

Carsten Gansel

Bilder von Kindheit und Adoleszenz in der deutschen Gegenwartsliteratur nach 1989

Ein Internetprojekt

I. Vorbemerkungen

Im Sommersemester 2001 begann auf Initiative des Goethe-Instituts Warschau ein langfristig angelegtes Projekt zur deutschen Gegenwartsliteratur nach 1989.¹ Ein zentrales Ziel bestand darin, neueren Entwicklungen nachzugehen und neben herausragenden Texten der 1990er Jahre vor allem auch eine junge Autorengeneration in den Blick zu bekommen. In diesem Rahmen waren neue Stoffe und Themen der älteren, mittleren wie jungen Autorengeneration in den 1990er Jahren Gegenstand der Diskussion. Entsprechend wurde in dem Langzeitprojekt komplexen Themen nachgegangen wie „Pop und Literatur“, „Kindheit und Adoleszenzdarstellung“, „Gedächtnis und Erinnerung in der deutschen Literatur“, „Zur Darstellung der Wende in der deutschen Literatur“, „Der Holocaust als Thema in der Gegenwartsliteratur“, „Aspekte autobiographischen Schreibens“, „Junge Autoren zwischen ‚Generation und Golf‘ und ‚Zonenkindern‘“.

Schließlich erwuchs aus der Beschäftigung mit Entwicklungen in der deutschen Gegenwartsliteratur das Vorhaben, einen Komplex genauer zu untersuchen und Vorschläge zum Umgang mit den Texten in Lehre und Studium an polnischen Universitäten und Hochschulen zu unterbreiten. Da es sich beim Erzählen über Kindheit und Adoleszenz um das Thema handelt, das bei Autorinnen und Autoren der älteren wie jüngeren Generation gleichermaßen eine Rolle spielt, erfolgte eine Konzentration auf dieses Sujet. Von besonderem Interesse war der Gegenstand „Kindheit und Adoleszenz“ auch deswegen, weil unterschiedliche historische Ausprägungen von Kindheit beziehungsweise Adoleszenz in den Blick gerieten und sehr verschiedene literarische Darstellungsweisen offenbar wurden.

Da die Bilder von Kindheit und Jugend wie auch reale Kindheit und Jugend einem historischen Wandel unterworfen sind, war grundsätzlich mitzudenken, dass die Rolle von Kindheit und Kindern sowie Jugend und Jugendlichen abhängig ist vom jeweiligen Stand von gesellschaftlicher Modernisierung. Dazu gehö-

¹ Das Projekt wurde von Ewa Ostaszewska vom Goethe-Institut Warschau mit angeregt und mit hohem Engagement begleitet.

ren gesellschaftliche Strukturen, wirtschaftliche Verhältnisse, die Rolle der Familie, Stellung von Mann und Frau, Arbeit usw. Für die so genannten Industriegesellschaften ist grundsätzlich zu beachten: Kindheit als eigener Lebensabschnitt bildet sich erst im Verlauf eines längeren historischen Prozesses heraus (vgl. Gansel 2004b).

Für die Beschäftigung mit den Texten selbst war zu beachten, dass mit dem Thema „Kindheit und Adoleszenz“ der Blick zunächst auf Elemente des Stoffes gerichtet ist. Mit anderen Worten: Bei der Frage nach Bildern von Kindheit und Jugend handelt es sich um ein dominant darstellungsästhetisches Problem mit stoff- beziehungsweise motivgeschichtlichem Hintergrund. Ausgewählt wurden also Texte, bei denen mit dem „Was“ der literarischen Darstellung (Handlungen, Episoden, Figuren, Verhaltensweisen) Kindheit und Adoleszenz aufgerufen sind. Abgezielt wurde mithin auf Texte, deren Erzählgeschehen in einem vom Leser lokalisierbaren räumlichen und zeitlichen Koordinatensystem angesiedelt ist, und die vorzugsweise mit narrativen und wirklichkeitsmodellierenden Verfahren arbeiten.

Im Mittelpunkt des Projektes stand die deutsche Gegenwartsliteratur. Freilich wurde jeweils der Versuch unternommen, nach ‚Paralleltexten‘ oder ‚Parallelmotiven‘ in der polnischen Literatur zu suchen. Diese interkulturelle Komponente ist für die Germanistikausbildung an Universitäten von grundsätzlicher Bedeutung. Denn: Beim Fremdsprachenlernen geht es nicht zuletzt darum, interkulturelle Fertigkeiten und insbesondere die Fähigkeit auszubilden, „als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren“ (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* 2001: 106).

Mit dem Projekt sowie den Texten wird zudem dazu angeregt, die „Welt des Herkunftslandes“ und die „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ zu vergleichen sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen. Durch den Dialog der Sprachen und Kulturen kann eine neue Qualität deshalb entstehen, weil es entsprechend der Orientierung auch im Rahmen des Bologna-Prozesses darum geht, *Kompetenzen* zu entwickeln, die zur Bildung eines interkulturellen Bewusstseins beitragen können. Beim Umgang mit literarischen Texten kommt es für die Studierenden darauf an, ihre Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen (*language activities*) zu erweitern. Die entwickelten Unterrichtsmodelle beziehungsweise -vorschläge sind zudem integrativ angelegt und zielen darauf, die verschiedenen Kompetenzbereiche zu vernetzen. Darüber hinaus besteht die Intention darin, die Studierenden beim Umgang mit literarischen Texten in jenen *Handlungsrollen* agieren zu lassen, die für das Handlungs- beziehungsweise Sozialsystem Literatur kennzeichnend sind (Produktion, Distribution, Rezeption/Verarbeitung). Literarische Texte werden somit auf eine Art und Weise in ‚Gebrauch‘ genommen, wie dies in einer Mediengesellschaft durch Schriftsteller, Regisseure, Dramaturgen, Filmemacher, Moderatoren, Kommentatoren ständig der Fall ist. Sie ‚verlieren‘ ihren ‚autonomen‘ Status, insofern eine ‚Anschlusskommunikation‘ zu den anderen Teilsystemen hergestellt wird. Dies bricht ein-

mal mehr einen ‚musealen‘ Umgang mit Literatur auf, und holt sie ins ‚wirkliche Leben‘ hinein.²

