, wurden Mitte des vergangenen Jahrhunderts heftige „soziologisch-philosophische[...] Diskussionen“³ geführt. Einer der bedeutendsten Philosophen, der sich in zahlreichen Aufsätzen, Vorträgen und Artikeln immer wieder zu diesem Thema äußerte, war Michel Foucault. Seine umfangreichen Erkenntnisse verdankte er, gemäß eigener Definition jedoch weniger der vordergründigen und intensiven Analyse des Phänomens Macht selbst, als vielmehr seinen ausführlichen Untersuchungen zu Prozessen und Entwicklungen der „verschiedenen Subjektivierungen des Menschen“⁴ in der westlichen Kultur.

Der amerikanische Soziologe Erving Goffman wiederum untersuchte Mitte des vergangenen Jahrhunderts über mehrere Jahre hinweg das Milieu von Klinikbewohnern psychiatrischer Einrichtungen. Seine daraus gewonnenen Erkenntnisse fasste er erstmals im 1961 erschienenen Werk *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*⁵ zusammen. Den subjektiven Ansatz seiner Arbeit betonend, resultieren seine Ergebnisse dabei weniger aus statistisch erhobenen Fakten und Analysen, als auf der empirischen Erforschung des Institutsalltags.⁶ Die in *Asyle* beschriebenen Phänomene wurden von Goffman jedoch nicht nur auf psychiatrische Institute beschränkt, sondern geben gleichzeitig einen umfassenden Einblick in das Wesen von Institutionen im Allgemeinen und das von totalen Institutionen im Speziellen.

³ Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele. Eine Analyse der Machtstrukturen in ausgewählten Texten der deutschsprachigen Internatsliteratur. Dissertation. Univ. Salzburg 2008, S. 61.

⁴ Foucault, Michel: Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht. Hg. von Daniel Defert, François Ewald u. a. Übersetzt von Reiner Ansén, Michael Bischoff u. a. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1759), S. 240.

⁵ Goffman, Erving: *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973. (edition suhrkamp 678), S. 7.

⁶ Vgl. ebda., S. 7.

1.3 Die Primärwerke im Kontext ihrer Entstehung

1.3.1 Barbara Frischmuth: *Die Klosterschule*

Barbara Frischmuth, 1941 in der Steiermark geboren, verlebt eine relativ unabhängige und „anarchische Kindheit“⁷, bis sie mit zehn Jahren im Mädchenpensionat der Kreuzschwestern in Gmunden die „ziemlich restriktive [und] sehr disziplinierte“⁸ Welt des Internatsalltags kennenlernt. Die Lebensweise dort beschreibt sie später als eine „bestimmte Art von Erziehung“⁹, die weniger „[...] mit religiösen Gefühlen oder mit Religion zu tun gehabt [habe], als mit einer ganz bestimmten Manifestation von Macht oder von Reglementierung“¹⁰. In ihrem ersten Roman *Die Klosterschule*, der 1968 in dem von sprachlichen Experimenten und Sprachskepsis geprägten Umfeld des Grazer Forum Stadtparks entsteht, thematisiert sie so, neben den eigenen Erfahrungen, vor allem die manipulative Macht von Sprache als ein „Medium der Indoktrinierung im Dienst einer traditionellen, religiösen Erziehung“¹¹. In einer Abfolge aus vierzehn einzelnen Szenen, die „aus nichts [...] als aus Sprache“¹² bestehen, entwickelt sie mit Hilfe einer bewusst konstruierten Überbetonung religiöser Formeln eine Art künstlichen Klosterjargon, der die Manipulationsabsichten der klösterlichen Sprache entlarven soll.¹³ Der fast ausschließliche Einsatz von Befehlssätzen und den Modalverben „müssen, sollen, dürfen und ihre[m] konjunktivischen Gebrauch“¹⁴ verstärken diesen Eindruck gemeinsam mit einer konsequenten Verwendung maskuliner Personal- und Possessivpronomen, welche zudem auf den bedeutenden Aspekt verweisen, dass in der hierarchisch patriarchalischen Welt der katholischen Kirche „menschlich“ sein vor allem „männlich“ sein bedeutet,¹⁵ in einem System,

⁷ Schmölzer, Hilde: *Frau sein & schreiben. Österreichische Schriftstellerinnen definieren sich selbst*. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982, S. 64.

⁸ Vgl. Friedl, Harald (Hg.): *Die Tiefe der Tinte*. Wolfgang Bauer, Elfriede Jelinek u. a. im Gespräch. Salzburg: Verlag Grauwerte im Institut für Alltagskultur 1990, S. 116.

⁹ Frischmuth, Barbara: *Das kleine Mädchen, das ich war*. In: Strobl, Ingrid (Hg.): *Das kleine Mädchen, das ich war*. Schriftstellerinnen erzählen ihre Kindheit. Köln: Emma² 1983, S. 30.

¹⁰ Sauter, Josef-Hermann: *Interviews mit Barbara Frischmuth, Elfriede Jelinek u. a.* In: *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie*. 27/6 (1981), S. 100.

¹¹ Daviau, Donald G.: *Neuere Entwicklungen in der modernen österreichischen Prosa: Die Werke von Barbara Frischmuth*. In: Daviau, Donald G. und Herbert Zeman (Hg.): *Modern Austrian Literature. Journal of The International Arthur Schnitzler Research Association. SONDERHEFT. Metamorphosen des Erzählens: Zeitgenössische österreichische Prosa*. 13/1 (1980), S. 180.

¹² Rothschild, Thomas: *In die entgegengesetzte Richtung. Barbara Frischmuth: Die Klosterschule und Thomas Bernhard: Die Ursache*. In: Cimenti, Silvana und Ingrid Spörk (Hg.): *Barbara Frischmuth*. Graz: Literaturverlag Droschl 2007. (DOSSIER. Die Buchreihe über österreichische Autoren. Extra), S. 86.

¹³ Vgl. ebda., S. 87.

¹⁴ Gürtler, Christa: *Schreiben Frauen anders? Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth*. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz 1983. (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 134), S. 128.

¹⁵ Vgl. Blumer, Arnold: *Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel von Barbara Frischmuths „Die Klosterschule“*. In: Jurgensen, Manfred (Hg.): *Frauenliteratur: Autorinnen – Perspektiven – Konzepte*. Bern, Frankfurt am Main: Peter Lang 1983, S. 187.

das „über die Frau als Objekt verfügt“¹⁶ und sie dazu anhält, den ihr „[...] zugewiesenen Platz einzunehmen und die [ihr] bestimmten Aufgaben zu erfüllen“¹⁷. Jedoch wird nicht zuletzt durch das Verhalten der Nonnen in *Die Klosterschule* deutlich, dass Herrschafts- und Disziplinierungsmechanismen keine Frage des Geschlechts darstellen, sondern auch Frauen nicht nur zu Opfern, sondern zu Täterinnen werden können.¹⁸

1.3.2 Joseph Zoderer: *Das Glück beim Händewaschen*

Joseph Zoderer wird 1935 in Meran geboren, zieht jedoch nur vier Jahre später auf Grund der Umsiedlungsbeschlüsse während der Südtiroler Option mit seiner Familie vorübergehend nach Graz, wo er als junger Schüler einen kostenlosen Studienplatz am Bischöflichen Knabenseminar erhält. Nach einem Jahr, wechselt er von dort in das Missionshaus der Weißen Väter nach St. Gallen in der Schweiz, das er jedoch 1952 wegen mangelnder „Tauglichkeit zum Priesteramt“ verlassen muss. Zurück in Südtirol, besucht er weitere katholische Ausbildungseinrichtungen und absolviert schlussendlich an einem staatlichen Gymnasium seine Matura. 1982 gelingt ihm mit der Überarbeitung seines bereits 1976 erstveröffentlichten Romans *Das Glück beim Händewaschen*, nach anfänglichen literarischen Erfolgen auch der internationale Durchbruch.¹⁹ Stilistisch kehrt dieser Roman im Gegensatz zu *Die Klosterschule* wieder auf eine konventionellere Erzählweise zurück: nicht die Sprache selbst, sondern das Erzählen einer Geschichte mit Hilfe gestaltender Sprache steht im Vordergrund. Zoderers Sprache bedient sich verschiedener traditioneller Darstellungsmittel und collageartig eingesetzter Erzähltechniken wie der Ironie, der Montage und Rückblenden in historisch belegbare Ereignisse, um die Aufmerksamkeit des Lesers auf die thematischen Schwerpunkte zu lenken.²⁰ Schlagworte wie Entfremdung, Heimatlosigkeit, Identitätskrise oder Selbstfindung beschreiben zentrale Themen des Romans, wobei der Begriff der Sprachlosigkeit eine doppelte Bedeutung erfährt, indem der Protagonist sowohl angesichts der übermächtigen, indoktrinierenden Macht des katholischen Knabeninternats verstummt als auch durch seinen eigenen Dialekt, der ihn von den anderen absondert. Im Internat dominiert das Gebot des Gehorsams, der Anpassung und einer katholischen Religiosität mit strengen Regeln und Moralvorstellungen. Sämtliche Bereiche der Körperlichkeit und Sexualität werden gesteuert und kontrolliert,

¹⁶ Proyer, Birgit: Die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen in den Werken von Barbara Frischmuth. Dissertation. Univ. Innsbruck 1990, S. 45.

¹⁷ Frischmuth, Barbara: *Die Klosterschule*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ¹⁸2006, S. 42.

¹⁸ Vgl. Rothschild, Thomas: In die entgegengesetzte Richtung, S. 98.

¹⁹ Vgl. zu sämtlichen biographischen Angaben: Hofer, Astrid: *Joseph Zoderer – ein Südtiroler Autor*. Untersuchungen zu seinen Romanen. Diplomarbeit. Univ. Wien 1996, S. 13-19.

²⁰ Vgl. ebda., S. 31-35.

wobei die Überbetonung von Reinheit und Waschen auf eine vordergründige Metaphorik der Sauberkeit verweist, die in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Gehirnwäsche zu betrachten ist.²¹

1.3.3 Michael Köhlmeier: *Die Musterschüler*

Michael Köhlmeier, 1949 in Vorarlberg geboren, wohnt während der ersten vier Jahre seiner Schulzeit auf einem humanistischen Gymnasium in einem von Kapuzinern geführten Schülerheim. Ab der Oberstufe verlässt er das Heim und wird Fahrschüler.²² Die Erinnerungen an seine Internatszeit beschreibt Köhlmeier als „wirklich grauenhaft“²³ und das Heim selbst als einen Ort, der ihm „den Katholizismus austrieb“²⁴ und ihn später zu seinem Roman *Die Musterschüler* inspirierte, der 1989 erstmals erscheint. Aus stilistischer Sicht unternimmt auch Köhlmeier keine sprachlichen Experimente, sondern verbleibt entgegen „geschichtenauflösenden Tendenzen in der Prosa“²⁵ bei einer narrativ traditionellen Erzählweise, um genau das zu tun: Geschichten zu erzählen. Gemäß seiner Form, kann der Roman als „Dialog-Roman“²⁶ bezeichnet werden, da er zahlreiche Merkmale der gesprochenen Sprache wie Anreden, Sprecherwechsel und regionale Ausdrücke der lokalen Vorarlberger Mundart aufweist.²⁷ Den Rahmen und Themenschwerpunkt dieses Werks geben zwei, wörtlich idente und als Akrosticha zu lesende Gedichte vor, die zusammen die Frage „Wo heilt die Welt“ und die Antwort „Wo einer leidet an allem“ bilden.²⁸ Die Strenge des Internatslebens wird durch die Regelmäßigkeit des Romanaufbaus reflektiert, der aus fünf Teilen besteht, wobei der dritte Teil eine Mittelachse bildet, an der die einzelnen Kapitel sowohl formal als auch inhaltlich gespiegelt werden.²⁹ Inhaltlich, dominieren neben der Darstellung eines autoritären Regimes vor allem die Fragen nach Schuld und Verantwortung, die auch im Kontext zeitgeschichtlicher Entwicklungen von großem Interesse sind. Michael Köhlmeier ist der jüngste, der drei in

²¹ Vgl. Giritzhofer, Rudolf: Die Verwirrungen der Zöglinge. Zu Form und Funktion des Internats in der Literatur Österreichs und Südtirols seit dem Ende der sechziger Jahre. Diplomarbeit. Univ. Wien 1989, S. 60.

²² Vgl. Längle, Ulrike: Narrare necesse est. Leben als Erzählen, Erzählen als Überleben. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig (Hg.): Michael Köhlmeier. Graz: Literaturverlag Droschl 2001. (DOSSIER. Die Buchreihe über österreichische Autoren. Band 17), S. 246.

²³ Knecht, Doris: Bloß keinen Wirbel. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 185.

²⁴ Ebda., S. 184.

²⁵ Höfler, Günther A.: Musterschüler und Helden. Zur anthropologischen Erzählpoetik Michael Köhlmeiers. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 63.

²⁶ Wallmann, Hermann: Dialog-Roman: Michael Köhlmeiers *Musterschüler*. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 201.

²⁷ Vgl. Stadler, Bernhard: Michael Köhlmeier: „Die Musterschüler“. Ein österreichischer Internatsroman. Diplomarbeit. Univ. Innsbruck 1999, S. 44-45.

²⁸ Vgl. ebda., S. 20.

²⁹ Vgl. ebda., S. 12.

dieser Arbeit diskutierten Autoren. Seine Schul- und Internatszeit fällt bereits in jene Periode des gesellschaftlichen Umbruchs und Protests, von welcher, aus kirchenhistorischer Sicht die Reformen des Zweiten Vatikanischen Konzils begleitet werden.

1.4 Zum historisch-kulturellen Kontext

Über Jahrhunderte hinweg, galt die katholische Kirche als einzige und wegweisende Instanz in sämtlichen Bereichen der Kindererziehung, mit dem Anspruch, ihre absolute Überlegenheit auf eine „übernatürliche[...] Ordnung“³⁰ zurückführen zu können, die „[...] Gott selber ihr ausschließlich verliehen hat“³¹. Erst durch gravierende gesellschaftliche und soziokulturelle Umwälzungen, die spätestens Ende des neunzehnten Jahrhunderts auch in neu entstehenden pädagogischen Erziehungsprinzipien ihren Niederschlag fanden, musste die Kirche ihre vorrangige Stellung zugunsten zumeist staatlicher Schulen sukzessive abtreten. In Österreich, wo die katholische Kirche den jeweiligen Regierungsmächten seit jeher als einer der führenden moralischen Grundpfeiler galt, blieb die Dominanz katholischer Bildungseinrichtungen vor allem im ländlichen Raum sogar noch bis weit in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts erhalten.³² Doch nicht nur ein ausgeprägter Volksglaube verhalf den kirchlichen Erziehungseinrichtungen in Österreich lange Zeit zu ihrer Popularität, auch der Umstand, dass katholische Klosterinternate für Kinder vom Land oft die einzige Möglichkeit darstellten, überhaupt Zugang zu höherer Bildung zu erhalten, war von großer Bedeutung.³³ Zahlreiche Eltern vertrauten ihre Kinder somit unabhängig ihrer religiösen oder politischen Gesinnung Klosterinternaten an – ein nicht immer glücklicher Beschluss, wie auch Barbara Frischmuth in einem Interview von 1990 berichtet.³⁴ Durch diese lang andauernde Vormachtstellung katholischer Ausbildungsstätten verwundert es nicht, dass die Anzahl an österreichischen Autorinnen und Autoren, die zumindest einen Teil ihrer Schulkarriere in Klosterinternaten verbrachten und diese Erlebnisse später literarisch thematisierten, im Vergleich zum restlichen deutschsprachigen Raum besonders hoch ist.³⁵ In der signifikanten Vorliebe österreichischer Schriftsteller für dieses Genre erkennt Klaus Johann eine Tendenz, die, erstmals um die Jahrhundertwende

³⁰ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend. Die Enzyklika „Divini illius magistri“ von Pius XI. lateinisch-deutsch. Das Grundwerk der katholischen Pädagogik eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Rudolf Peil. Basel, Freiburg u. a.: Herder 1959. (Schriften des Willmann-Instituts. Freiburg-Wien), S. 21.

³¹ Ebda., S. 21.

³² Vgl. Schwärzler, Philipp: Missbraucht, ignoriert, diffamiert: Betroffene kirchlicher Gewalt. Presstext. <http://www.betroffen.at/wp-content/uploads/2010/11/PM-Bericht1.pdf> (Stand 24.11.2010), S. 9.

³³ Vgl. Giritzhofer, Rudolf: Die Verwirrungen der Zöglinge, S. 1.

³⁴ Vgl. Friedl, Harald: Die Tiefe der Tinte, S. 115.

³⁵ Vgl. z. B. Johann, Klaus: Grenze und Halt, S. 447-451; Pelz, Annegret: Internatsgeschichten. In: Czurda, Elfriede (Hg.): Mädchen Muster Mustermädchen. Tübingen: Konkursbuch 1996. (konkursbuch 32), S. 109, 113.

auf tretend,³⁶ später überhaupt dazu führen sollte, dass zwischen Ende der 1960er Jahre bis Ende der 1980er Jahre „[...] die deutschsprachige Literatur über katholische Internate geradezu eine österreichische Domäne [...]“³⁷ wird.

Doch wie war es möglich, dass sich dieses Subgenre der Internatsliteratur, die in „nahezu zyklischen Thematisierungswellen“³⁸ ab Ende des neunzehnten Jahrhunderts in der deutschsprachigen Literaturgeschichte immer wieder in Erscheinung tritt, ausgerechnet bei den österreichischen Autoren für nahezu zwanzig Jahre so großer Beliebtheit erfreute? Um diese Frage zu erörtern, sei erneut auf Klaus Johann verwiesen, der das Bestehen eines öffentlichen Konflikts für notwendig hält, um das Interesse an einem bestimmten Thema oder Genre in der Literatur zu etablieren.³⁹ Anfang der 1960er Jahre entwickeln sich im Zuge einer beginnenden „Politisierung der eigenen Ursprünge“⁴⁰ und dem wachsenden Unmut der jungen Generation gegenüber einer erstarrten und konservativen Politik der herrschenden Mächte, erste Anzeichen eines gesellschaftlichen Umbruchs, der in den weitläufigen Protesten der 68er-Bewegung ihren Höhepunkt erreicht. Die „reformscheue[...] Bildungspolitik“⁴¹ dieser Mächte, deren veraltete Erziehungs- und Disziplinarmethoden sich sämtlicher Neuerungen der modernen Pädagogik erwehren, wird von den jungen Aktivisten dabei genauso kritisiert wie jene Institution, welche sie als Repräsentanten und Urheber für diese nach innen gekehrten Wert-, Disziplin- und Moralvorstellungen verantwortlich machen: die katholische Kirche.

Bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil, galt die 1929 von Papst Pius XI. verfasste Enzyklika *De christiania iuventutis educatione*, kurz *Divini illius magistri*⁴², deren Ausführungen streng den zeitgemäßen theologischen Grundprinzipien folgen, als bedeutendste katholische Schrift zum Thema Kinder- und Jugenderziehung.⁴³ Erfolgreich werden konnte diese „Magna Charta“⁴⁴ der Kindererziehung vor allem deshalb, weil sie zum ersten Mal systematisch und zusammenhängend von „höchster Warte“⁴⁵ die katholische Bildungspolitik dokumentierte.

³⁶ Vgl. Johann, Klaus: Grenze und Halt, S. 436.

³⁷ Ebd., S. 447.

³⁸ Luserke, Matthias: Schule erzählt, S. 8.

³⁹ Vgl. Johann, Klaus: Grenze und Halt, S. 433.

⁴⁰ Luserke, Matthias: Schule erzählt, S. 9.

⁴¹ Spitzenberger, Daniela: „Die ewige Gemeinsamkeit“ – Der Internatsroman bei Barbara Frischmuth und Benjamin Lebert. Diplomarbeit. Univ. Salzburg 2003, S. 30.

⁴² Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend.

⁴³ Vgl. Schmitz-Stuhlträger, Kerstin: Das Recht auf christliche Erziehung im Kontext der Katholischen Schule. Eine kanonistische Untersuchung unter Berücksichtigung der weltlichen Rechtslage. Berlin: LIT Verlag 2009. (Kirchenrechtliche Bibliothek. Band 12), S. 301.

⁴⁴ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 10.

⁴⁵ Peil, Rudolf: Zur Einführung. In: Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 9.

Primäre kirchliche Aufmerksamkeit galt dem Anliegen, die Gläubigen mit Hilfe eigener Ausbildungsstätten zu „wahren und vollkommenen Christen“⁴⁶ und zu „vollendete[n] Charaktermensch[en]“⁴⁷ zu formen: „Deshalb umfasst gerade die christliche Erziehung den ganzen Bereich des menschlichen Lebens, des sinnlichen und übersinnlichen, des geistigen und sittlichen, des Lebens des Einzelnen, der Familie und der Gemeinschaft.“⁴⁸ Gerade in Österreich also, wo Politik, gesellschaftliche Konventionen und Katholizismus seit jeher so eng miteinander verbunden waren und die Anzahl an jungen Autoren, welche die Konsequenz und Absolutheit des katholischen Erziehungsanspruchs noch am eigenen Leib erfahren durften, entsprechend hoch war, fällt der literarische Protest gegen die eigene Herkunft durch eine kritische Darstellung von Klosterinternaten auf besonders fruchtbaren Boden: „Die meisten Autoren und auch die meisten ihrer Figuren zogen den Umkehrschluß aus der von der Institution Internat vertretenen Identifikation [sic!] von Internatsordnung und ‚göttlicher Ordnung‘: Wenn die eine unerträglich war, mußte es die andere auch sein.“⁴⁹

Wachsam gegenüber den zunehmenden Rufen des Protests, reagiert Papst Johannes XXIII. jedoch bereits Anfang der 1960er Jahre auf die wachsende Kritik an der Kirche und lädt zahlreiche katholische Würdenträger und Vertreter unter dem Motto „aggiornamento“ (Modernisierung, Erneuerung)⁵⁰ zum Zweiten Vatikanischen Konzil. Gemeinsam mit den vielen Schriften, die den Standpunkt der Kirche bei innerkirchlich und gesellschaftspolitisch relevanten Fragen darlegen, wird im Rahmen dieses Konzils 1965 auch ein Dokument verabschiedet, das dem erneuerten christlich-katholischen Erziehungs- und Bildungsverständnis gewidmet ist. Im Gegensatz zu ihrer berühmten Vorgängerin *Divini illius magistri*, wird der Erklärung *Declaratio de educatione christiana*, kurz *Gravissimum educationis*⁵¹ von Seiten der Religionspädagogen und der breiten Öffentlichkeit in der Nachkonzilszeit jedoch weit weniger Aufmerksamkeit zuteil.⁵² Obwohl die darin formulierten Ansichten zu einem der wichtigsten „[...] Zeichen für die Öffnung der katholischen Kirche zur modernen Welt“⁵³ zählen, wird die eigentliche reformative Bedeutung dieser Erklärung erst zwanzig Jahre später, etwa zur selben Zeit, als auch die produktive Phase österreichischer Autoren zum Thema

⁴⁶ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 85.

⁴⁷ Ebda., S. 87.

⁴⁸ Ebda., S. 87.

⁴⁹ Johann, Klaus: Grenze und Halt, S. 447.

⁵⁰ Schmitz-Stuhlträger, Kerstin: Recht auf christliche Erziehung, S. 317.

⁵¹ Erklärung *Gravissimum educationis*: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html (Stand 13.10.2011).

⁵² Vgl. Schmitz-Stuhlträger, Kerstin: Recht auf christliche Erziehung, S. 315.

⁵³ Ebda., S. 315.

Klosterinterante sich ihrem Ende zuneigt, explizit formuliert: In dem 1988 vom Vatikan beauftragten Dokument *The religious dimensions of education in a catholic school*⁵⁴, das dokumentieren sollte, ob und in welcher Form die in *Gravissimum educationis* vorgestellten Neuerungen tatsächlich in die katholische Erziehungspraxis übernommen wurden, ist in Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit vor allem eine Aussage von großem Interesse: „The declaration Gravissimum educationis[...] notes an important advance in the way a Catholic school is thought of: the transition from the school as an institution to the school as a community.“⁵⁵ Den entscheidenden Wandel, den die katholische Kirche von höchster Stelle approbiert und entgegen der allgemeinen Nichtbeachtung der Öffentlichkeit mit den Neuerungen von *Gravissimum educationis* proklamiert, ist der Übergang des absoluten und alleinigen katholischen Erziehungsanspruchs als unverrückbare Institution, zu einer Schule der Gemeinschaft.⁵⁶ Nicht mehr die primäre „institutionelle Sicherung der kirchlichen Identität“⁵⁷ – mit aller Härte und Konsequenz – soll in den katholischen Erziehungs- und Ausbildungseinrichtungen im Vordergrund stehen, sondern eine sukzessive Öffnung nach außen, unter Beachtung moderner pädagogischer Erkenntnisse.

Abschließend sei noch auf einen weiteren Konflikt verwiesen, der ebenfalls am Ende der produktiven Phase von Literatur über katholische Klosterinternate steht und in Zusammenhang mit Michael Köhlmeiers Roman *Die Musterschüler* von großem Interesse ist. In den Jahren vor 1989 erreichen Diskussionen über die Mitschuld Österreichs am Nationalsozialismus und am Zweiten Weltkrieg durch die „Causa Waldheim“ (1986) sowie dem Gedenkjahr 1988 ein breites, öffentliches Publikum.⁵⁸ Mit *Die Musterschüler* entsteht 1989 nun ein Werk, das aus zeitlicher Distanz die Fragen nach Schuld und Eigenverantwortung, nach Erinnerung und Verdrängung begangener Taten in den Mittelpunkt sämtlicher Handlungen stellt. Die Analogien zwischen den historisch-politischen Ereignissen und diesen thematischen Schwerpunkten erlauben den Rückschluss, dass hier nicht nur von den Schicksalen einzelner Zöglinge berichtet wird, sondern der Roman als Parabel über die „Vergangenheitsbewältigung“⁵⁹ eines ganzen Landes, in Form eines literarischen Aufarbeitungsprozesses der Nachkriegsgeneration

⁵⁴ The religious dimensions of education in a catholic school. Guidelines for reflection and renewal: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html (Stand 13.10.2011).

⁵⁵ Ebda., Absatz 31.

⁵⁶ Vgl. Ballestrem, Karl Graf, Sergio Belardinelli u. a. (Hg.): Kirche und Erziehung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag 2005. (Politik und Religion), S. 16.

⁵⁷ Schmitz-Stuhlträger, Kerstin: Recht auf christliche Erziehung, S. 17.

⁵⁸ Vgl. Dür, Esther: „Wo einer leidet an allem“. Zur Konstanz in der Darstellung von Internatserlebnissen anhand der Romane von Robert Musil und Michael Köhlmeier. Diplomarbeit. Univ. Wien 1997.

⁵⁹ Ebda., S. 74.

gegen das kollektive Vergessen und Verdrängen der nationalsozialistischen Zeit gelesen werden kann.⁶⁰

1.5 Zur begrifflichen Abgrenzung des Klosterinternats

Da ausführliche Erläuterungen zu literaturtheoretischen Hintergründen für die Fragestellungen dieser Arbeit nur von sekundärem Interesse sind, soll auf ausführliche Definitionen und Abgrenzungen im Großen und Ganzen verzichtet werden. Der Vollständigkeit halber seien jedoch vor der Begriffsfestsetzung des „Klosterinternats“ jene drei Bezugstexte genannt, die zur Vorbereitung und Entwicklung eines grundsätzlichen Verständnisses von großer Hilfe waren. So werden etwa die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen den Genres Schulliteratur, Internatsliteratur und Literatur über katholische Klosterinternate in Klaus Johans umfassendem Werk *Grenze und Halt*⁶¹ sowie bei Matthias Luserke in *Schule erzählt*⁶² dargestellt. Auch Annegret Pelz liefert in ihrem Aufsatz im *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung*⁶³ einführende Informationen zu dieser Thematik.

Der Begriff des „Internats“ wird aus dem lateinischen „internus“ abgeleitet, worunter wörtlich „im Innern befindlich“ oder „inwendig“ verstanden wird, bzw. im übertragenen und mittlerweile überholten Sprachgebrauch eine Bildungsanstalt, die von der Außenwelt abgeschnitten ist und in der die „Internen“ Unterkunft und Verpflegung erhalten.⁶⁴ Das *Wörterbuch der Pädagogik* von Winfried Böhm wiederum bezeichnet das Internat als eine Einrichtung, welche „[...] Kindern [...] und Jugendlichen [...] Unterbringung, Versorgung und pädagogische Betreuung gewährt, in der das Prinzip der Gemeinschaftserziehung vorherrscht und die in der Regel das Zusammenleben durch eine Hausordnung in familien- oder „staats“-ähnlicher Form gestaltet“⁶⁵. Die Brockhaus Enzyklopädie fügt ihrer ähnlich anlautenden Definition noch hinzu, dass: „[...] einerseits der Gemeinschaftserziehung durch das Zusammenleben und die Organisation des Zusammenlebens, andererseits den pädagog[ischen], weltanschaul[ichen] und religiösen Überzeugungen der Träger eine Rolle zu[kommt]“⁶⁶. Der bis ins beginnende

⁶⁰ Vgl. Dür, Esther: „Wo einer leidet an allem“, S. 74.

⁶¹ Johann, Klaus: *Grenze und Halt*.

⁶² Luserke, Matthias: *Schule erzählt*.

⁶³ Pelz, Annegret: Internat/Internatsliteratur. In: Kroll, Renate (Hg.): *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler 2002, S. 188-189.

⁶⁴ Vgl. Winfrid-Amrein, Maria: *Die aktive Verantwortung des Zöglings im Mädcheninternat*, S. 14.

⁶⁵ Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner 2005, S. 317.

⁶⁶ Brockhaus Enzyklopädie. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Red. Leitung Annette Zwahr. Band 13. (HURJEM). Leipzig u. a.: Brockhaus 2006, S. 398.

zwanzigste Jahrhundert ebenfalls häufig verwendete Begriff des „Alumnats“, bezeichnet laut Brockhaus ein mit einer Schule verbundenes Schülerheim.⁶⁷ In lateinischer Übersetzung des Worts „alumnus“ für „Zögling“, wurde darunter ursprünglich eine kirchliche Erziehungseinrichtung im Mittelalter verstanden, in der die Bewohner freie Wohnung, Kost und Unterricht erhielten. Heute wird der Ausdruck eher selten für Schülerheime und Internate verwendet und bedeutet speziell im (mittlerweile veralteten) österreichischen Sprachgebrauch eine Ausbildungsstätte für Geistliche.⁶⁸ Als weitere gebräuchliche Ausdrücke existieren neben Internat oder Alumnat auch Begriffe wie etwa Konvikt, Kollegium oder Priesterseminar.⁶⁹

Wird im Rahmen dieser Arbeit von Klosterinternaten gesprochen, so werden darunter gemäß den eben vorgestellten Erläuterungen sämtliche Einrichtungen verstanden, in denen Kinder unter der Führung geistlicher Ordensträger wohnen, betreut und/oder unterrichtet werden. Ohne zu differenzieren werden dabei die Begriffe Klosterinternat, Klosterschule, Missionsseminar und Heim parallel verwendet, auch wenn der Erzähler von *Die Musterschüler* darauf hinweist, dass das Missionsseminar nicht offiziell als Internat bezeichnet werden durfte (vgl. MS, 33). Auf diese und weitere Feinheiten in der Unterscheidung der einzelnen literarischen Klosterinternate wird in der nachfolgenden Analyse jedoch verzichtet.

⁶⁷ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie. Band 13, S. 398.

⁶⁸ Brockhaus Enzyklopädie. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Red. Leitung Annette Zwahr. Band 1. (ANAT). Leipzig u. a.: Brockhaus 2006, S. 685.

⁶⁹ Vgl. Johann, Klaus: Grenze und Halt, S. 423.

2 Textanalyse und Interpretation

2.1 Das Klosterinternat – Sozialer Raum und totale Institution

Klosterinternate stellen eine besondere Form des menschlichen Zusammenlebens dar. Zum einen wirken in ihnen religiöse Traditionen, theologische Grundsätze und Regeln zum Leben und zur Erziehung in klösterlicher Gemeinschaft, zum anderen können sie sich trotz eines hohen Maßes an Autarkie den kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Idealen ihrer jeweiligen Umwelt nie vollständig entziehen. Internate befinden sich in diesem konfliktreichen Spannungsfeld aus Wunsch und Weltanschauung, das Michel Foucault als eines der typischen Beispiele für Krisenheterotopien anführt – als Institutionen, in welchen die utopischen Vorstellungen ihrer Begründer in die wirkliche Welt transportiert und gleichzeitig mit den realen Konflikten der Gesellschaft angefüllt werden.⁷⁰ Gemäß Klaus Johann sind literarische Internate somit immer auch Orte, die ihren realen Vorbildern als „Projektionsfläche verschiedener mehr oder weniger utopischer Wunsch- oder Schreckensvorstellungen“⁷¹ nachfolgen.

Erving Goffman wiederum ordnet Klosterinternate den „totalen Institutionen“⁷² zu, die er auf Grund ihrer Aufgaben und Intentionen in fünf Gruppen unterteilt: In erster Gruppe fasst er Einrichtungen wie Altersheime und Waisenhäuser zusammen, welche zur Fürsorge von als „unselbständig und harmlos“⁷³ geltenden Menschen konzipiert sind. Als zweite benennt er Orte wie „Irrenhäuser“⁷⁴ für Personen, von denen angenommen wird, dass sie unfähig sind, für sich selbst zu sorgen und „[...] eine Bedrohung der Gemeinschaft darstellen [...]“⁷⁵. Drittens nennt er Einrichtungen wie Gefängnislager, die zum „[...] Schutz der Gemeinschaft vor Gefahren [dienen], die man für beabsichtigt hält [...]“⁷⁶. Von eigentlicher Relevanz für die vorliegende Arbeit sind jedoch jene zwei Typen, die Goffman unter viertens und fünftens anführt: „Viertens gibt es Institutionen, die angeblich darauf abzielen, bestimmte, arbeit-ähnliche Aufgaben besser durchführen zu können und die sich nur durch diese instrumentellen Gründe rechtfertigen: Kasernen, Schiffe, Internate, [...]“⁷⁷. Und fünftens sind da „[...] jene

⁷⁰ Vgl. Foucault, Michel: *Andere Räume*. In: Barck, Karlheinz (Hg.): *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Leipzig: Reclam⁶1998. (Reclam-Bibliothek 1352), S. 34-46.

⁷¹ Johann, Klaus: *Grenze und Halt*, S. 63.

⁷² Goffman, Erving: *Asyle*, S. 16.

⁷³ Ebda., S. 16.

⁷⁴ Ebda., S. 16.

⁷⁵ Ebda., S. 16.

⁷⁶ Ebda., S. 16.

⁷⁷ Ebda., S. 16.

Einrichtungen, die als Zufluchtsorte vor der Welt dienen, auch wenn sie zugleich religiöse Ausbildungsstätten sind: Beispiele für diesen Typ sind Abteien, Klöster, Konvente und andere mönchische Wohngemeinschaften⁷⁸. Gemäß der Klassifizierung von Goffman können katholische Klosterinternate sogar zweifach den totalen Institutionen zugerechnet werden, da sie nicht nur „arbeit-ähnliche“ Aufgaben von ihren Zöglingen fordern, sondern zusätzlich im engsten Umfeld religiös-monastischer Lebensweise angesiedelt sind. Auf die Bedeutung der dualistischen, klösterlichen Grundsätze „Ora et labora“ verweist auch Barbara Frischmuth in ihrem gleichnamigen ersten Kapitel des Romans *Die Klosterschule*:

Wir nehmen die Gebete ernst, wie wir das Leben ernst nehmen, in dessen Kampf wir gestellt sind und in dem zu siegen uns nur mit Hilfe der erwähnten Gebete und dem Ernst bei der Arbeit, mit der wir die verbleibende Zeit ausfüllen, gelingen kann, steht doch geschrieben: ora et labora! (KS, 8)

Das Internatsleben der literarischen Zöglinge ist geprägt von eben diesem „ernsten Kampf“ aus Beten und Arbeiten, der aus den gegensätzlichen Ansprüchen der Institution entsteht, ihren Schützlingen einerseits einen Zufluchtsort bieten zu wollen und einen Ort kontemplativer Geborgenheit, andererseits jenen streng reglementierenden Lebensstil zu vertreten, den katholische Klöster für ihre Bewohner seit jeher als wahrhaftig empfinden. In den nachfolgenden Kapiteln werden die wichtigsten Kriterien und Merkmale beschrieben, welche das literarische Klosterinternat als Lebens- und Arbeitsraum definieren und für Erving Goffman als typische Kennzeichen totaler Institutionen gelten, wie sie die moderne Gesellschaft in vielfältiger Weise hervorbringt.

2.1.1 „Drinne und Draußen“ – der abgeschlossene Raum

Klosterinternate in der Literatur sind Grenzorte in vielerlei Hinsicht. Sie weisen zahlreiche charakteristische Mechanismen und Strukturen auf, die das Leben ihrer Bewohner ordnen und reglementieren. Sie wirken begrenzend, indem sie nicht nur die individuellen Entscheidungsspielräume der Zöglinge innerhalb der Internatsmauern auf ein Minimum reduzieren, sondern sich auch räumlich bewusst von all jenen absondern, die der ausgewählten Gruppe nicht angehören und somit Außenstehende bleiben. Maßnahmen der Ein- und Ausgrenzung als ordnendes Prinzip klösterlicher Lebensführung also stellen, so lautet die Annahme, auch wichtige Motive in den Schilderungen über katholische Internatserziehung in der Literatur dar.

⁷⁸ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 16.

Wie sehr das Motiv der Aus- bzw. Abgrenzung in der Darstellung von katholischen Klosterinternaten tatsächlich verankert ist, zeigt sich bereits an Hand der charakteristischen geographischen Verortung der literarischen Institute. Diese befinden sich oft an abgelegenen Orten, entweder am Rande einer Stadt oder auf einer Anhöhe und sind von hohen Klostermauern umgeben. Vorbilder dieser motivischen Gestaltung der Abgeschiedenheit und Abgrenzung lassen sich in der Realität zahlreiche finden, und so berichtet auch Erving Goffman nicht von ungefähr über das typische Merkmal totaler Institutionen, eine „Art Welt für sich“⁷⁹ zu bilden, in der „[...] Beschränkungen des sozialen Verkehrs mit der Außenwelt, die häufig direkt in die dingliche Anlage eingebaut sind [genauso zum Standard gehören] wie verschlossene Tore, hohe Mauern, [...] Wälder oder Moore“⁸⁰. Weiters ist für die realen Institutionen charakteristisch, dass deren Bewohner „von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten“⁸¹ werden und ein „abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben“⁸² führen.

Auch jenes Heim, von dem Köhlmeiers Zöglinge täglich in „Zweierreihen“ (MS, 33) ihren Weg ins öffentliche Gymnasium antreten, entspricht diesen Kriterien und befindet sich „außerhalb der Stadt“ (MS, 33) auf einem Hügel namens „Tschatralagant“ (MS, 33). In *Die Klosterschule* wiederum müssen sich die Mädchen zum täglichen Spaziergang „zwei und zwei“ (KS, 11) vor dem „Schulportal“ (KS, 11) aufstellen, während die „Auffahrt zum Schulgebäude“ (KS, 12) gemeinsam mit der „Landstraße“ (KS, 12), dem „Waldweg“ (KS, 12) und dem umliegenden „Buchenwäldchen“ (KS, 12) darauf verweisen, dass dieses Internat wohl ebenfalls auf einer Anhöhe außerhalb der städtischen Gemeinschaft liegt. Das Internat aus Zoderers Roman, befindet sich zu guter Letzt in ländlichem Gebiet außerhalb eines Dorfkerns (vgl. z. B. GH, 30), wobei die Zöglinge hier vor dem wöchentlichen Spaziergang gemeinsam „im Hof vor der Gipsstatue“ (GH, 30) antreten müssen, bevor sie das Internat verlassen dürfen.

Eine strikte Trennung zwischen „drinnen und draußen“, verdeutlicht durch charakteristische bauliche und geographische Eigenschaften der Klosterinternate, konstituiert somit ein erstes wesentliches Prinzip der katholischen Internatserziehung in der Literatur. Für die Zöglinge bedeutet dies, dass ihre Lebens- und Erfahrungswelt auf zwei Räume reduziert wird: zum einen auf den „eingrenzenden“ Internatsalltag „drinnen“, mit all seinen Regeln und Pflichten,

⁷⁹ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 15.

⁸⁰ Ebd., S. 15-16.

⁸¹ Ebd., S. 11.

