



Leseprobe aus Seichter, Das »normale« Kind,
ISBN 978-3-407-25932-5 © 2023 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25932-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25932-5)

Inhalt

Die Ware Kind	7
Die Produktion des Kindes	13
Eigentlich ist alles gesagt	14
Wo fängt die (wahre) Geschichte der Kindheit an?	19
Die Geschichte beginnt mit der Visualisierung des Kindes	23
Die Verwissenschaftlichung des Kindes	27
Eine Faszination: Das wilde Kind	31
Die Empirisierung: Die kindliche Maschine	35
Die Vernaturwissenschaftlichung: Das verobjektivierte Kind	42
Ein Blick hinter Mauern	47
Gezielte Einblicke in die Verwertung des Kindes	51
Das fehlerhafte Kind	53
Das neue Kind	58
Das verräumlichte Kind	65
Das dokumentierte Kind	70
Das entwickelte Kind	75
Das böse Kind	80
Das schöne Kind	86

Das masturbierende Kind	92
Das begehrte Kind	101
Das feminisierte Kind	117
Das nützliche Kind	125
Das geschundene Kind	138
Das vergewaltigte Kind	144
Das gestillte Kind	157
Das ökonomisierte Kind	164
Ausblick: Das designte Kind	172
Literatur	180
Internetquellen	189

Die Ware Kind

Das Kind ist im Laufe der Geschichte der Kindheit zur Ware geworden. Zum Produkt von Ökonomie, Wirtschaft, Medizin und – nicht zuletzt – von Erziehung. Durch wirtschaftliche, technologische und pädagogische Fabrikation ist das Kind in den letzten Jahrhunderten, Jahrzehnten und fortschreitend bis auf den heutigen Tag erfolgreich zur standardisierten Marke »Kind« gestanzt worden.

Indem das Kind in diesem Herstellungsprozess zunehmend den Charakter einer Ware angenommen hat, liegt es uns heute, zumindest tendenziell, als ein von außen produziertes Etwas vor. Dieses Etwas wurde durch den langen Prozess der modernen und postmodernen Zivilisation und durch das Geschäft einer zunehmend professionalisierten Erziehung für fremde, in Sonderheit gesellschaftliche Zwecke brauchbar gemacht und immer mehr instrumentalisiert. So fortschrittlich dieser warenförmige Herstellungsprozess auch erscheinen mag, wurden dem Kind dadurch immer mehr Möglichkeiten selbstständigen und kreativen Handelns versperrt. Zugespitzt ließe sich sagen: Um eines sozial und wirtschaftlich erwünschten Ertrages willen wurde das Kind in den Zustand gelähmter Passivität versetzt, um von seinen Machern von außen geformt und am Ende gleichsam neu »erschaffen« zu werden. Die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum würde hier treffend von einer »Verdinglichung« des Humanen sprechen.

Für den gewünschten Output wurde die herzustellende Ware im Fortgang des biologischen Wachstums vermessen, gesellschaftlich kontrolliert und, wenn nötig, aussortiert und im schlimmsten Falle zur Mangel- oder Fehlerware abgestempelt, aus dem Handel genommen und »verramscht«. Sein gesellschaftlicher Marktwert taxiert sich nach bestandener Qualitätsprüfung. Diese erfolgt, den Gesetzen des neoliberalen Marktes folgend, in standardisierter und objektivierter Form. Ziel der Herstellung ist das »normale« Kind. Im internationalen Vergleich und auf einem globalisierten Markt kann nur eine perfekte, fehlerfreie Ware bestehen; anders wird sie ausgelesen und ausgetauscht.

Für die Verfertigung seines Warencharakters musste das Kind vor allem in speziellen Räumen eingefasst und diszipliniert werden. Dabei wurde nicht selten seine Individualität geringgeschätzt oder gar missachtet. Die Ware Kind wurde zusehends zu einem funktionalisierten und mechanisierten Teil eines funktionalisierten mechanischen (Erziehungs-)Systems. Dieses System ist dafür verantwortlich, dass die produzierte Ware schön, robust, langlebig, wertbeständig, resilient und funktional ist. Damit sich dieser Erfolg einstellt, wurden die Maschinen aufwendig und technisch versiert programmiert und gesteuert, immer mit dem Ziel, Störungen zu verhindern und Drop-outs zu vermeiden. Die Perfektionierung der Ware, was ihre äußere Form und die innere Funktion betreffen, ist Maßstab aller Herstellung.

