

# literatur für leser:innen

19

3

42. Jahrgang

„Musse pfeiffe inne Wind.“  
Gerhard Henschel  
zum 60. Geburtstag

Herausgegeben von Ingo Cornils

Mit Beiträgen von Gerhard Henschel,  
Andreas Solbach, Manuel Förderer,  
Peter C. Pohl und Kay Wolfinger



PETER LANG

## Inhaltsverzeichnis

### Ingo Cornils

Editorial \_\_\_\_\_ 189

### Gerhard Henschel

Aus dem *Schelmenroman*: Vorabdruck einer Passage, die im Frühling 1994 spielt \_\_\_ 195

### Andreas Solbach

Keine *vita nova*: Gegenwartscollage als Vergangenheitsbewältigung  
in Gerhard Henschels *Jugendroman* \_\_\_\_\_ 199

### Manuel Förderer

„A creature void of form“. Zur Bedeutung von Bob Dylan  
in Gerhard Henschels Schlosser-Romanen \_\_\_\_\_ 215

### Peter C. Pohl

Der west-östliche Bildungsroman der Gegenwart.  
Ein Vergleich von Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* (2012)  
und Gerhard Henschels *Bildungsroman* (2014) \_\_\_\_\_ 231

### Kay Wolfinger

Gerhard Henschel in der Schreibschule von Walter Kempowski –  
Auszug aus den Notizen \_\_\_\_\_ 249

## literatur für leser:innen

- herausgegeben von: Keith Bullivant, Ingo Cornils, Serena Grazzini, Carsten Jakobi,  
Frederike Middelhoff, Bernhard Spies, Christine Waldschmidt, Sabine Wilke
- Peer Review: literatur für leser:innen ist peer reviewed. Alle bei der Redaktion eingehenden  
Beiträge werden anonymisiert an alle Herausgeber weitergegeben und von allen  
begutachtet. Jede:r Herausgeber:in hat ein Vetorecht.
- Verlag und Anzeigenverwaltung: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Gontardstraße 11,  
10178 Berlin  
Telefon: +49 (0) 30 232 567 900, Telefax +49 (0) 30 232 567 902
- Redaktion der englischsprachigen Beiträge: Dr. Sabine Wilke, Professor of German, Dept. of Germanics, Box 353130,  
University of Washington, Seattle, WA 98195, USA  
wilke@u.washington.edu
- Redaktion der deutschsprachigen Beiträge: Prof. Dr. Ingo Cornils, Professor of German Studies, School of Languages,  
Cultures and Societies, University of Leeds, Leeds LS2 9JT, UK  
i.cornils@leeds.ac.uk
- Erscheinungsweise: 3mal jährlich  
(März/Juli/November)
- Bezugsbedingungen: Jahresabonnement EUR 54,95; Jahresabonnement für Studenten EUR 32,95;  
Einzelheft EUR 26,95. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Porto und Verpackung.  
Abonnements können mit einer Frist von 8 Wochen zum Jahresende gekündigt  
werden. Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck,  
Vervielfältigung auf photomechanischem oder ähnlichem Wege, Vortrag, Funk- und  
Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen – auch aus-  
zugsweise – bleiben vorbehalten.

PETER LANG



Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz  
CC-BY 4.0 wiederverwendbar. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Der west-östliche Bildungsroman der Gegenwart. Ein Vergleich von Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* (2012) und Gerhard Henschels *Bildungsroman* (2014)

### Abstract

Gerhard Henschels autofiktionaler Romanzyklus um Martin Schlosser weist neben diversen anderen Texten auch einen *Bildungsroman* auf; allerdings stellt sich die Frage, inwieweit der Titel auch als Gattungsbezeichnung ernst zu nehmen ist. Die Gründe, die dagegen sprechen, sind zahlreich und gewichtig. Der vorliegende Aufsatz versucht nicht erst, diese Gründe zu entfalten, sondern verfolgt einen anderen Weg: Ausgehend von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* und einer Gattungsdiskussion und -neubestimmung des Bildungsromans liest er Henschels Text als einen Bildungsroman der Gegenwart und fundiert seine Lektüre im Vergleich mit einem anderen zeitgenössischen Text, der sich zwar auch Bildungsroman nennt, gleichfalls aber am ehesten noch als Genre-Parodie für die Bildungsromanforschung brauchbar scheint: Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Das Ziel ist es, einerseits die Bildungsromanforschung an die Gegenwart heranzuführen, andererseits die Notwendigkeit des Genres für die Reflexion der gesamtdeutschen Gegenwart mit ihren ästhetisch-medial-kulturellen Spezifika aufzuzeigen. Dabei fällt auf: Wie der Bildungsroman Goethes bildet(e) sich die deutsche Gegenwart weder nur integrativ und harmonisch noch nur desintegrativ und disharmonisch.

### I. Der Bildungsroman, ein konstant variables Genre

Literarische Gattungen zeichnen sich durch relative Merkmalskonstanz aus.<sup>1</sup> Denn ohne Merkmale einerseits, die noch den letzten potenziellen Vertreter und einen beispielhaften oder gattungsbegründenden Text vereinten, gäbe es keine Gruppen- und Reihenbildung ähnlicher Texte. Andererseits gehört Variabilität zur Gattungsgeschichte hinzu, was sich etwa an den „Romane[n] der *Wilhelm-Meister-Nachfolge*“<sup>2</sup> zeigt, die man als Bildungsroman bezeichnet hat – ehe es in der Forschung zum Dissens darüber gekommen ist, ob die Gattungsbezeichnung überhaupt tragfähig ist und ob Goethes Roman selbst als Bildungsroman bezeichnet werden kann.<sup>3</sup> Bekanntlich war ein besonders heftig debattiertes Kriterium die Harmonisierungstendenz bzw.

---

1 Vgl. hierzu Norbert Christian Wolf: „*Göthe wird und muß übertroffen werden*“. *Novalis' ‚Heinrich von Ofterdingen‘ und die Genrebegründung durch ‚Wilhelm Meisters Lehrjahre‘*. In: *Der Bildungsroman im literarischen Feld. Neue Perspektiven auf eine Gattung*. Hrsg. von Elisabeth Böhm/Katrin Dennerlein. Berlin u. Boston 2016, S. 55–106, an dessen allgemeinen Erwägungen zur Gattungsevolution und speziellen Ideen zum Bildungsroman ich mich hier orientiere.

2 Vgl. Rolf Selbmann: *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart 2. Auflage aus dem Jahr 1994, S. 74, der die Wendung in der zweiten Auflage problematisiert und in der Erstausgabe seines Standardwerks (zumindest an dieser Stelle) nicht nutzt.

3 Ein weites Feld, aus dem einige Säulen herausragen wie etwa auf Seiten der Skeptiker des Bildungsromanbegriffs: Karl Schlechta: *Goethes Wilhelm Meister*. Frankfurt/M. 1953; Kurt May: *Wilhelm Meisters Lehrjahre – ein Bildungsroman?* In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte* 31 (1957), S. 1–37; Hartmut Laufhütte: *Entwicklungs- und Bildungsroman in der deutschen Literaturwissenschaft. Die Geschichte einer fehlerhaften Modellbildung und ein Gegenentwurf*. In: *Modelle des literarischen Strukturwandels*. Hrsg. von Michael Titzmann. Tübingen 1991, S. 299–314 (= Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur, Bd. 33).

Kompromissfähigkeit des prototypischen Texts: Glückt Wilhelm Meister das Leben auf unerwartete Weise, wie er selbst gegen Ende Glauben macht, oder wird er durch geheime Mächte in Familie und Beruf hineingelockt? Ist es ein Narrativ allseitiger Bildung oder ein Entfremdungsgeschehen? Gelangen Adel und Bürgertum, Kindheit und Erwachsenenalter, Kunst und Geschäft in Goethes Roman zueinander oder handelt es sich bei Wilhelms Werdegang um eine ‚gebrochene Teleologie‘?<sup>4</sup> In der Bildungsromanforschung kann man folglich Harmonie-Aficionados und Desintegrations-Skeptiker unterscheiden; letztere stellen die Syntheseeffekte infrage, die erstere dem Bildungsroman zuschreiben. Hinzu gesellt sich noch eine dritte Gruppe, die den Bildungsroman Goethes weder als Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft vereinsamt, noch ihn darin erschöpft sieht, Kompromisse und Synthesen zu produzieren. Die betreffenden Arbeiten attestieren dagegen eine „doppelte Buchführung“<sup>5</sup>, bei der ein Gewinn auf der einen Seite (z.B. durch Ehe oder Beruf) auf der anderen Seite (etwa im Bereich von Erotik oder künstlerischer Erfüllung) einen Verlust darstellt. Goethes Roman gilt in dieser Perspektive als ein Text, der den Aspekt der Kontingenz, das etwas so oder auch anders gewertet werden kann, in ‚heißen‘, sich entwickelnden Gesellschaften thematisiert und mögliche Synthesen, primär von Gesellschaft und Individuum, entwickelt, problematisiert oder denkbar macht.