⁸² Ebd., S. 11.

zum andern auf einen „Sehnsuchtsort“ der scheinbar freien Welt „draußen“, die aus Zöglingsperspektive fern und unzugänglich erscheint. Zoderers Protagonist erlebt „drinnen“ dabei als Welt „hinter den Flügeltüren“ (GH, 38), die „aus schwarzlackiertem Eisen“ (GH, 30) besteht, in der „[a]lle Schritte begrenzt“ (GH, 117) sind und er das Tor „[k]ein einziges Mal“ (GH, 117) öffnen konnte, „wenn [er] es wollte“ (GH, 117). Durch die Fenster „ohne Ausblick“ (GH, 42) sieht er im Winter nach draußen und sucht im Sommer mit den Augen die Felder „jenseits der Gartenmauer“ (GH, 111) ab. Die Welt „draußen“ erfährt der Protagonist lediglich beim wöchentlichen Spaziergang (vgl. GH, 30) – einem „Ereignis“ (GH, 30), auf das die Zöglinge dank seiner Seltenheit hinfiel –, aber auch durch so manchen Ausflug ins umliegende Land während der Ferienzeit (vgl. z. B. GH, 51). Für die Mädchen in Frischmuths Klosterschule ist der Freigang in die Außenwelt ebenfalls an die geregelten Spaziergänge gebunden: Lediglich „eine Stunde am Tag, zwischen Mittagmahl und Lernzeit“ (KS, 11) dürfen sie das Internat wochentags unter Aufsicht verlassen, während „der sonntägliche [Spaziergang] für eine Dauer von drei Stunden berechnet“ (KS, 11) ist. Marschierroute und Benimmregeln sind exakt vorgegeben (vgl. KS, 11-16) und der Parole „[s]ich anschließen oder sich ausschließen: als ob wir die Wahl hätten!“ (KS, 10) unterworfen, die verdeutlicht, dass Freiheit für die Erzählerin eine Utopie darstellt, die ihr genauso unwirklich erscheint (vgl. KS, 88) wie der Wunsch, das zu tun, „was [...] Spaß macht“ (KS, 89), wenn sie denn endlich „frei wäre“ (KS, 89). Weniger reglementiert verläuft hingegen die Grenze zwischen drinnen und draußen für Köhlmeiers Heimschüler, die zum einen täglich unbeaufsichtigt in die Schule gehen dürfen und daher die Regel der Zweierreihen nicht allzu ernst nehmen (vgl. MS, 265), zum anderen im Falle besonderer Vergünstigungen auch die Erlaubnis erhalten, sich frei in die Stadt zu begeben, um etwa eine Kinovorstellung oder das örtliche Kaffee zu besuchen (vgl. MS, 282, 283).

Die Zugehörigkeit der Zöglinge zum Klosterinternat kann auch an Hand bestimmter stofflicher Attribute, Eigenschaften oder aber Vorurteile festgemacht werden, wodurch sie sich ebenfalls nicht nur von den Außenstehenden abgrenzen, sondern von diesen auch sichtbar und öffentlich als geschlossene Einheit wahrgenommen werden. Zoderers Internatsschüler tragen zu diesem Zwecke etwa „ein schwarzes Käppi mit gelben Streifen“ (GH, 30) bei ihren Spaziergängen, ein Abzeichen, auf das die Buben „stolz“ (GH, 30) sind, auch „[...] wenn es das Kennzeichen dafür war, daß [sie] nicht zum Ort gehörten“ (GH, 30). Auch die Mädchen in *Die Klosterschule* grenzen sich durch ihre Uniform von den Außenstehenden ab: Durch ihre dunkelblauen Faltenröcke, den weißen Blusen und den dunkelblauen Jacken sind sie deutlich

als Internatszöglinge zu erkennen (vgl. KS, 12). Die Zöglinge in Köhlmeiers Roman hingegen weisen ihre Zusammengehörigkeit nicht durch äußerlich sichtbare Merkmale aus, sondern durch ihren negativ konnotierten Status als Heimschüler des Missionsseminars: Im Gegensatz zu den „Stellanern“ (MS, 35), den Buben des elitären Jesuiteninternats, empfinden sie sich als „Witzfiguren“ (MS, 35) und „Dreck für die“ (MS, 35). Auch von den „anderen Schülern, die normalen“ (MS, 35) im Gymnasium werden die Heimschüler wie „das Letzte“ (MS, 35) behandelt.

Der Gegensatz zwischen „drinnen und draußen“ als kontrastive Erfahrungswerte in der Wahrnehmung der Zöglinge stellt, unterstützt durch bauliche und geographische Merkmale der Ein- und Ausgrenzung, ein wesentliches Gestaltungsmotiv in den Schilderungen aller drei Werke dar. Sowohl in Frischmuths als auch in Zoderers Klosterinternat werden die Momente der Abgrenzung und Einheit der geschlossenen Gruppe zusätzlich durch äußerlich sichtbare Attribute verstärkt. Werden diese Zeichen von den Zöglingen hier als durchaus positiv oder zumindest neutral bewertet, so erfahren *Die Musterschüler* ihre Zugehörigkeit zum Missionsseminar als einen Makel, der mit Gefühlen von Minderwertigkeit und Unzulänglichkeit verbunden ist.

2.1.2 Eintritt und Übergang – ein soziokultureller Wechsel

Den Eintritt in eine totale Institution bezeichnet Erving Goffman als einschneidendes Ereignis, bei dem die bisherige Erfahrungswelt der Neulinge mit all ihren sozialen Bindungen, ihren gelernten Selbstbildern und Abwehrstrategien ins Wanken gerät, ihre Gültigkeit verliert und einem radikalen soziokulturellen Wandel unterzogen wird.⁸³ Wie (un-)stabil die Lebensumstände der neuen Zöglinge vor ihrem Eintritt ins Internat auch waren, in der heimischen Welt konnten sie sich unterschiedliche Strategien zurechtlegen, die ihnen im Umgang mit „Konflikten, Zweifeln und Fehlern“⁸⁴ hilfreich zur Seite standen. Im Klosterinternat erfahren sie nun, dass viele ihrer bisherigen Überlebensstrategien nicht mehr gültig sind, verhindert werden oder nachdrücklich unerwünscht sind. Sie werden dazu aufgefordert, neue, dem System unterworfenen Verhaltensmuster zu erlernen und diese trotz persönlichen Widerstands auszuführen.⁸⁵

⁸³ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 24-25.

⁸⁴ Ebda., S. 24.

⁸⁵ Vgl. ebda., S. 25.

Wie groß der Unterschied zwischen alten und neuen Erfahrungswelten sein kann, und wie sehr der Wechsel in die totale Institution das Selbstbild der neuen Bewohner verändert, wird in *Das Glück beim Händewaschen* eindrücklich demonstriert. In verdichteter Anhäufung von antithetischen Sequenzen, kafkaesk aufeinanderfolgenden Gedankenketten, Assoziationen und Szenen berichtet der Erzähler gleich zu Beginn des Romans von seinen ersten Eindrücken aus dem neuen Leben: Direkt nach seiner Ankunft findet er sich durch „dunkle Gangschluchten“ (GH, 7) und „enge Treppen“ (GH, 7) laufend in einem Saal „[i]nmitten von unzähligen Stahlrohrbetten“ (GH, 7) wieder. Mit „jäh[e] Schrecken“ (GH, 7) erwacht er am folgenden Tag durch das Schrillen der morgendlichen Glocke und der „zerhackte[n] Stimme“ (GH, 7) des Weckrußes, ein Ereignis, das ihn an den „Bombenalarm“ (GH, 7) in Graz erinnern lässt. Die nachfolgenden Reaktionen seiner Schlafsaalkollegen erwecken in ihm ebenfalls Kriegsassoziationen: Die einstimmigen Antworten der Buben mutieren zum „Maschinengewehr“ (GH, 7) und das „Schlangestehen hinter der Schlafsaaltür“ (GH, 8) zum „Einreihen in die Kolonne“ (GH, 8). Noch bevor der neue Zögling überhaupt die erste Möglichkeit erhält, mit seinen Kollegen in Kontakt zu treten, findet er sich bereits in der morgendlichen Messe wieder, „eingeschüchtert von der Wortlosigkeit, von der Ruhe [und] von der Sauberkeit“ (GH, 9) dieses Ortes. Und noch bevor er Zeit hat, seinen Koffer auszupacken, wird er bereits zum ersten Mal zum Kartoffelschälen eingeteilt (vgl. GH, 11).

Die Mitzöglinge verhalten sich ihm gegenüber zwar zunächst „neugierig-freundlich“ (GH, 11) – die ersten Worte zwischen ihnen erfolgen hastig während einer seltenen Gelegenheit, dem strengen „Silentium“ zu entgehen (vgl. GH, 11) –, jedoch wird dem Jungen rasch klar, dass er hier anders ist und als „Öschtriecher“ (GH, 11) aus dem „Land der Nazis“ (GH, 11) eine „einsame Minderheit“ (GH, 11) darstellt. Er ist ein Exot im Internat, der einzige Ausländer, der nicht nur kleiner ist als die anderen und durch seine langen schwarzen Haare auffällt (vgl. GH, 7), sondern außerdem noch ein „lächerliches Schriftdeutsch“ (GH, 11) spricht, das mit dem „raffinierte[n] Schwyzerdütsch“ (GH, 11) seiner Mitschüler nicht mithalten kann. Für seine Schweizer Kollegen kommt er „vergleichsweise aus dem Morast“ (GH, 21) und in den Soldatenspielen, welche die „Regel-Kameraden“ (GH, 12) gemeinsam veranstalten, wird ihm die Rolle des dreckigen und „voller Rotz“ (GH, 12) triefenden Verlierers Hitler übertragen, während die anderen in ihrem „Briefmarkenpatriotismus“ (GH, 12) die „ehrbare[n] Soldaten“ (GH, 12) darstellen dürfen. Doch nicht nur diese Spiele beschreibt der Erzähler als demütigend. Da er bei seinem Eintritt ins Internat nur wenige eigene Kleidungsstücke besitzt, erhält er das abgetragene Gewand seiner Kollegen, das ihm zwar oft nicht passt, ihn aber dennoch

zu Dankbarkeit verpflichtet (vgl. GH, 13). Statt seiner alten „Kniehose“ (GH, 7-8), die „aus einer Tommy-Decke [...] zusammengeschnidert“ war (GH, 8), trägt er nun „Hosen bis über die Knie“ (GH, 13), „weiße Unterhosen“ (GH, 14), „Socken ohne Löcher“ (GH, 14) und einen „rosaroten und einen blauen [...] Pyjama“ (GH, 14) zum Wechseln.

Trotz der Überladung an anfänglichen Eindrücken lernt der Protagonist schnell, sich auf seine neue Umgebung einzustellen und seinen Platz zu finden. Er gilt bald als „Boxer“ (GH, 11), der den anderen „eins aufs Maul wamst“ (GH, 11), wenn sie ihn provozieren und begreift, dass sein hauptsächlichster Makel darin besteht, nicht aus jenem Land zu stammen, in dem Helden wie Wilhelm Tell oder Jörg Jenatsch die Unbesiegbarkeit der Schweiz begründeten (vgl. GH, 12), sondern ein Versager aus „Hitlers Reich“ (GH, 11) zu sein. Rasch hört er damit auf, über seine eigene Heimat zu sprechen (vgl. GH, 14), das immerwährende Silentium empfindet er sogar als angenehm, da er ohnehin nichts mehr zu erzählen hat (vgl. GH, 11): „Das Stummsein wurde zur Nestwärme. Nestwärme im Aneinandervorbeigehen, im Nichthöflichkeitseinmüssen, im Nichtssagen, im Nichtsmitteilen“ (GH, 37). Allmählich setzt ein Wandel ein, der ihn seine alten Werte umkehren lässt: Sein früheres Zuhause empfindet er bald als trostlos, er schämt sich dafür und beginnt, den anderen gegenüber „alles lügnerisch zu verschönern“ (GH, 12). Ihm werden die Haare geschnitten, was er als Erlösung empfindet, da es ihn von einem offensichtlichen Merkmal der Absonderung befreit (vgl. GH, 13). Innerhalb kürzester Zeit wird der Neuling zur „Anpassungskanone“ (GH, 14), wird „immer mehr zum Schweizer“ (GH, 58) und akzeptiert das neue System, die Regeln und Gesetze nun ohne Widerspruch. Durch das Arrangieren mit seiner neuen Umgebung schafft er es sogar, eine Art Gefühl von Zuhause zu entwickeln (vgl. GH, 17).

Auch die moralischen und religiösen Vorstellungen im Schweizer Klosterinternat unterscheiden sich maßgeblich von denen des Neulings. Als „anständige[s] Haus“ (GH, 15) verbietet die Heimleitung ihren Zöglingen „zu zweit Spaziergänge zu machen“ (GH, 15), da „zwei, die zusammen auf die gleichen Gedanken“ (GH, 15) kommen Aufruhr verursachen und gefährlich werden könnten. Die Liebe zur Mutter Gottes ist eine ehrenvolle Pflicht jedes Zöglings und gilt als besonders rühmlich (vgl. GH, 81), „sich selbst zu lieben“ (GH, 20) jedoch als höchst verdächtig (vgl. GH, 20). Im Gegensatz dazu sind die Erfahrungswerte des Protagonisten von recht irdischer Natur. Gewohnt, aus Platzmangel mit seinen beiden Schwestern im elterlichen Ehebett zu schlafen (vgl. GH, 9), findet er nichts dabei, für einen Moment der Ruhe zu Mary, der zwangszugewiesenen Untermieterin, „unter die Decke“ (GH, 9) zu kriechen

(vgl. GH, 9). Gemeinsam mit seiner älteren Schwester Resi und ihren Freundinnen erkundet er außerdem „zwei Sommer lang die Geheimnisse von Umkleidekabinen“ (GH, 21) im örtlichen Bad, und im öffentlichen „Herrenklosett“ (GH, 24) erforscht er durch Löcher in der Bretterwand zum „Damenabort“ (GH, 24) die Beschaffenheit weiblicher Schenkel (vgl. GH, 24). Zusammen mit einem Freund, wird er von einem Grazer Flakschützen in dessen Wohnung gelockt, wo die beiden Jungen zuerst nackt kämpfen müssen, um „echte Männer“ zu werden (vgl. GH, 71), und ihre Kleidung erst dann zurück erhalten, nachdem sie in einem „Kochtopf [ihr] Wasser abgeschlagen“ (GH, 71) haben.

Besonders deutlich wird die Radikalität des soziokulturellen Wechsels auch an Hand der zahlreichen kontrastiven Schilderungen über die alten und neuen Lebensbedingungen des Zöglings. Der Schweiz, als dem Land, „wo Milch und Honig fließen“ (GH, 7), stellt der Erzähler den Hunger seiner österreichischen Heimat gegenüber: „Zu Hause waren die Lebensmittel noch rationiert!“ (GH, 7). Der Junge wächst in den Wirren der Kriegs- und Nachkriegszeit in ärmlichen Verhältnissen auf, es gibt kaum zu essen und die wenigen Lebensmittel werden sorgsam gehortet und mit Tricks organisiert (vgl. GH, 14-15). Im Gegensatz dazu, ist das Sortiment der kriegsverschonten Schweiz reich an Waren, und so werden hier „Tobler-, Suchard- und andere[...] Schokoladen“ (GH, 58) ebenso angeboten wie seltene „Raucherköstlichkeiten“ (GH, 58) und „Präzisionsuhren um fünfzig Franken aufwärts“ (GH, 12). In Österreich muss der Erzähler um sein Recht kämpfen, die eigenen Lebensmittelmarken selbst verwalten zu dürfen (vgl. GH, 14). Er stiehlt Brot (vgl. GH, 14), andere überlebenswichtige Gegenstände (vgl. GH, 21) und verdient mit seinen Geschwistern etwas Geld durch das Austeilen von selbstgeschöpftem Wasser im Stollen während des Fliegeralarms (vgl. GH, 23). Im Gegensatz dazu, wartet er im Internat nun gemeinsam mit den anderen „Schüsselholern“ (GH, 57) auf das Essen vor der Essensausgabe und wird zum „Danke-Sager“ (GH, 13). Musste er in Österreich lernen selbstständig zu sein, Freiheiten auszunützen und sich gegenüber seiner Umwelt durchzusetzen, so lernt er in der Schweiz nun vor allem „Maulhalten“ (GH, 11) und „Kuschen“ (GH, 11). War sein Leben in Österreich geprägt durch die „Schrecken im Luftschutzkeller“ (GH, 21), dem „Gewinsel der Sirenen“ (GH, 21), den „Schreie[n] der Mutter“ (GH, 21) und dem „Keuchen und Trampeln im engen Stiegenhaus“ (GH, 21) auf dem Weg zum Stollen, so ist es nun vor allem die Omnipräsenz von Stille, die sämtlichem Internatsleben zugrunde liegt (vgl. GH, 17). Im Vergleich zu den realen Gefahren, denen der Protagonist zuvor ausgesetzt war, erscheint ihm seine Zeit im Klosterinternat rückblickend als eine „besondere Art von pathetischem Kindischsein“ (GH, 44), er erinnert sich an sein „stumpfsinni-

ges Versunkensein, an verdrängten Trotz“ (GH, 44) genauso wie „an die natürlich-widernatürliche Aufblähung von Kleinigkeiten, an das Gigantische der demütigenden Bagatellen“ (GH, 44).

Während Zoderer dem soziokulturellen Wechsel sowie der damit verbundenen Identitätskrise seines Zöglings große Aufmerksamkeit beimisst, weisen die beiden anderen Romane vergleichsweise wenige Passagen auf, die den Eintritt und Übergang ins Internat so explizit thematisieren. *Die Musterschüler* stammen zwar alle aus unterschiedlichem sozialen und gesellschaftlichen Milieu, werden jedoch durch die Tatsache geeint, dass ihren Eltern „[...] das Heim billiger [kam], als wenn [sie] zu Hause geblieben wären“ (MS, 35). Über ihr Leben vor dem Eintritt ins Internat und ihre Strategien, sich dort zurechtzufinden, erfährt der Leser lediglich aus fragmentarischen und verstreuten Schilderungen. So wächst der Klassensprecher Manfred Fritsch etwa als Halbweise auf einem kleinen Vorarlberger Bauernhof auf (vgl. MS, 28) und erhält dank der Empfehlung des örtlichen Pfarrers einen Platz im Heim. Durch diese „unverdiente Gnade“ (MS, 232) fühlt er sich verpflichtet, seiner Mutter keine Schande zu bereiten und nur gute Noten zu schreiben (vgl. MS, 232). Im Internat leidet er unter starkem Heimweh (vgl. MS, 28), gilt bei seinen Kollegen als „Braver“ (MS, 225) und „guter Kamerad“ (vgl. MS, 225) und fühlt sich trotz seiner hervorragenden schulischen Leistungen als „dumm“ (MS, 232) und als „Eindringling“ (MS, 225) gegenüber der anderen, die er „einem höheren Stand“ (MS, 225) zurechnet. Über den Zögling Oliver Starche erfährt der Leser, dass er aus Deutschland kommt und von seinen Großeltern aufgezogen wurde (vgl. MS, 30), bei seinen Kollegen nicht sonderlich auffällt (vgl. MS, 32), aber als „falsch“ (MS, 398) und als Liebling des Präfekten gilt (vgl. MS, 30, 406). Er leidet zuhause bei seiner Großmutter, mit der er „wie mit einer Vorgesetzten“ (MS, 404) sprechen muss, unter deren strenger Unnahbarkeit (vgl. MS, 404) und im Internat darunter, nicht zu den anderen zu gehören und keine Freunde zu haben (vgl. MS, 400). Zum Schüler Gebhard Malin, der ihm „ewige Freundschaft“ (MS, 400) schwört, fühlt er sich in religiös-erotischer Schwärmerei hingezogen und wird umso bitterer enttäuscht, als dieser sich bereits nach kurzer Zeit wieder von ihm abwendet (MS, 402-420). Trotz seines Außenseitertums ist Oliver Starche schließlich der einzige Drittklässler, der seinen Wechsel ins Internat nicht ausschließlich als irritierend und beängstigend empfindet, sondern durchaus auch die Vorteile des Lebens dort zu schätzen weiß. Besonders deutlich wird der Prozess des soziokulturellen Wechsels am Erscheinen des neuen Schülers Csepella Arpad, der im Gegensatz zu den anderen Zöglingen von Beginn an mit großer Selbstverständlichkeit, Neugier und Offenheit auftritt:

Und der Csepella Arpad war sofort lustig und gesellig. Nicht wie wir anderen; als wir das Heim zum ersten Mal betreten hatten. Wir waren verstockt, verängstigt gewesen, hatten uns an unsere Koffer geklammert und den Kopf eingezogen. Nicht der Csepella Arpad. Der war gleich voll da, hat sich sofort unsere Namen gemerkt. Und einen Koffer hat er erst gar nicht gehabt. Eine Pappschachtel, das war alles. (MS, 83)

Bereits vor seiner Ankunft im Heim machen „die wildesten Geschichten [...] die Runde“ (MS, 80), über die Herkunft des Neuen: „Es hieß, ein Zigeuner kommt. Einer vom Zirkus. Einer, der schon in Amerika war“ (MS, 80). Auch für die Heimleitung ist der Eintritt des von der Fürsorge vermittelten Jungen eine Besonderheit und „fast etwas Heiliges“ (MS, 82). Für sie wird er zum Inbegriff gelebter Barmherzigkeit (vgl. MS, 82), ein „gefallener Sohn“ (MS, 83), der dank seiner hervorragenden schulischen Leistungen im Heim eine zweite Chance erhalten soll (vgl. MS, 83). Gleich am Tag seiner Ankunft geschieht die erste „Sensation“ (MS, 95), als sich Csepella Arpad im Speisesaal eine Zigarette anzündet und sich trotz des Silentiums beim Rektor lautstark für das „wahnsinnig gut[e]“ (MS, 94) Essen bedankt. Auf diesen Vorfall, der für andere Zöglinge mit Relegation oder zumindest einer „Ohrfeige“ (MS, 95) geendet hätte, reagiert der Rektor mit Rührung und lediglich der Belehrung, dass Rauchen den Heimzöglingen verboten sei (vgl. MS, 94-95). Für Csepella Arpad, so scheint es, ist der Eintritt ins Internat zwar mit einigen Umstellungen verbunden, jedoch keinen, die ihm persönliche Schwierigkeiten bereiten.

Im Allgemeinen jedoch stellt der Eintritt und Übergang in die neue Welt des Klosterinternats für die Zöglinge ein Ereignis dar, das mit mehr oder weniger gravierenden Veränderungen ihres Selbstbildes und ihrer Wahrnehmung einhergeht. Am eindrücklichsten wird dieser Persönlichkeitswandel in *Das Glück beim Händewaschen* veranschaulicht. In *Die Musterschüler* ist es vor allem der Kontrast zwischen dem selbstbewussten Auftreten des Neuen und dem ängstlichen Verhalten der anderen, wodurch der Eintritt ins Internat charakterisiert wird. In Frischmuths Roman *Die Klosterschule* wiederum wird diese erste Phase des Internatslebens kaum thematisiert. Lediglich subtil und andeutungsweise berichtet die Erzählerin von Emotionen, welche in Verbindung mit der strengen Internatswelt und dem Sehnsuchtsort Zuhause stehen, wenn etwa die Mädchen im Schlafsaal, während „alle anderen schlafen“ (KS, 55), heimlich und mit „vorgehaltener Hand“ (KS, 55) weinen und ihre privaten „Erinnerungsstücke an die Zeit zuvor aufbewahren: Puppen, Papierblumen, Ohrringe [...], Bilder von Eltern und Geschwistern [...]“ (KS, 55).

2.1.3 Zöglinge und Erzieher – zwei distanzierte Kategorien

In den beiden vorigen Kapiteln wurde erläutert, mit welchen Grenzen, Übergängen und Neuerungen die Zöglinge bei ihrem Eintritt ins Klosterinternat konfrontiert werden. Doch auch nach der ersten Eingewöhnung halten die Institute grenzkonstituierende Erfahrungen für sie bereit, wie Erving Goffman etwa an Hand eines Phänomens aufzeigt, das er als weiteres typisches Kennzeichen totaler Institutionen definiert: die strikte Trennung zwischen einer „großen, gemanagten Gruppe“⁸⁶ an Zöglingen auf der einen Seite und jener des zahlenmäßig weit unterlegenen Aufsichts- und Erziehungspersonals auf der anderen. Der Kontrast zwischen diesen beiden unterschiedlichen „soziale[n] und kulturelle[n] Welten“⁸⁷ wird zudem durch eine formell vorgeschriebene Distanz und dem Bemühen verstärkt, Entscheidungen nicht durchlässig zu kommunizieren, sondern die Weitergabe von Informationen bewusst einzuschränken, um so ein Umfeld des Misstrauens und der Unsicherheit zu kreieren.⁸⁸

In den Klosterinternaten der drei Primärwerke wird die Distanz zwischen Zöglingen und Erziehern auf unterschiedliche Weise thematisiert, wobei ausgehend vom weniger streng anmutenden Internat bei Köhlmeier ein hierarchisches Gefälle zu erkennen ist, das verdeutlicht, um wie viel mehr die Zöglinge bei Zoderer und Frischmuth noch von dem Erziehungsmodell der vorkonziliaren Zeit beeinflusst werden. Die Nonnen in *Die Klosterschule* verhalten sich gegenüber ihren Schützlingen äußerst distanziert und beschränken ihre vordergründigen Erziehungsaufgaben auf die Überwachung der Mädchen und einer gewissenhaften Schulung in religiösen Wertvorstellungen (vgl. z. B. Kapitel *Ora et labora*: KS, 7-9 oder Kapitel *Die Anstandsstunde*: KS, 35-42). Momente einer individuellen persönlichen Zuwendung sind kaum zu finden bzw. auf Szenen der Bestrafung oder Krankheit beschränkt (vgl. z. B. KS, 24-29, 34). Die Dominanz der zahlreichen und in repetitiver Form gestalteten Formeln der Gehorsamsschulung verstärken gemeinsam mit dem Verzicht auf direkte Rede und einer Anhäufung von Modalverben (z. B. „sollen“) den Eindruck der Distanz zwischen Erziehern und Zöglingen noch zusätzlich (vgl. z. B. KS, 14-15).

Auch in *Das Glück beim Händewaschen* wird die Distanz zu den Erziehern an Hand sprachlicher Merkmale deutlich zum Ausdruck gebracht. Das Internat selbst wird hier zum „Haus der Regel“ (z. B. GH, 54) und die Patres werden zwar namentlich erwähnt (vgl. z. B. GH, 18), in

⁸⁶ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 18.

⁸⁷ *Ebda.*, S. 20.

⁸⁸ Vgl. *ebda.*, S. 20.

ihrer Summe jedoch als „Soutanen“ (z. B. GH, 16, 52) und somit als hierarchisch von den Zöglingen abgesetzte Repräsentanten dieser Regeln bezeichnet. Distanziertheit ist auch jenes Gefühl, das der Erzähler seinem ersten „Seelenführer“ (GH, 18) attestiert, der ihm zwar Vertrauen einflößt, hinter dessen Fassade er jedoch eine „geradlinige Lüge oder eine bartumwachsene Hilflosigkeit, eine soutanenverhüllte Unwissenheit“ (GH, 18) zu erkennen glaubt. Auch sein zweiter Seelenführer wahrt die Distanz: „Suter verkörperte die Regel, unpersönlich, keine Freundschaft, aber er wirkte fast unerträglich korrekt“ (GH, 74).

In *Die Musterschüler* wiederum scheinen die Grenzen der Distanz und der hierarchischen Ordnung vermeintlich gelockert, der Erzähler schildert die drei, für die Zöglinge zuständigen Kapuzinerpatres als Menschen mit nahbaren Eigenschaften und beinahe freundschaftlichen Ambitionen: der Rektor, dessen Alkoholproblem ein offenes Geheimnis darstellt (vgl. z. B. MS, 136, 138), der Pater Spiritual, der die Zöglinge zum Trösten auf sein Zimmer einlädt und ihnen Bruckner vorspielt (vgl. MS, 36-38) und der Präfekt, der mit den Buben genauso über „das Scheißen“ (MS, 19) spricht, wie er in einem privaten Moment der Offenheit „nicht wie ein Vorgesetzter“ (MS, 406) wirkt, sondern sich „höflich, freundschaftlich“ (MS, 406) verhält und bei Mozarts *Lacrimosa* Angst verspürt (vgl. MS, 407). Das eigentliche Moment der hierarchischen Trennung, der Distanz und des Misstrauens erfolgt für die Zöglinge im Missionsseminar in erster Linie durch die Unberechenbarkeit und Willkür des Präfekten, welche von den Zöglingen gefürchtet wird (vgl. z. B. MS, 19, 44, 55-62):

Es hat überhaupt keine Gerichtsbarkeit gegeben. Gerichtsbarkeit würde ja so etwas wie Recht voraussetzen, und Recht würde so etwas wie eine Gerechtigkeit voraussetzen. Und von Recht und Gerechtigkeit kann man nur dann sprechen, wenn es heute so heißt und morgen nicht gleich ganz anders. (MS, 200)

Das Kreieren eines Umfelds der Unsicherheit, mit Hilfe einer kategorischen Trennung zwischen Erziehern und Zöglingen, bezeichnet somit ein weiteres richtungsweisendes Element im Erziehungskonzept der Klosterinternate. Wird die Distanz in *Die Musterschüler* durch persönliche Momente und nahbare Eigenschaften der Patres auch scheinbar verringert, so erzeugt der unmittelbare Kontrast zwischen freundschaftlichem Gehabe und willkürlicher Gerichtsbarkeit bei den Schülern ein tiefes Unbehagen. In den beiden anderen Werken wiederum, verharren die Erzieher von vornherein in strikter Distanz zu ihren Zöglingen und nicht als menschliche Wesen, sondern als unnahbare Repräsentanten der hierarchisch organisierten Institution werden sie daher von ihren Schützlingen wahrgenommen. Die wenigen Momente

persönlicher Betreuung erfolgen hier aus Notwendigkeit und werden zumeist als unangenehm empfunden. Zusätzlich werden die Gegensätze zwischen den beiden Kategorien durch verschiedene sprachliche Auffälligkeiten verstärkt, wie etwa die Anhäufung anaphorischer Befehlssätze in *Die Klosterschule* oder noch deutlicher, die metonymischen „Soutanen“ im „Haus der Regeln“ zeigen.

2.1.4 Zum „natürlichen Wesen“ von Zöglingen

Als ein weiteres probates Mittel, um das hierarchische Gefälle zwischen Institutsbewohnern und Heimleitung aufrecht zu halten, nennt Erving Goffman die Eigenart totaler Institutionen, ihre Schützlinge mit „personalisierte[n] Moralvorstellungen“⁸⁹ zu belegen. Dabei wird bei den Zöglingen ein allgemeingültiges Verhalten angenommen, das in Folge zur Rechtfertigung sämtlicher erzieherisch-sanktionierender Maßnahmen dient:

Die Übersetzung des Insassenverhaltens in moralistische Termini, die mit der anerkannten Perspektive der Anstalt übereinstimmen, enthält notwendig pauschale Verallgemeinerungen hinsichtlich der Natur des Menschen. Angesichts der Tatsache, daß das Personal für die Insassen verantwortlich ist und ihnen eine bestimmte Behandlung angedeihen lassen soll, neigt es dazu, sich eine Theorie der menschlichen Natur zurechtzulegen.⁹⁰

Auch für die Zöglinge der ausgewählten Literatur bedeutet dies, dass Belehrungen und Bestrafungen auf Grund ihrer „menschlichen Natur“ als logisch, legitim und gerechtfertigt erscheinen. Die Mädchen der Klosterschule erfahren solch stereotype Verhaltens- und Charakterzuweisungen zum Beispiel in Form von attestierter Faulheit und Trägheit: „Wer ginge schon zu Fuß? Wir würden noch alle zu Quallen werden, die Beine ein schaltfähiger Schleimklumpen, klobige Sehnenwesen, sich weiterhändlernde Gallertknorpel, wächsern und fasrig. Man würde uns schon so weit bringen“ (KS, 10). Die Nonnen weisen auch noch auf eine weitere Charakterschwäche der Kinder und daraus resultierender, potentieller Gefahren hin:

Schirme benützen wir kaum, sie würden den Zug in Unordnung bringen und Gelegenheit zu Unfällen bieten. Einer Schülerin soll eine Schirmspitze das Auge ausgestochen haben. Es hing noch an seinen Muskeln und konnte durch einen geschickten Griff [...] wieder in die Höhle gedrückt werden. Dieser Vorfall veranlaßte das Schirmverbot bei Spaziergängen [...]. (KS, 12)

⁸⁹ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 90.

⁹⁰ *Ebda.*, S. 90.

In den Augen der Nonnen, befinden sich die Mädchen in widersprüchlichem Kontrast von einem Zuviel an sowohl Übermut als auch Bequemlichkeit. Zum einen gelten sie als faul und widerspenstig, sodass sie mit Hilfe bedrohlicher Schreckenszenarien überhaupt erst zu körperlichen Aktivitäten angetrieben werden müssen, zum anderen müssen sie vor ihrem Überschuss an Energie und Ausgelassenheit bewahrt werden. Auch in *Die Musterschüler* erfahren die Zöglinge pauschale Zuweisungen, wenn auch im nachfolgenden Beispiel von individueller Art und nicht unbedingt zum eigenen Nachteil: Der neue Zögling Csepella Arpad profitiert zu Beginn seiner Internatskarriere durchaus von seinem Image als „gute[r], aber ungetaufte[r] Wilde[r]“ (MS, 91):

Es war nie der Beweis erbracht worden, daß der Rektor jedem anderen als dem Csepella Arpad die Hanteln verboten hätte; dennoch waren wir davon überzeugt. Das war gar keine Frage. [...] Bei Csepella Arpad ließ der Rektor die Hanteln auch nur deshalb zu, weil bei dem eh nichts mehr zu holen war, besinnungsmäßig, einkehrtagsmäßig. Darüber wird sich der Rektor von allem Anfang klar gewesen sein: Der ist verloren. (MS, 91)

Werden Theorien über das Wesen von Zöglingen von Frischmuths Nonnen dazu eingesetzt, um die kollektive Einheit der Gruppe aufrecht zu erhalten, so bewirken sie bei den Zöglingen in *Die Musterschüler* eher das Gegenteil. Durch die individuelle Pauschalisierung eines Einzelnen erfährt die Gemeinschaft, dass die scheinbar einheitliche Masse durch einen willkürlichen Beschluss der Erzieher durchaus gebrochen werden kann.

Trotz unterschiedlicher Formulierung und Konsequenzen sind also jene moralistischen Termini, welche Erving Goffman als typische Rechtfertigungsstrategien totaler Institutionen beschreibt, in den beiden Romanen zu erkennen. Beeinflusst werden die Theorien über das natürliche Wesen von Kindern hierbei durch ein christlich-stereotypes Menschenbild, das zum einen auf dem Glauben an eine absolute transzendente Macht beruht und zum anderen darauf, dass die von Geburt an unreifen kindlichen Geschöpfe erst durch die weisende Führung der katholischen Kirche zu vollwertigen Mitgliedern der Gemeinschaft transformiert werden können. Dieses Menschenbild einer notwendigen Besserung und Läuterung bekommen auch die Zöglinge in *Das Glück beim Händewaschen* in vollem Ausmaß zu spüren:

Wir bekamen die Erlaubnis, jung zu sein. Aber jetzt, nach dem Genuß des Genossen, war es leicht zu begreifen, daß Genießen keinen Fortschritt auf dem Wege der Besserung bedeutete – jetzt hieß es, alle Kräfte aufzubieten, um weiterzukommen, um besser zu lernen, um freudiger zu tun, was getan werden mußte, um Schwächen der Vergangenheit auszumerzen, um schlicht und einfach vollkommener zu werden. (GH, 54-55)

In der Enzyklika *Divini illius magistri*, berichtet Papst Pius XI. über das nach Vollkommenheit strebende Wesen des Menschen, der trotz der „christlichen Erlösung“⁹¹ und seiner „übernatürliche[n] Stellung als Adoptivsohn Gottes“⁹² mit dem „Makel der Erbsünde“⁹³ geboren wird. Durch den Fall aus dem „paradiesischen Urzustand“⁹⁴, verbleiben „[...] in der menschlichen Natur die Folgen der Erbsünde, besonders die Schwäche des Willens und die ungeordneten Triebe“⁹⁵. Dieser Makel trifft umso mehr auf Kinder und Jugendliche zu, als deren Fähigkeit zur Vernunft zwar bereits von Geburt an vorhanden ist, die angeborene Willensschwäche jedoch erst durch maßvolle Erziehung und Anleitung überwunden werden kann. Aus päpstlicher Sicht, welcher auch die Erzieher der drei Romane folgen, bedarf es daher geradezu zwangsläufig der Leitung und Führung von Erwachsenen, um dafür Sorge zu tragen, dass sämtliche „schädlichen“⁹⁶ Einflüsse von Jugendlichen ferngehalten, die „ungeordneten Neigungen“⁹⁷ verbessert und die guten gefördert werden. Dank dieser Hilfestellungen kann der jugendliche Verstand schlussendlich „erleuchtet“⁹⁸, der Wille gefestigt und „[...] die übernatürlichen Wahrheiten [...], ohne die es unmöglich ist, die verkehrten Triebe zu beherrschen oder das Erziehungsideal der Kirche vollkommen zu verwirklichen [...]“⁹⁹, vermittelt werden.

2.1.5 Zur Gemeinschaftsförderung und Distanzverringering

Trotz der Barriere zwischen Erziehern und Zöglingen, finden sich in den literarischen Internaten immer wieder Momente, in denen die Grenzen zwischen den beiden Gruppen zumindest zeitweise aufgehoben scheinen. Solche Gelegenheiten bieten zum Beispiel Festtage, Feierlichkeiten oder gemeinschaftliche Hausaktivitäten. Die Erzieher sind an diesen Tagen geneigt, die normalerweise geltenden Regeln zu ignorieren bzw. ihren Zöglingen gewisse Frei-

⁹¹ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 55.

⁹² Ebda., S. 55.

⁹³ Ebda., S. 55.

⁹⁴ Ebda., S. 55-57.

⁹⁵ Ebda., S. 55-57.

⁹⁶ Ebda., S. 57.

⁹⁷ Ebda., S. 57.

⁹⁸ Ebda., S. 57.

⁹⁹ Ebda., S. 57.

heiten zuzugestehen. Erving Goffman spricht in diesem Zusammenhang von einer „Reihe von institutionalisierten Praktiken“¹⁰⁰, die vom Personal in totalen Institutionen bewusst gefördert werden, um die Schranken zwischen den jeweiligen Parteien aufzulockern und die beiden Gruppen einander anzunähern. Vor allem jährlich wiederkehrende Zeremonien wie das Weihnachtsfest, aber auch sportliche Betätigungen stärken und fördern demnach Teamgeist und den Ehrgeiz der Institutsbewohner.¹⁰¹ In den hier untersuchten Romanen sind es vor allem traditionelle und christliche Festtage wie etwa der Nikolausabend oder die Faschingszeit, die neben sportlichen Aktivitäten, Theatervorführungen oder unterschiedlichsten Wettbewerben von den Institutionen angeboten werden.

Eine Vielzahl solcher Gelegenheiten eröffnet sich den Zöglingen in Köhlmeiers Missionsseminar. Der jährlich am ersten Oktober stattfindende „Gedenktag zur Bombardierung“ (MS, 571) des ehemaligen Kinderheims, wird hier als eine „Art Privatfeiertag“ (MS, 33) mit morgendlichem Hochamt und abendlichem Rosenkranz (vgl. MS, 33) zelebriert. An diesem „Lieblingsfeiertag“ (MS, 33) des Rektors, erzählt der ansonsten „schwache[...] Prediger“ (MS, 571), den Buben „unter Tränen“ (MS, 572) und zum Ende hin schon „reichlich betrunken“ (MS, 573) über die „Legende einer Bekehrung“ (MS, 33):

[...] wenn der Rektor von der Bombardierung sprach, konnte er eine rhetorische Kraft entwickeln, die uns für diesen anstrengenden Privatfeiertag entschädigte. Da ging er im Speisesaal vor versammelter Mannschaft auf und ab, nahm ab und zu einen Schluck Rotwein und donnerte, daß man es bis hinaus ins Klo hörte. (MS, 572)

Durch seinen emotionalen Vortrag, der bei den aufmerksamen Zuhörern echte Anteilnahme bewirkt, durchbricht der Rektor die vorgegebene Mauer der hierarchisch-sozialen Trennung und erfährt eine empathische Zustimmung, die ihm gerade auf Grund seines wenig vorbildhaften, dafür aber umso authentischer wirkenden Auftretens zu Teil wird. Dieser Privatfeiertag wird zwar vom Rektor sehr geschätzt, treibender Motor hinter sämtlichen weiteren Veranstaltungen jedoch ist der Präfekt, der sich den Zöglingen zugleich als „Schönggeist“ (MS, 190) und „moderner Don Bosco“ (MS, 190) präsentiert, als ein „Freund von Negern“ (MS, 190) und von Fußball, mit „zwei verschiedene[n] Trainingslager[n] für den Himmel“ (MS, 190). Sportliche Veranstaltungen stehen so auch im Zentrum sämtlicher Aktivitäten im Missionsseminar: Im Sommer findet die jährliche „Heimolympiade“ (MS, 277) statt und nach Weih-

¹⁰⁰ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 96.

