

Jan Standke (Hg.)

Wolfgang Herrndorf lesen

**Beiträge zur Didaktik der
deutschsprachigen Gegenwartsliteratur**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Wolfgang Herrndorf lesen. Beiträge zur Didaktik
der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur /**

Herausgegeben von Jan Standke. -

Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016

ISBN 978-3-86821-683-7

Umschlagabbildung: Burkhard Neie

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016

ISBN 978-3-86821-683-7



FA

56A7917

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Tel. (0651) 41503, Fax 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

Wolfgang Herrndorf lesen – Einleitung	1
JAN STANDKE	
„Es wird eigentlich nichts erzählt, oder?“ Wolfgang Herrndorfs Debütroman <i>In Plüschgewittern</i> im Literaturunterricht der Sekundarstufen	9
CAROLIN FÜHRER	
Intermediales Erzählen. <i>Oh Boy</i> und <i>In Plüschgewittern</i> als Generationenportraits?	25
CAROLINE FÜHRER	
Intertextualität bei Wolfgang Herrndorf. Potentiale für die Stildidaktik	41
STEFAN BORN	
„Der ist ja wirklich gar nicht so doof.“ <i>Tschick</i> als Entdeckungsreise ins unbekannte Reich der Freundschaft	53
ALEX SCHINDLER	
„Wieder hacke, Iwan?“ Interkulturelle Perspektiven auf Adoleszenz am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs <i>Tschick</i>	65
JULIAN OSTHUES	
„Irgendwo da draußen und Walachei, das ist dasselbe.“ Wolfgang Herrndorfs Roman <i>tschick</i> – ein Adoleszenzroman mit interkulturellem Potential im Literaturunterricht	81
CORNELIA ZIERAU	
Ich gehe. Reiseidentitäten in Wolfgang Herrndorfs <i>Tschick</i> und <i>Bilder deiner großen Liebe</i>	95
KATHARINA BRECHENSBAUER	
Zwei ‚Taugenichtse‘ im geklauten Lada. Zur produktiven Romantikrezeption bei Wolfgang Herrndorf	111
ANNIKA BARTSCH	

Besondere Aufmerksamkeit hat nach dem Tod Wolfgang Herrndorfs sein Weblog *Arbeit und Struktur* erhalten. LENA LANG stellt dieses mittlerweile auch in der Druckfassung veröffentlichte Internettagebuch vor und analysiert mit Blick auf aktuelle Forschungsbeiträge zu schriftstellerischen Inszenierungspraktiken Herrndorfs Schreibweisen. Eingebettet ist die Analyse in den literaturwissenschaftlichen Diskurs um die Rolle des Autors im Gesamtzusammenhang literarischer Kommunikation. Ergänzt werden die Ausführungen um Vorschläge zur Auseinandersetzung mit Herrndorfs Weblog im Literaturunterricht der Sekundarstufe II.

Unterrichtshilfen, Handreichungen und Kopiervorlagen zu einzelnen literarischen Texten bilden ein zunehmend expandierendes Segment im Bereich der Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Von der literaturdidaktischen Forschung wurden diese Medien lange vernachlässigt. Mit der verstärkten Aufmerksamkeit für die Aufgabenkulturen des Deutschunterrichts rücken nun aber auch die Handreichungen in den Fokus der Forschung. STEPHANIE KROESEN und ANGELA MIELKE nehmen in ihrem Beitrag eine kritische Bestandsaufnahme von Unterrichtsmodellen zu Herrndorfs Roman *Tschick* vor. Sie fragen nach den didaktisierenden und methodisierenden Transformationsprozessen, die literarische Neuerscheinungen durchlaufen, wenn sie den Weg von der Bestsellerliste in den Deutschunterricht finden. Die Autorinnen arbeiten anhand eines von Tilman von Brand vorgeschlagenen Kategoriensystems systematisch heraus, auf welche Weise die analysierten Materialien literarisches Lernen anbahnen.

Auch NINA MARIE LODERHOSE und KIRSTEN KUMSCHLIES setzen sich mit Unterrichtsmaterialien zu *Tschick* auseinander, fokussieren ihre Untersuchung jedoch anhand zweier ausgewählter Publikationen ganz gezielt auf die in den Unterrichtshandreichungen vorgeschlagenen Aufgaben. Im Fokus der Analyse steht somit das Potential der in den Unterrichtsmaterialien konzipierten Aufgaben zur Förderung literarischen Verstehens im Sinne einer literarästhetischen Urteilskompetenz bzw. Aspekten literarischen Lernens. Die Analyse der einzelnen Aufgaben und Aufgabensets greift auch einige der schwierigkeitsbestimmenden Aspekte von Aufgaben bei PISA und aus den Bildungsstandards auf. Dabei bezieht sich die Analyse primär auf kognitiv ablaufende Teilprozesse literarischen Verstehens und geht der Frage nach, wie Aufgaben konzipiert sein sollten, damit sich durch ihre Bearbeitung die Förderung der entsprechenden (Teil-)Kompetenzen anbahnen lässt.

Die hier versammelten Beiträge gewähren am Beispiel des Autors Wolfgang Herrndorf einen praxeologischen Einblick in die Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, die ihre Konturen vor allem aus der immer wieder neuen, theoriebewussten und vermittlungsorientierten Begegnung mit literarischen Texten gewinnt. Den Autorinnen und Autoren der Beiträge sei herzlich dafür gedankt, dass sie an der Erkundung von Herrndorfs Textwelten mitgewirkt haben. Meine Braunschweiger Mitarbeiter Dr. Katrin Manz und Dr. Sebastian Bernhardt haben die redaktionelle Arbeit am Band sehr hilfreich unterstützt, von meinen Hilfskräften Jenny Wacker und Jacqueline Thomas wurde die Manuskripterstellung sorgsam begleitet.

„Es wird eigentlich nichts erzählt, oder?“¹ Wolfgang Herrndorfs Debütroman *In Plüschgewittern* im Literaturunterricht der Sekundarstufen

CAROLIN FÜHRER

Didaktische Ausgangsüberlegungen

Wolfgang Herrndorf ist in den letzten Jahren zu einem der wichtigen Autoren der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur avanciert. Dazu hat nicht nur der enorme Erfolg seines Bestsellers *Tschick* beigetragen, auch Herrndorfs schwere Krankheit, die er in seinem inzwischen publizierten Blog *Arbeit und Struktur* verarbeitet hat, sowie sein damit verbundener, 2013 verübter Selbstmord, haben das mediale Interesse an dem Gesamtwerk des Autors nochmals gesteigert. Im schulischen Literaturunterricht ist Herrndorf ebenfalls präsent, sein Roman *Tschick* ist in beispiellos kurzer Zeit in den ‚heimlichen Kanon‘ der Ganzschriftlektüren der Sekundarstufen eingezogen. Die Schulbuchverlage haben darauf rasch reagiert, sodass inzwischen zahlreiche didaktische Handreichungen und Materialien zum Roman für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler vorliegen.²

Wolfgang Herrndorfs 2002 veröffentlichter Debütroman *In Plüschgewittern* ist hingegen in der Literaturdidaktik und der Schulpraxis bislang kaum beachtet worden. Der Text scheint auf den ersten Blick zu ‚sperrig‘ zu sein, um ihn jugendlichen Leserinnen und Lesern zumuten zu können, wie es der folgende Lexikoneintrag zum Roman nahelegt:

- 1 Der Titel zitiert die Aussage eines Schülers der Sekundarstufe nach der Lektüre von *In Plüschgewittern*. Der vorliegende Beitrag widmet sich – gewissermaßen als erläuternde Erwiderung auf die Schülersaussage – aus einer literaturdidaktischen Perspektive der erzählerischen Gestaltung des Romans. Es soll gezeigt werden, dass die augenscheinlich stark reduzierte Romanhandlung durchaus Gegenstand einer ergiebigen unterrichtlichen Erarbeitung sein kann. Dieser Beitrag erschien zuerst in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 3* (2015), S. 209-222.
- 2 Eine kleine Auswahl: Marcus Schotte und Manja Vorbeck-Heyn, 2015, Wolfgang Herrndorf. *Tschick*. Lehrerhandbuch, erweiterte Neuausgabe (Zoom – näher dran!), Stuttgart: Ernst Klett Sprachen; Alexandra Wölke, 2014, EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle. Wolfgang Herrndorf: *Tschick*: Klassen 8-10, Paderborn: Schöningh; Eva-Maria Scholz, 2014, Lektüreschlüssel zu Wolfgang Herrndorf „Tschick“ (Reclams Universal-Bibliothek), Stuttgart: Reclam; Thomas Möbius, 2014, *Tschick*. Textanalyse und Interpretation mit ausführlicher Inhaltsangabe und Abituraufgaben mit Lösungen (Königs Erläuterungen), Hollfeld: C. Bange; Marja Rauch, 2012, *Jugendliteratur der Gegenwart*. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 203-220.