Dass der Aspekt der Kontingenz für den klassischen Bildungsroman zentral ist, wird auch am Verhältnis von Form und Inhalt in den *Lehrjahren* deutlich. Denn das formale Ende des Romans konvergiert nicht mit den inhaltlichen Schließungsbemühungen der Turmgesellschaft. Soziale Formierung und literarische Form sind, wie Thomas Wegmann schreibt, nicht dasselbe: „Lehrbrief und Schriftrolle verzeitlichen Bildung, indem sie das Erreichen eines (vorläufigen) Zieles bescheinigen. Der Roman entzeitlicht Bildung, indem er seine Geschichte eben nicht mit dem Erreichen dieses Ziels enden läßt.“<sup>6</sup> Es finden sich zudem mehrere potenzielle inhaltliche Enden, die es, weil es mit dem einen Ende nicht endet, nahelegen, dass jedes kommende Ende auch nur ein vorübergehendes ist. Wilhelm füllt die Lücke in der Signifikantenkette, indem er den Namen seines Vaters annimmt; er wird *zum* Meister und erhält damit eine Position – ist damit sein Begehren gestillt?<sup>7</sup> Der Abbé spricht angesichts von

- 
- 4 Klaus-Dieter Sorg: *Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann*. Heidelberg 1983 (=Beiträge zur neueren Literaturgeschichte 3, Bd. 64). Den Klassischen Bildungsroman als Kompromiss bzw. Bedürfnissynthese bezeichnen Franco Moretti: *The Way of the World. The Bildungsroman in European Culture*. London 1987; Wilhelm Voßkamp: *Bildung als Synthese*. In: *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von Jürgen Fohrmann/ders. Stuttgart, Weimar 1994, S. 15–24; ders.: *Utopische Gattungen als literarisch-soziale Institutionen*. In: Ders.: *Emblematik der Zukunft. Poetik und Geschichte literarischer Utopien von Thomas Morus bis Robert Musil*. Berlin, Boston 2019, S. 32–42; am Harmoniekriterium halten insb. Jürgen Jacobs: *Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman*. München 1972, u. ders. u. Markus Krause: *Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. München 1989, fest. Vgl. zum ‚Glücken‘ des Romans die poststrukturalistisch inspirierte Studie von Jochen Hörisch: *Gott, Geld, Glück. Zur Logik der Liebe in den Bildungsromanen Goethes, Kellers und Thomas Manns*. Frankfurt/M. 1983.
  - 5 Thomas Wegmann: *Wilhelm Meisters Lehrjahre, die Arbeit am Selbst und die doppelte Buchführung*. In: *Goethe und die Arbeit*. Hrsg. von Miriam Albracht/Iuditha Balint/Frank Weiher. Paderborn 2018, S. 97–119; Joseph Vogl: *Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen*. Zürich, Berlin 2008.
  - 6 Thomas Wegmann: *Tauschverhältnisse. Zur Ökonomie des Literarischen und zum Ökonomischen in der Literatur von Gellert bis Goethe*. Würzburg 2002 (= Epistemata Literaturwissenschaft, Bd. 386), S. 200.
  - 7 Nach der gelungenen Premiere wird Wilhelm von Mignon als „Meister!“ (Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre. Ein Roman*. Hrsg. von Hans-Jürgen Schings. Bd. 5. *Sämtliche Werke nach Epochen*

Wilhelms Meisters Vaterschaft das Ende der „Lehrjahre“<sup>8</sup> aus und bezeichnet es als ‚Lossprechung der Natur‘ – hat die *Natur* Wilhelm losgesprochen, weshalb bedarf es einer *menschlichen* Instanz, dies performativ zu vermeiden? Ist die Aussage des Abbés von gleicher Bedeutung wie das natürliche Faktum? Der ‚Lehrbrief‘ soll gleichfalls das Ende der Lehrjahre bedeuten – aber ist er nicht nur eine Montage trivialer Sentenzen? Gewiss, Wilhelm reift; er gewinnt Gemeinschaft. Es verbindet sich ihm die ‚Poesie des Herzens‘ mit der ‚Prosa der Verhältnisse‘. Nachdem er als Dramaturg und Schauspieler dilettierte, will er sich einen soliden Beruf suchen und ordnet sein Begehren dynastischen Zielen unter: „Alles, was er anzulegen gedachte, sollte dem Knaben entgegen wachsen, und alles, was er herstellte, sollte eine Dauer auf einige Geschlechter haben. *In diesem Sinne waren seine Lehrjahre geendigt*, und mit dem Gefühl des Vaters hatte er auch alle Tugenden eines Bürgers erworben.“ (H.d.V.; MA 5, 504) Aber auch im letzten Zitat ist es uneindeutig, ob die inhaltliche Festlegung „In diesem Sinne waren seine Lehrjahre geendigt“ in der transponierten Gedankenrede oder im Erzählerkommentar vorgenommen wird – spricht Wilhelm? spricht der Erzähler? Sodann ist die Festlegung nur perspektivisch („in diesem Sinne“) und attestiert keine umfassende Reifung. Zumal Wilhelm als nächstes beschließt, eine Mutter für Felix zu suchen und sich, Beleg anhaltenden Fehlens, prompt für die Falsche entscheidet. Kontingent ist der Roman, weil er uns zumutet, über das richtige Ende zu entscheiden und uns hierfür verschiedene Prozesse anbietet, die zu einem Ende gelangen: der biologische Prozess der Reproduktion in der Vaterschaft, die Suche nach einer geeigneten Frau, die soziale Formierung durch Berufswunsch, Lehrbrief oder die ritualisierte Aufnahme usw. usf.

Goethes Text grenzt sich zudem durch ästhetische Geschlossenheit, durch seine Symbol- und Motivketten vom inhaltlich aufgeschobenen Ende der Lehrjahre und den pragmatischen Versuchen des Turms ab, Wilhelm zu integrieren. Das symbolische Kunstwerk, darauf hat Manfred Engel insistiert, steht zwar im Kontrast zum Schicksal desjenigen, der in ihm gebildet wird.<sup>9</sup> In Goethes Roman sind aber ästhetische Finalisierung und subjektiv-vitales Werden einerseits kontrastiert, andererseits korreliert. Goethe stellt die Kunst, die der Roman ist, gegen das Leben, das in ihm

---

*seines Schaffens. Münchner Ausgabe.* Hrsg. von Karl Richter u.a. Genehmigte Taschenbuchausgabe. München 2006, S. 330; im Folgenden mit der Sigle ‚MA‘ abgekürzt und direkt nach dem Zitat unter Nennung von Band und Seite referenziert) angesprochen; „Meister, sagte sie [Mignon] (noch niemals, als diesen Abend, hatte sie ihm diesen Namen gegeben [...])“ (MA 5, 332). Dadurch vereinen sich in Wilhelm reale Körperlichkeit und symbolische Männlichkeit. Denn es bleibt unklar, ob er die Meisterschaft durch Leistung, sein Theaterspiel, erringt, durch die Kopulation mit einer Unbekannten (Mignon?) oder durch seinen Einsatz für Felix, von dem Wilhelm noch nicht weiß, dass er sein Sohn ist.

- 8** „Felix ist Ihr Sohn! bei dem Heiligsten, was unter uns verborgen liegt, schwör ich Ihnen, Felix ist Ihr Sohn! [...] [E]mpfangen Sie das liebeleiche Kind aus unserer Hand, kehren Sie sich um, und wagen Sie es, glücklich zu sein. Wilhelm hörte ein Geräusch hinter sich, er kehrte sich um, und sah ein Kindergesicht schalkhaft durch die Teppiche des Eingangs hervor gucken: Es war Felix! [...] Er kam gelaufen, sein Vater stürzte ihm entgegen, nahm ihn in die Arme, und drückte ihn an sein Herz. Ja, ich fühl's, rief er aus, Du bist mein! Welche Gabe des Himmels habe ich meinen Freunden zu verdanken! Wo kommst du her, mein Kind, gerade in diesem Augenblick? Fragen Sie nicht!, sagte der Abbé. Heil dir junger Mann! *Deine Lehrjahre sind vorüber*, die Natur hat dich losgesprochen.“ (H.d.V.; MA 5, 498 f.)
- 9** Manfred Engel: *Der Roman der Goethe-Zeit. Bd. 1: Anfänge in Klassik und Frühromantik: Transzendente Geschichten.* Stuttgart, Weimar 1993, S. 229–320. Engel spricht von der symbolischen Ebene des Romans als einem ‚sekundären Symbolischen System‘, das den „pragmatischen Nexus [die Bildung Wilhelms] ergänzt, ohne ihn zu zerstören.“ (S. 318 f.)

durch einige Kunstgriffe und Zufälle zu einem recht glücklichen vorläufigen Ende gebracht wird, und fusioniert doch beides. Es geht demnach weniger um Harmonie und Disharmonie, Integration und Desintegration, Konkordanz oder Diskordanz von selbstreferenziellen Prozessen, die etwa auf den Ebenen der individuellen Bildung, der Gesellschaftsentwicklung und den Prozessen der Produktion und Rezeption des Romans ablaufen, sondern um die Vervielfältigung, Thematisierung und Problematisierung möglicher Konkordanz- und Diskordanzmomente zwischen den Ebenen. Ich widme in meiner Habilitationsschrift der genaueren Herleitung des Aspekts von der Robinsonade, dem Erziehungsroman, dem Psychologischen Roman und Wielands Vorläuferromanen, *Don Sylvio von Rosalva* und *Geschichte des Agathon*, sowie seiner gattungsgeschichtlichen Untersuchung bis zum Realismus 600 Seiten, weshalb ich es hier bei Andeutungen belassen muss. Sieht man jedoch darin – einer neben der individuellen Bildungsgeschichte sich realisierenden Differenzierung weiterer Entwicklungsebenen sowie der Darstellung, Auslotung und Infragestellung möglicher Synthesen zwischen den Ebenen – den Gattungskern des Bildungsroman, umgeht man die angedeutete Forschungskontroverse und gewinnt heuristische Sicherheit. Denn damit gehören auch die (spät-)romantischen Romane in Wilhelm-Meister-Nachfolge zum Genre, die entweder die Harmonie zwischen Kunst und Leben, Individuum und Gesellschaft, Vergangenheit und Gegenwart erhöhen (Beispiel Novalis' *Heinrich von Ofterdingen*) oder aber die Entfremdungs- und Desintegrationsgefahren von Bildung und Autonomie aufzeigen (Beispiele wären hier etwa Jean Pauls *Titan* und Eduard Mörikes *Malter Nolten*); auch Romane, in denen das ästhetische Kunstwerk als offener Prozess gestaltet wird, in dem inhaltliche und formale Entwicklung, das Dargestellte und die Ebene der Darstellung und auch Ebenen der Produktion, wie in Clemens Brentanos *Godwi* oder E. T. A. Hoffmanns *Kater Murr*, aufeinander bezogen, teils harmonisiert, teils problematisiert werden, lassen sich dann als Variationen des Goethe'schen Prototyps lesen, die dem Merkmal der Erweiterung um neue Ebenen treu bleiben. Zugleich kann man anhand des Kriteriums eine Grenze zu alternativen Genres ziehen, in denen z.B. personale Entwicklung nur unter Druck, Ausschluss und Kontrolle (Robinsonade, Erziehungsroman) oder in analytisch-distanzierter Form (Psychologischer Roman, Thesenroman) beschrieben wird. Schließlich kann man Grenzfälle bestimmen, in denen das Moment der Desintegration Überhang gewinnt (*Der grüne Heinrich*), scheinbar gänzlich fehlt (*Soll und Haben*) oder stark reduziert ist (*Nachsommer*).

