

Masterarbeit am Institut für Sprache und Literatur
NTNU
Frühlingssemester 2015
TYSK3901

Solveig Viktoria Loy
Stud.nr: 722130
27.05.2015

**Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe*
Eine Aktualisierung des Bildungsromans**

Beraterin: Prof. Ingvild Folkvord

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	S.3
2. Bildung und Bildungsroman.....	S.4
3. Leseperspektiven, Kritik und Gedächtnis.....	S.6
3.1 Die Gattung Bildungsroman als „Ort des literarischen Gedächtnisses“.....	S.6
3.2 Das „innerliterarische Gedächtnis“ von <i>Der Hals der Giraffe</i>	S.7
3.3 Andere Leseperspektiven und Hintergründe.....	S.8
4. Werkzeuge des Erzählens.....	S.10
5. Lohmarks Konflikte.....	S.11
5.1 Umwelt.....	S.11
5.2 Familie.....	S.13
5.3 Schüler.....	S.15
6. Die inneren Zustände der Hauptfigur.....	S.17
6.1 Die Spannung innerhalb der Figurencharakteristik.....	S.17
6.2 Die Bagatellisierung von Verhältnissen und Gefühlen.....	S.21
6.3 Erlebte Rede und „innere Geschichte“.....	S.27
6.4 Das Theater als Herrschaftstechnik.....	S.28
7. Bildungs- und Entwicklungsthematik.....	S.29
7.1 Vorherbestimmung.....	S.29
7.2 Weltvorstellungen, Rezeptivität und Wissensanhäufung.....	S.31
7.3 Lehrerfiguren und Bildungsinstitutionen.....	S.32
7.4 Die Problematisierung von Bildung und Erziehungssystemen.....	S.34
8. Die Bildung des Lesers.....	S.37
9. Schlussbetrachtungen.....	S.38
Bibliographie.....	S.42

1. Einleitung

Die Frage der Bildung ist häufig in der Literatur ein zentrales Thema gewesen, besonders im Bildungsroman in der Tradition nach Johann Wolfgang Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Die Popularität der Gattung und des Themas in der Literatur variiert mit der Epoche, aber die Bildungsdiskussion ist nicht weniger wichtig heute als im 18. Jahrhundert. Für die gegenwärtige Bildungsdiskussion ist es deswegen relevant zu beachten, wie das Thema nicht nur in früheren Epochen, sondern auch in der Literatur unserer Gegenwart aufgegriffen und untersucht wird. Dies geschieht u.a mit Judith Schalanskys 2011 erschienenem Roman *Der Hals der Giraffe*.

Bildungsroman, der drei über ein Jahr verteilte Tage des Lebens der Biologie- und Sportlehrerin Inge Lohmark schildert. Die Protagonistin lehrt seit über 30 Jahren, und unterrichtet die letzte 9. Klasse des Charles-Darwin Gymnasiums in Mecklenburg-Vorpommern, das aufgrund des Mangels an Schülern in vier Jahren geschlossen werden soll. Sie hat weder Kontakt mit ihrer Tochter, die seit zwölf Jahren in den USA lebt, noch mit ihrem Ehemann Wolfgang, und erinnert sich an „früher“ als eine Art Glanzzeit, die seit langem vorbei ist. Die Handlung und Figuren werden aus der Perspektive einer eher rigiden, desillusionierten Frau dargestellt, und dadurch wirft *Der Hals der Giraffe* einen interessanten, kritischen Blick u.a auf Fragen der Bildung, Ausbildung, Schule und des Menschenbildes.

In der literarischen Kritik ist Schalanskys Roman dafür kritisiert worden, dass er sich trotz seines Untertitels „Bildungsroman“ den typischen Gattungsmerkmalen widersetzt, da weder die Protagonistin Inge Lohmark noch die Handlung sich entwickeln, im Gegensatz dazu, was von einem Bildungsroman zu erwarten sei. Ist es aber notwendigerweise so, dass *Der Hals der Giraffe* ein Bildungsroman ist, in dem Sinne, dass im Text solche Entwicklungsprozesse dargestellt werden? Oder mag er sich eher auf eine intertextuelle Aktualisierung der Gattungstradition beziehen, und mag *Bildungsroman* sich somit als ein Lesehinweis verstanden lassen, der andere Aspekte hervortreten lässt? Dementsprechend ist es in meiner Arbeit das Ziel zu untersuchen, wie Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe* Aspekte aus der Tradition des Bildungsromans aktualisiert.

Dabei wird eine Analyse von Inhalts- und Formaspekten in Hinsicht auf die Gattung Bildungsroman entscheidend, die sich auf eine nahe und zielgerichtete Lektüre des Romans bezieht. Wie werden zentrale textliche Gattungsmerkmale in *Der Hals der Giraffe* aufgenommen, und wie bekommt die Gattung dadurch das gegenwärtige Flair? Der deutschsprachige Leser wird sofort die Gattungsbezeichnung „Bildungsroman“ mit Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* anknüpfen, aber es muss präzisiert werden, dass Goethes Roman hier nur als Intertext und Gattungsreferenz fungiert,

also ist er wichtig insofern er bei der Interpretation von *Der Hals der Giraffe* behilflich ist. Das Ziel dieser Arbeit ist folglich zu untersuchen, wie sich *Der Hals der Giraffe* im Dialog mit der Gattungstradition produktiv interpretieren lässt, nicht aber zu bestimmen, inwiefern er als Bildungsroman zu klassifizieren ist. Relevante textliche und narratorische Elemente und zentrale Motive werden mit Hilfe ausgewählter Textstellen erläutert, um dem Leser die Schwerpunkte der Analyse besser zu veranschaulichen, und um einen Einblick im Romanuniversum zu geben. Leider musste eine begrenzte Menge Punkte ausgewählt werden aufgrund der beschränkten erlaubten Seitenanzahl, sodass z.B dem Thema Kunst keinen Platz gegeben werden konnte. Im Folgenden wird mit „Bildungsroman“ die klassische kanonisierte Gattung gemeint, nicht Schalanskys Roman, trotz seines Untertitels.

Vor der Analyse wird eine Präsentation der humanitätsphilosophischen Bildungsvorstellung und der Gattung Bildungsroman gegeben, und einige Rezensionen zu Schalanskys Roman werden introduziert, um dem Leser einen Einblick in der literarischen Kritik zu geben. Das Verhältnis von Schalanskys Roman zum Bildungsroman wird mit Bezug auf zwei Konzepte der Erinnerungstheorie besprochen, bevor einige alternative Leseperspektive introduziert werden, die in der Literaturforschung und literarischen Kritik angewendet worden sind. Nach der Analyse werden die Schwerpunkte zuerst zusammengefasst und die Fragestellung im Licht dieser beantwortet, und weitere Richtungen, die untersucht werden könnten werden genannt. Weil diese Aufgabe auch relevant für das Lehramtsstudium sein soll, im Kontext dessen sie entstanden ist, wird zum Schluss meine aktualisierende Analyse eines Gegenwartsromans kurz diskutiert im Hinblick darauf, wie auch in Unterrichtskontexten Kanon und Gegenwartsliteratur auf einander bezogen werden können.

2. Bildung und Bildungsroman

Inhaltlich bezeichnet der Bildungsbegriff die Erreichung des idealen Reifungsziels eines Individuums – im Bildungsroman bzw. des Protagonisten – und der dorthin führende Prozess (Jacobs, 1972, S.16). Wilhelm Voßkamp (2009) nennt zwei Interpretationsansätze des Bildungskonzeptes, nämlich das „teleologisch[e] Konzept der stufenweisen Entfaltung von Anlagen [...] im Sinne einer Entelechie und Metamorphose“ und die „Theorie der Sozialisation als notwendigem Wechselspiel und konstitutiver Interaktion von Ich und Welt, Individuum und Gesellschaft“ (S.90), die beide in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* gleichzeitig wirksam sind. Die Bildungsvorstellung umfasst also eine persönlichkeitsbildende Selbstverwirklichung durch eine „Ausbildung“ der inneren Anlagen und eine „Anbildung“ von externen Einflüssen.

Idealerweise bietet der Lebensentwurf des Protagonisten im Bildungsroman ein existenzielles Orientierungsmuster, das „mit exemplarischem Geltungsanspruch ein kollektives Leitbild [präsentiert], das die Normerwartungen der jeweiligen zeitgenössischen Gesellschaft oder auch bestimmter soziale Gruppen spiegelt, wobei epochenspezifische Grundhaltungen und gewisse Werttraditionen sich als besonders prägend erweisen“ (Mayer, 1992, S.413). Diese soziale Gruppe, das Bildungsbürgertum des 18. Jahrhunderts, mit der der Aufstieg der Gattung eng verbunden ist, fragte nach „bürgerlichen“ Literaturgattungen (Selbmann, 1984, S.9). Der Bildungsroman griff bürgerliche Wertvorstellungen auf, u.a das individualistische Lebensverständnis, die Welt als Selbstverwirklichungsmedium, die Verantwortung fürs eigene Leben, und in Übereinstimmung mit der Bildungsvorstellung der Zeit, die kritische Distanzierung von vorherbestimmten sozialen Rollen und gesellschaftlichen Zwängen. Johann Wolfgang Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) wird in der Regel als das Gattungsmuster angesehen, weil in der Tradition des Bildungsromans die gattungsspezifischen Merkmale sich an ihm orientierten, und er zum Vorbild für spätere Romane wurde (Gutjahr, 2007, S.7).

Der Schwerpunkt der Handlung des Bildungsromans liegt auf die Lehrjahre und die „Aufklärung des problematischen Individuums über den wahren Sinn seiner Existenz und [...] den Beginn von dessen Verwirklichung in bewußter Lebenspraxis“ (Jacobs, 1972, S.70). Thematisiert wird die konfliktreiche, doch fruchtbare Auseinandersetzung des jugendlichen Helden mit unterschiedlichen Weltbereichen und gesellschaftlicher Wirklichkeit, seinen Wandlungsprozess und Selbstvervollkommnung. Während seines Entwicklungsprozesses lernt der Protagonist sich selbst und die Welt kennen, und wird dabei dazu gezwungen, seinen „abstrakten und unreifen Idealismus“ abzubauen, denn schmerzlich muss er erfahren, dass eine „hochfliegende Überforderung der Realität ins Leere stößt“ (Jacobs, 1972, S.272). Im direkten Kontakt mit der wirklichen Welt „aktiviert er seine potentiellen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Mayer, 1992, S.407), und bildet sein Wesen und seine Persönlichkeit dadurch, dass er Menschen begegnet und in Situationen gerät, die ihn auf unterschiedliche Weisen beeinflussen. „[W]eil auch Umwege, Konflikte, Brüche oder Abweichungen Teil des Bildungsprozesses sind und helfen können, die Eigenart des Einzelnen hervorzubringen“ ist die Bildung des Helden „kein geradliniger, zielgerichteter Prozess“ (Gutjahr, 2007, S.14), und ihr Resultat ist damit nie genau vorauszusagen. Am Ende tendiert aber der Bildungsroman zu einem harmonischen Ausgleich, indem die problematische Gegenüberstellung von idealerfüllter Seele und widerständiger Realität zum Schluss überwunden wird (Jacobs, 1972, S.271). Die exemplarisch gemeinte Geschichte will zeigen, dass „der Gutwillige und Bildsame am

Ende trotz aller Irrtümer und Umwege zur Erfüllung seiner Bestimmung, das heißt zur Übereinstimmung mit sich und der Welt kommt“ (S.82).

3. Leseperspektiven, Kritik und Gedächtnis

3.1 Die Gattung Bildungsroman als „Ort des literarischen Gedächtnisses“

Der Bildungsroman ist schon von mehreren Rezensenten als Leseperspektive auf *Der Hals der Giraffe* angewendet worden, welches, mit Bezug auf den Untertitel, naheliegend ist. Die Verwendung dieser Perspektive ist jedoch in Kontakt mit dem Text nicht unproblematisch: Einige Rezensenten kritisieren Judith Schalanskys Roman für die scheinbare Nichtübereinstimmung zwischen dem Untertitel, der deutlich an eine etablierte Gattungskonvention anknüpft, und dem Textinhalt. Sowohl Gregor Keuschmig, Ulrich Rüdener, der anonyme Rezensent von *Lesemond* als auch Stefan Zweifel weisen darauf hin, dass in Schalanskys Roman eine Protagonistin präsentiert wird, die sich weder entwickelt noch bildet. „Das ruft bei mir Kritik hervor“, schreibt der Rezensent von *Lesemond* (undatiert); „Da wächst nichts, bildet oder entwickelt sich nichts im Bildungsroman, da empfand ich irgendwann einen Mangel [...]“. Für Keuschmig (undatiert) bleibt es offen, warum Schalansky die Genrebezeichnung „Bildungsroman“ gewählt hat, denn weder zeigt der Roman einen Bildungsprozess der Protagonistin, noch wird der Leser gebildet. Rüdener (2011) und Zweifel kommen aber dazu, dass der Untertitel wegen des Mangels an Entwicklung im Text ironisch gemeint sein mag. Dementsprechend handele es sich nicht um Bildung, wie im Bildungsroman, meint Zweifel, der Schalanskys Buch stattdessen als einen „Stillstandsroman“ bezeichnet, sondern es handele sich um das *Bildungssystem* (SRF, 2011)¹.

Mit Astrid Erll und Ansgar Nünning's Konzept von „Gattungen als Orte des literarischen Gedächtnisses“ kann der Untertitel über die Vorstellung hinaus interpretiert werden, dass *Der Hals der Giraffe* ein Bildungsroman im Sinne einer Schilderung der Bildungsgeschichte der Protagonistin Inge Lohmark sein müsse. Das Konzept geht davon aus, dass die Lektüre eines Buches von kollektiven und individuellen Gattungsgedächtnissen beeinflusst wird. „Gerade stark konventionalisierte Gattungen sind Ergebnis grundlegender Prozesse des Gedächtnisses: der im Verlauf der Zeit immer wieder stattfindenden Wiederholung und Aktualisierung“ (Erll & Nünning, 2003, S.11). Wenn der Leser Vorkenntnisse über Gattungen und ihre Konventionen besitzt, schaffen sich so gewisse Erwartungen an den Text, und wegen seines Untertitels ist eine gewisse Verbindung von Schalanskys Roman mit der Gattung Bildungsroman und ihre Tradition zu erwarten. Ich

¹ Zeit: 09:55-10:48

verstehe damit die Kritik folgenderweise: Von den vier oben genannten Rezensenten wurde offenbar erwartet, dass der aktuelle Text die Aspekte besäße, die mit den stilistischen und thematischen Kennzeichen der Tradition des Bildungsromans übereinstimmen. Wie ich aber in der Analyse (Kapitel 4-8) zeigen werde, lässt sich die Verbindung zu der Gattungstradition anders identifizieren als in der reinen Übernahme von solchen Aspekten.

Meines Erachtens ist die Hauptfunktion des Untertitels *Bildungsroman*, auf den sich meine Arbeit stark bezieht, dass er als eine Art Metakommentar den Bildungsroman als Leseperspektive anbietet. In einem Interview mit dem *Hessischen Rundfunk* sagt Schalansky, dass es ihr gefallen hat, den Bildungsroman umzudrehen (Die Zeit, 2014)². Dies verstehe ich als einen Hinweis, dass *Der Hals der Giraffe* sich noch im Kontext der Gattung und ihrer Tradition nach Goethes kanonisierten *Wilhelm Meisters Lehrjahre* einordnen lässt. In der Analyse geht es dementsprechend nicht darum zu prüfen, inwiefern *Der Hals der Giraffe* als Bildungsroman nach Goethes Muster realisiert wird. Sie ist vielmehr eine Untersuchung von Schalanskys selbstständigen Gebrauch der zentralen Gattungsmerkmale im eigenen literarischen Text. Im Interview mit *Büchergilde* (undatiert) nennt die Autorin ihr Buch eine Negation des klassischen Bildungsromans. Das Ziel der Analyse ist nicht die Kritik selbst zu kritisieren, sondern die von den Rezensenten schon angewendete Leseperspektive des Bildungsromans noch ein paar Schritte weiter zu führen, mit Rücksicht auf Schalanskys kreative Aktualisierung von gattungstypologischen Motiven und Themen. Denn die Kritik zeigt, dass die Suche nach dem Bildungsroman, wie wir ihn kennen, rasch in eine Sackgasse gerät – aber mit ihm als eine Leseperspektive öffnet sich Schalanskys Text und ermöglicht ein tieferes Verständnis von Form und Inhalt, Figuren, Themen und Motiven.