Der (namenlose) 30-jährige Ich-Erzähler hat sich von seiner Freundin Erika getrennt und trumft nach Hamburg, übernachtet bei dem verhassten Bruder und besucht die todkranke Großmutter. Anschließend reist er nach Berlin, um an der Party seines schwulen Freundes Desmond teilzunehmen, den er noch aus seiner Studentenzeit kennt. Er zieht durch Kneipen, führt leerlaufende Gespräche, interessiert sich für die schriftstellernde Studentin Ines, geht auf Wohnungssuche, besucht einen Sexfilmshop, hat einen Absturz und versucht vergeblich, Kontakt mit Erika aufzunehmen. So lässt er sich orientierungslos treiben, liebes- und bindungsunfähig, eher Beobachter als Handelnder der geschilderten Ereignisse, die er mit viel Sinn für Details registriert. Nach einer Woche kehrt er unverrichteter Dinge nach Hamburg zurück. Die Großmutter ist inzwischen gestorben und beerdigt worden.

Sprunghaft wie die Entscheidungen des Erzählers sind auch dessen Rückblicke und Reflexionen, die die im Präsens gehaltenen Berichte ergänzen. Der Protagonist erinnert sich an Kindheit, Freundschaften, erste Liebe und das spannungsvolle Verhältnis zum Bruder. Er denkt nach über Lektüren und intellektuelle Debatten; doch die innere Beteiligung fehlt. [...] Im Schlusskapitel wird dann überraschend die Erzählperspektive gewechselt. Die Innensicht des Protagonisten wird mit der Außensicht eines zweiten Erzählers konfrontiert, die allerdings nicht weniger einseitig ist als die erste. Der Autor überlässt das letzte Wort Volker, dem Bruder, der „nichts Anstößiges daran [findet], sein Leben dort zu beenden“, wie der Protagonist abfällig bemerkt, „wo es auch angefangen hat“: im Haus der Kindheit. Volker, arriviert und gut situiert, kann in dem Verhalten seines Bruders nichts anderes erkennen als „[...] modischen Weltekel“. Der Leser erfährt, dass der Protagonist schließlich nach Frankfurt weitergereist ist, wo er entdecken muss, dass Erika mit ihrem Umzugsauto tödlich verunglückt ist. Sein weiteres Schicksal bleibt offen.³

Die kurze Darstellung zeigt, dass der Roman nicht nur inhaltlich, sondern auch erzähltechnisch anspruchsvoll ist: *In Plüschgewittern* hat keine lineare Story, es werden zwar Episoden aneinandergereiht, aber es passiert auf der Handlungsebene letztendlich nicht viel: Der Protagonist seziert in erster Linie sich und seine Umwelt, verliert sich dabei in seinen ständig abschweifenden Gedanken und Assoziationen, und dem Leser wird dabei „nur“ präsentiert, „wie der Protagonist an der Banalität der bürgerlichen Gesellschaft allmählich vor die Hunde geht“.⁴ Didaktische Bedenken, das Werk im Literaturunterricht zu thematisieren, werden sich daher vermutlich vor allem auf motivationale Aspekte der Lektüre beziehen: Können eher unerfahrene Leserinnen und Leser mit einer solchen Erzählhaltung und -perspektive umgehen? Können sie die verschiedenen Handlungsepisoden für sich mental zu einer kohärenten Geschichte zusammensetzen? Und: Bietet der aus Schülerperspektive ‚ältere‘ Protagonist überhaupt Identifikationspotenziale jenseits der von ihm verwendeten markigen Sprüche, in denen er

3 Peter Langemeyer, Eintrag „Herndorf, Wolfgang“, in: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, URL: <http://www.wdb.dob.de:2065/document/160000-05029> (abgerufen von Sächsische Landesbibliothek Staats- & Universitätsbibliothek am 14.7.2015).

4 Vgl. Claus Zehrer, 2003, In der Stadt des ironischen Möbelgeschäfts. Wolfgang Herndorfs erster Roman „In Plüschgewittern“ (http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=5953, 14.7.2015).

sich beispielsweise über Magersüchtige belustigt⁵ oder die von Drogen ausgehende Bedrohung für Jugendliche erst über den Aufklärungswahn der Erwachsenen begründet?⁶ Denn die Darstellung von Abnabelungsprozessen, zerbrechenden Jungenfreundschaften⁷ oder der ersten Schwärmerei⁸ werden aus einer retrospektiven, desillusionierten Erwachsenenperspektive vermittelt, sodass eine subjektive Involviertheit der Schülerinnen und Schüler zugunsten einer genauen Textwahrnehmung zunächst kaum zu erwarten ist.

Der vorliegende Beitrag spricht sich trotz dieser – auf den ersten Blick – berechtigten Bedenken für eine Thematisierung von *In Plüschgewittern* im Literaturunterricht der Sekundarstufen aus, da der Roman auf einen zweiten, vertieften Blick das literarische Lernen und das ästhetische Lesen⁹ der Schülerinnen und Schüler in formaler und thematischer Hinsicht nachhaltig befördern kann. Auf einer erzähltheoretischen Ebene ermöglicht das „endlose Gerede“¹⁰ des Romans es den Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe, eine ästhetische Lesehaltung einzunehmen; sie können über die Anlage des Romans für die „Poetologische Differenz“¹¹, die literarische Eigenweltlichkeit und Autofunktionalität eines erzählenden Textes sensibilisiert werden. Der Debüttext von Herndorf ‚zwingt‘ die Schülerinnen und Schüler somit gleichsam dazu, auf eine Sinnsuche zu gehen, da er zum einen sein Intention (das innerfiktionale ‚Weil‘ des Handelns und Redens der Figuren) zumeist verschleiert und zum anderen dieses nicht aus dem Außerfiktionalen begründet werden kann.

In thematischer Hinsicht lässt sich der Roman (auch) als Adoleszenzroman lesen,¹² da der Text erstens zahlreiche Thematiken behandelt, die für Heranwachsende in einer postmodernen ‚Risiko-‘ und ‚Mediengesellschaft‘ zentral sind: Der Zwang zur ‚Biographisierung‘ des eigenen Lebens, in diesem Rahmen die Auseinandersetzung mit der eigenen Familie, Liebesbeziehungen und dem Freundeskreis sowie dem Leben

5 Vgl. Wolfgang Herndorf, 2014, *In Plüschgewittern*, Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 83f. Im Folgenden wird nach dieser für den Unterricht geeigneten Ausgabe mit der Angabe von Seitenzahlen zitiert.

6 Vgl. ebd., S. 68.

7 Vgl. ebd., S. 30-34.

8 Vgl. ebd., S. 26-47 (mit Unterbrechungen).

9 Der Begriff ‚ästhetisches Lesen‘ bezieht sich hier auf die in der Transactional Theory als „Aesthetic Stance“ definierten Rezeptionssituationen, die sich von einer sachbezogenen Lesehaltung („Efferent Stance“) grundsätzlich unterscheiden. Vgl. Luise Rosenblatt, 1994, *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*, Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.