In dem Projekt erscheinen alle Texte in der Originalfassung – dies betrifft auch polnische Texte, zu denen es eine deutschsprachige Fassung gibt. Texte polnischer Autoren werden auf Polnisch gelesen, aber auf Deutsch zusammengefasst, verglichen und diskutiert. In der deutschen Sprache werden die dazugehörenden Aufgaben gelöst. Auf diese Weise wird eine weitere Sprachaktivität, nämlich die Sprachmittlung, in den Lern- und Lehrprozess integriert.

Das Team versuchte nach ausführlicher Diskussion, eine Grundstruktur für die Didaktisierungsvorschläge zu entwickeln. In Abhängigkeit von den individuellen Zugängen und den jeweiligen Texten ergaben sich selbstverständlich Modifizierungen. Die Unterrichtsvorschläge wurden jeweils in Seminaren erfolgreich erprobt. Auf eine Angleichung der Didaktisierungen wurde verzichtet. Insofern sind die Darstellungen Ergebnisse der subjektiven Näherung der Verfasser wie auch ihres pädagogischen, methodischen, literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Verständnisses. Eine Aktualisierung und Ergänzung der Didaktisierungen wird angestrebt.

II. Kindheit und Adoleszenz in der deutschen Gegenwartsliteratur – Ein Überblick

Betrachtet man die Entwicklungen in der deutschen Literatur ab Mitte der 1990er Jahre, dann zeigen sich sowohl im Handlungs- beziehungsweise Sozialsystem als auch Symbol-System Literatur, also den Texten selbst, unübersehbar Veränderungen, die einen Wechsel in Auffassungen über Literatur vermuten lassen. Geändert haben sich auch die Anschauungen darüber, welchen Texten nunmehr eine musterbildende, ja innovative Funktion zugeschrieben werden. Kurz vor Ende des Jahrhunderts war nämlich zunächst von einem „literarischen Fräuleinwunder“ die Rede, schließlich sogar von einer neuen Erzählergeneration, die „literarische Theorien und Dogmen“ missachten und „so saftig, unterhaltsam und unbekümmert“ erzählen würde „wie einst der junge Grass“ (Hage 1999). Gefeierte wurde die „neue Lust am Erzählen“ und das „vitale Interesse am Erzählen, an guten Geschichten und wacher Weltwahrnehmung“, ja es wurde überhaupt eine „Rückkehr des Epischen“ diagnostiziert.³

² Zu den Folgen der Orientierung auf Kompetenzen vgl. Gansel (2005).

³ Hielscher (1999). – Als Belege für diesen Trend gelten so verschiedene Autoren wie Christian Kracht (*Faserland*, 1995), Benjamin von Stuckrad-Barre (*Livealbum*, 1998, *Soloalbum*, 1999), Benjamin Lebert (*Crazy*, 1999), Tanja Dücker (*Spielzone*, 1998), Thomas Brussig (*Helden wie wir*, 1996, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, 1999), Alexa Hennig von Lange (*Relax*, 1998), Zoë Jenny (*Blütenstaubzimmer*, 1998), Judith Hermann (*Sommerhaus, später*, 1998), Tobias Hüls Witt (*Saga*, 1999).

Eine Reihe dieser jungen Autoren und ihre Texte wurden schon wenig später unter dem Label der „Pop-Literaten“ beziehungsweise der „Popliteratur“ erfasst. Mit den Hinweisen auf das Alter der Autoren und ihre Art von ‚wacher Weltwahrnehmung‘ sind Bezüge hergestellt zum ‚Aufbruch‘ vorangegangener Autorengenerationen und ihren literarischen Debüts. Man kann die literaturgeschichtliche Reihe zurückgehen bis zu Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* (1776) oder Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785-1790). Gemeinsam ist den Texten mindestens folgendes: Die genannten Autoren damals – wie die jungen Autoren heute – erzählen über eine Phase, zu denen sie nur einen geringen Abstand haben beziehungsweise die sie selbst gerade erleben, sie erzählen über ihre Jugend und Adoleszenz und dies als Betroffene (vgl. Gansel 2003a, 2003b). Eben dieser Umstand wurde von einem Teil der Kritiker Ende der 1990er Jahre zunächst auch als das eigentlich Faszinierende angesehen: Endlich schreibe mal jemand darüber, „was uns interessiert. Übers Jungsein, diesen privilegierten Zustand des Nicht-mehr-und-noch nicht. Sie haben es erreicht, dass wir uns endlich mal wieder unterhalten, verstanden und manchmal sogar vertreten fühlen“ (Messmer 2001). Diese „Lebensunmittelbarkeit“ ist ein Grund für den überwältigenden Erfolg der Jungautoren bei den Lesern.⁴ Die Leser stört es wenig, wenn in den literarischen Texten auf den ersten Blick kein angestrebter gesellschaftlicher beziehungsweise theoretischer Diskurs entfacht wird, ja die Autoren „sich unter ihm hindurch(ducken), auf der Suche nach einem unmittelbaren Verhältnis ihrer Texte zum Leben“ (Hülswitt 2003: 202). Der Aspekt von Mündlichkeit sowie eine protokoll- beziehungsweise tagebuchartige Erzählweise erleichtern zudem die Rezeption. Schließlich danken es die jungen Leser den jungen Autoren – das merkt Hülswitt (2003: 202) mit Recht an –, wenn sie sich „das Leben und die eigene Jugend endlich nicht mehr ausschließlich von ihren schreibenden Vätern und Müttern erklären lassen [...] müssen.“

