

Jan Standke (Hg.)

Wolfgang Herrndorf lesen

**Beiträge zur Didaktik der
deutschsprachigen Gegenwartsliteratur**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

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

Herausgegeben von Jan Standke. -
Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016
ISBN 978-3-86821-683-7

Umschlagabbildung: Burkhard Neie

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2016
ISBN 978-3-86821-683-7



Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

FA

56A 7917

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Postfach 4005, 54230 Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: <http://www.wvttrier.de>
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

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

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

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

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

Intermediales Erzählen.

Oh Boy und *In Plüschgewittern* als Generationenportraits?

CAROLIN FÜHRER

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

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

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

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

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

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

Das Potential solcher intermedialer Lektüren ist in der Deutschdidaktik unumstritten,⁵ im Falle einer Medienverbundrezeption von *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* im Unterricht kann literarisches und medienästhetisches Lernen nun so miteinander verbunden werden, dass es über einen konventionellen „Film-Buch-Vergleich“⁶ hinausgeht.

Für den Einbezug von Roman und Film in den Literaturunterricht spricht aus didaktischer Perspektive neben den dort zu entdeckenden ästhetischen Innovationen vor allem die Thematik der beiden Werke. Aus diesem Grunde werden im ersten Teil des vorliegenden Beitrags zunächst inhaltliche Schwerpunkte der beiden Erzählungen erschlossen, indem die Orientierungslosigkeit, Entfremdung und Verlorenheit der beiden Protagonisten im Kontext der jeweiligen medialen Aufbereitung dargestellt wird. Zu fragen ist hierbei, wie eben bereits angesprochen, ob bzw. inwiefern die beiden Werke damit prototypisch das Lebensgefühl einer bestimmten Generation aufgreifen. Ausgehend davon soll im zweiten Teil auch die Aktualität des Generationenkonzeptes als Interpretationskategorie im Literaturunterricht diskutiert werden. Im dritten Teil des Artikels werden dann erzähltheoretische, semantische und formale (didaktische) Anschlussmöglichkeiten für einen intermedialen Unterricht zu *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* aufgezeigt. Den strukturellen Ausgangspunkt bildet dafür ein Intermedialitätsverständnis, das im Unterricht nach Erzählstrukturen und -inhalten sucht, die das Medium Roman aus dem Film aufgreift – und umgekehrt. Den inhaltlichen Ausgangspunkt bildet die Frage, inwieweit das (nichtfiktionale) Konzept des Generationenportraits den Verstehensprozess und damit den medienbezogenen Vergleich von *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* stützt.

Thematische Kongruenzen: Orientierungslosigkeit, Entfremdung und Verlorenheit junger Erwachsener

Betrachtet man im ersten Schritt die inhaltlichen Handlungszusammenhänge von Film und Buch, werden einerseits die starken thematischen Interferenzen deutlich; andererseits lässt sich auf diese Weise ein Bezugsrahmen für die anschließenden fachwissenschaftlichen und didaktischen Überlegungen herstellen.

Niko, der Protagonist im Film *Oh Boy*, ist Ende zwanzig und hat vor einiger Zeit sein Studium abgebrochen.

Seitdem lebt er in den Tag hinein, driftet schlaflos durch die Straßen seiner Stadt und wundert sich über die Menschen seiner Umgebung. Niko ist ein Flaneur und Zuhörer, dem die Menschen ihre Geschichten erzählen. Mit stiller Neugier beobachtet er sie bei

5 Iris Kruse, 2010, Figuren, Handlungen und Räume in Text, Ton und Bild. Literarisches und medienästhetisches Lernen in intermedialer Lektüre, in: Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Unterricht, hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald, München: kopäd (kjl&m 10.extra), S. 177-185.

6 Ich denke hier speziell an das klassische Unterrichtsbeispiel der Literaturverfilmung, bei dem sich auf (inhaltliche) Unterschiede fokussiert wird und die medialen Spezifika in den Hintergrund der Betrachtung geraten.

der Bewältigung des täglichen Lebens. Der Film, der an nur einem einzigen Tag und in der darauffolgenden Nacht spielt, verzichtet weitgehend auf eine Erzählhandlung und zeigt in episodenhaften Szenen, wie Niko vor der Kulisse Berlins ziellos durch die Stadt treibt und dabei mit teils komischen, teils tragischen Situationen konfrontiert wird: seine Freundin zieht einen Schlussstrich, sein Vater dreht ihm den Geldhahn zu und ein Psychologe attestiert ihm „emotionale Unausgeglichenheit“. Eine sonderbare Schönheit namens Julika konfrontiert ihn mit den Wunden der gemeinsamen Vergangenheit, sein neuer Nachbar schüttet ihm bei Schnaps und Buletten sein Herz aus und in der ganzen Stadt scheint es keinen „normalen“ Kaffee mehr zu geben.⁷

Im Roman *In Plüschgewittern* ist die Beziehung des (namenlosen) 30-jährigen Ich-Erzählers zu seiner Freundin Erika ebenfalls gerade gescheitert, weshalb er nach Hamburg zu seinem verhassten Bruder trumpt und dort die todkranke Großmutter besucht. Anschließend reist er nach Berlin, um an der Party seines schwulen Freundes Desmond teilzunehmen, den er noch aus seiner Studienzeit kennt. Er zieht durch Kneipen, führt ins Leere laufende Gespräche, interessiert sich für die schriftstellernde Studentin Ines und lässt sich ebenfalls orientierungslos treiben, liebes- und bindungsunfähig. Ähnlich dem Erzählprinzip von *Oh Boy* ist der Protagonist eher Beobachter als Handelnder der geschilderten Ereignisse, die er mit viel Sinn für Details registriert. Sprunghaft sind seine Rückblicke und Reflexionen, die durch im Präsens gehaltene Berichte im Roman ergänzt werden. Im Schlusskapitel wird dann überraschend die Erzählperspektive gewechselt. Der Autor überlässt das letzte Wort Volker, dem Bruder, arriviert und gut situiert, der in dem Verhalten seines Bruders nichts anderes erkennen kann als „[...] modischen Weltekel, Verweigerung, Kleinbürgeranarchismus, Querulantenentum“.⁸