3.2 Das „innerliterarische Gedächtnis“ von *Der Hals der Giraffe*

Dementsprechend geht es darum, wie *Der Hals der Giraffe* sich mit dem Bildungsroman als Leseperspektive in der Tradition dieser Gattung einordnen lässt. Erll und Nünings Konzept des „Gedächtnisses der Literatur“, das eng mit Intramedialität bzw. Intertextualität verbunden ist, stellt ein Erklärungsmodell zur Verfügung, das die Verbindung zwischen *Der Hals der Giraffe* und der Gattung interessanterweise beleuchtet. Es handelt sich bei diesem Konzept um ein „innerliterarisches Gedächtnis“, ein Gedächtnis an literarischen Texten, das durch andere literarische Texte zum Ausdruck kommt. Diese Intertextualität bezieht sich auf eine neue Herstellung von Motiven, Strukturen, Elementen und Topoi aus vorgängigen literarischen Texten:

² Zeit: 17:36-17:55

„Das Gedächtnis der Literatur basiert auf einer Resemiotisierung von Zeichen, auf einem Wieder-Aufladen von Elementen überlieferter Texte mit Bedeutung“ (Erll & Nünning, 2003, S.7). Diese Überlieferung geschieht innerhalb desselben Mediums, das in unserem Fall der literarische Text ist. Unter Intertextualität „[...] fallen z.B. Bezugnahmen eines literarischen Textes auf einen bestimmten Einzeltext oder aber auf die Literatur bzw. eine bestimmte literarische Gattung *qua* System [...]“ (Rajewsky, 2002, S.12). Beim innerliterarischen Gedächtnis fungieren also Texte, Gattungsmuster und literarische Formen als Hintergrund für die neue Literatur, die sich auf sie bezieht (Erll & Nünning, 2003, S.10).

Auf diese Weise fungiert die Gattung Bildungsroman in der Tradition nach Goethes kanonisiertem *Wilhelm Meisters Lehrjahre* als Ausgangspunkt und Inspiration für den modernen *Der Hals der Giraffe*. Durch die Bezugnahme von Schalanskys Roman auf kanonisierte Texte und Gattungstradition entsteht eine Intertextualität, die hier als Gedächtnisarbeit verstanden werden kann: Es wird an die Gattung, ihre literarische Tradition und System erinnert, wenn *Der Hals der Giraffe* sich mit den gattungstypischen Merkmalen und Aspekten befasst.

3.3 Andere Leseperspektiven und Hintergründe

Bevor mit der Analyse angefangen wird, möchte ich einige andere nennenswerte Leseperspektiven und -hintergründe kurz vorstellen, die bei der Lektüre von *Der Hals der Giraffe* in der Forschungsliteratur und in Rezensionen angewendet worden sind, dies um einen gewissen Einblick in vorliegende Interpretationsansätze zu vermitteln: Die DDR und ihre Geschichte, naturwissenschaftliche Arbeiten des 18. und 19. Jahrhunderts, der Bildungsroman im Sinne eines bebilderten Romans und Verfall.

Wie die DDR und ihre Geschichte einen Hintergrund für die Lektüre des Romans bilden kann, wird sowohl in Rezensionen als in Forschungsartikeln thematisiert. Für Volker Hage (2011), einer der Rezensenten, ist die Protagonistin von ihrer DDR-Vergangenheit gezeichnet, eine, die in die neue Zeit nicht richtig passt. „[A]ber gerade das macht ihren Charme aus“, schreibt er, und die DDR gibt den „Hintergrund und Hallraum“ im Roman ab. Schalanskys Roman, der kein Roman über die DDR ist, sondern nur dort spielt, wird von Hage für denjenigen der „vom Thema Ende und Erbe der DDR so gar nichts mehr wissen will“ empfohlen. Simone Schiedermaier (2015) weist darauf hin, dass eine vor 1989 zur DDR gehörende Region von Schalansky als Ort der Handlung gewählt wird, dass einige textliche Hinweise zurück an diese Vergangenheit verweisen (S.207), und wie zur Geschichte und Entwicklung der Region verbunden wird (S.208). Denn mit „friedlicher

Revolution“ und „blühenden Landschaften“, die im Diskurs der Protagonistin vorkommen, wird die Verbindung zwischen der Rückkehr der Natur und totaler Verwilderung mit den innergesellschaftlichen Veränderungen in der DDR und mit der ökonomischen Zukunftsperspektive Helmut Kohls für diese Region 1989 geschaffen.

Damit greift Schalansky wichtige Debatten dieser konkreten geschichtlichen und geographischen Zusammenhänge auf. Insbesondere stellt sie damit – wie auch an anderen Stellen ihres Romans – aber die generelle Frage nach der Wirksamkeit vorhandener Wissenssysteme im globalen Kontext ökologischer Entwicklungen. Mit ihrem Roman bearbeitet Schalansky die höchst virulente Frage, ob die gegenwärtigen Strategien, mit der Komplexität solcher Entwicklungen umzugehen, angemessen sind, indem sie das literarische Potential naturwissenschaftlicher Theorien nutzt [...] (Schiedermaier, 2015, S.209)

Für Schiedermaier thematisiert *Der Hals der Giraffe* zusätzlich die Problematik einer Übertragung von biologischen Erklärungsmodellen auf das Soziale (S.201). Sie untersucht ihn auch mit der naturwissenschaftlichen Perspektive und zeigt, wie solche Motive sich nicht nur bis in die materielle Buchgestaltung, aber auch in der intertextuellen Verwendung von naturwissenschaftlichen Theorien des 18. und 19. Jahrhunderts im Text finden lassen. In dieser „unkonventionellen Auseinandersetzung mit ökologischen Fragenstellungen in Form eines als Biologielehrbuch gestalteten Romans“ (S.199) werden Arbeiten und Theorien von Naturwissenschaftlern sowie Charles Darwin, Ernst Haeckel und Jean-Baptiste Lamarck zum Inhalt, und sogar der Einband erinnert an naturwissenschaftliche Werke des 19. Jahrhunderts. Schiedermaier macht darauf aufmerksam, dass sich ein Fachbegriff oben auf jede Seite des Romans befindet, wie in einigen Bänden von Darwin und Haeckel, aber anstatt einer Darstellung der Begriffe im Text, folgen bissige Kommentare: „[D]er Fachbegriff dient als Interpretativ für den trostlosen Alltag“ (S.198) der Protagonistin. Auf Lamarck und seine naturwissenschaftliche Theorien wird durch den Namen der Protagonistin „Lohmark“ und den Titel *Der Hals der Giraffe* verwiesen (S.200). Mit dem Untertitel *Bildungsroman* wird auf Goethe nicht nur als Verfasser von *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, sondern auch als Naturwissenschaftler (S.205), indem der Bildungsbegriff im ersten Bildungsroman viel Gemeinsames mit Goethes Definition der pflanzlichen Entwicklung hat.

Jörg Magenau (2011) versteht Schalanskys Roman als Bildungsroman „auch im wortwörtlichen Sinn als bebildeter Roman“, da er mit seinen Illustrationen „wie ein richtiges Biologiebuch“

angelegt ist. Diese Interpretation ist aber schwer zu verantworten, da Magenau einen Roman als Bildungsroman versteht, ohne die textinternen Kriterien der Gattungscharakteristik zu beachten. Rüdener (2011) hebt außerdem die folgenden Motive des Verfalls in Schalanskys Roman hervor: Die Versteppung einer „aussterbenden Gegend“, die Folge „einer wirtschaftlichen Katastrophe“ ist, der Mangel an Arbeit und der Auszug der Einwohner, und das aufgrund sinkender Schülerzahlen vor der Schließung stehende Gymnasium. Für ihn lässt sich deswegen *Der Hals der Giraffe* auch als eine Verfallsgeschichte lesen.

Die oben vorgestellten Leseperspektiven und -hintergründe geben einen Einblick in der Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten, und damit in der Vielseitigkeit von Schalanskys Roman. Die Themen und textlichen Elemente, die ich von *Der Hals der Giraffe* für die folgende Analyse ausgewählt habe, werden mit dem Bildungsroman als Leseperspektive interpretiert, um die Resemiotisierung von wichtigen Gattungsaspekten im Text zu untersuchen. Die Frage ist, wie der Gegenwartroman Aspekte der Gattungstradition aktualisiert, aber zuerst wollte ich demonstrieren, wie Schalanskys Roman auf keinerlei Weise nur auf diese Perspektive begrenzt ist.

4. Werkzeuge des Erzählens

Zuerst möchte ich den narratologischen Begriff „erlebte Rede“ einführen, der für die weitere Analyse von Bedeutung ist. Obwohl der Text in *Der Hals der Giraffe* in der dritten Person gestaltet ist, gibt es keine deutliche Trennung zwischen dem Erzähler und der Hauptfigur, deren Perspektive im Zentrum der Narration steht, weil glatte Übergänge zwischen erlebter Rede und Erzählersicht möglich sind (Martinez & Scheffel, 1999, S.58, 59). Durch die erlebte Rede, die besonders häufig in *Der Hals der Giraffe* verwendet wird, können den Bewusstseinsinhalt, die psychischen Zustände und inneren Vorgänge einer erlebenden Figur (in diesem Fall Inge Lohmark) mit Hilfe einer „Doppelstimme“ dargestellt werden – einerseits mit der Perspektive der Figur und andererseits „durch die Verwendung der dritten Person und des epischen Präteritums, in die tendenziell aus einer gewissen Distanz erfolgende Rede einer [...] sprachmächtigen narrativen Instanz integriert“ (S.58). Die erlebte Rede ist leicht spürbar, wenn sie mit textlichen Signalen sowie Ausrufezeichen markiert wird, und mag, Petter Aaslestad (1999) zufolge, als eine Umschreibung der Figuräußerungen auf der Satzebene vorkommen (S.105).

Die Erzählstimme kann folglich nicht eindeutig Lohmark zugeschrieben werden. Doch, wie ich mit der Analyse demonstrieren werde, betrachtet der Leser die Romanwelt durch ihre Perspektive. Die Protagonistin stellt das Geschehen nicht selbst dar, sondern ein 3.Person-Erzähler, der Mitsicht in

ihrem Wahrnehmungshorizont hat. Die Trennung zwischen Erzähler und Hauptfigur in *Der Hals der Giraffe* verhält sich komplexer als in *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, indem die Erzählinstanz auf Inge Lohmarks Perspektive fixiert bleibt: Sie folgt ihrem Gedankengang und ihren Gefühlen, und wendet sich nie direkt an den Leser. Im Bildungsroman dagegen ist der Wechsel der Erzählform üblich. Nicht nur kann die narrative Instanz über die Hauptfigur erzählen, sondern auch mit ihr in der Ich-Erzählform übereinstimmen (Gutjahr, 2007, S.43), wenn lange Passagen als direkte Figurenrede gestaltet sind. In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* kann deshalb über Wilhelm in der dritten Person von einem extradiegetisch-heterodiegetischen Erzähler erzählt werden. Dieser Erzähler wendet sich an den impliziten Leser oder kommentiert das Geschehen, und es kommt auch vor, dass Wilhelm als autodiegetischer Erzähler Teile seiner eigenen Geschichte erzählt³, während der Leser nur Lohmarks Perspektive in *Der Hals der Giraffe* von einer Erzählinstanz geboten wird, die extradiegetisch-heterodiegetisch bleibt.

5. Lohmarks Konflikte

5.1 Umwelt

Im Gegensatz zum jungen männlichen Protagonisten des Bildungsromans hat Schalansky eine Frau mittleren Alters als Protagonistin für ihren Roman gewählt, deren Jugendzeit seit langer Zeit vorbei und deren Leben eine Routine ist. Diese Protagonistin bleibt im Konflikt mit ihrer Umwelt, gegen welche sie eine Art Krieg führt, denn weder versucht sie einzupassen, noch möchte sie. Anstatt sozialisiert zu werden, wird sie immer mehr über ihren Alltag und die Ordnungen der Gesellschaft und der Schule verbittert. Für sie ist es undenkbar, sich den gegenwärtigen Ordnungen anzupassen und zu einem Ausgleich mit sich selbst und ihrer Umgebung zu kommen, wie es dagegen für den Protagonisten des Bildungsromans idealerweise ist.

Trotz seiner Tendenz zur „harmonischen Auflösung eines Grundproblems“, endet der Bildungsroman jedoch nicht ganz unkompliziert; „[n]achdem das seiner Besonderheit und seines Eigenrechts bewußte Subjekt sich der Welt gegenübergestellt hat, ist die Aufhebung des damit aufgebrochenen Konflikts nicht mehr möglich, ohne daß Vorbehalte, Brüche, Kompromisse sich einstellen“ (Jacobs, 1972, S.20, 21). Die Entwicklungsgeschichte des Romanhelden kann folglich auf zwei unterschiedlichen Weisen enden, die beide in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1977)⁴ gleichzeitig fungieren: mit einer Idealisierung der Wirklichkeit oder mit der Betonung einer notwendigen Anpassung (S.21). Wilhelms Geschichte endet auf glücklichste Weise mit der

³ Siehe *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1977), S.118 und 18ff.

⁴ Im Folgenden im Text unter der Sigle WML mit Angabe der Seitenzahl zitiert.

Übernahme von seinen väterlichen Pflichten, durch die er „alle Tugenden eines Bürgers erworben“ (WML, S.539) hat, mit dem Eintritt in die Turmgesellschaft, und mit seinem sozialen Aufstieg durch die kommende Heirat mit der adeligen Natalie. Seine Sozialisation im neuen Lebenskreis, dem er sich nicht unkritisch anpasst, hängt aber auch davon ab, dass Wilhelm „sittliche Grundverhaltensweisen entwickelt [hat], aus denen soziale Gemeinschaft zu erwachsen vermag“ (Mayer, 1992, S.50). Wilhelms glückliche und harmonische Sozialisation am Ende ist also nicht nur seiner erreichten Bildung und Entwicklung zu verdanken, sondern auch einer gewissen Anpassungsfähigkeit, während in *Der Hals der Giraffe* nichts idealisiert wird, und bei Lohmark weder Bildung oder Entwicklung noch Anpassung zu ihrer Umwelt zu spüren sind.

Lohmarks Verhältnis mit ihrer Umgebung ist von Konflikten geprägt, wie das Verhältnis des jungen Helden mit seiner Umwelt am Anfang des Bildungsromans. Konflikte können aus einer Nichtübereinstimmung zwischen den Zukunftsplänen und -wünschen des Jünglings und der für ihn von der Gesellschaft/Familie vorherbestimmten Zukunft springen, wie es im Falle von Wilhelm Meister ist: Gegen den Wunsch des Vaters möchte er sich mit Theater beschäftigen. Seine Wander- und Bildungsjahre werden vom krisenhaften Bruch mit seiner Geliebten Mariane und der Chance ermöglicht, eine Theatergruppe während einer Geschäftsreise zu bilden. Am Anfang stellt *Wilhelm Meisters Lehrjahre* einen unreifen jungen Helden dar, der seine Bildungsreise mit naiven Vorstellungen der Welt unternimmt, während *Der Hals der Giraffe* (2011)⁵ vom Anfang bis zum Schluss eine schon lebensmüde, bittere und desillusionierte Hauptfigur präsentiert, die ihre Umgebung mit ihren besonderen – man könnte auch hier «naiven» sagen – Perspektiven und Vorstellungen betrachtet.