Einerseits kann also ab Mitte der 1990er Jahre vom Auftreten einer neuen Autorengeneration gesprochen werden, andererseits ist Vorsicht angebracht, wenn diese jungen Autoren schlechthin mit einer „Rückkehr des Epischen“ in Verbindung gebracht werden. Mit einer solchen Argumentation könnte der Eindruck erweckt werden, der deutschen Literatur etwa der 1970er oder 1980er Jahre sei das Erzählen von Geschichten abhanden gekommen. Obwohl die verschiedenen Avantgarde-Bewegungen seit Beginn des 20. Jahrhunderts in der Tat bevorzugt geschlossene literarische Formen durch offene ersetzt, mithin die Grundelemente von Geschichten wie Handlung, Figur, Erzähler, Sinn demontierten, ist die Lust am Erzählen in der deutschen Literatur geblieben. Man denke nur an Thomas und Heinrich Mann, Lion Feuchtwanger, Hermann Hesse, Erich Maria Remarque, Arnold Zweig, Erich Kästner, Anna Seghers, Hans Fallada. Der durch

⁴ Willems (1989: 431) hat mit einigem Recht den Standpunkt vertreten, das „Postulat der Lebensunmittelbarkeit“ sei der eigentliche Motor der Moderne, der es darum gegangen sei, die Kluft zwischen Kunst und Leben zu überbrücken, ihren Dualismus zu überwinden, Kunst und „wirkliche Wirklichkeit“ einander anzunähern.

den Nationalsozialismus bewirkte Zivilisationsbruch verstärkte nach 1945 zwar die Auffassung, es lasse sich nicht mehr erzählen, und bewirkte in der Bundesrepublik eine nachholende Aufnahme nichtmimetischer experimenteller Formen. Gleichwohl blieb die Auffassung, es sei trotz der Chaos-Erfahrungen im 20. Jahrhundert möglich, *Geschichte in Geschichten* zu erzählen. Ein nicht geringer Teil von Autoren der älteren wie jüngeren Generation in West wie Ost – man denke nur an Heinrich Böll, Günter Grass, Martin Walser, Alfred Andersch, Siegfried Lenz, Uwe Johnson, Christa Wolf, Günter de Bruyn, Jurek Becker, Peter Härtling, Christoph Hein, Friedrich Christian Delius, Uwe Timm, Jens Sparschuh, Birgit Vanderbeke, Hans-Ulrich Treichel, Burkhard Spinnen – hat denn auch die narrativ organisierte epische Form nie wirklich aufgegeben. Dennoch lässt sich, pointiert formuliert, mit einigem Recht behaupten, dass Literaturkritik und -wissenschaft über einen längeren Zeitraum – Positionen von Theodor W. Adorno oder Walter Benjamin folgend – Autoren und Texte immer dann besonders hervorgehoben haben, wenn diese (vermeintlich) moderne Formen anwandten beziehungsweise eine „Ästhetik der Negativität“ im Adornoschen Sinne bedienten. Das hatte Konsequenzen für das ‚Handlungssystem Literatur‘ insofern, als diese Art von Kanonisierung es dem erzählerischen Nachwuchs in den 1980er und frühen 1990er Jahren schwer machte, Verlage zu finden.

Seit den späten 1990er Jahren scheint sich die Situation auf dem Buchmarkt gänzlich umgekehrt zu haben. Einzelne Vertreter jener Autorengeneration, die 1968 noch zu den Jungen gehörten, gingen angesichts der Verschiebungen im Literatursystem sogar soweit, einen „Generationskonflikt in der deutschen Gegenwartsliteratur“ (Buch 2002) auszumachen. Diese Polemik ist rational durchaus nachvollziehbar, denn die Wertschätzung für junge deutsche Autoren im ‚Handlungs- beziehungsweise Sozialsystem Literatur‘, also auf Seiten von Lesern, Verlegern, Kritikern, hat eine Kehrseite, die Buch (2002) so beschreibt: „Immer mehr Schriftsteller der mittleren und älteren Generation finden keine Abnehmer mehr für ihre Manuskripte.“ So problematisch, ja existentiell dieser Vorgang auch sein kann, er ist alles andere als neu. Denn jede Autorengeneration hat sich von der etablierten, der arrivierten absetzen müssen und dies über literarische Gruppenbildung auch forciert. Das hat im Nachkriegsdeutschland mit der Etablierung der Gruppe 47 ebenso funktioniert wie bei jenen Autoren, die Buch (2002) durch den „Zeitgeist von 1968“ geprägt sieht (vgl. Gansel 1998).

Fragt man nun nach Themen beziehungsweise Sujets, die bei Autoren unterschiedlicher Generationen eine Rolle spielen, so muss man konstatieren, dass es insbesondere Erzählungen und Romane über *Kindheit und Jugend* beziehungsweise *Adoleszenz* sind, die einen regelrechten Boom erlebt haben und zum vielleicht meistgeliebten Sujet der 1990er Jahre avanciert sind.⁵ Bevorzugt über

⁵ Der Trend begann schon Anfang der 1990er Jahre mit Texten wie Martin Ahrends *Der Märkische Radfahrer* (1992) und *Mann mit Grübchen* (1995). In weiteren Texten wurde jeweils über Kindheiten in Ost und West erzählt. Dazu gehörten Friedrich Christian Delius' *Der Sonntag, an dem ich Weltmeister wurde* (1994), Christoph Brumme *Nichts als das*

Kindheit wie Adoleszenz erzählen nun auch gerade jene jungen Autoren, von deren „Aufbruch“ die Rede war: Christian Kracht, Benjamin von Stuckrad-Barre, Alexa Henning von Lange, Benjamin Lebert, Thomas Brussig, Judith Hermann, Zoë Jenny. Wenn junge Leute *und* Erwachsene mit Interesse, ja mit Begeisterung die Texte von Stuckrad-Barre, Lebert, Hermann, Andreas Steinhöfel rezipieren, zeigt dies, inwieweit bestimmte Sujets beziehungsweise Themen *generationen-übergreifendes Leseinteresse* zu erzeugen vermögen.