Die Sicht des Bruders auf den Romanprotagonisten kann eingeführt werden mit der Aussage des Protagonisten Niko im Film:

Kennst du das Gefühl, dass dir die Leute um dich herum merkwürdig erscheinen? Und je länger du darüber nachdenkst, desto klarer wird dir, dass nicht die Leute, sondern du selbst das Problem bist?⁹

Beide Protagonisten gehen verloren in ihrer unübersichtlichen Umwelt bzw. einer generell undurchschaubaren Welt, sie sind von der wachsenden Zahl an Lebensmöglichkeiten und -entscheidungen überfordert. Sowohl Film als auch Roman charakterisieren damit das individuelle Scheitern ihrer Protagonisten mit jeweils eigenen ästhetischen Mitteln.

Dieses Thema im Deutschunterricht in den Blick zu nehmen, lohnt sich unabhängig vom hohen ästhetischen Wert der beiden Werke deshalb, weil hier ein Lebens-

7 Die Inhaltsangabe wurde der Homepage des Films entnommen: <http://www.ohboy.x-verleih.de/> (1.10.2015).

8 Vgl. Peter Langemeyer, Eintrag „Hermdorf, Wolfgang“ in: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, <http://www.dbod.de:2065/document/16000005029> (abgerufen von Sächsische Landesbibliothek Staats- & Universitätsbibliothek am 14.7.2015).

9 Zit. nach der Inhaltszusammenfassung auf der Homepage des Films *Oh Boy*: <http://www.ohboy.x-verleih.de/> (23.8.2015).

gefühl aufgeschlossen werden kann, das in gesamtgesellschaftlicher Perspektive eine ganze Generation charakterisiert hat und z.T. noch charakterisiert.

Das Generationenkonzept als Interpretationsansatz

Der Protagonist des Romans reflektiert die Zugehörigkeit zu einer Generation wie folgt:

Im Stern gab es mal dieses Foto, Anfang der 90er, glaube ich, eine Reportage über die Generation X. Generation X, das war so ein Begriff, der damals aufkam, und das sollten Jugendliche sein, die sich der Generation verweigern, ohne gegen sie zu protestieren. Oder so ähnlich jedenfalls. Ich hab es nicht genau verstanden.¹⁰

Der Ich-Erzähler macht hier ein Deutungsangebot, das die Verweigerung einer Biographisierung als Generationsspezifikum herausstellt. Durch die Angabe „Oder so ähnlich jedenfalls. Ich hab es nicht genau verstanden“ drückt der Protagonist jedoch auch seine Skepsis gegenüber solchen journalistischen Charakterisierungen aus. Dieses Zurücknehmen von Kategorisierungen ist ein typisches Element des Erzählstils des Romans; der Erzähler kommentiert seine Umwelt mit gnadenlos analytischem Blick, die Klischees und Stereotypen, derer er sich bedient, dekonstruiert er fast schon mit Regelmäßigkeit. Auch Herrndorf selbst hat sich übrigens gegenüber Interpretationen und analytischen Zugängen zur von ihm geschaffenen künstlerische Wirklichkeit kritisch geäußert.¹¹

Dennoch kann festgestellt werden, dass die Eingeständnisse des Ich-Erzählers, er könne sich „an die wirklich wichtigen Dinge [...] nie erinnern“ (S. 13) und „im Rückblick“ kämen ihm die „Höhepunkte“ seines Lebens vor „wie eine Reihe von Zufallsbildern, Fußballübertragungen, Tapetenmuster, Werbemelodien“ (ebd.), genau dem entsprechen, was in journalistischen und populärwissenschaftlichen Texten als ‚Lost Generation‘ bezeichnet wird. Bekannt wurde der Ausdruck Generation X speziell durch den 1991 erschienenen gleichnamigen Roman von Douglas Coupland.¹² Coupland stellt darin dem eingeschliffenen Lebensstil aus gesellschaftlichen und ökonomischen Zwängen eine „Lessness“ genannte Philosophie gegenüber, die den Stellenwert des Lebens nicht an der Anhäufung von Statussymbolen misst. Das „neue“ Wertesystem wird auch ironisch als „exhibitionistische Bescheidenheit“ bezeichnet. Coupland recurriert dabei auf den amerikanischen Literatur- und Gesellschaftskritiker Paul

10 Wolfgang Herrndorf, 2014, In *Plüschgewittern*, Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 14. Im Folgenden wird nach dieser für den Unterricht geeigneten Ausgabe mit der Angabe von Seitenzahlen zitiert.

11 In seinem Testament hat Herrndorf nach Aussage der ZEIT, der WELT, der TAZ u.a. notiert, man solle niemals Germanisten an seine Texte ranlassen und „Journalisten mit der Waffe in der Hand vertreiben“ (Iris Radisch, 2014, Und Engel gibt es doch noch, in: DIE ZEIT 39/2014).

12 Ausführlich dazu: Guido Jablonski, 2002, *Generation X: Selbst- und Fremdbeschreibung einer Generation. Eine literaturwissenschaftliche Studie*, phil. Diss., Düsseldorf.