¹⁰¹ Vgl. ebda., S. 96.

nachten das Heimschirennen (vgl. MS, 587). Wie groß die Bedeutung des Sports für das Gemeinschaftsgefühl der Internatsbewohner ist, wird den Schülern deutlich, als nach den Klassenprüfungen sämtliche Aktivitäten eingestellt werden: „Da wurde dann klar, welche Rolle der Sport gespielt hatte: Ohne Sport keine Klassengemeinschaft mehr, keine Heimgemeinschaft [...]“ (MS, 588).

Der Präfekt der „Flöte und Gedichte“ (MS, 190) organisiert vor den Sommerferien jedoch auch „[l]ustige Sachen“ (MS, 112) wie Theateraufführungen am „Theaterloch“ (MS, 112) oder Gedichtwettbewerbe, die er aufwendig vorbereitet und ausstattet (vgl. MS, 412). Die teilnehmenden Schüler müssen sich für diesen Bewerb offiziell anmelden (vgl. MS, 412), und an die Gewinner werden Buchpreise über Heilige mit Vorbildcharakter vergeben: „[...] drei Bücher standen zur Auswahl, die Geschichte des heiligen Fidelis, die Geschichte des heiligen Franziskus und die Geschichte des heiligen Sowieso [...]“ (MS, 190). In seiner Doppelfunktion als „Teilnehmer und einziger Juror in einem“ (MS, 190), durchbricht der Präfekt zwar einerseits im Goffman'schen Sinne ebenfalls die starren Grenzen, indem er sich gemeinsam mit den anderen Zöglingen auf die Ebene der Vortragenden stellt, verstärkt sie jedoch auf der anderen Seite dadurch, dass er schlussendlich als Einziger die Beiträge der Teilnehmer beurteilt. Zusätzlich zum Gedichtwettbewerb, finden im Heim auch noch „Quizveranstaltungen“ (MS, 291), offizielle „Redewettbewerbe“ (MS, 384) oder von Schülern selbst organisierte „Rosenkranzbetwettbewerbe“ (MS, 390) statt, die jedoch primär das Ziel verfolgen, die Patres zu irritieren und daher nicht gerne gesehen werden (vgl. MS, 390). Auch der Fasching wird im Missionsseminar gefeiert. Zu dieser Zeit erlaubt der Präfekt, dass die „Buben mit Buben [...] spaßeshalber“ (MS, 65) zu „ein bißchen Twist, Charleston und so“ (MS, 65) tanzen und sich „ein bißchen schminken“ (MS, 65) dürfen. Am Faschingssonntag ist es den Zöglingen sogar möglich, maskiert und verkleidet mit selbst gebastelten Kostümen aus „Lumpen“ (MS, 592), umgedrehte[n] Mäntel[n]“ (MS, 592) oder „Papierhüte[n]“ (MS, 592) in der Kapelle zu erscheinen, wobei die Wahl der Kostüme beschränkt bleibt: „Cowboy und Indianer waren das Äußerste“ (MS, 592).

Eine besondere Stellung bei den gemeinschaftlichen Internatsaktivitäten, nehmen die „echten und unechten Prozesse“ (MS, 200) ein, die im Heim eine Zeit lang vom Präfekten „wegen jedem Furz“ (MS, 200) initiiert werden. Dabei handelt es sich zum einen um „eine Art Theater“ (MS, 201), bei der die Schüler in fiktiven Gerichtsverhandlungen die Rollen von Angeklagten und Zeugen übernehmen, während die Heimleitung den Part der „Richter, Ankläger

und Verteidiger“ (MS, 201) übernimmt; zum andern werden bei echten Prozessen auch tatsächliche „Winzigkeiten“ (MS, 204) wie „ein angebissenes Stück Brot“ (MS, 204) verhandelt oder schwerwiegende Vergehen wie der Diebstahl einer wertvollen Briefmarke (vgl. MS, 209-214). Im Gegensatz zu den unechten Prozessen, welche die Zöglinge als „keine schlechte Unterhaltung für hundert Buben“ (MS, 202) und als Art „Detektivspiel“ (MS, 202) empfinden, rufen die echten Prozesse bei den meisten Zöglingen jedoch Angst, Ekel und Ohnmacht angesichts des gnadenlosen Verhaltens des Präfekten hervor (vgl. MS, 202, 213).

Analog zum Heim in *Die Musterschüler*, spielen sportliche Betätigungen auch im Internat von *Das Glück beim Händewaschen* eine große Rolle. Vor allem die wöchentlichen Fußballturniere, bei denen sich die Zöglinge aller Klassen gemeinsam mit den Patres auf dem Feld gegenüberstehen, dienen als allgemeiner Barometer für die Stimmung, den Zusammenhalt und die Beliebtheit jedes Einzelnen im Internat. Die Patres fungieren dabei zum einen als Schiedsrichter, zum anderen als aktive Spieler, wobei ihr Sinn für Gerechtigkeit nicht selten dem eigenen Kampfgeist unterliegt:

Suter pfiß das Spiel, lief mit steinernem Blick und wehender Soutane neben uns und zwischen uns her. Rempelte uns auch nieder. Wenn mich der Ball mitten ins Gesicht traf, stand er abseits. [...] Zeller spielte im Sturm. Ohne Soutane, in gelben Wollhosen bis zu den Knien [...]. Er achtete darauf, niemanden umzuwerfen, versuchte, einen Ball vorzulegen [...]. (GH, 31-32)

Für den Protagonisten erhalten die wöchentlichen Fußballspiele noch eine zusätzliche Bedeutung, da sich an Hand seiner zunehmenden Spielerqualitäten auch seine Entwicklung vom ängstlichen Neuling zum selbstbestimmten Freidenker vollzieht: „Ich war [...] [n]ie ein Ballkünstler. Nie anders als mit dem Rücken zum Tor. Ohne Torinstinkt. Gehilfe des Tormanns. Ich traf den Ball, wenn überhaupt nur mit der Fußspitze und verstauchte mir meistens etwas“ (GH, 31). Zu Beginn seiner Internatszeit gilt der Erzähler als Schwächling und wird bei der „Selektion der Muskeln“ (GH, 31) nur als „Schwanzende“ (GH, 31) ins Team gewählt: „Ich war immer Verteidiger und hatte im besten Falle als Hindernispfahl zu fungieren. Der Ball konnte immerhin an mir abprallen. Außerdem galt ich als störrisch, so daß man mir eine Abwehr zumindest instinktiver Art zutraute“ (GH, 31). Sein erstarkendes Selbstbewusstsein äußert sich bald in zunehmender Härte gegen sich selbst und im Respekt der anderen:

Beim wöchentlichen Fußballmatch spielte ich weiter in der Verteidigung. Ich war noch immer der Rammbock: trifft mich die Kugel oder trifft sie mich nicht. Nur daß ich jetzt zu lächeln versuchte, wenn mir ein Ball an den Kopf knallte. Ich versuchte zu stoppen und wegzukicken. Ich versuchte, gelassen zu erscheinen und exerzierte Härte gegen mich. [...] Plötzlich respektierte mich sogar Albisser. (GH, 74)

„Hart gegen sich sein“ (GH, 93), wird zum praktizierten (Überlebens-)Motto des Erzählers, zum Wohle Gottes und zur Schulung seines Willens: „Immer den anderen anlächeln. Die Gesundheit, die gute Luft, das Laufen [...]. Wenn Ungerechtes passierte, dann war dies gut für die Willensschulung. Ungerechtigkeit auf sich nehmen und sich auszulöschen beginnen. Je früher desto besser, desto größer die Freude des Herrn“ (GH, 94). Am Ende seiner Internatszeit ist auch seine Entwicklung vom anfänglichen Versager zum anerkannten Helden auf dem Spielfeld vollzogen:

Auf dem Fußballplatz war ich nun einer der gefürchteten Verteidiger. Ich wurde gewählt, damit mich nicht die andere Seite hatte. Ich lief jeden Gegenspieler, der in Ballnähe kam, mit so unverminderter Geschwindigkeit an, daß alle [...] einen Meter zuvor aufgaben und einen Haken schlugen. (GH, 121)

Neben den sportlichen Betätigungen, finden auch in *Das Glück beim Händewaschen* verschiedene weitere Aktivitäten statt, die, wie in Köhlmeiers Heim, den Jahresrhythmus prägen. Zusätzlich zu zahlreichen anderen Wettbewerben (vgl. z. B. GH, 56), wird so etwa ein „anonyme[r] Aufsatzwettbewerb“ (GH, 81) zum Thema Exerzitionen veranstaltet, an dem die „obersten und untersten Klassen des Hauses“ (GH, 81) teilnehmen dürfen und bei dem die Gewinner mit Preisen belohnt werden: „Ich gewann den ersten Preis. Aber ich bat, den zweiten nehmen zu dürfen, der erste war die S-Kurve einer Madonna, der zweite ein ungebundenes Herder-Lexikon. Ich bekam den Herder“ (GH, 81). Auch der Fasching wird im Haus der Regeln mit einer beliebten Theateraufführung gefeiert: „In einem Faschingsstück wollte jeder von uns mitspielen. Es war eine Auszeichnung, Erziehungskalkül hin oder her“ (GH, 45). Im Gegensatz dazu, wird das Mitwirken in anderen Theateraufführungen bei den Jungen mit weniger Begeisterung aufgenommen:

Theater machten wir selber, nach Rollen und Text: Sündenfall und Bekehrung. Wildnis, Finsternis, Neger und der segnende, heilende erlösende weiße Vater. [...] Märtyrer, Bekenner und Opfer der Nichtbekehrten. Das Fazit war Begeisterung oder Stummsein. Meist begeistertes Stummsein. (GH, 44)

Seltene „Ausnahme-Ereignisse[...]“ (GH, 44) ergänzen das Unterhaltungsprogramm im Schweizer Internat, und so werden etwa an „Heiligenfesttagen wie Maria Empfängnis, Maria Verkündigung oder Maria Lichtmeß“ (GH, 44) Schmalspurfilme über „Taufen und Kirchen“ (GH, 44) gezeigt.

Die gemeinschaftsfördernde Bedeutung von sportlichen Aktivitäten ist, obwohl in weit geringerem Ausmaß als bei Köhlmeier und Zoderer, auch den Mädchen in Frischmuths Klosterschule bekannt: Vom „Spielplatz her [sind] Pfeifen und Klatschen, die Stimmen der erhitzten Schülerinnen“ (KS, 71) zu hören, wo die Zöglinge unter begleitender „Ermahnungen der Aufsichtsperson“ (KS, 71) zusammen „Völkerball“ (KS, 60) spielen. Zentrum sämtlichen Sports, bilden jedoch die täglichen Spaziergänge, die nicht nur der körperlichen Ertüchtigung dienen (vgl. KS, 10-11), sondern vor allem dem nützlichen Exerzieren von erlerntem Schulwissen: „Ein wichtiger Bestandteil des Spazierengehens ist die englische Konversation, zu der wir angehalten werden, damit die Zeit nicht ungenützt verstreiche“ (KS, 12). Nicht Freizeit und Erholung sind primärer Zweck dieser sportlichen Übung, sondern vielmehr das zeitgleiche Ausführen des damit verbundenen Nützlichkeitsprogramms. Abgesehen davon, werden auch in Frischmuths Klosterschule besondere Tage des Kalenderjahrs gefeiert. Ausführlich berichtet die Erzählerin etwa im Kapitel *Schimäre* (KS, 24-29) über den Nikolausabend. Dieses Fest stellt für die Mädchen jedoch keine willkommene Abwechslung aus der strengen Internatsroutine dar, sondern ein bedrohliches Ereignis, dem sie am liebsten fernbleiben würden. „Der fünfte Dezember“ (KS, 24), das Datum des Nikolausabends, steht so auch Unheil verkündend am Beginn des Kapitels, in dem die Protagonistin vergeblich hofft, auf Grund einer Erkrankung an dem Fest nicht teilnehmen zu müssen: „Ich fühle mich sicher. Die Kranken bleiben im Krankenzimmer, hat es geheißen“ (KS, 24). In Gedanken malt sie sich das erwartete Geschehen aus:

Sie werden alle gemeinsam in den Festsaal gehen und dort Aufstellung nehmen. [...] Der Bischof steigt auf das Podium und nimmt aus den Händen der Präfektin ein Buch entgegen. Die Teufel stellen sich hinter den Bischof und versuchen, ihm über die Achsel zu schauen [...]. Dann wird jedes der Mädchen bei seinem Namen aufgerufen und muß zum Podium nach vor gehen. Dort erfährt es, was ihm zur Last gelegt wird. (KS, 24-25)

Die braven Kinder erhalten „Lob und Geschenke“ (KS, 25), die unartigen werden von den Teufeln „mit der Rute geschlagen“ (KS, 25), wenn sie nicht schnell genug flüchten. Im Mittelpunkt dieses Nikolausfestes steht nicht ein gemeinschaftliches Miteinander von Zöglingen

und Erzieherinnen, indem die ansonsten strengen Barrieren gemindert werden, sondern vielmehr ein vor allem im katholischen Raum verbreitetes Ritual der Belohnung und Bestrafung: Durch die subjektive Beurteilung der Nonnen wird mit Hilfe der Furcht einflößenden Teufel und der Instanz des Bischofs ein Spektakel inszeniert, das einmal mehr verdeutlicht, wie unüberwindbar in diesem streng katholisch geführten Internat die Kluft zwischen den fehlbaren kindlichen Wesen und den richtenden Erwachsenen ist. Nicht die Annäherung zwischen diesen Welten, sondern die Manifestierung und Bekräftigung der hierarchisch-klösterlichen Strukturen stehen dabei im Vordergrund.

Auch Erving Goffman lässt in seinen Ausführungen offen, ob die vermeintlich Barriere überschreitenden Gemeinschaftsaktivitäten in totalen Institutionen nun tatsächlich zu einer Annäherung zwischen den beiden Gruppen führen können oder nur scheinbar sind. Seiner Ansicht nach, beruht die Teilnahme der Institutsbewohner an diesen Ereignissen nicht selten auf der Hoffnung nach mehr Annehmlichkeiten und weniger Beschränkungen im täglichen Leben. Nichtsdestotrotz liefern sie ihm einen Beweis dafür, dass die institutionalisierte Distanz keine kategorisch notwendige wäre, sondern das Gemeinschaftsgefüge totaler Institutionen zumindest theoretisch auch weniger hierarchisch organisiert werden könnte.¹⁰²

2.1.6 Soziale Bindungen zwischen den Zöglingen

Nicht nur das soziale Gefüge zwischen Erziehern und Zöglingen bestimmt das Klosterinternat als sozialen Raum, sondern auch eine Vielzahl „differenzierte[r] Bindungen“¹⁰³ zwischen den Letztgenannten selbst. Goffman beschreibt mit diesem Begriff ein „physisch umgrenztes Gebiet“¹⁰⁴ der Solidarität, dessen „[...] Bewohner das Gefühl haben, von oben als eine Einheit behandelt zu werden, und sich daher ihres gemeinsamen Schicksals lebhaft bewusst sind [...]“¹⁰⁵. Solche Einheiten bilden zum Beispiel Jahrgänge, Cliques oder Schlafsaalgruppen. Solidarische Gemeinschaften treten aber auch in Kleinstgruppen auf, „[...] wobei zwei Insassen von den anderen mit der Zeit als ‚Kameraden‘ oder ‚Freunde‘ angesehen werden und in vielen Dingen mit Hilfe und emotioneller Unterstützung zueinander stehen.“¹⁰⁶

¹⁰² Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 110-111.

¹⁰³ Ebda., S. 63.

¹⁰⁴ Ebda., S. 63.

¹⁰⁵ Ebda., S. 63.

¹⁰⁶ Ebda., S. 64.

Die größte soziale Einheit bildet in *Die Klosterschule* die Gemeinschaft des Schlafsaals. An diesem eigentlich „angenehme[n] Ort“ (KS, 54), sind die Mädchen durch das Austragen zahlreicher Konflikte vereint, aber auch durch heimliche Späße und verstecktes Heimweh (vgl. KS, 55). Solidarische Gemeinschaften treten in der Klosterschule auch in Form von „Klassenführerinnen“ (KS, 55) und ihren „Anhängerrinnen“ (KS, 55) auf, welche sich nicht selten in „zwei oder mehrere Parteien“ (KS, 55) spalten und gegenseitig „in die Haare“ (KS, 55) geraten. Die Erzählerin beschreibt außerdem ihre Freundschaft zu Milla (vgl. KS, 15), mit der sie sich ihre geheimsten Gedanken teilt (vgl. z. B. KS, 85) und über ihre Wünsche spricht (vgl. KS, 16-18). Gemeinsam mit einer weiteren Kollegin, sondern sich die beiden heimlich von den anderen ab und gehen „zu dritt in die Buchenlaube“ (KS, 60), um „Antonius und Kleopatra“ (KS, 59-60) zu spielen. Auf eine besondere Form der Freundschaft lässt im letzten Kapitel *Der Lauf der Welt* (KS, 83-89) auch die Verbindung zur Adressatin eines Briefes schließen, mit welcher die Protagonistin zumindest eine enge Kameradschaft verbinden muss, da sie ihr geheime und „gefährliche“ Zweifel am Internatsleben anvertraut (vgl. KS, 86). Zusätzlich zu diesen Kleinstgruppen, schildert die Erzählerin in antiquierter Ausdrucksweise eine weitere Form der „Zuneigung“ (KS, 9), welche im Internat „zwischen Einzelpersonen der Unter- und Oberstufe an der Tagesordnung“ (KS, 79) ist. Diese Freundschaften verlaufen zumeist nach wiederkehrendem Rhythmus: „[Z]ufällige Begegnungen – bei Spiel und Sport“ (KS, 79) oder eine „vielleicht unbeabsichtigte Berührung“ (KS, 79) dienen den Beteiligten als Auslöser für das Einsetzen einer nachfolgenden „Werbung“ (KS, 79) mit einem „gefühlsmäßigen [und] materiellen Aspekt“ (KS, 79):

Der gefühlsmäßige äußert sich in Form von Erröten bei gelegentlichen Begegnungen, von offenen und versteckten Liebenswürdigkeiten, kleinen, unaufgefordert geleisteten Diensten und Handreichungen und der Herausforderung von Berührungen beim gemeinsamen Wandel in den Gängen. Der materielle Aspekt tut sich in Form von kleinen Geschenken [...] kund, die meist heimlich [...] den Besitzer wechseln. (KS, 79-80)

Nehmen diese Bekanntschaften im Idealfall ihren „gewohnten Lauf“ (KS, 80) und ist die „Neigung beidseitig“ (KS, 80), so „[...] kann der Liebeshandel freudigen Gewinn zeitigen [...]“ (KS, 80) und wird, „[...] sobald die Intensität der Bemühungen nachläßt, der Reiz abnimmt und die Neugier befriedigt ist, [...] auf wenig schmerzliche Weise – fast wie von selbst – gelöst [...]“ (KS, 80). In seltenen Fällen kann es auch zu einer „Verfallserscheinung“ (KS, 81) kommen, bei der „[...] die umworbene Schülerin nicht wie üblich der Oberstufe, sondern bloß einer höheren Klasse der Unterstufe angehört oder [...] sich die Werbung auf ein Mit-

glied des Lehrkörpers oder gar des Ordens bezieht“ (KS, 81). Eine solche „Angelegenheit“ (KS, 81) ist bei den Zöglingen verpönt und wird durch „interne Verfahren“ (KS, 81), ein „Klassengericht“ (KS, 82) oder einen „allgemeinen Boykott“ (KS, 82) gelöst.

Wie seine Kollegin in *Die Klosterschule*, berichtet auch der Erzähler in *Das Glück beim Händewaschen* über den Schlafsaal mit den „unzähligen Stahlrohrbetten“ (GH, 7) als größte, wenn auch unfreiwillige Einheit der Gemeinschaft. Und ebenso wie es dort beliebte Klassenführerinnen gibt, so träumen auch viele Zöglinge in Zoderers Roman davon, einmal „Gruppenführer“ (GH, 55) zu werden. Ein guter Gruppenführer im Schweizer Internat hat „die Verantwortung im kleinen Finger, nicht nur im Blut“ (GH, 55), er „schlurft“ (GH, 55) nicht auf dem Weg zur Kommunionbank und wirkt „locker und gemütlich“ (GH, 55). Seine Gruppe führt er als „geborene[r] Erwachsene[r]“ (GH, 55) und mit einem „frischen Lächeln“ (GH, 55). Die Gruppenzugehörigkeit erfolgt durch Zuteilung: „Die Gruppenmitglieder wurden bestimmt. Die Bestimmten wußten selten, wie und warum so und nicht anders. Alles in allem bestand die gesamte Schülerschaft aus Gruppen“ (GH, 55). Der offizielle Zweck dieser Gruppen gilt der Freizeitgestaltung (vgl. GH, 55) oder dem gemeinsamen Wettkampf (vgl. GH, 56). Als österreichischer Außenseiter entwickelt der Protagonist ansonsten keine echten Freundschaften zu seinen „Regel-Kameraden“ (GH, 12), auch wenn er einmal von einem älteren Kollegen aus Pflichtgefühl in den Weihnachtsferien eingeladen wird:

Wenzel war, wie es sich gehörte, kein Freund, sondern eine Art Kapo, Organisator. Er gehörte der obersten Klasse an [...], gab sich väterlich. [...] Daß mich Wenzel nach Hause einlud, unterstrich seine Reife. Denn abgesehen davon, daß ich kein Schweizer war, galt ich von vornherein als bedürftig und alles in allem als Exotikum. Das reichte für eine Einladung, die in keinem Fall wiederholt wurde. (GH, 33)

Zweierfreundschaften sind im Schweizer Internat ausdrücklich verboten, wie die Regel betont: „[...] allein oder zumindest zu dritt. Die Wirkung war erprobt. Zu dritt zerstritt man sich leichter“ (GH, 15). Aus diesem Grund müssen sich die Zöglinge abwechselnde Kameraden suchen, mit denen sie „gerne zu dritt“ (GH, 16) gehen. Die Internatsleitung selbst, so scheint es dem Erzähler, fördert bewusst den Streit und Zwietracht unter den Zöglingen:

Es war schwer auszumachen, ob die Regel tatsächlich Freundschaften verhinderte oder ob nur für mich zufällig kein Freund da war. Eines war jedenfalls möglich: man konnte Feindschaften haben. Dies war nicht verboten, sondern nur Sünde und daher beichtbar. (GH, 16)

Im Heim gibt es keine Gemeinschaften, sondern einzelne „Polizisten“ (GH, 53), die „aufs äußerste“ (GH, 53) bestrebt sind, „einander beim Besserwerden“ (GH, 53) zu helfen, sich gegenseitig zu kontrollieren und argwöhnisch zu beobachten (vgl. GH, 53). In diesem Zusammenhang sei auf ein Phänomen hingewiesen, das Erving Goffman in Verbindung mit gruppenspezifischen Prozessen innerhalb totaler Institutionen zur Sprache bringt: eine, von der Allgemeinheit angenommene, uneingeschränkte Loyalität der einzelnen Gemeinschaftsmitglieder gegenüber der Institutsleitung, die wider Erwarten in der Realität jedoch kaum zu finden ist. Vielmehr scheinen die zahlreichen Kontroll- und Überwachungsstrategien tatsächlich insofern zu funktionieren, als Freundschaften oft bereits in ihren Ursprüngen verhindert werden und dem Misstrauen und der Konkurrenz gegenüber den Kollegen Vorschub geleistet wird.¹⁰⁷

Als eine Art Sonderfeind oder Alter ego fungiert für Zoderers Protagonisten der Klassenkollege Albisser. Dieser ist ihm „[b]esonders unsympathisch“ (GH, 16) und trägt im Gegensatz zum schwarzhaarigen Erzähler einen „Semmelkopf und Haare aus gelbem Draht“ (GH, 16). Er ist ein Draufgänger beim Fußballspielen (vgl. GH, 16) und turnt hervorragend am „Barren und Reck“ (GH, 17), „[...] was mir klar [machte], daß ich nie so gut wie ein Affe sein würde“ (GH, 17). Albisser wird für den Erzähler zum „Hauptgegner“ (GH, 17) und zum Inbegriff des „echten Schweizers“ (GH, 17). Trotz oder gerade wegen des widersprüchlichen Verhältnisses zu diesem Kollegen ist für den Protagonisten dessen Anerkennung nach ersten Erfolgen im Fußballspiel von großer Bedeutung (vgl. GH, 74), sodass er sogar öfters ihn erwählt, um gemeinsam mit einem weiteren Zögling „zu dritt“ (GH, 74) zu gehen. Mit Albisser misst sich der Protagonist auch „verbissen“ (GH, 77) und „voller Nächstenliebe“ (GH, 77) beim Tischtennispiel. Im Laufe der Zeit jedoch beginnt er bewusst, seine wenigen sozialen Kontakte zu lösen und sich von den anderen abzusondern, da er erkennt, wie einfältig sich die Wünsche und Bedürfnisse seiner Kollegen im Vergleich zu seinem erstarkenden Verlangen nach Freiheit und Unabhängigkeit ausnehmen (vgl. GH, 76, 117-118).

Auch *Die Musterschüler* kennen die Schlafsaalgemeinschaft und zwischenmenschliche Beziehungen entweder als Zweckgemeinschaften oder aus persönlichen Vorlieben. Im „unteren Schlafsaal“ (MS, 10) treffen die drei Klassen der Unterstufe aufeinander, wobei die Mitschüler des Erzählers – die „Drittkläßler“ (MS, 11) – ihre „Betten ganz hinten im Saal“ (MS, 11) aufgestellt finden. Beaufsichtigt werden die Buben von einem Schüler der sechsten Klasse,

¹⁰⁷ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 65.

der, ähnlich den Gruppenführern bei Zoderer, hier als „Schlafsaalcapo“ (MS, 9) bezeichnet wird. Die dritte Klasse selbst besteht aus insgesamt acht Schülern, die gemeinsam das öffentliche Gymnasium besuchen und dort die Gruppe der „Heimschüler“ (MS, 33) bilden. Auf Ebene dieser Gemeinschaft finden auch die meisten zwischenmenschlichen Prozesse statt, von denen der Erzähler berichtet. Es werden Freundschaften geschlossen und Konflikte ausgetragen, die sowohl als gruppendynamische als auch als singuläre Ereignisse stattfinden. Zentrum der gruppendynamischen Konflikte und Anlass für den Erzähler, sich nach über zwei Jahrzehnten wieder mit seiner Internatszeit zu befassen, bilden die Geschehnisse rund um die „Klassenprügel“ (vgl. z. B. MS, 24), die gemeinschaftliche Bestrafung eines Kollegen auf Anordnung des Präfekten (vgl. MS, 288), welcher in dem „Vergehen“ des Schülers Gebhard Malin, als Einziger der Gruppe eine schlechte Lateinschularbeit geschrieben zu haben, den größtmöglichen Verrat an der Gemeinschaft erkennt:

„Ihr begreift das Allerwichtigste nicht“, sagte der Präfekt. „Nicht die Einser sind das Wichtigste, nicht die guten Kommentare eures Professors unter den Schularbeiten [...]. Die Gemeinschaft. Der Geist der Gemeinschaft. Ihr duldet in euren Reihen einen, der darauf keinen Wert legt. Damit habt ihr versagt. Beweist mir, daß ihr in der Lage seid, diesem einen klar zu machen, was Gemeinschaft heißt.“ (MS, 288)

Als vermeintlichen Akt der Gemeinschaft verprügeln die Drittklässler somit ihren Mitschüler und tragen den bewusstlosen Kollegen anschließend gemeinsam zum Kellerschacht: „Wir haben ihn durch die Halle und hinaus getragen. Jeder hatte eine Hand an ihm. Das war das letzte, was noch getan werden mußte“ (MS, 600). Zu einer nachfolgenden Entschuldigung bei dem verletzten Mitschüler lässt sich der Klassengeist jedoch nicht mehr heraufbeschwören: „Einmal war der vom Präfekt postulierte Geist der Gemeinschaft da – beim Schlagen. Den Gebhard Malin um Verzeihung zu bitten, hätte das Gleiche gebraucht. Aber das war nicht“ (MS, 576). Der finale Entschluss und die nachfolgende Umsetzung der Klassenprügel, welche den Klassengeist stärken sollten, bewirken so schlussendlich das genaue Gegenteil: Verwirrung bei den Zöglingen und den Zerfall der Gemeinschaft (vgl. MS, 173): „Die Klasse ist auseinandergefallen. Wir sind im Heim herumgehangen wie vergessene Wäschestücke“ (MS, 176). Nicht nur gegenseitig gehen sich die Klassenkameraden aus dem Weg, auch von den Schülern anderer Klassen werden sie gemieden (vgl. MS, 173-174).

Zusätzlich zu dieser unfreiwilligen Schicksalsgemeinschaft, entstehen im Heim zahlreiche weitere Freundschaften und Kleinstgruppen. Für den Erzähler von großer Bedeutung ist seine Verbindung zu Franz Brandl (vgl. MS, 26), „[...] mit Abstand der beste Freund, den [er] im Heim hatte“ (MS, 146). Ihm vertraut er seine geheime Verliebtheit zu Veronika Tobler an (vgl. z. B. MS, 146-147), mit ihm raucht er in der Kapelle vor dem „Kennedyaltar“ (vgl. MS, 105, 107) oder geht heimlich „auf den Dachboden“ (MS, 104). Neben den konfliktreichen Ereignissen vor und nach den Klassenprügeln, ist es so vor allem ein Zerwürfnis mit Franz (vgl. MS, 152-153), unter dem er leidet: „Aber am meisten wehgetan hat mir der Gedanke, daß der Franz nicht mehr mein Freund sein wollte. Ich wollte ihn um Verzeihung bitten. Ich sah, daß er litt. Und ich meinte, er leidet, weil ich ihn verraten habe“ (MS, 177). Der Erzähler berichtet auch von unterschiedlichen Zweckgemeinschaften, die jedoch nur oberflächlich und von kurzer Dauer sind. Zum einen ist dies eine „Schockfreundschaft“ (MS, 538) mit seinem Mitschüler Ferdi Turner, die kurz nach den Klassenprügeln aus Angst davor entsteht, nach dem Zerwürfnis mit Franz keinen Freund mehr zu haben (vgl. MS, 175, 538), zum anderen eine „Heizkesselfreundschaft“ mit seinem Kollegen Manfred Fritsch, mit dem er in der ersten Klasse gemeinsam den Heizkeller aufsucht, um dort aus Heimweh heimlich zu „heulen“ (vgl. MS, 26-27).

In *Die Musterschüler* werden jedoch nicht nur die freundschaftlichen Beziehungen des Erzählers thematisiert, sondern auch die sozialen Kontakte seiner Mitschüler. Im Zentrum dieser Schilderungen steht das Opfer der Prügelaktion, Gebhard Malin. Er gilt nicht zuletzt deswegen als Außenseiter und „eigenartig“ (MS, 45), weil er trotz des vorausgegangenen Strengstudiums als Einziger eine schlechte Note in der entscheidenden Lateinschularbeit schreibt (vgl. MS, 42). Mit einem weiteren Außenseiter der Gruppe, Oliver Starche, verbindet ihn zeitweilig eine Art Freundschaft, die den anderen ebenfalls seltsam erscheint: „Einerseits sind sie ständig zusammengehockt, andererseits, wenn die ganze Klasse beisammen war, dann sind sie sich aus dem Weg gegangen“ (MS, 48). Obwohl sich die beiden Außenseiter „ewige Freundschaft“ (MS, 400) schwören, hält ihr Bund nur wenige Wochen und endet in dem Moment, als Gebhard Malin sich einem neuen Schüler anschließt und ein Mädchen kennenlernt: „Der Ungar hatte sie [Veronika Tobler] für ihn kennengelernt. Er hatte sie für ihn *aufgerissen* [...]. Sie war eine Art Freundschaftsgeschenk“ (MS, 417). Csepella Arpad, der „wilde[...] Hund“ (MS, 77), bildet ein weiteres Zentrum beziehungstechnischer Entwicklungen. Um ihn kreisen die anderen Schüler und fast alle, so auch der Erzähler (vgl. MS, 77), wollen „gern zu seiner Umgebung“ (MS, 79) gehören, um von seinem Glanz zu profitieren. Mit ihm befreun-

det zu sein scheint einfach, jedoch nicht exklusiv: „Jeder konnte sich zu ihm hinsetzen und mit ihm umgehen, als wär er der engste Kumpel“ (MS, 79). Durch den neuen Kollegen wird die Gemeinschaft der Heimschüler um eine Einheit erweitert: „Von nun an würde es zwei Kategorien von Schülern im Heim geben – Csepella Arpad und die anderen“ (MS, 83). Die beginnende Freundschaft zwischen Malin und dem Neuen ist den Schülern jedenfalls ein Rätsel: „Seine Zuneigung für Gebhard Malin war uns rätselhaft. Was der Csepella Arpad alles erlebt hat, was der alles gesehen hat! Und dagegen der Gebhard Malin. Was hatte der schon gesehen! Scheißfladenverklebte Kuhhärsche!“ (MS, 95). Die beiden sind trotz ihrer Unterschiede bald „unzertrennlich“ (MS, 89) und „wirklich echt befreundet“ (MS, 89), und so ist Csepella Arpad auch der Einzige, der seinem Freund nach den Klassenprügeln beisteht. Nach dessen Rückkehr aus dem Krankenhaus sitzt er neben ihm im Studiersaal (vgl. MS, 577), kümmert sich um ihn (vgl. MS, 582) und versucht sogar, wenn auch erfolglos, die Prügelei bei der Polizei zu melden (vgl. z. B. MS, 580).

Abschließend zu den verschiedenen sozialen Kontakten und Gemeinschaften in *Die Muster-schüler* sei kurz erwähnt, dass es – ähnlich wie in Frischmuths Klosterschule – auch im Missionsseminar zu verschiedenen Bekundungen der Zuneigung zwischen den Schulkameraden kommt. Der Erzähler berichtet, wie sich einige der „älteren Buben“ (MS, 65) um das „Engelchen“ (MS, 65) Alfred Lässer reißen und ihn mit „Toblerone Schokolade (MS, 72) oder einer „Extraportion Pudding“ (MS, 72) beschenken. Auch von Banden berichtet der Erzähler: „Die waren eine Bande [...]. Sie haben geklaut [...]. *Die drei lustigen Fünf* haben sie sich genannt. Sie haben dem Rektor Zigaretten geklaut und Weinflaschen aus dem Keller und Eier und Würste. Trotzdem. Für einen echten *wilden Hund* hatten [sie nicht] genug Charisma“ (MS, 88).

Die Bildung von größeren Solidaritätsgemeinschaften wird laut Erving Goffman von Seiten der totalen Institution zumeist toleriert und lediglich beobachtet, während Kleinst- und Zweierfreundschaften von vornherein oft verboten sind oder spätestens nach ihrem Bekanntwerden unterbunden werden.¹⁰⁸ Reaktionen, Meldungen und Regeln zeugen davon, dass auch die Zöglinge der ausgewählten Romane mit diesen Beschränkungen konfrontiert werden. So verbietet etwa die Internatsleitung in *Das Glück beim Händewaschen* die bereits erwähnten Zweiergruppen aus Angst davor, durch das Abspalten von Kleinstgruppen „gefährliche“ Gedanken zu fördern, welche das Haus der Regeln in Frage stellen und so zur Bedrohung für das

¹⁰⁸ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 64.

System werden könnten (vgl. GH, 15-16). In etwa dieselben Bedenken werden in Frischmuths Klosterschule geäußert: „Wir sollen uns nicht absondern, nicht einzeln und schon gar nicht zu zweit. Wer sich absondert [...] gibt sich schlechten Gedanken hin oder führt etwas im Schilde. Wer sich absondert, stellt sich den Einflüsterungen des Bösen“ (KS, 71). Auch hier vermuten die Nonnen die Gefahr „böser“ Gedanken, die das Gerüst der moralisch-katholischen Wertvorstellungen ins Wanken bringen könnten. Doch auch die potentielle Gefahr von unzüchtigen Handlungen bestimmt das Verbot von Zweiergruppen: Die weiter oben beschriebene „Zuneigung zwischen Einzelpersonen der Unter- und Oberstufe“ (KS, 79) wird von „[...] höherer Stelle zwar nicht gern gesehen [...]“ (KS, 79), aber als „Ausnahmefälle“ (KS, 79) zumindest „weitgehend geduldet“ (KS, 79). In Fällen von „gemeinschaftswidrigem Überhandnehmen der ein- oder gegenseitigen Zuneigung“ (KS, 81) greift die Internatsleitung jedoch auf „behutsame, aber tatkräftige Art“ (KS, 81) ein, bringt die „Beschuldigten zur Räson“ (KS, 81) und verweist „[...] eine Schülerin – oder auch alle beide – unter einem anders lautenden Vorwand aus der Anstalt, damit das schlechte Beispiel nicht etwa um sich greift oder gar Schule macht“ (KS, 81).

Wie die Ausführungen dieses Kapitels gezeigt haben, zeichnen sich die Zöglingsgemeinschaften der drei Primärwerke durch eine Reihe an Charakteristika aus, die gemäß ihrer Gemeinsamkeiten in quantitative und qualitative Merkmale zusammengefasst werden können. Sämtliche sozialen Beziehungen werden qualitativ durch Parameter wie Vertrautheit, Nähe oder Beständigkeit bestimmt, wobei sich das Spektrum dabei von (un-)freiwilligen Zweckgemeinschaften (z. B. Schlafsaalgemeinschaften) bis hin zu tiefen Freundschaften (z. B. Milla und die Erzählerin in *Die Klosterschule*), von notwendigen Koalitionen (z. B. die „Weihnachtseinladung“ in *Das Glück beim Händewaschen*) bis hin zur hingebungsvollen Zuneigung (z. B. die Beziehungen zwischen Ober- und Unterklässlern in *Die Klosterschule*), von der Ebene gleichwertiger Vertrautheit (z. B. Franz Brandl und der Erzähler in *Die Musterschüler*) bis hin zur schwärmerischen Heldenverehrung (z. B. Csepella Arpad in *Die Musterschüler*) zieht. Die quantitativen Aspekte der sozialen Beziehungen verbindet das Argument, dass die jeweiligen Freundschaften und Koalitionen zahlenmäßig in unterschiedliche Einheiten unterteilt werden können, wobei die Bandbreite hier von der zumeist nicht gern gesehenen Kleinst- oder Zweiergruppe bis hin zur größten gemeinsamen Einheit der Zöglinge, der Gruppen- oder Schlafsaalgemeinschaft, reicht.

2.2 Das Erziehungskonzept I – Die Kontrolle von Zeit und Raum

Die vorigen Ausführungen haben sich mit der Frage auseinandergesetzt, welche gesellschaftlichen Verhaltens- und Funktionsweisen das alltägliche Zusammenleben der Zöglinge untereinander, aber auch das Verhältnis zwischen ihnen und ihrer Erzieher in grundlegender Weise bestimmen. Im folgenden Teil dieser Arbeit wird untersucht, welcher Erziehungsmethoden und Strategien sich die Internatsleitungen bedienen, um für das Funktionieren des Systems Klosterschule zu sorgen und zu garantieren, dass die kollektive Einheit und die „freiwillige“ Mitarbeit der Zöglinge gewährleistet bleiben.

2.2.1 Die Kontrolle der Zeit

Eine der wirkungsvollsten Methoden zur Kontrolle und Überwachung einer Gemeinschaft stellt, gemäß den Ausführungen von Michel Foucault, die bis ins kleinste Detail organisierte Planung und Ausnutzung von Zeit dar. Foucault erkennt hierin ein „altes Erbe“¹⁰⁹ der westlichen Welt, dessen Ursprünge bis weit zurück in die Anfänge „klösterliche[r] Gemeinschaften“¹¹⁰ reichen. Dort entwickelte sich demnach schon früh ein „strenges Schema“¹¹¹, das sich im Wesentlichen aus drei, bis ins zwanzigste Jahrhundert weisenden Elementen zusammensetzt: der „Festsetzung von Rhythmen“¹¹², dem „Zwang zu bestimmten Tätigkeiten“¹¹³ und der „Regelung der Wiederholungszyklen“¹¹⁴. Es waren somit die Klöster, welche sich schon früh als „Meister der Disziplin“¹¹⁵ qualifizierten und bald als „die Spezialisten der Zeit, die großen Techniker des Rhythmus und der regelmäßigen Tätigkeiten“¹¹⁶ galten. Die umfassende Kontrolle der Zeit wurde somit untrennbar mit einer planmäßigen Organisation wichtiger Tätigkeiten verbunden, indem dafür nicht nur verschiedene, immer gleich auszuführende Gesten entwickelt und Objekte mit Bedeutung besetzt wurden, sondern für solcherart entstandene rituelle Handlungen eine entsprechende Menge an Zeiteinheiten vorgegeben wurde, innerhalb derer diese Aktionen ausgeführt werden mussten.¹¹⁷ Von diesen alten, straff organisierten Klöstern aus verbreitete sich in Folge die Kunst der minutiösen Zeitplanung mühelos in die neu entstehenden Institutionen und Erziehungseinrichtungen einer sich wan-

¹⁰⁹ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch 1994. (suhrkamp taschenbuch 2271), S. 192.