10 Klappentext zu Herndorf, *In Plüschgewittern* [Anm. 5].

11 Horst-Jürgen Gerigk, 2002, *Lesen und Interpretieren*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 17: „Die Poetologische Differenz ist die Differenz zwischen der innerfiktionalen Begründung und der außerfiktionalen Begründung eines innerfiktionalen Sachverhalts.“

12 Langemeyer, Eintrag „Herndorf, Wolfgang“ [Anm. 3].

in der Großstadt (hier der Metropole Berlin). Zweitens bietet der Roman zahlreiche intermediale Bezüge zur Popkultur. Darüber hinaus lassen sich intertextuelle Bezüge zu kanonischen literarischen (Adoleszenz-)Texten herstellen, die implizit im Roman angelegt sind: zu Goethes *Die Leiden des jungen Werther*, zu Hamsuns *Hunger*, zu Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.*, zu Salingers *Fänger im Roggen* oder zu Texten der Popliteratur der 1990er Jahre, besonders zu Christian Krachts Roman *Faserland*. Aus den genannten Gründen bietet sich eine Beschäftigung mit *In Plüschgewittern* besonders für den Übergang von der ersten zur zweiten Sekundarstufe an, da die Schülerinnen und Schüler hier aufgrund ihrer eigenen Entwicklung (weitestgehend abgeschlossene Pubertät) und ihrer zunehmenden (schulischen) Leseerfahrungen dazu in der Lage sind, perspektivische lebensweltliche Themen in literarischen Texten zu rezipieren bzw. biografische Entwicklungsprozesse (auch) mit Distanz zu lesen.¹³

Texterschließung

Der Roman schildert zwei Wochen aus dem Leben eines jungen Mannes, der um die 30 Jahre alt ist und dessen existenzielle Verunsicherung, gesellschaftliche Perspektivlosigkeit und antibürgerlicher Habitus generationsspezifische Kollektiverfahrungen reflektieren. Gerade weil der Protagonist älter als die Schülerinnen und Schüler ist, sich gleichsam in deren ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ befindet, ist es sinnvoll, die Themen dieser Erfahrungswelten und ihre Erzählweisen individuell am Text erarbeiten zu lassen. Im Folgenden werden anhand ausgewählter Textstellen Schwerpunktthemen vorgestellt, die zugleich einen Zugang zur spezifischen Erzählweise des Romans eröffnen. Diese Textstellen könnten genutzt werden, um vor der individuellen Lektüre in die Themen und den Erzählstil des Romans einzuführen bzw. um diese im Unterricht gemeinsam zu erarbeiten. Damit werden die oben bereits angesprochenen Potenziale literarischen Lernens und ästhetischen Lesens, die das Werk bietet, in den jeweiligen Unterkapiteln dieses Abschnittes thematisch gebündelt. Die im Folgenden präsentierten Themenfelder Biographisierung, Familie, Liebe, Freundschaft, Großstadt und Intermedialität können dabei in einem stärker lehrerzentrierten Unterricht, aber auch in einer Unterrichtsreihe erarbeitet werden, die von einem Wechsel von Textlektüren, detaillierten Lese- und Schreibaufträgen und Unterrichtsgesprächen strukturiert wird.

Biographisierung des eigenen Lebens

‚Biographisierung‘ kann allgemein als die Bezeichnung für den anthropologischen Grundtatbestand angesehen werden, dass Menschen ihre Lebensgeschichte als etwas durch sie zu Gestaltendes wahrnehmen. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung wird in diesem Zusammenhang oftmals die These vertreten, dass mit

13 Unterrichtspraktisch erprobt wurde der Roman als Klassenlektüre in einer 8. Jahrgangsstufe am Gymnasium. Insgesamt eignet sich die Behandlung des Textes jedoch vor allem mit Blick auf den oben angesprochenen Übergang von der Sek. I zur Sek. II.

der Steigerung der Komplexität der Lebensumstände im Zuge der modernen Ausdifferenzierung der Gesellschaftssysteme zugleich auch die Anforderung an Biographisierung zunimmt.¹⁴ Dies liegt daran, dass das Individuum im Verlauf des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses immer mehr aus Institutionen, Strukturen und Mustern kollektiver Sinnstiftung freigesetzt wird, die traditionell seinen Platz und seine Rolle im gesellschaftlichen Gesamtgefüge (meist von Geburt an) mehr oder weniger determiniert hatten. Da Familien, Ehe, Kirche, Parteien, Vereine, feste Strukturen und Zeiten an der (lebenslangen) Arbeitsstelle usw. in der traditionellen Ausprägung immer mehr erodieren und immer weniger Orientierung für das moderne Subjekt bieten können, erhöhen sich dessen Chancen und Risiken gleichermaßen.¹⁵ Chancen bestehen darin, den eigenen Lebensweg flexibel gestalten zu können und den traditionellen Zwängen des ‚vergemeinschafteten‘ Lebens zu entfliehen; Risiken resultieren daraus, dies auch tatsächlich tun zu *müssen*, so dass sich der Zwang zu einem Management der eigenen Biographie einstellt, wobei bei einem Versagen die gesellschaftliche Exklusion droht.¹⁶

Die Biographisierungsforschung erörtert den Terminus ‚Biographisierung‘ als eine „bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts“¹⁷, die sich insbesondere in zweierlei Hinsicht vollzieht: als „logisch-intellektuelle und wertende Ordnungsleistung“.¹⁸ Zur logisch-intellektuellen zählt insbesondere rationales, bewusst gesteuertes, begriffliches Denken, zur wertenden Ordnungsleistung das Entwickeln von Haltungen, Bedeutungszuschreibungen und Werthierarchien. Beide Formen entwickeln sich lebensgeschichtlich und ermöglichen es dem Einzelnen, Selbst- und Weltreferenzen aufzubauen.

Im Roman *In Plüschgewittern* scheint sich der Protagonist konventionellen Vorstellungen von Biographie zu verweigern, was sich am deutlichsten im Vergleich zu seinem Bruder Volker zeigt, der im Text als Kontrastfigur angelegt ist. Beide Figuren gehören einer Generation an, gestalten ihre Biographie jedoch sehr unterschiedlich aus. Volker erbringt sowohl eine logisch-intellektuelle als auch eine wertende Ordnungsleistung. Beispielsweise wünscht er sich als einzige Figur im Roman explizit eine plan- und berechenbare ‚Normalbiographie‘ (Schule, Ausbildung, Beruf, Ehe, Kinder) und erachtet Ehe und Familie als Grundpfeiler der Gesellschaft. Er verteidigt

14 Theodor Schulze, 2006, Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung, in: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, hrsg. von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki, Wiesbaden: Springer, S. 35-57.

15 Vgl. Ulrich Beck, 1986, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

16 Vgl. Heinz Bude und Andreas Willisch, 2008, Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

17 Winfried Marotzki, 2006, Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung, in: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung [Anm. 14], S. 63.

18 Vgl. ebd., S. 62.

diese konservativ-traditionelle Selbst- und Weltreferenz bis zum Ende des Romans, der im Bild bürgerlicher Idyllik schließt: Gemeinsam mit seiner Frau Marit, die ein Kind von ihm erwartet, richtet Volker den Garten für den Winter her. Der Protagonist hingegen ist zur wertenden Ordnungsleistung seines Lebens nicht fähig, er reflektiert dies selbst im Roman wie folgt:

Im Stern gab es mal dieses Foto, Anfang der 90er, glaube ich, eine Reportage über die Generation X. Generation X, das war so ein Begriff, der damals aufkam, und das sollten Jugendliche sein, die sich der Generation verweigern, ohne gegen sie zu protestieren. Oder so ähnlich jedenfalls. Ich hab es nicht genau verstanden. (S. 14)

Der Ich-Erzähler unterbreitet hier ein Deutungsangebot, das zwar wieder zurückgenommen wird, dennoch entsprechen seine Eingeständnisse, er könne sich „an die wirklich wichtigen Dinge [...] nie erinnern“ (S. 13) und „im Rückblick“ kämen ihm die „Höhepunkte“ seines Lebens vor „wie eine Reihe von Zufallsbildern, Fußballübertragungen, Tapetenmuster, Werbemelodien“ (ebd.), dem, was als fehlende wertende Ordnungsleistung (der eigenen Biographie) bezeichnet werden kann. Der Bruder, dem im abschließenden Kapitel das letzte Wort über den Protagonisten vorbehalten bleibt, deutet die mit der fehlenden Biographisierung einhergehende Ruhelosigkeit des Protagonisten als „Verweigerung, Kleinbürgeranarchismus, Querulantentum“ (S. 183).