Fussell, der eine „Kategorie X“ aufgestellt hat, die all jene Aussagen bezeichnet, die sich gegen Geld, Materialismus oder sozialen Aufstieg wenden.¹³ Zur sich verweigern den Generation gehören in diesem amerikanischen Konzept die Jahrgänge zwischen 1960 und 1980 (in Europa verzögert sich diese Entwicklung, es finden sich in journalistischen Texten hier oft Eingrenzungen auf die Jahrgänge zwischen 1970 und 1990). Im deutschen Diskurs handelt es sich um eine Generation, die ihren Platz in der Gesellschaft noch nicht gefunden hat, politikverdrossen und orientierungslos ist.¹⁴

Dieser Kohorte ‚folgt‘ Generation Y (oder „Internet-Generation“) in den späten 1980er (Amerika) bzw. 1990er Jahren (Europa) sowie die zukünftige Generation Z (geboren in den 2000er bzw. 2010er Jahren).¹⁵ Die Generation Y (auch „Millennials“ genannt) ist optimistisch und selbstbewusst und hat wenig Vertrauen in die bestehenden Regierungen, weshalb sie sich durch passiven Widerstand aktiv ins politische Geschehen einbringen. Sie gilt als vergleichsweise gut ausgebildet und zeichnet sich durch eine technologieaffine Lebensweise aus, da es sich um die erste Generation handelt, die größtenteils in einem Umfeld von Internet und mobiler Kommunikation sozialisiert wurde. Anstelle von Status und Prestige rücken Freude an der Arbeit sowie Sinnsuche ins Zentrum der Lebensgestaltung. Diese Generation fordert eine Balance zwischen Beruf und Freizeit und verkörpert damit einen Wertewandel, der auf gesellschaftlicher Ebene bereits stattfindet und der nun auch in die Berufswelt getragen wird.¹⁶

Das Generationenkonzept selbst hat sich bereits seit dem späten 18. Jahrhundert als zentraler Mechanismus der Sinnstiftung und der Evidenzproduktion etabliert und erfährt seitdem eine zunehmend „emphatische Überdetermination“ in Alltagszusammenhängen.¹⁷

Die Generationslage ist zeitlich, sie beschreibt den Einfluss historischer und sozialer Umbrüche in bestimmten Momenten; oder anders formuliert: Generationen sind Alters-

13 Vgl. Inken Bartels, 2002, *Generation X. Zum inflationären Gebrauch des Begriffes „Generation“ im aktuellen Mediendiskurs*, in: vokus. Volkskundlich-kulturwissenschaftliche Schriften 1/02, S. 44-73.

14 Ebd.

15 Die Bezeichnung der Generationen mit Buchstaben stammt ursprünglich aus der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Forschung, ist jedoch vermehrt auch in journalistischen und populärwissenschaftlichen Texten zu finden. Ausführlicher zur Generation Y: Jutta Rump und Silke Eilers, 2013, *Die jüngere Generation in einer alternden Arbeitswelt: Baby Boomer versus Generation Y*, Sternenfels: Wissenschaft & Praxis; sowie Anders Parment, 2013, *Die Generation Y: Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen*, Wiesbaden: Springer.

16 Ausführlicher systematischer Überblick dazu bei: Klaus Hurrelmann und Erik Albrecht, 2014, *Die heimlichen Revolutionäre – Wie die Generation Y unsere Welt verändert*, Weinheim: Beltz. Eher journalistisch: Kerstin Bund, 2014, *Glück schlägt Geld. Generation Y: Was wir wirklich wollen*, Hamburg: Murmann.

17 Ulrike Vedder u.a., 2008, *Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11.

gruppen, die durch gemeinsame Erfahrungen zusammengeschweißt werden und ein darauf bezogenes Lebensgefühl entwickeln. Diese Ereignisse können historisch-politisch sein, es kann sich aber auch um ästhetische Ereignisse handeln. Das heißt, Lebenshaltung und Weltanschauung dieser Alterskohorte sind nur dann konkret zu verstehen, wenn der ökonomische und gesellschaftliche Kontext rekonstruiert wird, in dem sie entstanden sind.¹⁸

In der Belletristik entstand besonders in den späten 1990er Jahren eine Flut an Generationenliteratur, die deutlich macht, dass es sich hier um ein produktives Deutungsmuster zur Beschreibung von Erlebnis- und Erfahrungsgemeinschaften handelt.¹⁹ So hat sich speziell in der sogenannten ‚Popliteratur‘, zu der *In Plüschgewittern* von der Kritik mitunter auch gezählt wird, das Generationenportrait als Genre fest etabliert: Florian Illies’ *Generation Golf*, Jana Hensels *Zonenkinder* sowie Christian Krachts *Faserland* können hier exemplarisch für zahlreiche andere Werke angeführt werden. Das immer wieder festgestellte Ausmaß der Konstruiertheit dieser Generationsmodelle lässt jedoch auch die generelle Frage aufkommen, ob Generationen denn überhaupt identisch sind bzw. sein können.²⁰

Roman und Film schildern zwei Wochen bzw. einen Tag aus dem Leben zweier junger Männer um die 30, deren existenzielle Verunsicherung, gesellschaftliche Perspektivlosigkeit und antibürgerlicher Affekt durchaus generationsspezifische Kollektiverfahrungen reflektieren. Gleichzeitig zeigen die (anderen) Figuren in Roman und Film deutlich, dass Generationengruppen in sich nicht homogen sind und es innerhalb eines kollektiven Lebensgefühls unterschiedliche Verarbeitungsmuster und Strategien des Umgangs mit der zunehmenden Individualisierung einerseits und dem oft paradox erscheinenden Zusammenspiel sozialer Nivellierung und Vermassung andererseits gibt.

Die ‚Lesart‘ von *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* als Generationenportrait ist eine didaktisch vielversprechende, da sie Themen aufgreift, mit denen die Schülerinnen und Schüler in ihrer nahen Zukunft konfrontiert sein werden und teilweise bereits konfrontiert sind: Umgang mit Krisen, Lebensplanung und Improvisation, Bildung und Ausbildung, (berufliche und familiäre) Unabhängigkeit, Freizeitkultur und neue Medien, politische Haltung und Lifestyle usw.