Desillusioniert in einer Welt, in der sie nicht passt, versucht Inge Lohmark an ihre Vorstellungen festzuhalten, und gegen die Unordnung ihrer Umwelt zu kämpfen. Wie diese Unordnung von der Protagonistin z.B in ein geändertes, schonendes und mehr verständnisvolles Schulsystem aufgefasst wird, zeigt sich in der folgenden Textstelle in der Form der erlebten Rede:

Irgendeine Konzentrationsstörung. Was es nicht alles gab! Lauter angelesene Entwicklungsstörungen. Nach der Leserechtschreibschwäche und Rechenschwäche. Was würde als Nächstes kommen? Eine Biologie-Allergie? Früher gab es nur Unsportliche und Unmusikalische. Und die mussten trotzdem loslaufen und mitsingen. Alles nur eine Frage

⁵ Im Folgenden im Text unter der Sigle DHdG mit Angabe der Seitenzahl zitiert.

des Willens. (DHdG, S.11)

So werden durch die für den Romandiskurs so charakteristisch kurze, aneinandergereihte Sätze die Schüler von Inge Lohmark beschrieben. Kategorische Feststellungen stehen neben Fragen der Hauptfigur, die aber nur scheinbar fragt. Wie aus dem Zitat hervorgeht, schlussfolgert sie selbst, in Übereinstimmung mit ihrem Vorverständnis; es handelt sich nur um Willen. Die Erklärungsmodelle aus ihrer sozialen Umgebung werden als solche kategorisch abgelehnt, und hier wird deutlich, wie die erlebte Rede die persönliche Perspektive der Figur durch die Stimme einer außenstehenden Erzählinstanz darstellt.

Obwohl die Stadt, in der Lohmark lebt, nach und nach untergeht, ist aus der folgenden Textstelle zu schließen, dass es ihr nie einfallen würde, sich irgendwo anders ein neues Leben aufzubauen: „Sie langweilte sich nie. Aber noch einmal was Neues beginnen? Was sollte das sein? Was Neues? [...] Umziehen kam jedenfalls nicht in Frage“ (DHdG, S.37). Obwohl sie früher gereist ist, bleibt die Protagonistin jetzt einfach zu Hause. Die Stadt und der Umgang mit den Menschen, die sie täglich trifft, sind ihr beinahe unerträglich, doch ist sie fest entschlossen, nicht umzuziehen. Also keine Bildungsreise für Inge Lohmark, die, obwohl sie ihrer Probleme bewusst ist, im Gegensatz zum jungen Helden des Bildungsromans die Initiative nicht ergreift, ihre eigene Lebenssituation zu verbessern.

5.2 Familie

In *Der Hals der Giraffe* wird oft das schlechte Mutter-Tochter-Verhältnis zwischen Lohmark und Claudia als ein Konflikt thematisiert, der auch auf Schichten in der Persönlichkeit der Hauptfigur verweist (Vgl. Teilkapitel 6.1). Die Protagonistin behauptet, Blutsverwandtschaft verpflichte zu nichts (DHdG, S.114). Es gebe keine Nähe, kein Verständnis und nicht einmal Ähnlichkeit (DHdG, S.117) zwischen Claudia und Lohmark, die behauptet, sie hätte lieber einen Sohn bekommen – aber seine eigenen Kinder kann man sich nicht aussuchen, nur austragen, und man bekommt kein Rückgaberecht (ibid.). Als Claudia ihrer Mutter fast keine Nachrichten mitteilt, bekommen diese und der Leser auch nur wenig Einblick in Claudia, die von den USA nicht wiederkommen wird. Claudia ist eine Figur, die dem Leser fern bleibt: Lohmark denkt an ihre Tochter, die aber von der Handlung abwesend bleibt, und es wird fast keine Information über sie gegeben.

Manchmal vergaß sie schon, dass sie überhaupt ein Kind hatte. [...] Claudia reagierte schon lange nicht mehr, wenn Inge Lohmark nachfragte. Und irgendwann hatte sie aufgehört zu

fragen, um die seltenen Telefongespräche nicht noch seltener werden zu lassen. Ab und an kam eine E-Mail. Kurze Lebenszeichen. Viele Grüße. Keine Nachrichten. Erst recht keine Antworten. (DHdG, S.72).

Durch die sprachlichen Formulierungen im obigen Zitat wird nicht nur die Distanz zwischen Claudia und ihre Mutter sichtbar, sondern auch wie die Protagonistin sich emotionell durch die Bagatellisierung des Mutter-Tochter-Verhältnisses von Claudia zu trennen versucht (Vgl. Teilkapitel 6.2). Es stellt sich die Frage, ob Lohmarks Behauptung, sie vergäße oft, dass sie eine Tochter hat, als die Wahrheit gelten darf. Denn wie weiter gezeigt werden soll, kann Lohmarks Bagatellisierung ihres Verhältnisses mit ihrer Tochter als ein Selbstschutz verstanden werden. Weil wäre Claudia für ihre Mutter so unbedeutend, wie die Protagonistin es mehrmals behauptet, würde Lohmark nicht „aufgehört zu fragen“ haben, „um die seltenen Telefongespräche nicht noch seltener werden zu lassen“. „[K]eine Antworten“ deutet auf unbeantwortete Fragen, die trotz ihres konfliktreichen Verhältnisses im Hinterkopf der Hauptfigur nagen.

Man erfährt wenig über Lohmarks Eltern, doch über ihre Relationen mit ihnen. Ihr Vater, der früh starb und sie gingen gern im Wald zusammen, um die Natur zu genießen, aber dagegen soll Lohmark kein gutes Verhältnis zu ihrer Mutter gehabt haben, die als eine harte Frau, als eine „Eiskönigin“ (DHdG, S.123) im Text dargestellt wird. Die Protagonistin ist anscheinend sogar froh, dass sie gestorben ist. Wie ihre eigene Mutter, die ihr keine Liebe zeigte, reproduziert die Protagonistin dies Verhältnis mit Claudia. Die Unfähigkeit, Liebe zu zeigen verstehe ich als den Ursprung der zwei Mutter-Tochter-Konflikte im Text, wobei die Protagonistin interessanterweise in eine doppelte Rolle versetzt wird: als Claudias Mutter und als die Tochter der „Eiskönigin“.

Folgenderweise zeigt die Problematik der Konflikte innerhalb der Familie in Schalanskys Roman eine gewisse Verwandtschaft mit Goethes Roman. Wilhelms Uneinigkeiten mit seinem Vater mögen u.a aus den erzieherischen Auffassungen des Alten springen: Man solle die Kinder nicht merken lassen, wie lieb man sie hat, sodass „ihre Zufriedenheit sie nicht übermäßig und übermütig mache“ (WML, S.22, 23), an welche die Unfähigkeit Lohmarks und ihrer Mutter, Liebe zu zeigen erinnern kann. Eine Interessenkollision spielt doch auch beim Vater-Sohn-Konflikt keine unbedeutende Rolle: Der alte Meister, der Wilhelm als Kaufmann nach der Familientradition sehen möchte, sieht das Theater als eine Zeitverschwendung, aber Wilhelm – trotz seiner Begabung – möchte sich eher mit Theater und Schauspiel beschäftigen, und hält Handel für ein „niedriges Geschäft“ (WML, S.33). Nach dem Tod des Vaters sieht Wilhelm sich frei (WML, S.306), denn damit verschwinden

nicht nur die Ansprüche des Alten an ihn, aber er erhielt auch seine ökonomische Selbstständigkeit (Selbmann, 1984, S.70). „Zum Glück war sie tot“ (DHdG, S.123), behauptet Lohmark, die Wilhelms Freiheit nach dem Tod des Vaters entsprechend, mit dem Tod ihrer Mutter anscheinend befreit wurde. Auch Wilhelms Verhältnis zu seiner Mutter spiegelt sich in Lohmarks Verhältnis zu ihrem Vater: Wie Wilhelms Mutter sein „Geschmack am Schauspiele“ mit einem Puppenspiel „beibrachte“ (WML, S.12), förderte Lohmarks Vater auf gleicher Weise ihre Interesse für die Natur und Biologie. In dieser Hinsicht sind die Rollen der Eltern in Goethes Roman in Schalanskys Text ausgetauscht worden.

Im Gegensatz zu Lohmark, die ihr Verhältnis zu ihrer Mutter mit Claudia reproduziert, entscheidet Wilhelm sich dafür, seinen Sohn Felix nach völlig anderen Prinzipien zu erziehen. Wilhelm bemerkt, dass Felix ihn mehr als er Felix erzieht (WML, S.540), und anstatt den Knaben als sein Abbild zu erziehen, wie es bei seinem eigenen Vater der Fall war, versucht er „den Selbsterprobungswünschen seines Kindes gerecht zu werden“ (Gutjahr, 2007, S.90). Nach bürgerlichen Vorstellungen übte die moralisch integre Mutter einen besonderen Einfluss auf den Kindern und ihrer Erziehung als ein Vorbild aus (S.30), und in Goethes Roman, obwohl die Handlung nicht bis zu Wilhelms Heirat mit seiner „schönen Amazone“ reicht, ist der positive Einfluss der moralisch integren Erzieherin Natalie auf ihren zukünftigen Stiefsohn Felix zu erwarten. In Schalanskys Roman dagegen bekommt der Einfluss der Mutter eine negative Betonung – denn Claudia sucht Lohmark durch Abreisen zu entkommen, und Lohmark scheint von ihrer Mutter durch den Tod befreit zu werden.

Lohmarks Beziehung zu ihrem Mann Wolfgang ist keinesfalls besser als die zu ihrer Tochter, und im Roman begegnen sie sich nicht einmal. Bevor er seine Ehefrau findet, bildet der junge Held des Bildungsromans seine Liebeserfahrungen durch mehrere erotische Beziehungen. In *Der Hals der Giraffe* werden aber Ehe und Liebe anders thematisiert: Die Protagonistin hat vor und während ihrer Ehe mit Wolfgang anscheinend Liebeserfahrungen gemacht, von denen sie sich aber emotionell trennt, und mit Wolfgang war es doch nie die „große Liebe“ (DHdG, S.97) gewesen. Wie Ehe und Liebe in *Der Hals der Giraffe* zum Thema werden, wird in Teilkapitel 6.2 in Verbindung mit Selbstschutz und Bagatellisierung von Gefühlen genauer diskutiert.

5.3 Schüler

Während die Natur ein integrierter Teil der Bildungsvorstellung in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ist, indem die menschliche Bildung mit der Metamorphose der Pflanzen verglichen wird, bekommt sie

mit Lohmarks biologischem Diskurs eindeutig negative Vorzeichen. Aus der Textstelle unten geht hervor, wie Lohmarks Schüler aus ihrer Perspektive als Parasiten betrachtet werden, und wie sie durch den biologischen Diskurs abgewertet werden:

Die Kollegen kapierten einfach nicht, dass sie nur ihrer eigenen Gesundheit schaden, wenn sie auf die Schüler eingingen. Dabei waren das nichts als Blutsauger, die einem jede Lebensenergie raubten. Sie vom Lehrkörper ernährten, von seiner Zuständigkeit und der Angst, die Aufsichtspflicht zu verletzen. Unentwegt fielen sie über einen her. Mit unsinnigen Fragen, dürftigen Eingebungen und unappetitlichen Vertraulichkeiten. Reinsten Vampirismus. (DHdG, S.9)

Hier tritt die Auffassung der Protagonistin über ihre Schüler durch ihre erlebte Rede in den Vordergrund. Sie begründet ihre negative Perspektive durch die Behauptung, die Schüler seien für die Gesundheit der Lehrer schädlich: Wie Vampiren rauben sie ihnen die Lebensenergie, ernähren sich vom Lehrkörper und „der Angst, die Aufsichtspflicht zu verletzen“. Darüber hinaus solle sie die Einzige im Kollegium sein, die verstanden hat, man müsse sich deswegen von dieser Drohung distanzieren. In Lohmarks Klassenzimmer, das aus ihrer Perspektive wie ein Ökosystem fungiert, herrschen Konkurrenz, die Räuber-Beute-Beziehung und die Bestimmung der Arten. Ihr Unterricht ist ein Kampf ums Überleben, und wer nicht stark genug ist, wird gefressen. Wie die Protagonistin ein einschließendes Schulsystem als problematisch ansieht, zeigt sich hier durch ihre erlebte Rede, wobei der biologische Diskurs nochmals für die Bezeichnung unbeliebter Schüler auftritt:

Es lohnte einfach nicht, die Schwachen mitzuschleifen. Sie waren nur Ballast, der das Fortkommen der anderen behinderte. Geborene Wiederholungstäter. Parasiten am gesunden Klassenkörper. Früher oder später würden die Unterbelichteten ohnehin auf der Strecke bleiben. Es war empfehlenswert, sie mit der Wahrheit so früh wie möglich zu konfrontieren, anstatt ihnen nach jedem Scheitern eine neue Chance zu geben. (DHdG, S.11)

Aus dem Zitat wird sichtbar, dass sie Schüler mit Lernschwächen als „Ballast“ und „Parasiten“ betrachtet, die das Fortkommen ihrer Mitschüler behindern. Inkludierung heißt für die Protagonistin mitschleifen und neue Chancen nach „jedem Scheitern“ zu geben, und man solle eher diese „Wiederholungstäter“ damit konfrontieren, dass sie ohnehin „auf der Strecke“ bleiben werden, und damit in ihrem Unterricht nichts zu tun haben. In *Der Hals der Giraffe* werden der typisch biologische Diskurs und naturwissenschaftliche Theorien häufig von Lohmark verwendet, um die

eigene Perspektive der Figur zu unterstützen. Um die Schüler zu beschreiben bzw. biologisch einzuordnen werden Begriffe und Adjektive sowie „frohwüchsig“, „spätreif“, „frühreif“ und „gut bemuskelt“ verwendet (DHdG, S.20, 21), die man für die Kategorisierung von Nutztieren benutzt, z.B auf Lohmarks Sitzplan: „*Ellen* Dumpfes Duldungstier. Gewölbte Stirn und Kaninchenblick. Die Miene weinerlich vom Pausengehänsel. Schon jetzt überflüssig wie eine alte Jungfer. Opfer auf Lebenszeit“ (DHdG, S.20). Lohmark verwendet die Namen ihrer Schüler fast nur, wenn sie direkt zu ihnen redet, aber in ihrem Diskurs wird mehrmals „es“ lieber als „er“ oder „sie“ benutzt: „Rechts außen an der Fensterfront kippelte ein Herrentierchen mit offenem Mund, das nur darauf wartete, mit einer ordinären Bemerkung das Revier zu markieren. Fehlte nur noch, dass es sich auf die Brust trommelte. Es musste beschäftigt werden“ (DHdG, S.18).

Diese Verwendung des biologischen Diskurses auf die Schüler führt zu einer Depersonalisierung und einer Reduktion von Menschen zu Tieren. In Teilkapitel 6.2 wird dies als eine Technik der Verdrängung einer Drohung näher untersucht - denn für die Protagonistin, die sich gegen ihre Schüler durch emotionelle Distanz und Kontrolle zu schützen sucht, wird es damit einfacher sich ihrer Verantwortung als Lehrerin zu entziehen.

6. Die inneren Zustände der Hauptfigur

6.1 Die Spannung innerhalb der Figurencharakteristik

Obwohl *Der Hals der Giraffe* eine unsympathische und arrogante Protagonistin präsentiert, gibt es im Text Brüche, kleine Risse in der harten Schale, durch welche der Roman die vielmehr verletzbare Seite der Hauptfigur anschaulich macht, und damit erscheint ihre Ambivalenz und Unsicherheit. An solche Stellen wird auch die Abwehrstrategie der Protagonistin sichtbar. Damit verstehe ich eine besondere Modalität des Figurendiskurses, die dem Leser Widersprüche entdecken lässt, wenn dargestellt wird, wie Lohmark z.B an ihre Tochter Claudia denkt, oder wenn von ihren Schülern oder ihrem Ehemann die Rede ist. Der Figurendiskurs wird dabei von naturwissenschaftlichen Theorien, Begriffen und Perspektiven geprägt, die zu einer biologischen Einordnung und Bezeichnung anderer dienen, und die eine Negation ihrer Bedeutsamkeit und Menschlichkeit erlauben. Wie die Tochter, die Schüler und der Ehemann dadurch präsentiert werden, ist als die besondere Perspektive der Hauptfigur interpretierbar, die nicht beim Wort zu nehmen ist – dies weil der abwertende Diskurs tendenziell im Text auftaucht, wo die Protagonistin ihre Gefühle und Verletzbarkeit zu decken versucht, oder eine emotionelle Trennung rationalisieren möchte. Bevor ich in Teilkapitel 6.2 genauer darauf eingehe, will ich zuerst die Verletzbarkeit besprechen, die die Figur offenbar hinter dieser Fassade zu verstecken versucht.

