GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Kindheit: von der Lebensphase zur Lebenseinstellung. Das "kulturelle Alter" als literaturwissenschaftliche Herausforderung

Blume, Svenja; Nix, Angelika

2008

https://doi.org/10.25595/4366

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Blume, Svenja; Nix, Angelika: *Kindheit: von der Lebensphase zur Lebenseinstellung. Das "kulturelle Alter" als literaturwissenschaftliche Herausforderung*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 14 (2008) Nr: 1, 337–355. DOI: https://doi.org/10.25595/4366.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Svenja Blume/ Angelika Nix

Kindheit: von der Lebensphase zur Lebenseinstellung. Das „kulturelle Alter" als literaturwissenschaftliche Herausforderung

Die Wochenzeitung *DIE ZEIT* hat in ihrer Ausgabe vom 12. Juni 2008 ein „sommerliches Experiment" angekündigt: Zwölf Wochen lang will sie sich auf einer Doppelseite im Ressort Wissen erstmals an ein junges Lesepublikum zwischen acht und zwölf Jahren wenden. Die Ankündigung des Experimentes mit dem Titel „Auf eurer Seite" entwirft ein argumentatives Spannungsfeld, das die Thematik des vorliegenden Beitrags pointiert spiegelt. Als Motivation nennt die Verfasserin Susanne Gaschke die Werbung von LeserInnennachwuchs, was allerdings nicht wirtschaftlich, sondern vielmehr gesamtgesellschaftlich begründet wird. Selbst in bildungsbürgerlichen Kreisen sei insbesondere bei den 14- bis 19-Jährigen eine so dramatische Distanz zum gedruckten Wort zu erkennen, dass der ureigenste Auftrag der Printmedien – „nämlich den Bürgern in einer Demokratie möglichst objektive, wohlinformierte Argumente für ihre politischen Entscheidungen an die Hand zu geben" (Gaschke 2008) – gefährdet sei. Um reflektierte (erwachsene) BürgerInnen zu gewährleisten, so impliziert der Text, müssen alle Generationen einbezogen und gleichsam von ‚unten' her gebildet werden – das Experiment setzt entsprechend bei den kindlichen (Erst)LeserInnen und nicht bei der jugendlichen Risikogruppe an.

Ziel sei es, die innere Anteilnahme und das Weltverständnis der jungen LeserInnen zu wecken, was über einen Gleichklang von „sinnvoll" und „angenehm" erreicht werden soll. Dabei will die *ZEIT* „[g]ewiss nicht pädagogisierend und herablassend" und auch nicht „anbiedernd" für die Kinder schreiben (ebd.). Simulierte Jugendsprache soll ebenso vermieden werden wie der überkritische Duktus, „der viele Kinderbücher und manche Lehrpläne der siebziger Jahre prägte", oder die „rein affirmative, unkritisch-konsumorientierte Haltung mancher heutigen Jugendmedien" (ebd.). Im Idealfall läsen auch Erwachsene die Kinderseiten gerne, denn Kindermedien „taugen in der Regel nichts, wenn sie *nur* auf Kinder zielen" (ebd.) – das „Kindgerechte" dürfe nicht dem „Kindischen" unterliegen: „Das Verächtlich-Kindische aber widerspricht dem aufklärerischen Imperativ, dass in jeder Erziehungsbemühung (...) alles aufgehoben sein muss, was der erzogene, der erwachsene Mensch einmal werden soll und kann" (ebd.).

Susanne Gaschkes Argumentation entwirft ein weites Problemfeld: Wie unterscheiden sich kindliche von erwachsenen LeserInnen und wie muss dann ein „guter Journalismus für Kinder" (ebd.) aussehen? Welche Positionen haben das Kind und der/die Erwachsene in der Gesellschaft? Welche Bedeutung übernehmen Schrift und Wissen im Generationenverhältnis? Die Beziehung von Kindheit und Erwachsenheit, das wird hier offenbar, ist komplex und kompliziert, denn sie wird von kulturellen Konstanten und Konventionen definiert.

Das kulturelle Alter

Dass die Dichotomie Kindheit/Erwachsenheit kein statisches Konzept darstellt, sondern sich in engem Zusammenhang mit den sich verändernden soziokulturellen Gegebenheiten immer wieder neu formiert, gehört zu den Grundaussagen der Kindheitsforschung:

> (…) we have drawn attention to the (…) history and cultural specificity of childhood which indicates that the sociocultural context in which the ‚natural' child lives and has lived varies considerably. The phenomenological outcome of this well-documented diachronic instability has been a recognition that concepts of childhood are not constant. (James/ Jenks/ Prout 1998, 196)[1]

Der französische Historiker Philippe Ariès, der in seinem wegweisenden Werk über die *Geschichte der Kindheit* darauf hinweist, dass eine Vorstellung vom „Lebensalter Kind" erst mit der Moralisierung der bürgerlichen Gesellschaften im Europa des 18. Jahrhunderts entsteht, sieht das Zeitalter der Aufklärung als den Anfangspunkt einer kulturellen Vorstellung vom Kind. Mit ihrer scharfen Trennung zwischen unmündigen Kindern und mündigen Erwachsenen bedingt die europäische Aufklärung quasi einen doppelten Paradigmenwechsel: Einerseits erkennt sie die Kindheit konkret als eigenständige Lebensphase der Entwicklung an, andererseits wird bereits im Moment seiner Entstehung das Phänomen Kindheit vom biologischen Alter gelöst, indem die Dichotomie Kind/ Erwachsener von kulturellen Koordinaten bestimmt und damit vom eigentlichen Lebensalter unabhängig wird.

Die Annahme, dass der Mensch im Laufe seines Lebens „reifen" könne und müsse, bedingt nach Ariès zunächst eine an hierarchisch aufeinander aufbauenden „Altersklassen" orientierte Vorstellung von Erziehung (Ariès 1992, 560). Ziel des Strebens nach Reifung des Menschen ist im Rahmen aufgeklärten Denkens die Ausbildung des eigenen Verstandes. Die hierbei erworbene Fähigkeit zum freien Denken bildet wiederum die Grundlage für die geistige Unabhängigkeit des Einzelnen.[2] Das Streben nach Entfaltung des Intellekts steht im Zeichen des Strebens nach eigen- wie sozial verantwortlichem Handeln innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft (Herrmann 2001, 59). ‚Verstehen' und ‚Verantworten' bilden zusammen die Einheit, die das Bild einer herangereiften Persönlichkeit

ausmacht – und damit im 18. Jahrhundert das Erwachsenenalter vom als zu überwinden geltenden Kindesalter trennt:

> Der Mensch stößt sich an der bloßen Niedlichkeit der Kindheit, die seinem gesunden Verstand zuwider ist. (...) Nur die Zeit kann von der Kindheit und der Jugend heilen, die wahrhaftig in jeder Hinsicht die Altersstufen der Unvollkommenheit sind. (Gracian: *El Discreto*, 1646. Zit. nach Ariès 1992, 216)

Kindheit wird in der Aufklärung in Relation zu einem angestrebten Zustand der persönlichen und gesellschaftlichen Autonomie definiert, der sich durch die Ausrichtung allen Denkens und Handelns an der eigenen Vernunft auszeichnet. Der Idealzustand einer auf diese Weise erreichten Mündigkeit des Individuums gilt als Erwachsenheit. Die (biologische) Kindheit steht dementsprechend, als der Ausgangspunkt einer Phase der Entwicklung hin zur Vervollkommnung, sinnbildlich für das menschliche *Werden:*