III. Adoleszenz als Darstellungsgegenstand – Begriff und Merkmale

Wenn es um die literarische Darstellung von Kindheit und Adoleszenz geht, dann ist nach Texten gefragt, deren Gemeinsamkeit sich auf *den Stoff* bezieht. Da der „Stoff“ bekanntlich ein „außerhalb der Dichtung“ (Frenzel 1983: V) existierendes Faktum bezeichnet, es sich also um das in der Wirklichkeit existierende „Material“ handelt, das ein Autor zur literarischen Gestaltung nutzen kann, erscheint es notwendig, das Wesen von Kindheit beziehungsweise Adoleszenz in historischer Perspektive zu erfassen. Ausgehend davon wird zu fragen sein, welche literarische Gestaltung Adoleszenz in historischer wie aktueller Perspektive erfährt. Da es sich bei dem Großteil der Texte um Darstellungen handelt, die letztlich doch eher auf Jugend beziehungsweise Adoleszenz konzentriert sind, erfolgt im Weiteren eine Schwerpunktsetzung auf Adoleszenz, wobei wegen des fließenden Übergangs zwischen Kindheit und Jugend Kindheitsaspekte jeweils mit angesprochen sind.

Auf eine umfassende Bestimmung des Begriffs Adoleszenz kann an dieser Stelle verzichtet werden. Für den in Rede stehenden Zusammenhang sei knapp fixiert: Als Adoleszenz gilt allgemein jene Phase, die den „Abschied von der Kindheit“ und den Eintritt in das Erwachsenenalter bezeichnet (vgl. Gansel 2000, 2004a, 2004b). Damit ist auch gesagt, dass die Besonderheit dieser lebensgeschichtlichen Phase im Mit- und Gegeneinander von körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen besteht (vgl. Flake/King 1995: 13). Es geht sozusagen um die „Neuprogrammierung“ der physiologischen, psychologischen und psychosozialen Systeme. Remschmidt (1992) bestimmt entsprechend Adoleszenz in physiologischer, psychologische und psychosozialer Hinsicht. Remschmidts Ansatz wäre schließlich um die kulturgeschichtliche Determinante zu ergänzen, denn letztlich werden von ihr die physiologischen, psychologischen und soziologischen Prozesse bestimmt. Eine altersmäßige Festlegung der Adoleszenz ist nur annähernd möglich, grundsätzlich wird von einer Zeitspanne zwischen dem

(1994), Peter Wawerzinek's *Das Kind das ich war* (1994), Stephan Krawzyk's *Das irdische Kind* (1996), Birgit Vanderbeke's *Friedliche Zeiten* (1996), Christoph Heins *Von allem Anfang an* (1997), Hans-Ulrich Treichel's *Der Verlorene* (1998) oder Ralf Rothmann's *Romane Stier* (1991), *Wäldernacht* (1994), *Flieh mein Freund* (1998), *Milch und Kohle* (2000).

11./12. bis zum 25. Lebensjahr ausgegangen. Unter den veränderten kulturellen Bedingungen gewinnt die so genannte Postadoleszenz an Bedeutung, die mitunter bis in das dritte, ja sogar vierte Lebensjahrzehnt hineinreicht. Es hängt dies mit der Tatsache zusammen, dass junge Menschen zwischen 20 und 35 Jahren zwar eine politische, kulturelle, partiell soziale Selbständigkeit erlangen, ohne allerdings über gesicherte Ressourcen zur Lebenssicherung zu verfügen (vgl. Zinnecker 1985, Fend 1988). Damit ist gesagt, dass für die Adoleszenz kultur-historische Rahmenbedingungen eine Rolle spielen, denn von ihnen hängt es ab, ob Adoleszenz als eigenständige Phase gefasst wird oder einzig in Hinblick auf den Eintritt in die Erwachsenenwelt (Übergangsphase). Unter Bedingungen eines Strukturwandels der Jugendphase ist Adoleszenz als eigenständiger Lebensabschnitt anzusehen. Ein um die Jahrhundertwende anzutreffendes Verständnis von Adoleszenz als eine Art Moratorium, als Zeit des Erprobens, als Schonraum wird aufgebrochen. Mit der „Entstrukturierung“ und „Destandardisierung“ der Jugendphase beziehungsweise mit dem „Ende der Jugend“ (John R. Gillis) unter postmodernen Bedingungen gewinnt Adoleszenz eine neue, eine andere Qualität. Sie wird mehr zu einer „Lebensphase eigener Form und eigener selbst erlebbarer Qualität“ (Hurrelmann 1995: 50), wozu das Erfahren von adoleszenzspezifischen Problemen und Inkonsistenzen gehört. Insofern ist Adoleszenz unter Bedingungen einer (post)modernen Gesellschaft weder eine simple Verlängerung der Kindheitsphase noch eine einfache Durchgangsphase zum Erwachsenenalter.