Jüngst sind zwei Texte, die sich im Titel oder im Untertitel selbst als *Bildungsroman* bezeichnen, publiziert worden. Diese Koinzidenz bietet Gelegenheit, den Definitionsvorschlag, der ja den Bildungsroman als Genre par excellence, nämlich als ‚konstant variables‘ Genre begreift, auch an der Gegenwartsliteratur zu überprüfen. Die Rede ist von Judith Schalanskys 2011 bei Suhrkamp erschienen *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman* und von Gerhard Henschels 2014 in Hamburg publiziertem *Bildungsroman*.<sup>10</sup> Allerdings gehen mit einer solchen Untersuchung Schwierigkeiten einher. Denn es stellt sich 1.) die Frage, ob die Texte überhaupt vergleichbar sind. Zudem kann man sich 2.) fragen, ob die Texte Bildungsromane darstellen. Schauen wir uns

---

10 Judith Schalansky: *Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin 2011 – im Folgenden mit der Sigle ‚JS‘ versehen und im Text referenziert; Gerhard Henschel: *Bildungsroman*. Hamburg 2014 – hier verwende ich die Sigle ‚GH‘.

Autor\*in, Werkkontext und Inhalt an, scheint alles dagegen zu sprechen. Weder taugen die Texte untereinander für einen Vergleich, noch scheinen sie dazu gemacht, die Geschichte des Bildungsromans fortzuschreiben.

Schalansky, 1980 in Greifswald geboren, ist keine Romancière, sondern eine Buchmacherin im literalen und übertragenen Sinn. Sie hat Kunstgeschichte und Kommunikationsdesign studiert und als Dozentin für Typographie gearbeitet. Unter anderem hat sie eine Sammlung von Frakturschriften unter dem Titel *Fraktur. Mon Amour* publiziert.<sup>11</sup> Auch ihre Edition *Naturkunden* (bei Matthes & Seitz) bekräftigt den Gedanken, dass Bücher mehr als materiell arbiträre Zeichenträger sind, vielmehr weisen sie in ihrer Materialität eine ästhetische Dimension auf.<sup>12</sup> In Schalanskys Prosaarbeiten wird die Materialität des Buchs dann vollends Teil der Poetik: Die Typografie, die Paratexte, die Einbände, gefärbten Zwischenblätter und Illustrationen sind von Relevanz für die sinnliche Wahrnehmung und die Interpretation des Gelesenen. Den Sachverhalt, das bei Schalansky auch ein Roman zunächst Buch ist, haben sowohl die Literaturkritik als auch die Literaturwissenschaft erkannt.<sup>13</sup> Im Zentrum ihres *Bildungsromans* nun steht die verhärmte Biologielehrerin Inge Lohmark, die in der ostdeutschen Provinz noch ein Jahr zu unterrichten hat, ehe ihre Schule geschlossen wird. Protagonistin und Handlung haben mit der Geschichte eines jungen Menschen, der durch Wirrnisse hindurch zu relativem Glück, größerer Einsicht und Bildung gelangt, wenig gemein. Vielmehr torpediert der Text die Idee individueller Entwicklung.<sup>14</sup> Zudem spricht, es mag banal und inkorrekt klingen, das Geschlecht von Protagonistin und Autorin gegen die Gattungszuweisung. Autorinnen sind nicht typisch ‚Hervorbringende‘ von Bildungsromanen; sieht man sich einschlägige Kompendien an, spielen Autorinnen darin keine Rolle – nicht zuletzt weil es im Bildungsroman ‚um 1800‘ um das sozial- und ideengeschichtlich freigesetzte junge bürgerliche männliche Individuum als Träger von Kontingenz geht, dessen relative Autonomie über Konzepte wie Bildung (auto-)teleologisch eingeehrt wird.<sup>15</sup> Schließlich „lebt [Schalansky] mit ihrer Partnerin, der Schauspielerin Bettina Hoppe, und der gemeinsamen Tochter in Berlin“<sup>16</sup>, sie ist eine offen lesbische Person – daher von der Idee einer durch bürgerliche

11 Judith Schalansky: *Fraktur mon amour*. Mainz 2006.

12 Die oft reich illustrierten Bände in Dünndruck widmen sich z.B. Kakteen, Eseln oder den Bergen Kaliforniens.

13 Felicitas von Lovenberg: Im Tierreich trifft man sich nicht zum Kaffeetrinken. In: *F.A.Z.*, 09.09.2011; Michael Braun: Judith Schalansky. In: *Schriftstellerinnen II*. Hrsg. von Carola Hilmes. München 2019, S. 168–178, insb. 168.

14 „Der Roman fokussiert nicht etwa die Lehrjahre einer Figur, die sich als Verwandte von Wilhelm Meister oder Anton Reiser zu erkennen geben könnte, sondern verkehrt den Blick vom Jugendlich-Lernenden auf die in die Jahre gekommene Lehrerin Inge Lohmark. Diese wird weder mit wechselnden äußerlichen Bedingungen konfrontiert, an denen sie wachsen könnte, noch vollzieht sich eine tatsächliche innere Entwicklung. Inge Lohmark zeichnet sich gerade durch ihre völlige Starre, durch das absolute Unvermögen, sich anzupassen, aus. Damit treten nicht nur Untertitel und Genre des Romans miteinander in Konflikt, sondern auch die lamarckistische Anspielung des Titels lässt unschwer ein ironisches Verhältnis zur Protagonistin, bis hin zu ihrem eigenen klingenden Namen, erkennen.“ Elisabeth Heyne: „Nichts ging über die Radialsymmetrie“. Zu einer bioästhetischen Poetik der Symmetrie zwischen Text und Bild in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Textpraxis*. 9/2014, <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/elisabeth-heyne-radialsymmetrie> (23.03.2022). Vgl. Anja Lemke: Bildung als *formatio vitae*. Zum Verhältnis von Leben und Form in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 41.2 (2016), S. 395–411

15 Ähnlich argumentiert Ortrud Gutjahr: *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt 2007, S. 31 f.

16 So heißt es im Eintrag auf wikipedia: [https://de.wikipedia.org/wiki/Judith\\_Schalansky](https://de.wikipedia.org/wiki/Judith_Schalansky) (25.3.2022).

Kernfamilie und christliche Ehe sozial stabilisierten Form von Reproduktion und Liebe biografisch distanziert. Dass die lesbische Liebe auch im *Hals der Giraffe* eine wichtige Funktion hat, wird überdies zu zeigen sein.

Der 1962 geborene Gerhard Henschel ist in vielem das genaue Gegenteil von Schalansky. Indes Schalansky Universitätsabsolventin ist und als Hochschuldozentin wirkte, wählte er den Weg des freien Publizisten und Schriftstellers. Henschel studierte Germanistik in den bundesrepublikanischen Städten Bielefeld, Köln und Westberlin, ohne das Studium abzuschließen. Er machte sich zunächst als Autor von satirischen Miniaturen z.B. in *Kowalski* und in Michael Rutschkys *Der Alltag* einen Namen, später wirkte er als *Titanic*-Redakteur und gemeinsam mit Kathrin Passig als Übersetzer von Bob Dylans Autobiografie *Chronicles*. Sein *Bildungsroman* umfasst 550 Seiten, in denen es tatsächlich um einen jungen, weißen, bürgerlichen Mann und dessen allseitige Entwicklung geht. Ein Strang des Romans handelt von Schlossers Germanistikstudium, ein anderer von Martins heterosexuellen Aktivitäten, ein dritter von seiner Familie. Am Ende des Romans wird der Studienabbruch angedeutet; Martin verfolgt da sein Glück bereits auf anderem Wege und wird es in den späteren Romanen auch erlangen. Er mag zwar dem irrenden Wilhelm Meister ähneln, gleichwohl verdankt Schlosser sein berufliches Vorankommen primär seiner Beharrlichkeit, seiner Leselust, seinen kulturellen Interessen, seiner Kombinations-, Beobachtungs- und Formulierungsgabe usw. usf. Und selbst wenn bei Henschel einige Überschneidungen mit dem Goethe'schen Prototyp vorliegen – sein *Bildungsroman* ist nicht zuletzt Teil eines Zyklus, er hat eine ästhetische Funktion und Bedeutung in dem autofiktionalen Riesenprojekt. Und man kann sich fragen, ob die Titelwahl nicht der Ästhetik der Paratexte und ihrer Reihung geschuldet ist (*Kindheitsroman*, *Jugendroman* usw.), wodurch inhaltliche und formale Bezüge auf das Genre Bildungsroman sekundäre Effekte wären.

Am ehesten scheint der Henschel'sche *Bildungsroman* eine Gattungsparodie zu sein. Er greift traditionelle Bildungsinhalte auf – über einige mokiert sich Schlosser, andere eignet er sich an – und bezieht sie auf die Lage der Universitäten nach der Bildungsexpansion der 1970er Jahre. Zwischen dem durch Bildung ideell Möglichen und der sozial verwirklichten, institutionalisierten Bildung klafft hierbei ein großer Spalt. In diesen Punkten ähnlichen sich die Texte auch: Sowohl der Henschel'sche ‚Bildungsversagerroman‘ als auch Schalanskys *Hals der Giraffe* gewinnen ihre Form in der Parodie von Bildungsvorstellungen und in der Kritik an gesellschaftlich organisierter Bildung. Wie ich nun zeigen möchte, sind dies nicht die einzigen Überschneidungen. Bedient man sich des oben entwickelten Kriteriums des Bildungsromans – es handle sich um Texte, die distinkte Ebenen von kontingenten Entwicklungen in Relation zur Emergenz des Zentralcharakters multiplizieren und Konsonanz- und Dissonanzmöglichkeiten zwischen den Ebenen thematisieren und problematisieren – lassen sich die Texte durchaus als Bildungsromane lesen, die dabei helfen, die Merkmalsinvarianz und -variabilität zwischen dem Klassischen Bildungsroman Goethes und dessen Nachfolgern gattungsgeschichtlich in den Blick zu bekommen. Dass sie dabei einerseits die Ästhetik, Kultur und Literatur der alten Bundesrepublik, andererseits Aspekte der DDR aktivieren, lässt es angemessen erscheinen, die Texte noch stärker als im Ausblick meiner Habilitation geschehen vergleichend, nämlich als west-östliche Bildungsromane der Gegenwart zu lesen. Dass sie die Bildung der gesamtdeutschen Gegenwart und ihrer literarischen Kultur nachvollziehen lassen, die



weder nur integrativ und harmonisch noch nur desintegrativ und disharmonisch ist, ist die ‚forschungsleitende These‘ meines Aufsatzes. Beginnen werde ich mit Henschels Roman (II.) und danach den *Hals der Giraffe* (III.) darauf beziehen; dieses Vorgehen ist chronologisch falsch, aber es bietet sich an, von der Lektüre von Schalanskys Text ein kurzes Resümee (IV.) zu entwickeln.