> Die Zuwendung zum Kind hat ihre Basis *nicht* in einem Verständnis von Kindheit, das dieser ein Eigenrecht und einen Eigenwert zubilligt, sondern in der als zentral erfahrenen Notwendigkeit, das Kind zu einem Erwachsenen zu machen. Diese Zuwendung zum Kind und mithin auch die Erziehung, die aus ihr folgt, haben ihren Ausgangspunkt *nicht* in der Vorstellung eines möglichen eigenständigen Bedürfnisses von Kindheit oder Kindsein, *nicht* in einem Bild vom Kind, wie es *als Kind* ist oder sein darf, sondern in dem Bild, wie der Erwachsene sein soll, zu dem das Kind werden wird. [Hervorh. i. O.] (Wild 1987, 134 f)

Mit der Aufklärung entsteht ein diskursiver Rahmen, der durch die Formulierung klarer Bedingungen für das ‚Erwachsensein' auch das Konzept ‚Kindheit' ganz bewusst in einem kulturellen Rahmen entwirft: Kinder gelten in der literalen Gesellschaft der Aufklärung, die – nach der Erfindung des Buchdrucks – Wissen über das Medium Schrift fixiert und tradiert (vgl. Postman 1999), nicht mehr nur als „kleine Menschen", die aufgrund einer entwicklungsbiologisch bedingten Hilflosigkeit noch nicht voll gesellschaftsfähig sind.[3] Sie werden vielmehr als Individuen definiert, die sich in einer gesellschaftlichen Lernphase befinden (Wild 1987, 129). Die vollwertige Mitgliedschaft in der literalen Gesellschaft funktioniert über den Erwerb von Bildung (vgl. Metz-Becker 2002), die ihrerseits in Abhängigkeit zur Beherrschung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben steht und den von Kant geforderten „Gebrauch des eigenen Verstandes" erst möglich macht. Die Überwindung der Kindheit hängt also nicht vom biologischen Reifegrad eines Menschen ab, sondern lässt sich an seiner gelungenen Enkulturation ablesen, d.h. sie steht in Abhängigkeit zur *geistigen* Reife einer Person.

Das kulturelle Konzept „Kindheit" erweitert das biologische „Kindsein"[4] und steht sinnbildlich für eine zu überwindende Übergangsphase der intellektuellen Unreife im Leben eines Menschen, ganz gleich, wie lange diese dauert. Die Definition von Kindheit *ex negativo*, als Phase des ‚Noch-nicht-Erwachsenseins',

bestimmt die im erweiterten Sinne ‚kindliche' Lebensphase als Transitorium, als Durchgangsstation auf dem Weg zu einem angestrebten idealen Seinszustand.

In Reaktion auf die aufklärerische Idealisierung von Erwachsenheit markiert die Philosophie Jean-Jacques Rousseaus einen Paradigmenwechsel, indem sie den Eigenwert der Kindheit betont:

> Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden. (…) Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen. (Rousseau 1995, 69)

„Die Kindheit im Kinde reifen" zu lassen, fordert Rousseau (Rousseau 1995, 73) und setzt dem Kindheitskonzept der Aufklärung eine Auffassung gegenüber, die die Grundlage für das Kindheitsparadigma der Romantik bildet: Kindheit versteht er nicht als negatives, un-aufgeklärtes Vorstadium eines verstandesgeprägten Erwachsenen, sondern im Gegenteil als die Positivfolie, von der sich der „verbildete" Erwachsene, der mit wachsender Entfernung zum Kindsein den Zugang zu seinem gottnahen Naturzustand verliert, immer mehr ablöst (Rousseau 1995, 9). Rousseaus Kindheitsbild ist in diesem Sinne immer noch relational, es dreht lediglich die Vorzeichen der aufklärerischen Philosophie, auf die er sich bezieht, um: Ideal ist nun der kindliche Urzustand des Menschen, alle Erziehung soll darauf hinwirken, den „entarteten" Erwachsenen wieder auf seinen ursprünglich guten Kern zurückzuführen (ebd.).

Johann Gottfried Herder sieht in Weiterführung Rousseau'schen Gedankenguts im Kind den Vertreter einer „vorrationalen" Welt, versteht dieses jedoch in seiner „Andersartigkeit" weniger als Vorstufe denn als radikalen Gegenpol zum rational geprägten Erwachsensein (Ewers 1990, 101). Damit öffnet er den Weg zur romantischen Kindheitsphilosophie, die Kindheit in bewusster Abgrenzung zur Aufklärung als Zustand, als in sich geschlossene Lebensphase beschreibt, in der das Kind nicht Werdendes, sondern Seiendes ist:

> Der romantische Mythos vom Kinde basiert auf der Annahme, daß sich in jeder einzelnen Kindheit ein ursprüngliches, paradiesisches Stadium der Menschheitsgeschichte ontogenetisch wiederhole. Das Kind als Wiedergeburt der verlorenen „mythischen Urzeit" wird zur Inkarnation der Ursprünglichkeit, Naivität, Reinheit, Harmonie und Natürlichkeit. In diesem Sinne besitzt das Kind als noch archaisches, poetisches Wesen die magisch-animistische Weltsicht, der sich die rational aufgeklärte Gesellschaft selbst entfremdet hat. (Nix 2002, 44)

Autonomie wird im Sinne der Romantik nicht durch das Heranbilden der erwachsenen Vernunft garantiert, sondern liegt im Gegenteil in der dem Kind eigenen Fantasie, die Ausdruck einer ‚hinter den Dingen' liegenden ursprünglichen Wirklichkeit, einer universalen Weltsicht, ist. Kindheit gilt – so hat es Hans-Heino Ewers (1989) in seiner grundlegenden Studie zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie formuliert – als „poetische Daseinsform" (ebd.), welche das vom Verstandesdenken bestimmte Erwachsenendasein komplemen-

tär ergänzt: Die Kindheitsauffassung der Romantik definiert das Kind nicht als transitorisches Stadium auf dem Weg zum Erwachsensein, sondern geradezu als die immanente Kehrseite der Erwachsenenwelt, als das Magische, Fantastische, Irrationale, das im aufgeklärten Denken keinen Platz mehr hat. Nicht als unreifer Mensch wird das Kind gesehen, sondern als ‚das Andere' im Menschen. Das Konzept Kindheit steht nicht für Unvollkommenheit, sondern für Alterität:

KINDHEIT

Aufklärerisches Verständnis:	Romantisches Verständnis:
Kulturelle Definition von Erwachsenheit	Kindheit als eigenständiges kulturelles Konzept
Vernunft = Autonomie	Fantasie/Poesie = Autonomie
Kindheit = *Transitorium*	Kindheit = *Zustand*
Kind = Werdender	Kind = Seiender
Relationales Konzept:	*Essentialistisches Konzept:*
Kind = „der Anfang"	Kind = „der Andere"
Kindheit = Unvollkommenheit	Kindheit = Alterität

Die Gegenüberstellung des aufklärerischen relationalen und des romantischen essentialistischen Kindheitsentwurfs verdeutlicht die Relativität beider Konzeptionen, die mit erstaunlich homogenen Kategorien arbeiten, diese jedoch gänzlich konträr bewerten: Was der eine Entwurf als Phase der Vorrationalität und Unvollkommenheit der Welterkenntnis versteht, welche geistige und soziale Abhängigkeit bedingt, sieht der andere als den poetischen Widerpart eines einseitig rational bestimmten Daseins, als Vervollkommnung des Welterlebens und Garant geistiger Autonomie. In der ‚Lernphase Kindheit' des einen spiegelt sich die ‚kindliche Genialität' des anderen Entwurfs.