So verschieden die Qualität dieser lebensgeschichtlichen Phase veranschlagt wird, so einig ist man sich in der Beschreibung der *äußeren Merkmale* von Adoleszenz. Die grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Funktion wie der sozialstrukturellen Ausprägung der Jugendphase hat unter modernen wie postmodernen Bedingungen die standardisierte Stufenfolge von Schulzeit, Ausbildung, Berufseintritt, Auszug aus dem Elternhaus, Heirat, Gründung einer eigenen Familie und der damit in Verbindung stehenden wiederkehrenden Handlungsmuster (Abnahme der Bindung an die Eltern, Beginn sexueller Partnerbindungen, Ausbildung der Geschlechterrollen, Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen zum Einstieg in einen Beruf, Ausprägung des Werte- und Normensystems) brüchig gemacht. Vielmehr muss von „zunehmend individuell verlaufenden Übergangsprozessen als auch von veränderten Abfolgen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Heitmeyer/Olk 1990: 22) ausgegangen werden. Anders gesagt: In dem Maße, wie die standardisierte Stufenfolge individuell variiert, müssen die Verarbeitungs- und Interpretationsleistungen vom Einzelnen eigenständig realisiert werden. Schon von jungen Leuten ist daher eine aktive Eigenleistung gefordert, es ergeben sich – wie Hurrelmann (1995: 71) notiert – „außerordentlich hohe Anforderungen an die biographische Selbstgestaltung der Lebensphase Jugend“. Offen bleibt die Frage, inwieweit die Individuierung von Adoleszenz dem Einzelnen größere Chancen bietet beziehungsweise ihn zum „Modernisierungsgewinner“ macht, oder aber zu einer Einschränkung beziehungsweise Verlusten führt, also den Einzelnen schon früh auf die Seite der „Modernisierungsverlierer“ bringt. Sicher ist, dass unter den veränderten Bedingungen des Auf-

wachsens die Ambivalenz des Prozesses von Individuierung besonders groß ist, Licht und Schatten, Gewinn und Verlust, Segen und Fluch eng beieinander liegen und im Einzelfall ineinander übergehen können.

Die kulturelle Wirklichkeit der 90er Jahre bietet jungen Leuten eine Vielfalt an Wahloptionen und, wie die Jugendforschung empirisch plausibel herausgearbeitet hat, ein „hohes Maß der persönlichen Selbstverwirklichung, der Verfügbarkeit und Machbarkeit des eigenen Lebens“. Gleichzeitig werden jungen Leuten jedoch „jenseits sozialer Bindungstraditionen und jenseits sicherheitsgewährender sozialmoralischer Lebensmilieus“ Selbstverantwortung und Selbstbehauptung aufgebürdet (vgl. Ferchhoff 1993: 50). Schließlich prallen die Erwartungen der einzelnen Individuen, ihre Visionen und die von ihnen entworfenen Utopien auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen – beispielsweise einen enger werdenden Ausbildungs- und Arbeitsmarkt –, die eine Einlösung der persönlichen Hoffnungen auf Selbstverwirklichung erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen. Das Ende der so genannten „Vollkasko-Individualisierung“ (Ferchhoff) bringt das Risiko von Desorientierung und Destabilisierung mit sich. Letztlich entscheiden die individuellen Ressourcen, und das meint soziale Herkunft, Milieu, finanzielle Absicherungen, persönliche Fähigkeiten, darüber, ob der soziale Bewegungsspielraum, die gegebenen Freiheiten in einer konkreten Situation auch wirklich genutzt werden können. Die Adoleszenz kann in der Sackgasse von persönlicher wie gesellschaftlicher Entfremdung enden oder zu einer Zeit werden, in der es zur Ausbildung einer einzigartigen, multiplen Persönlichkeit kommt.

IV. Adoleszenz und ihre literarische Darstellung in der DDR und in Mittel- und Osteuropa

Von der Adoleszenz in (post)modernen westeuropäischen Staaten ist jene zu unterscheiden, wie sie für die DDR oder andere mittel- und osteuropäische Staaten wie Polen, Ungarn, die Tschechoslowakei, die Sowjetunion bis mindestens 1989 kennzeichnend war. Der Erfolg von Ulrich Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen W.* in Westeuropa darf nicht darüber hinwegtäuschen, in welchem Maße sich Adoleszenz in den Ländern des Real-Sozialismus von jener in den Staaten der westlichen Welt unterschied. Dafür gab es Ursachen: *Adoleszenz im traditionellen wie modernen bürgerlichen Sinne gibt es in der DDR und den anderen Ländern des Real-Sozialismus so nicht.* Es ist daher kein Zufall, wenn Uwe Johnsons postum erschienener Romanerstling *Ingrid Babendererde* (1956/1985) in der erlebten Entfremdung der jugendlichen Protagonisten thematisch wie strukturell direkt an die Erfassung von Adoleszenz der Jahrhundertwende anknüpft (vgl. Gansel (2004b)). Wenn „bürgerliche“ Adoleszenz den Prozess der Identitätssuche Jugendlicher zum Gegenstand hat und diese dabei in existentielle Erschütterungen und tiefe Identitätskrisen geraten, hat diese Form im „geregelten“ DDR-Alltag keinen Platz. Rolf Schneiders *Reise nach Jaroslavl* (1974), der eine Adaption

des Plenzdorf-Musters mit weiblicher Protagonistin darstellt, führt eine DDR-spezifische Variante von Adoleszenz vor.⁶ Mit Jurij Kochs *Augenoperation* (1988) und Cordt Berneburgers (d. i. Thomas Brussigs) *Wasserfarben* (1990) liegen zwei Romane vor, die zu Ende der DDR den für den „Real-Sozialismus“ brisanten Fragen nach Existenzkrisen Jugendlicher nachgehen. Brussigs Text liest sich wie eine Verlängerung von Uwe Johnsons *Babendererde*. Offensichtlich werden mit Blick auf den Status von Jugend Kontinuitäten wie Veränderungen.⁷ Als dem Protagonisten Anton von seinem Direktor die Schule als eine Institution suggeriert wird, auf der die „Elite der Nation und die Führungsgarde von morgen herangezogen“ werde, kommentiert dieser das mit „und blablabla“ (S. 9). Anton kommt vielmehr zu dem Ergebnis: „Alles nur fauler Zauber. Die ganze Schule war ein einziger fauler Zauber.“ (S. 9) Das ist durchaus symbolisch gemeint. Geblieben ist – wie seit Uwe Johnsons *Ingrid Babendererde* – die *Politisierung des Privaten*: Jemand, der wie Anton noch keinen Studienwunsch hat, kann in den Augen des Schuldirektors – der wie Direktor Pius Siebmann in Johnsons *Ingrid Babendererde* als Repräsentant des Staates funktioniert – nur als „Luftikus“ gelten. Was unter modernen Verhältnissen allgemein anerkannte Voraussetzung und legitimer Ausdruck der Suche nach dem eigenen Ich ist, wird unter real-sozialistischen Bedingungen als „nicht normal“ (S. 19) eingestuft. Einem solchen „jungen Menschen“ werden „wir kein Reifezeugnis aushändigen“ (S. 17)!