In der Fassung von 2002, die der Autor 2008 nochmals überarbeitet hatte, war ursprünglich sogar noch eine Notiz Volkers über seine eigenen, nicht unbeträchtlichen Dienstbezüge enthalten.¹⁹ Damit hatte der Autor das Problem der Verweigerung von Biographie bzw. des mangelnden Biographisierungswillens und dessen Folgen noch deutlicher herausgestellt: Einerseits wird im Roman deutlich, dass die alten Wegweiser der Gesellschaft, auf die Volker sich eben noch beruft, nicht mehr viel zählen: Traditionen, Milieus und Zwänge verlieren, wie oben bereits skizziert, an Einfluss. Stattdessen nehmen die Anteile einer entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie für die Mehrheit der Figuren zu. Gleichzeitig wird ihre Lebenswirklichkeit von der Ökonomie und ihrer scheinbar letztbegründenden Plausibilität dominiert. Der Protagonist äußert sich zu diesen Aspekten wie folgt:

Desmond hat mal die Theorie aufgestellt, dass die Welt nicht funktioniert, weil man von allem immer erst den Entwurf kennenlernt. Erst zeigt man uns Aufklärungsbüchlein, zehn Jahre danach kommt die Praxis. Erst baut man sich eine Faller-Welt zusammen, und nachher merkt man, dass man schon immer in ihr gelebt hat. (S. 11)

Diese desillusionierende Feststellung führt beim Protagonisten dazu, dass seine eigene Adoleszenz, die zu Beginn des Romans in Rückblenden fragmentarisch beschrieben wird, nicht eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenzeit bleibt, sondern sich zu einer zeitübergreifenden Daseinsform des Protagonisten auswächst. Die im Folgenden beschriebenen weiteren Themenkomplexe sind eng mit diesem Biographisierungsthema verbunden, da sie die Auswirkungen der biographischen Entscheidungsoffenheit in konkreten Lebensbereichen illustrieren.

19 Langemeyer, Eintrag „Herrndorf, Wolfgang“ [Anm. 3].

Familie

Die Beziehung des Protagonisten zu seiner Familie ist problematisch; sein Elternhaus, in dem jetzt sein Bruder Volker lebt, ist dennoch Anlaufpunkt in schwierigen Lebenslagen. So reist er beispielsweise zu Beginn des Romans nach dem Ende seiner Beziehung mit Erika für ein paar Tage zum Haus des Bruders:

Ich bin nicht mehr in Hamburg gewesen seit dieser berühmten Party. Marit und mein Bruder haben das Haus übernommen, und mein Bruder findet nichts Anstößiges daran, sein Leben dort zu beenden, wo es auch angefangen hat. (S. 18)

Es ist offensichtlich, dass der Protagonist sich von der Lebensart seines Bruders eher abgestoßen fühlt, dennoch kann er sich der Atmosphäre des ‚Nachhause-Kommens‘, die die Gastfreundschaft seines Bruders evoziert, nicht entziehen:

Es gibt Soja-Fleisch und Kartoffeln und frische Erbsen dazu. Es riecht alles sehr gut, obwohl ich ja finde, dass Erbsen aus der Dose besser schmecken. Aber das kann man Leuten, die an ihren Kühlschränken aus Zeitschriften herausgerissene Vitamintabellen kleben haben, natürlich nicht begreiflich machen. (S. 21)

Natürlich begegnet der Protagonist dieser traditionellen Lebensweise, die sein Bruder und seine Frau führen, mit Zynismus. In seinen bissigen Kommentaren steckt jedoch stets auch die Frage nach Alternativen, die es zu diesem Leben in Harmonie, Sicherheit und Konventionen zunächst nicht zu geben scheint: „[...] und als ich darüber nachdenke, habe ich plötzlich keinen Hunger mehr. Ich stütze meinen Kopf in beide Hände und bin auf einmal furchtbar müde.“ (S. 21)

Die spießige Lebenswelt seines Bruders lässt ihn die „Enge des Daseins“ (S. 24) nur noch stärker empfinden, er wünscht den Familienmitgliedern die „Pest an den Hals“ (ebd.), weil ihn dieses Leben sentimental macht und er verstärkt an seine Kindheit und die Eltern denkt. Seine Kindheit wird zwar keineswegs idealisiert, dennoch liegt in seinem Erinnern in dieser Zeit eine Geborgenheit, die dem Protagonisten zu denken gibt. Über die Eltern selbst und deren Verbleib erfährt man im Roman nichts; es scheint so, als seien sie bereits verstorben, wenn der Protagonist davon spricht, dass die Ehefrau des Bruders die Mutter nicht gekannt habe (vgl. S. 18). Zentral für die Darstellung von Familie im Roman ist daher letztlich auch deren Abwesenheit oder deren Zerstörung durch Krankheit und Tod. So besucht der Protagonist die an Lungenkrebs erkrankte Großmutter und es wird klar, dass diese Großmutter für ihn einmal eine große Bedeutung hatte, denn er „weiß natürlich, dass sie den Tee immer genau dreieinhalb Minuten haben will“ (S. 51). Diese Szene wird liebevoll ausgeschmückt, der Protagonist spricht ohne jeglichen Zynismus und sarkastische Brechung davon, dass sie die Einzige in der Familie gewesen sei, die immer zu ihm gehalten habe (vgl. ebd.). Daher entsteht bei dem Ich-Erzähler eine Art Wut auf die Auswirkungen der Krankheit auf das Leben der Großmutter, die nun „in ihrem Alte-Leute-Zimmer“ liegt. Die Hilflosigkeit des Protagonisten zeigt sich hier wieder in einem körperlichen Unwohlsein („da wird mir auf einmal ganz schlecht“, S. 53). Wie auch im Umgang mit seinem Bruder und dessen Frau schlägt seine (emotionale) Unsicherheit in bissige,

mitleidslose Kommentare zu seinen Angehörigen und ihren Lebensumständen um: „Ich könnte ihr ein Kissen aufs Gesicht drücken wie in Betty Blue oder in diesen anderen Filmen mit den Geisteskranken.“ (ebd.) Der Protagonist beschreibt im Vorfeld selbst, dass er mit dem Tod schlecht umgehen kann, das Zitat spiegelt letztlich nur die Verzweiflung darüber, wie „unzumutbar“ er es findet, wenn „mit fünftausend Metastasen im Körper und eitrigem Ausfluss überall“ die Gesellschaft die Menschenwürde aufrecht hält (ebd.). Dementsprechend erscheint er dann auch nicht auf der Beerdigung der Großmutter, wobei im Roman angedeutet wird, dass er wahrscheinlich nichts davon erfahren hat:

Er hat sich nicht einmal mehr gemeldet oder bei Wilhelmine angerufen, geschweige denn hier. Als Wilhelmine zwei Tage später starb, führen wir nach Süderbrarup. Ich wollte nach der Adresse meines Bruders forschen, aber es war vollkommen sinnlos, und Marit sagte, wenn er von alledem nichts wissen wolle, müssten wir ihm jetzt auch nicht mehr hinterherrennen. Auch von der Familie hat sich keiner gewundert, dass er nicht auf der Beerdigung war (ebd.).

Die Familie deutet sein Verhalten offensichtlich als Desinteresse an sozialen Beziehungen. Im Roman und einigen der hier zitierten Passagen wird jedoch deutlich, dass besonders das Zusammentreffen mit Familienmitgliedern seine fundamentale persönliche Verunsicherung noch verstärkt und er in ein (auch körperliches) Unwohlsein hineindrifft, das ihm das Fehlen einer Alternative zu diesem konventionellen Wertekonzept im eigenen Leben bewusst macht.