Didaktische Impulse zur Erschließung von Roman und Film im Unterricht

Im Folgenden werden erzähltheoretische, semantische und formale (didaktische) Anschlussmöglichkeiten für einen intermedialen Unterricht zu *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* entwickelt. Dabei wird für einen intermedial konzipierten Unterricht plädiert, der Analyse sowie Handlungs- und Produktionsorientierung reflexiv miteinander verbindet.

18 Jablonski, Generation X [Anm. 12], S. 4.

19 Ebd.

20 Vedder, Das Konzept der Generation [Anm. 17], S. 12.

Filmisches Erzählen im Roman

Neben der ‚üblichen‘ fragmentarischen Schreibweise moderner Gegenwartsliteratur ist der Einfluss des Mediums Films auf Herrndorfs Ästhetik schon früh von der Kritik betont worden.²¹ Dass Herrndorf selbst sich intensiv mit dem Film auseinandergesetzt hat, zeigen sein Tagebuch *Arbeit und Struktur*²² ebenso wie die vielen inhaltlichen Verweise auf Filme in seinen Texten. Daher sollte auch im Unterricht in den Blick genommen werden, wie seine Romane – hier *In Plüschgewittern* – Erzählstrukturen des Films aufgreifen.

In der Intermedialitätsforschung finden sich zu dieser Form des Bezugs zwischen Literatur und Film unterschiedliche Begrifflichkeiten: filmisches Schreiben²³ oder filmisches Erzählen.²⁴ Filmisches Schreiben findet auf der textexternen Ebene der Produktion statt, während filmisches Erzählen im Text durch unterschiedliche Erzähltechniken realisiert wird.²⁵ Auch wenn beide Ebenen miteinander korrespondieren, scheint es für die unterrichtliche Betrachtung lohnenswert, vor allem das filmische Erzählen in den Blick zu nehmen, da dieses sich im Text auch ohne eine vom Autor intendierte filmische Schreibweise realisiert. Brüssel spricht hinsichtlich des filmischen Erzählens von zwei zentralen Kennzeichen bzw. Veränderungen dieser Literatur: Der Audiovisualisierung (der Literatur) und der Umgestaltung literarischen Erzählens unter Einbindung des Aspektes der Bewegung.²⁶ In der Typologie filmischen Erzählens wird weiterhin zwischen einem offenen und einem verdeckten Typus unterschieden. Im verdeckten Typus erscheinen literarische Erzählformen mit schwach explizitem oder implizitem Filmbezug in realisierter Umsetzungsform und mit textkonstitutiver Referenz oder aber an exponierten Stellen im Text. Der Roman kann eher dem offenen Typus zugeordnet werden:

Der offene Typus filmischen Erzählens vereinigt drei verschiedene Varianten. Zum ersten sind literarische Erzähltexte zu nennen, in denen die Auseinandersetzung mit dem Film die Dimension der erzählten Welt beeinflusst, somit also Schauplätze und Hand-

21 In der Begründung der Jury des *Deutschen Jugendliteraturpreises* für *Tschick* heißt es, dass „der ganze Roman sehr filmisch erzählt ist“ (<http://www.djlp.jugendliteratur.org/jugendbuch-3/artikel-tschick-129.html>, 26.8.2015).

22 Hier schreibt Herrndorf z.B., nachdem er *Melancholia* von Lars von Trier gesehen hat: „... zehn von zehn Punkten. Und noch einen Zusatzpunkt fürs Happy End: Groß und grün und strahlend. So ist das, genauso. Noch nie so erlebte Übereinstimmung zwischen filmischer und subjektiver Realität. Urteil deshalb möglicherweise getrübt“ (Eintrag vom 26.10.2011, 19:45 unter <http://www.wolfgang-herrndorf.de/2011/11/einundzwanzig/>, 26.8.2015).

23 Vgl. Joachim Paech, 1997, *Literatur und Film*, 2. überarb. Aufl., Stuttgart: Metzler.

24 Stephan Brüssel, 2014, *Filmisches Erzählen: Typologie und Geschichte*, Berlin, Boston: de Gruyter.

25 Ebd., S. 6.

26 Ebd., S. 2.

lungen genretypisch präsentiert werden, Figuren sich mit dem Medium Film beschäftigen oder aber diese Auseinandersetzung handlungsmotivierend ist.²⁷

In Plüschgewittern genügt zur Beschreibung einer Frauenfigur beispielsweise lediglich der Hinweis, dass sie „aussieht wie Gina Gershon in *Bound*, diesem Lesbenthiller, also hervorragend“ (66).

Zum zweiten [offenen Typus filmischen Erzählens, C.F.] können Texte angeführt werden, die formal filmisch erzählt sind, ohne dass der Film auf der Inhaltsebene eine bemerkenswerte Rolle spielt. Diese formale Gestaltung betrifft die Ebene des Erzählakts und die Ebene des Mediums. Drittens schließlich stechen solche Erzähltexte hervor, in denen sowohl Inhaltsebene und Formebene filmisch gestaltet sind.²⁸

Herrndorfs Roman gehört überwiegend zur ersten und teilweise auch zur dritten Variante des offenen Typus, da er sich neben der oben genannten Möglichkeit des Filmbezuges auch in der narrativen Gestaltung von anderen Formen literarischen Erzählens abhebt.

Einen zentralen Raum in der literarischen Realisierung filmischen Erzählens nimmt die fiktive Erzählinstanz ein; als Erfindung des Autors steuert sie die erzählte Geschichte. Allgemeine Aussagen über die Erzählinstanz lassen sich zunächst von ihrer Präsenz ableiten. Von dort aus können mit Blick auf den Parameter des diegetischen Status vier Varianten herausgestellt werden; da diese bisher didaktisch noch nicht aufgeschlossen wurden, kann darauf im Rahmen des Artikels nicht eingegangen werden.²⁹

Im Folgenden sollen daher ausgewählte Merkmale filmischer Erzähltechniken aufgegriffen werden, die dem Prinzip der didaktischen Reduktion entgegenkommen. Exemplarisch wird an dieser Stelle die Kategorie der Strukturierung von Zeit im Roman thematisiert; es könnten aber auch Raum- oder Figurenverhältnisse untersucht werden. Die Zeitverhältnisse von *In Plüschgewittern* sind gekennzeichnet durch: 1. filmische Erzählgeschwindigkeiten, 2. Short Cuts sowie 3. Formen der Anachronie.