## II. Gerhard Henschel: Der ‚Bildungsversagerroman‘ als Teil des autofiktionalen Zyklus

Der autofiktionale Martin Schlosser-Zyklus ist bis zum Jahr 2022 auf beinahe 5000 Seiten angewachsen. Im *Kindheits-*, *Jugend-*, *Liebes-*, *Abenteuer-*, *Bildungs-*, *Künstler-*, *Arbeiter-*, *Erfolgs-* und *Schauerroman* lässt sich nachvollziehen, wie der Protagonist zu jemanden wird, der seinem Autor deutlich gleicht.<sup>17</sup> Die Einzeltitel des Zyklus sind zwar teils Genre-Bezeichnungen, sie werden aber nicht in ihrer generischen Spezifik fruchtbar gemacht.<sup>18</sup> Vielmehr könnte man die Romane als kontinuierlichen Riesentext lesen. Diese Möglichkeit wird von dessen inhaltlich-formaler Ordnung als Abfolge satirischer Prosaminiaturen verstärkt. Sie lassen sich schnell, problemlos auch mit Sprüngen und halber Aufmerksamkeit lesen. Man gerät leicht in einen Lektüreflow, der sich um Buchgrenzen nicht schert. Das Großprojekt lehnt sich formal an Walter Kempowskis *Deutscher Chronik* an, dessen Nartumer Seminar Henschel/Schlosser mehrfach besuchte.<sup>19</sup> Wie die Collagen Kempowskis enthalten Henschels Romane Welt- und Privatwissen. Dabei entwickelt sich nicht nur der Protagonist Martin, sondern auch der autodiegetische Erzähler. Während der Student des *Bildungsromans* dem Emdener Nachwuchskicker des *Jugendromans* in Punkto freizeittlicher, ästhetischer und literarischer Präferenzen entwächst, gewinnt der Erzähler Ausdrucksvermögen. „In fünf Tagen is' wieder Schule. Das darf nicht wahr sein. Kotz!“<sup>20</sup> sind Sätze, die den Teenager-Duktus Ende der 1970er Jahre mimen; derlei findet sich im *Bildungs-*, *Arbeiter-* oder *Erfolgsroman* nicht. Allerdings ist der gleichzeitig erzählende autodiegetische Erzähler dem erwartbaren Entwicklungsstand des Protagonisten oft voraus. Das betrifft nicht nur den Erzähler von Kleinkind Martin, der ja erzählt, ehe es sprechen kann, sondern auch die Relation von Protagonist und Erzähler in den späteren Romanen. So kann man in Henschels Romanen sukzessive nachvollziehen, wie der Protagonist sich durch Magazine wie *Mad*, *Der Rabe*, *konkret*, *Der Spiegel*, *taz*, *Titanic* einen Habitus aneignet, der sich durch das Studium und spätere Freundschaften etwa mit Personen aus dem *Kowalski-* und *Titanic-Umfeld* festigt – jener Habitus, in dessen Stil die Romane geschrieben sind. Mit Scheffels und Martínez' narratologischem Instrumentarium könnte man von einer finalen Motivierung des dargestellten Geschehens durch den Darstellungsmodus sprechen.

17 Ein Auszug aus dem nächsten Band, der vermutlich *Schelmenroman* heißt, findet sich in diesem Heft.

18 Zumal es sich nicht immer um feststehende Gattungen handelt. Die Bezeichnung ‚Jugendroman‘ verdient jeder Roman, der (nach welchen Kriterien auch immer) auf eine jugendliche Zielgruppe zugeschnitten scheint, wohingegen das Genre ‚Künstlerroman‘ bestimmte inhaltliche Merkmale vorgibt.

19 Seminarerfahrungen werden literarisch u.a. geschildert in GH 275 f. u. 385–405, sowie in Gerhard Henschel: *Künstlerroman*. Hamburg 2015, S. 96–99 u. S. 209–215. Vgl. ders.: *Da mal nachhaken: Näheres über Walter Kempowski*. München 2008. Vgl. zu Kempowski auch den Aufsatz von Kay Wolfinger in diesem Band.

20 Gerhard Henschel: *Liebesroman* [2010]. München 2012, S. 329.

Henschels Romanzyklus eignet sich folglich besonders für einen an Pierre Bourdieu Arbeiten orientierten literatursoziologischen Zugang, bei dem inhaltliche, formale und kontextuelle Aspekte aufeinander bezogen werden.<sup>21</sup> Auf Inhaltsseite lernen wir den Dauerleser Martin Schlosser kennen, der sich allseitig bildet, etwa auch Adorno oder Musil liest, und zugleich dem Alltag größte Aufmerksamkeit zukommen lässt. Die Darstellung der Spannung zwischen kultureller Gegen- und Hochkultur und kleinbürgerlicher Lebenswelt ist Ergebnis einer formalästhetischen Strategie, die man auf den Einfluss von Rolf Dieter Brinkmann, der Neuen Frankfurter Schule, Arno Schmidt, Kempowski oder dem Ehepaar Rutschky zurückführen kann – also auf Autor\*innen, Satiriker, Zeichner und Herausgeber\*innen, die in den späteren Romanen entweder von Martin gelesen werden oder als Figuren auftreten und sich zu Bekannten, Kollegen und Freunden wandeln. Henschels (formale) Verfahren, sein satirischer Blick für das Tragikomische des Alltags, seine Miniaturen und Collagen kann man mit Bourdieu als Sinn für Platzierungen innerhalb des (zunächst bundes-)deutschen kulturellen Feldes verstehen, dem Schlossers soziale Erfahrungen und langsam wachsendes Distinktionsvermögen und Wertungssinn korrelieren.<sup>22</sup> Der Schlosser-Zyklus zeigt, wie die sozialen Dynamiken generationellen Wandels und von Gruppenbildungen mit ästhetischen Selektionsprozessen verbunden sind, was an den literaturkritischen Äußerungen in den Romanen deutlich wird.<sup>23</sup> Schlosser (re-)produziert gerne meinungsstarke Positionen. Die Kritiken stammen dabei von bewunderten Akteuren, wie Jörg Drews, Michael Rutschky oder den *Titanic*-Autoren, oder von ihm selbst. Dabei werden tendenziell noch nicht konsekrierte Autoren gelobt, wohingegen konsekrierte Positionen, die Gruppe 47, bzw. Konsekration erteilende Literaturkritiker kritisiert werden.<sup>24</sup> Die autofiktionalen Romane Henschels sind derart als autonome Kunstwerke inhaltlich wie formal mit dem Kontext, dem literarischen Feld verbunden, da sie jene Wahrnehmungspräferenzen inhaltlich herausbilden und auf das Feld applizieren, die Grundlage der Darstellungsweise sind.

Insbesondere im *Bildungsroman* festigen sich beim Protagonisten zahlreiche Dispositionen, wobei der persönliche Einfluss ausschlaggebend ist. So sagt Martin über seinen Berliner Professor: „So wie [Horst] Denkler will ich auch mal werden, wenn ich groß bin, dachte ich.“ (GH 286) Der gleichfalls verehrte Drews rät den Novizen in der *Vorlesung zur Einführung in die Literaturwissenschaft*:

21 Vgl. hierzu Pierre Bourdieu: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M. 2001, S. 187–226; ders.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M. 1993; Joseph Jurt: *Das literarische Feld. Das Konzept Pierre Bourdieus in Theorie und Praxis*. Darmstadt 1995; Christine Magerski: *Die Konstituierung des literarischen Feldes in Deutschland nach 1871. Berliner Moderne, Literaturkritik und die Anfänge der Literatursoziologie*. Tübingen 2004; Markus Joch und Norbert Christian Wolf (Hrsg.): *Text und Feld. Bourdieu in der literaturwissenschaftlichen Praxis*. Tübingen 2005.

22 Bourdieu: *Die Regeln der Kunst* (s. Anm. 21), S. 378.

23 Vgl. hierzu Verf.: *Praktiken mit K-. Ein terminologischer Vorschlag zur Kanonforschung am Beispiel von Gerhard Henschels Martin-Schlosser-Romanen*. In: *Literatur für Leser:innen 02/2020*. In Vorbereitung.

24 Eigene oder zitierte Invektiven von den Figuren, aber auch Autoren Drews, Gernhardt oder Henscheid gegen Walter Jens, Marcel Reich-Ranicki oder Fritz J. Raddatz finden sich im *Bildungsroman* auf den S. 341, 408 f., 427. Der *Bildungsroman* kritisiert zudem Handke, Johnson, Christa Wolf u.a. (53). Dass sich Schlosser mit den historisch Nicht-Konsekrierten gegen die historisch Arrivierten, mit der neuen Avantgarde gegen die gealterte wendet, entspricht Bourdieus Gedanken einer Generationendynamik, die das literarische Feld konstituiert. Vgl. Bourdieu: *Die Regeln der Kunst* (s. Anm. 21), S. 227–281.

Wir sollten uns auch nicht von der Sorge erdrücken lassen, dass wir Tag und Nacht lesen müßten um uns den gesamten Kanon anzueignen. Auch die Professoren hätten ihre Blindstellen. „Ich zum Beispiel habe es bis heute nicht geschafft, mich so eingehend mit Hölderlin zu befassen, wie er es sicherlich verdient hätte. Den *Hyperion* habe ich nie gelesen. Und ich rate Ihnen: Nehmen Sie sich drei Autoren vor, aus verschiedenen Jahrhunderten und möglichst auch aus verschiedenen Ländern oder besser noch Kontinenten. Lesen Sie sich da ein, und wenn Sie sich durch das alles hindurchgearbeitet haben, dann verfügen Sie über ein Grundwissen, das Ihnen durch Ihr ganzes Leben helfen wird. Egal, ob Sie sich nun der Universität verschreiben oder einen anderen Berufsweg wählen...“ (GH 39)

Diesen Ratschlag nimmt Martin Schlosser an. Er konzentriert sich auf wenige, größtenteils westdeutsche Autoren des 20. Jahrhunderts und liest auf den Anfangsseiten des *Bildungsromans* Achternbusch, Henscheid und Arno Schmidt, wobei alles drei Gegenstände des Professors Drews sind.<sup>25</sup> Dagegen werden andere wie Böll, Brasch, Grass kritisiert, wie insgesamt die Ablehnung der Gruppe 47 und die Aufwertung von Kempowski wiederkehrende Motive sind.<sup>26</sup> Aber auch Autoren, die Drews ablehnen, werden negativ beurteilt: „Gunnar borgte mir den Roman *Irre* von Rainald Goetz. Darin wurde vehement auf Jörg Drews herumgehackt: [...] Und mit so einem Gegeifer konnte man Suhrkamp-Autor werden? erinnerte das nicht fatal an diesen einen Nazi, der gesagt hatte, wenn er das Wort Kultur höre, entsichere er seinen Revolver?“ (GH 322 f.) Dass Kritiker, die universitäre Lehrer sind, Studierende haben, die ihre Kritiken teilen und die, die sie kritisieren, auch kritisieren, zeigt, wie sich individuelle und strukturelle Elemente rekursiv verweben und im Habitus reproduzieren. Zugleich ist der Text interessant, weil er Bildung erneut als Prozess relativ allseitiger Vervollkommnung darstellt. Das Germanistikstudium gibt Schlosser die Freiheit, Abseitiges, aber auch Kanonisches, wie Hölderlin-Gedichte und Jean Paul-Romane, zu rezipieren und neben den Lese- auch Liebes- und andere Lebensbedürfnisse relativ kontingent zu entwickeln.