Liebe und Beziehung(en)

Zentral für die literarische Ausgestaltung der Orientierungslosigkeit des Protagonisten sind dessen Suche nach einer (festen) Liebesbeziehung sowie das Scheitern dieser Suche. So wird zu Beginn des Romans das Ende seiner Beziehung zu Erika beschrieben, die von einer Teilnahmslosigkeit des Ich-Erzählers gekennzeichnet ist, die er selbst anprangert:

Aber ich bin natürlich ein Schwein, an so etwas [an das verlorene Finalspiel Deutschlands gegen Argentinien bei der Fußballweltmeisterschaft, C.F.] zu denken, während Erika neben mir tief und entsetzlich leidet. (S. 13)

Dass der Ich-Erzähler seine abschweifenden Gedanken kritisiert, zeigt, dass es sich trotz der (vermeintlich) fehlenden Empathie für die Trennungssituation um einen sensiblen und emotionalen Protagonisten handelt. Seine (scheinbare) Gleichgültigkeit gegenüber den „wirklich wichtigen Dingen des Lebens“ wird im Roman mehrfach durchbrochen, beispielsweise wird im letzten Kapitel aus der Erzählperspektive des Bruders wiedergegeben, wie der Protagonist nach dem tödlichen Unfall von Erika der Meinung ist, „nichts mehr“ zu haben und nicht mehr zu wissen, was er machen soll. (S. 179) Der Protagonist selbst charakterisiert diese Ausbrüche aus seinem Phlegma als „sentimentalen Schrott“ (S. 162) und unreife Lebensphase(n):

Ich war damals noch in einem Alter, wo ich von Regeln, nach denen so was abläuft, nichts Genaues wusste. Oder es nicht wissen wollte. Wenn man mir einen genauen Lage-

plan über meine Gefühle samt spieltheoretischen Möglichkeiten, wie sie sich entwickeln würden, gezeigt hätte, hätte ich das sicher für Unfug gehalten. (ebd.)

Wenn er davon spricht, dass die emotionale Involviertheit in (Liebes-)Beziehungen nach Regeln verläuft, die man erlernen und verstehen kann, dann zeugt dies von einer grundsätzlichen Desillusionierung seines Beziehungskonzepts. Dennoch stürzt sich der Protagonist erneut in eine tragische Liebesbeziehung: Während seines Berlinaufenthaltes verliebt er sich unglücklich in Ines Neisecke:

[...] und dann fällt mir ein, dass Ines jetzt dasselbe denkt wie ich. Und weil sie genau dasselbe denkt, bekomme ich so ein komisches Gefühl, als ob in meinem Inneren etwas umklappt. Schwer zu beschreiben. Als ob eine Trennwand zwischen mir und Ines entfernt worden ist. Aber vielleicht ist das nur Einbildung. Ich weiß ja nicht wirklich, was sie denkt. (S. 85)

Die Begegnung mit Ines scheint die Verlorenheit des Protagonisten zu unterstreichen: Einerseits beteuert er mehrfach, dass Ines in vielerlei Hinsicht nicht „sein Typ“ sei, andererseits denkt er fortwährend an sie und telefoniert ihr nach.

Ausgehend von dem Kennenlernen der beiden folgen im Roman scheinbar endlose Kneipen- und Partyabende in Berlin, die der Protagonist mal mit, mal ohne Ines verbringt und die gespeist sind von einem gnadenlosen Durchblick des Protagonisten zu einer Welt, in der er sich nicht nützlich machen, die er aber auch nicht für sich gestalten möchte. Dies gilt auch für die Beziehung zu Ines, die folgenlos bleibt und ins Leere läuft. Am Höhepunkt ihres Kennenlernprozesses, dem einzigen Abend, an dem er bei Ines schlafen wird, äußert er sich dazu wie folgt:

Wir reden ein bisschen belangloses Zeug, und ich sage, dass wir uns eigentlich ziemlich ähnlich sind, und Ines sagt, nein. Überhaupt nicht. Ich versuche herauszufinden, was es mit dieser Inkompatibilität auf sich hat, und Ines sagt, sexuell. Sexuell. Aha. Das ist der Nachteil am Alkohol, wenn man das mal so betrachtet. Man kriegt nicht mehr alles mit. Ich würde jetzt gern ein paar dämliche Fragen stellen. Aber ich verliere nicht die Contenance, und zwar gerade so eben. Dafür kreisen Fragen in meinem Kopf, und das macht mich nicht wirklich unterhaltsamer. Warum wir uns geküsst haben gestern Abend, warum wir heute zusammen ausgegangen sind oder warum die Welt so ist, wie sie ist. Auf alle diese Fragen gibt es natürlich keine Antwort. Es gibt nie eine Antwort. Warum wir hier noch immer sitzen und trinken, wenn wir uns überhaupt nicht ähnlich sind. Und warum eine Frau, die gar nicht mein Typ ist, die auf einmal lesbisch ist und die ich bis vor einer Stunde nicht einmal geliebt habe. (S. 103)

Dieser innere Monolog des Protagonisten gibt den charakteristischen Ton des Romans sehr gut wieder. Der Autor konstruiert Sätze, die die existentielle Verunsicherung des Protagonisten auch in seiner Gefühlswelt widerspiegeln: Deutlich ist die Verwirrung des (unglücklich) Verliebten zu erkennen, dennoch scheint es im Monolog letztlich nicht um das (persönliche) Schicksal des Protagonisten zu gehen. So schwenkt er auch in seinen oben zitierten Überlegungen über sein Verhältnis zu Ines sofort auf die Frage um, warum die Welt so ist, wie sie ist und nivelliert damit jeglichen individuellen (Glücks-)Anspruch an das Leben. An diesen Punkt gelangt der Protagonist im Laufe seiner Geschichte immer wieder: Seine Erkenntnis ist, dass es für ihn als Einzelnen

keine Entscheidungen und keinen Plan geben kann, da es diesen auch für „die Welt“, wie er es lapidar nennt, nicht gibt. Damit grenzt sich dieser Protagonist bereits deutlich von anderen Figuren im Roman ab, die in dem Bewusstsein leben, etwas Besonderes aus ihrem Leben machen zu wollen oder zumindest den Wunsch haben, sich selbst zu verwirklichen.²⁰

Ines scheint im Roman auf dieser Suche (nach sich selbst) zu sein. Als sie unvorgehensehen auf den Protagonisten trifft, fragt sie ihn, ob er mit ihr in die „Pathologische in der Charite“ zum „Präparate gucken“ (S. 120) gehen möchte. Der Protagonist lässt daraufhin seine Wohnungsbesichtigungstermine sausen, um sie zu begleiten, obwohl sie ihn vorher am Telefon gebeten hatte, nicht mehr bei ihr anzurufen. Auch wenn der Protagonist seine Liebesbeziehungen immer wieder zynisch kommentiert, emotional involviert scheint er demnach dennoch – v.a. dann, wenn die Perspektive hoffnungslos und aussichtslos erscheint: Wie wichtig ihm seine Ex-Freundin Erika war, wird ihm erst nach ihrem tödlichen Unfall deutlich.

Freundschaft

Auch wenn traditionelle Wertsetzungen für die Figuren des Romans eine eher geringe Rolle spielen, erscheinen speziell die freundschaftliche Verbundenheit mit Familienmitgliedern und feste partnerschaftliche Bindungen als an Bedeutung gewinnende Wertesysteme. Bereits zu Beginn des Romans reflektiert der Protagonist ausführlich über seine Kindheitsfreundschaft zu Malte Lipschitz:

Malte Lipschitz war nur ein Jahr älter als ich, spielte aber in einer ganz anderen Liga. Wir kannten uns seit dem Kindergarten, und dass wir überhaupt Freunde geworden waren, fand ich immer ein wenig überraschend. Ich kopierte von Anfang an seine Kleidung, seinen Haarschnitt und seine Späße, so gut es eben ging. Es war die Freundschaft zwischen Theorie und Praxis. Malte überlegte, wie er dem Hausarrest entgehen konnte, und ich schrieb seine Aufsätze. Ich überlegte, warum die Welt ungerecht war, und er verprügelte Ulf Kramnik für mich. Ich entwarf großartige Pläne, wie man Kaugummi-automaten problemlos knacken konnte, und Malte fand am Objekt heraus, warum sie nicht funktionieren. [...]

Ich glaube, das war die glücklichste Zeit in meinem Leben.

Irgendwann hörte das plötzlich auf. [...]