Postmodernen transhumanistischen Perspektiven geschuldet ist dabei die Vision, dass der erziehungstechnische Fortschritt am Ende zu einer »Selbstmaschinisierung« des Kindes führe, sich die Grenzen zwischen Maschine und Mensch aufhoben und Erziehung sich schließlich selbst abschaffe. Das »normale« Kind braucht nicht mehr erzogen zu werden, wenn es bereits als »normales« Kind erzeugt, hergestellt und geboren wird. Mit diesem Ausblick in die Zukunft wird unser Buch enden und eine Praxis der Herstellung des »normalen«, sprich: der gesellschaftlichen Norm entsprechenden Kindes im Lichte moderner Biotechnologie aufzeigen. Zuvor jedoch werden wir Einblicke in unterschiedliche Erziehungspraktiken nehmen, welche dem Kind allesamt Warencharakter zusprechen, um es – natürlich immer im Namen von Erziehung – herstellen und »normalisieren« zu können.

Das vorliegende Buch wird viele romantische Vorstellungen von Kindheit entzaubern. Es betrachtet das Kind im Modus des Warencharakters und macht es am Ende selbst zur Ware. Erziehung wird sich bei dieser Betrachtung immer mehr als treue Gehilfin bei der Herstellung des Kindes als eines von außen »verdinglichten« Gegenstandes zu erkennen geben.

Kindheit wird entzaubert

Dieses Buch stellt also keine erneute historisch-lineare Entdeckungsgeschichte oder gar eine erbauliche Erfolgsgeschichte von Kindheit dar. Vielmehr macht es sich dieses Buch zur Aufgabe, *das* Kind unter je bestimmten, meist tabuisierten Blickwinkeln zu betrachten und dabei von Kapitel zu Kapitel aufzuzeigen, wie aufgrund der jeweiligen Betrachtungsweise ein bestimmtes Bild von *dem* Kind entsteht. Durch das Aufzeigen von disparaten Blicken soll eine Geschichte von Kindheit konstruiert werden, die auch ganz anders ausfallen könnte, würden andere als die hier skizzierten Perspektiven eröffnet werden. Die in diesem Text erschlossenen Blicke sind auch insofern beschränkte, als sie sich allesamt auf einen westlich-europäischen Horizont begrenzen. »Kind« und »Kindheit« wird hier im Gesichtskreis einer westeuropäischen Kulturtradition betrachtet.

Indem hier verdrängte, bisweilen sogar tabuisierte Blickwinkel eröffnet und zur Sprache gebracht werden, wird hier nicht das idealistisch-euphorisierende Schönbild eines autonomen, selbstbestimmten und mündigen Kindes gemalt. Entgegen einer »schönen«, mitunter allzu schönen romantisch-erbaulichen pädagogischen (Wunsch-)Literatur werden hier jene Facetten kindlichen Lebens bewusst gemacht, die von Kontrolle, Beobachtung, Standardisierung und Steuerung geprägt sind und die das Kind, zumindest tendenziell, als Ware in den Blick nehmen, »es« normieren und für den Abnehmermarkt tauglich machen.

Allgemein kann gelten, dass sich die Geschichte der Kindheit im Großen in der Erziehung des individuellen Kindes im Kleinen widerspiegelt. So gesehen sind die anthropologische Charakterisierung des Kindes und die Erforschung seiner individuellen

Eigentümlichkeit, deren beider historischer Anfang in die Zeit der Renaissance fällt, nicht nur bemerkenswerte Erkenntnisfortschritte hinsichtlich einer differenzierten Gesamtbetrachtung menschlichen Lebens. Die Erfindung des »Schonraumes« Kindheit eröffnete gleichzeitig auch neue Möglichkeiten bewussten Eingreifens, Formens und Herstellens eines brauchbaren und funktionierenden Menschen. Die aufklärerische Parole, der Mensch werde nur Mensch durch die Erziehung, enthüllt jenseits ihrer idealistischen Verbrämung und jenseits ihrer hoffnungsvollen Versprechungen zugleich die soziale Möglichkeit (oder sogar Notwendigkeit), das Geschäft der Erziehung wissenschaftlich zu erforschen und (damit oft auch) politisch zu operationalisieren.