1. Das szenische (zeitdeckende) Erzählen ist im Roman in den inneren Monologen und besonders in den erzählten Dialogen stark vertreten, mit ihm wird der Effekt eines reallogischen zeitlichen (Geschehens-)Ablaufes insinuiert, indem bei dem Leser aufgrund der (scheinbaren) Gleichschaltung von Erzählzeit und erzählter Zeit der Eindruck von Isochronie und Unmittelbarkeit erweckt wird. Noch klarer als im Film liegt dabei freilich nur der Effekt einer scheinbaren Unmittelbarkeit vor, der auch hier als vermittelte Unmittelbarkeit bezeichnet werden kann. Im Gegensatz zur real messbaren medialen Zeit des narrativen Films ist die literarische Erzählzeit höchst subjektiv kon-

27 Ebd., S. 70.

28 Ebd.

29 Es ist hier festzustellen, dass in der Literaturwissenschaft die narratologische Forschung seit längerer Zeit einen Aufschwung erfahren hat, dies von der Literaturdidaktik jedoch bisher nicht angemessen aufgegriffen wurde. Es zeigt sich hier ein Forschungsdesiderat: In den verschiedenen Schulstufen sollte ein narratologisches Grundwissen theoretisch und empirisch fundiert werden.

struiert und an den Vermittelnden und den Lesenden gebunden.³⁰ Mit Schülerinnen und Schülern könnte man in Form eines Vergleiches zwischen ‚einfachem Vorlesen‘ und einer szenischen Darstellung eines Dialoges reflektieren, dass das Erzählen niemals der Fülle von Momenten eines Geschehens gerecht werden kann.

Allerdings gibt es im Roman auch Beispiele dafür, wie in der Erzählung die Subjektivität der Perspektive marginalisiert wird. Durch die Figurenperspektivierung Herrndorfs ist es möglich, eine neutrale, lediglich registrierende Figurenperzeption wiederzugeben und so Subjektivität zu unterlaufen. Es zeigt sich in einigen inneren Monologen des Protagonisten, die nicht von Reflexionen geprägt sind, eine sogenannte Camera-Eye-Technik, die sich durch die summarische Aneinanderreihung szenischer Einheiten auszeichnet:

Ich lasse mich langsam nach hinten über die Leitplanke gleiten und rutsche die steile Böschung hinunter, den Rucksack mit einer Hand hinter mir herziehend. Nach zehn, fünfzehn Metern stoße ich an einen kleinen Baum und bleibe auf dem Bauch liegen. Mein Gesicht liegt in einem trockenen Grasbüschel, und es liegt da gar nicht so schlecht, finde ich. Ich drehe mich ein bisschen zur Seite, sodass ich nach oben in den Sternenhimmel gucken kann, der prächtig ist hier draußen, abseits der großen Stadt. Ich erkenne sogar ein Sternbild wieder, das Krokodil.

Von Zeit zu Zeit huschen Autoscheinwerfer über den Himmel, wie Antriebsstrahlen von Raumschiffen, zehn Meter über mir, und da ist es auf einmal wieder. (172f.)

2. Die filmische Erzählanlage des Romans äußert sich aber häufig auch in sogenannten ‚Short Cuts‘, d.h. der Roman erscheint als eine Vielzahl von Geschichten oder ist zerfasert und zerläuft in viele Seitenzweige. Letzteres zeigt sich besonders in den Erzählungen des Protagonisten, die oft abreißen oder sprunghaft sind. Der Gesamttext präsentiert sich dementsprechend als ein Konglomerat aus montierten Einzelszenen, die in ihrer Gesamtheit erst vom Leser zu einer Erzählung formiert werden müssen.

3. Ein drittes Spektrum filmischen Erzählens im Roman stellt die Anachronie dar, die über Spielarten der Analepse (die Rückblende oder Flashback) und der Prolepse (Flashforward) erzeugt wird. Besonders die assoziativ eingeschobenen Rückblenden in die Vergangenheit des Protagonisten verweisen auf diese narrative Struktur des Films.

Um den Blick der Schülerinnen und Schüler für dieses filmische Schreiben Herrndorfs zu schärfen, könnten sie je nach individuellen Interessen ein Storyboard oder zumindest Teile dessen zu einer (möglichst selbstgewählten) kurzen Textstelle entwickeln. Internetportale wie der Bildungsserver Baden-Württemberg,³¹ Kinofenster,³² Teachsam³³ oder Lehrer-online³⁴ bieten zur Vorbereitung und Erstellung eines Storyboards inzwischen (mehr oder weniger geeignetes) Arbeitsmaterial an. Durch die Er-

30 Brössel, Filmisches Erzählen [Anm. 24], S. 111.

31 <http://lehrerfortbildung-bw.de/werkstatt/video/unterricht/baum/jobs/story.htm> (4.3.2016).

32 <http://www.kinofenster.de/lehmaterial/methoden/ein-storyboard-zeichnen/> (4.3.2016).

33 http://www.teachsam.de/deutsch/film/film_storyboard.htm (4.3.2016).