Der Hals der Giraffe präsentiert eine Hauptfigur, deren Kontrolle über ihr eigenes Leben sehr beschränkt ist: Die Region stirbt aus, das Gymnasium, wo sie arbeitet, wird geschlossen werden, ihre Ehe fungiert nicht, und ihre Tochter möchte keinen Kontakt mit ihr. Darüber hinaus ist sie in einer Umwelt gefangen, in welcher sie nicht fungieren kann, und wird deswegen vom Gefühl der Machtlosigkeit überwältigt. Ihre Verletzbarkeit und Desillusion zeigt sich z.B durch ihre Nostalgie, wie an die folgende Textstelle:

Es kamen aber auch keine Kader mehr, die sich das eine oder andere Pferdchen aus Lohmarks Stall geholt hätten. Früher war das anders. Die Ehrentafel hing noch immer im Eingangsbereich der Sporthalle. Darauf hatte sie bestanden. Damit alle sahen, was Rekorde waren: Vergilbte Zahlen. Die Sportfeste damals: Spikes unter den über die Grenze geschmuggelten Laufschuhen. Die frisch geweißten Linien auf der roten Aschebahn. Lautsprecherstimmen. [...] Gold, Silber, Bronze. Glänzende Pappe an roten Geschenkbindern. Wie viele sie davon zu Hause hatte. Eine Schublade voll [...] Damals hatte sie eine ganze Reihe von Siegern der Kreisspartakiade und sogar einen Gewinner der Bezirksspartakiade hervorgebracht. (DHdG, S.58,59)

Wenn über das frühere Gesellschafts- und Schulsystem erzählt wird, und über wie die Lehrerin Gewinner der Kreis- und Bezirksspartakiade hervorbrachte, wie an die gerade zitierte Textstelle, wird ihr üblich schützender Diskurs rissig. Damit erscheint eine Frau, die sich an „früher“ als eine Art Glanzzeit erinnert, und die jetzt aber in die Vergessenheit und Ohnmacht versunken ist. Von diesem „Früher“ sind nur Erinnerungen, die „Ehrentafel“ und „glänzenden Pappen“ geblieben. Um ihren Alltag zu ertragen, verwendet Inge Lohmark Schutztechniken, mit deren Hilfe sie nicht nur anderen, sondern auch sich selbst glauben lässt, dass sie noch etwas Kontrolle besitzt. Dieses Kontrollbedürfnis zeigt sich z.B wenn sie mit dem Gedanken spielt, was sie mit der Schülerin Erika tun könnte:

Wer weiß? Vielleicht hatte sie sogar Angst. Schließlich könnte sie alles mit ihr machen. [...] Was würde sie denn mit ihr machen wollen? In den Wald, auf Hochstände, in die Sölle. Hand in Hand. Ob sie wollte oder nicht. Einsperren. Aussetzen. Irgendwo. Einfach nur so. Kindesentführung. [...] Sie war ihr ausgeliefert. (DHdG, S.180)

In diesem Zitat wird deutlich, wie die Figur sich ihrer Machtposition versichern muss. Die

Perspektive, die Kontrolle zu verlieren ist ihr so unerträglich, dass sie sogar paranoide Züge annimmt – denn es müsse den anderen offenbar sein, wenn Inge Lohmark nicht Beherrscher ihrer selbst ist: „Sie [(Schwanneke)] grinste. Wissend. Sie hatte alles gesehen. [...] Eine kleine Schwäche“ (DHdG, S.181). Durch ihren ständigen Kampf um die Kontrolle schützt sich Inge Lohmark vom Gefühl der Machtlosigkeit, aber dadurch wird gleichzeitig die verletzbare Seite der Figur sichtbar. Über eine Depersonalisierung der Schüler hinaus benutzt Lohmark Herrschaftstechniken, um ihre Position ihnen gegenüber zu stärken, durch welche ihr Kontrollbedürfnis und dessen zerstörende Wirkung zum Thema des Romans werden (Vgl. Teilkapiteln 6.2 und 6.4). Es freut sie, dass die Schüler ihr ausgeliefert sind, und das lässt sie sie auch merken: „[W]enn wirklich mal Unruhe herrschte, brauchte man nur mit den Fingernägeln über die Tafel zu kratzen oder vom Hundebandwurm zu erzählen. Für die Schüler war es ohnehin das Beste, sie in jedem Moment spüren zu lassen, dass sie ihr ausgeliefert waren“ (DHdG, S.9). Als Herrschaftstechnik verwendet sie auch das Klassenzimmer als Theaterbühne, wo sie mit präzise eingeübten Bewegungen auf die Schüler einzuwirken sucht (Vgl. Teilkapitel 6.4).

Auf S.218/219 befindet sich eine Textstelle, die dem Leser konkreten Einblick in Lohmarks und Claudias konfliktreiche Beziehung erlaubt. Claudia ging in die Biologiekunde ihrer Mutter, wo sie von ihren Mitschülern gehänselt wurde, und es wird klar, dass die Protagonistin aufgrund ihres Kontrollbedürfnisses Claudia von sich weggestoßen hat, was hoch wahrscheinlich ihrem weiteren Konflikt zugrunde liegt. Lohmarks erlebte Rede nimmt die Form einer Analepse ein, die dem Leser auch Zugang zum inneren Konflikt und Ambivalenz der Hauptfigur gibt, als diese sich an eine Episode ihres Lebens erinnert, da sie ihre Rolle als Lehrerin und damit ihre Kontrolle der Klasse in Gefahr sah:

Sie selbst [(Lohmark)] stand mit dem Rücken zur Klasse, schrieb etwas an die Tafel, als Claudia plötzlich aufschrie. [...] Claudia stand auf. Lief nach vorn. Direkt auf sie zu. [...] Sie wimmerte: Mama. Ihre ausgebreiteten Arme. Und sie? Was willst du von mir? Das waren ihre Worte. Ein Stoß. Von sich weg. Was wollte sie von ihr? Claudia fiel. Blieb liegen. [...] Immer wieder: Mama. Ein kleines Kind. Claudia schrie nach ihr. Vor der ganzen Klasse. Natürlich war sie ihre Mutter. Aber zuallererst ihre Lehrerin. Sie lag nur da und konnte sich nicht beruhigen. Niemand ging zu ihr. Niemand tröstete sie. Auch sie nicht. Es ging nicht. Vor der ganzen Klasse. Nicht möglich. Sie waren in der Schule. Es war Unterricht. Sie war Frau Lohmark. (DHdG, S.218, 219)

In der oben zitierten Textstelle bestätigte Claudia ihre Mutter-Tochter Relation mit Lohmark, wenn sie versuchte, Trost bei ihr zu finden. Für Claudia war Lohmark in diesem Moment nicht ihre Lehrerin, sondern ihre Mutter, die sie trösten konnte. Lohmark dagegen mochte keine emotionelle Beziehung zu ihren Schülern, und im Klassenzimmer war Claudia nicht ihre Tochter, sondern ihre Schülerin. Wenn Claudia aus der Rolle der Schülerin trat, und die Rolle der Tochter einnahm, die mit ausgebreiteten Armen Trost bei ihrer Mutter suchte, befand sich die Protagonistin in eine unangenehme Situation: Sie musste die Lehrerin bleiben. Die Kette von kurzen Fragen im Text, die nicht explizit beantwortet werden, verrät die Panik der gestressten und frustrierten Protagonistin, die sich von den anderen Schülern observiert fühlte, während Claudia sie mit der Mutter-Tochter-Relation drohte. Die kurzen Sätze führen dazu, dass das Lesetempo steigt und stoßweise läuft – dies interpretiere ich als eine Widerspiegelung der Gedanken, die durch den Kopf der Hauptfigur rasten. „Vor der ganzen Klasse“ kommt zweimal vor, als Lohmark sich von der Klasse kalkulierend gemessen glaubte. Sie wählte, die Lehrerin zu bleiben und stieß Claudia von sich weg.

Das Kontrollbedürfnis der Protagonistin wird hier problematisiert, aber diese Abweisung wird von der Figur selbst durch die Unmöglichkeit begründet, in dieser Situation Claudias Mutter zu sein: Sie standen vor der ganzen Klasse, sie befanden sich in der Schule, es war Unterricht – und während des Unterrichtes war sie „Frau Lohmark“, nicht „Mama“. Diese Textstelle gibt dem Leser Einsicht in die Distanz zwischen Claudia und Lohmark und in Lohmarks schlechtes Gewissen, gegen welches sie sich durch die Bagatellisierung des Mutter-Tochter-Verhältnisses und emotionelle Distanz schützen muss. An solche Stellen im Text wird dem Leser angeboten, eine kritischere Perspektive einzunehmen. Denn die Protagonistin wird auf keinerlei Weise nur als eine einseitige, schwarz-weiße Figur dargestellt, sondern auch als eine, die von schlechtem Gewissen, innerem Streit, Kontrollbedürfnis, Unsicherheit und Desillusion betroffen ist, wenn Gefühle, die sie zu ignorieren sucht auf ihr zurückschlagen.

Wie die Schüler ihrer Mutter wird Claudia unter die biologische Lupe genommen. Mit 35 Jahren nehmen ihre Chancen ab, Mutter zu werden, und Lohmarks Prognosen über ein eventuelles Enkelkind und dessen Augenfarbe scheinen nicht allererst aus dem Wunsch zu springen, Großmutter zu werden, sondern aus fachlicher Neugierde: Wenn Claudia ein Kind bekäme, müsse es, der Biologie zufolge, ihre (Lohmarks) Augenfarbe bekommen, die Claudias Generation überspringen solle (DHdG, S.119). Mit der folgenden Prolepse wird ein zukünftiges Ereignis dargestellt, nämlich dass Claudia nicht zurückkehren wird. Dadurch kommt eine Sehnsucht nach Kontakt mit der Tochter trotz allem zum Ausdruck, eine gewisse Zugehörigkeit zwischen Mutter

und Tochter, die Lohmarks Ablehnung einer solchen Beziehung auf S.218/219 scharf kontrastiert. Die Desillusion zeigt sich durch die erlebte Rede der Hauptfigur, die weiß – oder glaubt wissen – dass Claudia nie zurückkehren wird, und dass ihr Enkelkind, wenn Claudia ein Kind bekäme, sie nicht verstehen wird:

Das Kind würde nicht nach Hause kommen. Claudia würde nicht bauen. Nicht auf den Polderwiesen. Nicht im Sauerland. Nicht im Speckgürtel von Berlin, wohin der Sohn der Bernburgerin gezogen war. Warten brachte nichts. Nichts würde sich auszahlen. Die Rechnung ohne den Wirt gemacht. Wenn sie aber doch noch ein Kind bekäme. Schließlich hatte sie ja geheiratet. Einen Enkel auf einem anderen Kontinent. Zwölf Flugstunden entfernt. Das Kind könnte sie nicht verstehen. Sie konnte nur ein paar Worte. Heiße Kartoffeln im Mund. Mickey-Maus-Englisch. (DHdG, S.121)

Schalanskys Gebrauch einer Wiederholung von kurzen negierenden Sätzen, wobei „nicht“ und „nichts“ insgesamt fünfmal in den zwei ersten Zeilen allein vorkommen, gibt dem Text eine monotone, negativ geprägte Erzählstimmung an. Im obigen Zitat konfrontiert die Protagonistin sich selbst mit allem, was nicht realisiert werden wird – Claudia wird nicht zurückkommen, um ein Haus auf „den Polderwiesen“ zu bauen, wie Lohmark sich gedacht hatte, und auch nicht im „Speckgürtel von Berlin“, wo die Kinder von anderen wohnen. Hier sieht man die Brüchigkeit in der Erzählweise, mit der Lohmark das Verhalten zu ihrer Tochter bagatellisiert, und damit erscheint die verletzbare Seite der Hauptfigur, die es nicht gäbe, wenn Claudia wirklich unbedeutsam wäre.

6.2 Die Bagatellisierung von Verhältnissen und Gefühlen

In *Der Hals der Giraffe* erfüllt der von Biologie und Naturwissenschaft geprägte Diskurs der Protagonistin eine Abwehrfunktion. In Kapitel 5 wurden Lohmarks Konflikte genannt, wobei der biologische Diskurs und naturwissenschaftliche Theorien für die Kategorisierung der Schüler gebraucht werden. Der Diskurs erlaubt Lohmarks emotioneller Distanzierung von ihrer Umgebung und anderen – und das Leben ist für Lohmark viel einfacher, wenn sie keine Gefühle für andere hat. Dass man keine emotionelle Verbindungen brauche, sucht sie daraus zu erklären, dass die Verhältnisse zwischen Tieren – und der Mensch sei zuletzt auch nur ein Tier – auf Konkurrenz, die Räuber-Beute-Beziehung, die Bestimmung der Arten und etwas Zusammenarbeit bei der Fortpflanzung beschränkt seien. Weil dies auch für die menschliche Gattung gelten muss, können auf diese Weise andere und Lohmarks Verhältnisse mit ihnen einfacher bagatellisiert und herabgesetzt werden. Folglich verwendet sie biologische Begriffe und naturwissenschaftliche

Theorien, um z.B ihre Schüler, Kollegen, Ehemann und Tochter als Tiere zu klassifizieren bzw. reduzieren.

Die Schüler repräsentieren für die Hauptfigur eine Drohung, die Lohmark mit emotioneller Distanz und Kontrolle zu entkommen sucht. Wenn sie wie Tiere bezeichnet werden, wird ihnen ihre Identität als Individuen mit Bildungspotenzial entzogen, und mit dieser Depersonalisierung können die Schüler einfacher als unbedeutsam betrachtet werden. So entzieht Inge Lohmark sich auch der Verantwortung dafür, ihre Aufsichtspflicht halten zu müssen. Lohmark selbst zufolge geht es ihr nichts an, dass die Schülerin Ellen gehänselt wird. Sie hat sich von jeder Sympathie für ihre Schüler befreit, und im Gegensatz zu ihren Kollegen fürchtet sie sich nicht, ihre Aufsichtspflicht zu verletzen:

Sie hatten das Opfertier Ellen im Visier. Es galt das Faustrecht. Wenn sie so mutlos schaute, brauchte sie sich nicht zu wundern. Es gehörten immer zwei dazu. Sie hörte schon die Jammereien: Frau Lohmark! Frau Lohmark! Aber da war sie bei ihr an der falschen Adresse. Zum Opfer machte man sich immer nur selbst. (DHdG, S.71)

Der Text zeigt, wie sich die Figur ihrer Verantwortung und moralischer Pflicht als Lehrerin entzieht: Sie ignoriert Ellens „Jammereien“, die „bei ihr an der falschen Adresse“ ist. Sie rationalisiert ihre Gleichgültigkeit mit den Naturgesetzen – das Gehänsel, sei berechtigt, denn es sei nur der Wille der Natur, die Bestimmung des „Opfertieres“. Das Opfer selbst wird beschuldigt: Ellen sei des Mobbings schuldig, weil immer zwei dazugehören, und zum Opfer mache sie sich nur selbst. Auf eine ähnliche Weise benutzt die Protagonistin den biologischen Diskurs, um eine emotionelle Distanz zu ihrer Tochter zu halten, z.B wenn sie das Hochzeitfoto von Claudia bekommt. Die einzige Nachricht von Claudia im ganzen Roman ist, dass sie geheiratet hat, doch bleibt Lohmarks erlebte Rede in dieser Szene – nach das nicht so gleichgültige „[d]as Herz [...] spürte sie plötzlich bis in den Hals: Just married“ (DHdG, S.81) - anscheinend emotionslos:

Da war das Foto. Ein grinsendes Paar, beide in Weiß. Zwei Fremde. *Steven* stand da. *Steven and Claudia*. Darunter verschlungene Ringe und zwei schnäbelnde Tauben. Glückwunschkartenvogel. Friedensverkünder unterm Regenbogen. Dabei waren sie doch bekannt dafür, sich gerne zu hacken. Nur eine abartige Inzuchtzüchtung hatte ihnen diese Unschuldsmiene verpasst. (ibid.)