Die hier pointiert aus historischer Perspektive formulierte Dichotomie Aufklärung/Romantik darf dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei den hier präsentierten Kindheitsentwürfen weniger um ein diachrones Nacheinander, als um ein synchrones Nebeneinander handelt: Bis in die heutige Zeit bestimmen ‚aufgeklärte' und ‚romantische' Kindheitsentwürfe sowohl auf sozialer wie auf pädagogischer und auch auf (kinder)literaturwissenschaftlicher Ebene den Umgang mit dem Thema ‚Kind' (Ewers 1990, 99). So baut beispielsweise am Beginn des 20. Jahrhunderts die schwedische Pädagogin Ellen Key (1992) ihre reformpädagogischen Gedanken bewusst auf dem „Eigensinn des Kindes" (76) auf, den sie in Anlehnung an die romantische Vorstellung von der „kindlichen Heiligkeit" (120 ff)[5] formuliert und der die Grundlage einer auf die Förderung von Fantasie und Sinnlichkeit ausgerichteten Erziehung bildet. Ihre Forderungen finden psychologische Bestätigung in der Forschungsarbeit Jean Piagets (1997), dessen Konzept des kindlich-„animistischen" Weltbildes (157 ff)

der Vorstellung einer radikal ‚anderen' Weltsicht des Kindes, wie sie bereits die Romantik entwirft, entspricht.

Während reformpädagogische Bestrebungen des 20. Jahrhunderts – man denke hier besonders an die antiautoritäre Erziehung nach A.S. Neill (1965) – darauf hinzielen, kindlicher Eigenart einen ‚Freiraum Kindheit' zu garantieren,[6] entwirft die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen 1994 einen an aufgeklärten Gesellschaftsidealen orientierten ‚Schonraum Kindheit', in dem sich der Entwicklungsprozess vom unvollkommenen hin zum Vollmitglied der Gesellschaft ungehindert in Gang setzen kann:

> Die Vertragsstaaten dieses Abkommens, (…) in der Erkenntnis, dass das Kind zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit in einer Familie und umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen soll, in der Erwägung, dass das Kind umfassend auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft vorbereitet und (…) im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität erzogen werden sollte, eingedenk dessen, dass die Notwendigkeit, dem Kind besonderen Schutz zu gewähren, (…) in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (…) anerkannt worden ist, eingedenk dessen, dass (…) das Kind wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge (…) bedarf, (…) haben folgendes vereinbart (…). (*Die Rechte des Kindes – UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien* 2001, 10)

Unschwer lassen sich in der Gegenüberstellung von ‚Frei-' und ‚Schonraum Kindheit' romantische und aufgeklärte Menschen- bzw. Gesellschaftsbilder wiedererkennen. Die Polarität von relationaler und essentialistischer Kindheitskonzeption ist dabei keineswegs statisch zu verstehen, vielmehr spannt sich zwischen den beiden Ansätzen ein Feld, in dem unterschiedliche und immer wieder neue Konstruktionen und Bewertungen von Kindheit und Erwachsenheit möglich sind. Ein zeitgemäßes Kindheitsbild konstruiert sich im 20. Jahrhundert offensichtlich in diesem Spannungsgefüge:

> Die Moderne entdeckt die Kindheit als menschliche Lebensform sui generis und definiert die Kinder zugleich als Garanten einer besseren Zukunft der Menschheit und der Gesellschaft. (Herrmann 2001, 60)

Das Schlagwort der ‚Ambivalenz' ist konstitutiv für das Konzept ‚Kindheit' – es gibt nicht (mehr) *die* Kindheit, sondern nur immer wieder neue Konstruktionen und Bewertungen von Kindheit und Erwachsenheit.

Die Wahrnehmung des Alters als eine kulturelle und damit veränderliche Kategorie hat weit reichende Folgen für alle wissenschaftlichen Bereiche, die sich explizit oder implizit auf ein bestimmtes Generationenverhältnis beziehen. Wird die generelle Bedeutung der Generation als soziales Organisationsprinzip anerkannt, dann müssen im nächsten Schritt die Strukturen und Implikationen des Entwurfs von ‚Kindheit' versus ‚Erwachsenheit' untersucht werden – d.h. es

ist die Frage nach dem impliziten *Generationenkonzept*, nach der Bewertung der ‚kindlichen' und ‚erwachsenen' Weltsicht zu stellen. Die Konsequenzen dieser Fragestellung sollen im Weiteren am Beispiel der Literaturwissenschaft respektive der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft diskutiert werden.

Es leuchtet ein, dass vor dem Hintergrund der kulturellen Konstruktion von Alter die Literatur – als Medium der Reflexion von Welt- und Menschenbildern – und speziell eine intentionale Kinder- und Jugendliteratur das Spannungsfeld eines immer wieder neu aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchtenden Generationengefüges reflektiert. Gerade in postmoderner Zeit, wo sich ein polarisierendes Generationenverständnis angesichts einer dynamischen, an der Leitfigur des „ewigen Jugendlichen" entworfenen Generationenvermischung als Anachronismus erweist (vgl. Blume 2005, 23 ff u. 312 ff), stellt sich insofern die Frage, inwiefern die Vorstellung einer am biologischen Alter ihrer intendierten LeserInnenschaft orientierte Zielgruppenliteratur *für Kinder und Jugendliche* überhaupt noch die soziale bzw. geistige und literarische Wirklichkeit zu spiegeln vermag.

Gleichwohl scheint die Literaturwissenschaft an einem Generationenbegriff festzuhalten, der der tatsächlichen literarischen Entwicklung nicht gerecht werden kann: Die Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft erkennt die Relation und Relativität von Kindheitsbild und Literaturbegriff zwar grundsätzlich an (vgl. Ewers 2001), setzt jedoch auch unter nicht-normativen Vorzeichen[7] die Kategorie ‚Kinder- und Jugendliteratur' als unumstößliche Konstante für die Ausgliederung ihres Gegenstands aus der Allgemeinen Literaturwissenschaft absolut. Deutlich betont Hans-Heino Ewers (2000) „in Parallele zu der These, dass Kinder- und Jugendliteratur nicht aus einem, sondern grundsätzlich aus einer Mehrzahl sich überlappender Textkorpora besteht" (41), die Ambivalenz des Gegenstands als Beweis für dessen Spezifik und definiert Kinder- und Jugendliteratur vor diesem Hintergrund als eigenständiges Polysystem:

> Wer sich (…) dem Gegenstand [Kinder- und Jugendliteratur, S.B./ A.N.] und dessen Erfassung (und damit zugleich der eigenen Disziplin) verpflichtet fühlt, kommt um eine Theorie- und Methodenkombination nicht herum (…). Die unverzichtbaren Bestandteile einer solchen Kombination lauten nach meiner Auffassung: eine Theorie der (kinder- und jugend)literarischen Kommunikation als Ausgangsbasis; sodann deren Ergänzung in zwei Richtungen: zum einen durch eine Theorie (kinder- und jugend)literarischer Handlungssysteme, an die eine Soziologie der einschlägigen Institutionen anzuschließen wäre; zum anderen durch eine (kinder- und jugend)literarische Semiotik (…) und eine Textwissenschaft (…). (Ewers 2004, 26)

Es bleibt festzuhalten, dass selbstverständlich auch die Allgemeine Literaturwissenschaft, indem sie ihrerseits mit der Kinder- und Jugendliteratur große Teile der gesamtliterarischen Textproduktion ausgrenzt und sich de facto nahezu ausschließlich mit der Literatur *für Erwachsene* beschäftigt, die Separation der Forschungsbereiche bekräftigt. Die Problematik einer grundsätzlich dynamischen Generationenkonzeption, die das Auseinanderdividieren bzw.

das Bemühen um Eingrenzung der Gegenstandsbereiche obsolet macht, wird innerhalb des literatur*wissenschaftlichen* Diskurses bislang von beiden Seiten kaum reflektiert.