Dass sein Vater aus dem Polizeidienst entlassen worden war und wenig später einen Schlaganfall erlitten hatte, wusste ich nur vom Hörensagen. Malte redete nicht darüber. Er hatte die Schule gewechselt und war mit seiner Familie viermal umgezogen im letzten Jahr. Seine jeweils letzte Adresse war immer irgendwie geheim. Ich glaube, er genierte sich, weil die Wohnungen immer kleiner wurden. Die Abstände zwischen seinen Besuchen wurden länger. (S. 32)

20 Desmond und Ines könnten beispielsweise als Figuren im Übergang zwischen Verlorenheit und individueller Selbstverwirklichung gedeutet werden. So gibt es im Roman immer wieder Passagen, in denen der Protagonist seinen Freund Desmond in Ruhe lassen muss, da der an seiner Doktorarbeit schreiben will.

Die Jungenfreundschaft zwischen dem Protagonisten und Malte wird als eine Freundschaft der Gegensätze charakterisiert, in der beide einen wesentlichen Nutzen aus den Fähigkeiten des anderen ziehen. Dass der Protagonist diese durchaus zweckgebundene Beziehung als „glücklichste Zeit in seinem Leben“ charakterisiert, ist vor allem im Vergleich zu seinen Reflexionen über Liebesbeziehungen interessant, denen er grundsätzlich misstraut oder denen er von Beginn an ein Scheitern bzw. gar Zwecklosigkeit voraussagt.²¹

Obwohl der Protagonist dieser Freundschaft im Nachhinein viel Bedeutung beimisst, verlieren sich die beiden und die Freundschaft läuft einfach ins Leere, als Malte in Schwierigkeiten gerät. Nur nebenbei wird angedeutet, dass Malte Lipschitz' Familie ökonomische Probleme hatte und dies möglicherweise zu einer (von ihm selbst herbeigeführten) sozialen Isolation geführt hat.

Dass der Ich-Erzähler dies nicht aktiv verhindert hat, ist symptomatisch für den eingangs beschriebenen Umgang mit dem eigenen Leben: Der Protagonist ist oft gnadenloser Beobachter und Kommentator seines Lebens und seiner Umwelt, ohne aktiv zu handeln und ohne selbst Verantwortung dafür übernehmen zu müssen. Auch die Entstehung seiner Erwachsenenfreundschaft zu Desmond inszeniert er in diesem Sinn als kontingentes Ereignis:

Desmond kenne ich, seit wir in München zusammen im Studentenwohnheim wohnten. Wir waren Nachbarn und Desmond hatte Liebeskummer wegen Chantal. Die hieß wirklich so, Chantal. Jedenfalls stand Desmond dann jeden Abend mit einer Flasche Wodka vor meiner Tür. Ich fand das ziemlich gewöhnungsbedürftig am Anfang. Desmond war gerade mal vier Jahre in Deutschland und sprach auch erst seit vier Jahren die Sprache, als sein Wortschatz schon ungefähr doppelt so groß war wie meiner. Wenn man Desmond in sieben oder acht Stücke hauen würde, könnte man ein paar ordentliche Geisteswissenschaftler aus ihm gewinnen. Aber so ist er praktisch kaum lebensfähig.

[...] Kurz nach seinem Attentat auf Chantal hat er dann seine Koffer gepackt und ist nach Berlin gezogen. Später ist immer Chantal mit einer Flasche Wein bei mir aufgekruzt, um sich ebenfalls zu betrinken, aber so witzig wie früher war es nicht mehr. Sie hat ihn nämlich geliebt, das kam dabei raus, so wie auch er sie geliebt hat, aber das ist ihr leider zu spät eingefallen. Da war er dann schon schwul. (S. 61)

In dieser Beschreibung erscheint die freundschaftliche Bindung von Desmond und dem Protagonisten als Akt der Willkür, dennoch werden auch Gemeinsamkeiten ersichtlich: Beide sind „praktisch kaum lebensfähig“, obwohl in den Analysen des Protagonisten und der Aussage zu Desmonds Intelligenz klar wird, dass diese fehlende Lebensfähigkeit nicht in der Absenz körperlicher oder geistiger Fähigkeiten begründet ist. Die beiden Freunde scheinen vielmehr eine Art Überempfindlichkeit gegenüber den Zumutungen des Lebens entwickelt zu haben: Desmond fordern sie zu extremen

21 So sagt er zum Beginn seiner Beziehung mit Erika: „Ich habe auf Erikas gleichmäßigen, ruhigen Atem gehört, wenn sie eingeschlafen war, und ich habe gedacht, ich hätte alles im Griff. [...] Solche Momente gab es. Aber das ist lange her.“ (S. 164)

oder drastischen Verhaltensweisen heraus,²² beim Protagonisten scheinen sie verstärkt zum bewussten Abtöten von Gefühlen bzw. einer geringen (inneren) Beteiligung an den „wirklich wichtigen Dinge [n]“ (S. 13) des Lebens zu führen.

Großstadtboheme: Leben ohne Arbeit und Wohnung

Die Unzumutbarkeit des Lebens bzw. seiner Widersprüche führen dazu, dass eine konkrete Entscheidung für oder gegen bestimmte persönliche Lebensumstände ausbleibt. Vielmehr erscheinen diese als völlig beliebige und belanglose Aspekte des Daseins. So könnte der Protagonist „sich einfach eine Arbeit suchen“ und dann könnte er in eine Wohnung ziehen und er „wäre doch wirklich schön blöd, wenn er das nicht auf die Reihe kriegen würde“ (S. 124). Dass er dies nicht tut, erscheint im Kosmos seiner Gedanken nur logisch. Sein Weg führt von der norddeutschen Provinz, in der er seinen Bruder besucht, in die Hauptstadt; überall ist er Flaneur und Beobachter mit großem Durchblick, aber ohne festen Wohnsitz und Beruf. So scheinen die Partys in Altbauwohnungen, die Nächte und Tage mit Kneipenbesuchen endlos zu sein und es bleibt offen, warum und wie lange der Protagonist sich in Berlin aufhalten will. Er unternimmt immer wieder halbherzige Versuche, sich eine Wohnung zu nehmen, die dann aber an seiner fehlenden Erwerbstätigkeit scheitern:

Er [der Makler, C.F.] scheint mich für den vertrauenswürdigen Bewerber zu halten, was eigentlich nur bedeuten kann, dass er überhaupt keine Menschenkenntnis hat oder, wahrscheinlicher, dass die Wohnung das allerletzte ist. Da bin ich fast erleichtert, kein Einkommen nachweisen zu können. (S. 91)

Dass der Ich-Erzähler ohne Einkommen ist, nimmt er selbst eher gelassen. Wie er sich finanziert, bleibt unklar. Im Roman finden sich keine Hinweise, dass er soziale Hilfeleistungen in Anspruch nimmt. Es bleibt ebenso offen, ob der Protagonist sich überhaupt für einen Beruf qualifiziert hat; es heißt nur, er habe einmal mit Desmond in München studiert. In Berlin, dem Zentrum der (Nicht-)Handlung, macht sich der Protagonist darüber lustig, wenn sich andere über ihre Profession definieren. So lautet die Antwort auf die Frage, ob er studiere:

„Ja nein“, sage ich. Ich erzähle ihr umständlich, dass ich gerade ein Möbelgeschäft eröffnet habe. Kein normales Möbelgeschäft, ein ironisches Möbelgeschäft. Ein Simulakrum, um genau zu sein. (S. 146)

Der Protagonist ist damit nicht nur ein Aussteiger, sondern auch – wie so oft im Roman – ein Zeitdiagnostiker, der Verhaltensmuster seiner Generation persifliert, wie eben die Suche nach dem Außergewöhnlichen (z.B. im Beruf). Er belustigt sich über eine Generation oder besser ein Milieu in der Hauptstadt, das eine klassische Karriere verweigert und leidenschaftlich am Rande traditioneller Berufsbilder nach interessanten, kreativen und/oder herausfordernden Betätigungsfeldern sucht.

22 Desmond bricht sich wegen einer unglücklichen Liebe mutwillig den Fuß und wird dann schwul, wie die Erzählung des Protagonisten suggeriert (S. 61).