Weil sie sich nicht kennen, ist Steven Lohmark natürlich fremd, aber auch Claudia ist Lohmark aufgrund ihrer 12-jährigen Entfernung fremd geworden. Anscheinend schlägt die Hauptfigur emotionslos in Reflexionen über die Tauben um, ihre Herkunft und Benehmen, anstatt von ihrer symbolischen Bedeutung berührt zu werden und sich über die Hochzeit der Tochter zu freuen. Dass ihre eigene Tochter fast keinen Kontakt mit ihr möchte, versucht die Protagonistin auch mit der Notwendigkeit des Tierreiches für sich selbst zu rationalisieren, um sich emotionell zu schützen: Sehen die Strauße ihre Küken nicht wieder (DHdG, S.117), sei es gleichermaßen natürlich, dass auch sie mit ihrer Tochter keinen Kontakt hat. Durch Bagatellisierung von Verhältnissen und Gefühlen – eine Strategie der Abwehr, die im Roman also häufig in Verbindung mit dem biologischen Diskurs und der Depersonalisierung auftritt (oder durch die Ableitung von Claudia zu den Tauben im Zitat oben) – wird die Wichtigkeit von emotionellen Beziehungen, Gefühlen und Liebe von der Protagonistin negiert. Dass sie häufig an Claudia denkt, weist aber diese behauptete Unbedeutsamkeit ihres Tochter-Mutter-Verhältnisses zurück.

Diese Bagatellisierung zeigt sich auch in den Darstellungen der Beziehungen zwischen Männern und Frauen, die immer auf Sexualität zurückgeführt werden. Wenn die Protagonistin meint, dass kein Tier, kein Mensch allein für sich existieren kann (DHdG, S.7), ist nicht von der Notwendigkeit von Gefühlen und Liebe die Rede, sondern von Konstellationen von Konkurrenz, Zusammenarbeit, Räuber-Beute-Beziehung und die Bestimmung der Arten. Die Ehe sei auch eine Zweckgemeinschaft, deren Ziel die Fortpflanzung ist, und ihre Tochter Claudia und Ehemann Wolfgang werden häufig auf ihre Funktion als Nachkommen und Erzeuger reduziert. So stellt Schalanskys Hauptfigur die menschlichen Beziehungen dar, als sie ihre eigene Ehe und Liebesbeziehungen bagatellisiert. In Schalanskys Roman wird nicht das Verhältnis zwischen Mann und Frau durch poetische Liebesschilderungen, Euphemismen und die Naivität der Hauptfigur als das Vereinigen zwei verliebter Seelen verherrlicht, wie es in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* der Fall ist: In Goethes Text wird Wilhelms Liebe zu Mariane auf das Schönste geschildert, als er „seine Nächte im Genusse vertraulicher Liebe, seine Tage in Erwartung neuer seliger Stunden“ zubringe, an Mariane „mit allen Banden der Menschheit“ geknüpft, und „dankbar und hingegen ohne Grenzen“ sei (WML, S.35).

Interessant bei dieser Textstelle ist, wie Wilhelms Abhängigkeit von Mariane hervorgehoben wird: Mit Wilhelms Gefühl, er sei durch sie „neu belebt“, er beginne „ein anderer Mensch zu werden“, sie sei ihm „unentbehrlich“ und „mehr als die Hälfte seiner selbst“, wird ein Liebesdiskurs introduziert, der aufgrund der gewaltsamen Übertreibungen des Helden wenig glaubhaft ist, der aber seine

Unreife und Naivität am Anfang des Romans widerspiegelt. In *Der Hals der Giraffe* werden dagegen menschliche Verhältnisse und Sexualität hauptsächlich als etwas thematisiert, das die Fortpflanzung ermöglicht. Die unten erwähnte Textstelle bietet einen interessanten Gegensatz zu Wilhelms Liebesvorstellung, indem keine Euphemismen bei Lohmark vorkommen, sondern eine Auflistung der biologischen Funktionen:

Das war echte Aufklärung. Nicht dieses alberne Gerede von Vorspiel und körperlicher Vereinigung. Schmusen, steifes Glied, Samenerguss. Bau und Funktion der Geschlechtsorgane, erogene Zonen. Hygiene, Erkrankung, Verhütung. Die Sexualität war ein Verhalten des Menschen, die Pubertät eine Phase ihrer Entwicklung. Das Bett die kleinste Zelle der Gemeinschaft. (DHdG, S.126)

Alle Organismen müssen sich reproduzieren, weil es ihre wichtigste Aufgabe sei, ihre Erbanlagen weiterzugeben, und sind deshalb voneinander abhängig. Liebe, wie sie aus Wilhelms Perspektive dargestellt wird, kommt aber nicht in Frage. Das Verhältnis zwischen Mann und Frau wird mit dem objektiven Blick der Biologie betrachtet: Es handelt sich um Reproduktion, den Geschlechtsakt und das Weitergeben der Erbanlagen, und dabei wird nichts verschönert. Dementsprechend vertreibt Lohmark, was von den biologischen Reproduktionsgesetzen abweicht, z.B Homosexualität und ihre Kollegin Schwanneke, die keine Kinder bekommen kann. Darüber hinaus solle dabei die Frau die Hauptrolle spielen: „Der Beitrag der Männer zur Fortpflanzung ist letztendlich gering. Was sind schon Millionen von Samenzellen gegen eine große Eizelle, die nur einmal im Monat reift?“ Was war schon der hastig ausgeführte Geschlechtsakt auf einem Hochstand gegen neuneinhalb Monate Tragezeit?“ (DHdG, S.121)

Weiter zeigt sich, wie Männer von der Hauptfigur als Nicht-Frauen angesehen werden – denn die Embryogenese führe das Weibliche zuerst aus, und das Y-Chromosom sei nur dafür da, sodass der Embryo nicht völlig zum Weiblichen entwickelt wird (DHdG, S.122). Hier wird besonders deutlich, wie die Protagonistin ihre Bagatellisierung von Gefühlen und Verhältnissen mit dem biologischen Diskurs unterstützt; bei der Reproduktion wird die Bedeutsamkeit der Männer reduziert, aber dagegen werden die Rolle der Frauen und das Weibliche hervorgehoben, u.a durch die Gegenüberstellung von dem „hastig“ ausgeführten Geschlechtsakt und den „neuneinhalb Monaten Tragezeit“. Wenn Männer und das Männliche auf solcher Weise als unbedeutend vorgestellt werden, ist es für Lohmark leichter zu behaupten, dass auch Liebe als unbedeutend zu betrachten ist.

Dieser Diskurs der Hauptfigur ist nach meiner Interpretation nur als ihrer Version der Wirklichkeit anzusehen, die sich in Verbindung mit ihrer problematischen Ehe und Liebesbeziehungen verstehen lässt. Dass sie und ihren Mann Wolfgang sich nicht mehr sehen und miteinander nie reden, versucht die Protagonistin zu rationalisieren: In ihre Ehe spiele Liebe keine Rolle, da es sich immer nur um eine Zweckgemeinschaft gehandelt habe, eine Art Vernunfttheirat, sodass die Notwendigkeit der Natur ausgefüllt werden konnte:

Man redete sowieso zu viel. Dass Wolfgang und sie nicht mehr miteinander sprachen, fiel gar nicht auf, wenn man sich tagelang nicht sah. Was sollte all das Kuschneln? Man blieb ohnehin nur deshalb zusammen, weil die Aufzucht der Jungen unendlich aufwändig war. Auf eine Stärkung der Paarbildung waren sie nicht mehr angewiesen. Das Kind war aus dem Haus. [...] Sie hatten sich mal gut verstanden. Jetzt machte jeder seins und gut. Er hatte Arbeit. Sie hatten sich arrangiert. Waren perfekt eingespielt. [...] Einmal hatte er zu ihr gesagt, er möge Frauen aus der zweiten Reihe. Noch vor der Hochzeit. Die große Liebe war es nie gewesen. Das hatten sie nicht nötig gehabt. Dass er mit Tieren gut konnte, hatte ihr immer an ihm gefallen. Was war das schon, Liebe? Ein scheinbar wasserdichtes Alibi für kranke Symbiosen. (DHdG, S.97, 98)

Die Distanz zwischen Lohmark und ihrem Mann, und dass sie nicht mehr reden, wird von Lohmark dadurch begründet, dass man eigentlich zu viel redet, und dass sie ohnehin keine „Stärkung der Paarbildung“ und einander tagelang nicht sehen brauchen, als das Kind schon aus dem Haus ist. Jeder macht jetzt seins, sie brauchen keinen Kontakt miteinander mehr zu haben. Wolfgang verließ seine erste Frau, aber dass er sich von ihr für die Hauptfigur trennte, sei trotz allem „kaum noch zu glauben“ (DHdG, S.121). Lohmark behauptet, Wolfgang möge „Frauen aus der zweiten Reihe“. Ohnehin sollen sie nicht aufgrund Liebe heiratet haben. Sie brauchten die Liebe nicht damals, und deshalb jetzt auch nicht. Überdies – und hier kehrt der biologische Diskurs zurück, um diese Behauptungen der Hauptfigur zu unterstützen und zu rationalisieren – sei Liebe nur für kranke Symbiosen, denn das Zusammenleben von Lebewesen sei von Gefühlen unabhängig. Daraus kann geschlossen werden, dass es ihr einfacher ist, ihre Ehe als eine Zweckgemeinschaft zwischen zwei Menschen darzustellen, die sich freiwillig voneinander distanziert haben, als zuzugeben, dass sie einfach nicht funktiert. Um sich gegen diese traurige Wirklichkeit zu schirmen, verleugnet Lohmark die Beteiligung von Gefühlen in ihrer Ehe. Bei den Eheleuten Inge und Wolfgang sind keine Spuren von der Vorstellung von gegenseitiger Bildung der Liebenden zu finden, die von Karl Rosenkranz im Bildungsroman gefordert wurde (Gutjahr, 2007, S.46). Nicht mehr als ein Vernunftbündnis,

sondern als eine „Gefühls- und Geistesgemeinschaft“ (S.29) sollten Eheleute nach bürgerlichen Vorstellungen eine moralisch bildende Wirkung aufeinander haben. Wie die Ehe aber in *Der Hals der Giraffe* von Lohmark dargestellt wird, solle sie eher als eine Zweckgemeinschaft fungieren, bei der die Reproduktion und „die Aufzucht der Jungen“ das wesentlichste sei.

Die Reifungsgeschichte des jungen Helden des Bildungsromans umfasst „rauschhafte Erprobung[en] der Gefühle und enttäuschende Erfahrungen in erotischen Abenteuern“, bevor er „sich am Ende einer Frau zuwendet, die sich durch moralische Integrität und Lebenstüchtigkeit auszeichnet“ (S.55). In dieser Hinsicht sind in Goethes Roman Wilhelms Liebesbeziehungen (und teils erotische Erfahrungen) mit Mariane, Philine, der Gräfin und Therese nennenswert, bevor er seine „schöne Amazone“ Natalie bekommt. Wie der Held des Bildungsromans hat Lohmark erotische Erfahrungen gemacht, die aber, anstatt Teil der Entwicklungsgeschichte der Hauptfigur zu sein, wie ihre Ehe abgewertet und bagatellisiert werden. Vor und während der Ehe mit Wolfgang, der mit der schönen und weisen Natalie kaum vergleichbar ist, gab es andere Männer (DHdG, S.92). Es wird impliziert, dass Lohmark einen Liebhaber hatte, dessen Kind sie abgetrieben hat: „Sie war allein hingegangen damals. Mit niemandem hatte sie darüber gesprochen. Mit wem auch? Das mit Hanfried war vorbei. Und Wolfgang ging es nichts an. Eine Unterleibsgeschichte. Ein kleiner Eingriff mit Übernachtung im Krankenhaus“ (DHdG, S.164).

So bekommt man Einsicht in einer Episode des Lebens Lohmarks, die sie Wolfgang verborgen hat, und über welche sie mit niemandem gesprochen hat. Die Isolation der Protagonistin wird mit Hilfe von Wiederholungen von ihrem Alleinsein in der erlebten Rede akzentuiert: Damals war sie „allein hingegangen“, sie sprach mit „niemandem“ darüber („mit wem auch?“), mit Hanfried war es vorbei, und es war nicht die Sache Wolfgangs gewesen. Die Bagatellisierung von Lohmarks Affäre, die als eine „Unterleibsgeschichte“, und der Abtreibung, die von der Figur selbst als ein „kleiner Eingriff mit Übernachtung im Krankenhaus“ bezeichnet wird, dient als Abwehrstrategie gegen schmerzhaftes Erinnerungen durch das Verleugnen emotionaler Verbindung. Die Natur, die durch einen medizinischen Eingriff modifiziert wurde, schlägt ironischerweise mit den Gefühlen auf die Figur zurück, die sie verleugnet.

Auf diese Weise stellt der Text eine Hauptfigur dar, die, bewaffnet mit biologischen Erklärungsmodellen die Welt entzaubert, Beziehungen reduziert, menschliche Bedürfnisse und kulturelle Anlagen außer Acht lässt oder sogar aggressiv negiert. So wird die Protagonistin lesbar als eine, die mit ihrer begrenzten Perspektive die Welt analysiert, die aber sich selbst und die Welt

nicht versteht, bis es ihr bedrohlich wird. Folglich kann die Hauptfigur von *Der Hals der Giraffe* – wie viele andere Motive, die von Schalansky resemiotisiert worden sind – als eine Parodie des jungen Helden und des Bildungsromans interpretiert werden.

6.3 Erlebte Rede und „innere Geschichte“

Nach Friedrich von Blanckenburg sollte im (Bildungs)Roman⁶ eine „innere Geschichte“, die Entwicklung der „Denkungs- und Empfindungskräfte“ des Helden als das Wesentlichste des Erzählens geschildert werden. Nicht nur das äußere Geschehen sollte dargestellt werden, sondern auch das Seelenleben der Hauptfigur „mit psychologischer Einfühlung“ (Mayer, 1992, S.17 und Gutjahr, 2007, S.15). Damit sollte das Erzählen auf die charakterliche Entwicklung der Hauptfigur verweisen, als die „innere Geschichte“ auf ihre psychosoziale und mentale Reifung weist. Mit der Darstellung der „inneren Geschichte“ der Hauptfigur bekommt also der Bildungsroman einen psychologischen Aspekt. Indem die inneren Zustände des Protagonisten geschildert werden, wird seine psychologische Entwicklung beim Bildungsgang und weshalb er sich „so und nicht anders entwickelt“ (Gutjahr, 2007, S.41) konkretisiert.

In *Der Hals der Giraffe* erfährt Lohmark selbst weder persönliche Bildung noch Entwicklung, aber mit der fixierten internen Fokalisierung bekommt der Leser Zugang zur inneren Dimension der Hauptfigur: Obwohl die Erzählstimme nicht eindeutig Lohmark gehört, wird trotzdem das Geschehen mit ihrer Perspektive geschildert. In den Kapiteln 5 – 6.2 ist demonstriert worden, wie durch die erlebte Rede das Bewusstsein, die psychischen Zustände und inneren Vorgänge einer erlebenden Figur im Text zum Ausdruck kommen können (Vgl. Kapitel 4). Im Gegensatz zur inneren Geschichte des Helden im Bildungsroman, die der Darstellung seiner Bildungs- und Reifungsgeschichte und dem Erreichen seines Bildungsziels dient, wird in Schalanskys Roman durch die erlebte Rede gezeigt, wie die Hauptfigur Bildung aktiv entgegenarbeitet. Der Leser bekommt Zugang zu Lohmarks verletzlicher Seite, zu ihrer Unsicherheit und Desillusion, ihrem Schutz- und Kontrollbedürfnis und innerem Streit, die mit ihrem hostilen Umgang mit Umwelt, Schülern und Familie eng verbunden ist. Obwohl also die innere Geschichte im Bildungsroman Bildung unterstützt, während mit der erlebten Rede in Schalanskys Roman gegen Bildung angegangen wird, haben sie trotzdem eine ähnliche Funktion, indem sie die psychologischen Seiten der Hauptfiguren veranschaulichen.