¹¹⁰ Ebda., S. 192.

¹¹¹ Ebda., S. 192.

¹¹² Ebda., S. 192.

¹¹³ Ebda., S. 192.

¹¹⁴ Ebda., S. 192.

¹¹⁵ Ebda., S. 192.

¹¹⁶ Ebda., S. 192.

¹¹⁷ Vgl. ebda., S. 195-196.

delnden Gesellschaft, sodass die Vermutung nahe liegt, ihre Spuren auch in den literarischen Nachfahren dieser ersten Ordens- und Erziehungshäuser nachweisen zu können, und somit auch in den Erziehungsprinzipien jener drei Werke, welche dieser Arbeit als Betrachtungsgrundlage dienen.

Besonders deutlich, verspüren die Zöglinge des Schweizer Knabeninternats die Auswirkungen dieser präzisen und ausgeklügelten Organisation zeitlicher Abläufe und Tätigkeiten, und so vollführen die Buben hier tagaus, tagein und ausnahmslos in gleichbleibendem Rhythmus ihre täglichen Pflichten. Aus zeitlicher Distanz betrachtet, verschwimmen für den Erzähler die Erinnerungen an diese Zeit zu einem einzigen Tag, an dem lediglich eine Handvoll Ereignisse gleich den Spitzen eines Eisberges, aus dem Meer an Gleichförmigkeit herausragen:

Die Einzelheiten des ersten Tages im Hause der Regel glichen den meisten Einzelheiten der darauffolgenden Tage, den Einzelheiten von eintausendfünfhundert Tagen, in ein Gemeinsames zusammengeronnen, eine graue Wasserfläche, aus der einige Eisspitzen ragten, schön und kalt. (GH, 10)

Die Strategie der Erzieher, mit Hilfe von festgesetzten Wiederholungszyklen ihre Schützlinge bis ins Innerste zu kontrollieren und zu beeinflussen, scheint tatsächlich zu funktionieren und nicht ohne Wirkung zu bleiben:

Überhaupt die Einteilung, die Auferlegung der Aufgaben, [...] die immer perfektere Ausfüllung der Zeit, die immer größer werdende Gedankenausfüllung und die Ausfüllung des Gedankenvakuums durch ständiges Ausgefülltsein, durch programmiertes Denken. (GH, 38-39)

Das unablässige Auffüllen des Tages mit Aufgaben und Pflichten lässt den Zöglingen keine Zeit mehr für eigenständige Handlungen und Gedanken, und so nehmen sie das ihnen vorgegebene Programm widerspruchslos als Ersatz für ihren eigenen Willen an.

Auch in den beiden anderen Klosterinternaten kommen die wirkungsvollen Methoden der Zeitkontrolle zum Einsatz. Deutlich wird dies in *Die Klosterschule* etwa an Hand des täglichen Spaziergangs der Mädchen, dessen Rhythmus und deren zyklische Handlungsabläufe exakt vorgegeben sind: Punktgenau „eine Stunde am Tag, zwischen Mittagmahl und Lernzeit“ (KS, 11), gehen die Mädchen unter der Woche, „drei Stunden“ (KS, 11) sind es am Sonntag, wobei sie „Hand in Hand“ (KS, 11) und „Schritt für Schritt“ (KS, 11) marschieren, „hintereinander“ (KS, 11) ausgerichtet „in gleichem Abstand“ (KS, 11). Um die Zeit nicht

„ungenützt“ (KS, 12) verstreichen zu lassen, ist die „englische Konversation“ (KS, 12) ein wichtiges Element jeden Spaziergangs.

In *Die Musterschüler* finden sich zwar nur spärlich Episoden, in welchen explizit über die Kontrolle der Zeit und den damit verbundenen Maßnahmen berichtet wird, dass diese Techniken dennoch auch den Kapuzinerpatres vom Tschatralagant bekannt sein dürften, zeigt ein Kommentar des Erzählers über die zeitintensiven Aktivitäten zum bereits bekannten „Privatfeiertag“ (MS, 33): „Wir mußten um fünf Uhr aufstehen, damit sich das zeitlich ausging. Wir haben deswegen ja nicht schulfrei gekriegt. Hochamt am Morgen, Großer Rosenkranz am Abend. In der Nacht hat uns der Präfekt [...] das Requiem von Mozart vorgespielt“ (MS, 571). In dem dicht gefüllten Tagesplan der Zöglinge wird die Erweiterung der täglichen Routine um die Feierlichkeiten zum Gedenktag somit zu einer mühsamen Zusatzübung.

Die Kunst, mit Hilfe alter, aus klösterlichen Traditionen stammender Methoden des „Zeitmanagements“ für eine möglichst effiziente Kontrolle und Überwachung der Zöglinge zu sorgen, ist also auch den Erziehern literarischer Klosterinternate in mehr oder weniger ausführlich beschriebener Perfektion geläufig. Gleich ihren monastischen Vorfahren, erkennen sie die Möglichkeiten und Vorteile einer zeitlich straff organisierten Tageseinteilung und nützen dieses Wissen für ihre erzieherischen Anliegen aus. Im Folgenden wird gezeigt, dass Zeit nicht die einzige Dimension ist, welcher sich die Internate im Bestreben nach optimaler Durchsetzung ihrer Ziele bemächtigen, auch, wenn sie als gemeinsamer Nenner sämtlicher weiteren „Künste der Kontrolle“ immer ein wesentlicher Bestandteil bleibt.

2.2.2 Die Kontrolle des Raums

Erving Goffman berichtet in *Asyle* über das Vorhandensein einer grundlegenden sozialen Ordnung in jeder modernen Gesellschaft, welche durch eine Gliederung des täglichen Lebens in getrennte Räume bzw. Welten geregelt wird.¹¹⁸ Der „freie“ Mensch bedient sich demnach in der „unabhängigen“ Welt der Möglichkeit, seine Schlaf-, Spiel- und Arbeitsräume selbstbestimmt zu wechseln und so auch die damit verbundenen Rollen gegenüber seiner jeweiligen „Raumpartner“ zu verändern und zu adaptieren. „Das zentrale Merkmal totaler Institutionen besteht [aber gerade] darin, dass die Schranken, die normalerweise diese drei Lebensbereiche voneinander trennen, aufgehoben sind [...]“¹¹⁹ Auch die Zöglinge literarischer Klosterinter-

¹¹⁸ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 17.

¹¹⁹ Ebd., S. 17.

nate befinden sich, so lautet die Annahme, als Repräsentanten einer solch totalen Lebensführung in einem Umfeld, das es ihnen auf Grund einer fehlenden „Raumtrennung“ und damit fehlender Privatsphäre nicht ermöglicht, ihr Verhalten in Konfrontation mit einzelnen Erziehern und Mitkollegen unbeobachtet und ohne Beurteilung zu verändern oder bei Bedarf zu korrigieren. Ziel dieser einschränkenden „Raumgestaltung“ ist laut Goffman demnach auch in diesem Fall die Intention jeder totalen Institution, bewusst eine öffentlich-überschaubare Einheit zu kreieren, um so die bis ins kleinste Detail und nach rationalem Plan organisierte Kontrolle und Überwachung jedes einzelnen Institutsbewohners – ihre grundlegendste Aufgabe – zu erfüllen.¹²⁰

Auch Michel Foucault beschreibt in seinen Analysen zur Macht gesellschaftliche Prozesse moderner Institutionen, die ähnlich den Erkenntnissen von Goffman, den Raum als Objekt ihres Wirkens bemühen, um den Menschen bis ins kleinste Detail zu kontrollieren, zu überwachen und nach den Wünschen der Machthaber zu formen. Diese „Techniken“¹²¹ der Macht, mit deren Hauptaufgabe, für eine effektive „Verteilung der Individuen im Raum“¹²² zu sorgen, bezeichnet Foucault als „Disziplinen“¹²³, wobei er vier Prinzipien unterscheidet, die er wiederum unter dem Begriff „die Kunst der Verteilungen“¹²⁴ zusammenfasst. Im Folgenden wird untersucht, an welchen Stellen solch „raumgebundene“ Strategien in den ausgewählten literarischen Werken festgemacht werden können, in welchen Bereichen des Zusammenlebens sie wirken und wie sie das Empfinden und die Handlungen der Zöglinge direkt und indirekt beeinflussen.

2.2.2.1 Klausur und Parzellierung

Bereits in Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit wurde an Hand verschiedener Beispiele ausführlich die motivische Gestaltung literarischer Klosterinternate als Orte mit besonderen „baulichen“ Eigenschaften und „räumlicher Positionierung“ analysiert, denen Strategien der Ein- und Ausgrenzung der jungen Bewohner zugrunde liegen. Auch Michel Foucault beschreibt, wenn auch in anderem Zusammenhang, als erste seiner vier Künste der Verteilungen dieses Phänomen einer „bauliche[n] Abschließung eines Ortes von allen anderen Orten“¹²⁵, als Mittel zur Kontrolle und Überwachung einer definierten Gemeinschaft mit dem erklärten Ziel, dort die

¹²⁰ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 17.

¹²¹ Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen*, S. 175.

¹²² Ebda., S. 181.

¹²³ Ebda., S. 175.

¹²⁴ Ebda., S. 181.

¹²⁵ Ebda., S. 181.

„Disziplinar-Monotonie“¹²⁶ aufrecht zu erhalten. Diese Art der baulichen Eingrenzung bezeichnet Foucault als Prinzip der „Klausur“¹²⁷. Als zweites Prinzip seiner Disziplinartechniken nennt Foucault die „Parzellierung“¹²⁸ des Raums, eine noch kleinere Unterteilung, als die Klausur es vorsieht. Foucaults Disziplinarraum besitzt demnach die Eigenheit, sich „[...] in eben so viele Parzellen zu unterteilen, wie Körper oder Elemente aufzuteilen sind“¹²⁹, um eine „unnütze und gefährliche Anhäufung“¹³⁰ der Individuen zu unterbinden, ihr „unkontrolliertes Verschwinden“¹³¹ zu verhindern, „nützliche[...] Kommunikationskanäle zu installieren“¹³² und „andere [...] zu unterbrechen“¹³³. Auch wenn er in diesem Fall „die Zelle der Klöster“¹³⁴ als wichtigsten Vertreter dieser Strategie anführt und somit die Vermutung nahe liegt, dass auch Klosterinternate (und deren literarische Vertreter) an diese Tradition anzuknüpfen versuchen, zeigt sich an Hand verschiedener Textbeispiele, dass die Institute hier dem Prinzip der Parzellierung ausdrücklich widersprechen: Der Internatsleitung und den Erziehern scheint daran gelegen zu sein, gerade die Individualisierung und das Ablösen von einzelnen Zöglingen oder Kleinstgruppen zu unterbinden, um so die Gefahr von Abspaltung oder systemzersetzender Gedanken zu verhindern.¹³⁵ Weitere Erkenntnisse für die textanalytischen Betrachtungen dieser Arbeit liefern wiederum jene beiden Strategien, die Foucault als viertes und fünftes Prinzip seiner Kunst der Verteilungen anführt: die „Zuweisung von Funktionsstellen“¹³⁶ und die „Klassifizierung“¹³⁷.

2.2.2.2 Zuweisung von Funktionsstellen

Als Zuweisung von Funktionsstellen bezeichnet Foucault nun jene Eigenschaft Macht ausübender Institutionen, innerhalb ihrer Mauern für eine „genaue Festlegung der Plätze“¹³⁸ zu sorgen, indem sie jeder wesentlichen Funktion des gemeinschaftlichen Lebens einen entsprechenden Ort mit dem ausdrücklichen Ziel zuweisen, „gefährliche Verbindungen“¹³⁹ zwischen

¹²⁶ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, S. 181.

¹²⁷ Ebda., S. 181.

¹²⁸ Ebda., S. 183.

¹²⁹ Ebda., S. 183.

¹³⁰ Ebda., S. 183.

¹³¹ Ebda., S. 183.

¹³² Ebda., S. 184.

¹³³ Ebda., S. 187.

¹³⁴ Ebda., S. 184.

¹³⁵ Vgl. hierzu etwa die Ausführungen über die „Gefahren der Absonderung“ Einzelner und Zweiergruppen am Ende des Kapitels 2.1.6.

¹³⁶ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, S. 184.

¹³⁷ Ebda., S. 184.

¹³⁸ Ebda., S. 184.

¹³⁹ Ebda., S. 184.

den einzelnen Gruppenmitgliedern besser überwachen und gegebenenfalls unterbinden zu können. Dies bedeutet für die Zöglinge, dass die zuvor proklamierte Einheit des Raums insofern durchbrochen wird, als die Einzelnen zwar durch die allgegenwärtige und beobachtende Instanz von Kollegen und Erziehern auch weiterhin dem unumschränkten Urteil ihrer Umwelt ausgesetzt sind, durch die Aufteilung der Räume in geteilte Funktionseinheiten jedoch zeitweilig die Möglichkeit erhalten, ihr Verhalten zumindest in geringem Ausmaß der jeweiligen Aufgabe und Funktion entsprechend zu adaptieren und somit eine Art Rollenwechsel zu unternehmen. Die Anzahl und Art der dargestellten Funktionsstellen beschränkt sich in den ausgewählten Werken auf eine überschaubare Menge an Orten und Räumen, wobei diese wiederum im Wesentlichen zwei typische Merkmale aufweisen: Zum einen steht ihre lexikalische Bezeichnung in direktem Zusammenhang mit den ihnen zugeordneten Funktionen (z. B. Schlafraum – schlafen, Kapelle – beten, Krankenzimmer – Pflege), zum anderen können sie auf Grund ihrer unterschiedlichen Aufgaben in zwei Kategorien unterteilt werden: Räume, deren Funktion im Verrichten von Arbeit in weitestem Sinne liegt (z. B. Hausarbeit, Lernen, aber auch geistige Übungen und Beten) und Räume, die der Freizeit und der Erholung vorbehalten sind (z. B. Schlafsaal, Theater, Spielräume).

2.2.2.2.1 Funktionsstellen zur „Freizeit“ im Klosterinternat

Jener Funktionsraum, der in den ausgewählten Romanen am ausführlichsten geschildert wird und so auch in allen drei Texten eine elementare Stellung einnimmt, ist der bereits mehrfach genannte Schlafsaal.¹⁴⁰ In *Die Musterschüler* sind von dieser zentralen Funktionsstelle gleich zwei vorhanden, ein „untere[r] Schlafsaal“ (MS, 9) für die unteren Schulstufen und ein „obere[r] Schlafsaal“ (MS, 9) für die höhern. Die primäre Funktion der Schlafsäle besteht – gemäß der Natur ihres Namens – darin, als Orte der Stille für die nächtliche Erholung der Zöglinge zu sorgen. Zu diesem Zweck erhält der „Schlafsaalcapo“ (MS, 9), ein von der Heimleitung bestimmter Sechstklässler, im unteren Schlafsaal jeweils die Aufgabe, unter den Zöglingen für Ruhe zu sorgen – mit welchen Mitteln auch immer: „Ich glaube, er [der Schlafsaalcapo] durfte alles. Wenn im Schlafsaal Ruhe war, hat keiner danach gefragt, wie er das zustande gebracht hat“ (MS, 10). Mit unterschiedlichem Engagement und Willkür erfüllen die Capos ihre Pflicht, wobei Bestrafungen wie „[...] neben das Bett knien und die Arme ausstrecken [...]“ (MS, 10) dabei ebenso zu geläufigen Aufsichtsmethoden zählen wie „auf zwei Bleistiften knien“ (MS, 10) oder dem diensthabenden Oberstufenschüler „einen runterwixen“

¹⁴⁰ Vgl. z. B. Kapitel 2.1.1 und 2.1.6 dieser Arbeit.

(MS, 10). Auch bei Zoderer gehört das Befolgen des Silentiums zum grundlegenden Element der Schlafsaalordnung, mit dessen kompromissloser Endgültigkeit der junge Protagonist gleich zu Beginn seiner Internatszeit Bekanntschaft schließt, auch, wenn er die unerbittliche Stille zunächst noch als beruhigend empfindet: „Niemand sprach mit mir [im Schlafsaal], überhaupt sagte keiner etwas. [...] Alles geschah so wortlos und ich war froh, daß ich nichts sagen mußte“ (GH, 7-8). Die Mädchen in *Die Klosterschule* wiederum werden, ertappt bei „unerlaubtem Schwätzen“ (KS, 52) im Schlafsaal, mit einem Verweis auf der Namensliste bestraft, wobei „[d]rei schwarze Punkte [...] das Maß voll“ (KS, 52) machen und die Zöglinge dann mit einer „empfindlichen Strafe“ (KS, 52) zu rechnen haben, da die Regel besagt: „Solange Licht brennt, ist uns erlaubt zu reden, doch wird diese Erlaubnis sofort rückgängig gemacht, wenn unser Reden über den Gang hinaus zu hören ist“ (KS, 54).

Zählt der Schlafsaal als Ort der Stille und Erholung für die Internatsleitung zu einer der wichtigsten Funktionsstellen im Klosterinternat, so ist bei den Zöglingen selbst vor allem ein Raum beliebt, der ihnen die seltene Gelegenheit gibt, sich private „Freiräume“ zu verschaffen: das Krankenzimmer. Krank zu sein assoziieren die Zöglinge so auch nicht in erster Linie mit Leiden oder Schmerzen, sondern vielmehr mit positiven Gefühlen der Freiheit und des Friedens. Der kranke Csepella Arpad etwa begrüßt in *Die Musterschüler* seinen Besucher im Krankenzimmer mit den Worten: „Schön, daß du mich im Paradies besuchst [...]“ (MS, 370) und erklärt ihm, wie er sich mit Hilfe von „Seifeessen“ (MS, 371) „das Fieber selber“ (MS, 371) verursacht habe, um krank im Bett liegend das Alleinsein zu genießen (vgl. MS, 371). Auch der Erzähler von *Das Glück beim Händewaschen* berichtet über die Freuden von Krankenaufenthalten: „Wenn der Schnee Ende Jänner schon alt [...] war, freuten wir uns auf das Kranksein. Am liebsten hätten wir uns eine Epidemie gewünscht“ (GH, 43). Bei solchen „Epidemien“, bei denen die „Krankenzahl über fünf oder sechs“ (GH, 43) steigt, bieten sich den Zöglingen zahlreiche Vorteile und angenehme „Möglichkeiten“ (GH, 43) zum Nichtstun: „[...] statt Algebra das blaue Krankenzimmer, statt Französisch-Schularbeit das große Krankenzimmer“ (GH, 43). Zusätzlich werden während dieser Zeit die strengen Internatsregeln gelockert, das Essen ans Bett serviert und die bettlägerigen Zöglinge finden Zeit, in Gedanken mit dem „Buch den Sambesi-Fluß hinunter“ (GH, 43) zu reisen. Auch die Erzählerin in *Die Klosterschule* empfindet ihr Kranksein als glücklichen Zustand, den es gilt, so lange wie möglich auszukosten: „Man muß krank sein, solange es geht“ (KS, 24). Im Krankenzimmer zu liegen bedeutet für sie, verbunden mit den beruhigenden Gerüchen nach „Kamillen und

Essigwasser“ (KS, 24) ein scheinbares Gefühl der Geborgenheit: „Ich fühle mich sicher. Die Kranken bleiben im Krankenzimmer, hat es geheißen“ (KS, 24).

Abschließend zu den Ausführungen über Funktionsstellen, welche den Phasen der Erholung im Zöglingsalltag zugeordnet werden können, seien auch noch jene Plätze erwähnt, deren Zweck im Abhalten von Fest- und Freizeitaktivitäten besteht. So steht den Musterschülern zum Beispiel nicht nur ein oberer und unterer Spielsaal zur Verfügung, wobei der untere für sportliche Betätigungen mit „zwei Tischtennistische[n]“ (MS, 442) und „Matten für die Ringkämpfe“ (MS, 442) ausgestattet ist, während im oberen die Musikinstrumente gelagert werden und die „Blaskapelle“ (MS, 442) probt. Auch der „Mariensaal“ (MS, 316), der offiziell von der Heimgemeinschaft für „Einkehrstunden“ (MS, 16) genutzt wird, dient den Heimschülern der Unterstufe für gemeinsame, wenn auch unerlaubte Aktivitäten wie das Abhalten der „Vorvorprüfungen“ (vgl. MS, 16-19, 317). Den Zöglingen in *Das Glück beim Händewaschen* wiederum steht ein „Theatersaal“ (GH, 77) nicht nur für die internen Schulaufführungen zur Verfügung, sondern ebenso für die wenigen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung, bei denen es den Buben erlaubt ist, dort Tischtennis oder Billard zu spielen (vgl. GH, 77, 120). Die Mädchen in *Die Klosterschule* schlussendlich finden sich bei feierlichen Anlässen wie dem Nikolausabend im internatseigenen „Festsaal“ (KS, 24) ein.

2.2.2.2 Funktionsstellen zur „Arbeit“ im Klosterinternat

Ein weiterer zentraler Funktionsraum im literarischen Klosterinternat, dem von der Internatsleitung die Aufgabe zugewiesen wird, sich dort um die religiöse Entwicklung der Zöglinge zu kümmern, ist die hauseigene Kapelle. In ihr spielt sich ein beträchtlicher Teil des Zöglingsalltags ab und morgendliche Andachten gehören dabei ebenso zur planmäßigen Routine wie Sonntagsmessen oder feierliche Hochämter. Das Internat in *Das Glück beim Händewaschen* bietet seinen Zöglingen gleich mehrere Kapellen zu verschiedenen Anlässen an. So marschieren die Buben zum Beispiel jeden Morgen, noch halb schlafend und im „Rudel“ (GH, 8) in „[...] einen Raum, vollgestellt mit Bänken zum Knien und zum Sitzen [...]“ (GH, 8), den der Erzähler als „kleine[n] Schlafsaal Gottes, sein Boudoir“ (GH, 8) bezeichnet. Sind die Zöglinge krank, so eröffnet sich ihnen vom Krankenbett aus direkt der Blick zur Krankenskapelle, was den Protagonisten zu der recht blasphemisch anmutenden Handlung reizt, „[...] eine Hand in der Pyjamahose [zu] haben und mit der anderen das Schottbuch [zu] halten, wenn die Oblate zur Wandlungszeit über dem Soutanenkopf auftauchte“ (GH, 43). An manchen Freitagnachmittagen wiederum knien die Zöglinge „[v]ereinzelt“ (GH, 76) in der „fast leeren Haupt-

kapelle“ (GH, 76), um sich dort, auch hier nicht in allzu tiefgründiger Andacht versunken, auf die Beichte vorzubereiten: „[Wir] konzentrierten uns auf unsere Sünden, riefen sie ins Gedächtnis zurück, zählten sie ab und bereuten sie, immer gefühllos“ (GH, 76-77). In *Die Klosterschule* wird die hauseigene Kapelle zwar selten direkt erwähnt (vgl. z. B. KS, 51), ist jedoch trotzdem auf Grund zahlreicher Schilderungen über Gebete und Messbesuche an vielen Stellen des Romans präsent. So berichtet die Erzählerin zum Beispiel über das „Morgengebet“ (KS, 7), das „Schulgebet“ (KS, 7) oder das „Schlußgebet“ (KS, 7) in der Kapelle genauso wie über die „Abendandacht“ (KS, 51). Sie erzählt vom „zwei mal pro Woche“ (KS, 7) verordneten Besuch der „hl. Messe“ (KS, 7) genauso wie über die „Frühmesse“ (KS, 63) zum „Herz-Jesu-Freitag“ (KS, 63). In *Die Musterschüler* wiederum wird die Kapelle für die Internatgemeinschaft überhaupt zur „Selbstverständlichkeit“ (MS, 592) und zum „[...] zentrale[n] Raum, um den sich alles Geschehen anordnete [...]“ (MS, 592): „Als normales Christenkind, draußen in der Welt, da gehst du am Sonntag in die Kirche und sonst nicht. Wir sind mindestens viermal am Tag in die Kapelle gegangen [...]“ (MS, 592). Für Köhlmeiers Heimschüler also stellt die Kapelle „kein außergewöhnlicher Ort“ (MS, 592) mehr dar, sondern einer, an dem es niemanden verwundert, wenn am Faschingssonntag eine „Messe für die Narren“ (MS, 592) abgehalten wird oder „auf Anweisung des Rektors“ (MS, 592) im Seitenaltar das „Marienbild“ (MS, 106) durch ein Bild des ermordeten Präsidenten J. F. Kennedy ersetzt wird, vor dem die Zöglinge abwechselnd eine Woche lang Nachtwache halten müssen und Weihrauch nachlegen (vgl. MS, 106, 256).

Zusätzlich zu den eben genannten Funktionsstellen, finden sich in den drei Klosterinternaten noch weitere Räume, die für die Zöglinge jeweils bestimmte Aufgaben und Tätigkeiten bereithalten, wie zum Beispiel der Speisesaal/das Refektorium (vgl. z. B. MS, 316, GH, 11, KS, 47) oder der Waschraum (vgl. z. B. MS, 316, GH, 8, KS, 20). Dem ebenfalls in allen drei Werken zu findenden Keller werden in den jeweiligen Internaten zwar unterschiedliche Funktionen zugeordnet, gemeinsam ist diesem Ort jedoch, dass alle Protagonisten ihn mit unangenehmen Eindrücken und Erlebnissen assoziieren. In *Die Musterschüler* befindet sich im Untergeschoss einerseits die Küche mit ihren unappetitlichen Gerüchen nach Abspülwasser und gekochtem Essen (vgl. MS, 237) und andererseits der Heizkesselraum, in dem sich der Erzähler gemeinsam mit einem Mitschüler versteckt, um dort aus Heimweh heimlich zu weinen (vgl. MS, 26-27). Für Zoderers Zöglinge ist der Keller jener Ort, an dem ein Teil des ungeliebten „Innendienstes“ (GH, 76) verrichtet werden muss: Erdäpfel für das Mittagessen schälen (vgl. GH, 11) und die verschiedenen Lebensmittel „im Keller sortieren, säubern, la-

gern“ (GH, 76). Trotz der Anstrengungen der Küchenarbeit, erscheinen ihnen diese Tätigkeiten jedoch attraktiver, als der noch unbeliebtere Schulbetrieb, wie der Erzähler in ironisierender Weise schildert: „Aber auch im Keller zwischen den Erdäpfeln und Krautkopfhäufen war es schöner als im Klassenzimmer“ (GH, 76). Die Mädchen in *Die Klosterschule* wiederum müssen jeden Dienstag und Donnerstag mit brühheißem Wasser im Keller ihre Füße waschen, wobei ihnen bei Zaudern und Missachten dieser Regel ein Verweis droht (vgl. KS, 51-52), während dem ihnen von den Nonnen auch gleich die passende Begründung für diese unangenehme Waschprozedur erläutert wird: „Wer sich die Füße nicht wäscht, stinkt und wird aufgeschrieben. Wozu ist das heiße Wasser denn da? Viele wären froh, wenn sie nach dem langen Tag die Füße so einfach ins Schaff stecken könnten. Und Reinlichkeit ist eine Sache des Anstands“ (KS, 52). Der Keller ist auch jener Ort, an dem die Mädchen ihre Schuhe putzen müssen (vgl. KS, 52) und an dem bei Missachten dieser Anordnung die Bestrafung erfolgt: „Wenn man vergessen hat, die Schuhe zu putzen, kann es geschehen, daß man um Mitternacht aus dem Schlaf gerissen wird und diese Arbeit allein und im kalten Keller auf das sorgfältigste nachzuholen hat“ (KS, 57). Dadurch, dass im Keller der Klosterschule nicht nur die unbeliebten Pflichten der Schuhreinigung und Fußwäsche erledigt werden müssen, sondern an diesem Ort auch der Vollzug von harten, körperlichen Strafurteilen erfolgt, erhalten die negativen Eindrücke und Empfindungen der Mädchen hier eine neue Qualität, welche die Erlebnisse ihrer männlichen Kollegen noch um ein Vielfaches übersteigen.

Auch verschiedene Räume mit der primären Funktion des Studiums der Zöglinge, lassen sich in allen drei literarischen Klosterinternaten finden. So besitzt zwar das Heim in *Die Muster-schüler* keine eigens dafür eingerichteten Schulklassen – die Zöglinge besuchen hier das öffentliche Gymnasium –, jedoch gibt es, analog zur Aufteilung der Schlafsäle einen oberen und unteren Studiersaal, in dem die Schüler nach Klassenstufen unterteilt ihre Haus- und Lernaufgaben verrichten (vgl. MS, 19, 156). Die Erzählerin aus Frischmuths Klosterschule liefert im Kapitel *Das Schulbeispiel* (KS, 30-34) Einblicke in ihre Klasse, indem der Leser durch ein von Sr. Ami initiiertes englisches Frage- und Antwortspiel Details über Schülermenge und Ausstattung erhält (vgl. KS, 30). Der Protagonist in *Das Glück beim Händewaschen* erwähnt gleich beide Funktionsräume, sowohl den Studiersaal als auch die Schulklassen mehrmals (vgl. z. B. GH, 13), wobei auch an diesen Orten das strenge Silentium eingehalten werden muss: „Die Regel war das Silentium [...]“ (GH, 13). Sprechen dürfen die Schüler nur dann, wenn sie von „einem Vorgesetzten in der Klasse“ (GH, 13) direkt angesprochen werden.

Ein Aspekt, der in engem Zusammenhang mit der Funktion der Klassen- und Studierräume als Orte des christlichen Ausbildungs- und Erziehungsauftrags steht, ist die Bedeutung der „Funktionsinhalte“ der einzelnen Schul- und Lernfächer, die dort vermittelt werden. Da diesem „Lehrplan“ ein beträchtliches Maß an Aufmerksamkeit zuteil wird und die daraus resultierenden Erkenntnisse auch im Kontext der Fragestellungen dieser Arbeit von Interesse sind, werden im folgenden Exkurs seine wesentlichen Merkmale und Eigenschaften erläutert.

2.2.2.2.3 Funktionseinheiten des christlich-katholischen Lehrplans

Um die „junge Generation“¹⁴¹ gemäß den katholischen Lehren zu „Nutz und Frommen der Volksgemeinschaft“¹⁴² zu erziehen, hält Papst Pius XI. in seiner Enzyklika *Divini illius magistri* zu diesem Thema fest, dass es in der „Erziehungsumwelt der Kirche“¹⁴³ nicht allein ausreichend sei, „ihre Sakramente [...] und ihre Zeremonien“¹⁴⁴ anzubieten, sondern in erster Linie auch eine dringende Notwendigkeit bestehe, eigene „[...] Schulen, Verbände und Anstalten aller Art [zu installieren], welche die Jugend mit dem Studium der Literatur und Wissenschaft und mit der körperlichen Erholung und Ertüchtigung gleichzeitig zu innerlicher Frömmigkeit heranbilden [...]“¹⁴⁵ können. Bereits mit diesen Aussagen werden die wichtigsten Funktionsinhalte und thematischen Schwerpunkte der katholischen Kirche vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil bei der Ausbildung und Erziehung ihrer Schutzbefohlenen deutlich: die körperliche Ertüchtigung, der Religionsunterricht und die klassischen Fächer der Literatur und Sprachen. In letzterem Fall sei von den Lehrern unbedingt darauf zu achten, dass zum einen „[...] das Studium der Muttersprache und der klassischen Literatur niemals auf Kosten der Sittenreinheit betrieben werde[...]“¹⁴⁶, und zum anderen „[...] das Studium des Lateins, dessen Verfall wir in unsern Tagen immer mehr beobachten [...]“¹⁴⁷ und der „[...] Literatur und Wissenschaft vollauf den Bedürfnissen unserer Zeit entsprechend unterrichtet werde, [...] aber gleichzeitig der Unterricht, namentlich in der gesunden Philosophie, auf zuverlässiger Grundlage ruhe [...]“¹⁴⁸. Zur „sogenannte[n] körperliche[n] Erziehung“¹⁴⁹ vermerkt der Papst, dass diese zwar ebenfalls einen Teil des „mütterlichen Lehramt[s]“¹⁵⁰ dar-

¹⁴¹ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 71.

¹⁴² Ebda., S. 71.

¹⁴³ Ebda., S. 69.

¹⁴⁴ Ebda., S. 69.

¹⁴⁵ Ebda., S. 69-71.

¹⁴⁶ Ebda., S. 79.

¹⁴⁷ Ebda., S. 81.

¹⁴⁸ Ebda., S. 81.

¹⁴⁹ Ebda., S. 27.

¹⁵⁰ Ebda., S. 27.

stelle, allerdings mit der Einschränkung verbunden, darüber die religiösen Pflichten nicht zu vernachlässigen und vor allem übermäßigen sportlichen Drill bei „Jungmädchen“¹⁵¹, welcher entgegen dem Sinn der Natur sei, zu vermeiden.¹⁵² Während für ausführlichere Erläuterungen zur Funktionseinheit der sportlichen Aktivitäten und der körperlichen Ertüchtigung auf das Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit verwiesen werden soll, werden im Nachfolgenden an Hand von Textbeispielen die Bedeutung und Relevanz der Sprachen und des Religionsunterrichts in literarischen Klosterinternaten untersucht.

Den päpstlichen Prämissen folgend, gewichten also auch die Erzieher in *Die Musterschüler* die Fächer und schulischen Leistungen ihrer Zöglinge. Zwar wird die Philosophie als eigenständiges Fach nur am Rande erwähnt, die klassischen Sprachen jedoch genießen im Missionsseminar große Beachtung: „Im Heim waren nur zwei Fächer wichtig, Latein und Griechisch. Die anderen Fächer wurden als lästiges Beiwerk behandelt“ (MS, 152). In den beiden bevorzugten Unterrichtsgegenständen sind die Noten der Schüler denn auch besser, als die der anderen Gymnasiasten (vgl. MS, 36), und dies nicht zuletzt durch die Tatsache begründet, dass der Präfekt es sich zur persönlichen Aufgabe macht, seine Schützlinge vor den Ferien regelmäßig in lateinischen „Vokabeln oder [...] Grammatik“ (MS, 9) zu prüfen: „Das war so üblich. Vor allen Ferien wurde geprüft. Latein. Immer Latein“ (MS, 8). Je nach Prüfungsergebnis fällt der Pater in Folge sein Urteil darüber, wer wie lange oder überhaupt zum heimatlichen Besuch aufbrechen darf. Bei kurzen Ferien und schlechtem Ergebnis streicht er entweder den einzelnen Schülern die „Heimfahrt“ (MS, 8) komplett oder lässt sie „[b]ei längeren Ferien – Weihnachten, Ostern oder den Sommerferien“ (MS, 8) „[...] erst einen Tag später nach Hause fahren [...]“ (MS, 9). Eine besondere Bedeutung erfährt der Lateinunterricht in *Die Musterschüler* auch durch den Umstand, dass der Präfekt das schlechte Abschneiden eines einzelnen Mitschülers in der Lateinschularbeit der dritten Klasse, mit von ihm zuvor verhängtem Strengstudium, zum Anlass nimmt, seine Macht gegenüber den Zöglingen zu demonstrieren, indem er die Schüler vor die Wahl stellt, dieses „Vergehen an der Gemeinschaft“ entweder untereinander zu regeln, oder aber eine gemeinsame Bestrafung der ganzen Gruppe in Kauf zu nehmen (vgl. z. B. MS, 287-288).

¹⁵¹ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 45.

¹⁵² Vgl. ebda., S. 45-47. Es sei darauf hingewiesen, dass sich diese Aussagen zur „sportlichen Ertüchtigung“ explizit auf den beginnenden Nationalismus, den „Feind des wahren Friedens und der Wohlfahrt“ beziehen, den der Papst als übertrieben und falsch bezeichnet.

Auch in *Die Klosterschule* findet der Sprachunterricht seine Erwähnung, wenn die Erzählerin etwa davon berichtet, wie die Mädchen ihre Lateinlehrerin mit dem Ruf „salve magistra“ (KS, 14) begrüßen, sobald sie an deren Haus vorbeimarschieren und sie dort am Fenster sehen (vgl. KS, 13-14), oder aber die Namen sämtlicher ihr bekannter lateinischer Gebete „herunterleiert“:

[...] den Ps. Judica, das Confiteor, den Introitus, das Kyrie, das Gloria, die Oratio, das Graduale, [...] den Tractus, die Sequentia, das Credo, das Offertorium, das Lavabo, das Suscipe sancta Trinitas, das Orate fratres, die Secreta, die Praefatio mit Sanctus, den Canon, das Benedictus, das Pater noster, das Agnus Dei, die Communio, die Postcommunio, das Ite missa est und das Placeat [...]. (KS, 7)

Neben den klassischen Sprachen, genießt in der Klosterschule jedoch auch das englische Fach einen gewissen Stellenwert, und so dient es nicht nur der Schulung in nützlicher Zeiteinteilung, wovon die englische Pflichtkonversation während des täglichen Spaziergangs zeugt (vgl. KS, 12), sondern auch als exemplarisches Schaustück eines gesamten Kapitels (vgl. *Das Schulbeispiel*, KS, 30-34), in dem die Schülerinnen zum Beispiel gemeinsam die starken Verben zu konjugieren haben: „Ich ziehe den ‚Jesusknaben‘ aus der Schultasche und lege ihn mir auf die Knie. Die anderen sprechen im Chor: swim, swam, swum; a swan swam; the swan swam –“ (KS, 31). Warum gerade die englische Sprache von den Nonnen als besonders wichtig erachtet wird, lässt die Erzählerin zwar offen, die Tatsache, dass sie zeitgleich und heimlich zu den englischen Übungen den Missionsbericht über die „geistige und physische Not im Dschungel“ (KS, 31) liest, in dem auch offenkundig für einen Dienst in der Mission geworben wird, erlaubt dem Leser jedoch die Assoziation, dass den Mädchen womöglich bereits früh eine Art sprachlicher Starthilfe zuteil werden soll, um sie für eine potentielle, spätere Berufswahl zu rüsten: „Hättet ihr nicht Lust [...], diesen armen Wesen [...] beizustehen [...]. Seid, wir bitten euch allen Ernstes, bereit, wenn Gott euch zu diesem Dienste der Liebe beruft, zögert nicht, faßt euch ein Herz und kommt zu uns in die Mission, in die fremden Erdteile“ (KS, 31-32).

In *Das Glück beim Händewaschen* nehmen die sprachlichen Fächer in den Schilderungen schulischen Alltags einen noch höheren Stellenwert ein als in Frischmuths Klosterschule und vermitteln ein anschauliches Bild über den Leistungsdruck, dem die Zöglinge ob des hohen Pensums und der Aufladung von „schulischen Nichtigkeiten“ mit scheinbarer Bedeutung ausgesetzt sind. So erlernt der Protagonist die „[...] Wichtigkeit der Satzzeichen, den unerbittli-

chen Einsatz eines Strichpunktes und wann ein Komma auf verlorenem Posten hing“ (GH, 77) genauso, wie das „Abzählen der Hebungen und Senkungen eines Verses“ (GH, 77). Aus solchen Belehrungen gewinnt er die Erkenntnis, dass freie Gedanken im Klosterinternat lediglich „sinnlose Fluchtversuche“ (GH, 85) darstellen, während die „Grammatik, [...] trochäische und jambische Hebungen und Senken“ (GH, 85) seine Realität bestimmen. Erleichterung wiederum verschafft ihm die „Betäubung“ (GH, 14), lateinische Wörter auswendig zu lernen und seine Gedanken in wortspielartigen Assoziationen kreisen zu lassen: „Mors gleich Tod. Mors mortis femininum. Die Hand auf mors gelegt. Was heißt mors? Mors ist der Tod. [...] Tod ist mors. Mors mortis femininum“ (GH, 14). Gleich den Schülern des Missionsseminars aus *Die Musterschüler*, bleiben auch die Zöglinge des Schweizer Klosterinternats nicht von zermürbenden Zwischenprüfungen verschont. Diese „Extempora“ (GH, 14) oder „Stichproben“ (GH, 14) fordern die Patres unangekündigt „zwischen einem Lächeln und dem anderen Lächeln“ (GH, 14) von ihren Schülern ein: „Die Stichfragen schossen dem Lehrer aus dem Mund. Drei Fragen pro Minute. Zehn Worte gefragt, Schluß, Zettel einsammeln. Es gab kein Dahindösen“ (GH, 14). Und so nimmt es nicht Wunder, dass sich der Protagonist einem Wechselbad an Gefühlen ausgesetzt sieht:

[...] morgen hatten wir eine Klassenarbeit in Französisch, übermorgen in Latein und Mathematik. Meine Handflächen wurden schweißnaß, wenn mir das alles auf einmal einfiel. [...] Nach der Anspannung folgte die kurze Entspannung, wenn die Aufgabe gelöst, die Schularbeiten [...] vorüber waren. Euphorie oder sofortige Niedergeschlagenheit. Meistens Euphorie der Erlöstheit. (GH, 57)

Im Gegensatz zum Missionsseminar, in dem die Mathematik lediglich „etwas für [...] Fahrschüler oder andere“ (MS, 152) darstellt und vom Präfekten „selber nicht gekonnt“ (MS, 151) wird, genießen im Schweizer Internat auch die naturwissenschaftlichen Fächer einen hohen Stellenwert. Der Erzähler schildert so etwa die Mühen von „Geometrieaufgabe[n]“ (GH, 57) und die „Auffindung des x-hoch drei“ (GH, 57) genauso wie die Entspannung angesichts des nachfolgenden Geographieunterrichts: „Die nächste Stunde: Geographie. Nichts zu fürchten“ (GH, 57). Ähnlich den Mädchen in *Die Klosterschule*, nützen auch die Zöglinge des Schweizer Internats beim Spaziergang die Zeit für zusätzliche Schulübungen: „Wir wiederholten Wiederholungen, sagten einander auch Hausaufgaben in Geographie, Geschichte, Griechisch, Französisch, Latein und Deutsch auf. Selten sprach ich über die Mostbirnbäume und die Birken, an denen wir vorübergingen“ (GH, 61).