In *Wasserfarben* – also Ende der 80er Jahre – ist es alltägliche Erfahrung, vom Staat ohne Grund in etwas Politisches hineingezogen zu werden. Anton leitet daraus Vorsicht im Umgang mit den staatlichen Machtträgern ab, und dazu gehören insbesondere die Lehrer. Weil Direktor Schneider ihm andauernd „politisch“ kommt, wägt er jedes Wort ab: „Ich habe nichts gesagt, was er gegen mich verwenden kann. Das ist es nämlich. Erst machen sie auf vertraulichen Gesprächspartner, und dann drehen sie einem daraus 'nen Strick.“ (S. 20)

Die nach 1989 entstandenen Texte unterstreichen einmal mehr diese Besonderheiten von Kindheit und Jugend in ‚geschlossenen Gesellschaften‘ und es dürfte von Interesse sein, danach zu fragen, welche Darstellungen von Adoleszenz in den Literaturen Mittel- und Osteuropas zu finden sind.

⁶ Fragen von adoleszenter Identitäts- und Ichfindung im weitesten Sinne spielen aber auch eine Rolle in Texten von Günter Görlich (*Den Wolken ein Stück näher*, 1971), Gerhard Holtz-Baumert (*Trampen nach Norden*, 1975), Hans Weber (*Bin ich Moses*, 1976), Gunter Preuß (*Feen sterben nicht*, 1987), Jutta Schlott (*Roman und Juliane*, 1985).

⁷ Berneburger, Cordt (1991): *Wasserfarben*. Berlin und Weimar: Aufbau Verlag. Die folgenden Zitate werden im Text lediglich mit Seitenangaben nachgewiesen.

V. Kindheit und Adoleszenz in der deutschen Literatur der 1990er Jahre

Hülswitt (2003: 201) hatte bereits 1999 – noch mit Blick auf den Westen – treffend vermerkt: „Die junge Westliteratur ist Jugendliteratur im doppelten Sinne“. Im doppelten Sinne deshalb, weil sie zum einen von „Jugendlichen geschrieben“ würde und zum anderen „von jungen Menschen“ handelt und „deren oft mühsames und gefährdetes Zurechtkommen in einer komplexen undurchsichtigen Welt (spiegelt)“. Man kann es auch so sagen: die neue deutsche Popliteratur ist in ihrem Kern *Adoleszenzliteratur*, ja eine Reihe von Texten stehen geradezu exemplarisch für den (post)modernen Adoleszenzroman (vgl. Gansel 2004b).⁸ Dabei ist zu beachten, dass eine Reihe dieser Texte eigentlich über *Postadoleszenz* erzählt, eine Phase also, die mitunter bis in das dritte, ja sogar vierte Lebensjahrzehnt hineinreicht. Dies trifft auch für den viel diskutierten Roman *Soloalbum* von Benjamin von Stuckrad-Barres zu, denn wie in seinem Vorbild – Nick Hornbys *High Fidelity* – wird eigentlich die Geschichte eines Postadoleszenten erzählt. Ausgeschritten wird in *Soloalbum* der Raum der Medien- und Jugendkultur der 1990er Jahre, und entsprechend werden auch hier Adoleszenzerfahrungen markiert, gesammelt, archiviert. Es geht um das ganze Spektrum von Pubertäts-, Jugend- und Lebensbewältigungen. Von einer adoleszenten Identitätssuche im klassischen Sinn kann freilich nicht die Rede sein ... im Gegenteil. Genau genommen werden vom Ich-Erzähler beständig Defizite auch im Hinblick auf die eigene Person notiert. Der Protagonist beschreibt sein Verfahren so: „ständig liste ich all diese formalen Versäumnisse auf. Um mir so alles zu erklären. Vielleicht ist es auch bloß ein niedlicher Versuch, dem schütter ausgefransten dahingelebte Struktur überzustülpen, das ist ja ein beliebter Trick.“⁹ Der ‚hammerharte‘ Beginn des Textes spielt mit der Erwartungshaltung des Lesers, der nach dem Anfang eine handlungsreiche Darstellung erwarten könnte. Statt dessen liefert der Ich-Erzähler (ironische) Beobachtungen über den Alltag, mit denen postmodernes Jungsein und Wirklichkeiten in der Spätmoderne präziser erfasst werden, als dies mit „literarischen Actiontheorien“ möglich würde (vgl. Gansel 3003b).

Wenn die Kritik nun an Stuckrad-Barres Erstling sich bevorzugt an der tabulosen Darstellung von Sexualität oder Drogenexzessen festmacht sowie an der medialen Selbstinszenierung des Autors in einer trendigen Erlebnis- und Spaßgesellschaft, dann reibt sie sich zunächst an der Oberflächenstruktur der Texte. Die eigentliche Aufstörung durch Texte diesen Typs geht von der „Tiefenstruktur“ aus, nämlich der Tatsache, dass es keinerlei erzählerische Kommentierung gibt, jegliche moralisierende Außenperspektive fehlt, damit traditionelle Vorstellungen von Identitätsfindung, Sinnsuche, Autonomie der Persönlichkeit in Frage gestellt und somit Fundamente der Literatur der Moderne destruiert werden.¹⁰

⁸ Zum Adoleszenzroman und seinen Subgattungen siehe auch Gansel (1999).