⁶ Zu Blanckenburgs Zeit war der Gattungsbegriff noch nicht eingeführt worden (Gutjahr, 2007, S.15)

6.4 Das Theater als Herrschaftstechnik

In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ist das Theater ein wichtiger Aspekt der Bildungsgeschichte des Helden, weil es als ein Weg zu seinem Bildungs- und Sozialisationsziel fungiert. In *Der Hals der Giraffe* dagegen, wird das Theater als Teil eines Machtspiels thematisiert, mit der sich die Hauptfigur den Schülern gegenüber als Autorität inszeniert: „Inge Lohmark sah über die drei Bankreihen und bewegte den Kopf dabei nicht einen einzigen Zentimeter. Das hatte sie perfektioniert in all den Jahren: den allmächtigen, unbewegten Blick“ (DHdG, S.10). „[...] Inge Lohmark sollte die Klassenlehrerin spielen“ (DHdG, S.14). „Kunstpause. „Sie dürfen jetzt gehen.“ Es klang gnädig. Sollte es auch“ (DHdG, S.30). „Jetzt Umdrehen“ (DHdG, S.135). „Im Theater spielten sie ja auch, solange das Publikum in der Überzahl war. Und das waren sie immerhin noch, in der Überzahl: Sechs zu eins. Erika und die fünf Hanseln aus der Stadt. Und auf der Bühne stand immer noch sie allein: Frau Lohmark. Also: Vorhang auf“ (DHdG, S.181, 182).

Wie diese Textstellen zeigen, fasst die Protagonistin ihren Unterricht wie ein Theaterstück auf, wobei die Schüler das „Publikum“ sind. Sprachlich fällt auf, dass der üblich biologische Diskurs an diese Stellen im Text durch einen Theaterdiskurs ersetzt wird, der jedoch dieselbe abwertende und hierarchisierende Funktion hat. Die Protagonistin wird wie eine Schauspielerin dargestellt, die ihr Auftreten und Bewegungen „in all den Jahren“ eingeübt und „perfektioniert“ hat. Sie spielt diese Rolle auf der Bühne des Klassenzimmers, um ihre Position gegenüber den Schülern festzustellen, indem sie auf sie mit ihren perfektionierten Bewegungen, ihrem „allmächtigen, unbewegten Blick“, „Kunstpausen“, und Formulierungen wie „[s]ie dürfen jetzt gehen“ – die „gnädig“ klingen – einzuwirken sucht. Aus dem Zitat aus S.181/182 ist die übliche, konfliktreiche Gegenüberstellung von Lohmark und den Schülern, durch Passagen wie „sie waren immerhin noch, in der Überzahl: Sech zu eins“ und „auf der Bühne stand immer noch sie allein“ besonders auffallend. Nach meinem Verständnis kann also das Theatermotiv in *Der Hals der Giraffe* als eine Parodisierung des Theatermotivs in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* gelesen werden, als ein Instrument für die Feststellung von Lohmarks Machtposition als Lehrerin – denn die Schüler kommen nochmals wie eine Drohung vor, die durch Beeinflussung und Kontrolle zu besiegen ist.

Mit einer umfassenden Reform im 18. Jahrhundert wurde das Theater „zu einer Institution ästhetischer Bildung nobilitiert“, und im Bildungsroman gilt damit die Bühne als „Forum der Selbsterprobung für Hauptfiguren“ (Gutjahr, 2007, S.36). Derartig spielt das Theatermotiv in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine zentrale Rolle als einen Weg zur Bildung des Helden. Das erreichte Bildungsziel, der harmonische Ausgleich des Helden mit sich selbst und seine

Sozialisierung sind seiner Theaterzeit in hohem Maß zu verdanken. Rolf Selbmann (1984) betont, dass die „Schauspieler-Wanderzeit“ den Helden „um Erfahrungen reicher gemacht“ (S.68) hat, und versteht Wilhelms Theaterzeit als „notwendige Voraussetzung für die Vollendung seiner Bildungsgeschichte“ (S.72), auf die die Lehrjahre des Helden konzentriert sind. Dies stimmt mit Jürgen Jacobs (1972) Verständnis, der darauf hinweist, dass Wilhelm „während seiner Theaterzeit ein gehöriges Stück Lebenserfahrung unter sich bringt“ (S.76). Zusätzlich hebt Jacobs die Wichtigkeit von Wilhelms Theaterweg als ein Mittel zu „größere[r] Gewandtheit und Freiheit der Selbstdarstellung im gesellschaftlichen Umgang“, die „dem in kleinbürgerlichen Umständen Aufgewachsenen, sich zwanglos und sicher unter den Aristokraten der Turmgesellschaft zu bewegen“ (ibid.) erlaubt. Zuletzt ermöglicht also die Theaterzeit den Entwicklungs- und Bildungsprozess des Protagonisten und den harmonischen Schluss des Romans. Während das Theatermotiv auf diese Weise in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eine noble Funktion hat, wird es aber in *Der Hals der Giraffe* zu einem weiteren Ausdruck des Kontrollbedürfnisses der Protagonistin.

7. Bildungs- und Entwicklungsthematik

7.1 Vorherbestimmung

Während im Bildungsroman der junge Held vorbestimmte gesellschaftliche Normerwartungen und Forderungen loswerden muss und für sein eigenes Schicksal verantwortlich gemacht wird, sodass sein Bildungs-/Entwicklungsziel und ideales Selbst erreichbar wird, behält die Weltordnung aus Lohmarks Perspektive ihre Vorherbestimmung. Für sie sei das Schicksal der Menschen sowohl im Leben als auch im Tod prädestiniert:

Hier war eine größere Macht am Werk! Niemand konnte sie aufhalten. Irgendwann, schon in ein paar Jahrhunderten, würde hier ein stattlicher Mischwald stehen. Und von allen Gebäuden würde höchstens die Kirche übrig sein, ausgehöhlt, ein Gerippe aus Backstein, eine Ruine im Wald, wie auf einem Gemälde. Herrlich. Man mußte größer, weiter denken, über das mickrige menschliche Maß hinaus. Was war schon Zeit? Die Pest, der Dreißigjährige Krieg, die Menschwerdung, das erste Feuer in den Höhlen der Hominiden? All das lag doch nur einen Wimpernschlag zurück. Der Mensch war ein flüchtiges Vorkommen auf Proteinbasis. Ein zugegeben recht erstaunliches Tier, das diesen Planeten für kurze Zeit befallen hatte und schließlich, genau wie ein Paar andere wundersame Wesen, wieder verschwinden würde. Von Würmern, Pilzen und Mikroben zersetzt. Oder unter einer dicken Sedimentschicht begraben. Ein lustiges Fossil. Von niemandem mehr ausgegraben. Die Pflanzen aber blieben. Sie waren vor uns da, und sie würden uns überleben. (DHdG,

Im obigen Zitat wird das Verschwinden der Menschen und aller Spuren der Menschheit dargestellt, als sei es von einer „größere[n] Macht“, die nicht aufzuhalten ist, schon im Voraus bestimmt worden. Hier wird die Natur als eine Gott ersetzende Kraft geschildert, denn zuletzt sei die Natur, die vor uns da war, und uns überleben wird, das einzige Notwendige, zu dem alles endlich zurückkehrt. Die menschliche Existenz wird reduziert und bagatellisiert, und die Kulturbilder und Kapazität der Menschen werden gering geschätzt, wie es häufig der Fall in der Perspektive der Protagonistin ist: Man müsse „größer, weiter denken, über das mickrige menschliche Maß hinaus“, denn im Zeitkonzept der Erde sei der Mensch unbedeutend. Genau wie alle anderen Wesen wird er aussterben und vergessen werden, und übrig werde nur ein „lustiges Fossil“. In Kapitel 5 ist demonstriert worden, wie im Roman ihre Umwelt und Mitmenschen Lohmark als eine Drohung vorkommen. Dagegen wird im obigen Zitat die Zurückeroberung der Zivilisation durch die Pflanzen als „herrlich“ bewertet, und es ist auffallend, dass die Natur im Gegensatz zu den Menschen von der Hauptfigur als harmlos aufgefasst wird. Die Vorstellung der zukünftige Untergang der menschlichen Gattung fungiert anscheinend sogar als eine Art Trost der Protagonistin.

Auf diese Weise behält Lohmarks Vorstellung des menschlichen Lebens und Schicksals im Widerspruch zu der humanitätsphilosophischen Bildungsvorstellung im Bildungsroman das Vorherbestimmungselement, und es findet keine produktive Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit statt: Das Aussterben der Menschen wird als eine Notwendigkeit des Kreislaufes dargestellt, die nicht zu hindern ist, und in diesem Aspekt unterscheidet sich *Der Hals der Giraffe* stark von *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Nach der Bildungsidee und bürgerlichen Vorstellungen des 18. Jahrhunderts sollte das Individuum freier sein, sich von vorherbestimmten Standesrollen loszureißen und sein eigenes Leben selbst zu schaffen. Dies wird im Bildungsroman aufgenommen, und kommt in Goethes Roman zum Ausdruck z.B dadurch, dass Wilhelm, anstatt nach der Familientradition Kaufmann zu werden, den Theaterweg folgt. Im Widerspruch mit den väterlichen Wünschen und gesellschaftlichen Erwartungen wird er seines eigenen Schicksals verantwortlich gemacht, als er die Notwendigkeiten der Gesellschaftsordnungen los wird. Die Ewigkeit, Naturgesetze und Untergang der Menschheit, mit welchen Lohmark sich tröstet, sind dagegen eine Art vorbestimmte Notwendigkeit, die nicht entkommen werden kann. In der Perspektive dieser Hauptfigur sei der Mensch also nicht frei, denn die Welt immer von einer Allmacht regiert wird – nicht von Gott, sondern von der Natur.

7.2 Weltvorstellungen, Rezeptivität und Wissensanhäufung

Die Hauptfiguren in *Der Hals der Giraffe* und in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ähneln sich in dem Sinne, dass sie naiv an ihre Weltvorstellungen beharren. Sie unterscheiden sich gleichzeitig auch dadurch, dass Wilhelm seine Vorstellungen nach und nach ändert, während Lohmark bei ihnen fest bleibt. Schalanskys Hauptfigur führt biologische Prinzipien und naturwissenschaftliche Theorien auf das Soziale über, denn für sie ist die Welt nach den Naturgesetzen geordnet. Ihre Frustration wird immer verstärkt, als ihre Vorstellungen, die für ein einheitliches Verständnis der Welt ungeeignet sind, mit ihrem unbequemen Alltag und Konflikten nicht helfen können. Am Anfang von Goethes Roman bildet Wilhelm sich ein, dass er die Welt durch seine Lektüre der Bücher des Großvaters kennengelernt hat, aber muss im Kontakt mit der wirklichen Welt eingestehen, dass seine eingebildeten Weltordnungen unrealistisch waren. Um sein Bildungsziel zu erreichen, ist er dazu gezwungen, seine Prätentionen abzulegen, seine egozentrischen Ansprüche zu reduzieren, und sich „zur Einordnung in vorgegebene Zusammenhänge“ entzuschließen (Jacobs, 1972, S.83), wozu Lohmark dagegen völlig unfähig ist.

Schalanskys Hauptfigur unterscheidet sich auch stark vom Helden des Bildungsromans durch ihre Unfähigkeit zu Rezeptivität und Selbstreflexion. Sie lässt sich weder von Umwelt noch von Menschen beeinflussen, und verträgt keine Kritik ihrer Person oder Pädagogik, was z.B durch ihre aggressive Reaktion auf die Rückmeldung des Hospitanten anschaulich wird: „*Frau Lohmark unterrichtet frontal*, stand in dem Bericht. Ja, wie denn sonst, Klugscheißer! Gesprächskreise wie die Schwanneke? Gruppenarbeit etwa?“ (DHdG, S.47). „Nichts ging über Frontalunterricht. Ihr Unterricht war gut. Ihre Schüler waren gut. [...] Was sie lehrte, bestimmte immer noch sie“ (DHdG, S.48). Im Gegensatz dazu bleibt Wilhelm Meister passiv, verführbar und rezeptiv solange er sich entwickelt (Jacobs, 1972, S.81, 89). Mit der Realität und neuen soziokulturellen Kontexten konfrontiert, muss der formbare Held des Bildungsromans einen kritischen Blick auf sich selbst und seine Vorstellungen werfen, um sein Entwicklungs- und Bildungsziel zu erreichen und seine Selbstvervollkommnung zu erhalten. Er wird damit oft dazu gezwungen, sie zu ändern, denn er sieht ein, dass er sich durch seine Naivität und Überforderungen an die Welt falsche Erwartungen gemacht hatte. Folglich sind die Selbstverwirklichung und der Bildungsprozess des Helden ohne seine Rezeptivität und sein Selbstreflexionsvermögen unmöglich.

Weil die Erzählinstanz in *Der Hals der Giraffe* hauptsächlich an die Wahrnehmung der Hauptfigur fixiert ist, folgt der Leser ihren Gedankengang und Perspektiven, und beobachtet dadurch, wie ihr

Entwicklungsprozess trotz ihrer ständigen Gedankenflut und enormen Wissensmengen nichtexistierend bleibt. Lohmark stellt weder sich selbst noch ihre Vorstellungen in Frage, sondern die Anderen, bei denen die Fehler und Mängel liegen müssen. Obwohl der Erwerb von Fachwissen für Bildung wichtig ist, ist sie nicht mit einer zufälligen Anhäufung von Fachwissen zu verwechseln. *Der Hals der Giraffe* thematisiert das Problem zwischen Bildung und Wissensanhäufung/aggressiver Wissensverwendung, indem er eine Protagonistin präsentiert, die die Gesamtheit ihrer Kenntnissen verwendet, um Bidsamkeit und Gefühle zu verleugnen. Inge Lohmark benutzt ihr biologisches Fachwissen in ihrem Streit gegen ihre Umgebung, um die Menschen als bildungsunfähige Tiere zu klassifizieren, und um Gefühle auf tierische Abhängigkeitsverhältnisse zu reduzieren. Die Aneignung von Fachwissen ist für die humanitätsphilosophische Bildungsvorstellung wichtig, „als sie fördernd auf den Ausbildungsprozess der im Menschen angelegten Humanität wirkt. Bildung ist somit nicht ohne den Erwerb von Wissen möglich, aber sie erfüllt sich nicht darin. Das Telos der Bildung liegt vielmehr im Menschen selbst“ (Gutjahr, 2007, S.35). Folglich spielt Wissen im Bildungsprozess und im Bildungsroman eine bedeutsame Rolle, während *Der Hals der Giraffe* der Missbrauch von Wissen problematisiert. Weil für Inge Lohmark fungiert biologisches Fachwissen als Unterstützung für ihre rigiden Gedankenarten und als ihr Schild gegen eine unangenehme Wirklichkeit.