Die Soziologie hat demgegenüber in den letzten Jahren die Problematik des Generationendiskurses erkannt und Ansätze für dessen Integration in ein adäquates Gesellschaftsverständnis formuliert, die in ihrer Ausrichtung und Methodik von den auch auf literaturwissenschaftlichem Gebiet viel diskutierten und als wissenschaftliche Perspektive inzwischen allgemein anerkannten *‚Gender Studies‘* inspiriert sind. Die Finnin Leena Alanen (1992) ist bestrebt, die „Kinderfrage“ analog zur „Frauenfrage“ nicht als gesonderten Forschungsbereich innerhalb ihres Faches zu definieren, sondern formuliert nach dem Vorbild der soziologischen Genderforschung die Forderung nach der generellen Integration eines „kindlichen Blickwinkels“ in die allgemein-soziologische Arbeit:

> (…) the empirical study of children and childhood is not insignificant to sociology for childhood is an experience which all members of society share and which has marked influence on us all by shaping the perspective that will remain with us throughout life (…). This experience, moreover, is socially organized and the social location from which it emanates is a permanent element of social structure, despite its transitional occupancy by individual members of the social category of children (…). Children and childhood are therefore not a special problem to be studied apart from general sociological problems; they connect to a range of other issues and social processes and are approachable from a number of sociological viewpoints. (20 f)

Analog zur Kategorie „Gender“ erkennt Alanen die Kategorie „Generation“ als gesellschaftliches Organisationsprinzip, das die Wahrnehmung und das Handeln jedes Einzelnen grundlegend bestimmt:

> The lesson here is that the powerful, assymetrical configuration of childhood/ adulthood may also be seen as a general principle of social organization just like gender has already shown to do. It would then not only define the forms in which we are able to think about children and childhood (and, of course, adults and adulthood); it would also have to permeate through all social relations, in all spheres of social life, in social institutions and the everyday practices in which interactions within them are coordinated and social life reproduced as orderly and having its present sense. (65)

Alanen entwirft gewissermaßen das Konzept eines *age mainstreaming*,[8] indem sie die Kategorie ‚Kindheit‘ nicht als eine Stufe innerhalb einer chronologischen und hierarchischen Generationenordnung, sondern als gesellschaftlichen „Standpunkt“ begreift, d.h. als Perspektive, die die Gesellschaftsstruktur, innerhalb der sie entsteht, de- und gleichzeitig – unter anderem Blickwinkel – rekonstruiert:

> What do children know? Can we accept (…) that children know their world in a way that we (i.e. adults, researchers) cannot know, because only they see the world from a location that is theirs? Should we take their consciousness of the world as serious knowledge (…)? Is there, in analogy to feminist theory, a possibility of ‚childist knowledge'? (105)

„Kindliches Wissen" wird – einmal als solches erkannt und in den Forschungsdiskurs integriert – vom biologischen Alter des ‚Wissenden' unabhängig. „Kindlichkeit" im Sinne Alanens wäre dann die historisch veränderliche „distinktive Perspektive" einer vom Erwachsenenblick bestimmten Gesellschaftsordnung (107).

Das kulturelle Alter als narrative Kategorie

Alanens für die Soziologie entworfener Generationendiskurs bietet für die Literaturwissenschaft erstaunlich fruchtbare Denkanstöße: Löst man die Begriffe ‚Kinder'- bzw. ‚Erwachsenenliteratur' von ihrer Eigenschaft als eine über den Umweg intendierter bzw. tatsächlicher Zielgruppen definierten Literatur *für Kinder* bzw. *für Erwachsene*, lässt sich *jeder* literarische Text als Vermittler einer *kindlichen* bzw. *erwachsenen Perspektive* verstehen. Die Relativität der Begriffe ‚Kindlichkeit' und ‚Erwachsenheit' bringt dabei mit sich, dass diese Perspektive immer als veränderliches Konstrukt verstanden werden muss, die durch das Auge des Betrachters ebenso bestimmt wird wie durch die historische Situation der Entstehung des betrachteten Werkes. ‚Kindliches' und ‚erwachsenes' Erzählen könnten in diesem Sinne als eine mögliche Koordinatenpaarung für die Positionierung eines Textes im literarischen Feld dienen, ohne dabei zwingend auf die intendierte Rezeptionssituation zu rekurrieren und den Text unter funktionellen Gesichtspunkten, beispielsweise seiner Eignung als ‚Lektüre für Kinder', zu bewerten und möglicherweise an den Feldrand zu drängen oder gar systematisch aus dem (wahlweise allgemein- oder kinder)literarischen Feld auszuschließen.

In der historischen Situation des ausgehenden 20. Jahrhunderts tut sich allerdings innerhalb des literarischen Feldes wie auch in der literaturwissenschaftlichen Forschung ein Machtdiskurs zwischen ‚oben' und ‚unten', zwischen Standard und Abweichung, Innovation und Anpassung, Anerkennung und Ablehnung auf. Die kanadische Literaturwissenschaftlerin Lissa Paul hat in diesem Zusammenhang ihrerseits mehrfach auf die Analogien zur feministischen Literaturtheorie hingewiesen:

> Wenn die Kinderliteratur auf der Voraussetzung basiert, dass Kinder im Allgemeinen unbewusst und naiv sind und des Schutzes und der Belehrung bedürfen, bekommt die Frage nach der Eignung der Bücher oder dem Gegenteil große Bedeutung. Wenn aber Kinder im Verhältnis zu feministischen und postkolonialen

> Theorien anders konstruiert werden, ändert sich auch die Kinderliteratur. Die Abgrenzung zwischen ihnen und uns ist dann nicht mehr kategorisch und die Eignung weniger wichtig. (zit. in Hunt 2006, 24 f)

Kinderliteratur formiert sich am Ende des 20. Jahrhunderts immer noch im Diskurs der Naivität/Abhängigkeit ihrer intendierten LeserInnenschaft und spiegelt so die Dichotomie Aufklärung/Romantik wider:

> Der im Gegeneinander von (…) aufgeklärt-didaktischer und romantischer Kinderliteratur erstmals sich manifestierende Antagonismus wird im Laufe der Geschichte in unzähligen Verkleidungen wiederkehren; noch in den allerjüngsten Debatten schimmert er durch. (Ewers 1990, 99)

Diese Beobachtung führt uns auf die Bedeutung des Alters als *narrativer* Kategorie: Mit der Anerkennung des (kulturellen) Alters, analog zur inzwischen etablierten Anerkennung der Kategorie Geschlecht als sozialem Organisationsprinzip ergibt sich für die Literaturwissenschaft die Aufgabe, die formalen und inhaltlichen Strukturen, die ein Text in Abhängigkeit eines kulturellen Entwurfs von ‚Kindheit' bzw. ‚Erwachsenheit' entwirft, zu untersuchen – und zwar unabhängig von dessen postulierter Systemzugehörigkeit. Eine dem *‚age mainstreaming'* verpflichtete Literaturwissenschaft hat die Frage nach dem impliziten Generationenkonzept eines Textes, d.h. nach der Bewertung der ‚kindlichen' und ‚erwachsenen' Weltsicht zu stellen, um auf diese Weise die ‚kindliche' bzw. ‚erwachsene' Perspektive und Erzählweise eines literarischen Textes reflektieren zu können.

Ein ‚kindlich' bzw. ‚erwachsen' erzählter Text wäre demnach ein Text, dessen Strukturmerkmale das Bild von ‚Kindheit' bzw. ‚Erwachsenheit', das er reflektiert, widerspiegeln – unabhängig davon, ob er an Kinder oder an Erwachsene adressiert ist. So ist Imre Kertész' nobelpreisgekrönter *Roman eines Schicksallosen* (1996), dessen unkommentiert naiv-unschuldiger Ton die Grausamkeit der Deportation eines jüdischen Jungen fast anstößig wirken lässt, ebenso ‚kindlich' erzählt wie Hans-Peter Richters auf der Auswahlliste des Deutschen Jugendliteraturpreises erscheinendes, fast gleichzeitig publiziertes *Damals war es Friedrich* (1974) zum gleichen Thema, das das Motiv einer ‚heilen Kinderwelt' vor seiner intendiert-kindlichen Leserschaft gerade durch das bewusst unkommentierte Nachvollziehen der Perspektive des jugendlichen Protagonisten dekonstruiert.