Entgegen der Annahme, besonders in Werken über literarische Klosterinternate Details über Inhalt, Gestaltung und Wirkungsweise eines katholischen Religionsunterrichts zu finden, wird diesem Unterrichtsgegenstand in den drei ausgewählten Werken vergleichsweise wenig Beachtung beigemessen. Lediglich Barbara Frischmuth widmet sich im Kapitel *Religionsunterricht* (KS, 63-70) auch namentlich diesem Fach und liefert dem Leser in übertrieben-entlarvender Darstellungsweise einen Einblick in erzieherische Methoden, welche mit Hilfe von unzähligen Wiederholungen an Parolen und Floskeln die Kinder beeinflussen und auf die bedingungslose Gefolgschaft nach dem „Herzen Jesu“ (KS, 63) einschwören sollen:

Das Herz Jesu in vielerlei Gestalt verehren. [...] Vor der Herz-Jesu-Statue im zweiten Stock [...], die das Herz Jesu, durchspalten von einer gelben Flamme, auf der Brust trägt, das Zeichen des hl. Kreuzes schlagen. [...] Dem Herzen Jesu jedmögliche Ehre erweisen. [...] Einen gerechtfertigten Zorn haben, wenn andere das Herz Jesu besudeln. [...] Zur Streitmacht des Herzen Jesu werden in dem Falle, wo andere sich gegen das Herz in Abwehr stellen. [...] Herr, mit Deinem Blute hast Du uns erkauft! (KS, 63-64)

Die Nonnen, so lassen die vorangegangenen Motivationsparolen vermuten, wollen die Mädchen nicht nur nachdrücklich in die wesentlichen katholischen Grundlagen der Nachfolge Christi einweisen, sondern gleichzeitig bewirken, dass ihnen diese als gefestigter Teil ihres eigenen Denkens und Handelns „in Fleisch und Blut“ übergehen.

Zwar werden auch die Zöglinge in *Das Glück beim Händewaschen* bis in die kleinsten Details auf die Bedeutung katholischer Wertvorstellungen im klösterlichen Zusammenleben eingeschworen, über die eigentlichen „Lehrstunden“, den Religionsunterricht als Gegenstand des katholischen Lehrplans und deren erzieherische Mittel jedoch, berichtet der Erzähler nichts. Vielmehr schwingen die unvermeidbaren religiösen Unterweisungen mit jedem Wort, jeder Geste und jeder Handlung, die von den Soutanen im Haus der Regeln durchgeführt werden mit, sodass die unablässig übermittelten Botschaften auch ohne den dafür konzipierten Unterricht bald Teil der Zöglingssprache werden, wie der Erzähler in ironisch-kritischer Erzählweise berichtet: „Meine Sprache stammte aus den Predigten, aus den Beichtzusprüchen, aus der Mittags- und Abend-Nachfolgechristi-Lektüre, aus der Erdäpfelschällektüre. Alles war die reinste Wahrheit“ (GH, 87).

In *Die Musterschüler* scheint die Aufgabe der religiösen Erziehung in den Händen einer einzigen Person zu liegen, jenen des Pater Spiritual: „Der Präfekt war für das Lernen zuständig.

Der Rektor leitete das Heim. Die Funktion des Spiritual war mir nie klar. [...] Ich nehme an, er war für die religiöse Erziehung da. Aber man hat davon nicht viel gemerkt“ (MS, 36). Religiöse Belehrungen erhalten die Zöglinge von dem zurückhaltenden Pater so auch keine, und nur ein einziges Mal, kurz vor dessen Tode, läuft er vor den Augen seiner gesamten Schülerschaft in einer denkwürdigen, jedoch umstrittenen Rede am Faschingssonntag zu rhetorischer Höchstform auf: „Der Spiritual las von der Kanzel Jean Pauls *Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, daß kein Gott sei*“ (MS, 595), und beendet seinen Vortrag mit den ketzerischen Worten: „Die Natur gibt Antwort auf jede Frage, und sie gibt die erhoffte Antwort. [...] Wenn ihr fragt, ob es einen Gott gibt, sagt sie ja. [...] Für den anderen gibt es keinen Gott und auch kein Weltgericht [...]“ (MS, 596). Dieser abrupte und radikale Bruch mit den wichtigsten religiösen Grundsätzen der katholischen Glaubensgemeinschaft löst bei den zuhörenden Zöglingen starke Betroffenheit aus und liefert auch nach dem baldigen Tod des Paters noch Anlass für heftige Diskussionen: „Ich glaube, er ist mit einem Schlag verrückt geworden. Heilig oder verrückt. Ein Prophet oder ein Wahnsinniger. Über dieser Frage hat es fast Ringkämpfe gegeben unter den Buben. Die einen wetteten auf *wahnsinnig*, die anderen auf *heilig*“ (MS, 591).

2.2.3 Die Klassifizierung der Zöglinge

Das vierte Prinzip seiner Künste der Verteilung, die Klassifizierung, beschreibt Michel Foucault als eine Strategie der Machtausübenden, die einzelnen Individuen im Raum nach unterschiedlichen Rängen und Beurteilungskriterien wie etwa Alter, Sportlichkeit, Betragen oder schulische Leistungen einzuteilen. Effekt dieser Maßnahmen ist, dass die Einzelnen nicht nur einer ständigen Bewertung durch ihre direkte Umwelt ausgesetzt sind, sondern von den Machthabern gezielt in der Menge „gleichgeschaltet“¹⁵³ werden, um so zu austauschbaren Objekten zu werden, deren Platzierung nicht mehr durch individuelle Kriterien, sondern gemäß einer schematischen Rangordnung erfolgt.¹⁵⁴

Resultate einer solchen Gleichschaltung und Austauschbarkeit erfahren die Zöglinge in *Das Glück beim Händewaschen* jedes Trimester aufs Neue, wenn ihnen verschiedene alltägliche Gebrauchsobjekte mittels der Vergabe von Nummern ausgehändigt werden, wovon der Erzähler in sachlich und teilnahmslos anmutendem Tonfall berichtet: „Ich hatte nun das vierte Waschbecken von links und den Spind Nummer 24 in der oberen Reihe. Mein Pult im Stu-

¹⁵³ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, S. 188.

¹⁵⁴ Vgl. ebda., S. 187.

diersaal war das fünfte in der dritten Reihe. Mein Bett stand mitten im Raum, ohne aufzufallen kam ich zu keinem Fenster“ (GH, 118). Die numerische Zuteilung als Ersatz für eine direkte Anrede mit Namen ist auch den Zöglingen der beiden anderen Klosterinternate bekannt. So berichtet die Erzählerin in *Die Klosterschule* etwa von der Verteilung der „Zukost“ (KS, 47) für jedes der Mädchen: „Jede Schachtel, jede Dose, jedes Glas ist mit einer Nummer versehen. Ich habe 122“ (KS, 47). Der Erzähler in *Die Musterschüler* berichtet, wie sehr die ihm zugeteilte Nummer zum Teil seiner direkten Erfahrungswelt wird:

Neben dem unteren Spielsaal war die Vorratskammer der Schüler [...]. An den Fächern klebten Schildchen mit Nummern darauf. [...] Für jeden Schüler eine Nummer. Ich hatte die Nummer 97. In alle meine Kleider war die 97 eingenäht, an meinem Schuhkasten im Keller klebte ein Schildchen mit der 97 [...]. (MS, 55)

Der daraus resultierende Verlust seiner Individualität und das damit verbundene Eintauchen in die kollektive Schülereinheit prägen den Erzähler so sehr, dass er sogar noch Jahre später, als er bei der Beerdigung des Rektors die Stimme des Präfekten vernimmt, in alte Denkmuster verfällt:

Dieses Reißen in mir – der Wunsch, zu den Buben des Präfekten zu gehören, [...] ein Teil dieses Reliefs zu sein, aus dem dein eigenes Gesicht nur wenig heraustritt [...]. Kerben sind wir, Kerben im Gesicht des Präfekten, [...] hundert Gesichter, nummeriert, meines hat die Nummer 97 [...]. (MS, 557)

Der anfängliche Anflug von Sentimentalität ist jedoch nur von kurzer Dauer und noch während der Ansprache des Präfekten erfährt der Protagonist durch ein eindeutig-physisches Zeichen am eigenen Leib, dass die alten Zeiten der Gleichschaltung für ihn wohl endgültig vorbei sind: „Ich habe gemerkt, daß mir der Schwanz steht, und damit war mein Kopf wieder klar. Das war eine Warnung!“ (MS, 558). Neben der Klassifizierung nach Nummern, werden *Die Musterschüler* jedoch auch noch nach einem andern, zufälligen Kriterium von den Erziehern eingeteilt. Diese Einteilung bringt für die Zöglinge weitreichende Verpflichtungen mit sich:

Alfred Lässer war Alphabetnachbar vom Gebhard Malin. L, M, Lässer, Malin. Die beiden saßen im Studiersaal nebeneinander, in der Kapelle, im Speisesaal, sie hatten ihre Betten Kopf an Kopf und so weiter. Die beiden waren *Nachbarn*. Das war ein Begriff. *Alphabetische Nachbarn*. Eines der Gebote: Du bist für deinen Nachbarn verantwortlich. *Nachbarschaftshilfe*. (MS, 49-50)

Sind mit dieser willkürlichen Art der Klassifizierung für die Zöglinge auch keine direkten Nachteile oder Demütigungen verbunden, so schwingt für den Erzähler in der ausdrücklichen Aufforderung nach Verantwortung gegenüber den alphabetischen Nachbarn eine Drohung mit, welche die Tragweite der negativen Auswirkungen bei Missachten dieser Anordnung erahnen lässt.

Eine vergleichsweise schicksalhafte Art der Klassifizierung, die nicht nur von Seiten der Internatsleitung gefördert, sondern in erster Linie auch von den Zöglingen selbst praktiziert wird, ist die Ein- und Beurteilung nach ihrem Alter, wobei das Ansteigen des Alters zumeist gleichbedeutend ist mit einem Anstieg an Prestige und Macht, wie etwa der Erzähler in *Das Glück beim Händewaschen* zu berichten weiß: „Die Älteren von uns waren in ein nächsthöheres Haus der Regel aufgestiegen, wo sie wieder von unten anfangen mußten, um eines Tages die Älteren zu sein. Immer würden sie Dankbarkeit dafür empfinden. Oder nicht empfinden, dafür jedoch die Augendeckel niederschlagen“ (GH, 121). In *Die Klosterschule* erleben die Mädchen das „Recht der Älteren“, ähnlich Zoderers Zöglingen folgendermaßen:

Ansonsten ist die höhere Schule einer Leiter vergleichbar, auf der Schüler und Schülerinnen, ihrem Verdienst entsprechend, emporsteigen. Es fördert den gesunden Wettbewerb, daß die Schülerinnen der höheren Klassen von denen der niedrigeren eine gewisse Achtung verlangen, während sie selbst mit einer gewissen Verachtung auf dieselben herabsehen. Aller Anfang ist schwer, und so ist auch der erste Schritt aufwärts der am heißesten ersehnte. (KS, 78)

Auch *Die Musterschüler* kennen diese Art der Klassifizierung innerhalb ihrer Gemeinschaft. Die Buben werden hier nicht nur ihrem Alter entsprechend von der Heimleitung in unterschiedlichen Schlaf-, Speise- und Studiersälen untergebracht (vgl. z. B. MS, 9), sondern praktizieren bei Anlässen wie den „Vorvorprüfungen“ (MS, 16) auch aneinander ihre Macht: „Als Drittkläßler hatte man Macht. Jedenfalls über Zweitkläßler und Erstkläßler. Wenn da einer von uns gerufen hat ‚Komm her!‘, dann ist hergekommen worden“ (MS, 16). Den jüngeren Kollegen bleibt so nichts weiter übrig, als ihre Lage zu akzeptieren und darauf zu warten, bald selber zu den Älteren zu gehören, da auch „Ratschen“ (MS, 19) an die Heimleitung keine adäquate Hilfsoption darstellen würde: „Dann hätten wir [die Drittklässler] vielleicht einen Anschluß vom Rektor gekriegt. Aber den Ratschern wär es schlecht ergangen“ (MS, 19).

Einer weiteren Reihe an Zuweisungen und Klassifizierungen, die vor allem die Aspekte von Ehrgeiz, Rivalität und Wettbewerb der Einzelnen untereinander in den Vordergrund stellt und

die Patres darin unterstützt, das Niveau des geforderten Lernpensums gemäß ihren Ansprüchen hoch zu halten, sind die Zöglinge in *Das Glück beim Händewaschen* ausgesetzt. Ihre Schulzeit im Schweizer Klosterinternat wird von der stets präsenten Furcht dominiert, vor den Augen der Internatsleitung und denen ihrer Kollegen auf allen Ebenen zu versagen: „Überall war man eher im Rückstand als voraus. Immer war es der dringende Appell. Mehr Eifer, Fleiß und Konzentration“ (GH, 40). Gleich einer „Angstjagd“ (GH, 40), die ihnen nur „zwischen-durch ein schnelles Aufatmen“ (GH, 40) erlaubt, hasten die Schüler durch ihre Studien, wobei die hohen Erwartungen ihrer Erzieher auch in ihnen selbst die „Jagdlust nach Leistungserfolg“ (GH, 40) wecken – ein hart erkämpfter Erfolg, über den die Zöglinge „alle drei Monate öffentlich Rechenschaft“ (GH, 40) ablegen müssen: „Unsere Leistungen wurden nicht mit runden Zahlen quittiert, sondern mit größerer mathematischer Einfühlung bewertet. Die Noten [fallen] mit Minus oder Plus und in Zehntel-Bruchteilen aus [...]“ (GH, 40), sodass die Bewertungen der Schüler zwischen den „Traumgrenzen“ (GH, 40) und der „absolute[n] Verdammung“ (GH, 40) changieren. Kampfgeist und „Kitzel nach Wettbewerb[en]“ (GH, 40) verspüren die Zöglinge jedoch auch in religiösem Bereich: Der streng katholische „Weg zur Vollkommenheit“ (GH, 20) erweist sich für die Buben als steinig und so streben sie danach, zu „Beichtperfektionisten“ (GH, 20) und „Sündenperfektionisten“ (GH, 20) zu werden. Mit Hilfe „praktische[r] Arithmetik“ (GH, 20) zählen und bewerten sie ihre erbrachten „Opfer“ (GH, 20), wobei es die Regel zu befolgen gilt: „Was zählbar war und im Wettbewerb meßbar [...]“ (GH, 20) ist genau so von Bedeutung wie die Frage danach, „[w]er der Schnellste, der Tüchtigste, der Härteste gegen sich“ (GH, 20) ist. Am Abend vergleichen und bewerten die Zöglinge ihre „Opferbilanz“: „Nicht nur die Zahl der Unvollkommenheiten und Unterlassungen, auch und vor allem die Zahl der Verzichte wurde bei der abendlichen Gewissensforschung in Rechnung gestellt“ (GH, 20).

Neben der ausdrücklichen Förderung von Leistungsdruck und Konkurrenz, wie sie vor allem in Zoderers Roman zu erkennen ist, finden sich in den Romanen auch Klassifizierungskriterien, die auf charakterliche Eigenschaften oder sozialen Status der Zöglinge zurückgreifen. So bedeutet dies im Fall von Zoderers Protagonisten etwa, dass er als armer, österreichischer Stipendiat besonders nachdrücklich darauf hingewiesen wird, sich seiner Rolle entsprechend der Internatsleitung und seinen Mitschülern gegenüber als dankbar und demütig zu erweisen: „Ob ich wüßte, woher ich käme, wer ich sei. Ob ich wüßte, daß für mich Spenden gesammelt würden? So deutlich hatte ich nie zuvor meinen Marktwert beschrieben bekommen. Ein sehr relativer Marktwert auf einem sehr relativ wichtigen Nebenmarkt“ (GH, 122). Auch die Mäd-

chen aus Frischmuths Klosterschule erfahren ihren Marktwert beim bereits bekannten Nikolausfest durch die Beurteilung der erziehenden Nonnen: „Überwiegt das Gute, das über einen zu sagen ist, darf man sich auf die rechte Seite des Bischofs stellen. Lob und Geschenke [...] sind der Lohn. Steht Böses in dem Buch, muß man sich auf die linke Seite des Bischofs stellen“ (KS, 25). Die Heimschüler vom Tschatralagant zumindest, so scheint es, bleiben von zuletzt genannter Art an Klassifizierungsversuchen weitgehend verschont.

Zöglinge literarischer Klosterinternate sind, gemäß den Ausführungen dieses Kapitels, einem Erziehungssystem unterworfen, das es als eine seiner primären Aufgaben betrachtet, seine Bewohner möglichst nachhaltig in die bestehende Ordnung einzugliedern und dort auch zu behalten. Um dies zu erwirken, werden die Freiheiten der Zöglinge auf ein Minimum reduziert, sowohl auf physischer, als auch auf psychischer Ebene gilt die Forderung nach der Unterordnung des Einzelnen in das Kollektiv. Gleich einem Spiel, werden die jungen Zöglinge mit Hilfe verschiedener disziplinärer „Kunstgriffe“, wie sie von Foucault definiert werden, zu austauschbaren Figuren degradiert und im vorgefertigten Raum verteilt. Sie stehen unter ständiger Beobachtung und werden den Regeln und Beurteilungskriterien der Internatsleitung folgend dazu gezwungen, sich auf den verschiedenen Feldern dieses Spielbretts zu bewegen, ohne dabei jemals die Möglichkeit zu erhalten, sich außerhalb der von höherer Stelle angeordneten Entscheidungen zu bewegen oder einen Blick auf das System selbst zu werfen.

2.2.4 Die Regeln der Hausordnung

Der Alltag der Zöglinge also ist geprägt von einer Reihe reglementierender und einschränkender Maßnahmen, welche sich auf sämtliche Dimensionen des Lebens ausbreiten. Die Kunst der Regeln beherrschen die Erzieher der ausgewählten Werke hervorragend – auch, wenn sich Inhalte, Art der Formulierungen und darin geforderte Nachdrücklichkeit voneinander unterscheiden. Wurden die zahlreichen Regeln und Vorschriften bisher lediglich im Kontext zu anderen Phänomenen erwähnt, so sollen sie nun selbst im Fokus stehen, um zu demonstrieren, wie sie organisiert sind, sich in das System einfügen und dank ihrer Hilfe ein bedeutender Beitrag zur effizienten Umsetzung der Erziehungsziele geleistet wird.

Sämtliche Regeln und Gebote der literarischen Klosterinternate werden, wie auch bei ihren realen Vertretern,¹⁵⁵ in der institutseigenen Hausordnung festgelegt. Diese stellt für Erving Goffman die grundlegende Basis jeglichen Zusammenlebens in der totalen Institution dar, als „[...] eine relativ ausführliche Sammlung von Vorschriften und Verordnungen, die die wesentlichen Anforderungen an den Insassen festlegen“¹⁵⁶. Eigentlicher Zweck dieser strukturierten Auflistung an Regeln und Tagesabläufen sowie der dadurch bedingten unfreiwilligen Annahme eines fremden Lebenszyklus, repräsentiert das Anliegen jeder Institution, den Institutsbewohnern eine „desidentifizierende Rolle“¹⁵⁷ aufzuzwingen, um sie so von vornherein zur freiwilligen Mitarbeit zu bewegen und potentiellen Widerstand gegen das System bereits im Keim zu ersticken.¹⁵⁸ Tatsächlich wird in den ausgewählten Werken eine Hausordnung als solche zwar lediglich in *Die Musterschüler* auch namentlich erwähnt (vgl. MS, 51), ihre Präsenz ist jedoch an Hand der zahlreichen Schilderungen von Regeln stets präsent.

Jene Regel, welche sämtliche weiteren dominiert und somit als das grundlegendste Element jeder Hausordnung bezeichnet werden kann, ist das bereits mehrfach zitierte Silentium. Den Mädchen in *Die Klosterschule* zum Beispiel, ist es im gemeinsamen Schlafsaal zu „gewissen Zeiten“ (KS, 47) und bei Strafe verboten, sich zu unterhalten und Geschichten zu erzählen. Ein Verstoß gegen diese Weisung endet für die Protagonistin und ihre Freundin Milla so auch nicht unerwartet mit dem strengen Bescheid, am darauffolgenden Wochenende nicht nach Hause fahren zu dürfen (vgl. KS, 47). Der Erzähler in *Die Musterschüler* wiederum berichtet davon, wie er gemeinsam mit seinen Kollegen vergeblich auf die erlösende Ankündigung des Präfekten wartet, das Silentium bereits vorzeitig aufzuheben: „Normalerweise durfte das erste Wort im Heim erst nach dem Mittagessen gesprochen werden. Wir saßen hinten in unseren Bänken und hielten den Mund. Wir waren nicht geprüft worden, also bestand für uns das Silentium weiter. Das brauchte uns nicht erst gesagt zu werden“ (MS, 22). Besonders streng und allumfassend fällt das Sprechverbot für die Zöglinge in *Das Glück beim Händewaschen* aus, wie der Erzähler eindrucksvoll ausführt:

¹⁵⁵ Vgl. z. B. Watzl, Michaela: Boomende Schulen – Verwaiste Konvikte? Eine empirisch – historische Analyse der Internatserziehung an österreichischen Klosterschulen seit 1945. Diplomarbeit. Univ. Salzburg 2006, S. 18-22; Kunz, Leo: Das Internatsproblem in der Praxis. Solothurn: St. Antoniusverlag 1958. (Formen und Führen. Kleine Schriften zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik 14), S. 50-51.

¹⁵⁶ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 54.

¹⁵⁷ Ebda., S. 33.

¹⁵⁸ Vgl. ebda., S. 32-33.

Innerhalb des Hauses durfte zu jeder Zeit nur mit ausdrücklicher Erlaubnis gesprochen werden. Die Regel war das Silentium: das Schweigen nach dem Erwachen, beim Frühturnen vor der Messe, im Studiersaal, beim Essen, beim Schuhputzen, beim Erdäpfelschälen, im Schlafsaal, bei zufälligen Einzelbegegnungen im Stiegenhaus oder im Korridor. (GH, 13)

Für die Buben wird die Stille zum ständigen Begleiter innerhalb eines Tagesprogramms, in dessen unerbittlicher Realität selbst kleinste Veränderungen in der bekannten Routine Anlass zu heimlichen Freuden bieten: „Wir waren in der Stille dieser ganz stillen Freuden krank nach einer minimalen Explosion der Stille. Schon daß ich diesmal einen Spind zwei Meter entfernt vom früheren Spind hatte, war eine Veränderung“ (GH, 39).

Neben dem omnipräsenten Sprechverbot, besteht die Sammlung an hauseigenen Regeln in den Klosterinternaten aus einer Vielzahl an weiteren Anordnungen, um das Zusammenleben in der Gemeinschaft zu strukturieren und den Tagesablauf der Zöglinge exakt zu koordinieren. In Frischmuths Klosterschule sind dies in erster Linie Anleitungen zum „schicklichen“ Verhalten der Mädchen (vgl. z. B. das Kapitel *Die Anstandsstunde*: KS, 35-42), zur Körperpflege (vgl. z. B. KS, 51-52) sowie zum Verhalten in der Gruppe, wie die Protagonistin in anaphorisch-alliterierender Erzählweise schildert:

Wir sollen in Gehordnung bleiben, wir sollen uns an den Händen halten, wir sollen englisch sprechen, wir sollen uns nicht absondern. Wir sollen in Reih und Glied bleiben, [...], keine Extratouren wollen. Wir sollen, ob wir wollen oder nicht, unseren Willen einem höheren unterordnen, da dieser uns gewollt und wir ihn mit dem unseren stets wollen sollen. (KS, 14-15)

Details zu den Pflichten braver, katholischer Mädchen, die von den Erzieherinnen zwar als Regeln vorgegeben werden, deren tatsächliche Ausführung jedoch der Wirkung psychischer Druckmittel überlassen bleibt, werden am Beginn des Kapitels *Das Wesen der Gemeinschaft* (KS, 51-58) vorgeführt: Wenn nach der abendlichen Andacht im Schlafsaal die Ruhe einkehrt „[...] und alle im Bett liegen, betet noch jede für sich im stillen zu ihrem Schutzengel. Wer dann noch nicht schlafen kann, hat eine Krankheit oder ein schlechtes Gewissen“ (KS, 51). In der Früh beim Aufstehen erlauben die strengen Hausregeln der Klosterschule kein Pardon für „faule“ Mädchen: „Wer beim ersten Wecken, nachdem er die Glocke gehört hat und mit Weihwasser besprengt worden ist, nicht aus dem Bett springt, wird beim zweiten Wecken mitsamt der Matratze herausgehoben und fallen gelassen [...]“ (KS, 58). Die tägliche Körperreinigung im Waschsaal erfolgt ebenfalls nach klar definierten Vorgaben: „Wer an Gesicht,

Hals oder Händen noch den Schmutz des Tages hat, holt seine Waschschüssel unter dem Nachttisch hervor und läuft damit in den Waschsaal“ (KS, 52). Das Waschwasser müssen sich die Mädchen selbst aus dem „Waschbecken im Gang“ (KS, 53) holen und dabei beachten, dass „Spritzen [...] untersagt“ (KS, 53) ist. Über den „tiefgründigen“ Sinn all dieser Vorschriften und Pflichten klären die Nonnen ihre Zöglinge im Religionsunterricht auf, denn „[...] Gott übersieht auch nicht die unscheinbarsten Dinge in der Welt“ (KS, 67):

Dem Herzen Jesu zuliebe:
Zähneputzen.
Sich den Hals waschen. (KS, 63)

Gemäß den Belehrungen der Nonnen ist es nicht nur eine Frage des Anstands, sich den Hals zu waschen oder die Zähne zu putzen, vielmehr will es der göttliche Wille selbst, dass auch die kleinsten Details des menschlichen Lebens nicht der Unordnung und dem Zufall überlassen bleiben.

Für die Buben im Missionsseminar liefert die interne Hausordnung nicht nur Struktur und fixen Rahmen ihres täglichen Zusammenlebens, sondern bei Übertretung der Regeln für ihre Erzieher auch eine willkommene Gelegenheit, die Zöglinge mit dem wiederholten Abschreiben derselben zu bestrafen (vgl. MS, 51). Ansonsten zeichnen die zahlreichen, über den ganzen Roman verstreuten Berichte in *Die Musterschüler* ein recht buntes Bild von der Vielseitigkeit möglicher Hausvorschriften und der Eigenheit klösterlich-institutioneller Erziehung, den Alltag ihrer Schützlinge akribisch genau zu organisieren und reglementieren. So werden zum Beispiel die „Schulutensilien“ (MS, 57) an die Zöglinge lediglich an einem eigens dafür bestimmten Wochentag ausgegeben (vgl. MS, 57). Nach Anordnung der Internatsleitung sollen die Schüler auch nicht die Möglichkeit erhalten, sich benötigte Gebrauchsgegenstände bei Bedarf anderswo zu besorgen, und so ist es im Missionsseminar „offiziell“ (MS, 17) untersagt, eigenes Geld zu besitzen (vgl. MS, 17). Mit dieser Maßnahme versuchen die Patres zwar, ihre Zöglinge in ein Abhängigkeitsverhältnis zu manövrieren, welches ihrem Wunsch nach möglichst umfassender Kontrolle entspricht, durch die Tatsache, dass die Schüler diese Regel jedoch spätestens ab dem zweiten Jahrgang nicht mehr befolgen, unterminieren sie diese Forderung ihrer Erzieher und nützen das Verbot sogar als Spiel, indem sie in der „Vorvorprüfung“ die Ahnungslosigkeit der Erstklässler ausnützen und vorführen (vgl. MS, 16-17). Beschränkungen im Heim richten sich jedoch nicht nur auf den persönlichen Besitz der Zöglinge, auch ihre Bewegungsfreiheit wird von den Patres reguliert, wie das Verbot, bestimmte

Zimmer zu betreten, beweist: „Das Markenzimmer war immer abgesperrt. [...] Kein Schüler hatte Zutritt“ (MS, 206). Selbst ihre Freizeit können die Schüler in der Regel nicht wirklich „frei“ gestalten, sondern zumeist nur unter bestimmten Auflagen: „Bei halbwegs gutem Betragen hat man am Samstag bis fünf freigeht. Was heißt frei. Man ist klassenweise zum Duschen gegangen oder man hat [...] sich freiwillig zum Kapellenputzen gemeldet. [...] Einfach nur Freizeit hat es an Samstagnachmittagen selten gegeben [...]“ (MS, 326). Wie sehr sich die Zöglinge im Laufe ihrer Internatskarriere an das starre Korsett aus Regeln, Einschränkungen und Vorschriften gewöhnt haben, erfahren sie mit jenem Moment, als nach den Klassenprüfungen und dem darauffolgenden Tod des Pater Spiritual das Internatsleben in Lähmung erstarrt:

Ich glaube, es gab Tage, an denen wir ganz allein waren, an denen wir nicht einen Kapuziner zu Gesicht bekamen. [...] Es galten keine festen Studienzeiten mehr, in den Studiersälen war es zu laut um zu lernen. Die Schüler saßen im Heim herum, auf den Stiegen, in den Sälen oder lagen in den Betten und warteten. (MS, 590)

Den abrupten Wegfall der gewohnten Kontrolle und die fehlende Beachtung ihrer Erzieher erfahren die Drittklässler als ein Vakuum, auf das sie nicht, wie anzunehmen wäre, mit Freude und Erleichterung angesichts der neu gewonnenen Freiheiten reagieren, sondern vielmehr mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit (vgl. MS, 588-591).

Zielen die Hausregeln in *Die Musterschüler* somit in erster Linie auf die bewusste Regulierung und Einschränkung von Besitz und persönlicher Freiheit ab, so gehen diese in *Das Glück beim Händewaschen* noch einen Schritt weiter und zeichnen sich vor allem durch ein besonderes Maß an Detailreichtum und Präzision aus, das dank der minutiös gestalteten Akribie an militärische Abläufe erinnert und an ein Phänomen, das Michel Foucault als eine der typischen Wirkungsweisen institutionell geführter Macht erkennt:

[...] es geht nicht darum den Körper in der Masse, en gros, als eine unterschiedslose Einheit zu behandeln, sondern ihn im Detail zu bearbeiten; auf ihn einen fein abgestimmten Zwang auszuüben; die Zugriffe auf der Ebene der Mechanik ins Kleinste gehen zu lassen: Bewegungen, Gesten, Haltungen, Schnelligkeit.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, S. 175.

Das Wesen der Disziplinierung besagt demnach, dass vor allem der menschliche Körper selbst zum Ziel der Kontrolle werden muss, um durch das Einbeziehen sämtlicher Sinne den erzieherischen Eindruck zu verstärken und unmittelbar begreifbar zu machen. Und so finden sich die Zöglinge des Schweizer Klosterinternats gemäß diesen Prämissen der Abhärtung auch täglich und ungehindert von Wetterlage und Jahreszeit in gleichbleibendem Rhythmus zum Exerzieren auf dem Schulhof ein:

Nach dem Frühstück raus auf den Hof, antreten vor der gipsernen Lourdes-Statue, Anrufung Mariens. Nach dem Mittagessen raus auf den Hof, antreten vor der Lourdes-Statue, Anrufung Mariens. Nach dem Abendessen raus auf den Hof, antreten vor der Gipsstatue, Maria anrufen. Bei Regen, Schnee und Sonne. (GH, 26)

Am Aschermittwoch, dem Beginn des eigentlichen „physischen Martyriums“ Christi, werden die Regeln noch mehr verschärft und ernsthafter:

Dieser Ernst veränderte bereits die erste Minute nach dem Erwachen, wenn mitten in den Traum der Weckruf schrillte, ich die Decken wegriß und vom Warmen heraus auf den Schlafzimmerboden sprang [...]. Schon in dieser Minute dachte ich, daß nun Aschermittwoch sei und nichts als Aschermittwoch. Wir fürchteten uns vor Aschermittwoch, obwohl sich der Tagesablauf kaum änderte. [...] Aber die ganz kleinen Kleinigkeiten wurden nach Aschermittwoch in weitere Kleinigkeiten zerkleinert: wir hatten uns noch mehr zu verinnerlichen. (GH, 94)

Auch während der bei den Patres im Klosterinternat verbrachten Ferienzeit, die für den jungen Protagonisten eigentlich mit so mancher Erleichterung verbunden ist, führt er die einstudierten Handlungen und Abläufe aus Pflichtgefühl und Gewohnheit weiterhin aus:

Auch im fast leeren Haus bestimmte die Regel den Tag und die Nacht. Am Morgen um fünf hörte ich die Glocke für die Soutanen und sprang aus meinem Stahlrohrbett. Ich durchschritt die Bettenflucht bis zum Waschraum, knipste unterwegs Licht an. In der Kapelle stand, saß und kniete ich in den leeren Schülerbänken vor der Gemeinschaft der Seelenführer, [...] sprach halblaut das Morgengebet mit, weil meine Stimme über die Entfernung hin nicht den Anschluß [...] an den Chor der Bärte fand. (GH, 49)

Für das Adaptieren seines täglichen Ferienprogramms ist der „Ökonomiepater“ (GH, 49) zuständig: „Den Hauptteil des Tages programmierte für mich der Ökonomiepater. Es gab im Keller zu tun [...]. Dazwischen das Gehen über den Hof, das Gehen durch den Geruch der Räume, das Gehen in den Hühnerstall, [...] in eine der vielen Kapellen, vor und hinter die Altäre“ (GH, 49-50). Wie sehr der junge Zögling im Laufe der Zeit diese Regeln tatsächlich

verinnerlicht und sie Teil seiner Identität werden lässt, zeigt sein irritiertes Verhalten beim ersten Sommeraufenthalt in der neuen Heimat Südtirol: „Mir fehlte in den ersten Tagen fast alles. Das Stummsein, das Schrillen der Klingel, die Sauberkeit im Waschraum, der Geruch der verschiedenen Seifen und Zahnpasten“ (GH, 96). Der Junge wünscht sich, so wie er es auch aus dem Klosterinternat gewohnt ist, „[...] daß am Morgen die Klingel schrillte und der Vater aus einem eigenen Zimmer von der anderen Seite des Ganges ins Zimmer trat und mich rief“ (GH, 105). Sein Unbehagen ob der ungezwungenen Atmosphäre in der ungeordneten Welt des elterlichen Zuhauses wird für ihn so groß, dass er noch während der Sommerferien beschließt, freiwillig in die Schweiz zurückzukehren (vgl. GH, 109). Dort angekommen, empfindet er zum ersten Mal seiner Internatslaufbahn die morgendlichen Weckrufe der Klingel sowie die darauffolgenden Rituale nicht mehr als erschreckend, sondern als vertraut und angenehm: „Um fünf Uhr früh hörte ich sehr fern die Stimme Gottes. Ich lauschte dem Schrillen der Klingel und freute mich“ (GH, 112). Das eben vorgestellte Wohlgefühl bedeutet im Fall des Protagonisten jedoch nicht – wie auf Grund der vorherigen Ausführungen anzunehmen wäre – das völlige Auslöschung seiner Identität und Aufgehen im kollektiven Klosterleben, sondern erstaunlicherweise den Beginn seiner Entwicklung zum eigenständig denkenden und handelnden Individuum: „Mit dem Handtuch über der Schulter ging ich in den Waschraum und ließ, ganz gegen die Regel, das Handtuch nach dem Abtrocknen dort hängen. [...] Ich ging in die Krankenkappelle und sah auf die Straße“ (GH, 112). Nach der Rückkehr ins Internat beginnt für den Zögling somit ein neuer Abschnitt, und ausgerechnet in der Krankenkappelle, also jenem Raum, der ihm seit jeher als Ort des heimlichen Widerstands gegolten hatte (vgl. GH, 43), eröffnet sich ihm der Blick nach draußen auf die Weite der fortführenden Straße.

Strategien der Kontrolle, so wurde in diesem Teil der Arbeit ausführlich gezeigt, stellen einen wesentlichen Grundpfeiler der christlich-katholischen Erziehung in den ausgewählten Romanen dar. Die Nonnen und Patres berufen sich dabei nicht nur auf alte „Techniken“ der Disziplinierung, die bereits in der Gründungszeit erster Ordenshäuser entwickelt und später von den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Institutionen verfeinert wurden, sondern auch auf die jahrhundertealten bewährten Wertemodelle der katholische Kirche, welche, repräsentiert und bewahrt durch den Papst, moralisch-ethische Richtlinien vorgeben, die den Klosterinternaten als Vorlage dienen. Die Methoden der Kontrolle selbst sind dabei vielseitig und bemächtigen sich nicht nur zeitlicher und räumlicher Dimensionen, sondern mit Hilfe eines strukturierten Regelwerks an hauseigenen Vorschriften, Pflichten und Anordnungen auch der „Zielobjekte“

selbst: der Gedanken, der Sprache und der Handlungen der Zöglinge. Ziel sämtlicher Kontroll- und Überwachungsmaßnahmen ist das Bewahren einer geordneten Einheit, wobei durch das Einschränken persönlicher Freiheiten gemeinsam mit der Unterdrückung jeglicher Individualität, ein möglicher Widerstand gegen die erzieherischen Methoden, aber auch gegen die zugrunde liegenden Wertvorstellungen bereits im Keim erstickt werden soll.

2.3 Das Erziehungskonzept II – Herrschaft und Macht

Macht als Instanz, Phänomen oder Wirkungsweise klösterlicher Internatserziehung wurde bereits mehrfach diskutiert, wenn etwa die Nonnen und Patres als „Machthaber“¹⁶⁰ bezeichnet wurden, welche auf ihre Schutzbefohlenen genauso Macht ausüben wie diese untereinander, oder aber die Zöglinge angesichts der zahlreichen Maßnahmen an Beschränkungen und Kontrolle „Ohnmacht“¹⁶¹ und „Machtlosigkeit“ verspüren. Macht, so legen diese Beispiele nahe, scheint als negativ konnotiertes Substrat in der sozialen Struktur literarischer Klosterinternate allgegenwärtig und von großer Bedeutung zu sein. Aus diesem Grund, wird sich dieser Teil nicht nur der grundsätzlichen Frage nach dem Wesen von Macht und Herrschaft sowie deren Auswirkungen auf die Zöglinge widmen, sondern auch einer besonderen Form von Macht, deren Erscheinen in direktem Zusammenhang mit der Tradition religiöser Internatserziehung steht: der Macht der katholischen Kirche und ihrer zugrunde liegenden Prinzipien.

2.3.1 Das Wesen von Herrschaft und Macht

Für Michel Foucault entspricht das Phänomen Macht entgegen dem, „was man üblicherweise Macht nennt“¹⁶², keineswegs einer absoluten Größe oder Instanz, welche „global und massiv“¹⁶³ über ein geschlossenes System herrscht. Vielmehr manifestiert sie sich als eine Vielzahl, ein „Nebeneinander [...] und [...] eine Hierarchie“¹⁶⁴ von unterschiedlichen Einzelmächten mit dem Zweck, für eine „Herstellung von Effizienz, von Fähigkeiten [und] Produzenten“¹⁶⁵ innerhalb gesellschaftlicher Strukturen zu sorgen. Mächte werden von Foucault in diesem Sinne nicht als „das Böse“¹⁶⁶ betrachtet und lediglich darauf reduziert, „[...] zu verbieten, zu verhindern oder ‚Du darfst nicht‘ zu sagen [...]“¹⁶⁷, sondern als effektive und notwendige „strategische Spiele“¹⁶⁸ verstanden, um zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion zu regeln.

Macht besitzt neben diesen grundsätzlichen Merkmalen die wesentliche Eigenheit, Verbindungen einzugehen, die, um als echte Machtbeziehungen zu gelten, drei unerlässliche Merk-

¹⁶⁰ Vgl. z. B. S. 48 dieser Arbeit.

¹⁶¹ Vgl. z. B. S. 33 dieser Arbeit.

¹⁶² Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 298.

¹⁶³ Foucault, Michel: Subjekt und Macht, S. 255.

¹⁶⁴ Foucault, Michel: Die Maschen der Macht. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 224.

¹⁶⁵ Ebda., S. 225.

¹⁶⁶ Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge, S. 297.

¹⁶⁷ Foucault, Michel: Die Maschen der Macht, S. 225.