7.3 Lehrerfiguren und Bildungsinstitutionen

Das Kollegium des Charles-Darwin Gymnasiums in *Der Hals der Giraffe* könnte als der Gegenpol der weisen Turmgesellschaft in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* interpretiert werden, aber nach meiner Verständnis der Romane ähneln sich die Rollen der beiden „Bildungseliten“ in mehreren Aspekten. In Schalanskys Roman ist die Protagonistin letztlich nicht die einzige Lehrerfigur, die sich an ihre Weltauffassung und -vorstellungen klammert: Andere Lehrer des Gymnasiums, die mit der scharfen Perspektive der Hauptfigur dargestellt werden, beharren auf ihren Standpunkten, Ideologien, Auffassungen, sozialwissenschaftlichen Theorien und fachlichen Paradigmen – auch wenn diese Ideale keine Früchte bringen werden: Thiele, „fest entschlossen, dem Untergang seines Hauses gefasst entgegenzublicken“ (DHdG, S.42), sehnt sich nach dem kommunistischen System des Ostens, und Kattner, der wie ein Insekt oder Reptil ein „wechselwarme[s] Wesen“ (DHdG, S.43) ist, sucht hartnäckig die Prinzipien von Bildung und moderner Pädagogik in einem Gymnasium einzuführen, das nicht zu retten ist. Der junge „tapsig[e] Sanguiniker“ (DHdG, S.42) Meinhard ist tief in der Welt seines Mathematikfaches gesunken, kommt aus dem Westen und steht damit im starken Kontrast zu seinen älteren Kollegen aus dem Osten. Die von Lohmark verhasste Kunstlehrerin Schwanneke „mit ihrer Integrationswut“ (DHdG, S.12) unterstützt und wiederholt die

Prinzipien Kattners ohne scheinbare Überlegung, und die langen Gespräche im Lehrerzimmer führen zu nichts, weil keine(r) die Meinungen der anderen akzeptieren vermag.

Die Lehrerfiguren erscheinen wie fertiggebildete Charaktere, denn jede(r) damit zu beschäftigt ist – wie Lohmark, Thiele und Kattner – auf seine Auffassungen und Vorstellungen zu beharren, – wie Meinhard – sich gegen die Angriffe anderer zu wehren, oder – wie Schwanneke – die Meinungen anderer unkritisch zu übernehmen. Auf diese Art und Weise kommen die Lehrer nicht nur als lächerliche Figuren in Schalanskys Text vor, aber auch als inkompatible Elemente. Folglich erscheint das Charles-Darwin Gymnasium als eine Bildungsinstitution, die ihren Weg in die Zukunft nicht findet, und die nicht vermag, ihren Bildungsauftrag zu erfüllen.

In *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ist die Funktion der Emissäre der Turmgesellschaft nicht den Lebensgang des Helden zu dirigieren, sondern Wilhelms Entwicklungsziel, das er noch nicht im Blick hat, früh im Roman zu veranschaulichen (Jacobs, 1972, S.272). Die Turmgesellschaft, obwohl sie als Bildungsinstitution unschwer auszumachen ist, wird jedoch keineswegs idealisiert. In dieser Hinsicht möchte ich Schalanskys Roman an Goethes knüpfen – weil aufgrund ihrer utopischen, isolierten, plastischen und verständnislosen Charaktere sind die Türmer dennoch kritisierbar, und wie die Lehrer des Charles-Darwin Gymnasiums erscheinen sie als voneinander getrennte Elemente, indem unter ihnen keine Einigkeit herrscht, z.B über pädagogische Methoden und Paradigmen (S.78). Die Verständnislosigkeit der Türmer „gegenüber allem, was außerhalb dieses Bildungssystems angesiedelt ist“, wird in der Szene mit Mignons Totenfeier in Goethes Roman besonders offenbar: Während seiner Rede sieht nämlich der Abbé über das Wesen des toten Mädchens, indem er die einbalsamierte Leiche „wie ein Jahrmarktsrufer“ (Selbmann, 1984, S.78) auspreist. Natalie, die allen anderen unerreichbar wegen ihrer „selbstlos-caritative Handlungsweise“ erscheint, entkommt die Kritik auch nicht. Denn obwohl in dieser Figur „von höher Idealität [...] die latente utopische Intentionalität des humanen Leitbildes der *Lehrjahre* reale Existenz“ gewinnt, bleibt Natalies Charakter „relativ blaß, weil sie weitgehend des spontanen Gefühls ermangelt“ (Mayer, 1992, S.413).

Zusätzlich zeigt sich der utopische Charakter der Turmgesellschaft in ihrer Isolation von der wirklichen Welt, was die Verallgemeinerung der Lösung der Bildungsproblematik in Goethes Roman im Zweifel stellt (Jacobs, 1972, S.88). Eine erhöhte, doch „ironisch relativierte Wirklichkeit“ (Mayer, 1992, S.413) wird dargestellt, und folglich erscheint die Turmgesellschaft als eine von der Wirklichkeit und Außenwelt abgeschnittene Utopie, deren Regeln, Glauben und

Ordnungen – und zuletzt auch die Lösung von Wilhelms Bildungsproblematik – außerhalb ihrer sicheren Sphäre nicht fungieren können. In diesem Aspekt zeigt also *Der Hals der Giraffe* eine gewisse Verwandtschaft mit *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: Sowohl das Kollegium wie die Turmgesellschaft gelten in den Romanen als Bildungsinstitutionen, deren Mitglieder in ihre eigene Welten fungieren, und die damit nur begrenzt zu einem dynamischen Prozess der Bildung beitragen können. Deshalb stellt sich die Frage, ob das Charles-Darwin Gymnasium und die Turmgesellschaft nicht nur scheinbar Bildungsinstitutionen sind.

7.4 Die Problematisierung von Bildung und Erziehungssystemen

In ähnlicher Weise, wie das Bildungsthema und die Vorstellung vom Menschen als Wesen mit Bildungspotenzial zentral für den Bildungsroman und *Wilhelm Meisters Lehrjahre* sind, wird auch das Problem der Nicht-Bildung und der Negierung der Bildsamkeit zentral für *Der Hals der Giraffe*. Dem Bildungsprozess und deshalb auch dem Bildungsroman zugrunde liegt die Idee der Bildsamkeit, „die formbare, selbstreflexive Individualität“ (Mayer, 1992, S.12). In *Der Hals der Giraffe* wird aber mit der besonderen Perspektive von Inge Lohmark den Schülern ihre Identität als Wesen mit Bildungspotenzial abgelehnt – denn für die Protagonistin sei der Mensch schließlich nur ein Tier, das sich selbst domestiziert hat, und Tiere brauchen keine Bildung. Die Natur, die in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* ein integrierter Teil der Bildungsvorstellung ist, bekommt mit Schalanskys Protagonistin ein negatives Vorzeichen: Ein biologischer Diskurs wird verwendet, um z.B Schüler, Familie und menschliche Relationen kategorisch herabzusetzen, und die Hauptfigur wendet biologische Prinzipien und naturwissenschaftliche Theorien an, um ihre persönliche Gesichtspunkte zu unterstützen und rationalisieren. Für die Lehrerin, die geistige Bildung als ein Pejorativum versteht, sind Bildung und Entwicklung nur als biologische Phänomene bedeutsam, die nichts mit einer Verschönerung der Seele oder geistigen Selbstverwirklichung zu tun haben: „Der Bildungstrieb, das war Zeugung, Ernährung und Reproduktion“ (DHdG, S.153).

Wie in Kapitel 2.0 erläutert wurde, werden im 18. Jahrhundert zwei Interpretationsansätze des Bildungskonzeptes populär, nämlich das teleologische (entelechische) Konzept und die Theorie der Sozialisation. Die Idee der pflanzlichen Metamorphose, wobei Entwicklung sich im Zusammenspiel von innerer und äußerer Natur vollzieht, wird auf die menschliche Entwicklung übertragen, und von Goethe u.a durch seine biologische Forschung aufgegriffen (Jacobs, 1972, S.36, 78, 79). In seinem Roman befasst sich Goethe mit den beiden Interpretationen, indem er mehrere Figuren schafft, deren Entwicklung sich sowohl aufgrund ihrer individuellen Anlagen als auch verschiedenartiger Umweltsbedingungen unterscheidet (Mayer, 1992, S.23). Z.B wird in Goethes Roman mit Wilhelms

Freund Werner demonstriert, was aus dem wird, der Bildung nicht erstrebt, der in der bürgerlichen Umgebung bleibt und immer mit seinen Geschäften beschäftigt ist (Jacobs, 1972, S.83). Wie die Biologie ist Bildung also eine Frage von Lebewesen und Umwelt, aber für Lohmark darf es nicht Bildungssubjekt und Bildungseinflüsse heißen, sondern Organismus und Ökosystem. Geistige Bildung wird als etwas Fragwürdiges präsentiert, das in ihre Weltanschauung nicht passt. Sowohl im Bildungsroman als auch in *Der Hals der Giraffe* wird die Natur auf die menschliche Gattung überführt: Im Bildungsroman wird die Vorstellung der pflanzlichen Metamorphose auch für die menschliche Entwicklung geltend, und in Schalanskys Roman werden biologische Prinzipien auf problematische Weise von der Protagonistin auf Schülern, Kollegen, Tochter und Ehemann übertragen (Vgl. Teilkapitel 3.3).

Die Vorstellung einer menschlichen Entwicklung bloß durch das Zusammenspiel von einer Entfaltung innerer Anlagen und der Interaktion von Ich und Einflüssen äußerer Umstände stößt aber bald auf ein Problem:

[D]ie Ausbildung der menschlichen Natur kann nicht als ein selbsttätiger Prozeß verstanden werden, der sich in der Auseinandersetzung von individuellen Anlagen und Umweltbedingungen gleichsam bewußtseinlos vollzieht. Vielmehr zeigt sich, daß individuelle Bildung eine vom Subjekt bewußt zu übernehmende Aufgabe ist, die nur im Durchgang durch Entäußerung, durch Erfahrung und deren Reflexion lösbar ist. (Jacobs, 1972, S.36)

Folglich bezeichnet Bildung nicht nur die Entfaltung innerer Anlagen im Kontakt mit der Außenwelt, sondern dieser Selbstverwirklichungsprozess ist sowohl von einer psychologischen Reifung abhängig. Sodass Bildung realisierbar wird, muss der sich Bildende sie selbst aktiv erstreben. Wilhelms glücklich endende Geschichte ist damit auch seinem Willen zur (Aus)Bildung, dem „bestimmt festhaltene[n] Glaube an die Möglichkeit einer erfüllten Existenz“ (ibid.) zu verdanken. Nach dem Tod des Vaters teilt nämlich Wilhelm Werner seinen Bildungswunsch mit: „Daß ich dir's mit einem Worte sage, mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht. Noch hege ich eben diese Gesinnungen, nur daß mir die Mittel, die mir es möglich machen werden, etwas deutlicher sind“ (WML, S.311). Goethes Protagonist glaubt an Bildung und sucht sie aktiv, eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Bildungs- und Entwicklungsgeschichte. Im Kontrast dazu, glaubt Schalanskys Protagonistin nicht an Bildung, sondern sie arbeitet ihr sogar entgegen.

Ein ironisches Motiv von *Der Hals der Giraffe* ist, dass niemand im Charles-Darwin Gymnasium weder gebildet ist noch gebildet wird, obwohl die (Aus)Bildung der Schüler zu den wichtigsten Aufgaben der Schule gehört, und dass die Hauptfigur im Gegensatz zum Protagonisten des Bildungsromans keinen Glauben an Bildung und keinen eigenen Bildungswunsch hat. Die einzige Figur, die in *Der Hals der Giraffe* Bildung aktiv erstrebt, ist der Schulleiter Kattner, der das Gymnasium reformieren möchte. Bildung als seelische Verschönerung und als Entfaltung des Urteilsvermögens und der Persönlichkeit wird durch ihn während seiner Rede vor der ganzen Schule zum Thema, aber bekommt eine negative und parodische Betonung, als diese Szene mit der Perspektive der sarkastischen und widerwilligen Protagonistin geschildert wird. Sie reagiert auf Kattners Rede über Bildung als das „höchste Gut“ (DHdG, S.153) und über Entwicklung, Demokratie, Freiheit, Kreativität, Kultur, Urteilsfähigkeit und die Zukunftsfähigkeit des Schulsystems (DHdG, S.148-157) – alle Werte, die unserer modernen Bildungsvorstellung und Schule gehören. Während der Rede fängt der Ginkgobaum, der „Goethebaum“ (DHdG, S.155) an, einen üblen Geruch von sich zu geben, und Lohmark fragt sich zuerst, ob jemand sich übergeben hat. Dadurch wird hingedeutet, dass Kattners Rede ihr genau so übel wie den Geruch des Ginkgobaums vorkommt.

Für den Bildungsroman hört der kritische Blick auf Erziehung und Entwicklung zum grundlegenden Bildungsvermögen (Gutjahr, 2007, S.13). Sie werden hinterfragt, als der junge Held, anstatt ihnen zu folgen, sein eigenes Schicksal und seine eigene Bildung in die Hand nimmt. Im Unterschied zum Erziehungsroman, der seinen Helden zu einem bestimmten Erziehungsziel führt, propagiert Goethe in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* „weder ein neuhumanistisches Erziehungskonzept, noch vertrat er eine normative Moralauffassung“ (Mayer, 1992, S.23). Er lässt aber Wilhelm seine Unzufriedenheit mit dem Unterricht ausdrücken, der ihm zum Handelsstand widmet, und der sich seinem Theaterwunsch widersetzt (WML, S.33). So lässt Goethe seinen Romanhelden auch ein weder von gesellschaftlichen Erwartungen noch von Standesnormen vorbestimmtes Bildungsziel erreichen. *Der Hals der Giraffe* wirbt auch nicht für ein bestimmtes Erziehungskonzept. Er macht eher die moderne Schule zum Thema mit einer parodischen Gegenüberstellung von Kattner, der Sprecher der modernen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen und von Inge Lohmark, die diese Prinzipien und Konzepte aggressiv und sarkastisch ablehnt. Schalanskys Protagonistin präsentiert ein rücksichtsvolles und einschließendes Schulsystem als problematisch, und bezeichnet Schüler als „Blutsauger“, „Ballast“ und „Parasiten“ (Vgl. Teilkapitel 5.3). Ihr Unterricht, zu denen ihres Erachtens nicht alle Schüler Zugang haben sollen, ist keine Ausbildung, sondern ein Kampf ums

Überleben. So verstehe ich Lohmarks Skepsis und Kritik nicht als ein kritisches Nachdenken über die allgemein akzeptierten Erziehungs- und Bildungsmaximen der modernen Schule, sondern als vielmehr im Faktum gegründet, dass sie im Schulsystem der Vergangenheit nachgeblieben ist und das neue nicht akzeptieren kann.

Mit dieser ironischen Darstellung der Schule, einer nicht-fungierenden Bildungsinstitution (Vgl. Teilkapitel 7.3), wird dem Leser die Möglichkeit angeboten, moderne Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen kritisch zu beobachten – weder Kattners noch Lohmarks Perspektive wird von Schalansky als die „Richtige“ hervorgehoben, sondern der Leser muss selbst die Aufgabe übernehmen, seine eigene Perspektive zu bilden. Auf diese Weise nimmt *Der Hals der Giraffe* eine kritische Position gegenüber einer unserer wichtigsten Institutionen und zukunftssichernden Systemen ein.

8. Die Bildung des Lesers

Sowie ich Schalanskys Aktualisierung des Bildungsromans interpretiere, ist es so – obwohl es auf den ersten Blick undenkbar scheinen mag – dass der Leser durch *Der Hals der Giraffe* Bildung im Sinne der kritischen Reflexion erreichen kann. Blanckenburg schrieb den Bildungsroman eine didaktische Funktion zu, indem er ihn als ein Bildungsmedium verstand: Der Roman lasse nicht nur seinen Protagonisten sich bilden, aber erfülle sowohl einen Bildungsauftrag am Leser, denn durch die Lektüre sollen das Wertungsvermögen und die Empfindungen gebildet werden (Gutjahr, 2007, S.49 und Mayer, 1992, S.17). Mit der Schilderung der inneren Geschichte lerne der Leser seinen eigenen Inneren zu kennen, und werde „zu einem modernen, den Anforderungen der Zeit gewachsenen Menschen herangebildet“. Es handelt sich für Blanckenburg um ein empathisches Miterleben, denn „[d]ie Darstellung im Roman finde ihren Widerhall in der Emotionalität des Lesers, sodass sich in der intimen Situation des Lesens ein Bildungsprozess vollziehen könne“ (Gutjahr, 2007, S.49).