Das Beispiel macht deutlich: Der Standpunkt des Betrachters muss bei der Analyse des Generationenkonzepts immer mitreflektiert werden. ‚Kindheit' und ‚Erwachsenheit' müssen grundsätzlich vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen kulturellen Situation, welche ihrerseits wieder zu – historisch wandelbaren – literarischen Normen in Verbindung steht, definiert und beurteilt werden. Von der Symbolebene aus erscheint die Trennung der Systeme willkürlich – der Text selbst verändert sich nicht, er wird nur unterschiedlich verstanden und bewertet: ‚Kindliche' und ‚erwachsene' Erzählverfahren lassen sich ganz offensichtlich

nicht eindeutig kinderliterarischen (d.h. im Literaturbetrieb an Kinder adressierten) bzw. erwachsenenliterarischen (d.h. an Erwachsene adressierten) Texten zuordnen bzw. aus diesen herausfiltern, sondern können, unabhängig von dessen Systemzuordnung, Bestandteil *jedes* literarischen Textes sein. Die Frage, welche Texteigenschaften in diesem Sinne nun tatsächlich als ‚kindlich' bzw. ‚erwachsen' zu verstehen sind, lässt sich nur über eine Analyse des Status Quo der kulturellen Konstruktion von Kindheit und Erwachsenheit diskutieren.

Diese Analyse ist grundlegende Voraussetzung für die kritische Reflexion nicht nur von Primär-, sondern auch von Sekundärliteratur. Jede Textanalyse muss sich selbst grundsätzlich historisch sehen und die Möglichkeit einbeziehen, dass sich die für einen Augenblick festgestellten Konzeptionen von Kindheit und Erwachsenheit in anderen historisch-kulturellen Zusammenhängen angleichen oder – beispielsweise in einem dritten Konzept der ‚Jugendlichkeit' – auflösen können:

> Wo „Jugendlichkeit" zum Lebensgefühl bzw. zur Lebensbedingung geworden ist (…) wäre es absurd, ausgerechnet bei der Definition des Begriffes „Jugendliteratur" – eines Begriffs, in dem sich (…) dieses postmoderne Lebensgefühl offensichtlich strukturell fassen läßt – wieder die erkennbare Bezogenheit auf eine anhand ihres Alters fest definierte Adressatengruppe zu fordern. (Blume 2005, 313)

In Analogie zu den Gender Studies und den sich seit Anfang der 1990er Jahre parallel etablierenden Queer Studies, die den als kulturelles Konstrukt erkannten Geschlechterdiskurs in seiner binären Struktur von ‚männlich' und ‚weiblich' grundsätzlich in Frage stellen,[9] könnte ein Modell *Age Studies* einen Interpretationsansatz entwerfen, welcher die Polarität Kindheit/Erwachsenheit nicht als gegeben hinnimmt, sondern kulturelle Repräsentationen und Interpretationen von Kindheit und Erwachsenheit im Hinblick auf die Frage diskutiert, wie sich die kulturelle Erfahrungsdifferenz zwischen Erwachsenen und Kindern auf die Konzeption von z.B. ‚Kinder-' bzw. ‚Erwachsenenliteratur' auswirkt. Eine ‚que(e)r gedachte' Generationenanalyse müsste es in diesem Zusammenhang darauf anlegen, „Fixierungen immer wieder zu durchkreuzen und die Begriffe für das aus ihnen Ausgeschlossene zu öffnen" (Hark 2005, 290).

Dem zwischen den Generationspolen verorteten Konzept der Jugend bzw. ‚Jugendliteratur' kommt dabei eine wichtige Brückenfunktion zu: Die gesellschaftliche Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, die sich um die Jahrtausendwende zum für alle Altersphasen „offenen Lebensbereich" entwickelt (Ferchhoff/ Neubauer 1997, 113), deckt sich in strukturfunktionalistischer Hinsicht mit dem Konzept einer für alle Lesealtersstufen offenen ‚Jugendliteratur', die sowohl auf dem kinder- und jugendliterarischen wie auf dem allgemeinliterarischen Feld eine zentrale Position einzunehmen vermag:

> (…) das von Shavit und Ewers entworfene Konzept der ‚Ambivalenz' bzw. ‚Doppelsinnigkeit' mehrfach adressierter kinder- und jugendliterarischer Texte (sollte) im Hinblick auf zeitgenössische jugendliterarische Texte modifiziert werden (…): Die entsprechenden Texte dürfen nicht etwa als an zwei verschiedenen litera-

> rischen Systemen teilnehmend verstanden werden, innerhalb derer sie einen jeweils spezifischen impliziten Leser bedienen, der im einen Falle als kindlich, im anderen als erwachsen definiert wird. Das Konzept des ‚doppelten Adressaten' müßte vielmehr in das Konzept eines *in sich* ambivalenten Adressaten überführt werden: in das Konzept eines jugendlichen Lesers nämlich, der an der Schwelle zwischen Kindheit und Erwachsensein die unterschiedlichen Erwartungen und Lektüremöglichkeiten einer kindlichen und einer erwachsenen Leserschaft in sich vereint. (Blume 2005, 48 f)

Wenn in Anlehnung an die soziologische *Age*-Forschung Kindheit und Erwachsenheit als sich ununterbrochen neu konstituierende und damit veränderliche kulturelle Praxis angesehen werden, leuchtet es nicht ein, warum sich diese Dynamik nicht in einer Dynamisierung des literarischen Feldes niederschlagen sollte – zumal die Trennlinie zwischen einem kinder- und jugendliterarischen System und einem allgemeinliterarischen System sich aus der Bezogenheit auf die soziokulturelle Kategorie ‚Kind' rechtfertigt. Die bislang vor dem Hintergrund der Systemtrennung sich ergebende Frage nach einer besonderen Beschaffenheit von Kinder- und Jugendliteratur muss grundsätzlich neu überdacht werden: Der Rückgriff auf als ‚typisch kinderliterarisch' verstandene Erzählverfahren, der auf der Verabsolutierung von (historischen) Kindheitsbildern aufbaut, wird der Dynamik des Kindheits-/Erwachsenheits-Begriffs nicht gerecht.

Der deutschsprachige Forschungskontext, der im Sinne von Hans-Heino Ewers' (2000) grundlegender *Einführung* im Allgemeinen auf der Auffassung von der Kinder- und Jugendliteratur als Handlungssystem aufbaut, zeigt sich auf ästhetischer Ebene mit Festschreibungen einer kinderliterarischen Ästhetik äußerst zurückhaltend. Im Sinne einer „narrativen Sozialisation" ihrer Leser wird die Aufgabe der Kinder- und Jugendliteratur darin gesehen, die Entwicklung einer „Erzählkompetenz" zu gewährleisten, die über spezifische, der kognitiven Fähigkeit des Publikums angemessene literarische Verfahren befördert wird (Boueke/ Schülein 1991, 14), und zwar insbesondere über die Realisation mündlicher Erzählmuster – Handlungsdominanz, typisierende Personenzeichnung, antithetische Bewertungen –, die den romantischen Kindheitsdiskurs bestätigen:

> Wie die alte Erzählkunst die Menschheit auf historischer Ebene bei diesem Wandel [zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, S.B./ A.N.] begleitet hat, so geleitet auf biographischer Ebene die Kinderliteratur den einzelnen aus der anfänglichen Oralität in die Welt der Schriftkultur. Diese Funktion aber kann sie nur erfüllen, wenn sie der Mündlichkeit nahe und verwandt bleibt. Um ihre jüngsten Adressaten zu erreichen, muss Kinderliteratur tauglich zu mündlicher Realisation, d.h. mündliche Dichtung im handfesten Sinne sein. (Ewers 1991, 104)