Dass es sich dabei um eine Festigung von Wahrnehmungsdiskpositionen handelt, die sich in der Rezeption nahtlos fortsetzt, habe ich andersorts an dreißig Rezensionen des *Bildungs-, Künstler- und Arbeiterromans* ausführlicher dargelegt, weshalb ich hier nur resümiere.<sup>27</sup> Die Gruppe, die sich im literarischen Feld auf den Roman bezieht, ist ähnlichen Alters, hat eine ähnliche Sozialisierung und Herkunft und einen ähnlichen Status wie Henschel. Es handelt sich bei den Rezensenten um Herausgeber von Monatsschriften wie Ekkehard Knörer (1971), um Redakteure wie Kolja Mensing (1971) oder Till Briegleb (1962), Ressortleiter wie Harry Nutt (1959) oder Andreas Platthaus (1966), um Kolumnisten wie Hilmar Klute (1967), bekannte Kritiker wie Wolfgang Schneider (1963) oder Mitarbeiter der *FAZ* wie Oliver Jungen (1973); es gibt auch weniger bekannte Namen, Guido Speckmann (1978) im neomarxistischen *Neuen Deutschland* oder Thomas Andre (o. A.) vom *Hamburger Abendblatt*. Es handelt sich um westdeutsche Männer der Kreativwirtschaft, die einen erfolgreichen Weg zurückgelegt haben oder sich auf fortgeschrittenen Stationen desselben befinden. Die Genannten urteilen ähnlich positiv. Dabei fallen zwei Praktiken der Wertung in Auge. Einerseits werden die Schlossertexte identifikatorisch gelesen, was durch

**25** Ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrifft das auf den ersten 100 Seiten von GH die S. 39, 40, 42–44, 46, 62 f.

**26** Ohne Anspruch auf Vollständigkeit betrifft das auf den ersten 100 Seiten von GH die S. 28, 42 f., 47, 53 f.

**27** Verf.: Wie viel Gegenwart verträgt die aktuelle literaturwissenschaftliche Kontextdiskussion? Ein Versuch am Beispiel von Gerhard Henschels Schlosser-Zyklus. In: *KulturPoetik*. Bd. 20 (2020), Heft 2, S. 245–260.

die Anlage des Zyklus als „das interessanteste autobiografische Romanprojekt der jüngeren deutschen Literatur“<sup>28</sup> bzw. als „autobiographisches Großprojekt“<sup>29</sup> begründet sein mag. Man liest die Texte also nicht autofiktional, sondern autobiographisch, erstaunt feststellend, dass es, also die Vergangenheit, wirklich wie in den Romane, gewesen sei. Zum anderen wird Henschels an Karl Ove Knausgård, J. J. Voskuils oder gar an Marcel Prousts *À la recherche du temps perdu* gemessen. Ein Grund dafür, dass die Romane von genau diesen Rezensenten ausgewählt und die Zitate und Vergleiche genauso selegiert werden, wie sie selegiert worden sind, dürfte in der Mischung des halb-identifikatorischen und halb-literarischen Lesens und Wertens liegen, da man derart über Henschels Romane ästhetisch urteilen und sich dabei zugleich in die Wertung inkludieren kann. Wenn man sich mit dem habituell identifiziert, was man lobt, impliziert der künstlerischen Anerkennung eine Selbstanerkennung. Henschels Romane mit ihren wertungsstarken Protagonisten mobilisieren maskuline Bewertungskartelle, bei denen im Fremdlob des literarischen Anspruchs und des pikaresken biographischen Wagnisses die Konsekration des von der Gruppe Erreichten mitschwingt. Rainer Moritz resümiert Schlossers Berufsentscheidung z.B. wie folgt:

Des faden Germanistikstudiums überdrüßig, beschließt Martin zum Entsetzen seiner Eltern die Universität ohne Abschluss zu verlassen und sich als freier Schriftsteller einzurichten. [...] Der mutige Entschluss bedarf der finanziellen Unterfütterung. Martin nimmt quälend langweilige Fabrikjobs an, spart, wenn es nicht um Bücher geht, an allen Ecken und Ende und trampelt durch Deutschland.<sup>30</sup>

Und auch weitere Rezensenten weisen auf den *Reichtum des (Schlosser'schen) Prekariats*<sup>31</sup> und auf Schlossers ‚Zielstrebigkeit‘<sup>32</sup> und ‚Duldungsfähigkeit‘<sup>33</sup> hin.

Die Schlosser-Texte erinnern an den Bildungsroman, wie er eingangs definiert wurde. Einerseits wird darin ein Individuum über Umwege zum Glück geführt. Andererseits gelangt der Leser durch die Romane zu einer Gegenwart, in der Schlosser sein Zeitgenosse ist. Das Lob der Rezensenten, die sich mit Henschel zur eigenen Gegenwart durchlesen, ist ein Lob auf den eigenen Bildungsweg, durch das sich bestimmte Artefakte oder Autoren als tradierungswürdig herausstellen. Insbesondere die ‚Rettung‘ Kempowskis, die sich durch mehrere Romane Henschels zieht, wäre so ein Beispiel.<sup>34</sup> Der zweite Bezug zum Bildungsroman liegt also in der Fähigkeit, eine Synthese von individuellen und kollektiven Veränderungsprozessen narrativ zu ermöglichen und zu problematisieren. Jedoch kann man von der konkreten Gruppe der Henschel-Rezensenten und von ihrem Rezeptionsobjekt abstrahieren; denn Henschel ist nicht der einzige, der sich dieser Form – des autofiktionalen Romanzyklus – bedient. Die literarische Form des autofiktionalen Romanzyklus scheint den Bedürfnissen einer Zeit zu entsprechen, in der das individuelle Leben selbst immer unerzählbarer wirkt, man auf andere, kleine, ephemere Medien zur Darstellung des Selbst recurriert und die eigene oder kollektive Vergangenheit schwer an die Gegenwart

<sup>28</sup> Guido Speckmann: Aufwärts. Und zwar steil! In: *Neues Deutschland*, 08.09.2015, S. 16.

<sup>29</sup> Wolfgang Schneider: Auch die Lottozahlen sind nicht erfunden. In: *FAZ*, 05.08.2010, S. 28.

<sup>30</sup> Rainer Moritz: Sexuelle Eskapaden eines armen Poeten. In: *Stuttgarter Zeitung*, 18.12.2015, S. 31.

<sup>31</sup> Andreas Platthaus: Der Reichtum des Prekariats. In: *FAZ*, 29.04.2017, S. 10.

<sup>32</sup> Guido Speckmann, Aufwärts. Und zwar steil! In: *Neues Deutschland*, 8.9.2015, S. 16.

<sup>33</sup> Till Briegleb: Alleskleber. In: *Süddeutsche Zeitung*, 21.3.2017, S. V2/2.

<sup>34</sup> Vgl. Verf.: Praktiken mit K-. sowie den Aufsatz von Kay Wolfinger in diesem Heft.

gekoppelt werden kann: Der autofiktionale Romanzyklus reagiert auf die Unfähigkeit, dem gewordenen individuellen Leben narrative Form zu geben – und eine seiner Pointen liegt bei Henschel darin, dass man den Informationen und scheinbar historischen Gedanken ja keineswegs trauen darf. In der spätmodernen Medienlandschaft wird der Verlust des Selbst bzw. dessen Abhängigkeit von digitalen, kleinen und kurzlebigen Formen durch eine gegenläufige Überthematization der eigenen Geschichte in den Zyklen kontrastiert, die Authentizitätseinbußen oberflächlich reduziert. Auffällig ist hierbei, dass die nahezu gleichaltrigen westdeutschen Autoren Henschel, Maier und Meyerhoff der akademischen Bildung je ein Werk widmen.<sup>35</sup>

### III. Judith Schalansky: Queere Evolution des Bildungsromans

Schalanskys Roman *Der Hals der Giraffe* ist in erster Linie weder Bildungsroman noch Text, sondern aus erwähnten Gründen primär ein Buch. So schreibt Felicitas von Lovenberg:

Alles an Judith Schalanskys heute erscheinendem Roman ‚Der Hals der Giraffe‘ ist ungewöhnlich. Da ist zunächst das schöne grobe Leinen, in das er gehüllt ist, mit dem aufgeprägten kopflosen Giraffenskelett und dem Untertitel ‚Bildungsroman‘. Lesend kommt man dann an knapp zwei Dutzend spinnenbeinzarten Illustrationen von Raupe, Pantoffeltierchen und Fruchtfliege über Quallen und Schnabeltier bis hin zum Kreuzungsschema zweier Rinderrassen vorbei.<sup>36</sup>

Dieser Roman ist ein multimodales Werk; die Peritexte informieren uns darüber, dass die Autorin die materielle Ausstattung gestaltet hat: „Typografie und Einband: Judith Schalansky, Berlin“. Schalansky ist auch auf Ebene der Prosa eine Grenzgängerin, ihre Texte oszillieren zwischen Faktuellem und Fiktionalem. Ein Beispiel hierfür ist das *Verzeichnis einiger Verluste*, das 2018 mit dem Wilhelm Raabe-Preis prämiert und als „poetische Archivierung verschwundener Dinge“<sup>37</sup> gewürdigt wurde. Und auch der Bildungsroman *Hals der Giraffe* ist optisch und haptisch mehr als ein belletristisches Werk. Sein Leineneinband orientiert sich an Schulbüchern der DDR,<sup>38</sup> seine Segmentierung z.B. in ‚Naturhaushalte‘, ‚Vererbungsvorgänge‘ und ‚Entwicklungslehre‘ erinnert an biologische Kompendien. Schalansky realisiert eine Poetik der De- und Rekontextualisierung von Phänomenen ästhetischer wie nicht-ästhetischer Herkunft, die auch vor dem vermeintlichen Verursacher des im Untertitel angesprochenen Genres nicht Halt macht. Indes Goethe anhand des zweigeteilten Ginkgo-Blattes in einem

**35** Joachim Meyerhoff: *Ach, diese Lücke, diese entsetzliche Lücke*. Köln 2015; Andreas Maier: *Die Universität*. Berlin 2018. Unlängst erschienen ist der Roman von Emmanuel Maess: *Gelenke des Lichts*. Göttingen 2019, der dem Studium gleichfalls Aufmerksamkeit zukommen lässt und als Bildungsroman rezipiert wurde. Auch hier sind nostalgische Tendenzen zu verzeichnen.