¹⁶⁸ Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge, S. 297.

male aufweisen müssen. Erstens richtet sich Macht niemals auf Menschen selbst, sondern immer nur auf deren Handlungen. Voraussetzung für diese Machthandlungen wiederum ist, dass zweitens jene Menschen, welche ihnen ausgesetzt sind „[...] durchgängig und bis ans Ende als handelndes Subjekt anerkannt werden [...]“¹⁶⁹. Drittens müssen die somit frei handelnden Subjekte zumindest theoretisch über mehrere „Verhaltens-, Reaktions- oder Handlungsmöglichkeiten“¹⁷⁰ verfügen. Machtbeziehungen stehen also in engem Zusammenhang mit der Freiheit, eigenständige Entscheidungen treffen zu können. Wird dem Subjekt jedoch die Entscheidungsfreiheit aberkannt und zielt die Macht auf den Menschen selbst, so spricht Foucault nicht mehr von Machtbeziehungen, sondern von Herrschaftszuständen, von Zuständen der Gewalt und des Zwangs.¹⁷¹ Kennzeichnend für diese korrumpierten Abwandlungen von Macht sind deren Fokussierung „auf Körper und Dinge“¹⁷² mit dem Ziel, zu „zwingen, beugen, brechen, zerstören“¹⁷³. Herrschaftszustände beschreiben demnach einen „[...] Extrempunkt von Machtbeziehungen, in denen alternative Handlungsmöglichkeiten und Freiheitsspielräume stark eingeschränkt sind“¹⁷⁴.

Gemäß einer solchen Betrachtungsweise von Macht ist davon auszugehen, dass auch der Bezugsrahmen sämtlicher Beziehungen zwischen Zöglingen und Erziehern in den literarischen Klosterinternaten irgendwo im Bereich dieser beiden Extrempunkte von Macht und Herrschaft angesiedelt ist. Um eine sinnvolle Beurteilung dieser Annahme zu erreichen, soll bei der vorliegenden Textanalyse ein wichtiges Detail nicht außer Acht gelassen werden: Aus Sicht entwicklungspsychologischer Betrachtungen sind heranwachsende Kinder noch nicht in der Lage, sämtliche auf sie gerichtete kommunikativen Handlungen und Aktionen im komplexen Kontext ihrer Absichten zu erfassen. Regeln und Anweisungen, welche sie in ihren persönlichen Vorlieben und Freiheiten einschränken, könnten so unter Umständen auch aus Unverständnis und bloßem Verkennen ihrer Notwendigkeit heraus als streng, hartherzig und willkürlich verstanden werden und zu jenen Zuständen von Unterdrückung und Zwang führen, die Foucault als Herrschaftszustände bezeichnet. Dieses Detail sei erwähnt, da alle drei ausgewählten Romane eben dieser kindlichen Perspektive folgen und auch, wenn zumindest *Die Musterschüler* und *Das Glück beim Händewaschen* die Sicht der erwachsenen Protagonisten wiedergibt, so reflektiert sie dennoch deren subjektive, aus Kindertagen entstammende

¹⁶⁹ Foucault, Michel: *Subjekt und Macht*, S. 255.

¹⁷⁰ Ebda., S. 257.

¹⁷¹ Vgl. ebda., S. 257.

¹⁷² Ebda., S. 255.

¹⁷³ Ebda., S. 255.

¹⁷⁴ Lemke, Thomas: *Nachwort. Geschichte und Erfahrung*. In: Foucault, Michel: *Analytik der Macht*, S. 339.

Erfahrungswelt, aus welcher die Macht- bzw. Herrschaftshandlungen der Erzieher ohne Berücksichtigung einer objektiven oder zumindest erklärenden Instanz wiedergegeben werden.

Dies wiederum ist von Bedeutung, da allein die strengen Unterrichts- und Erziehungsmethoden der Patres und Nonnen für sich allein genommen noch nicht ausreichen, um bereits als Machtmissbrauch bezeichnet werden zu können. Vielmehr bezeugen gerade Institutionen, die sich aktiv der Lehre und Ausbildung widmen, für Foucault die gesellschaftliche Notwendigkeit funktionierender Machtbeziehungen.¹⁷⁵ Erst durch das direkte Einwirken der Erzieherinnen und Erzieher auf ihre Zöglinge wird der Status der jeweiligen Beziehungen tatsächlich offenbar. Eine große Gefahr, in diesem Lehrer-Schüler-Verhältnis von Zuständen funktionierender Macht zu jenen der willkürlichen Herrschaft abzugleiten, erkennt Foucault im großen Altersunterschied zwischen kindlichen Schülern und erwachsenen Lehrern:

[...] das Problem liegt eher darin, zu wissen, wie man bei diesen Praktiken [der Unterweisung], bei denen die Macht sich nicht nicht ins Spiel bringen kann und in denen sie nicht an sich selbst schlecht ist, Herrschaftseffekte vermeiden kann, die einen kleinen Jungen der unnützen und willkürlichen Autorität eine [sic!] Lehrers unterwerfen [...].¹⁷⁶

Davon, dass die Erzieher in den ausgewählten Werken diesen Aspekt im gegenseitigen Machtverhältnis tatsächlich aktiv ausnützen, um mittels Handlungen der Willkür, Unberechenbarkeit und Strenge ihren Anspruch auf Herrschaft zu demonstrieren, zeugen zahlreiche Beispiele. So fürchtet sich etwa nicht nur der Protagonist aus *Das Glück beim Händewaschen* vor der Unberechenbarkeit seiner Lehrer (vgl. z. B. GH, 14), sondern auch *Die Musterschüler* vor den willkürlich als Bestrafung angesetzten Lateinprüfungen ihres Präfekten (vgl. MS, 288). Die Protagonistin aus *Die Klosterschule* wiederum berichtet von der nur scheinbaren Gerechtigkeit ihrer Englischlehrerin, die zwar streng und autoritär bestraft, jedoch zumindest berechenbar bleibt (vgl. KS, 34). Auch die vielen streng anmutenden Regeln und Rituale der Hausordnung zeigen, dass in den literarischen Klosterinternaten ein ausgewogenes Verhältnis von Macht in weiten Teilen einem System der willkürlichen Herrschaft untergeordnet wurde. Das, was Erving Goffman als ein typisches Merkmal totaler Institutionen beschreibt,¹⁷⁷ kann am Ende dieses Kapitels nun auch mit Hilfe der machtanalytischen Theorien von Michel Foucault belegt werden: Das System des literarischen Klosterinternats teilt seine Mitglieder in

¹⁷⁵ Vgl. Foucault, Michel: *Die Ethik der Sorge*, S. 297.

¹⁷⁶ Ebda., S. 297.

¹⁷⁷ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 18.

eine kleine Gruppe herrschender Machthaber und eine zahlenmäßig weit überrepräsentierte Gruppe an fremdgesteuerten Subjekten, welche den bewusst gesetzten Strategien der Kontrolle, der Überwachung und der Einflussnahme ohne Recht auf Selbstbestimmung ausgeliefert sind. Wie die Zöglinge mit diesen Handlungen der Herrschaft umzugehen versuchen, wird nachfolgend untersucht.

2.3.1.1 Resignation und Fremdbestimmung

Sämtliche Versuche, der autoritären Herrschaft im Klosterinternat zu entgehen, enden bei allen drei Protagonisten zunächst in Resignation und der Erkenntnis, dass ihre Verhaltens-, Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten zumeist nur theoretische Überlegungen bleiben. Deutlich wird dies etwa in *Die Klosterschule*, wenn die Erzählerin über die trügerische Option freier Entscheidungen reflektiert: „Sich anschließen oder sich ausschließen: als ob wir die Wahl hätten!“ (KS, 10). Mit zynischer Resignation kommentiert sie auch die fadenscheinige Aufforderung ihrer Erzieherinnen zum eigenständigen Denken: „Es gibt immer zwei Möglichkeiten, heißt es. Es gibt auch Kälber mit zwei Köpfen und vier Paar Beinen“ (KS, 10). Genauso unwahrscheinlich wie das Auftreten von zweiköpfigen Kälbern, erscheint der Protagonistin auch das Angebot, tatsächlich frei entscheiden zu dürfen. Die halbherzigen Versuche der Nonnen, den Zöglingen zumindest einen Rest an Wahlmöglichkeit zu belassen, entlarvt die Erzählerin als oberflächlich – zu eindeutig und nachdrücklich geben diese ihren Schützlingen zu verstehen, welchen Weg sie als einzigen tolerieren werden. Selbst in der surrealen Welt des Traums vermag es die Erzählerin nicht, aus der Umklammerung des klösterlichen Gedankenkorsetts zu entfliehen, und so bleibt sie auch hier dem Zwang einer höheren Instanz unterworfen, die jeden Protest bereits im Keim erstickt:

Diesen Augenblick rief Christus (oder Gottvater):
Lasset die Kleine zu mir kommen!
Da zog ich schleunigst den Kopf ein.
[...] Christus (oder Gottvater) aber rief laut: Komm.
Lieber nicht, schrie ich und wurde erheblich kleiner.
[...] Da schwoll die Stimme zu einem Lärm an, so gewaltig, daß ich nichts mehr verstehen konnte, ganz und gar nichts.
[...] Was kann ich machen, wenn es so sein soll. (KS, 44-45)

Angesichts der gewaltigen Demonstration göttlicher Herrschaft resigniert die Protagonistin und zieht es vor, lieber ihren Kopf zu retten und sich dem göttlichen Willen zu beugen, als auf ihrem Selbstbestimmungsrecht zu bestehen. Ihr scheinbar anstandsloses Einfinden in diese

Rolle entspringt jedoch nur zum Teil dem übermächtigen Druck der Internatsgewalt, wie ihre Mitteilung an die abwesende Freundin dokumentiert: „Es kommt doch nur darauf an, einmal den Mut zu haben, wenn es eine andere Möglichkeit gibt. Nur gibt es für mich keine andere Möglichkeit. Wenn ich hier rausfliege, ist es mit der Schule vorbei, und ich kann sehen, wo ich bleibe“ (KS, 87). Viel mehr, als es Drohungen oder göttliche Macht jemals vermögen würden, wird ihre Resignation vor allem durch die Aussicht bestimmt, durch einen Ausschluss aus dem Internat auf weitere schulische Ausbildung verzichten zu müssen.

Die Patres in *Das Glück beim Händewaschen* bedienen sich, ähnlich den Nonnen der Klosterschule, eines reichhaltigen Übungsrepertoires, um bei den Zöglingen zumindest den Eindruck eines Mindestmaßes an Meinungsfreiheit und Mitbestimmung zu erwecken. Doch auch hier werden die Strategien der Patres vom Erzähler als fadenscheinige Inszenierungen enttarnt, zu offensichtlich widerspricht die Bedeutungslosigkeit der angebotenen Entscheidungsmöglichkeiten jeglicher ernst gemeinten Selbstbestimmung: „Übungen in freier Willensentscheidung: zuerst Latein oder Deutsch. Latein zuerst, dann Mathematik“ (GH, 26). Reduziert auf ein Minimum an Eigenverantwortung, dürfen die Schüler lediglich die Abfolge ihrer Pflichtlernfächer selbst bestimmen, während der zeitliche Rahmen des Schulstudiums ansonsten der strengen Internatsordnung unterworfen ist. Eine weitere „Pflichtübung in freier Willensentscheidung“ (GH, 32) erhalten die Schüler auch in Form der kleinen Bibliothek, welche ihnen in ihrer Freizeit zur Verfügung steht. Die Auswahl der Lektüre bleibt jedoch auch hier nur scheinbar selbstständig, wird doch das Leseangebot von den Patres bereits im Vorfeld kontrolliert und zensuriert: „Ein einziger Bücherschrank mußte für uns alle jahraus jahrein reichen. Die Bücher waren bereits dadurch, daß sie in dem Schrank standen, vorzensiert und wurden Klasse für Klasse und ganz nach Gusto des Bibliotheksbetreuers ausgewählt“ (GH, 32). Selbst die Entscheidung, die spärliche Freizeit überhaupt zum Lesen und nicht zu weiteren freiwilligen Lerneinheiten zu nutzen, wird den Zöglingen durch das Wissen verleidet, dass ihre Lehrer am folgenden Schultag jede noch so kleine Schwäche suchen und bestrafen werden: „Am nächsten Tag würde kein Lehrer Rücksicht darauf nehmen, daß vorher ein [...] Sonntag oder Feiertag gewesen war“ (GH, 33).

In persönlichen Gesprächen setzen die Patres ihre Taktik rhetorischer Entscheidungsübungen fort und so lernen die Zöglinge, dass von ihnen nicht Aufrichtigkeit und Wahrheit verlangt wird, sondern die mechanische Beherrschung einiger weniger auswendig gelernter Gesten und Floskeln, um im Dialog mit ihren Erziehern zu bestehen: „Ich nickte, wenn ein Nicken

erwartet wurde. Sagte Ja und Amen. [...] Es war kein Gespräch, ein Gespräch war nicht möglich; es wurde ein harmloses, belangloses Verhör“ (GH, 27). Echte Kommunikation in Anerkennung gleichwertiger Gesprächspartner findet nicht statt, die Gespräche folgen institutionalisierten und ritualisierten Regeln, deren Abfolge sogar in jenem entscheidenden Moment von den Patres eingehalten wird, als der Protagonist auf Beschluss der Internatsleitung relegiert werden soll: „Nach neun Tagen sagte mir Suter, ich sollte zum Superior gehen und ihn bitten, mich zu entlassen. [...] Ich stand auf und ging geradeaus durch den Gang bis zur Tür des Superiors. Ich öffnete sie und sagte ins Zimmer hinein, daß ich entlassen sein wollte“ (GH, 125). Wie ferngesteuert folgt der Protagonist in einer letzten Pflichtübung der Willensentscheidung seinem Seelenführer, indem er noch einmal die Formeln der scheinbaren Selbstbestimmung während der Aufforderung nachkommt, selbst um seine Entlassung zu bitten.

Die Grenzen und Gefahren des freien Willens, der Entscheidungsfreiheit und der Eigenverantwortung werden im Roman *Die Musterschüler* überhaupt zum zentralen Thema erhoben. Konfrontiert mit ihren Ängsten, können sich die Heimschüler vom Tschatralagant nur schwer gegen die autoritäre Herrschaft des Präfekten erwehren und so finden sie sich meistens resignierend mit ihrer Hilflosigkeit ab: „Sich selbst helfen – das hätte heißen können: Man richtet es sich. Zum Beispiel, man wird ein Spitzel vom Präfekt. Kam für unsereinen nicht in Frage. Oder aber: Man haut ab. [...] Kam ja auch nicht in Frage. Also gut, wir sind hilflos gewesen“ (MS, 285). Um der bedrohlichen Aufmerksamkeit des Präfekten zu entgehen, lernen die Drittklässler schnell, den Anweisungen des Institutspersonals ohne größeren Widerspruch Folge zu leisten. Die unerwartete Aufforderung jedoch, entweder Gebhard Malin zu züchtigen oder selbst empfindliche Strafen zu empfangen, reißt die Zöglinge plötzlich und unerbittlich aus ihrer Passivität: „Ich bin erschrocken, bis in die Zehen ist mir das gefahren. So kurz und bündig habe ich mir die Aburteilung beim Jüngsten Gericht vorgestellt“ (MS, 293). Die Zöglinge begreifen, dass ihre gewohnten Strategien des Abwartens und stillen Erduldens in diesem Fall nicht greifen, sondern aktives Handeln von ihnen gefordert wird, und so werden Einfälle wie „ein bißchen herumschupfen“ (MS, 304) und Scheinprügel (vgl. MS, 306) ebenso als Lösungsvorschläge diskutiert wie die halbherzige Idee, dem Präfekten willentlich den Gehorsam zu verweigern (vgl. z. B. MS, 309, 323). Die Heimschüler sind mit der Entscheidungsfindung überfordert, doch anstatt ihre Wut darüber in einer gemeinsamen Aktion des Widerstands gegen den Präfekten zu bündeln, richtet sich diese schlussendlich gegen den vermeintlichen Urheber sämtlicher Aufregungen, Gebhard Malin. Ihre finale Entscheidung gegen den Kollegen, der sich während der gesamten verzweifelten Suche nach einer Lösung

in ihren Augen nur unkooperativ und abweisend verhält (vgl. z. B. MS, 303-304), wird kurzerhand mit der Begründung gerechtfertigt, er selbst habe durch sein arrogantes Agieren die Prügel provoziert und verdient (vgl. z. B. MS, 356, 449). Beim Erzähler löst der endgültige Beschluss zu den Klassenprügeln vor allem große Erleichterung darüber aus, sich dem übermächtigen Willen des Präfekten nicht mehr entgegenstellen zu müssen: „Eine schwarze Kugel explodierte in mir, sprengte meine Sorge weg, als wäre sie eine Kruste um mein Herz [...]“ (MS, 511). Die Belastung allerdings, sich nach ihrer Tat, die sie in „eine[r] Art von kollektivem Blackout“ (MS, 507) begehen, der eigenen Verantwortung zu stellen, ist zu groß für die Schüler. Selbst Jahrzehnte später noch blenden die ehemaligen Akteure ihren aktiven Beitrag am Geschehen aus und übertragen die alleinige Schuld auf den Präfekten als den „ideale[n] Sündenbock“ (MS, 215): „Der eigentlich Schuldige war der Präfekt, [...] und es hat wirklich keinen Sinn, [...] wenn wir hier jetzt Aufrechnung spielen [...] und du darfst ja nicht vergessen, [...] wir waren Buben, [...] die den ganzen Tag Angst gehabt haben [...]“ (MS, 526). Dennoch müssen sich die mittlerweile erwachsenen Heimschüler die Frage stellen, ob sie nicht trotz aller Strenge, Härte und Manipulationsstrategien des Paters auch anders handeln und entscheiden hätten können:

Aber eines sollte man doch nicht vergessen: Krankenhausreif geschlagen habt *ihr* den Gebhard Malin [...]. Hat er euch empfohlen, ihn so zu verprügeln, daß er für ein paar Tage die Sprache verliert? [...] Und auch wenn er es getan hätte – wenn er es sogar befohlen hätte, hättet ihr euch immerhin weigern können. (MS, 215-216)

Wie die Beispiele dieses Kapitels zeigen, reagieren die Protagonisten der Internatsromane auf Herrschaftszustände in ihrer direkten Umwelt vor allem mit Resignation, Duldung oder Verdrängung, um ihren Alltag erträglicher zu gestalten. Auch wenn ihnen die Absichten der Erzieher zumeist bewusst sind, schaffen sie es trotzdem nicht, sich aktiv dagegen zu wehren und auf ihrem Anspruch nach Selbstbestimmung zu bestehen. Zu groß erscheint ihnen die umgebende Macht, ihre eigene Furcht und Hilflosigkeit.

2.3.1.2 Eigenverantwortung und Widerstand

Manchen der Zöglinge gelingt es jedoch, ihren Unmut und ihre Unzufriedenheit in mehr oder weniger deutlichen Aktionen des Widerstands zum Ausdruck zu bringen. Michel Foucault erkennt solche Reaktionen nicht nur als Zeichen der Abwehr bei unerträglichen Herrschaftszuständen, sondern als natürlichen und wesentlichen Bestandteil von Machtbeziehungen über-

haupt: „Es gibt keine Macht ohne potentielle Weigerung oder Auflehnung.“¹⁷⁸ Gemäß dieser Annahme, beinhaltet die Frage nach Macht gleich einem „chemischen Katalysator, der die Machtbeziehungen sichtbar macht“¹⁷⁹, immer auch die Frage nach Widerstand. Die Beweggründe, die Umsetzung und die Deutlichkeit der Protesthandlungen variieren, dennoch sind sie in unterschiedlicher Darstellungsweise auch in den drei Klosterinternaten der Auswahltexte vorhanden.

Der Weg zur Selbstbestimmung wird bei Zoderers Protagonisten von Protestphasen begleitet, die zuerst unbemerkt im Verborgenen beginnen, sein Verhalten verändern und in unüberhörbaren Anklagen gegen die Internatsordnung schlussendlich ihren Höhepunkt erreichen. Zunächst sind es jedoch nur heimliche Blicke, die der Junge auf das Verbotene riskiert:

Zwischen den Spalten meiner vors Gesicht gepreßten Finger erhaschte ich manchmal eine Stoffbewegung der Küchengehilfinnen oder Schwestern. Manchmal rutschte ein Rock bis zu den strumpflosen Waden hinauf. [...] Nicht das [sic!] ich dagegen gewesen wäre. Aber ich empfand es wie eine zur Buße auferlegte läßliche Sünde: ich durfte sie begehren. (GH, 89)

Sein Widerwille, sich den freudlosen Normen des Klosterinternats zu unterwerfen, wächst konstant und wird durch ein Mädchen aus dem Dorf verstärkt, in das er sich heimlich verliebt: „Am Morgen war ich aufgewacht und wußte, daß der Scheitel des Mädchens, von dem ich geträumt hatte, der Scheitel des Mädchens war, das ich auf der Straße [...] hatte vorbeigehen sehen“ (GH, 110-111). Der verliebte Zögling beginnt mit einer neuen Leichtigkeit und Lebensfreude, der „die Bewußtlosigkeit von früher“ (GH, 118) fehlt, fast unabsichtlich sein Verhalten zu ändern: „In der Handarbeitsstunde arbeitete ich jetzt als Gärtner. Obwohl es nicht mehr nötig war, riß ich das Unkraut aus. Und ich schmetterte heraus, was ich zu singen Lust hatte. Für die anderen ganz unerwartet“ (GH, 119). Seine neue Unbeschwertheit, sein verändertes Verhalten und seine „Gangart“ (GH, 120) fallen den Patres bald auf und werden zurechtgewiesen: „Ich sei zu wenig demütig, sagte Pater Suter. Das werde mir noch Schwierigkeiten bereiten, meinte er, wenn ich nicht radikal dagegen anginge. Der Stolz sei der größte Fehler“ (GH, 76). Noch gefährlicher als der Stolz des Übermuts, erscheint den Patres jedoch der Umstand, dass der Zögling nicht mehr bereit ist, die wichtigste aller Regeln im Klosterinternat zu befolgen: das omnipräsente Silentium. Mit lautstarken Fragen durchbricht er immer wieder die Stille und beginnt, das ihn umgebende Schweigen selbst zu hinterfragen:

¹⁷⁸ Foucault, Michel: Omnes et singulatim. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 218.

¹⁷⁹ Foucault, Michel: Subjekt und Macht, S. 243.

„Stolz: ich regte mich auf, sagte in den Pausen, was ich sah. Manchmal sogar, was ich dachte. Und ich fragte. Das Infragestellen konnte vom Stolz bis auf die schiefe Bahn führen“ (GH, 76). Trotz der maßregelnden Worte der Patres wird sein Drang nach Befreiung aus der bedrückenden Sprachlosigkeit immer stärker: „Von einem bestimmten Augenblick an wurde ich unruhig. Auf einmal überschwemmt mich Fragen. Ich fiel von einer Frage-Möglichkeit in die andere. [...] Gleich nach dem Verlesen des Nachfolgechristispruchs wollte ich einen Schrei tun, mitten ins Schlürfen des Refektoriums hinein, einen Frage-Schrei. [...]“ (GH, 122). Ohne zu wissen, wie er diese Entwicklung noch aufhalten könnte, steuert der Protagonist so unaufhaltsam seinem Ende als Zögling des Schweizer Klosterinternats entgegen: „Ich wollte den Hammer nicht auf den Schädel bekommen. Aber ich tat alles, damit er mich präzise traf“ (GH, 86). Auch die Patres sind mehr ratlos als wütend ob der Frage, wie sie dem Freiheitsdrang des Jungen noch Einhalt gebieten können: „Suter rief mich aufs Zimmer. [...] Und jetzt? fragte er. Und jetzt. Ich wollte gerne reden, es fiel mir beinahe schwer, nicht zu reden“ (GH, 115). Doch in direkter Konfrontation mit dem Pater, der all das vertritt, was der Junge selbst nicht mehr glauben möchte, fehlen ihm die entscheidenden Worte, sein Verlangen nach Lebensfreude und Selbstbestimmung, das ihm selbst ein Rätsel ist, zu erklären: „Weil ich nichts zu sagen wußte, fiel mir der Satz aus dem Mund: Was habe ich denn angestellt?“ (GH, 125). Schlussendlich entspringt der Widerstand des Protagonisten weit weniger einem rationalen Entschluss oder Plan, die strenge Ordnung des Internats mutwillig zu boykottieren, als vielmehr einer tiefen Ratlosigkeit darüber, wie er seinen Gefühlen, seiner neu erwachten Spontaneität und Lebensfreude in der durchdringenden Sprachlosigkeit des Internats Ausdruck verleihen könnte.

Eine ganz andere Art des Widerstands zeigen die Zöglinge in Köhlmeiers *Die Musterschüler*. Hier im Missionsseminar wird Rebellion von den Buben zum Heldenbild des wilden Hundes stilisiert, das ihnen angesichts ihrer eigenen Unfähigkeit, sich dem Terror des Präfekten zu widersetzen, dabei hilft, ihrem inneren Bedürfnis nach Befreiung und Aufstand Ausdruck zu verleihen: „Wenn man im Heim gesagt hat, der oder der ist ein wilder Hund, dann hat gleich jeder gewußt, was man meint. Einer, der sich nicht unterkriegen lässt. [...] Ein *wilder Hund*, das hat einen Hauch von Kriminellem gehabt“ (MS, 78). Die Anforderungen an dieses Heldenideal sind indes hoch, und so wird noch lange nicht jeder, der es wagt, dem Präfekten zu trotzen, tatsächlich zum wilden Hund geadelt. Ein Beispiel für einen solchen Rebellen, dessen Unerschrockenheit von den Schülern zwar respektiert wird (vgl. MS, 49), der aber angesichts seiner Verschlossenheit nicht zum Helden taugt, ist Gebhard Malin: „Der Gebhard Malin war

bekannt dafür, daß er auf stur schalten konnte. Wenn der so richtig gebockt hat, dann hättest du ihm den Kopf abschlagen können“ (MS, 50). Für den Erzähler repräsentiert dieser Mitschüler den Typen eines Antihelden, dem er nur widerwillig seine Anerkennung zollt:

Es ärgerte mich ein wenig, daß er, der eigentlich bedrückt sein müßte, so gleichgültig war. Er übertreibt, dachte ich. Das gibt es einfach nicht! – Und was mich besonders schmerzte: daß es mir gar nicht vorkam, als ahmte er jemanden nach, daß es ganz so aussah, als wäre er tatsächlich so lässig, von Natur aus. (MS, 284)

Nur allzu gerne würde der Protagonist den unbeliebten Kollegen als Plagiat und Fälschung entlarven, doch muss er sich eingestehen, dass dessen Verhalten genauso authentisch zu sein scheint, wie das von Csepella Arpad, der für die Schüler von Anbeginn zum Inbegriff des Helden wird. Auf Grund seines Status als edler Wilder, der ihm noch dazu von der Heimleitung verliehen wird (vgl. MS, 91), genießt der Neue von vornherein Freiheiten, die für andere Schüler undenkbar wären: „Für den Csepella Arpad waren Sachen eine Selbstverständlichkeit, die für uns die reinsten Abenteuer waren“ (MS, 93). Vor allem der Umstand, dass er der hierarchischen Ordnung des Heims überhaupt nicht untergeordnet zu sein scheint und der Willkür des Präfekten mit Gleichmut, Freundlichkeit und Gelassenheit entgegenblickt, imponiert den Schülern: „Was soll der [Präfekt] machen [...]. Er kann mich hinausschmeißen. Na und?“ (MS, 107). Arpad fürchtet den Zorn des Präfekten nicht, sondern fühlt sich der Heimleitung gegenüber als ebenbürtig (vgl. z. B. MS, 107). Die Vorstellung, aus dem Heim relegiert zu werden birgt für ihn im Gegensatz zu den meisten seiner Mitschüler keine Bedrohung, vielmehr nimmt er diese Möglichkeit dank seines Anspruchs auf Selbstbestimmung und Unabhängigkeit willentlich in Kauf. Seinen Grundsätzen bleibt der Junge auch treu, als er, um seinen verprügelten Freund zu unterstützen, vom freundlichen Helden zum Kämpfer für Gerechtigkeit mutiert: „Er war nicht mehr derselbe [...], nachdem Gebhard Malin aus dem Krankenhaus zurückgekommen war, das ist uns allen klar geworden. [...] – er war nicht mehr der gutmütige, freundliche wilde Hund“ (MS, 581). Vor versammelter Schülerschaft beweist Csepella Arpad seine Unerschrockenheit, als er den Schmeicheleien des Präfekten trotzt und ihn vor den Augen seiner Kollegen willentlich verletzt. In diesem letzten großen Akt des Widerstands lässt der Junge dem Erzieher, ohne Rücksicht auf die nachfolgenden Konsequenzen den Griff des Expanders entgegenschellen, den dieser den beiden Schülern Arpad und Malin zuvor als Pfand seines schlechten Gewissens hatte übergeben wollen: „Und dann ließ er los. Arpad ließ los. Der Expander schnellte mit voller Wucht gegen die Wange des Präfekten, der

Griff schlug auf die Zähne, und das Blut rann in den Bart. [...] Er kommt in die Hölle, dachte ich“ (MS, 586).

Weit weniger spektakuläre Aktionen des Widerstands lässt der Erzähler selbst erkennen, der ansonsten die Anordnungen der Heimleitung und des Präfekten ohne größeren Protest akzeptiert. So berichtet er etwa von seinen heimlichen und vergleichsweise harmlosen Verstößen gegen die Hausordnung (vgl. z. B. MS, 116, 146) genauso wie von seinen Fluchtphantasien, in denen er davon träumt, gemeinsam mit Csepella Arpad und Gebhard Malin aus dem Heim „abzuhauen“ (MS, 333). Um diese Idee jedoch tatsächlich in die Tat umzusetzen, fehlt ihm allein bei der Vorstellung an mögliche Konsequenzen bereits der nötige Mut: „Ideen! [...] Ich habe mich von hier aus schon mitten durch die Erdkugel gegraben! [...] Heißt *Idee*, daß man das tut? Dann bin ich in meinem ganzen Leben noch nie auf eine *Idee* gekommen“ (MS, 341-342). Auch die Idee, dem Präfekten als rebellischer Anführer von Angesicht zu Angesicht und im Widerstand gegenüberzutreten, ist dem Protagonisten in Wahrheit viel zu erschreckend: „Es drängte mich wirklich nicht, etwas zu unternehmen. Was denn unternehmen! Als Anführer der Klasse beim Sturm auf das Paterzimmer habe ich mich weiß Gott nicht gesehen“ (MS, 323).

In *Die Klosterschule* kommen Aktionen des Protests und Widerstands vergleichsweise selten vor. Die wenigen Ereignisse sind, wie bei jenen des Protagonisten in *Die Musterschüler* eher harmlos und finden im Verborgenen statt, wenn die Mädchen etwa nur zum Schein englisch lautende Worte formulieren (vgl. KS, 15-16) oder sich im Gebüsch verstecken, um „Antonius und Kleopatra“ zu spielen (vgl. KS, 59-60). Angedeutet werden jedoch auch „Fälle[...] von gemeinschaftswidrigem Überhandnehmen der ein- oder gegenseitigen Zuneigung“ (KS, 81), die im Wissen um die zu erwartenden Konsequenzen der Relegation durchaus als heftigere Formen des Widerstands interpretiert werden können. Auch die Andeutung einer nicht näher erläuterten Tat der abwesenden Freundin lässt auf einen Akt der Rebellion schließen, dessen Ausmaß so groß gewesen sein muss, dass der Erzählerin sogar das Schreiben eines Briefes an diese ehemalige Kollegin verboten wird (vgl. KS, 86-87). Am Ende des Romans offenbart die Protagonistin doch noch erste Anzeichen keimenden Widerstands:

Und zum ersten Mal habe ich auch eine Art Widerwillen gegen die zahllosen Gebete, die er [der Pfarrer] mir zur Stärkung wider das Böse aufgeben würde. [...] Und ich bin überhaupt im Zweifel. [...] Etwas wird an dem Ganzen schon stimmen. Alles können sie nicht erfunden haben, denn aus nichts wird nichts [...]. (KS, 86)

Zweifel an der absoluten Wahrheit der katholischen Wertewelt beginnen in der Protagonistin zu wachsen und zögerlich fängt sie an, ihre Position der stillen Einwilligung und Erduldung sukzessive zu hinterfragen.

Motive und Anlässe für Aktionen des Widerstands sind bei den literarischen Zöglingen unterschiedlich motiviert. Ist es in *Das Glück beim Händewaschen* vor allem das individuelle Bedürfnis des Protagonisten, seinem Drang nach Selbstbestimmung und Lebensfreude Ausdruck zu verleihen, so sehnen sich *Die Musterschüler* nach ihrer Befreiung aus der Unterdrückung durch den Präfekten. Csepella Arpad, die Personifikation ihres Heldenideals allerdings, der nicht unter dem Herrschaftsgehabe des Paters zu leiden scheint, beginnt seine eigentliche Rebellion erst mit jenem Moment, als dessen Passivität und Ignoranz seinen Sinn für Gerechtigkeit wecken. Als eine indirekte oder resignative Form des Widerstands könnte wiederum das Verhalten der Protagonisten aus *Die Musterschüler* und *Die Klosterschule* betrachtet werden. Beiden fehlt es selbst an genügend Mut, sich offen gegen das System aufzulehnen und so verbleibt ihnen neben harmloser Vergehen gegen die Hausordnung lediglich die Ebene der Phantasie und des Traums, um ihrem Bedürfnis nach Flucht und Befreiung Ausdruck zu verleihen.

2.3.2 Die „Macht Gott(es)“ und der katholischen Kirche

Bisher wurde auf die enge Beziehung zwischen totalen Institutionen, deren Disziplinierungsmethoden und Machtverständnis sowie den Traditionen der christlich-katholischen Kirche lediglich im Kontext anderer thematischer Schwerpunkte hingewiesen. Dieses Kapitel wird sich hingegen zentralen katholischen Grundprinzipien selbst widmen und deren Einflüsse und Auswirkungen auf das Leben der literarischen Zöglinge im Klosterinternat untersuchen.

2.3.2.1 Das Prinzip der pastoralen Macht

In seinen Analysen zur Macht beschreibt Michel Foucault auch ein Phänomen, das spätestens seit dem Mittelalter in der gesamten westlichen Welt „beträchtliche Bedeutung“¹⁸⁰ erlangt und dessen Entstehung eng mit den Anfängen des christlichen Glaubens verbunden ist: die Pastoralmacht.¹⁸¹ Von den Hebräern übernommen, bezeichnet diese Macht die im Christentum etablierte Vorstellung, in ihrem höchsten Gott einen Hirten zu sehen, dem seine Schaf-

¹⁸⁰ Foucault, Michel: *Omnes et singulatim*, S. 194.

¹⁸¹ Vgl. Foucault, Michel: *Subjekt und Macht*, S. 247.

herde, die Gemeinschaft der Gläubigen, folgt.¹⁸² Die irdischen Vertreter des himmlischen Hirten übernehmen als Repräsentanten des göttlichen Vorbildes diese Auffassung nun in Form des pastoralen Amtes, an dessen Spitze der Papst steht und dessen wichtigste Aufgabe es ist, „[...] das Seelenheil des Einzelnen im Jenseits [zu] sichern [...]“¹⁸³. Trotz der patriarchalischen Ausrichtung dieser Führerrolle ist der Hirte jedoch keiner, der seine Herde lediglich „sammelt, führt und leitet“¹⁸⁴, sondern vielmehr von dem beidseitigen und freiwilligen Einverständnis geprägt, „[...] sich für das Leben und das Seelenheil seiner Herde zu opfern“¹⁸⁵. Der Hirte ist somit für alles „Wohl oder Übel“¹⁸⁶ der Gemeinschaft verantwortlich, er sorgt sich um deren „Hunger und Durst“¹⁸⁷ genauso wie um deren Sicherheit: „Wenn sie schlafen, wacht *er*.“¹⁸⁸ Tief verwurzelt im Alltagsverständnis der katholischen Praxis, wird die Bedeutung des pastoralen Amtes in den Klosterinternaten der primären Werke an die jüngsten Mitglieder der Gemeinschaft weitervermittelt und von den Kirchenbevollmächtigten nicht selten dazu ausgenützt, um ihre vorrangige Stellung gegenüber den anvertrauten Schutzbefohlenen zu demonstrieren.

Der Erzähler in *Das Glück beim Händewaschen* bezeichnet etwa seinen ehemaligen Beichtvater nicht von ungefähr als „Seelenhirten“ (GH, 18), obwohl der Pater diese Rolle nur unglaubwürdig erfüllt und die damit verbundenen Pflichten nicht wirklich ernst nimmt. Die regelmäßigen Beichtgespräche empfindet der Junge als gekünstelt und die Zuwendung lediglich als geheuchelt: „Es war kein Gespräch, ein Gespräch war nicht möglich. [...] Routine der Seelenführung, Hirtendienst wie Fellkraulen“ (GH, 27). Die ursprüngliche Idee des väterlichen Hirten, der sich in aufopferungsvoller Zuwendung um die Bedürfnisse seiner Schutzbefohlenen kümmert, wird hier auf das Festhalten an einer einstudierten Rolle reduziert, deren innere Überzeugungskraft schon längst der Attitüde gewichen ist. Mit Hilfe von Floskeln und Phrasen, jedoch ohne echte Anteilnahme sorgt der Pater als pastoraler Stellvertreter im Sinne des klösterlichen Auftrags zumindest dafür, dass die Zöglingsgemeinschaft zusammengehalten wird.

¹⁸² Vgl. Foucault, Michel: *Omnes et singulatim*, S. 191.

¹⁸³ Foucault, Michel: *Subjekt und Macht*, S. 247.

¹⁸⁴ Vgl. Foucault, Michel: *Omnes et singulatim*, S. 192.

¹⁸⁵ Foucault, Michel: *Subjekt und Macht*, S. 247.

¹⁸⁶ Foucault, Michel: *Omnes et singulatim*, S. 200.

¹⁸⁷ *Ebda.*, S. 192.

¹⁸⁸ *Ebda.*, S. 193.

Wird das pastorale Amt im eben genannten Fall zur nützlichen Methode verfremdet, um Unruhen innerhalb der Herde zu vermeiden, so wird sie von den Nonnen in die *Die Klosterschule* zur wirkungsvollen Strategie erhoben, das Gemeinschaftsgefühl und das Bewusstsein der Mädchen um ihre elitäre Sonderstellung in der Herde Christi zu stärken:

Wer die Gefahr sucht, kommt darin um. Wir sollen daher stets den Umgang mit unse-
resgleichen pflegen, auf daß wir nie den Schutz der Gemeinschaft, deren Glied wir
sind, verlieren. [...] Nicht umsonst heißt Christus der gute Hirte. Wer bei der Herde
bleibt, ist sicher. Niemand kann ihm etwas anhaben. Ist der Hirt der beste, muß auch
die Herde es sein. Also werden wir alle auf unserem Platz stehen. (KS, 57)

Um Ausbrüche Einzelner aus der Gemeinschaft zu verhindern, zeichnen die Nonnen ein Bild der Verlassenheit und der Gefahren von der Welt außerhalb des sorgsam Schutzes des Hirten. Diesem einsamen Leben stellen sie die zahlreichen Vorteile und Privilegien gegenüber, welche die hingebungsvollen Schafe innerhalb der Herde Christi erwartet. Doch Christus ist nicht nur absoluter Garant für Schutz und Sicherheit, das Wesen der pastoralen Macht sieht vor, dass Aufgaben und Pflichten gegenseitig verteilt sind, und so müssen sich die Mädchen durch ihren Fleiß und die Bereitschaft, den Regeln der Gemeinschaft uneingeschränkten Gehorsam zu leisten, dem Hirten erst als würdig erweisen.

In einer abgewandelten Darstellungsform, ist das Prinzip der pastoralen Macht auch in *Die Musterschüler* zu erkennen. Zwar wird hier weder ein Erzieher namentlich als Hirte bezeichnet, noch ein direkter Vergleich mit der Schülergemeinschaft als Herde Christi unternommen, die Konstellation und Aufgabenverteilung der drei zuständigen Patres erinnert jedoch stark an die charakteristischen Attribute des pastoralen Amtes. In einmütiger Trinität teilen sich die Erzieher sämtliche Tätigkeiten des Hirtenamts, wobei an deren Spitze der Pater Rektor steht, der sich um pastorale Pflichten wie das Treffen wichtiger Entscheidungen oder die Sorge um das allgemeine Wohl der Herde (vgl. z. B. MS, 36, 136-138) kümmert. Der Pater Spiritual wiederum tritt in seiner Eigenschaft als geistiger Führer und Tröster in Erscheinung (vgl. z. B. MS, 36-38), während der Präfekt nicht nur für die Unterhaltung sorgt, sondern vor allem auch die unangenehmen Seiten pastoraler Aktivitäten übernimmt, indem er die fehlgeleiteten Schafe bestraft, zur Raison bringt und die Gemeinschaft so zusammenzuhalten versucht (vgl. z. B. MS, 32, 36).