Im skandinavischen Kontext wird *barnbokens särart* (die Spezifik des Kinderbuchs) von vornherein viel unbekümmerter als ästhetische Frage diskutiert,

so dass sich kinder- und jugendliteraturwissenschaftliche Einführungswerke wie Vivi Edströms *Barnbokens form* (Die Form des Kinderbuchs, 1980), Else Breens *Slik skrev de* (So schrieben sie, 1995) oder Maria Nikolajevas *Barnbokens byggklossar* (Bausteine des Kinderbuchs, 1998) selbstverständlich ausführlich kapitelweise mit der Frage nach „berättelsens mönster" (Erzählmuster, Edström 1980), „fortellerstrukturer" (Erzählstrukturen, Breen 1995) bzw. narratologischen Besonderheiten (Nikolajeva 1998) befassen. Nikolajeva formuliert die folgenden ästhetischen Charakteristika kinder- und jugendliterarischer Texte: einfach, aber nicht vereinfachend; linearer Erzählfluss; handlungsorientiert; ‚unschuldige' Perspektive; optimistisch mit Happy End; didaktisch; redundant in Diktion und Struktur; orientiert an Mündlichkeit (Nikolajeva 1998a, 221).[10]

Es leuchtet – im *age*-Paradigma gedacht – nicht ein, weshalb ‚kindgemäßes' Erzählen, das sich an Strukturen der Einfachheit orientiert, zwar innerhalb des allgemeinliterarischen Systems als Stilgriff akzeptiert wird, umgekehrt aber komplexe, ‚erwachsenengemäße' Textstrukturen innerhalb des kinder- und jugendliteraturwissenschaftlichen Diskurses als systemsprengend angesehen werden.[11] Der Anglist Christian Kölzer (2004) hat angeregt, die auf dem systembedingten Idealtypus eines impliziten ‚erwachsenen' bzw. ‚kindlichen/jugendlichen' Lesers aufbauende Rezeptionssituation kinder- und jugendliterarischer Texte aus ihrer Verfangenheit im hierarchischen Altersstufenmodell zu lösen, das sich in der modernen Mediengesellschaft ohnehin überlebt hat:

> Es scheint angesichts der Begrenztheit der sich letztlich auf numerische Werte berufenden Begrifflichkeit von ‚erwachsen' und ‚jugendlich' [bzw. ‚kindlich', S.B./A.N.] hilfreich, stattdessen von ‚erfahrenen' und ‚unerfahrenen' Lesern zu sprechen, da dies den Grad ihres für eine optimale Erschließung des jeweiligen Textes notwendigen Spezialwissens ebenso zum Ausdruck bringt wie die Erfahrung bei der Lektüre literarischer Texte, etwa im Umgang mit verschiedenen Genres und anderen literarischen Konventionen. (18)

Konsequent weitergedacht bedeutet Kölzers Vorschlag die Betonung kultureller Erfahrungsdifferenz bei der Rezeption jedes literarischen Textes. E.T.A. Hoffmanns Erzählung *Nußknacker und Mausekönig*, die ambivalent als psychologische Erzählung über den Tod eines kleinen Mädchens oder als fantastische Reise interpretiert werden kann, mag dies veranschaulichen: Im Sinne der Romantik ist ja gerade das ‚nicht-wissende', dem mythischen Ursprung des Menschen noch nahe Kind dasjenige, des den Erwachsenen an ‚Erfahrung' übertrumpft – die ‚erfahrene' Lesart von *Nußknacker und Mausekönig* wäre im Sinne der Romantik also die ‚kindliche', die das Geschehen nicht hinterfragt und metaphorisch deutet. Über die Kategorie der (Lese)Erfahrung deutet sich die Relativität ‚kindlichen' bzw. ‚erwachsenen' Lesens ebenso an wie die Relativität ‚kindlichen' bzw. ‚erwachsenen' Erzählens.

Die Literaturwissenschaft steckt an dieser Stelle in einem Dilemma, dessen Lösungsansatz im Modell der *Age Studies* stecken könnte. Eine genaue Reflexion der Asymmetrie des Generationenverhältnisses, die nach der Konstitution,

der Funktion und der spezifischen Ausformung der Generationendifferenz in einer Gesellschaft und Epoche sowie nach deren Auswirkung auf die jeweiligen Konzeptionen ‚kindlichen' und ‚erwachsenen' Erzählens fragt, macht es möglich, ‚kindliche' und ‚erwachsene' Erzählverfahren über die systematische Grenze zwischen kinder- und jugendliterarischen und erwachsenenliterarischen Texten hinweg zu definieren. Der Anspruch dabei ist ein erkenntnistheoretischer: Analog zur Vorgehensweise der Gender Studies findet im Entwurf der *Age Studies* der im Sinne einer normsetzenden, „erwachsenenzentrierten" Weltsicht „andere", abgewertete Pol einer hierarchischen Generationenordnung Beachtung und befragt

> die ästhetischen Diskurse der Vergangenheit und Gegenwart (…) daraufhin (…), in welcher Weise sich in ihnen die [Generationenrelation, S.B./ A.N.] offen manifestiert oder verdeckt zum Ausdruck kommt und wie angeblich [altersunabhängige, S.B./ A.N.] ästhetische Normen in subtiler Weise die Diskurse steuern, die Schreibweisen beeinflussen (Stephan 2006a, 290).[12]

Wichtig ist dabei, wie das Beispiel E.T.A. Hoffmann zeigt, die historische Selbstsicht: Was in der eigenen Epoche oder Gesellschaft ‚kindlich' ist, kann in anderen zeitlichen und/oder sozialen Kontexten ‚erwachsen' sein – oder beispielsweise im aktuellen Konzept der ‚Jugendlichkeit als Lebensform' aufgehen. Die Methode muss flexibel auf sich verändernde Generationenverhältnisse reagieren. Sie muss sozusagen in der Lage bleiben, ‚mitwachsen' zu können.

Die *Age Studies* stellen mit ihrer Annahme, dass narrative Verfahren in der Literatur – unabhängig von der innerhalb des literarischen Handlungssystems vorgenommenen Adressierung literarischer Texte – grundsätzlich über die Kategorie des kulturellen Alters organisiert werden können, einen neuen Ansatz dar, der in mehrerlei Hinsicht gravierende Folgen für den literaturwissenschaftlichen Diskurs hat:

1.) Die Methode betont (analog zur literaturwissenschaftlichen Gender- bzw. Queerforschung) die Offenheit wie auch die Konstruiertheit literarischer Diskurse und fordert deren Reflexion – *quer* zu etablierten Wissenschaftstraditionen. Die Betrachtung der Symbolebene von Texten berücksichtigt deren Adressierung nur insofern, als diese über Textsignale aus dem literarischen Werk erschließbar ist. Die Dynamik des Generationenkonzepts verbietet dabei eine statische Festlegung dieser Signale als grundsätzlich ‚kindlich' bzw. ‚erwachsen' und beurteilt stattdessen *jeden* Text vor dem Hintergrund einer Analyse des ihm eigenen Entstehungs- und Rezeptionsgefüges. Das auf außerliterarischen Kriterien aufbauende literarische Handlungssystem verliert auf diese Weise seine Funktion als ‚conditio sine qua non' des Forschungsgegenstandes Kinder- und Jugendliteratur, der als selbstverständlicher Bestandteil eines im erweiterten Sinne ‚allgemeinliterarischen' Symbolsystems angesehen wird. Dabei ist zu beachten, dass die Spezifik des Gegenstandes Kinder- und Jugendliteratur auf der literarischen Handlungsebene hier nicht in Abrede gestellt wird. Die Frage nach der *Funktion* eines literarischen Textes darf jedoch nicht als Legitimation

für dessen grundsätzliche Sonderbehandlung auch innerhalb des literarischen *Symbol*systems dienen, das per definitionem im Unterschied zum literarischen Handlungssystem Texte gerade im Hinblick auf deren (von der konkreten Produktions- bzw. Rezeptionssituation unabhängige) *ästhetische* Kriterien betrachtet.