34 <http://www.lehrer-online.de/688977.php> (4.3.2016).

stellung eines Storyboards kann zum einen der Blick für filmische Erzählmittel im Roman geschult werden, zum anderen kann in der Erarbeitung von Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Requisiten, Musik etc. die hohe filmische Qualität des Textes ersichtlich werden. Filmsprachliche Mittel, die inzwischen fester Bestandteil der Lehrpläne sind, werden so in einem funktionalen Zusammenhang integriert. Bei gering ausgeprägten filmanalytischen Kenntnissen wäre es auch denkbar, Fotos bzw. Szenenbilder – sogenannte ‚Film Stills‘ – zu erstellen, die Textstellen im Roman adaptieren sollen.³⁵ Hier wäre der Vorteil, dass beim Lesen des Textes die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, wo und wie der Text ‚Bilder im Kopf‘ entstehen lässt. In der Gruppesituation kann darüber hinaus ausgehandelt werden, welche Bilder der Text tatsächlich scharf vorgibt und welche Bilder flexibel und damit stärker literarisch im Sinne einer Polyvalenz sind.

Semantische Erschließung von Roman und Film als Generationenportrait

Um die individuelle Orientierungslosigkeit der Protagonisten in den beiden Medien auch auf einer außerfiktionalen (gesellschaftlichen) Ebene verorten zu können, können Materialien zur Aktivierung von Vorwissen und zur Kontextuierung herangezogen werden. Um die Schülerinnen und Schüler dafür zu sensibilisieren, dass in den fiktionalen Geschichten die zunehmende Entscheidungsoffenheit des Einzelnen in der Gesellschaft und die individuelle Herstellung von Biographie verhandelt werden, kann auf konventionelle (Sekundär-)Textarbeit rekurriert werden. Hier bieten klassische psychoanalytische Texte – wie beispielsweise C.G. Jungs Typenklassifikation³⁶ oder der Myers-Briggs-Typenindikator³⁷ – die Möglichkeit, die unterschiedlichen Figurentypen in Roman und Film und die damit verbundenen verschiedenen (impliziten) Umgangsweisen mit dem im zweiten Abschnitt beschriebenen Lebensgefühl herauszuarbeiten. Über die Indikatoren und Präferenzen aus dem Typenindikator können beispielsweise (deduktiv) Informationen zu den Personen und Verhaltensweisen aus Text und Film strukturiert werden, sodass die Lernenden zu einem besseren Text- bzw. Medienverständnis gelangen und in der Herstellung lokaler Kohärenzen unterstützt werden.

Denkbar und weniger ‚textlastig‘ ist hier auch die Arbeit mit Graphiken bzw. Statistiken, indem auf aktuelle soziologische Studien, die sich mit Lebenshaltungen und Lebenslagen verschiedener Generationen auseinandersetzen, zurückgegriffen wird. Wenn hierfür Studien herangezogen werden, die sich auf normative Grundorien-

35 ‚Film Stills‘ sind Gebrauchsphotografien der Filmindustrie oder Werbeträger; die Kinos zeigen ‚Film Stills‘ in ihren Schaukästen. Ausführlich dazu: Winfried Pauleit, 2004, Filmstandbilder: Passagen zwischen Kunst und Kino, Frankfurt a.M.: Stroemfeld.

36 Vgl. Carl Gustav Jung, 2001, Typologie, München: dtv.

37 Von der wissenschaftlichen Psychologie wird der MBTI zwar abgelehnt, im Personalwesen und im Coaching findet er jedoch dennoch breite Anwendung und kann daher einen einfachen wissenschaftsbasierten Einstieg in den literarischen Text bieten (vgl. Richard Bents und Reiner Blank, 1995, Typisch Mensch – Einführung in die Typentheorie, Göttingen: Beltz Test GmbH).

tierungen und Lebenswelten heutiger Jugendlicher beziehen,³⁸ bietet dies gegenüber der ersten Variante der Kohärenzherstellung den Vorteil, auf der Subjektebene des Lesens (also dem Leseinteresse, der Lesemotivation und Volition) möglicherweise stärkere Effekte zu erzielen. In den Milieugrafiken der *Sinus-Jugendstudie u18* wird sich beispielsweise der Generation Z, d.h. der Altersgruppe zwischen 14 und 17 Jahren gewidmet. In der Studie werden folgende Lebenswelten vorgestellt und kurz beschrieben: Expeditiv (20%), Sozialökologische (10%), Adaptiv-Pragmatische (19%), Experimentalistische Hedonisten (19%), Materialistische Hedonisten (12%), Konservativ-Bürgerliche (13%) und Prekäre (7%). Die Studie verdeutlicht anschaulich und lebens(welt)nah, dass bei gleichen Herausforderungen sich je nach sozialer Lage und Werteorientierung unterschiedliche Lösungsstrategien und Zukunftsperspektiven bei Jugendlichen etablieren. Die abstrakten Begriffe, die hierfür in der Studie verwendet werden, stellen dabei eingangs sicher erhöhte Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, nach einer gemeinsamen Erarbeitung können sie aber sehr hilfreich für das Verstehen und die Auseinandersetzung mit Roman und Film sein. Den Figuren in Roman und Film könnten normative Grundorientierungen zugeordnet werden, zugleich zeigt sich mittels dieser Zuordnungsversuche die künstlerische Eigenständigkeit des Textes und des Films. So kann das auf Sachinformationen bezogene Vorwissen das Herstellen eines globalen Verständnisses stützen, ohne die Polyvalenz und Ästhetik der beiden erzählenden Medien aufzulösen. Diese kann den Schülerinnen und Schülern z.B. bewusst gemacht werden, indem man mit handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenarrangements die verschiedenen Anforderungen bzw. Kategorien von faktualen und erzählenden Darstellungen erarbeitet.³⁹

Medienkonvergenzen und -divergenzen zum Lebensgefühl einer Generation

Der Film *Oh Boy* unterliegt medial bedingt anderen dramaturgischen, ästhetischen und narratologischen Regeln als der Roman *In Plüschgewittern*. Beispielhaft für diese medial bedingten Differenzen steht die poetische Ausgestaltung des beschriebenen generationellen Lebensgefühls, auf das ich im Folgenden in medienkritischer Hinsicht näher eingehen möchte.