Die eben genannten Beispiele verdeutlichen einmal mehr, wie sehr die Erziehungsprinzipien der geschilderten Klosterinternate in literarischer Brechung tatsächlich von den tief verwurzelten Glaubensgrundsätzen der katholischen Kirche geprägt sind. Die pastorale Führerfigur ist dabei nicht nur im Glauben an den höchsten, göttlichen Hirten präsent, sondern auch in Personifikation des entsprechenden Bodenpersonals, das seine Aufgaben jedoch häufig für eigene Zwecke entfremdet und der ursprünglichen Bedeutung dieser Rolle nicht mehr gerecht wird. Die eigentlichen Ideale des weisen, väterlich schützenden Hirten werden zumeist manipuliert und sinnentleert, um sie den Absichten und Ansprüchen der jeweiligen Institution anzupassen. So nützen die Patres in *Das Glück beim Händewaschen* das Prinzip der pastoralen Macht vor allem, um ihren Schützlingen hinter einer Fassade aus Wohlwollen und Verständnis den Schein von Aufrichtigkeit zu vermitteln, und sie so vermeintlich im Glauben zu belassen, die strenge Ordnung und Disziplin im Haus der Regeln dienen lediglich zu ihrem Besten. Die Nonnen in Frischmuths Klosterschule wiederum stellen vor allem die Notwendigkeit eines schützenden Patriarchats in den Vordergrund. Außerhalb der bewachten Herde sind die Mädchen verloren und nur dank des kraftvollen Einsatzes des männlichen Hirten können sie vor den Gefahren der Welt bewahrt werden. Eine interessante Abwandlung dieses Phänomens zeigen auch *Die Musterschüler*, wo sämtliche der typischen Attribute pastoraler Macht auf die drei zuständigen Patres verteilt werden. Doch auch hier stehen nicht unbedingt die eigentlichen metaphysischen Ideale im Vordergrund, sondern die Aufrechterhaltung der Internatsordnung. In einer zweckoptimierten Reduktion der ursprünglichen Aufgaben des göttlichen Hirten, werden den Patres in einer Art „good cop, bad cop“-Manier bestimmte Funktionen zugewiesen, wobei dem Rektor und dem Pater Spiritual die Rolle der „Guten“ zuteil wird, während der Präfekt den Part des bösen Gegenspielers übernimmt.

2.3.2.2 Das Prinzip des freiwilligen Gehorsams

Ein großer Vorteil religiöser Institutionen ist, dass sie ihre Wertvorstellungen und Richtlinien vor der Außenwelt nicht rational und logisch begründen müssen, sondern sich auf den Glauben an eine metaphysische Macht berufen können, deren höchste Anerkennung es bedeutet, sie ohne zu hinterfragen als Wahrheit zu akzeptieren. Erving Goffman spricht in diesem Zusammenhang von einer bewussten Strategie der freiwilligen „Einschränkung des Selbst“¹⁸⁹, wie sie vor allem in katholischen Institutionen zu finden ist. Dieser Vorstellung liegt der Gedanke zugrunde, der Mensch sei ein Mangelwesen, das von Natur aus schlecht und fehlbar,

¹⁸⁹ Goffman, Erving: *Asyle*, S. 52.

sich nur mit Hilfe psychischer und physischer Selbstbestrafung an sein höchstes Vorbild, der transzendenten Macht annähern kann.¹⁹⁰ Bewohner von Institutionen, welche diesen Werten folgen, setzen sich demnach freiwillig den harten und demütigenden Maßnahmen aus, um ebenso wie ihr göttliches Vorbild, der im „vollkommenen Gehorsam seiner Liebe bis zum Tod“¹⁹¹ die „ganze Menschheit mit dem Vater“¹⁹² versöhnte, „ihr Kreuz auf sich zu nehmen“¹⁹³.

Michel Foucault beschreibt die freiwillige Bereitschaft zum Gehorsam ebenfalls als ein wesentliches Prinzip des christlichen Selbstverständnisses. Auch seiner Ansicht nach folgt die gläubige Gemeinschaft ihrem Gott nicht primär aus Zwang, sondern „[...] hauptsächlich deshalb, weil es [ihr] *Wille* ist“¹⁹⁴. Erst der entscheidende Umstand, dass sich die einzelnen Mitglieder freiwillig in die „vollständige[...] Abhängigkeit“¹⁹⁵ zu Gott begeben und die Paradigmen von Gehorsam und Fügsamkeit gleichzeitig zu höchsten Tugenden erheben,¹⁹⁶ ermöglicht es der Institution, die vollständige Kontrolle aller Mitglieder, bis in die „allerkleinsten Details“¹⁹⁷ tatsächlich durchzusetzen und zu vollstrecken. Adrienne von Speyr, Schweizer Ärztin und eine der bekanntesten Mystikerinnen des zwanzigsten Jahrhunderts, zeichnet in ihren Anleitungen für angehende Nonnen ein anschauliches Bild von dieser freiwilligen Bereitschaft zu Gehorsam und Unterwerfung: „Es ist etwas sehr Schönes, in einem Gehorsam zu leben, der eine Verdeutlichung, Verleiblichung des Gehorsams der Kirche an den Herrn ist.“¹⁹⁸ Adrienne von Speyr erkennt das Leben als einzige Gehorsamsübung, bei welcher der „[...] ganze seelische Organismus bis in die letzten Fibern hinein fügsam gemacht werden sollte [...]“¹⁹⁹, um in der bedingungslosen Nachfolge Christi auf jede Art von Willensäußerung und Autonomie zu verzichten:

¹⁹⁰ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 52.

¹⁹¹ Benedikt XVI. (Hg.): *Katechismus der katholischen Kirche. Kompendium*. München: Pattloch 2005, S. 63.

¹⁹² Ebda., S. 63.

¹⁹³ Ebda., S. 63.

¹⁹⁴ Foucault, Michel: *Omnes et singulatim*, S. 201.

¹⁹⁵ Ebda., S. 200.

¹⁹⁶ Vgl. ebda., S. 201.

¹⁹⁷ Ebda., S. 200.

¹⁹⁸ Speyr von, Adrienne: *Bereitschaft. Dimensionen christlichen Gehorsams*. Einsiedeln: Johannes 1975, S. 44.

¹⁹⁹ Ebda., S. 3.

Der Gehorsam wird nicht überlegen, ob das, was ihm befohlen wird, recht ist oder nicht, weil der Verzicht auf solches Überlegen (das zur Selbstbestimmung gehören würde) mit zum Opfer des Gehorsams gehört. Tadelt ihn der Obere, so wird er sich entschuldigen und Buße tun. Dabei bleibt absolut dahingestellt, ob er wirklich schuldig ist oder nicht.²⁰⁰

Das Wesen des Gehorsams sieht Selbstbestimmung und Selbstverteidigung also nicht vor, vielmehr verlangt diese radikale Aufforderung zur Unterwerfung geradezu das Akzeptieren auch ungerechtfertigter Anschuldigungen als Zeichen wahrer Opferbereitschaft. Den Tugenden von Gehorsam und Unterwerfung stehen jedoch die Gefahren des Stolzes gegenüber, des selbstständigen Denkens und Überlegens, das die Menschen dazu befähigt, an der Wahrheit und Sinnhaftigkeit einer solchen Lebenshaltung zu zweifeln und das Glaubenssystem als Ganzes zu hinterfragen. Um dieser Bedrohung nach Möglichkeit zu entgehen, verwundert es nicht, dass die Institutionen der katholischen Kirche ihr Möglichstes unternehmen, den Grundsatz des freiwilligen Gehorsams mit Hilfe von wiederkehrenden Parolen und bei jeder sich bietenden Gelegenheit schon bei den jüngsten Mitgliedern ihrer Gemeinschaft zu implementieren, wie auch der Erzähler von *Das Glück beim Händewaschen* zu berichten weiß:

Der Erfinder der Regeln hatte in der ersten Regel Gehorsam verlangt. Das Oberste und Höchste war der Gehorsam. [...] Ich hatte schon in der Volksschule im Katechismusunterricht das Harmlose gelernt: Gott zu gehorchen. Die Eltern waren Gottes Stellvertreter und alle anderen auch. [...] Gehorsam war Hingebung. Das Gegenteil war das Köpfel, der Stolz. (GH, 28)

Von Kindheitstagen lernt der Junge, dass er den jeweiligen Mächten seiner Umgebung zu Gehorsam verpflichtet ist. Doch das Wesen des katholischen Gehorsams fordert nicht Zwang, sondern selbstgewählte Unterwerfung und so bestehen auch die Patres im Klosterinternat auf diesem Prinzip der Freiwilligkeit. Der Zwiespalt, den Forderungen nach bedingungslosem Gehorsam nicht nur widerspruchslos Folge leisten zu müssen, sondern diesen auch noch als eigenen Willen zu integrieren, führt die Zöglinge in einen schier unlösbaren Gewissenskonflikt, auf den sie mit noch größerer Unterwerfung reagieren: „Wir wollten klein und kleiner werden, und Du Herrscher der Heerscharen sollst wachsen in uns. [...] Aufgeben der kleinsten eigenen Kleingröße. Verschwinden. Das war die Parole, Schlichtheit und Demut“ (GH, 55). Doch auch von den Gefahren des Stolzes bleibt der Zögling nicht verschont, als er erkennt, dass sich Gehorsam, Bescheidenheit und Unterwerfung nur schwer mit den Ansprüchen der Patres nach Ehrgeiz und guten schulischen Leistungen vereinbaren lassen:

²⁰⁰ Speyr von, Adrienne: Bereitschaft, S. 26.

Eine Anfechtung gegen die Demut. Man wollte, aber man durfte den Erfolg nicht mitteilen, nicht bekennen. Bekennen durfte man nur die Sünde, die Schwäche, die Niederlage. Den Triumph mußte man als Energiequelle für weitere Vervollkommnung verwenden [...]. (GH, 41)

Um diesem Konflikt der Zöglinge zu entgehen, werden Leistung und Gehorsam von den Erschaffern der Regeln gleichgesetzt und zum doppelten Fundament des klösterlichen Erziehungsauftrags erhoben: „Faulheit war gefährlich, konnte alles durcheinanderbringen. Leistung und Gehorsam. Gehorsam und daher Leistung. Alles andere war Aufruhr oder die andere Form davon: Sabotage“ (GH, 41). Neben den Stolz gesellt sich die Gefahr der Faulheit, doch auch gegen diese Bedrohung kennen die Patres wirkungsvolle Parolen der Motivation: „[...] jetzt hieß es, alle Kräfte aufzubieten, um weiterzukommen, um besser zu lernen, um freudiger zu tun, was getan werden mußte, um Schwächen der Vergangenheit auszumerzen, um schlicht und einfach vollkommener zu werden“ (GH, 54).

Die Protagonistin aus *Die Klosterschule* ist mit den Regeln zur „freiwilligen“ Unterwerfung ebenfalls bestens vertraut. Unablässig mit den suggestiven Botschaften der Nonnen konfrontiert, bleibt der Erzählerin nur mehr die Welt des Schlafs, um ihre Hilflosigkeit und Verzweiflung darüber zu verarbeiten. Doch selbst hier, kann sie sich dem Einfluss dieser Glaubensgrundsätze nicht entziehen: „Da träumte es mir, ich wäre ein Licht – und jemand stellte seinen Scheffel darüber“ (KS, 43). Bereits mit dem ersten Satz des entsprechenden Kapitels *Der Traum* (KS, 43-46), wird das Ausmaß ihres Leidens an der sofortigen Unterdrückung jeglicher Regung von Selbstachtung spürbar. Jeder noch so kleine Versuch von Autonomie und Selbstbestimmung, wird im Klosterinternat durch die Gebote von Demut und Selbstverleugnung zunichte gemacht und so schleudert das Mädchen in wütender Anklage dem höchsten Gott als vermeintlichen Urheber ihrer Qualen all jene Forderungen entgegen, zu welchen sie in erzwungener Freiwilligkeit genötigt wird: „Habe ich nicht guten Willen gezeigt und klein beigegeben, mich untergeordnet und an mich gehalten, und war ich nicht bereit, es auf mich zu nehmen, wenn es durchaus nicht anders sein soll, [...] mich zu Armut, Keuschheit und Gehorsam zu verpflichten [...]?“ (KS, 45).

Für *Die Musterschüler* scheinen solch ausdrücklich von der Internatsleitung postulierte Parolen des Gehorsams, der Unterwerfung und der Demut nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Doch ähnlich wie zuvor beim Prinzip der pastoralen Macht, deren Vorhandensein vom Erzähler zwar selbst nie bestätigt wird, jedoch aus dem eindeutigen Verhalten der drei Patres

gegenüber den Zöglingen als logisch erscheint, sind auch die Leitregeln des freiwilligen Gehorsams indirekt und auf verfremdete Weise im Missionsseminar allgegenwärtig. Die „Signale der Helden“ (MS, 285) etwa weisen verschiedene Charakteristika auf, die entfernt an Aussagen von Adrienne von Speyr erinnern:

Wer etwas will, dem fehlt etwas. Wem etwas fehlt, der leidet. Darum: Wer will, der leidet. Leiden braucht Beistand. Wer Beistand braucht, ist ein Halber [...]. Das war das geläufigste Schimpfwort. [...] Niemals zeigen, daß man etwas will. Die Devise lautet: Ich habe alles. Ich kann alles. Nein, die Devise lautet: Ich brauche nichts. (MS, 286)

In den Vorstellungen der Heimschüler werden nicht freiwilliger Gehorsam und Unterwerfung an eine externe, von außen steuernde Macht von einem echten Helden erwartet, sondern die absolute Genügsamkeit und Kontrolle über den eigenen Körper. Stehen in den Formulierungen von Speyrs das Leiden, die Erniedrigung und die bedingungslose Opferbereitschaft in der Nachahmung einer transzendenten Macht im Vordergrund, so folgt der Schülerheld einer selbst auferlegten körperlichen Askese, welche das Leiden nicht erhöht, sondern als Schwäche betrachtet. Trotz der Umkehrung des zuständigen Adressaten – vom überirdischen Gott hin zum eigenen Selbst –, sind in den Signalen des Helden die christlich-katholischen Prinzipien von Genügsamkeit, Selbstaufopferung und bedingungsloser Hingabe deutlich zu erkennen. Doch im Gegensatz zu den Protagonisten aus *Das Glück beim Händewaschen* und *Die Klosterschule*, bei denen das Postulat der Freiwilligkeit von der Institution erst eingefordert werden muss, ist es bei den Schülern des Missionsseminars in Form ihres Heldenbilds, als eine Art Selbstüberwachungsinstanz bereits integriert.

2.3.2.3 Das Prinzip von Schuld, Sühne, Beichte und Buße

Um die metaphysische Bindung zwischen Gott und den Gläubigen samt der damit verbundenen irdischen Kontrollkompetenzen aufrecht zu erhalten, verlässt sich die katholische Kirche jedoch nicht nur auf die optionale Wirkung der freiwilligen Unterwerfung, sondern bedient sich, aufbauend auf dem Dogma der angeborenen Sündhaftigkeit des Menschen, eines komplexen Wechselspiels aus Schuld und Sühne: Nur, „[...] wenn man weiß, was in den Köpfen der Menschen vor sich geht, wenn man ihre Seele erforscht, wenn man sie zwingt, ihre intimsten Geheimnisse preiszugeben [...]“,²⁰¹ kann das System aus Kontrolle und Überwachung tatsächlich funktionieren. Auch Erving Goffman beschreibt, wie katholische Klöster und Erziehungseinrichtungen zusätzlich zur physischen Disziplinierung mit Hilfe gezielter Mani-

²⁰¹ Foucault, Michel: *Subjekt und Macht*, S. 248.

pulation von Gedanken und Gefühlen „auf eine selbstregulierende Veränderung im Insassen“²⁰² hinarbeiten, um so die „Verinnerlichung der Normen des Stabes“²⁰³ zu erwirken. Die Instrumentalisierung von Beichte und Buße als mittelnder Katalysator zwischen den Menschen und Gott kann jedoch nur deshalb funktionieren, weil die katholische Gemeinschaft davon überzeugt ist, nur mit Hilfe eines irdischen Bevollmächtigten den Erlass ihrer Sünden erreichen zu können. Erst das Installieren eines menschlichen Stellvertreter Gottes ermöglicht es der Kirche, den Gläubigen immer wieder ihre geheimsten Gedanken zu entlocken, sie in ihrer Sündhaftigkeit zu bestätigen und in ihrer Schuld zu halten. Eindrücklich veranschaulicht Adrienne von Speyr die Radikalität einer solchen Hingabe an den Glauben, die in engem Zusammenhang mit den Geboten der freiwilligen Unterwerfung und Selbstaufopferung zu betrachten ist: „Buße ist da um zu demütigen, stets neu die Selbstsicherheit des Sünders zu erschüttern. Sie muss immer wieder und so lange das Überrumpelnde bleiben, bis jene [sic!] Harmonie gänzlich zerschlagen ist.“²⁰⁴

Die öffentliche Zurschaustellung seiner Sündhaftigkeit erfährt der Protagonist in *Das Glück beim Händewaschen* bereits an seinem ersten Tag im Internat. Als Einziger muss er vor den Augen seiner Kollegen in der Sitzbank zurückbleiben, da er die Läuterung durch die Beichte noch nicht empfangen hat: „Sie [die anderen Zöglinge] schoben sich aneinander, durcheinander nach vorn, vorbei, zurück, es war ein leises Drängeln um das Brot Gottes, um das unblutige Blutvergießen Gottes. Nur ich blieb zurück. Ich hatte noch alle Sünden, ich mußte erst noch beichten“ (GH, 9). Die Institution verordnet nicht nur das Wählen eines Beichtvaters (vgl. GH, 17), auch das Wesen von Sünde selbst müssen die Zöglinge erlernen: „Aber zuallererst hatte ich zu lernen, was Sünde ist. [...] Das Schlechte war nämlich nicht so simpel wie Mord, Raub und Betrug. Das schwer ausrottbare Schlechte war das scheinbar Normale“ (GH, 19). Die Sündenskala ist vielseitig und erstreckt sich über alle Lebensbereiche: „Denn unsere Taten und Worte lernten wir einzuteilen in läßliche oder leichte Sünden und in Unterlassungen oder Unvollkommenheiten“ (GH, 19). Für die Zöglinge wird es zum sportlichen Wettstreit, wer mit welchen und noch schwereren Sünden beeindrucken kann, wobei die Todsünden das höchste Ansehen genießen und nicht für jeden erreichbar sind: „Natürlich gab es Todsünden, Könige unter den Sünden, [...] aber die lagen praktisch außer Reichweite. Selbst die

²⁰² Goffman, Erving: *Asyle*, S. 118.

²⁰³ Ebda., S. 118.

²⁰⁴ Speyr von, Adrienne: *Bereitschaft*, S. 30.

einzigste Todsünde, die harmlos möglich war, gehörte schon zu den Privilegien jener, die von einem Rasierapparat träumten“ (GH, 19).

Gemäß dem Grundsatz Adrienne von Speyrs, „Der Mensch soll durch die Buße immer wieder und immer wieder geschüttelt werden“²⁰⁵, lernen auch die Mädchen in *Die Klosterschule*, dass sie ihr Gewissen am besten durch regelmäßiges Beichten erleichtern können: „Am besten schläft, wer seine Sünden gebeichtet und seine Buße verrichtet hat“ (KS, 51). Mit Hilfe von auswendig gelernten Merksätzen erfahren sie alles Wissenswerte über Gefahren und Schweregrade von Sünden:

Man darf ‚lieber Gott‘ nicht leichtsinnig sagen. Es ist eine läßliche Sünde. Ein ängstliches Gewissen hat, wer eine läßliche Sünde für eine schwere oder Todsünde hält. Wer eine Sünde begeht, wendet sich von Gott ab. Eine läßliche Sünde ist eine Gefahr für das Gnadenleben. Eine Todsünde ist, wenn man mit klarem Wissen und aus freiem Willen am Sonntag der hl. Messe nicht beiwohnt. Der Todsünder zieht sich die ewige Verdammnis zu. (KS, 68)

Das mechanische Nachsprechen der Buß- und Beichtformeln scheint den Ansprüchen der Nonnen an die Mädchen zu genügen, was der Vermutung Vorschub leistet, dass weniger die wahrhaftige Sündenbefreiung dem Hauptaugenmerk ihrer Bemühungen gilt, als vielmehr einer Pflichterfüllung in der Weitergabe kirchlich verordneter Weisheiten und Gebote. Die nicht immer lückenlose Erinnerung an die unverständlichen Leitsprüche animiert die Protagonistin außerdem zu einfallsreichen und scheinbar logischen Paraphrasierungen: „Beichten kann man immer, wenn man in der Gnade ist. Einer, der nicht darin ist, hat jedoch die Möglichkeit, in sie zu kommen. Wenn das geschieht, hat er gewonnen, und wenn er will, kann er selig werden“ (KS, 54). Die Chronologie des Bösen wiederum bleibt der Protagonistin ein Rätsel: „Es ist schwerer, kein schlechter Mensch zu sein, wenn man ein solcher wäre, als ein guter, wenn man einer ist. Das Gute wollen und es nicht tun ist keine Sache, wer will aber schon das Böse?“ (KS, 53-54). Das komplexe Wesen der angeborenen Sündhaftigkeit, welche die Menschen in wiederkehrendem Kreislauf zum Begehen böser Taten verpflichtet, bleibt dem natürlich-naiven Verständnis der Protagonistin (noch) verschlossen.

Mit ausführlichen Belehrungen über das Wesen von Schuld und Sühne, Buße und Beichte scheinen *Die Musterschüler* im klösterlichen Internatsalltag nicht konfrontiert zu werden. Vielmehr werden sie ausgerechnet durch das Angebot zur externen Beichte zum Begehen

²⁰⁵ Speyr von, Adrienne: Bereitschaft, S. 31.

weiterer Sünden animiert: „Wir machten uns aus, [...] den Rektor zu fragen, ob wir in die Stadt ins Kloster dürften. Zum Beichten. Das war für die Schüler der unteren Klassen die einzige Möglichkeit, das Heim zu verlassen [...]“ (MS, 147). Auch die realen Beichterlebnisse bei den Patres in der Stadt hinterlassen beim Erzähler keinen tieferen Eindruck, sondern verkümmern zur spärlichen Erinnerung an eine Beichtvater-Attitüde: „Ein eindeutiges Beichtvater-Ja. Ich habe zwar, seitdem ich aus dem Heim war, nie mehr gebeichtet, aber das kenne ich. Das Ja und das unerschütterliche Zuhören“ (MS, 397). Im Kontext mit der brutalen Tat, welche die ehemaligen Schüler auch Jahrzehnte später noch nicht aufgearbeitet haben, sind jedoch zwei Aussagen über das Wesen von Schuld von großem Interesse:

Der Katholik begeht eine Sünde, wenn er nie sündigt. Er begeht die Sünde der Hoffart, wenn er so tut, als ob er der Gnade nicht bedürfe. Aber die Gnade ist das wertvollste Geschenk Gottes. Und die Gnade erlangt man nur durch Reue. Und, wie bitte, soll man bereuen, wenn man nie sündigt? (MS, 571)

Nur dann kann der Mensch in den Augen Gottes bestehen, wenn er überhaupt Sünden begeht und somit die katholische Kausalkette von Sünde-Schuld-Reue-Vergebung wirksam werden lässt. Um die Beziehung zu Gott aufrecht zu erhalten, ist es daher geradezu eine Pflicht jedes Christenmenschen, in regelmäßigen Abständen Sünden zu begehen und Schuld auf sich zu laden. Das eigentliche Vergehen und die Schwere der Sünde sind dabei nur von sekundärem Interesse, vielmehr stehen das freiwillige Eingeständnis derselben und die göttliche Gnade der Sündenvergebung im Zentrum des wiederkehrenden Prozesses:

Die Beichte ist ein Eingeständnis der Schuld vor Gott, der um jede Schuld weiß, weswegen es ihm gegenüber nicht so sehr darauf ankommt, was einer gesteht, sondern um den Akt des Geständnisses selbst. Ein Geständnis gründet im freien Willen, dem vornehmsten Geschenk Gottes an uns Menschen. (MS, 401)

Nur allzu deutlich verweisen diese Zitate auf die Sünde der kindlichen Täter, deren eigentliches Vergehen in den Augen der Kirchenvertreter nicht darin besteht, einen Mitschüler verprügelt zu haben, sondern vor allem in der „Hoffart“, ihre Schuld selbst Jahrzehnte später noch nicht eingestanden, bereut und mit Gottes Gnade gesühnt zu haben.

2.3.2.4 Das Prinzip von Sauberkeit und körperlicher Abhärtung

Die Abhärtung ist jener Teil der Erziehung, der uns nach Kräften selbst obliegt. Denn abgesehen von der Mühe, die es macht, sich über die Gebühr zu verwöhnen, wird dadurch auch einer gewissen Nachgiebigkeit den Bedürfnissen unseres bloßen Leibes gegenüber stattgegeben, die uns noch ganz zu seinen Sklaven macht. Enthält man sich dessen, wächst die Disziplin und der starke Wille, den wir neben dem guten noch haben sollen: denn dieser allein ist schwach. (KS, 53)

Abhärtung, Selbstdisziplin und Selbstkontrolle gegenüber körperlichen Bedürfnissen, sind den Mädchen der Klosterschule als wichtige katholische Paradigmen bestens vertraut. In enger Verbindung stehen sie mit einem weiteren Element körperlicher Züchtigung, das sowohl in physischer als auch psychischer Weise von strategischer Bedeutung ist – dem ritualisierten Waschen bzw. der ritualisierten Reinigung: „Das Wasser, es gibt nur kaltes, holen wir vom Waschbecken im Gang. [...] Mädchen, die glauben, sie seien etwas Besseres gewöhnt, bringen sich in einer Wärmflasche warmes Wasser [...] mit. Die meisten verzichten aber auf diese Annehmlichkeit“ (KS, 53). Mit Hilfe des Mediums Wasser, so lernen die Zöglinge, können Körper und Geist sowohl physisch, als auch im übertragenen Sinn symbolisch gereinigt werden. Für Michel Foucault bedeutet der Erfolg dieser Kombination aus körperlicher Abhärtung und programmatischer Waschroutine in der institutionalisierten Erziehungspraxis jedoch keinen glücklichen Zufall, sondern das Resultat zweier fruchtbarer, soziokultureller Entwicklungen. Auf der einen Seite handelt es sich hierbei um ausgeklügelte Techniken der Disziplinierung, die „schon seit langem eine Kategorie der Theologie und der Askese“²⁰⁶ darstellen, auf der anderen um naturwissenschaftliche Erkenntnisse der Aufklärung, die das Bild des Menschen umfassend veränderten: „Mit dem 18. Jahrhundert wird das Leben zu einem Objekt der Macht. Das Leben und der Körper.“²⁰⁷ In der körperfeindlichen Welt der katholischen Kirche, in welcher das Erdulden von physischen Schmerzen zum Zwecke der inneren Katharsis seit jeher zum Standardrepertoire gehörten, treten die neuen, säkularen Methoden der Disziplinierung bereits offene Türen ein. Auch die Tradition der rituellen Waschung ist in der katholischen Praxis weit verbreitet und von hohem symbolischen Wert. Es sei in diesem Zusammenhang nur kurz auf die Szene der Fußwaschung vor dem letzten Abendmahl im Johannesevangelium verwiesen, mit welchem Jesus seinen Jüngern etwa die Bedeutung der freiwilligen Hingabe versinnbildlicht.²⁰⁸

²⁰⁶ Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, S. 179.

²⁰⁷ Ebda., S. 231.

²⁰⁸ Vgl. Joh 13,1-20: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 20.10. 2011).

Die Bedeutung des menschlichen Körpers als Objekt der (Selbst-)Disziplinierung wird auch noch durch einen weiteren Aspekt unterstützt, der die körperlich-geistige Reinigung gleichsam zur religiösen Notwendigkeit werden lässt: ein christlich-katholisches Verständnis von Sittlichkeit und Moral, das den Kontrollverlust über den Körper samt seiner innewohnenden Körperfunktionen fürchtet und als triebhaft-animalisch stigmatisiert. Gerade in klösterlichen Gemeinschaften, in denen sich deren Bewohner zur freiwilligen Keuschheit verpflichten, wurde daher die menschliche Sexualität, gemeinsam mit sämtlichen assoziierten Emotionen und Handlungen seit jeher verurteilt, tabuisiert und verboten. Neue säkulare Erkenntnisse und alte kirchliche Ablehnung führen in den katholischen Klosterinternaten nun dazu, dass die strategische Überwachung der kindlichen Sexualität zu einer der wichtigsten Erziehungsprinzipien überhaupt wird, „[...] denn über die Kontrolle der Sexualität – und unter dem Vorwand dieser Kontrolle – konnte man die Schüler, die Heranwachsenden, ihr Leben lang überwachen, in jedem Augenblick und selbst noch im Schlaf“²⁰⁹. Nach Ansicht des Papstes, der in seiner Enzyklika auch zu diesem gewichtigen Thema Stellung nimmt, dienen die Vorgaben zur körperlichen Abhärtung und Reinhaltung der Jugend jedoch weniger einer gesteuerten Kontrolle, als vielmehr dem Vorwand, die noch unreifen Kinder vor den „angeborene[n] Schwäche[n] der menschlichen Natur“²¹⁰ zu bewahren: Ausreichend „[...] Erfahrungstatsachen [...] beweisen, daß die Verfehlungen gegen die Sittenreinheit nicht so sehr Folge von Nichtwissen als vielmehr von Willensschwäche sind, wenn der junge Mensch den Gelegenheiten ausgesetzt [...] wird“²¹¹. Gemäß diesen Ausführungen sollen die unreifen Kinder, welche ihre angeborenen, dem Instinkt gehorchenden sexuellen Triebe noch nicht selbst kontrollieren können, mit Hilfe der streng regulierenden Maßnahmen zur Abhärtung und Reinhaltung des Körpers in erster Linie davor bewahrt werden, im Kampf gegen die „teufliche“²¹² Bedrohung wider Sitte und Moral zu unterliegen.

Im bezeichnenden Kapitel *Das Fleisch und das Blut* (KS, 71-76) rezitiert Frischmuths Erzählerin zahlreiche Phrasen und Floskeln zur sittlichen Reinheit und setzt sie in Kontrast zur kindlichen Realität, die viele der Begriffe noch gar nicht verstehen kann. Parolen wie „Wer die Zeugungskraft mißbraucht, handelt unkeusch“ (KS, 71), werden kindlich-empirische Naturbetrachtungen wie „Gesumm der Schmeißfliegen über den Exkrementen eines Hundes“ (KS, 71) gegenüber gestellt, die den Unterschied zwischen der unschuldigen Neugier der

²⁰⁹ Foucault, Michel: *Die Maschen der Macht*, S. 232.

²¹⁰ Pius XI.: *Die christliche Erziehung der Jugend*, S. 61.

²¹¹ Ebda., S. 61.

²¹² Ebda., S. 61.

Kinder und der mit Scham und Komplexen beladenen Welt der Erwachsenen deutlich veranschaulicht. Die Naivität der Mädchen offenbart sich auch in ihrem Bemühen, das tradierte Dogma der „unreinen Weiblichkeit“²¹³ mit der Natürlichkeit eigener Erfahrungen in Einklang zu bringen:

Das unreine Blut: [...]. Du bist unrein. Es steht geschrieben. Auch ich bin unrein. Du hast mich berührt. Was dann? Obwohl ich noch gar nicht unrein bin. Wir waschen uns täglich an den kritischen Stellen. Uns trifft die Schuld nicht. [...] Meine Mutter sagt, es sei anders. Die Natur hilft sich selbst. [...] Wir wären gar nicht unrein. Man kann nie wissen. Es ist natürlich, daß wir unrein werden, darum sind wir gar nicht unrein. (KS, 76)

Die auf natürlicher Beobachtung basierenden Erkenntnisse der Mädchen werden intensiv diskutiert und mit den religiösen Belehrungen der Nonnen verglichen, wobei der Konflikt aus Glauben und Verstand nur schwer zu lösen ist. Schnell wird ihnen auch bewusst, dass es zwischen den umständlich artikulierten Geboten zu Keuschheit und Reinheit sowie „bestimmten“ (KS, 73) Dingen einen Zusammenhang gibt. Um diese Geheimnisse zu entschlüsseln, lesen sie heimlich in „Aufklärungsheften, in verbotenen Büchern“ (KS, 73), und Passagen aus dem Alten Testament werden studiert, um „[...] alles, was dich, was mich interessieren kann [...]“ (KS, 73) zu erfahren. Mit wohligem Gruseln kommentieren die Mädchen diese Geschichten und spekulieren über Konsequenzen der unerhörten Taten: „Stell dir vor, wie es ist, wenn die Frauen es tun, unter sich, miteinander, zum Vergnügen. [...] Es ist Sünde, doch ohne Gefahr. Man kann nie wissen. Es gib Fälle, wo jede medizinische Weisheit versagt hat, und eintrat, was in diesem Fall ausgeschlossen ist [...]“ (KS, 74). Das Bedürfnis der Mädchen, über die verbotenen Dinge zu sprechen ist groß, doch genauso groß ist ihre Furcht davor, selbst in „gewissen“ Situationen erlappt zu werden, wie die Angst der Erzählerin beweist, von den Nonnen entdeckt zu werden, nachdem sie gemeinsam mit ihrer Freundin Milla im Bett eingeschlafen ist: „Wir hätten beide rausfliegen können, obwohl wir einander doch nur ausgefragt haben, für die Schularbeit am nächsten Tag, aber beweis das einmal“ (KS, 84).

Für den Protagonisten in *Das Glück beim Händewaschen* verschwimmen äußerlich-physische und innerlich-seelische Abhärtung bzw. Sauberkeit zunächst überhaupt zu einer untrennbaren

²¹³ Die Ursprünge dieser Zuweisung werden auf verschiedene Bibelzitate aus dem Alten Testament zurückgeführt, wobei sich die dort beschriebenen Reinigungsvorschriften noch auf Männer und Frauen beziehen und erst im Laufe der christlichen Überlieferung auf den weiblichen Zyklus und einer damit propagierten „konstante[n] konstitutionelle[n] Schwächung“ der Frau reduziert wurden: Vgl. hierzu Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele, S. 214.

Einheit: „Nie zuvor war ich so glücklich beim Händewaschen. Später, als mein Bedürfnis nach immer frisch gewaschenen Händen noch größer wurde, wechselte ich [den Seelenführer]. Mehr Strenge, mehr Härte, mehr Abtötung“ (GH, 19). Erst, so lernt der Zögling, wenn die menschliche Schale von außen bereit ist, Abhärtung und Qualen zu erdulden, kann der Mensch auch von innen geläutert und gereinigt werden. Auch die jugendliche Sexualität und das Wesen „unkontrollierbarer“ Körpersäfte werden von den Patres im Schweizer Klosterinternat indirekt und mit Hilfe metaphorischer Gewandtheit thematisiert. Gemäß dem Grundsatz „[e]rlaubt ist, was dazu dient, den Körper rein und gesund zu erhalten“ (KS, 72), erscheinen die Ausführungen hierzu jedoch verhältnismäßig moderat, und so gelingt es dem Beichtvater des Protagonisten, seinem Schützling die Mechanik und Funktionsweisen der männlichen Fortpflanzungsorgane auf eindruckliche Weise zu veranschaulichen, nachdem er von dessen Schuldgefühlen ob verbotenen und unabsichtlichem Masturbieren während des Waschens unterrichtet wurde: „[...] Zufluß- und Abflusssystem, Reservoirsystem. [...] Zeller versicherte mir, daß wir ein Recht darauf hätten, jede Art von Schmutz an jedwedem Ort zu beseitigen. Daher bräuchte ich keine Skrupel zu haben [...]“ (GH, 73). Mit Parolen, die an zeitgleiche faschistische Propaganda erinnern, klärt ihn sein Seelenführer auch über die positiven und befreienden Nebeneffekte einer solch „unabsichtlichen“ körperlichen Reinigung auf: „Waschen macht froh, sagte Zeller, frisch und klar, klare Augen und ein freies Gemüt. Was beim Waschen passiere, ginge mich nichts an. Es komme nur auf eines an: sauber sein“ (GH, 73). Ausgerechnet von seinem Beichtvater erhält der Zögling somit die indirekte Erlaubnis, sich den vom Papst verurteilten jugendlichen Handlungen der Willensschwäche wider der Sittereinheit mit Freude zu widmen: „Seither reinigte ich mich besonders [...] sorgfältig, und zwar mit Seife. Es machte Spaß, die Hände mit dem Seifenschaum an die Nase zu halten“ (GH, 73). Solange das Verbotene nicht ausgesprochen wird und die Befreiung des körperlichen „Schmutzes“ im Zuge einer ohnehin notwendigen Waschprozedur erfolgt, können die Zöglinge des Schweizer Klosterinternats ohne Schuldgefühle auf ihrem „männlichen Recht“ bestehen.

Noch groteskere Formen nimmt die Verbindung von physischer Abhärtung, Körpersekreten – in diesem Fall Schweiß – sowie den damit assoziierten Gefahren für Sitte und Moral bei den Musterschülern an. Eindrucksvoll schildert der Erzähler, wie für die Halbwüchsigen die Hanteln von Csepella Arpad auf direktem Weg und in logischer Konsequenz zu unzüchtigen Handlungen führen:

Hanteln hatten mit Schwitzen zu tun; wo man schwitzt, ist die Badehose nicht weit; und um die Badehose herum ist viel nacktes Fleisch; und dieses nackte Fleisch ist ein Hinweis auf das, was unter der Badehose lauert; und das wiederum weist direkt auf andere Badehosen hin, auf spezielle, nämlich auf solche, die mit einem Büstenhalter zusammen ‚Bikini‘ heißen; die gehören Frauen, und Frauen schwitzen auch, wenn Hanteln in der Nähe sind. Und wo Frauen und Männer gemeinsam in einem Raum schwitzen, da wird gefickt. (MS, 90)

Die chronologische Verbindung zwischen Hanteln und Sexualität ist für die Schüler so einleuchtend, dass auch wenn „[...] nie der Beweis erbracht worden [war], daß der Rektor jedem anderen als dem Csepella Arpad die Hanteln verboten hätte [...]“ (MS, 90), die Jungen trotzdem davon überzeugt sind, dass es außer ihm niemals jemand gewagt hätte, ein ähnliches Sportgerät mit ins Heim zu bringen: „Der Zusammenhang zwischen Ficken und Hanteln war offenkundig; also wäre nie jemand von uns auf die Idee gekommen, Hanteln mit ins Heim zu bringen“ (MS, 90).

Abhärtung, körperliche Reinigung und Sexualität, so haben die Beispiele dieses Kapitels verdeutlicht, bilden in der religiösen Erziehungspraxis ein untrennbares und wirkungsvolles Ursache-Wirkungs-Prinzip. Körperfunktionen und Körpersekrete werden gemäß dem Vorbild katholischer Moralvorstellungen verurteilt, in den Kontext unzüchtiger Handlungen gesetzt und tabuisiert. Durch mehr oder weniger direkte Gebote zur Selbstdisziplinierung, Abhärtung und Waschordnung werden die Zöglinge mit diesen Vorstellungen konfrontiert, auch wenn sie deren Bedeutung nicht immer vollständig begreifen. Stehen die Unterweisungen bei Frischmuths Nonnen dabei primär im Zeichen von Scham und Ekel vor der vermeintlichen Triebhaftigkeit der Frau, an welche die Mädchen nicht zuletzt monatlich durch ihr „unreines Blut“ erinnert werden, so erhalten ihre Kollegen in *Das Glück beim Händewaschen* trotz aller Vorbehalte das Recht zugesprochen, ihren männlichen Trieben – unter dem Vorwand der körperlichen Reinigung – nachgeben zu dürfen. Bei den Heimschülern in *Die Musterschüler* wiederum scheint es überhaupt keiner klärenden Worte der Erzieher mehr zu bedürfen, um allein durch den Anblick eines neutralen Objekts, die gefährlichen Zusammenhänge zwischen Körperlichkeit und unzüchtigem Handeln in Erinnerung zu rufen. Die Hanteln als ein Sportgerät, das für sich den Ansprüchen nach Abhärtung genügen müsste, werden so in Verbindung mit entsprechenden Assoziationen zu einem gefährlichen Trigger sexueller Triebe erhoben. Auffallend ist dabei in allen drei Romanen das große Ungleichgewicht, das zwischen der negativ konnotierten „Weiblichkeit“ und der ungleich positiver bewerteten „Männlichkeit“ besteht.