Gerhart Mayer (1992) betont, dass im Bildungsroman der Erzähler dem Leser ein Leitbild, ein „Identifikationsangebot“ durch einen „repräsentativen bzw. musterhaften Protagonisten [...] liefert“ (S.20), und in einer solcher Hinsicht scheint die Bildung des Lesers bei Schalanskys Roman ausgeschlossen zu sein. Denn die Protagonistin Inge Lohmark ist mit ihrer Verbitterung und ständigem Kampf gegen Umwelt und Menschen keinesfalls eine „musterhafte“ Figur, mit welcher der durchschnittliche Leser sich identifiziert. Dagegen ist sie „inkorrekt, böse [und] furchterregend in ihrer feilsichtigen Klarsicht“ (Krekeler, 2011), sie schockiert – und amüsiert teilweise – mit

ihrem gnadenlosen Benehmen, ihren Auffassungen und pädagogischen Methoden. Die Identifikation des Lesers mit dem Helden des Bildungsromans solle ihn „zur Reflexion über die eigene Person und deren Verhältnis zu Umwelt und Tradition“ (Mayer, 1992, S.20) aufrufen, dennoch ist nicht auszuschließen, dass diese Reflexion trotz der schreckbildhaften Figur in *Der Hals der Giraffe* möglich sei. Durch die Protagonistin (und ihre Kollegen) werden nämlich viele hoch interessante, doch häufig politisch unkorrekte Meinungen, Tabus und Auffassungen thematisiert, mit welchen der Leser mit seinen akzeptierten Werten, Normen und Prinzipien konfrontiert wird. Dadurch wird der Leser dazu motiviert, seine Meinungen und Vorstellungen nachzuprüfen, und lernt auf diese Weise sein eigenes Inneres näher kennen – denn schließlich macht diese Reflexion den Unterschied zwischen kritischen und unkritischen Auffassungen und Standpunkten.

In *Der Hals der Giraffe* handelt es sich also nach meiner Interpretation nicht um eine Bildung des Lesers, sowie Blanckenburg sie sich vorgestellt hat – Der Leser wird nicht hier durch die Darstellung einer inneren Geschichte und einer Bildungsgeschichte der Hauptfigur gebildet. Trotzdem mag Schalanskys Roman als Bildungsmedium gelten, und der Leser zu einem modernen Menschen gebildet werden, als er in *Der Hals der Giraffe* über aktuelle Fragestellungen zur Reflexion aufgefordert wird, u.a das moderne Schulsystem, die Frage der Bildung und das Menschenbild. Dass die Protagonistin dem Leser eine eher begrenzte Identifikation bietet, muss auch nicht bedeuten, dass die Darstellung im Roman keine direkte Resonanz in seiner Emotionalität findet: Wie es in die Buchbesprechung des SRF interessant in Übereinstimmung mit Teilkapitel 6.1 hervorgehoben wird, würde man sich als Leser für die Figur Inge Lohmark nicht so sehr interessieren, wenn diese ausschließlich knallhart und unsympathisch wäre. Dies weil die beschädigte Seite durch Risse in der harten Schale der Figur anschaulich gemacht wird. Interessanterweise hebt auch Judith Schalansky selbst die Frage hervor, „ob jemand unser Mitgefühl verdient, der selbst kein Mitgefühl entwickeln kann“ (SRF, 2011 und Die Zeit, 2014)⁷.

9. Schlussbetrachtungen

Bevor die Fragestellung beantwortet wird, möchte ich zuerst die Resultate der Analyse kurz zusammenfassen. In den Kapiteln 4-8 wurde untersucht, wie Aspekte aus der Tradition des Bildungsromans in *Der Hals der Giraffe* verwendet werden. Diese Aspekte – Themen, Elemente und Strukturen – dienen in der Regel im Bildungsroman und in Goethes *Wilhelm Meisters*

⁷ Zeit: 07:25-08:27 und 04:38-04:50

Lehrjahre das Bildungsprojekt der Hauptfigur, aber haben generell in Schalanskys *Der Hals der Giraffe* die entgegengesetzte Funktion. Selbst sagt die Autorin, dass sie die Gattung umdrehen wollte, was sich in der Analyse mehrmals bestätigt hat: Motive des Bildungsromans werden in Schalanskys Roman parodisch eingesetzt, wie z.B die Eigenschaften und Charakterzüge des Helden, und seine Bildungs- und Entwicklungsgeschichte. Bildung, die nach der humanitätsphilosophischen Bildungsvorstellung prinzipiell für alle zugänglich sein sollte und zu erstreben war, wird systematisch von der Protagonistin abgelehnt, die eine strenge Auswahl von würdigen und unwürdigen Schülern treibt. Kattner, der einzige, der wirklich Bildung erstrebt, wird im Gegensatz zum Helden im Bildungsroman für seinen Glauben an Bildung lächerlich gemacht. Die bildungsphilosophische Überführung biologischer Prinzipien auf das Menschliche wird zu einem zerstörerischen Extrem gebracht, als Lohmark die Biologie auf ihre Klasse, Kollegen und Familie überführt, und somit wird in Schalanskys Roman Wissen, ohne das Bildung ursprünglich nicht möglich ist, mit Machtmissbrauch identisch, und das Theater, das den Helden des Bildungsromans Lebenserfahrung gibt, wird zum Ausdruck eines Machtbedürfnisses.

Auf diese Weise werden viele gattungskennzeichnende Aspekte des Bildungsromans in *Der Hals der Giraffe* gerade umgekehrt, während andere, wie die Frage der Erziehung und die Bildung des Lesers ihre grundlegende Funktion behalten – obwohl sie in Schalanskys Roman anders als im Bildungsroman zum Ausdruck kommen, häufig auch durch Parodie. Durch eine solche Parodisierung werden z.B moderne Werte und (Aus)Bildungs- und Erziehungsvorstellungen mit einem versagenden Schulsystem hinterfragt. *Der Hals der Giraffe* behält die Bildung des Lesers zum modernen Menschen im Sinne der kritischen Selbstreflexion und Reflexion über aktuelle Fragestellungen und Haltungen, indem der Leser zur Reflexion wegen provozierender, parodierter Themen aufgefordert wird.

Wie werden also solche Aspekte aus der Tradition des Bildungsroman mit *Der Hals der Giraffe* aktualisiert? Schalanskys Roman lässt sich in der Tradition der Gattung Bildungsroman als eine Aktualisierung aufgrund seiner Intertextualität einordnen. In der Analyse wurde gezeigt, wie sich *Der Hals der Giraffe* mit einer ganzen Reihe von zentralen Aspekten der Gattung befasst, aber es wurde gleichzeitig klar, dass sie nicht direkt übernommen werden, sondern kreativ im literarischen Text bearbeitet und in einem gegenwärtigen Kontext gesetzt werden, wie z.B die moderne Schule und zeitgenössische Werte, Bildungsvorstellungen, Haltungen und Problematiken. Auf dieser Weise wird eine kanonisierte Gattung in der modernen Literatur aufgenommen, und gewinnt auch dadurch neue Aktualität, dass ihre Themen und Fragen heute noch zur Diskussion werden.

Der Bildungsroman kann auf weitere Themen von *Der Hals der Giraffe* als Leseperspektive angewendet werden, die im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden konnten, z.B. das Kunstmotiv, das durch Lohmarks Auffassung von Kunst und durch ihre Darstellung der Kunstlehrerin Schwanneke zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus lässt sich Schalanskys Roman mit der Genderperspektive lesen, als Männer und Frauen mit Lohmarks biologischem Diskurs sehr unterschiedlich geschätzt werden.

Zuletzt kann man *Der Hals der Giraffe* auch didaktisch Aufmerksamkeit geben: Nicht nur können Lohmarks Einstellung und Methoden im Unterricht und ihr Verhältnis zu ihren Schülern und Kollegen in Hinsicht auf der Pädagogik analysiert werden, sondern auch die Relevanz des Romans für den konkreten Literaturunterricht. In der Zusammenfassung der Analyse wurde schon erwähnt, dass in *Der Hals der Giraffe* mehrere Themen und Aspekte des Bildungsromans gerade umgekehrt werden, während andere ihre Funktion behalten. So werden wichtige Aspekte der Bildungsthematik beibehalten, während sie aber gleichzeitig in einen anderen, modernen Kontext aktualisiert werden, als die der klassischen Bildungsromane. Darin sehe ich eine didaktische Chance der Literaturdidaktik, die auch relevant ist für den Ausbildungszusammenhang, in dem diese Arbeit entstanden ist; die eines Lehramtsstudiums.

In der Schule ist immer eine unkritische Übernahme von alten Unterrichtsmustern zu vermeiden: Viele norwegische Studenten und Eltern, die Deutsch als Fremdsprache im Gymnasium unterrichtet worden sind, erinnern sich an das behavioristische Einlernen bzw. «Pauken» von Grammatik und Vokabeln an den Rand der Texte im Lehrbuch, eine Unterrichtspraxis, die bis heute überlebt hat. Wenn Texte unterrichtet werden, handelt es sich oft um Texte im Lehrbuch, durch welche ein grammatisches Phänomen geübt werden soll, oder die den Schülern bestimmte Vokabeln und Ausdrücke lehren sollen – Während die Literatur für sich und authentische Texte dagegen wenig Aufmerksamkeit gegeben werden. Wenn Literatur generell unterrichtet wird, stellt sich immer die Frage der Textauswahl, wobei nicht nur ältere, kanonisierte Texte zu beachten sind, sondern auch zeitgenössische. Ein Grund warum, die neuere Literatur trotzdem der älteren in der Schule oft ausweicht, ist, dass kanonisierte Werke lange unterrichtet worden sind, und damit für viele Lehrer ständig Teil des Lehrplans sein müssen. Dieses Argument allein kann aber nicht den Vorzug der kanonisierten Literatur legitimieren: Weder Texte noch andere Unterrichtsmaterialien haben ihren Platz ein für allemal gewonnen, sondern sollen in jedem Lehrplan nach Relevanz und Geeignetheit für den aktuellen Kontext ausgewählt werden. Folglich könnte eine zeitnahe Aktualisierung der

Gattung Bildungsroman wie Schalanskys *Der Hals der Giraffe* eine Alternative zu älteren Romanen bieten, in eine Unterrichtssituation, wo den Schülern die Bewusstheit der Relevanz der Literatur für ihren Alltag und ihre Bedürfnisse oft fehlt.

Wenn in der Schule auf ältere, kanonisierte Literatur fokussiert wird, wird sie häufig von den Schülern als eine veraltete Größe aufgefasst, die von ihnen abgeschnitten und weit entfernt bleibt, und die deshalb ihnen als wenig relevant vorkommt. Wie mit der Analyse der Beziehung eines modernen Roman wie Schalanskys *Der Hals der Giraffe* mit dem kanonisierten Bildungsroman demonstriert wurde, ist das Verhältnis zwischen älteren und neueren Literatur ein dynamisches – die zeitgenössische Literatur lässt sich in Hinsicht auf den Kanon interpretieren, aber gleichzeitig trägt sie auch zu Perspektiven und Hintergründen bei, mit welchen kanonisierte Werke und deren literarische Tradition neu gelesen, interpretiert und diskutiert werden können, und folglich aktuelle Gültigkeit gewinnen mögen. Es handelt sich für den Literaturunterricht nicht darum, die eine hervorzuheben, während die andere vergessen wird, sondern die beiden im Zusammenhang zu bringen, und sowohl gute Werke der Gegenwartsliteratur als auch kanonisierte zu würdigen. Dies z.B. um den Schülern Einblick in der Tradition und dynamischen Entwicklung der Literaturgattungen zu geben, und sodass der Kontakt weder mit der Gegenwartsliteratur und mit modernen Autoren noch mit dem Kanon und dessen Autoren geringgeschätzt wird und verloren geht. Weil es werden auch heute Werke geschrieben, die Aufmerksamkeit verdienen – sowie Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe* – und die u.a. als zeitnahe Ausgangspunkt einer mehr umfassenden Projektarbeit über den Bildungsroman fungieren könnten – nicht nur um den Schülern anschaulich zu machen, dass die Tradition der Gattung noch heute relevant ist, sondern auch weil der Romaninhalt von *Der Hals der Giraffe* an sich interessant ist und gemeinsam im Unterricht besprochen werden könnte. So würde auch der „Bildung des Lesers“-Aspekt der Bildungsromantradition Teil des Literaturunterrichtes.

Bibliographie:

Primärliteratur

Goethe, J. W. (1977). *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (11. Auflage). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Schalansky, J. (2011). *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* (4. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

Sekundärliteratur

Gutjahr, O. (2007). *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jacobs, J. (1972). *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Mayer, G. (1992). *Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Schiedermaier, S. (2015). Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie. Zu Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. In A. Hille, S. Jambon, M. Meyer (Red.), *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. (S.196-210). München: Iudicium.

Selbmann, R. (1984). *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: J.B Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Voßkamp, W. (2009). *Der Roman des Lebens. Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. (Erscheinungsort fehlt): Berlin University Press.

Andere Texte

Aaslestad, P. (1999). *Narratologi. En innføring i anvendt fortellerteori* (3. Auflage). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Erll, A., & Nünning, A. (2003). Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Ein Überblick. In A. Erll, M. Gymnich, A. Nünning (Red.), *Literatur – Erinnerung – Identität. Theorikonzeptionen und Fallstudien*. (S.3-22). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Martinez, M., & Scheffel, M. (1999). *Einführung in die Erzähltheorie* (8. Auflage). München: Verlag C.H. Beck.

Rajewsky, I. O. (2002). *Intermedialität*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.

Rezensionen und Buchbesprechungen

Büchergilde. (undatiert). *Wir wohnen einer Verstörung bei!* Stand 19. Januar 2015, von <https://www.buechergilde.de/interview-judith-schalansky.html>

Die Zeit. (2014). *Gespräche zur Buchmesse: Judith Schalansky*. Stand 12. November 2014, von <http://www.zeit.de/video/2011-10/1220816308001/literatur-gespraech-zur-buchmesse-judith-schalansky>

Hage, V. (2011). *Nur die Natur ist gerecht*. Stand 6. Februar 2015, von <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-80818282.html>

Keuschnig, G. (undatiert). «*Bedürftige Literatur. Über Judith Schalanskys so genannten Bildungsroman «Der Hals der Giraffe»*». Stand 8. Januar 2015, von http://www.glanzundelend.de/Artikel/abc/s/judith_schalansky.htm

Krekeler, E. (2011). *Inkorrekt, böse, furchterregend*. Stand 24. April 2015, von http://www.welt.de/print/welt_kompakt/kultur/article13594086/Inkorrekt-boese-furchterregend.html

Lesemond. (undatiert). *Judith Schalansky: Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Stand 8. Januar 2015, von http://www.lesemond.de/titel/schalansky_judith_der_hals_der_giraffe.html

Magenau, J. (2011). *Bakterie müsste man sein*. Stand 19. Januar 2015, von <http://www.sueddeutsche.de/kultur/der-hals-der-giraffe-von-judith-schalansky-bakterie-muesste-man-sein-1.1150542>

Rüdenauer, U. (2011). *Verloren in der Bildungssteppe*. Stand 12. November 2014, von <http://www.taz.de/Judith-Schalanskys-Hals-der-Giraffe/!78373/>

SRF. (2011). «*Der Hals der Giraffe*» von *Judith Schalansky*. Stand 26. Februar 2015, von <http://www.srf.ch/play/tv/literaturclub/video/der-hals-der-giraffe-von-judith-schalansky?id=025f8c85-39dd-4090-a6f2-9bb2787199a8>

Danksagung

Ich möchte mich bei den Folgenden bedanken:

Meine Beraterin Prof. Ingvild Folkvord für ihre guten Räte, ihre Zeit, Geduld und Anleitung.

Franzi, die zwischen Arbeit und Familienleben noch Zeit für das Korrekturlesen fand.

Meine Eltern, die ich so lieb habe: Meine Mutter, die mein Interesse an deutschsprachige Kultur durch klassische Musik gefördert und mit Gesangsunterricht unterstützt hat, und mein Vater, der meine Fächer mit mir immer diskutiert hat, und der (fast mehr als ich!) für mein Masterprojekt begeistert war.

Ich bin Ihnen für Ihre Hilfe und Stütze unendlich dankbar, ohne welche diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Solveig