⁹ Stuckrad-Barre, Benjamin von (1998): *Soloalbum*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. 46.

¹⁰ Vergleichbares gilt, wenn auch in anderer Weise, für Alexa Hennig von Lange's *Relax*.

VI. Das Internetprojekt – Von Christoph Hein über Hans-Ulrich Treichel bis zu Zoë Jenny

Die Hinweise zur Adoleszenzdarstellung zwischen Moderne und Postmoderne waren notwendig, weil das Projekt selbst nicht dem Zusammenhang von Pop und Adoleszenz nachging, sondern sich vielmehr auf fünf ausgewählte Autoren konzentrierte: Christoph Hein *Von allem Anfang an*, Hans-Ulrich Treichel *Der Verlorene*, Thomas Brussig *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*, Judith Hermann *Sommerhaus, später*, Zoë Jenny *Das Blütenstaubzimmer*. Das hatte Gründe, die im Projekt selbst so formuliert werden:

Bei der Auswahl von literarischen Texten aus der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ging es den Teilnehmern dieses Projektes erstens darum, den Wandel von Kindheit und Jugend in den Focus zu bekommen, und möglichst unterschiedliche „Bilder von Kindheit und Adoleszenz“ zu erfassen. Denn Kindheit und Jugend in den 1950er Jahren sieht anders aus als in den 1990er Jahren. Zudem war zweitens anzunehmen, dass die Zugehörigkeit der Autoren zu unterschiedlichen Generationen für die Texte eine Rolle spielen würde. Schließlich waren die Projektteilnehmer daran interessiert, literarische Darstellungen von Kindheit und Jugend in „Ost“ und „West“ zu diskutieren. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die konkreten kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von Kindheit und Jugend haben.

The screenshot shows a Netscape browser window with the following content:

- Browser Title:** Goethe-Institut Kindheit und Adoleszenz - Autorinnen und Autoren -Netscape
- Address Bar:** http://www.goethe.de/ins/pl/prj/ku/a/aut/deindex.htm
- Page Header:** GOETHE-INSTITUT POLEN, KINDHEIT UND ADOLESCENZ
- Navigation Menu (Left):** Startseite, Einführung, Erzählen über Kindheit und Adoleszenz, **Autorinnen und Autoren** (expanded), Hans-Ulrich Treichel, Judith Hermann, Zoë Jenny, Thomas Brussig, Christoph Hein, Informationen.
- Main Content:**

Autorinnen und Autoren

Bei der Auswahl von literarischen Texten aus der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur ging es den Teilnehmern dieses Projektes erstens darum, den Wandel von Kindheit und Jugend in den Focus zu bekommen, und möglichst unterschiedliche „Bilder von Kindheit und Adoleszenz“ zu erfassen. Denn Kindheit und Jugend in den 1950er Jahren sieht anders aus als in den 1990er Jahren. Zudem war zweitens anzunehmen, dass die Zugehörigkeit der Autoren zu unterschiedlichen Generationen für die Texte eine Rolle spielen würde. Schließlich waren die Projektteilnehmer daran interessiert, literarische Darstellungen von Kindheit und Jugend in "Ost" und "West" zu diskutieren. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die konkreten kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung von Kindheit und Jugend haben.
- Right Sidebar:**

Kidsbooks

Aktuelle Kinder- und Jugendbücher aus Deutschland, die mit einem Literaturpreis ausgezeichnet wurden
- Footer:** © 2006 Goethe-Institut

Nach der „Startseite“ mit den *links* zur „Einführung“ sowie dem einleitenden Beitrag „Erzählen über Kindheit und Adoleszenz“ besteht die Möglichkeit, sich jeweils den einzelnen Autoren zuzuwenden. Ausgehend davon wird der Lerner jeweils zu einer wiederkehrenden Grundstruktur geführt. Bei allen Autoren kann man dann jeweils mit Hinweisen zum Text sowie einem Auszug aus dem Text einsteigen. Sodann finden sich knappe Hinweise zur Biografie.

The screenshot shows a Netscape browser window displaying the Goethe-Institut website. The browser's address bar contains the URL: <http://www.goethe.de/ins/pl/prj/kuw/aut/tre/deindex.htm>. The website header features the Goethe-Institut logo and the title 'KINDHEIT UND ADOLESCENZ'. A navigation menu on the left lists various sections, including 'Startseite', 'Einführung', and 'Autorinnen und Autoren'. The main content area is titled 'Hans Ulrich Treichel: Der Verlorene' and includes a small image of the book cover. The text describes the book as a collection of stories about childhood and adolescence, published by Suhrkamp Verlag in 1998. A 'Kidsbooks' section on the right highlights current children's and youth books from Germany that have received literary awards. The footer of the page indicates the copyright year as 2006.

Bei den „Zielen der Unterrichtseinheit“ geht es vor allem um die Ausbildung von Kompetenzen zur Analyse literarischer Texte, mithin immer auch um das Textverstehen. Beim Text selbst sollen die Studierenden die Bilder von Kindheit herausarbeiten und sich mit ihnen auseinandersetzen. Schließlich geht es um die

Diskussion von prägenden Kindheitserlebnissen und die sich daran anschließende Reflektion eigener Kindheitserfahrungen. Schließlich wird dazu angeregt, nach Gemeinsamkeiten wie Unterschieden in der Darstellung von Kindheit in der deutschen und polnischen Literatur zu suchen.