**36** Lovenberg: Im Tierreich trifft man sich nicht zum Kaffeetrinken.

**37** Hubert Winkels im Gespräch mit Henning Hübert: Wilhelm-Raabe-Literaturpreis für Judith Schalansky. „Sie erfindet die Dinge quasi neu“. <https://www.deutschlandfunk.de/wilhelm-raabe-literaturpreis-fuer-judith-schalansky-sie-100.html> (25.03.2022); Judith Schalansky: *Verzeichnis einiger Verluste*. Berlin: Suhrkamp 2018.

**38** Simone Schiederemair: Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie. Zu Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe. Bildungsroman‘. In: *Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Hrsg. von Almut Hille/Sabine Jambon/Marita Meyer. München 2015, S. 196–210, weist auf ein konkretes Schulbuch der DDR hin, das als Referenzobjekt fungiert habe.

Gedicht des *West-östlichen Divans* alterweise über die Zweieinheit der Liebenden und die Autor-Werk-Teilung in „meinen Liedern“<sup>39</sup> sinniert, akzentuiert Schalansky eine andere Eigenschaft des nacktsamenden Ginkgo biloba: „Ein beißender, ranziger Geruch. [...] Seit ein paar Jahren war der Ginkgo geschlechtsreif und verpestete jeden Herbst die Luft.“ (JS 155) Dass die Figureneigenschaften und Plotmuster von *Hals der Giraffe* vom Bildungsroman abweichen, wurde eingangs erwähnt.<sup>40</sup> Schalanskys karikiert demnach sowohl Genre-spezifische als auch epochen- und autorspezifische Elemente der sattelzeitlichen Gattung Bildungsroman.

Auch unter epistemischen Gesichtspunkten erscheint der Text als Antibildungsroman oder Bildungsromanparodie. „Sie sehen, niemand – kein Tier, kein Mensch – kann ganz für sich allein existieren. Zwischen den Lebewesen herrscht Konkurrenz. Und manchmal auch so etwas wie Zusammenarbeit.“ (Ebd. 7), sagt Lohmark zu Beginn. Und sie stellt ein Tafelbild her, auf dem die Schüler\*innen die Nahrungspyramide erkennen: „In der Natur hatte alles seinen Platz, und wenn vielleicht auch nicht jedes Lebewesen, so doch zumindest jede Art ihre Bestimmung: fressen und gefressen werden. Es war wunderbar.“ (8) Ein Individuum ist in dieser Betrachtungsweise nicht vorgesehen. Wenig überraschend bei einer sozialistisch sozialisierten Lehrkraft, rechnet Lohmark stets mit Kollektiven (Art, Klasse oder Familie) und nutzt die biologische Taxonomie, um die Beschulten zu registrieren.

Sie kannte sie alle. Sie erkannte sie sofort. Schüler wie diese hatte sie schon haufenweise gehabt, klassenweise, Jahr für Jahr. Die brauchten sich nicht einzubilden, sie wären besonderes. Es gab keine Überraschungen. [...] Ein Blick auf den Sitzplan genügte. Die Benennung war alles. Jeder Organismus hatte einen Ruf- und Familiennamen: Art. Gattung. Ordnung. Klasse. (19)

Die nächsten zwei Seiten sind mit der Sitzordnung ihrer Klasse illustriert. Die Einträge können lauten: „Saskia. Ohne Schminke möglicherweise sogar hübsch. Ebenmäßiges Gesicht, hohe Stirn, gezupfte Augenbrauen und stullendummer Ausdruck. Zwanghafte Fellpflege“ (20). Wie mir die Autorin sagte, entdeckte sie viele Worte in Zuchtmanualen des 19. Jahrhunderts. Was Lohmark inkorporiert hat, ist der Blick der unbeteiligten Biologin, des Kollektivs bzw. der inhumanen Institution. Es sind Instanzen, die nicht auf Individuen, sondern Artverhalten achten bzw. Mengen administrieren: „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, unbeweglichen Blick. Laut Statistik waren immer mindestens zwei dabei, die sich wirklich für das Fach interessierten.“ (10)

Der Angriff auf die ideengeschichtlichen Merkmale des Genres Bildungsroman wie Individualität und Autonomie ist ein wiederkehrendes Moment des Romans. Lohmark macht sich etwa Gedanken, was mit ihr nach der Pensionierung und also ohne heteronome Bestimmung durch den Beruf passieren wird: „Was sollte sie bloß noch machen in all der Zeit?“ (37) Freie Zeit ist in der Perspektive der Protagonistin auch das größte Problem ihrer Schüler\*innen. So beobachtet sie vor den Sommerferien: „Die bloße Aussicht darauf, ihre Tage nichtsnutzig zu verschwenden, raubte den Kindern jede Konzentration.“ (8) In der Schule herrscht jedoch Lohmark: „Sie trafen sich hier

39 Das Zitat findet sich in der dritten Strophe: „Solche Frage zu erwidern / Fand ich wohl den rechten Sinn, / Fühlst du nicht an meinen Liedern / Daß ich Eins und doppelt bin.“ (MA 11.1.1, 118 f., hier 119)

40 Vgl. Anm. 14.

ja nicht zum Vergnügen, zum reinen Zeitvertreib. Hier wurde Leistung verlangt. Wie überall.“ (104) Zentrale Prämissen des Bildungsromans werden auch an einem anderen Punkt infrage gestellt: Die Idee, es gebe so etwas wie „Selbstverwirklichung“ wird von Lohmark als „lächerlich“ (alle 12) abgetan. „Kreativität“ (150) sei nur ein „Hirngespinnst, an das sich die Versager klammerten.“ (Ebd.) Einst waren junge Menschen das personalisierte Zukunftsversprechen, Bildungsromane entnahmen der individuellen Kontingenz und Chance auf Selbstreferenzialisierung eine Ebene, mit der oder gegen die sie ihre eigene Form entwickelten. Nun hinterfragt Lohmark schon diese primäre individuelle Verzeitlichung durch junge Menschen. „Diese Kinder hier waren nicht die Zukunft. Genau genommen waren sie die Vergangenheit“ (14). Denn die Schule wird mangels Schülermangel (und d.h. mangels biologischer Reproduktion) aufgegeben. Als Kennerin der west-östlichen Schulsysteme weiß Lohmark, dass in den Institutionen allseitige Bildung und Freiheit ideologische Plastikwörter sind. (150) Und es ist in Anbetracht von Lohmarks biologistischem Determinismus konsequent, dass sie sich über Evolutionstheorien lustig macht, die wie die Ansätze von Lamarck, Mitschurin oder Lyssenko davon ausgehen, dass die Eigenanstrengung Individuen so verändert, dass sie ihre Veränderungen weitervererben könnten.

Auch die miteinander verwobenen Leitmotive des Romans verstärken die Tendenz zur Destruktion des Bildungsromans. Eines davon ist das Ab- und Aussterben.<sup>41</sup> Der Schuldirektor, der sich mit einem Kreuzworträtsel beschäftigt, fragt Lohmark nach einigen Wörtern. Die nichtgenannten Lösungen sind ‚Romy Schneider‘ und ‚Osiris‘. (167) Romy Schneider gehört nicht nur zu den 374 Frauen, die am 6. Juni 1971 im *Stern* bekannten, abgetrieben zu haben. Ihr Ex-Mann, Harry Meyen, litt unter der von Schneider erzwungenen Trennung von ihr und dem gemeinsamen Sohn und beging Suizid; der Sohn kam zwei Jahre später (1981) bei einem Unfall ums Leben. Der räumliche Verlust von Lohmarks Tochter Claudia, die seit elf Jahren im Ausland wohnt und sich nur mehr sporadisch meldet, auch die Ehe, aus der sie hervorgegangen ist, ist eine der Leerstellen des Texts. Claudia wird anfangs nur beiläufig erwähnt, die Erinnerung an sie nimmt mit Lohmarks zunehmender Angst vor dem Ende ihres Berufslebens jedoch mehr Raum ein. Das Kind scheint zudem zu alt, um die Vererbung zu garantieren. „Es sah schlecht aus mit Enkelkindern. Ein Strich ins Leere. Eine Sackgasse. Das tote Ende einer Entwicklung. Claudia war schon fünfunddreißig.“ (114–117) Schalansky gestaltet den Gedanken, dass das Leben einen Strich durch die Lohmark-Sippe macht, indem sie die Seite nach „Strich“ enden und dann zunächst zwei ganzseitige Illustrationen folgen lässt. Die buchspezifische Gestaltungsebene versinnbildlicht, worüber Lohmark nachdenkt, den Riss des Lebensfadens.

Gestaltungsebene, Erzähler- und Figurenstimme können, wie in diesem Beispiel, harmonisieren und sich verstärken. Der Erzähler macht sich oft die Gedankenrede und Perspektive der Protagonistin zu eigen. Die Lesenden erhalten den Eindruck, dass die autoritäre Lehrerin und ihre lakonischen Ansichten der Erzählinstanz sind und wir uns wie Schüler\*innen diesem Duktus unterwerfen müssten. (7) Die

41 Matthias N. Lorenz spricht im Hinblick auf den Roman auch von einem Kampf von Natur gegen Kultur und einem ‚Rückbildungsroman‘. Matthias N. Lorenz: Das fühlende Tier – Natur versus Kultur in Judith Schalanskys Rückbildungsroman ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Neue Naturverhältnisse in der Gegenwartsliteratur*. Hrsg. von Sven Kramer u.a. Berlin 2015, S. 253–284.