Der Roman eröffnet einerseits deutlich mehr Leerstellen bezüglich innerfiktionaler Begründungen zum Verhalten der Hauptfigur als der Film, andererseits ist es vergleichsweise schwieriger, im Film Einblick in die Innenperspektive des Protagonisten zu erhalten. Die Deutungsoptionen zum Verhalten des Protagonisten sind im Film deshalb eingeschränkter, weil auf der inhaltlichen Ebene der Druck des Vaters, das Bezie-

38 Vgl. dazu wiki.dpw.org/sowa/sites/default/files/Sinusstudie_Ergebnisse.pdf.

39 Zu den Statistiken lässt sich am Textartbewusstsein arbeiten, indem man ihren erklärenden Charakter in weiterführenden Aufgaben zu fiktionalen ‚Texten‘ auflöst, beispielsweise die Fotos aus der Sinus-Studie zu den einzelnen Typen in Form von kleinen Rollenspielen sprachlich gestalten lässt oder die Fotos mit Sprech-/Gedankenblasen verieht.

hungsende mit der Freundin Elli, die finanziellen Sorgen Nikos und die Schikanen des Psychologen mit der Ziellosigkeit Nikos enggeführt werden. Auf der außerfiktionalen Deutungsebene bietet der Protagonist dem Rezipienten des Films zudem eine Metareflexion seiner Figur:

Kennst du das Gefühl, dass dir die Leute um dich herum merkwürdig erscheinen? Und je länger du darüber nachdenkst, desto klarer wird dir, dass nicht die Leute, sondern du selbst das Problem bist?⁴⁰

Diese Aussage läuft konform mit der Sicht Volkers auf seinen Bruder im letzten Kapitel von *In Plüschgewittern*. Volker erzählt, dass die erste Freundin des Protagonisten die „einzig psychisch intakte“ Freundin seines Bruders gewesen sei, und meint, dass der Bruder „alles ins Lächerliche ziehen musste“ und dass es „immer schlimmer“ werde (180). Das Untergehen des Einzelnen in der wachsenden Zahl an Lebensmöglichkeiten und -entscheidungen wird im Roman demnach ebenso als individuelles Scheitern charakterisiert wie im Film. Da aber im Roman nicht der Protagonist selbst – so wie im Film –, sondern sein Bruder, der schon zu Beginn des Romans nicht als Sympathieträger angelegt war, diese Aussagen trifft, wird diese Deutung dekonstruiert, wenn nicht gar zurückgenommen. Denn der Bruder ist im Roman als bürgerliche Kontrastfigur zum Protagonisten konzipiert; wenn dieser in der zitierten Art und Weise über die Planlosigkeit des Protagonisten spricht, ist diese bei Herrndorf innerfiktional stärker als im Film als gesellschaftliches Phänomen angelegt, welches außerhalb der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten liegt. Diese Deutung wird auch durch die Unterschiede im Erzählstil der beiden Medien gestützt: Während *Oh Boy* der Vereinsamung und Absurdität modernen Großstadtlebens viele komische Situationen abgewinnt,⁴¹ ist der Roman stärker auf die tragischen Momente ausgelegt.⁴²

Titel und Stilisierungsgrad der beiden Medien sprechen ebenfalls für diese Interpretation: *Oh Boy* erscheint wie ein Ausruf, sich zusammenzureißen – wie auch der Vater im Film zum Protagonisten Niko sagt: „Ich gebe dir einen Tipp: Schneid dir die Haare, kauf dir paar ordentliche Schuhe und such’ dir einen Job!“ Demgegenüber steht *In Plüschgewittern* im intertextuellen Bezug zu *In Stahlgewittern* bei Ernst Jünger: Diese Generation geht nicht im Krieg, sondern im Plüsch der Komfortgesellschaft unter. Der Film fokussiert das Individuum und dessen Konflikt mit der zunehmenden Vermassung; der Roman schildert dies aus der Sicht eines Individuums, jedoch als Beschreibung eines gesamtgesellschaftlichen Problems.

40 Zit. nach Inhaltszusammenfassung auf der Homepage des Filmes *Oh Boy*: <http://www.ohboy.x-verleih.de/> (23.8.15)

41 Beispielhaft ist hierfür der Running Gag des Films: Der junge Protagonist versucht während des gesamten Films, einen Kaffee zu trinken. Dieser Gag findet seinen Höhepunkt im Besuch eines Coffeeshops, in dem der Wunsch nach einem normalen schwarzen Kaffee für den Protagonisten zur Odyssee wird.

42 In der Partyszene in Kapitel 8 stürzt eine junge Frau vom Dach und überlebt, erfährt jedoch vonseiten der Partygäste kaum Anteilnahme (vgl. S. 84-87).

Die Schwarz-Weiß-Ästhetik sowie die eingesetzte Jazzmusik in *Oh Boy* verweisen den Rezipienten zudem deutlich auf die hohe Autofunktionalität des Mediums bzw. der präsentierten Geschichte. *In Plüschgewittern* ist zwar ebenfalls hoch stilisiert, macht dies aber im Erzählstil nicht explizit; der Erzähler wendet sich nicht an den Leser, und auch die Sprache ist bemüht um einen scheinbar authentischen Ton ihrer Figuren. Den ausführlichen inneren Monologen aus *In Plüschgewittern* steht im Film ein Protagonist gegenüber, der oft nur von außen in seinem großstädtischen Umfeld gezeigt wird – unterlegt von Musik, Bildern und Begegnungen. Das Innenleben des Protagonisten bleibt hier also stärker im Verborgenen: So wird Niko von einem alten Mann, dem er spät in der Nacht in einer Bar begegnet und der ihm von seiner Kindheit im Nationalsozialismus erzählt, als „einsamer Wolf“ bezeichnet – was dieser Wolf denkt und fühlt, ist im Film offener gestaltet als im Roman.