Der nachfolgenden Stundenhinweise machen Vorschläge für die Konzipierung des Unterrichts und den Einsatz der Arbeitsblätter. Für die auf 2 x 45 Minuten geplante Einführungsphase ist die Nutzung des Arbeitsblattes 1 vorgesehen. Dazu steht u. a. die Aufgabe, spontane Eindrücke zu formulieren (Textverstehen) und in Einzel-/Partner- oder Kleingruppenarbeit Antworten auf die Fragen a, b, c und d zu geben.

Nach dem Einstieg in den Text folgt die Arbeit an einem längeren Textausschnitt. Dazu ist Gruppenarbeit vorgeschlagen und schriftlich darüber zu reflektieren, welche Ängste bei kleinen Kindern entstehen können. Der Impuls lautet: „Stell dir vor, du bist 6 Jahre alt und musst in der Nacht alleine zu Hause bleiben, wie fühlst du dich?“

Über verschiedene Arbeitsphasen geht es bis zur Aufgabe 10, in der die Vater-Tochter-Beziehung aus der Sicht des Vaters darzustellen ist. Es ist mit Recht davon auszugehen, dass der notwendige Perspektivenwechsel das Textverständnis intensiviert. Schließlich finden sich in der Rubrik „Forum“ weitere Vorschläge sowie ergänzende Materialien für den Umgang mit dem Text.

Was am Beispiel von Zoë Jenny angedeutet wurde, liegt mit vergleichbaren Ergebnissen für die anderen Autoren und ihre Texte vor.

In der Zwischenzeit ist das Projekt in einer Reihe von Seminaren erfolgreich erprobt worden.¹¹

Literatur:

Buch, Hans Christoph (2002): Jung sein ist nicht alles. Polemische Bemerkungen zum neuen Kampf der Generationen in der deutschen Literatur, in: *Die Welt*, 11. Mai 2002.

Fend, Helmut (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt am Main.

Ferchhoff, Wilfried (1993): *Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile*. Opladen.

Flake, Karin / King, Vera (Hrsg.) (1995) [1990]: *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen*. Frankfurt / New York.

¹¹ Auf Nachfragen können die Texte beim Goethe-Institut Warschau als Klassensatz ausgeliehen werden.

- Frenzel, Elisabeth (1983): *Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 1993 (6. Auflage).
- Gansel, Carsten (1998): Vom Schutzverband Deutscher Autoren (SDA) zum Deutschen Schriftstellerverband (DSV) – Zu Aspekten von literarischer Gruppenbildung zwischen 1945 und 1956. In: Heukenkamp, Ursula / Reinhold, Ursula (Hrsg.) (1998): *Literatur im politischen Spannungsfeld der Nachkriegszeit. Protokoll der internationalen Konferenz anlässlich des 50. Jubiläums des 1. Deutschen Schriftstellerkongresses vom Oktober 1947 (2.- 4. Oktober 1997)*. Berlin. 147-169.
- Gansel, Carsten (1999): Adoleszenzroman. In: Gansel, Carsten (1999): *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin. 103-132.
- Gansel, Carsten (2000): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder und Jugendliteratur. Grundlagen. Gattungen. Bd. 1*. Hohengehren. 359-399.
- Gansel, Carsten (2003a): POP bleibt subversiv. Gespräch mit Andreas Neumeister. In: *Text+Kritik. Sonderband: Pöpliteratur*. Hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold und Jörgen Schäfer. München. 183-196.
- Gansel, Carsten (2003b): Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pöpliteratur. In: *Text+Kritik. Sonderband: Pöpliteratur*. Hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold und Jörgen Schäfer. München. 234-257.
- Gansel, Carsten (2001): „es sei EINFACH NICHT GUT SO“ - Uwe Johnsons „Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953“. In: *Text+Kritik: Uwe Johnson*. 65/66. Zweite Auflage: Neufassung. Hrsg. von Heinz-Ludwig Arnold. München. 50-68.
- Gansel, Carsten (2004b): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung (Forschungsbericht), in: *Zeitschrift für Germanistik*, XIV(1), 2004, *Neue Folge*; 130-149.
- Gansel, Carsten (2005): Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht – Ein „schulpolitischer Paradigmenwechsel“ und seine Folgen, in: *Didaktik Deutsch*, 19, 2005; 23-49.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt Verlag, 2001 Europarat Straßburg.
- Gillis, John R. (1980): *Geschichte der Jugend*. Weinheim / Basel.
- Hage, Volker (1999): Die Enkel kommen, in: *Der Spiegel*, 11. Oktober 1999, Nr. 41; 244-254.
- Hielscher, Martin (1999): Aus dem Regen zurück. Die neue Lebendigkeit der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, in: *Kunst & Literatur*, 8, 1999; 31-33.
- Hülswitt, Tobias (2003): Das alte Rom in seinen Provinzen. Die junge deutsche Literatur kam aus dem Westen, im Osten herrschte verschüchterte Stille. In: Gansel, Carsten / Riedel, Nicolai (Hrsg.) (2003): *Internationales Uwe-Johnson-Forum. Bd. 9*. Berlin / New York. 2001-2008.

- Heitmeyer, Wilhelm / Olk, Thomas (1990): Das Individualisierungs-Theorem. Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, Wilhelm / Olk, Thomas (Hrsg.) (1990): *Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim / München. 11-34.
- Hurrelmann, Klaus (1995): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim / München.
- Messmer, Susanne (2001): Helden wie wir, in: *taz*, 11./12. August 2001; 5.
- Remschmidt, Helmut (1992): *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart / New York.
- Willems, Gottfried (1989): *Anschaulichkeit. Zu Theorie und Geschichte der Wort-Bild-Beziehungen und des literarischen Darstellungsstils*. Tübingen.
- Zinnecker, Jürgen (1985): *Jugendkultur 1940 - 1985*. Opladen.