Stimmen von Protagonistin und Erzähler können sich allerdings auch desintegrieren. Zumal Lohmarks autoritäre Äußerungen vor der Klasse selbst einen Sinnüberschuss besitzen. Sie weisen auf die verdrängte Vergangenheit hin, greifen das Motiv des Aus- und Absterbens auf. Nach den Sommerferien doziert Lohmark über ausgestorbene oder gefährdete Spezies. Ihr Beispiel ist der Schreiadler, dessen eines Küken seinen Zwilling tötet: „Ein paar Tage hackt es auf ihn ein. Bis es stirbt und dann von den Eltern verfüttert wird. Man nennt das angeborenen Kainismus.“ (28) Dass sie selbst nur ein Kind hat, ist auf eine Abtreibung zurückzuführen, die Lohmark nach Grenzöffnung heimlich – wie Romy Schneider – vornehmen ließ, obgleich sie „schon drüber“ (164) war. Die vernachlässigte lebende Tochter, der unerwünschte, abortierte Nachwuchs kehren in Lohmarks Aussagen in verschobener und verdichteter Form als Ausdruck verdrängter Einsamkeits- und Todesängste wieder. Das Aussterben verbindet die Lohmark-Sippe ferner mit der Region, in der Inge lebt. Der lateinische Name des Schreiadlers ist ‚aquila pomarina‘, ‚Pommernadler‘. Das ausgestorbene Tier, das die Familienmitglieder frisst, erinnert an Lohmarks und Schalanskys Heimat Vorpommern, von wo junge, bildungswillige und ausgebildete Menschen, vor allem Frauen, tendenziell den Weg in den Westen suchen.

Die Unterbrechung von Routinen und die erzwungene freie Zeit bringt Lohmark jedoch in Situationen, in denen sie ihre Wahrnehmung und ihren Ausdruck nicht mehr unter Kontrolle hat. Es entstehen Gedanken, die sowohl von Naturschönheit berichten als sie auch selbst Techniken der sprachlichen Schönheitsdarstellung nutzen.<sup>42</sup> So konstatiert Lohmark am Ende des Romans, nachdem sie zunächst eine Gruppe junger Strauße beobachtet, wie sie auf die Weide stürzen, und dann einen Schwarm Krähen, der durch die Wolkendecke bricht: „Unerträglich, aber schön.“ (222) Die spontane Bemerkung, die ein elliptisches Oxymoron und ein minimal verwandeltes bzw. verstümmeltes Max Frisch-Zitat ist,<sup>43</sup> kann man als Kontrafaktur jenes „Verweile doch, Du bist so schön!“<sup>44</sup> verstehen, mit dem ein anderer sein Erdendasein aushaucht, wenngleich jener den Satz, mit dem er die Wette verliere, im Konjunktiv II Futur II einleitet („Zum Augenblicke dürft' ich sagen“) und so relativiert. Diese Schönheit der Natur, aber auch der Sprache, die sie festhält/herstellt/verdoppelt, verstärkt der multimodale Roman durch seine zahlreichen Illustrationen, in denen Schalansky Details wegfallen lässt, um sowohl den Fokus auf das Schöne zu verengen als auch zur Reflexion der Darstellungsweise einzuladen.<sup>45</sup> Man findet

---

42 So ordnet sie der Natur eine andere Schönheit zu, kann diese aber nur mit kulturellen und tendenziell weiblich codierten Vorstellungen von Schönheit einfangen: „Ihre darauffolgende Beschreibung der beiden Quallendarstellungen allerdings geht alles andere als ‚unverfremdend‘ vor – es ist von Blütenkelchen, wallendem Tentakelhaar, blau gerüschten Unterröcken, umschwärmenden Schwestern die Rede, mit symmetrischen Fangfäden, wie von Perlen besetzt, ‚Symmetrien wie Kaukasierhirne‘“. Heyne: „Nichts ging über die Radialsymmetrie“.

43 Max Frisch: *Homo faber. Ein Bericht*. Frankfurt/M. 1957, S. 177. Kaum zufälligerweise wird hier der Bachmann-Liebhaber Frisch zitiert. Sein Buch über den geläuterten Ingenieur Faber, der seine Tochter vergessen hat, dürfte einer der zentralen Intertexte für Schalanskys hier skizziertes queeres Re-Reading der hegemonialen deutschsprachigen Literatur sein. Zumal die Szene, Faber auf Kuba, der die Habaneras und Habaneros beäugt und dann den Himmel, große Ähnlichkeit mit Lohmarks finaler ‚Wende‘ zum Schönen besitzt.

44 MA 18.1, S. 355.

45 Vgl. hierzu Schiederemair: Lamarcks Giraffe, Darwins natürliche Züchtung, Haeckels Ökologie.



im Text auch eine ganze Reihe von Bildern, die Klassikern der Evolutionstheorie entnommen sind. Etwa die Embryonenentwicklung aus Ernst Haeckels *Natürliche Schöpfungsgeschichte* von 1868, seine berühmten Quallen aus den *Kunstformen der Natur* (1899–1904), allerdings, wie alle Abbildungen des Textes, in Schwarz-Weiß, oder Charles Darwins *Hund in demütiger Haltung* aus dem zweiten Kapitel von *Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei den Menschen und den Thieren* von 1877. Dabei ist durchweg die Beschriftung, die die Originalabbildungen begleitet, entfernt worden, sodass der Leser unmittelbar aufgefordert wird, zwischen Bild und Text eigenständige, neue Verbindungen herzustellen, statt die Bilder lediglich als Illustration des Textes oder als Abbildungen im Rahmen wissenschaftlicher Argumentation zu begreifen. Gleichzeitig öffnen sich die Abbildungen auf diese Weise für eine eigenständige ästhetische Dimension jenseits ihrer naturwissenschaftlichen Funktion.<sup>46</sup>

Ähnlich wie Anja Lemke hat Elisabeth Heyne über Schalanskys Rekontextualisierung und Manipulation der Illustrationen aus den naturkundlichen Büchern geschrieben und ihre Gedanken an Haeckels *Baum des Lebens* exemplifiziert, der sich im *Hals der Giraffe* auf den Seiten 214 f. findet, wo ihm jegliches sprachliches Element genommen wird:

Schalanskys Roman seinerseits verschärft den Prozess vom Diagramm zum Bild, indem er Haeckels Baum gänzlich vom diskursiven Element befreit. Als Platzhalter für eine enttarnte, quasi entblätterte Wissenschaftlichkeit steht der nackte Baum als wörtlich genommene Metapher im Raum der Seite. Die auf der Grundlage der zweidimensionalen Bildlichkeit erschaffenen Wissensgegenstände sind nur noch Bild, das für sich selbst stehend seine zwingende Teleologie wieder verliert.<sup>47</sup>

Der Text lotet demnach die Spannung zwischen Bildungsinstitutionen, statistischen Verfahren der Administration sowie epistemischen Erwägungen zur Evolution der Arten und zur genetischen Determination einerseits, andererseits ästhetischer Freiheit, autonomer Gestaltung, transmedialer und medienkombinatorischer Selbstregulation aus. Dabei arbeiten die Illustrationen gegen die konstativen Aussagen Lohmarks, nicht nur weil sie schön sind und individuelle Lebeweisen zeigen, sondern auch weil sie Vorlagen aufnehmen, zerstückeln, neu zusammen setzen. Dieser Fokus auf das modifizierte Bruchstück hallt nicht nur in den Zitaten, sondern auch in der Sprache des Romans wider. Sowohl Erzählinstanz als auch Lohmark nutzen Parataxen und Ellipsen: „Ein Windstoß. Die wippenden Zweige. Die Beine fühlten sich taub an. Wieder Seitenwechsel.“ (219) Gedanklich verstößt die resolute Pädagogin mithin gegen ihre Forderungen, verlangt sie doch, dass SchülerInnen: „[i]n ganzen Sätzen, bitte“ (184), sprechen. Das Buch ist demnach keine heterogene Mischung herausgebrochener Zitate, abgebrochener Sätze und ausgelöster und verstümmelter Bilder, sondern stimmt seine Strategien des Zerstückelns, Fragmentierens, Abbrechens durch Kontrastierung mit gegenteiligen Techniken des Verbindens ab. Seine Gestaltungsweise hat überdies Wiedererkennungswert. Man erkennt es in der Regel, wenn Schalansky ein Buch geschaffen hat. Und tatsächlich besteht eine tiefgründige Komplizenschaft zwischen Autorin, Erzählerin und Protagonistin. Wie Schalansky sucht Lohmark in (Schul-)Archiven und alten Büchern; sie löst „prachtvolle[] Blätter aus der Monographie der Medusen“ (34) aus einem steifen Band und lässt sie „in silberne Kästen“ (35) rahmen. Ihre individuelle Neupositionierung von Haeckels Quallen ‚rettet‘ die Tiere. Denn diese Dinge sind verloren und sind es nicht, sie überleben als de- und

<sup>46</sup> Anja Lemke: Bildung als *formatio vitae*. Zum Verhältnis von Leben und Form in Judith Schalanskys ‚Der Hals der Giraffe‘. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 41.2 (2016), 395–411, hier S. 402.

<sup>47</sup> Heyne: „Nichts ging über die Radialsymmetrie“.

rekontextualisierte Artefakte im Schulflur oder im Buch. Kulturtechniken haben demnach eine Fähigkeit, die Lohmark leugnet, obgleich sie selbst sie kreativ nutzt: Kulturtechniken helfen, Tod und Vergessen zu entkommen.