2.) Wenn Kinder- und Jugendliteratur auf literarästhetischer Ebene nicht mehr als ‚Sonderliteratur' verstanden wird, sondern die Frage nach dem impliziten Generationenkonzept eines literarischen Textes jede interpretatorische Handlung (mit)bestimmt, um diesen in ein offenes Paradigma ‚kindlichen' bzw. ‚erwachsenen' Erzählens einzuordnen, das Prestigegefälle zwischen ‚kleiner' und ‚großer' Literatur in der Vereinigung vormals getrennt betrachteter Textkorpora also aufgehoben wird, muss auch das Selbstverständnis der ‚Allgemeinen' Literaturwissenschaft in Frage gestellt werden. Kinder- und Jugendliteraturforschung – verstanden als *literaturwissenschaftliche* Forschung – darf als selbstverständlicher Bestandteil des Untersuchungskorpus nicht aus der Allgemeinen Literaturwissenschaft ausgeschlossen werden. Dazu gilt es zu berücksichtigen, dass die Kinder- und Jugendliteraturforschung sich – zumindest im deutschsprachigen Raum – als interdisziplinäre Forschung versteht, die sich dem Gegenstand Kinder- und Jugendliteratur aufgrund seiner spezifischen Bezogenheit auf ein kindliches/jugendliches Lesepublikum von unterschiedlichen Positionen und Fragestellungen her nähert und dabei genuin literaturwissenschaftliche Fragestellungen neben u.a. didaktischen und pädagogischen Perspektiven beleuchtet. Diese Interdisziplinarität macht ihren Reiz aus und bietet große Chancen zur Erweiterung der jeweiligen wissenschaftlichen Horizonte, darf aber nicht gleichzeitig bedeuten, dass innerhalb *eines* Forschungsbereiches aus einem spezifischen Interesse heraus die im Hinblick auf ein bestimmtes Textkorpus entworfenen Fragestellungen als Ausschließlichkeits- und damit Ausschlusskriterium innerhalb der Gesamtdisziplin missverstanden werden. Gerade die Literaturwissenschaft, die aufgrund ihrer spezifischen, für den Gegenstand grundlegenden Perspektive und Methodik in der Lage ist, bei aller Berücksichtigung der *kindlichen* AdressatInnen der Spezifik des *literarischen* Gegenstandes gerecht zu werden, ist hier gefragt, sich innerhalb des eigenen Diskurses selbst keine unnötigen Grenzen aufzuerlegen.

Bezogen auf die Regeln, die das literarische Feld zu einem gegebenen Zeitpunkt strukturieren, wird der Literarizitätsgrad eines Textes aus einer *Age*-Perspektive heraus unter anderem über seinen Gebrauch und die feldinterne Bewertung ‚kindlicher' und ‚erwachsener' Erzählverfahren bestimmt. Bezogen auf die Normen des literarischen Kanons erweist sich ein innerhalb eines literarischen Textes entworfenes Generationenbild als affirmativ oder subversiv und kann davon ausgehend auf seine jeweilige Funktion im literarischen Betrieb hin befragt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass jeder literarische Text auf der Symbolebene explizit oder implizit von einem Generationendiskurs bestimmt ist, der seine Produktions- wie seine Rezeptionsbedingungen im literarischen Handlungssystem steuert.

Diesen Diskurs sichtbar zu machen, machen sich die literaturwissenschaftlichen *Age Studies* zur Aufgabe. Ziel ist dabei die Revision und Öffnung des literarischen Feldes unter der Berücksichtigung eines dynamischen Generationenbegriffes. *Age Studies* beleuchten im Hinblick auf die Analyse literarischer Texte die Kategorie ‚Alter' in ihrer ganzen Vielschichtigkeit, die das englischsprachige ‚*age*' in seinen Bedeutungsaspekten ‚Lebensalter', ‚Generation/Lebensabschnitt' und ‚Epoche/Zeitalter' zum Ausdruck bringt.

Das eingangs vorgestellte Experiment der *ZEIT* liegt im Trend eines kulturellen *age mainstreaming*, indem es Generationenkonzepte reflektiert und zielgerichteten Journalismus unabhängig von überkommenen Kindheitsvorstellungen leisten möchte. Analog dazu ist es Aufgabe einer literaturwissenschaftlichen Forschung, die Dynamik ihres eigenen Gegenstandes zu reflektieren und aus dem impliziten Generationenkonzept der literarischen Darstellung ein Modell kindlicher/jugendlicher/erwachsener narrativer Verfahren zu entwickeln, das soziokulturelle und literarästhetische Erkenntnisse miteinander verbindet. Die Perspektive, die sich ergibt, wenn die hierarchische Unterscheidung von Kinder- und Jugendliteratur auf der einen und Erwachsenen-/Allgemeinliteratur auf der anderen Seite als normatives Konstrukt entlarvt wird, eröffnet der Literaturwissenschaft neue und ertragreiche Gegenstandsbereiche, deren Erforschung mit dem hier entworfenen Modell gerade erst am Anfang steht.

Anmerkungen

1 Vgl. auch Ewers 2001, 47.
2 Vgl. Kants Diktum : „Sapere aude – habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen." (zit. in: Hinske 1977, 452)
3 Weber-Kellermann (1979) vollzieht illustrativ die „vom Mittelalter bis zur Französischen Revolution" (11-88) in Bezug auf Familienstruktur, Kleidung, Wohnen und Spiel/Arbeit für alle Gesellschaftsschichten belegte Vorstellung vom Kind als ‚Erwachsenem in klein', nach. Sobald entwicklungsbiologisch (in Bezug auf die Grundbedürfnisse Essen, Fortbewegen, Sprechen, Sauberkeit) eine bestimmte Stufe der Selbständigkeit erreicht ist, gilt das mittelalterliche Kind als gesellschaftsfähig und damit „erwachsen". Das ist mit etwa sieben Jahren der Fall (vgl. hierzu 12 f und Ariès 1992, 76).
4 Die hilfreiche Unterscheidung zwischen dem von biologischen Merkmalen bestimmten „Kindsein" und dem kulturellen Konzept „Kindheit" schlägt Reiner Wild vor (Wild 1987, 25).
5 In der deutschen Romantik spricht v.a. Jean Paul von der „Heiligkeit", die er als die grundlegende Eigenschaft der Kindheit annimmt. Vgl. dazu: Ewers 1989, 107 ff.
6 Siehe hierzu auch: Böhm/Oelkers 1995.
7 Es fällt auf, dass nicht nur normative Theorien, die auf die Frage ‚Was kennzeichnet ein Kinder- und Jugendbuch?' eine textimmanente Antwort suchen, sondern auch diejenigen Eingrenzungsversuche des Gegenstands Kinder- und Jugendliteratur, die wie Zohar Shavit oder Hans-Heino Ewers erklärtermaßen *deskriptiv* arbeiten (also einen Ist-Zustand analysieren und nicht kreieren wollen), am Begriff Kinder- und Jugendliteratur unbedingt festhalten.
8 Die Begrifflichkeit ist hier von uns im Sinne von Alanens Konzept weiterentwickelt.
9 Siehe hierzu die in die *Queer Theory* einführenden Werke von Annamarie Jagose (2001) und Andreas Kraß (2003). Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Konsequenzen die insbesondere im deutschsprachigen Raum kontrovers diskutierte These Judith Butlers von der sozialen und kulturellen Konstruktion von *gender* und *sex* im Hinblick auf den Aspekt des kulturellen respektive biologischen Alters impliziert. Vgl. Butler 1991. Zur amerikanischen und deutschsprachigen Debatte siehe: Stephan 2000.
10 Nikolajeva bezieht sich hier auf Nodelman 1996.
11 AutorInnen und Kinder- und JugendliteraturwissenschaftlerInnen formulieren in einer Ausgabe der vom Arbeitskreis für Jugendliteratur herausgegebenen Zeitschrift JuLit unter dem Titel *Empfänger unbekannt – Annahme verweigert? Die moderne Jugendliteratur sucht ihre Zielgruppe* die Ratlosigkeit, die in Bezug auf die Aufweichung der traditionellen Vorstellungen von festen AdressatInnengruppen innerhalb des literarischen Handlungssystems herrscht: Der Augsburger Literaturdidaktiker Kaspar H. Spinner macht sich aus literatursoziologischer Perspektive auf die Suche nach den „unbekannten Adressaten", der Jugendbuchautor Andreas Steinhöfel fragt sich, „für wen" er eigentlich schreibe, seine Kollegin Kirsten Boie macht den „Leser im toten Winkel" des Autors aus, und der Schriftsteller Burkhard Spinnen hält das Kinderbuch gar nur noch für eine „Utopie". Vgl. JuLit 2 (2001).
12 Das Zitat ist von Stephan entlehnt und von den Verfasserinnen auf den *Age Studies*-Entwurf hin adaptiert.