Er selbst weiß damit nur wenig anzufangen, in regelmäßigen Abständen wiederholen sich im Roman Aussagen wie „Ich weiß nicht, was ich machen soll. Ich weiß überhaupt nicht mehr, was ich machen soll.“ (S. 165) Diese Aussage bezieht sich dabei natürlich nicht (nur) auf die Entscheidung für einen konkreten Beruf, sondern – wie oben dargestellt – generell auf ein Lebenskonzept. Diese fehlende Orientierung und Entscheidungskraft des Protagonisten scheint speziell mit dem Großstadtmilieu verbunden zu sein; hier entsteht ein Menschentypus, der der beschriebenen Problematik der grundsätzlichen Entscheidungsoffenheit modernen Lebens mit Zynismus und (Leistungs-)Verweigerung begegnet.

Intermedialität

Neben der innovativen literarischen Vermittlung zeitloser Themen wie Freundschaft, Familie und Liebe stellt Herrndorf Themen der Gegenwartskultur in den Fokus seines Erzählens: Die Referenz auf Texte und Medien der Popkultur nimmt einen bedeutenden Raum im Erzählen des Protagonisten ein. Herrndorfs Debüt wurde aus diesem Grunde zu Recht als Teil der Popliteratur begriffen, Trennungen zwischen elitär hochstehender Literatur und popkulturellen Alltagswelten und Mainstream-Genres (z.B. Western, Pornographie) werden hier eingegeben. Elemente einer Konsum- und Medienwelt finden im Roman nicht nur Eingang in den literarischen Text, vielmehr ist er ein Archiv dieser Kultur, ohne dass damit, wie ursprünglich von den Autoren angedacht, eine Verbesserung der bestehenden Verhältnisse angestrebt zu werden scheint.²³ Vielmehr setzt der Autor popkulturelle Referenzen oft in Form von „experiences“ oder „name dropping“ ein, d.h. das bloße Nennen vermeintlich bekannter Texte, Lieder und Filme der Popkultur genügt, um eine Überlegung zu stützen. Einige Beispiele hierfür aus dem Roman:

„So etwas gibt es in Fargo“, sage ich, „aber mit einer Frau am Strand, die macht ihren Ellenbogen so.“ „Barton Fink“, korrigiert Ines. (S. 99)

Durch das Verstehen medienkultureller Anspielungen wird im Roman oft ein Verbundenheitsgefühl zwischen Figuren erzeugt: Ines kennt den Film *Fargo* nicht nur, sie weiß sogar, dass die genannte Szene nicht aus diesem Film, sondern aus *Barton Fink* stammt.²⁴ Der individuelle Umgang mit Lektüren aus den Bereichen Fernsehen, Musik, Internet und dem aktuellen Lifestyle bestimmen dabei maßgeblich die Sympathien oder Antipathien des Protagonisten für oder gegen eine Person: Die Abneigung gegenüber Marit, der Frau seines Bruders, zeigt sich beispielsweise auch in ihrer „unappetitlichen Neigung für Rilkes Frühwerk“ (S. 19).

23 Ausführlicher zur Popliteratur: Moritz Baßler, 2005, *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten*, München: C.H. Beck (= Beck'sche Reihe 1474).

24 Die Freundschaft zwischen Desmond und dem Protagonisten generiert sich beispielsweise auch durch einen ähnlichen Geschmack – mehrfach wird auf filmische Anschlusskommunikationen zwischen Desmond und dem Protagonisten verwiesen.

An anderen Stellen dienen Zitate oder Verweise auf die Medienkultur als eine Art Ersatz zur inhaltlichen Ausgestaltung einer Romanszene: „Mir gegenüber sitzt eine Frau mit schwarzen Haaren, die aussieht wie Gina Gershon in *Bound*, diesem Lesbenthiller, also hervorragend.“ (S. 66)

Während der Erzähler dem Leser hier noch Verortungsmöglichkeiten bietet – er erläutert, in welchem Bereich das ‚Produkt‘ einzuordnen ist, nämlich dem Film, und erklärt, wie es in den Erzählkontext übersetzt werden kann, nämlich dass die Frau auf der Party sehr gut aussieht –, sind an anderen Stellen des Romans flüchtige Erwähnungen wie Tom-of-Finland-Poster (S. 74), Toco-tronic-T-Shirt (S. 72) oder *Last Exit Brooklyn* (S. 147) nicht ohne Kenntnis des jeweiligen Produktes zu verstehen. Das Interessante an diesen Bezügen ist, dass Erwähnungen der Hochliteratur wie Turgenjew, Solschenizyn und Dostojewski eng neben diesen popkulturellen Verweisen auf Filme wie *Perdita Durango* (S. 130) stehen, der beispielsweise Vergewaltigung, schwarze Santeria-Riten, Sadismus, Masochismus und rituelle Leichenschändung thematisiert. Der Autor erzeugt mit diesen Anspielungen einen Raum medialer Referenz, der ein Gefühl der Überlegenheit des Protagonisten durch den von ihm in Anspruch genommenen Wissensvorsprung (beim Leser) vermitteln kann. Didaktisch erschließbar sind derartige Referenzen zum einen über das Textverständnis – fehlendes Vorwissen muss über das Klären unbekannter Begriffe behoben werden –, zum anderen über die Charakterisierung von Figuren oder Figurenkonstellationen, da diese, wie bereits angedeutet, wesentlich durch intertextuelle Bezüge gekennzeichnet sind.

Darüber hinaus sind in diesem Zusammenhang jedoch auch Schreibaufträge denkbar, in denen die durch die Hinweise entstandenen Leerstellen über kreatives Schreiben gefüllt werden (eine konkrete Beschreibung der Figur oder einer Landschaft etc.) oder die Schülerinnen und Schüler auf dem umgekehrten Wege Kategorisierungen aus der eigenen Medienwelt finden und begründen müssen, die auf (ausführlich beschriebene) Situationen oder Figuren im Roman bezogen werden können.

Didaktische Anschlussüberlegungen

Wie bereits eingangs dargestellt, liegt die didaktische Herausforderung beim Umgang mit *In Plüschgewittern* besonders darin, die Schülerinnen und Schüler inhaltlich für die literarische Ausgestaltung eines Lebensgefühls zu sensibilisieren, das noch in der ‚Zone ihrer nächsten Entwicklung‘ liegt, also derzeit noch außerhalb ihrer eigenen Erfahrungswelt situiert ist. Aufgrund der relativen Handlungsarmut des Romans muss zudem ein Zugang zum Erzählprinzip des Textes geschaffen werden.

Methodisch könnte hier auf Lesejournale mit thematischen Schwerpunkten zurückgegriffen werden. Das Lesejournal hat einen ganz anderen Charakter als das Lesetagebuch, dessen Einbindung in den Unterrichtszusammenhang grundsätzlich auch denkbar wäre. Es begleitet langfristig individuelle Leseprozesse; Lesevorlieben und Lesefähigkeiten werden hier dokumentiert. In der Fachliteratur werden die beiden Be-

griffe oftmals synonym verwendet oder nicht deutlich voneinander abgegrenzt,²⁵ weshalb an dieser Stelle auf die didaktischen Schwerpunkte des Lesejournals eingegangen werden soll. Grundsätzlich sollte es die Möglichkeit bieten, sich zu dem Gelesenen oder zum eigenen Leseprozess zu äußern. Um eine Verschulung der Lesezeit, wie im Fall des Lesetagebuchs, das oft durch Aufgaben nach einzelnen Kapiteln strukturiert ist, zu vermeiden, wird sich in einer offenen Zeit mit dem bereits gelesenen Text auseinandergesetzt. Jeder Lernende legt eine Mappe an, in der er dokumentiert, mit welchen Themen er sich besonders intensiv beschäftigt hat. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Wege gehen oder sich durch die vorhandenen Einführungen in die Themen und Erzählweisen des Romans anregen lassen. Wichtig ist es hierbei, sich vertiefend auf ein Thema einzulassen, sich selbst in Beziehung dazu zu setzen, Neues festzuhalten, Fremdes zu kommentieren, Eigenes hinzufügen usw. Jeder Schüler entscheidet selbst, welche Themen ihn interessieren und welche er in welcher Darstellungsstruktur vertiefen möchte. Zur Strukturierung des Lesejournals könnten folgende Anregungen gegeben werden:

- Titel im Fokus: literaturhistorische (recherchebezogene), sprachliche (Essay, Gedicht, ...) oder künstlerische (Zeichnungen, Collagen, Comic usw.) Auseinandersetzung mit dem Titel *In Plüschgewittern*;
- Brief an den Autor zu offenen Fragen aus der Lektüre;
- Graphische Figurencharakterisierung: Beziehungsbilder, Figurenkonstellationen;²⁶
- Begriffs- bzw. Gedankenkarten²⁷ zur Erstellung einer mentalen Landkarte zum Roman;
- Textsammlungen (Zitate) zum bzw. vom Protagonisten;
- innere Monologe anderer Figuren;
- Fragen an den Protagonisten formulieren;

25 Vgl. dazu Daniel Nix, 2007, Das Lesetagebuch als Methode des Lese- und Literaturunterrichts. Ein Forschungsbericht, in: Didaktik Deutsch 23, S. 67-94; Beate Leßmann, 2006, LESEJOURNAL oder LESETAGEBUCH? Anregungen für offene Lesezeiten, in: Grundschulunterricht 7-8, S. 39-44. Der hier verwendete Begriff Lesejournal rekurriert ausdrücklich nicht auf die Definition von Leßmann.

26 Aufgrund der Bedeutsamkeit sozialer Isolation im Roman ist die Erstellung von Beziehungsbildern sicher sinnvoller als Figurenkonstellationen zu erarbeiten. Besonders interessant ist es, hier beispielsweise nach ‚Schnittmengen‘ zu suchen, womit gemeint ist, Eigenschaften und Vorlieben von zwei bis drei Figuren miteinander zu vergleichen und Abgrenzungen voneinander zu finden (Protagonist und Bruder Volker, Malte Lipschitz, Desmond usw.); möglich wäre hier auch eine Triade aus zwei Figuren des Romans und der eigenen Person, um die individuelle Auseinandersetzung noch zu intensivieren.

27 Um komplexere Strukturen zu veranschaulichen, werden zentrale Begriffe des Romans notiert, deren innere Zusammenhänge durch Verbindungslinien gekennzeichnet werden. Die Verbindungslinien können mit erklärenden Hinweisen beschriftet werden. Als zentrale Begriffe könnten beispielsweise die oben vorgestellten Themen fungieren, aber auch ‚andere Strukturen‘ wie Gender, Großstadt etc. wären denkbar.

- Wissenskarten, beispielsweise in Form von Begriffssammlungen zu Zitaten aus Literatur, Musik, Film, Werbung etc.;
- Rätsel oder Fotocollagen zu im Roman gemachten Verweisen auf Fernsehen, Musik, Internet, Lifestyle etc.;
- Leerstellen im Roman füllen;
- fiktive Interviews (mit Desmond, mit Ines Neisecke, mit einer Figur von den Partyabenden usw.);
- alternatives Romanende verfassen: stilistisch (Ende des Romans aus der Perspektive des Protagonisten) oder inhaltlich;
- Ausformulieren von Dialogen, die nur retrospektiv erzählt werden (z.B. zwischen dem Protagonisten und Marit, etc.);
- narrative Ausgestaltung von Szenen und/oder Settings, die nur durch Name-dropping angedeutet wurden;
- kreatives (essayistisches) Schreiben zur eigenen Zukunft in Abgleich mit dem Verhalten des Protagonisten.

Um einen Austausch über die individuellen Lektürewesen zwischen den Schülerinnen und Schülern anzuregen, gehen die Lernenden im Anschluss an diese Phase der Erstellung ihres Lesejournals in Gruppen zusammen. Neben sozialen und/oder leistungsbezogenen Aspekten der Gruppenfindung wäre auch eine thematische Gruppenbildung denkbar. Diese kann durch die Lehrperson über die oben beschriebenen Themen strukturiert oder individueller, über das Interesse an (anonym) ausliegenden Mappen gesteuert werden.

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ausgewählte Teile ihrer Mappe, indem sie diese kommentieren, vorlesen etc. und auf Rückfragen Begründungen zur Ausgestaltung liefern. In diesem geschützten Raum (außerhalb des großen Plenums und der Beurteilung der Lehrperson) kann eine Anschlusskommunikation ermöglicht werden, die bewusst Raum für die verschiedenen Schwerpunktbildungen zum Roman eröffnet und diese in der Gruppensituation einer eigenen Dynamik aussetzt. So kann aus dieser Gesprächsphase zum Abschluss ein gemeinsames kreatives Produkt erstellt werden (Plakat, Standbild, Szenisches Spiel, kooperativ entstandener kreativer Text usw.), das dann dem Plenum präsentiert wird. Auf diese Weise kann sich die thematische und ästhetische Vielfalt des scheinbar handlungsarmen Romans in den Produkten der Schülerinnen und Schüler manifestieren.

Intermediales Erzählen.

Oh Boy und *In Plüschgewittern* als Generationenportraits?

CAROLIN FÜHRER

Wolfgang Herrndorfs Debütroman *In Plüschgewittern* blieb sowohl in der literarischen Öffentlichkeit als auch in der Literaturdidaktik im Vergleich zu anderen Werken des Autors bisher weitestgehend unbeachtet.¹ Der Film *Oh Boy* von Jan Ole Gerster, der zehn Jahre nach Herrndorfs Roman erschien, hat hingegen in der Kritik² sowie in der Rezeption für den Unterricht³ bereits breite Aufmerksamkeit erfahren.

Was haben die beiden Kunstwerke – Roman und Film – miteinander zu tun? Betrachtet man *Oh Boy* vor dem Hintergrund der Lektüre von Herrndorfs Roman, dann wird bereits assoziativ unmittelbar deutlich, dass sich beide Erzählungen aus derselben ‚Stimmung‘ zu speisen scheinen. Der analytische Blick offenbart, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, dass auch hinsichtlich Motivik und inhaltlichen Handlungsaspekten zahlreiche Übereinstimmungen festzustellen sind. Zugespitzt formuliert: *Oh Boy* mutet fast wie eine filmische Adaption von Herrndorfs Roman an, obwohl vom Regisseur keine expliziten Bezüge in dieser Hinsicht hergestellt werden. Möglich ist es natürlich, dass Gerster *In Plüschgewittern* kannte und bewusst oder unbewusst Aspekte des Romans in seinen Film integriert hat. Möglich ist es aber auch, wie Jorge Luis Borges in anderem Zusammenhang⁴ argumentiert, dass der Film in Herrndorfs Roman bereits „vorgebildet“ ist, da eine ähnliche Thematik in ihrer Eigentümlichkeit ästhetisch gestaltet wird, so dass entsprechende Kongruenzen erst vor dem Hintergrund der Filmrezeption sichtbar werden. Worin bestehen nun diese spezifischen Wahrnehmungsweisen, die sich in einer intermedialen Lesart der beiden Kunstwerke entdecken lassen? Im vorliegenden Aufsatz wird argumentiert, dass beide Werke ein bestimmtes Lebensgefühl inszenieren, das als prototypisch für die sogenannte ‚Lost Generation‘ gelten kann. Beide Kunstwerke werden dahingehend intermedial als Ausgestaltung eines Generationenportraits rezipiert, das sich entsprechend der Verfasstheit des jeweiligen Mediums in unterschiedlichen Erzählformen, aber einem gemeinsamen Erzählprinzip niederschlägt.

1 Eine erste Texterschließung wurde von mir vorgenommen in: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 3 (2015), S. 209-222.

2 Der Film wurde mehrfach ausgezeichnet, u.a. mit dem Deutschen und dem Europäischen Filmpreis.

3 Unterrichtsmaterialien zum Film liegen von Vision Kino (unter www.vision-kino.de/WebObjects/VisionKino.woa/media/6110, 30.9.2015) vor.

4 J. L. Borges, 1981, Kafka und seine Vorläufer, in: ders.: Gesammelte Werke, Bd. 5/2: Essays 1952-1979, München: Hanser, S. 114-117.