Dies verdeutlicht auch das zweite Kreuzworträtselwort, das der Text nicht nennt. Der ägyptische Totengott Osiris stirbt, Anubis, sein Sohn, setzt die zerstückelten Gebeine zusammen, balsamiert den Körper und sorgt so für die Wiedergeburt des Vaters. Ferner setzt sich zuvor Osiris Schwester Isis auf den toten Leib ihres Bruders und Mannes und zeugt den Sonnengott Horus, der sich an Osiris Mörder rächen wird. Es handelt sich um einen Fall weiblicher Parthenogenese, was zu einem weiteren Motivbereich des Romans führt. Der *Hals der Giraffe* weist ‚abweichende‘ Sexual- und Begehrensformen auf. Dazu gehören sexueller Dimorphismus (z.B. beim Ginkgo) und Homosexualität (129). Es ergeben sich so Verbindungen zu *Wilhelm Meisters Lehrjahren*, zur travestierten Mariane, zur zwittrigen Mignon oder den Androgynie-Vorstellungen des Ginkgo-Gedichts. Der *Hals der Giraffe* unternimmt eine äußerst raffinierte queere Re-Lektüre jener Lehrjahre der Männlichkeit, die bei Wilhelm Meister ‚glücklich‘ in intakter Männlichkeit münden. Lohmark liefert ihren SchülerInnen die Begründung, dass „die Embryogenese grundsätzlich erst einmal das Weibliche vollzieht. Auch wenn vom Moment der Befruchtung an klar ist, welches Geschlecht der Embryo einmal haben wird. Das Ypsilon ist nur dafür da, dass die Entwicklung zum Weiblichen unterdrückt wird. Männer sind Nicht-Frauen.“ (122) Auch im Begehren Lohmarks gewinnt das Weibliche an Bedeutung. Sie hegt für die Schülerin Erika unangemessene Gefühle: „Erika tat so, als ob sie sich am Schienbein kratzte, unbekümmert wie ein Kind, schamlos. Gab es eigentlich weibliche Pädophilie?“ (179) Und Lohmark weidet sich auch an anderen weiblichen Körpern. „Es blieb spannend. Eine kleine Drahtige sprang über das Spielfeld. Wie ein wildes Tier. Ihre weißen Zähne. Die frische Luft. Wie gut es roch.“ (217) Frauen entsprechen überdies ihrer ästhetischen Vorliebe für Symmetrie, haben sie doch ein symmetrisches Chromosomenpaar (XX) eines symmetrischen Buchstabens (X), das sich in gleichgeschlechtlicher Liebe (XX+XX) verdoppelt.<sup>48</sup> Allein die lesbische Liebe entspricht der von Goethe am Ginkgo-Blatt entwickelten Idee einer Spiegelliebe.<sup>49</sup> Und bezeichnenderweise ist Erika auch der Name einer zwittrigen und radiarsymmetrischen Pflanze.

Der *Hals der Giraffe* verzeichnet (wie andere Bücher Schalanskys) Verluste und relativiert den Verlust, indem er das Verlorengegangene durch diverse Kulturtechniken im Buchmedium bewahrt. Überdies werden in ihrem *Bildungsroman* biologische Vorgänge des Zeugens, Gedeihens und Vergehens mit ästhetischen Strategien des Erkennens, Erhaltens und Vermehrens kontrastiert. Es war Lemke, die in ihrem instruktiven Aufsatz (im Rekurs auf die Überlegungen von Rüdiger Campe) darauf hingewiesen hat, dass die Bezeichnung Bildungsroman zutrifft:

---

48 „Am Anfang war die Quelle. [...] Ihre Vollkommenheit blieb unerreicht, kein Zwei-Seiten-Tier konnte so schön sein. Nichts ging über die Radialsymmetrie.“ (JA 35)

49 Die Vorstellungen von der Spiegelbildlichkeit lesbischer Liebe lassen sich in Spielarten des poststrukturalistischen Feminismus entdecken. Luce Irigaray: *Das Geschlecht, das nicht eins ist*. Berlin 1979 sowie dies.: *Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts*. Frankfurt/M. 1980. Und schaut man sich den wikipedia-Eintrag von Schalanskys Lebenspartnerin an, wird der zuvor zitierte Satz (s. Anm. 16) gespiegelt, in dem die Namen getauscht werden.

Schalanskys Roman [trägt] seinen Untertitel völlig zu Recht und ohne jeden ironischen Unterton, verhandelt er doch die Frage nach der institutionellen und diskursiven Formung des Lebens im und durch einen Text, der als konsequenter Gattungshybrid die konstitutionelle Diskursverflechtung, die das Verhältnis von Leben und Form bestimmt, sowohl formal als auch inhaltlich zum Ausdruck bringt.<sup>50</sup>

Lemke vermisst jedoch ein grundlegendes Merkmal des Bildungsromans, eine Entwicklung der Protagonistin. Auch Lohmarks abschließender Wandel zur Lamarckianerin sei keine Entwicklung, sondern „ein Rückschritt, ob aus Protest, Erschöpfung oder Überzeugung sei dahingestellt.“<sup>51</sup> Im letzten Monolog übernimmt Lohmark Ansichten Lamarcks und Lyssenkos: „Alles ist möglich, wenn wir uns nur wirklich anstrengen.“ (211) Während der titelgebende Giraffenhals in Lamarcks Arbeiten als Beispiel firmiert, dass der Phänotyp den Genotyp beeinflussen kann, dass durch gewollte Modifikation Einzelner – „In jedem von uns steckt der Drang zu Höherem, zur Höherentwicklung.“ (210) – eine genetische Mutation herbeizuführen ist, ist auf den Kontext dieses Sinneswandels zu achten. Zum einen verstößt die Ansicht, man müsse sich nur genug strecken, um ans Ziel zu kommen, gegen Lohmarks biologisches Wissen und berufliche Erfahrungen. Zum anderen äußert sie die Worte, kurz nachdem sie über ihre Entlassung informiert wurde. Ihre Wandlung wirkt vor diesem Hintergrund wie eine Schockreaktion, mit der Inge Lohmark die drohende Veränderung mit vorhandenen, aber falschen Erklärungsmodellen zu antizipieren sucht: „Was erzählte sie da eigentlich?“ (211) Ob Schalanskys Text seiner Protagonistin eine Entwicklung zugesteht, ist fraglich. Allerdings legt sich der Text selbst nicht fest – und er entwickelt ja Anderes.

Denn Schalansky konfrontiert den biologischen Determinismus der Lohmark mit den dargestellten, mehr noch aber darstellenden kulturtechnischen Optionen, Dinge, die nicht (mehr) da sind, durch de- und rekontextualisierende Repräsentationstechniken zu erhalten. Der individualistischen Bildungsutopie, deren evolutionstheoretischer Ausdruck der Lamarckismus ist, erwächst in Schalanskys Roman eine indirekte Bedeutung, da wir als zusätzlichen Prozess auch das Werden und Wirken des Buchs bedenken können, das wir in Händen halten. Was ist es? Eine Medienkombination, in der Versatzstücke aus diversen Provenienzen zusammenkommen. Das biologische Lehrbuch der DDR, die pommerschen Kleinstädte erhalten ein neues Dasein in Schalanskys Roman, der die Spannung zwischen Aussterben und Weiterleben, zwischen dem Ende einer Gesellschaft und der Übernahme durch eine andere, zwischen Ost und West zum Ausdruck bringt. Das Mediensubstrat konstellierte zahlreiche, auch vergessene und entlegene Elemente und bringt sie zu Bewusstsein, erlaubt dem Lesenden ein Bildungserlebnis, das dieser annehmen kann oder nicht.<sup>52</sup> Überdies ist das Buch selbst Ausdruck eines Bildungserfolgs. Dass die junge, lesbische, ostdeutsche, vorpommersche Autorin Schalansky im renommierten ehemaligen Westverlag Suhrkamp einen Bildungsroman publiziert, bei dem sie die multimodale Gestaltung und die Type übernimmt und eine queere Dekonstruktion von Goethe und Frisch vornimmt, spricht für ihre Kreativität, aber auch dafür, dass individuelle Bildung neben

<sup>50</sup> Lemke: *Bildung als formatio vitae*, S. 411.

<sup>51</sup> Ebd. 409.

<sup>52</sup> Die materiellen Elemente sind allerdings nicht zeitlos, das Bamberger Leinen der Erstausgabe „war nicht mehr lieferbar, sodass die Folgeauflagen in vier verschiedenen Leineneinbänden herauskamen.“ Braun: Schalansky, 173.

den Institutionen weiterhin stattfindet und immer neue Gruppen sich die Privilegien derjenigen zu eigen machen, die sich zuerst über Bildungsromane und Bildungsphilosophie sozial etabliert haben. Und zeigt der Roman nicht, wie man die Form des Bildungsromans strecken, wie man ihn refigurieren, ihn als Verlust verzeichnen und ihn in der Verzeichnung am Leben erhalten kann?

#### IV. Fazit

Ein durchaus machistischer heterosexueller westdeutscher Autor, eine offen homosexuelle ostdeutsche Autorin verwenden in der Gegenwartsliteratur die Gattungsbezeichnung Bildungsroman als Titel bzw. Untertitel. Sie liefern Romane, die von abweichenden Bildungswegen, von einer Bildung neben den Institutionen berichten und zugleich neue Gruppen und Formen in die literarische Kultur integrieren. Sie präsentieren ganz unterschiedliche Poetiken. Henschel konsekriert durch seine Poetik augenzwinkernd vorhandene und bislang häretische Ansätze und popkulturelle Phänomene. Bei ihm kommen *Mad* und Adorno, *kowalski* und Musil, *Titanic* und Kempowski zusammen. Schalansky betreibt eine queere Ästhetik durch die bewahrende Rekontextualisierung abseitiger Phänomene. Sie rekombiniert, reaktualisiert, sublimiert und modifiziert das Absterbende, Vergessene und Verlorene. Beide Texte beziehen sich zwar stark parodistisch auf konventionelle Merkmale des Genres. Beiden Texten liegt aber auch eine ähnliche Ästhetik zugrunde, die auf die Synchronisierung von individuellen, kollektiven und formalen Prozessen reflektiert. Das bewahrende Aufwerten von Kempowski oder der Neuen Frankfurter Schule im literarischen Feld, die epische Ausbreitung der BRD-Vergangenheit bis zur Gegenwart, die Rekontextualisierung von DDR-Lehrbüchern im bildungsbürgerlichen einstigen Westverlag sprechen dafür, dass die Autor\*innen der Gegenwartsliteratur die generische Macht des Bildungsromans nutzen, distinkte autogenetische Prozesse auf Konsonanzchancen und Dissonanzgefahren hin auszuloten. Sie perspektivieren den Bildungsroman als wichtige Referenz und Merkmalsspende aus ganz unterschiedlichen Richtungen. Sie reformulieren Konzepte von Bildung und Literatur, die deren professionalisierter Unterricht und Lektüre in Bildungseinrichtungen scheinbar bereits entglitten sind. Sie schreiben solchermaßen auch ein traditionelles Genre der Germanistik, gegen deren Versuche, den Bildungsroman auf einzelne Vertreter historisch festzulegen oder zu verabschieden, weiter. Der Bildungsroman scheint also recht lebendig zu sein. Was zu der Frage führt, ob es die Germanistik überhaupt selbst in die Gegenwart ihrer Literatur geschafft hat. Oder lebt sie nur noch in den Erinnerungen der sie einst Studierenden weiter?