Diesen unterschiedlichen ästhetischen und poetischen Konzepten der beiden Medien sollte in einem Deutungsgespräch verstärkt Beachtung geschenkt werden. Methodisch könnte dies geschehen, indem als Ausgangspunkt zunächst das oben zitierte Statement des Protagonisten im Film auf seine (interpretatorische) Übertragbarkeit auf den Roman überprüft wird.

Strukturelle Impulse zum Vergleich von Film und Roman

Der Film zeigt nur 24 Stunden im Leben des Protagonisten Niko; für die Arbeit im Medienverbund wäre es daher sinnvoll, vor der Filmrezeption ein Exposé zu einem Drehbuch zu verfassen, welches 24 Stunden aus dem Leben des Protagonisten des Romans *In Plüschgewittern* filmisch umsetzt.⁴³ ‚Exposé‘ heißt der Plan eines Drehbuchs in Form einer Inhaltsangabe, wobei es hierfür in Deutschland keine feste Norm gibt, die Form und Umfang eines Exposés festlegt. Die Drehbuchwerkstatt München gibt einen Überblick über gängige Formen:

Das Deckblatt weist auf:

- Titel
- Autor
- Schlagzeile
- Zusammenfassung
- Kurzinhalt

Die zweite Seite skizziert:

- Figuren

43 Anregungen zum Verfassen eines Drehbuch-Exposés finden sich im Internet in vielfältiger Form. Auf der Website des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg finden sich zudem grundlegend umfassende praktische Hinweise zur Medienarbeit mit Filmen: <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/medienpraxis/video-trickfilm/von-der-idee-zum-film.html> (26.8.2015).

Ab der dritten Seite:

- Ablauf (Handlungsschritte)⁴⁴

Die weiteren formalen Konkretisierungen zu den Elementen Zusammenfassung, Figuren etc. sollten natürlich dem Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Es ist ratsam, hinsichtlich der formalen Standards großzügig zu sein und stärker auf dem Bezug zur literarischen Vorlage zu beharren. Zur Unterstützung können konkrete Beispiele eines Film-Exposés auch in Vorbereitung auf das eigene Exposé rezipiert werden.⁴⁵ Im Anschluss an die Rezeption des Filmes ist es dann möglich, über die beiden unterschiedlichen 24-Stunden-Versionen einen Vergleich zu Themen und Figurengestaltung anzuregen, der Medienkonvergenzen und -differenzen offenlegt.

Natürlich kann die strukturelle Vorgabe des Films, einen 24-Stunden-Tag eines jungen Mannes in Berlin darzustellen, auch für identitätsorientierte Verfahren genutzt werden: Tagebucheinträge sowohl für die literarische Vorlage als auch aus der individuellen Perspektive lassen in Verbindung mit einer (sich dann anschließenden) Filmrezeption offensichtlich werden, was den Protagonisten Niko kennzeichnet und schulen eine genaue Wahrnehmung des Textes und Filmes durch die subjektive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler.⁴⁶

Fazit

Den Ausgangspunkt des Artikels bildete die Frage, inwieweit das (nichtfiktionale) Konzept des Generationenportraits den Verstehensprozess sowie den medienbezogenen Vergleich von *In Plüschgewittern* und *Oh Boy* stützt.

Auf der inhaltlichen Ebene muss das Generationsmodell mit seinen starren Schematisierungen sicherlich hinterfragt werden. In didaktischer Perspektive leistet es jedoch eine sinnvolle Reduktion, die es ermöglicht, Verhaltensmuster der beiden Protagonisten in den beiden Medien zu jugendrelevanten Themen wie Umgang mit Krisen, (Aus-)Bildung, (berufliche und familiäre) Unabhängigkeit, Freizeitkultur, politische Haltung usw. deutlicher herauszuarbeiten. Darüber hinaus ermöglicht die Schwerpunktsetzung auf die Spiegelung eines Generationengefühls in den beiden Medien, ästhetische und erzähltechnische Unterschiede im medialen Vergleich zu fokussieren, ohne dabei von der inhaltlichen Ebene losgelöst argumentieren zu müssen oder – wie häufig im Medienvergleich in der Unterrichtspraxis – auf der Beschreibung inhaltlicher Unterschiede zu verharren. Das gemeinsame Erzählprinzip, die ähnliche Lebenslage und -haltung der beiden Protagonisten, wird so zum Ausgangspunkt für eine multimodale Sensibilisierung (hier von „Verstehen“ zu sprechen würde die wichtigen in-

44 Ausführlicheres zur Gestaltung der einzelnen Elemente (Schlagzeile, Kurzinhalt etc.) findet sich unter <https://www.drehbuchwerkstatt.de/Fachtexte/expose.html> (8.10.2015).

45 Beispiele finden sich unter http://www.allaryfilm.de/de/nice_die.html (8.10.2015).

46 Vgl. Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen (Basisartikel), in: Praxis Deutsch 200, S. 6-17.

terpretatorischen und kommunikativen Aspekte dieser Art des medialen Vergleiches nivellieren).

In struktureller Hinsicht bietet das Generationsmodell nicht genügend Bezugspunkte für einen intermedialen Vergleich; hier müssen Fragen der Erzähltechnik (z.B. zum filmischen Erzählen Herndorfs) sowie der Erzählstruktur (*In Plüschgewittern* erzählt eine ganze Biografie, der Film hingegen thematisiert nur 24 Stunden im Leben von Niko) explizit in den Blick genommen werden. Die dazu gegebenen didaktischen Impulse können als Anstoß zur eigenen Gestaltung und zur Konzeption einer diesem Gedanken verpflichteten Unterrichtsreihe anregen.