2.3.2.5 Das Prinzip der weiblichen Subordination und stilisierten Erhöhung

Diese ungleiche Bewertung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ in den drei Romanen stellt jedoch keine zufällige Erscheinung dar, sondern widerspiegelt das historisch gewachsene Konzept einer patriarchalischen Rollenzuweisung, welches im Selbstverständnis der katholischen Kirche die Unterlegenheit der Frau gegenüber dem Manne über lange Zeit als göttliche Wahrheit proklamierte und diese „natürliche“ Ordnung mit Hilfe zahlreicher biblischer „Zeugnisse“ belegte. Sowohl das Alte als auch das Neue Testament lieferten bedeutenden Kirchentheoretikern und -lehrern bereits in der Frühzeit des Christentums genügend Beispiele, ein minder bewertetes Bild der Frau zu etablieren, das deren Nachrangigkeit zum einen mit der Erschaffung Evas als Teilextraktion des Mannes Adam begründete, zum anderen mit dem Vergehen, durch Evas „Begierde nach Gottgleichheit“²¹⁴ die Vertreibung aus dem Paradies und die Erbsünde über alle nachfolgenden Generationen erwirkt zu haben.²¹⁵

Eine Frau soll sich still und in aller Unterordnung belehren lassen. Dass eine Frau lehrt, erlaube ich nicht, auch nicht, dass sie über ihren Mann herrscht; sie soll sich still verhalten. Denn zuerst wurde Adam erschaffen, danach Eva. Und nicht Adam wurde verführt, sondern die Frau ließ sich verführen und übertrat das Gebot. Sie wird aber dadurch gerettet werden, dass sie Kinder zur Welt bringt, wenn sie in Glaube, Liebe und Heiligkeit ein besonnenes Leben führt.²¹⁶

Das Gebären und Versorgen von Kindern – die weiblichen Hauptaufgaben, werden somit für den Apostel Paulus als göttlichen Ausweg für die Frau dargestellt, sich aus der kollektiven Schuld ihres natürlichen Geschlechts zu befreien. Das Prinzip der Unterlegenheit erklärt sich ihm jedoch auch aus der göttlichen Ordnung selbst:

Einer ordne sich dem andern unter in der gemeinsamen Ehrfurcht vor Christus. Ihr Frauen, ordnet euch euren Männern unter wie dem Herrn (Christus); denn der Mann ist das Haupt der Frau, wie auch Christus das Haupt der Kirche ist; er hat sie gerettet, denn sie ist sein Leib. Wie aber die Kirche sich Christus unterordnet, sollen sich die Frauen in allem den Männern unterordnen.²¹⁷

Die Gemeinschaft der Christenheit beruht, gemäß dieser Ansicht vor allem auf der hierarchischen Macht ihrer männlichen Führerfiguren: an höchster Stelle Gott und sein göttlicher

²¹⁴ Mayer, Cornelius P. (Hg.): Augustinus-Lexikon: <http://augustinus.de/bwo/dcms/sites/bistum/extern/zfa/lexikon/artikeldesmonats/femina.html> (Stand 16.11.2011).

²¹⁵ Vgl. Gen, 2, 21-23: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 18.11.2011) und Gen, 3, 6-16: ebda. (Stand 18.11.2011).

²¹⁶ 1. Tim 2,11-15: ebda. (Stand 18.11.2011).

²¹⁷ Eph 5,21-24: ebda. (Stand 15.11.2011).

Sohn, gefolgt von den irdischen männlichen Würdenträgern, an deren Spitze der Papst als legitimer Stellvertreter Gottes die Geschicke der katholischen Kirche lenkt. Frauen, und mit noch geringerer Bedeutung auch Kinder, befinden sich in diesem System gemeinsam an unterster Position. Als Oberhaupt jeder katholischen Familie erkennt auch Papst Pius XI., in seinen Verweisen auf Thomas von Aquin und Papst Leo XIII., Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts noch den Vater: Von Natur aus Teil des Vaters, stellen Kinder gleichsam eine Erweiterung der väterlichen Persönlichkeit dar und unterstehen, solange sie noch nicht selbst ihre Vernunft zu gebrauchen wissen, primär dessen Obhut.²¹⁸

Zusätzlich zur Klassifizierung der Frau als männliches „Derivat“²¹⁹, wurde das Frauenbild durch die Lehren bedeutender Kirchenväter bereits früh um den Zusatz einer „vermeintliche[n] geistige[n] und moralische[n] Schwäche“²²⁰ erweitert, um die Abwertung des „(geschlechtlichen) weiblichen Körpers“²²¹ als trieb- und sündhaft sowie dessen Reduktion auf „Körperlichkeit, Gefühl und Sinnlichkeit“²²². Als Kontrast zu dieser negativen Imagination des Weiblichen wurde jedoch spätestens mit dem bedeutenden Kirchenlehrer Augustinus (354-430 n. Chr.), als „Antitypos zur gefallenen Eva“²²³ auch das Bild der jungfräulichen Gottesmutter Maria etabliert, welche den „Wert und Würde der Frau rehabilitierte [und] in ihrer Reinheit die Sünden Evas [sühnte]“²²⁴. Die drei stilisierten Hauptrollen dieser Figur als „Jungfrau“, „Gattin“ und „Mutter“ werden von ihm in Anlehnung an die paulinische Theologie besonders häufig zur allegorischen Darstellung der Kirche selbst verwendet,²²⁵ ein Vorbild, dem auch Pius XI. noch in seiner Enzyklika folgt, wenn er an zahlreichen Stellen die Bedeutung der „Mutter“ Kirche hervorhebt und etwa das „mütterliche[...] Lehramt“²²⁶ zitiert.

Die dichotome Figuration der Frau als sündige/verführende Eva und jungfräuliche Maria nun, wird gemeinsam mit dem Merkmal der weiblichen Unterordnung, im Rollenverständnis sämtlicher Internatsbewohner der primären Werke offenbar. In *Das Glück beim Händewaschen* etwa zeigen sich diese Prinzipien im Konflikt des Protagonisten um die Gottesmutter Maria,

²¹⁸ Vgl. Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 35.

²¹⁹ Sieburg, Heinz: Literatur des Mittelalters. Berlin: Akademie 2009. (Akademie Studienbücher – Literaturwissenschaft), S. 183.

²²⁰ Ebda., S. 183.

²²¹ Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele, S. 210.

²²² Mayer, Cornelius P. (Hg.): Augustinus-Lexikon: <http://augustinus.de/bwo/dcms/sites/bistum/extern/zfa/lexikon/artikeldesmonats/femina.html> (Stand 16.11.2011).

²²³ Ebda.

²²⁴ Ebda.

²²⁵ Vgl. Ebda.

²²⁶ Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend, S. 27.

welche – angeregt durch die Erzieher – im liturgischen Alltag der Zöglinge als zentrale Führsprecherin gilt: „Mein Verhältnis zu Maria war schwierig. Erstens war Maria für alle da. Alle hatten sie zu lieben. Zweitens war sie irgendwie abgegriffen. [...] Ich wagte es nicht auszusprechen, aber ich langweilte mich in ihrer Nähe. Sie war dauernd in aller Munde“ (GH, 81). Maria als Sinnbild der Reinheit und Keuschheit verliert für den Jungen an Strahlkraft und Anziehung, da er ihre Liebe nicht exklusiv erhält, sondern ihre gleichmäßig an die Vielzahl der Mitschüler verteilte Aufmerksamkeit als platonische Prostitution empfindet:²²⁷ „Jeder meiner Mitschüler hatte ein eigenes Geheimnis: das war Maria“ (GH, 81). Noch deutlicher wird die Dualität Heilige/Hure in seinem erfolglosen Versuch, mit der Anrufung Marias der Masturbation zu entsagen, den er seinem Seelenführer beichtet: „Zwar sei Maria von mir um Hilfe angefleht worden, aber ihren Namen vor mich himmelmelnd hätte ich in ihrer Gegenwart die Sünde vollbracht“ (GH, 82-83). Seine widersprüchlichen Gefühle, welche kurzfristig die „polaren Imagination [sic!] der heilbringenden, asexuellen Maria mit der heillosen, sexuellen Eva“²²⁸ verbinden, vereint der Protagonist schlussendlich in einer Verabsolutierung des institutionellen Diskurses, indem er die Trennung zwischen Sünderin und Heiliger sogar noch verstärkt und selbst die wenigen Frauen, welche im Internat arbeiten, als sündhaft empfindet (vgl. GH, 89).

Auch den Zöglingen in *Die Musterschüler* ist ein „Drang zur Heiligsprechung“ (MS, 422) nicht fremd, wenn sie von ihren Schulkolleginnen sprechen, für die sie aus der Ferne schwärmen: „[...] jeder von uns hat Mädchen im Kopf gehabt. [...] Stundenlang haben wir darüber geredet. [...] Eigenartig war, daß es bei diesen Reden über Mädchen, über die drei von der Parallelklasse im besonderen, nicht um Sex ging“ (MS, 96). Sich diese Mädchen, in die sie „verknallt“ (MS, 97) sind und für die sie „in der Kapelle gebetet haben“ (MS, 97) in Verbindung mit realen „sexuellen Handlung[en]“ (MS, 97) vorzustellen, erscheint den Jungen geradezu „tierisch“ (MS, 97): „Über das Vögeln und Ficken hat man abstrakt geredet – und zwar in eben diesen Ausdrücken“ (MS, 97). Die kategorische Trennung der Zöglinge von Liebe und Sex führt sogar soweit, dass ein mehrfach umschwärmtes Mädchen von den einen als „Heilige“ (MS, 147) dargestellt wird, während sie von anderen gleichzeitig zur „Hure“ (MS, 419) degradiert wird.²²⁹ Das Modell der heiligen Maria im Kontrast zur sündigen Eva wird vom Erzähler auch explizit benannt: „Ich habe nur zur Muttergottes gebetet. Vielleicht hat der

²²⁷ Vgl. Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele, S. 208.

²²⁸ Ebda., S. 209.

²²⁹ Vgl. ebda., S. 212.

Franz recht, wenn er sagt, daß ich nur zwei Frauen in meinem Kopf gehabt habe, die Muttergottes und die Hure“ (MS, 439). Eine Sonderstellung in diesem schematischen Frauenverständnis bei den Schülern des Missionsseminars nimmt von vornherein Csepella Arpad ein:

Drei Dinge haben sich durch den Eintritt vom Csepella Arpad geändert. Erstens, er hat bei jeder Gelegenheit über Sex geredet [...]; zweitens, er hat so über Sex geredet, daß es nicht gleich grausig geklungen hat [...]; drittens, er hat in diese Gespräche auch die Mädchen, die wir von der Schule her kannten, mit einbezogen – [...] auch die heiligen drei aus der Parallelklasse. (MS, 98)

Erst Jahre später erkennen auch die ehemaligen Klassenkameraden, „[...] daß jede Frau anders ist und [...] es zwei Milliarden Frauen auf der Welt gibt [...]“ (MS, 432); – sich somit die Wirklichkeit der Frauenwelt viel komplexer gestaltet, als es die von der katholischen Kirche vorgestellte „Plätzchenform“ (MS, 433) der Zweiteilung Eva/Maria und Heilige/Hure vorsieht.

Besonders deutlich werden die Prinzipien des schematischen, katholischen Frauenbildes in *Die Klosterschule* zum Ausdruck gebracht. Das Kapitel *Die Anstandsstunde* (KS, 35-42) bedient mit ausführlichen Ratschlägen der Nonnen über die regelkonforme Werbung, Anbahnung und den Vollzug der Ehe sämtliche Register kirchlicher Gebote zur Jungfräulichkeit, Mutterschaft und zu den Pflichten einer Ehegattin. Wählt die zukünftige Braut nicht überhaupt jenen Weg der Keuschheit, „[...] den der Apostel Paulus als den besseren geheißen hat und der auch der gottwohlgefälliger sein muß“ (KS, 42) – und tritt ins Kloster ein, so ist es ihr oberstes Gebot, „jungfräulich“ (KS, 40) in den Ehestand zu treten, da „[...] nur der Mann euch wirklich schätzt, dem ihr unberührt ins Brautbett gefolgt seid“ (KS, 40). Im Gegensatz dazu, haben sich die Mädchen vor jenem Typ Mann zu hüten, der lediglich „[ihren] Leib begehrt [...], wie er schon viele Leiber begehrt hat, ohne gewillt zu sein, sich [ihnen] gegenüber in irgendeiner Weise zu verpflichten [...]“ (KS, 38). Die überbetonte Stilisierung einer notwendigen Jungfräulichkeit evoziert in direkter Gegenüberstellung zur Bedrohung durch „jede fleischliche Beziehung“ (KS, 40) vor der Ehe auch hier das Bild einer sündhaften Eva, und so werden die Mädchen dazu angehalten, ihre „Angst“ (KS, 40) vor den „Folgen“ (KS, 40) solch unstatthafter Verbindungen keinesfalls zu verlieren. Um das Interesse der potentiellen Heiratskandidaten trotz des vorehelichen Entzugs körperlich-weiblicher Freuden aufrecht zu halten, ist es Aufgabe der Mädchen, ihre „erste Waffe, [...] die ständige Steigerung des Reizes“ (KS, 38) einzusetzen, wobei sie gewissenhaft darauf zu achten haben, dass „der Rahmen des

Erlaubten“ (KS, 38) keinesfalls „gesprengt“ (KS, 38) werde. Mit Hilfe gekonntem Taktierens haben sie den Spagat zwischen Attraktion und Ablehnung zu meistern, sie müssen „[...] klug sein wie die Schlangen und einfältig wie die Tauben“ (KS, 36), um die dauerhafte Gunst der Männer zu erwerben. In erster Linie hängt es also von ihrer „persönlichen Anstrengung“ (KS, 41) ab, ob das Projekt Ehe, inklusive der „von Gott gewollte[n] Fortpflanzung“ (KS, 41) erfolgreich sein wird, oder aber nicht. Neben der bereits erwähnten Reflexion zur vermeintlichen Unreinheit der Frau, betont eine solch kategorische Übertragung der alleinigen Verantwortung über das Beziehungsglück in der Ehe das katholische Rollenbild der inferioren Frau genauso,²³⁰ wie die Empfehlungen der Nonnen, beim Anblick eines Mannes sittsam den Blick zu senken (vgl. KS, 35) oder durch gezielte Inszenierung, die weiblich geistige Unterlegenheit vorzutäuschen (vgl. KS, 35).

Steht in den beiden, von männlichen Zöglingen bewohnten Klosterinternaten somit vor allem die schematisch stilisierte Imagination der Frau als Heilige/Hure im Vordergrund eines Rollenverständnisses, das die Jungen mangels eigener Erfahrungen zumeist unreflektiert von ihren Erziehern übernehmen, so erhalten die Mädchen in Frischmuths Klosterschule darüber hinaus auch noch Belehrungen über die praktische Umsetzung der ihnen zugewiesenen Rollen. Dass die Nonnen in diesem „exklusiv weibliche[n] Umfeld“²³¹ dabei als Vertreterinnen ihres natürlichen Geschlechts auftreten und im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen als „naturgemäß kompetente Sprecher in Frauenfragen“²³² gelten, gewährt ihnen einen zusätzlichen „Autoritätsbonus“²³³, durch den die, in der Klosterschule propagierten katholischen Rollenbilder ihren „patriarchalischen Anstrich“²³⁴ verlieren und zu allgemeingültigen gesellschaftlichen Normbildern erhoben werden können.

²³⁰ Vgl. Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele, S. 213.

²³¹ Ebda., S. 215.

²³² Ebda., S. 215.

²³³ Ebda., S. 215.

²³⁴ Ebda., S. 215.

3 Resümee

Ausgehend von der These, dass Institutionen wie Schulen oder Internate eine Mikroversion der Gesellschaft darstellen und somit Schul- und Internatstexte nicht nur individuelle Einzelschicksale schildern, sondern immer auch den gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen ihrer Zeit folgen, war es Ziel der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, welche möglichen Modelle, Traditionen und Prinzipien dem Erziehungskonzept katholischer Internatsschulen vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil zu Grunde liegen und welche Spuren sie in den ausgewählten Romanen hinterlassen. Dabei wurde zu allererst deutlich, dass sich gerade in Österreich, wo Politik, gesellschaftliche Konventionen und Katholizismus seit jeher eng miteinander verbunden waren, das Genre der Literatur über katholische Klosterinternate Ende der 1960er bis Ende der 1980er Jahre großer Beliebtheit erfreute. Im Zuge wachsenden Unmuts über eine erstarrte und konservative Politik, der Verdrängung der nationalsozialistischen Vergangenheit und einer kritischen Verarbeitung der eigenen Herkunft dienten diese katholischen Institutionen mit ihren streng-religiösen Wert-, Disziplin- und Moralvorstellungen für eine junge Schriftstellergeneration als ideale Vorlagen, um die Methoden und Wirkungsweisen indoktrinierender, manipulierender und absolut-hierarchischer Systeme zu beschreiben.

Drei Romanen dieser produktiven Periode wurden grundlegende Erkenntnisse zu Macht und totalitären Systemen gegenübergestellt, wobei die einzelnen Werke nach charakteristischen Merkmalen untersucht, Verbindungen hergestellt und erweiternde Schlüsse gezogen wurden. Die vorliegende Diplomarbeit erhebt dabei nicht den Anspruch, ein vollständiges Bild dieses komplexen Themenbereichs wiederzugeben, sondern möchte in ihrer Auswahl den Raum für weiterführende Betrachtungen, Analysen und Interpretationen eröffnen. Zumindest zwei relevante Aspekte wurden auf Grund des beschränkten Umfangs nicht mehr mit einem eigenständigen Kapitel bedacht, sondern lediglich im Kontext anderer Schwerpunkte thematisiert: Dabei handelt es sich zum einen um institutionalisierte Mechanismen der Belohnung, Bestrafung und Demütigung,²³⁵ zum anderen um explizit und subtil formulierte Analogien zwischen der vorgeführten Internatserziehung und dem totalitären System des Nationalsozialismus.

²³⁵ Vgl. Goffman, Erving: *Asyle*, S. 54-56.

Im ersten textanalytischen Teil wurde das Klosterinternat zunächst als sozialer Raum definiert, welcher sich in Doppelfunktion als Ort der Kontemplation und Disziplinierung versteht, wobei die mühelose Übernahme der strengen monastischen Lebensweise in den Internatsalltag vor allem auf der Historie realer Institute beruht, die zumeist aus „Ordens-Nachwuchsschulen“²³⁶ hervorgingen und daher „das Ideal der Ordensgemeinschaft mehr oder weniger bewußt“²³⁷ seit jeher in den Vordergrund stellten. Weiters wurden die literarischen Klosterinternate in zweifachem Sinne den totalen Institutionen zugeordnet und an Hand typischer Merkmale beschrieben: die motivische Darstellung von Aus- bzw. Abgrenzung, der Internatseintritt als soziokultureller Wechsel, die Bedeutung sozialer Bindungen und Distanz, ein von Vorurteilen geprägtes, christlich-katholisches Verständnis über das Wesen der Zöglinge. Vor allem in *Die Klosterschule* und *Das Glück beim Händewaschen* wird der absolute Charakter einer solchermaßen totalitären Erziehung unter katholischer Schirmherrschaft eindrücklich geschildert. Die Patres in *Die Musterschüler* hingegen, zeigen trotz der prinzipiellen Wahrung der strengen Regeln gelegentliche Versuche, sich den Schülern anzunähern und die hierarchische Distanz zu durchbrechen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass in diesem Erziehungskonzept Anfang der 1960er Jahre, die wenig später auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil formulierten Ideen der Schulen als Gemeinschaft an Stelle von Institutionen, bereits angedeutet werden.

Wurden im ersten analytischen Teil somit die gesellschaftlich-kulturellen Verhaltens- und Funktionsweisen im sozialen Gefüge zwischen Zöglingen und Erziehern untersucht, so waren der zweite und dritte Teil den Fragen gewidmet, welcher Erziehungsmethoden und Konzepte sich die Klosterinternate bedienen, um das Funktionieren der Institution zu garantieren und die Sicherung der kollektiven Einheit zu gewährleisten. Hierbei wurden zunächst wesentliche Kontroll- und Überwachungsmethoden definiert, welche auf altbewährten Techniken des „Klostermanagements“ beruhen und sich sämtlicher Dimensionen des Zöglingsalltags bedienen: der Zeit, des Ortes und der Zielobjekte selbst – der kindlichen Körper. In Folge wurden unterschiedliche Strategien der Disziplinierung und Manipulation vorgestellt, um die Zöglinge direkt und indirekt zu beeinflussen und gefügig zu halten: Durch das Zuweisen von Funktionsstellen versuchen die Institutionen, ihre Schützlinge möglichst nachhaltig in die bestehende Ordnung der einheitlichen Schülergruppe einzugliedern und dieser unterzuordnen. Die Einzelnen werden durch Klassifizierungsmethoden wie dem Zuteilen von Nummern ihrer

²³⁶ Kunz, Leo: Das Internatsproblem in der Praxis, S. 14.

²³⁷ Ebda., S. 14.

Persönlichkeit und Individualität beraubt. Zahlreiche Vorschriften und Regeln unterstützen das strenge Konzept des katholischen Erziehungsstils zusätzlich. Zielen die Vorgaben zur Kontrolle und Überwachung in *Die Klosterschule* primär darauf ab, die Mädchen gemäß dem katholischen Rollenverständnis zu anständigem und sittlichem Verhalten zu veranlassen, so stehen in *Die Musterschüler* vor allem die Aspekte der Einschränkung von Besitz und persönlicher Freiheit im Vordergrund. Die Vorschriften in *Das Glück beim Händewaschen* wiederum zeichnen sich zusätzlich durch ihr hohes Maß an Präzision und Detailreichtum aus.

Die Prinzipien von Herrschaft und Macht, so wurde im letzten Teil der vorliegenden Arbeit dargelegt, werden als wirkungsvolle Erziehungsmethoden in den literarischen Klosterinternaten ebenfalls eingesetzt. Nicht selten missbrauchen die Nonnen und Patres dabei ihre übergeordnete Stellung und wechseln von einem erträglichen Verhältnis der gegenseitigen Anerkennung in Zustände der Herrschaft, der Unterdrückung und Fremdbestimmung, denen die Kinder zumeist hilflos ausgeliefert sind. Die Protagonisten der ausgewählten Romane reagieren auf diese Zustände vor allem mit Resignation, Duldung oder Verdrängung. Lediglich dem Erzähler von *Das Glück beim Händewaschen* gelingt es schlussendlich, aktiv zu werden und durch Aktionen des Protests seinen Ausbruch aus dem System zu erwirken, während den beiden anderen Protagonisten dazu der Mut fehlt. Einen besonderen Stellenwert erfährt in der Erziehung der literarischen Klosterzöglinge auch das Element der Religion: Im Glauben an die pastorale Macht und die Herrschaft des göttlichen Willens berufen sich die Erzieherinnen und Erzieher vor allem auf drei grundsätzliche Prinzipien der katholischen Kirche: dem „freiwilligen“ Gehorsam, der physischen und psychischen Abhärtung sowie der Sündhaftigkeit des Menschen, begründet aus der Schuld der biblischen Eva. Werden die zuletzt genannten Erziehungsgrundsätze vor allem in *Das Glück beim Händewaschen* und *Die Klosterschule* ausführlich dargestellt, so erfahren sie in *Die Musterschüler* weit geringere Aufmerksamkeit, womit erneut auf den einsetzenden Wandel des tradierten katholischen Erziehungsverständnisses mit Blick auf die nahenden Reformen des Zweiten Vatikanischen Konzils verwiesen werden soll.

Auch aus sprachlicher Perspektive lassen sich die dargestellten Phänomene von Macht, Disziplinierung und Religion in den drei Romanen, gemäß ihres jeweiligen Entstehungskontexts nachvollziehen. Barbara Frischmuth verzichtet 1968 zugunsten des experimentellen Charakters ihrer Sprache auf eine zusammenhängende Fabel und entwickelt in ihren lose aufeinander folgenden Szenen eine Art Klosterjargon, welcher jedoch weniger als echte Rekonstruktion

des klösterlichen Sprachgebrauchs zu verstehen ist, als eine bewusst konstruierte Überbetonung religiösen Sprachguts, um dessen Manipulationsabsichten hervorzuheben. Nicht immer ist dabei eindeutig zu erkennen, ob die Protagonistin von diesen Formulierungen tatsächlich überzeugt ist, oder sie lediglich als „sinnentleerte Worthülsen“²³⁸ wiedergibt. Durch den häufigen Einsatz von Befehlssätzen werden Wirkungsabsicht und Gleichförmigkeit der zahlreichen Vorschriften und Disziplinierungsmaßnahmen betont, und der Befehlscharakter der klösterlichen Erziehung wird durch den konjunktivischen Gebrauch der Modalverben „müssen“, „sollen“ und „dürfen“ zusätzlich verstärkt. Zahlreiche „männliche“ Personal- und Possessivpronomen verweisen wiederum auf die autoritären und patriarchalischen Aspekte der katholischen Erziehung, wodurch nicht nur deren „deformierende“ Wirkung auf die Mädchen, sondern ebenso spezifisch „männliche“ Herrschaftsstrukturen einer Erziehung entlarvt werden, in welcher der göttliche Wille vor allem jenen der Männer repräsentiert und Frauen zu Projektionsflächen männlicher Weiblichkeitsbilder und Wunschvorstellungen degradiert werden.²³⁹

Im Gegensatz dazu, bedient sich Joseph Zoderers Roman *Das Glück beim Händewaschen* etwa zehn Jahre später wieder einer konventionelleren Erzählweise, indem nicht die Sprache selbst die manipulierenden Absichten des Systems entlarvt, sondern das Erzählen einer Geschichte mit Hilfe gestalteter Sprache. Durch traditionelle rhetorische Darstellungsmittel und collageartig eingesetzter Erzähltechniken wird so die Aufmerksamkeit des Lesers auf wesentliche Themenschwerpunkte gelenkt. Wichtige Kennzeichen dieser Technik sind etwa Kombinationen von fremdsprachlichen Wörtern und Phrasen, die übergangslos in den deutschen Satz gestellt werden oder dialektale Regionalismen, die einen Charakter der Unmittelbarkeit des geschilderten Milieus und der Geschehnisse bewirken. Auch zahlreiche metaphorische Neologismen und Satzellipsen, die der Erzählweise einen teilweise lyrischen Charakter verleihen, setzt Zoderer ein, um seine Geschichte sprachlich zu gestalten. Gemeinsam verweisen diese Mittel immer wieder auf den Kontrast zwischen der von realen Problemen und „natürlichen“ Begebenheiten geprägten Welt außerhalb der Klostermauern und der künstlich, auf religiösen Werten und Prinzipien fußenden innerhalb der Internatsgemeinschaft. Auch rhetorische Figuren wie Anaphern, metaphorische Begriffe aus der Tier- und Pflanzenwelt sowie zahlreiche Vergleiche aus Umwelt und Natur bekräftigen diesen Gegensatz zwischen „drinnen und draußen“.

²³⁸ Vgl. Rothschild, Thomas: In die entgegengesetzte Richtung, S. 87, 89.

²³⁹ Vgl. Blumer, Arnold: Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur, S. 187, 189.

Aus stilistischer Sicht, bedient sich auch Michael Köhlmeier 1989 in *Die Musterschüler* keiner sprachlichen Experimente mehr, sondern verbleibt bei einer narrativ traditionellen Erzählweise, in der die Handlung selbst im Mittelpunkt steht. Um den authentischen Charakter seiner Geschichte zu unterstreichen, nützt Köhlmeier nicht nur die Dialogform – der Erzähler wird mit den Fragen eines kritischen Gesprächspartners konfrontiert, sondern auch zahlreiche Merkmale der gesprochenen Sprache: So inszeniert er etwa die Sprechweise der halbwüchsigen Jugendlichen als eine Art Schülerjargon, welcher sich von der Erwachsenensprache deutlich abhebt oder verwendet häufige Anreden, Sprecherwechsel und Modalpartikel, die durch Beifügungen aus der regionalen Vorarlberger Mundart ergänzt werden.²⁴⁰ Nicht chronologisch berichtet der mittlerweile erwachsene Protagonist von den Geschehnissen, sondern durch immer wieder unterbrochene Rückblenden in zwei unterschiedliche Zeitebenen, wobei zahlreiche Wiederholungen gemeinsam mit Verkürzungen und Dehnungen des Erzählten an reflexive Gedankensprünge erinnern, die den subjektiven Charakter der Geschichte ebenfalls betonen. Mit Hilfe dieser Mittel gelingt es Michael Köhlmeier, eine Sprache der Rechtfertigung und des mündlichen Plädoyers zu entwickeln, welche in direktem Zusammenhang mit den thematischen Schwerpunkten seiner Parabel gesetzt werden kann: die außer Kontrolle geratene Bestrafung eines vermeintlichen Vergehens an der Gemeinschaft, innerhalb eines totalitären Systems, dem nach der gründlichen Vertuschung durch die herrschende Macht schlussendlich das kollektive Beschönigen und Verdrängen sämtlicher ehemals Beteiligter folgt.

Abschließend und zusammenfassend zu den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit soll festgehalten werden, dass die drei untersuchten Romane sowohl sprachlich als auch inhaltlich wesentliche gesellschaftlich-kulturelle Prozesse, Prinzipien und Wirkungsweisen abbilden, die auf einer tief verwurzelten und jahrhundertealten Verbindung aus christlich-katholischen Traditionen, historischen Ereignissen und Entwicklungen der modernen Gesellschaft beruhen, und in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts während einer Phase des Umbruchs entstanden, in welcher die fest gefügten Strukturen und Wertvorstellungen einer konservativen Welt weitreichender Kritik und Veränderungen unterzogen wurden.

²⁴⁰ Vgl. Stadler, Bernhard: Michael Köhlmeier: „Die Musterschüler“, S. 44-45.

4 Literaturverzeichnis

4.1 Primärliteratur

Frischmuth, Barbara: Die Klosterschule. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ¹⁸2006.

Köhlmeier, Michael: Die Musterschüler. München: Deutscher Taschenbuch Verlag ²2009.

Zoderer, Joseph: Das Glück beim Händewaschen. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1984.

4.2 Sekundärliteratur

Ballestrem, Karl Graf, Sergio Belardinelli u. a. (Hg.): Kirche und Erziehung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag 2005. (Politik und Religion)

Benedikt XVI. (Hg.): Katechismus der katholischen Kirche. Kompendium. München: Pattloch 2005.

Blumer, Arnold: Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel von Barbara Frischmuths „Die Klosterschule“. In: Jurgensen, Manfred (Hg.): Frauenliteratur: Autorinnen – Perspektiven – Konzepte. Bern, Frankfurt am Main: Peter Lang 1983, S. 181-195.

Daviau, Donald G.: Neuere Entwicklungen in der modernen österreichischen Prosa: Die Werke von Barbara Frischmuth. In: Daviau, Donald G. und Herbert Zeman (Hg.): Modern Austrian Literature. Journal of The International Arthur Schnitzler Research Association. SONDERHEFT. Metamorphosen des Erzählens: Zeitgenössische österreichische Prosa. 13/1 (1980), S. 177-215.

Dür, Esther: „Wo einer leidet an allem“. Zur Konstanz in der Darstellung von Internaterlebnissen anhand der Romane von Robert Musil und Michael Köhlmeier. Diplomarbeit. Univ. Wien 1997.

Foucault, Michel: Analytik der Macht. Hg. von Daniel Defert, François Ewald u. a. Übersetzt von Reiner Ansén, Michael Bischoff u. a. Auswahl und Nachwort von Thomas Lemke. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005. (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1759)

Foucault, Michel: Andere Räume. In: Barck, Karlheinz (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam ⁶1998. (Reclam-Bibliothek 1352), S. 34-46.

Foucault, Michel: Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 274-300.

Foucault, Michel: Die Maschen der Macht. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 220-239.

Foucault, Michel: Omnes et singulatim. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 188-219.

Foucault, Michel: Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 240-263.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 1994. (suhrkamp taschenbuch 2271)

Friedl, Harald (Hg.): Die Tiefe der Tinte. Wolfgang Bauer, Elfriede Jelinek u. a. im Gespräch. Salzburg: Verlag Grauwerte im Institut für Alltagskultur 1990.

Frischmuth, Barbara: Das kleine Mädchen, das ich war. In: Strobl, Ingrid (Hg.): Das kleine Mädchen, das ich war. Schriftstellerinnen erzählen ihre Kindheit. Köln: Emma²1983, S. 25-30.

Gritzhofer, Rudolf: Die Verwirrungen der Zöglinge. Zu Form und Funktion des Internats in der Literatur Österreichs und Südtirols seit dem Ende der sechziger Jahre. Diplomarbeit. Univ. Wien 1989.

Goffman, Erving: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1973. (edition suhrkamp 678)

Gürtler, Christa: Schreiben Frauen anders? Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz 1983. (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 134)

Hofer, Astrid: Joseph Zoderer – ein Südtiroler Autor. Untersuchungen zu seinen Romanen. Diplomarbeit. Univ. Wien 1996.

Höfler, Günther A.: Musterschüler und Helden. Zur anthropologischen Erzählpoetik Michael Köhlmeiers. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig (Hg.): Michael Köhlmeier. Graz: Literaturverlag Droschl 2001. (DOSSIER. Die Buchreihe über österreichische Autoren. Band 17), S. 63-87.

Johann, Klaus: Grenze und Halt: Der Einzelne im „Haus der Regeln“. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2003.

Knecht, Doris: Bloß keinen Wirbel. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 183-187.

Kunz, Leo: Das Internatsproblem in der Praxis. Solothurn: St. Antoniusverlag 1958. (Formen und Führen. Kleine Schriften zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik 14)

Längle, Ulrike: Narrare necesse est. Leben als Erzählen, Erzählen als Überleben. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 241-253.

Lemke, Thomas: Nachwort. Geschichte und Erfahrung. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht, S. 317-347.

Luserke, Matthias: Schule erzählt. Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1999. (Kleine Reihe V&R 4016)

Peil, Rudolf: Zur Einführung. In: Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend. Die Enzyklika „Divini illius magistri“ von Pius XI. lateinisch-deutsch. Das Grundwerk der katholischen Pädagogik eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Rudolf Peil. Basel, Freiburg u. a.: Herder 1959. (Schriften des Willmann-Instituts. Freiburg-Wien)

Pelz, Annegret: Internatsgeschichten. In: Czurda, Elfriede (Hg.): Mädchen Muster Muster-mädchen. Tübingen: Konkursbuch 1996. (konkursbuch 32), S. 99-114.

Pius XI.: Die christliche Erziehung der Jugend. Die Enzyklika „Divini illius magistri“ von Pius XI. lateinisch-deutsch. Das Grundwerk der katholischen Pädagogik eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Rudolf Peil. Basel, Freiburg u. a.: Herder 1959. (Schriften des Willmann-Instituts. Freiburg-Wien)

Proyer, Birgit: Die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen in den Werken von Barbara Frischmuth. Dissertation. Univ. Innsbruck 1990.

Rothschild, Thomas: In die entgegengesetzte Richtung. Barbara Frischmuth: *Die Klosterschule* und Thomas Bernhard: *Die Ursache*. In: Cimenti, Silvana und Ingrid Spörk (Hg.): Barbara Frischmuth. Graz: Literaturverlag Droschl 2007. (DOSSIER. Die Buchreihe über österreichische Autoren. Extra), S. 85-103.

Sauter, Josef-Hermann: Interviews mit Barbara Frischmuth, Elfriede Jelinek u. a. In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästhetik und Kulturtheorie. 27/6 (1981), S. 100-109.

Schmitz-Stuhlträger, Kerstin: Das Recht auf christliche Erziehung im Kontext der Katholischen Schule. Eine kanonistische Untersuchung unter Berücksichtigung der weltlichen Rechtslage. Berlin: LIT Verlag 2009. (Kirchenrechtliche Bibliothek. Band 12)

Schmölzer, Hilde: Frau sein & schreiben. Österreichische Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1982.

Sieburg, Heinz: Literatur des Mittelalters. Berlin: Akademie 2009. (Akademie Studienbücher – Literaturwissenschaft)

Speyr von, Adrienne: Bereitschaft. Dimensionen christlichen Gehorsams. Einsiedeln: Johannes 1975.

Spitzenberger, Daniela: „Die ewige Gemeinsamkeit“ – Der Internatsroman bei Barbara Frischmuth und Benjamin Lebert. Diplomarbeit. Univ. Salzburg 2003.

Stadler, Bernhard: Michael Köhlmeier: „Die Musterschüler“. Ein österreichischer Internatsroman. Diplomarbeit. Univ. Innsbruck 1999.

Unterhuber, Eva: Ohn-Macht-Spiele. Eine Analyse der Machtstrukturen in ausgewählten Texten der deutschsprachigen Internatsliteratur. Dissertation. Univ. Salzburg 2008.

Wallmann, Hermann: Dialog-Roman: Michael Köhlmeiers Musterschüler. In: Höfler, Günther A. und Robert Vellusig: Michael Köhlmeier, S. 201-203.

Watzl, Michaela: Boomende Schulen – Verwaiste Konvikte? Eine empirisch – historische Analyse der Internatserziehung an österreichischen Klosterschulen seit 1945. Diplomarbeit. Univ. Salzburg 2006.

Winfried-Amrein, Maria: Die aktive Verantwortung des Zöglings im Mädcheninternat. Freiburg i. d. Schweiz: Universitätsverlag 1963. (Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik. Band 20)

4.3 Lexika, Wörterbücher, Nachschlagwerke

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner 2005.

Brockhaus Enzyklopädie. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Red. Leitung Annette Zwahr. Band 13. (HURS-JEM). Leipzig u. a.: Brockhaus 2006.

Brockhaus Enzyklopädie. 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Red. Leitung Annette Zwahr. Band 1. (A-ANAT). Leipzig u. a.: Brockhaus 2006.

Pelz, Annegret: Internat/Internatsliteratur. In: Kroll, Renate (Hg.): Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Metzler 2002, S. 188-189.

4.4 Internetquellen

Eph 5,21-24: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 15.11.2011).

Erklärung Gravissimum educationis. Über die christliche Erziehung: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_ge.html (Stand 13.11.2011).

Gen, 2, 21-23: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 18.11.2011).

Gen, 3, 6-16: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 18.11.2011).

Joh 13,1-20: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 20.10. 2011).

Mayer, Cornelius P. (Hg.): Augustinus-Lexikon: <http://augustinus.de/bwo/dcms/sites/bistum/extern/zfa/lexikon/artikeldesmonats/femina.html> (Stand 16.11.2011).

Schwärzler, Philipp: Missbraucht, ignoriert, diffamiert: Betroffene kirchlicher Gewalt. Presetext: <http://www.betroffen.at/wp-content/uploads/2010/11/PM-Bericht1.pdf> (Stand 24.11.2010).

The religious dimensions of education in a catholic school. Guidelines for reflection and renewal: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html (Stand 13.10.2011).

1. Tim 2,11-15: https://www.bibelwerk.de/shop/erweiterte_suche/einheitsuebersetzung (Stand 18.11.2011).

5 Anhang

5.1 Siglenverzeichnis

KS	Die Klosterschule
GH	Das Glück beim Händewaschen
MS	Die Musterschüler

5.2 Abstract

Ausgehend von der These, dass Institutionen wie Schulen oder Internate eine Mikroversion der Gesellschaft darstellen und somit Schul- und Internatstexte nicht nur individuelle Einzelschicksale schildern, sondern immer auch den gesellschaftlich-kulturellen Entwicklungen ihrer Zeit folgen, war es Ziel der vorliegenden Arbeit zu untersuchen, welche möglichen Modelle, Traditionen und Prinzipien dem Erziehungskonzept katholischer Internatsschulen vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil zu Grunde liegen und welche Spuren sie in der Literatur hinterlassen. Dabei wurde deutlich, dass sich gerade in Österreich, wo gesellschaftliche Konventionen, Politik und Katholizismus über Jahrhunderte hinweg eng miteinander verbunden waren, das Genre der Literatur über Klosterinternate, während einer Periode Ende der 1960er bis Ende der 1980er Jahre großer Beliebtheit erfreute. Das Modell der katholischen Klosterinternate, mit ihren streng-religiösen Wert-, Disziplin- und Moralvorstellungen stellte dabei für eine junge Schriftstellergeneration ideale Vorbilder dar, um die Methoden und Wirkungsweisen indoktrinierender, manipulierender und absolut-hierarchischer Systeme eindrücklich darzustellen. In einem umfangreichen analytischen Teil, wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit drei ausgewählte Werke dieser Zeit auf charakteristische Merkmale und Gemeinsamkeiten untersucht, miteinander verglichen und weiterführende Schlüsse gezogen. Neben zahlreichen Charakteristika, wie sie von Erving Goffman als typische Kennzeichen totaler Institutionen definiert wurden, dienten dabei vor allem Michel Foucaults Analysen zu Phänomenen der Macht als Grundlage für das Exzerpieren möglicher gesellschaftlich-kultureller Einflüsse auf die Darstellung von Klosterinternaten in der Literatur.

5.3 Curriculum vitae

Eva-Maria Lämmerhirt wurde 1978 in Bregenz geboren, hat dort 1997 an einem Gymnasium maturiert und im selben Jahr Kunstgeschichte an der Universität Wien inskribiert. Nach einer Ausbildung von 1999 bis 2002 an der Akademie für den logopädisch-, phoniatisch-, audiologischen Dienst am AKH Wien, studiert sie seit 2003 mit Unterbrechungen Deutsche Philologie an der Universität Wien.