Literatur

Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the „Child Question" in Sociology*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos.

Ariès, Philippe (1992) *Geschichte der Kindheit* [1975]. München: dtv.

Behnken, Imbke/ Jürgen Zinnecker (2001) Hg. *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Blume, Svenja (2005) *Texte ohne Grenzen für Leser jeden Alters. Zur Neustrukturierung des Jugendliteraturbegriffs in der literarischen Postmoderne*. Freiburg: Rombach.

Blume, Svenja/ Angelika Nix (2007) „Abgrenzung oder Entgrenzung? Das kulturelle Alter als narrative Kategorie." *Über Grenzen. Grenzgänge der Skandinavistik*. Hg. Wolfgang Behschnitt/ Elisabeth Herrmann. Würzburg: Ergon, 101-126.

Böhm, Winfried/ Jürgen Oelkers (1995) Hg. *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg: Ergon.

Boueke, Dietrich/ Frieder Schülein (1991) „Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas." *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Hg. Hans-Heino Ewers. Weinheim/Basel: Beltz, 13-41.

Breen, Else (1995) *Slik skrev de. Verdi og virkelighet i barnebøker 1968-1990*. Oslo: Aschehoug.

Butler, Judith (1991) *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Die Rechte des Kindes – UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (2001). Hg. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

Edström, Vivi (1980) *Barnbokens form. En studie in konsten att berätta*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Ewers, Hans-Heino (1989) *Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck*. München: Fink.

Ewers, Hans-Heino (1990) „Romantik". *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. Hg. Reiner Wild. Stuttgart: Metzler, 99-138.

Ewers, Hans-Heino (1991) „Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort." *Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Hg. Ders. Weinheim/ Basel: Beltz, 100-114.

Ewers, Hans-Heino (2000) *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink.

Ewers, Hans-Heino (2001) „Kinderliteratur als Medium der Entdeckung von Kindheit." *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte*. Hg. Imbke Behnken/ Jürgen Zinnecker. Seelze-Velber: Kallmeyer, 47-62.

Ewers, Hans-Heino (2004) „Skizze einer Theorie kinder- und jugendliterarischer Handlungssysteme." *Kinder- und Jugendliteraturforschung 2003/2004*. Hg. Institut für Jugendbuchforschung der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität (Frankfurt/M.)/ Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz (Berlin), Kinder- und Jugendbuchabteilung. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 13-26.

Ferchhoff, Wilfried/ Georg Neubauer (1997) *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen: Leske+Budrich.

Gaschke, Susanne (2008) „Auf eurer Seite." *DIE ZEIT*, Nr. 25/ 12.06.2008, 1.

Hark, Sabine (2005) „Queer Studies." *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. Hg. Christina von Braun/ Inge Stephan. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau (utb), 285-303.

Herrmann, Ulrich (2001) „Menschenrechte, Kinderrechte und die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts.“ *Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht*. Franz-Michael Konrad. Münster: Waxmann, 51-65.

Hinske, Norbert (1977) Hg. *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hunt, Peter (2006) „Børnelitteraturens ånd. En dans mellem definitioner.“ *På opdagelse i børnelitteraturen*. Hg. Nina Christensen/ Anna Karlskov Skyggebjerg. Kopenhagen: Høst & Søn, 13-28.

Jagose, Annamaria (2001) *Queer Theory. Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.

James, Allison/ Chris Jenks/ Alan Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity.

Kertész, Imre (1996) *Roman eines Schicksallosen* [*Sorstalanság,* 1975]. Übers. Christina Viragh. Berlin: Rowohlt [Deutsche Erstausgabe als *Mensch ohne Schicksal* bei Rütten & Loenig, Berlin].

Key, Ellen (1992) *Das Jahrhundert des Kindes* [1902]. Weinheim/ Basel: Beltz.

Kölzer, Christian (2004) „Warum Erwachsene ‚Jugendbücher‘ lesen dürfen – und andersherum! *Dual address* in Philip Pullmans Fantasy-Trilogie *His Dark Materials*.“ *Peter Pans Kinder. Doppelte Adressiertheit in phantastischen Texten*. Tagungsband zum Wissenschaftlichen Symposium 16. bis 18. Mai 2003. Hg. Maren Bonacker. Trier: WVT, 16-26.

Kraß, Andreas (2003) Hg. *Queer Denken. Queer Studies*. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Lypp, Maria (1984) *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur*. Frankfurt/M: dipa-Verlag.

Metz-Becker, Marita (2002) *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg: Jonas.

Neill, A.S. (1965) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. München: Szczesny.

Nikolajeva, Maria (1998) *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.

Nikolajeva, Maria (1998a) „Exit Children's Literature?“ *The Lion and the Unicorn* 2, 221-236.

Nix, Angelika (2002) *Das Kind des Jahrhunderts im Jahrhundert des Kindes. Zur Entstehung der phantastischen Erzählung in der schwedischen Kinderliteratur*. Freiburg: Rombach.

Nodelman, Perry (1996) *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Allyn and Bacon.

Paul, Lissa (1997) „Enigmavariasjonene – hva feministisk teori vet om barnelitteratur.“ *Nye veier til barneboka*. Hg. Harald Bache-Wiig. Oslo: Landslaget for Norskundervisning. 228-251.

Piaget, Jean (1997) *Das Weltbild des Kindes*. München: dtv.

Postman, Neil (1999) *Die zweite Aufklärung*. Berlin: Berlin Verlag.

Rousseau, Jean-Jacques (1995) *Emil oder über die Erziehung* [1765]. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn u.a.: Schöningh.

Shavit, Zohar (1986) *Poetics of children's literature*. University of Georgia Press.

Stephan, Inge (2006) „Gender, Geschlecht und Theorie.“ *Gender Studien. Eine Einführung* [2000]. Hg. Christina von Braun/ Inge Stephan. München/ Weimar: Metzler, 58-69.

Stephan, Inge (2006a) „Literaturwissenschaft.“ *Gender-Studien. Eine Einführung* [2000]. Hg. Christina von Braun/ Inge Stephan. Stuttgart: Metzler, 284-293.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1979) *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte*. Frankfurt/M.: Insel.

Wild, Reiner (1987) *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder*. Stuttgart: Metzler.