Menschliche Triebe, Affekte, unkontrollierbares Verhalten und überhaupt alles Naturhaft-Animalische passen nicht zur Schablone eines aufgeklärten und zivilisierten Menschen. Vielmehr müssen diese durch Erziehung unterdrückt, reguliert und neu modelliert werden. Der humanitäre ebenso wie der wirtschaftliche Fortschritt einer Gesellschaft scheint, spätestens im Gefolge der Aufklärung, mehr und mehr von der Unterdrückung der animalischen Natur des Einzelnen und von seiner Disziplinierung, Zivilisierung, Kultivierung und Moralisation im Dienste des Kollektivs abhängig zu sein. Fortschritt und Reputation einer verwissenschaftlichten Erziehung scheinen dann vor allem dort zu liegen, wo Körperformierung, Willensunterweisung und moralische Zucht am »aufgeklärtesten«, und das heißt gleichzeitig streng »methodisch« erfolgen.

Von der Natur zur Zivilisation

In der pädagogischen Absicht des (Um-)Modellierens schwang und schwingt stets die gesellschaftspolitische Hoffnung auf eine Produktion bzw. Reproduktion konform erzogener Bürger und brauchbarer Arbeiter mit. Der Modellierungsprozess des Kindes setzte mit dessen Überwachung und mit der Unterwerfung seines Willens unter eine selbsternannte »pädagogische« Autorität ein – eine Praktik, die mit besonderer Raffinesse beispielsweise in Eliteanstalten oder in sogenannten reformpädagogischen Einrichtungen ausgeübt wurde und bis heute praktiziert wird.

Das vor allem im 18. und 19. Jahrhundert, streng genommen aber bis zum heutigen Tag, im Lichte des gesellschaftlichen Machens und Herstellens modellierte Kindheitsbild beschreibt der Germanist Dieter Richter als eine »gigantische Projektion«: »Alles, was die Menschheit an gesellschaftlichem Fortschritt erzielt hat und noch erreichen soll, wird an den Kindern exerziert. [...]. An ihnen wird täglich aufs Neue die Natur in Zivilisation gemodelt. Das, was den Erzieher an diesen Kindern interessiert, ist nicht ihr Eigen-Sinn, ihr Eigen-Leben, sondern die Tatsache, daß dieses Leben verwandelt, geläutert und veredelt werden kann.« (Richter 1987, S. 25 f.)

Diese pädagogische Entdeckung des Kindes ging einher mit einer zunehmenden Distinktion von Oben und Unten – nicht nur hinsichtlich der sozialen Klassenzuge-

hörigkeit, sondern vor allem hinsichtlich der Unterscheidung zwischen dem bereits kultivierten Erwachsenen und dem noch wilden und rohen, von der Triebnatur gesteuerten Kind.

Im Blick auf die Ausbildung disziplinierter Verhaltensmuster verläuft die Geschichte der Kindheit parallel zum allgemeinen Prozess der Zivilisation. Neben romantisierend-utopischen Kindheitsbildern, welche das Kind in einen reinen, noch unverdorbenen Schonraum zurückzusetzen versuchen, wie es auf exemplarische Weise die sogenannte Reformpädagogik tat (vgl. Böhm 2012), manifestieren sich aufgeklärte Kindheitsbilder in dem Entwurf zu einer neuen gesellschaftlichen Ordnung. Kindheit wird dabei zum exemplum und zum zentralen Exerzierplatz eines allgemeinen Zivilisationsprozesses und nimmt dabei, unter der Hand, »schwarze« Züge an.

Die Pädagogik verdunkelt sich

Freilich: Nicht allein schon die Intention, aus dem scheinbar »naturwüchsigen«, »wildem«, »ungestümen« Kind einen erzogenen und das heißt dann »zivilisierten« Menschen machen zu wollen, kann als »schwarze« Pädagogik klassifiziert werden. Die erzieherische Absicht, aus dem Kinde etwas zu machen, wird dann »schwarz«, wenn ihre Mittel und Methoden von offensichtlichen oder subtilen Interessen der Macht des Erziehers¹ und der Absicht einer Unterwerfung des Kindes besetzt sind. Der Usus, eine solche Erziehung mit der Farbe Schwarz zu bezeichnen, hat sich seit der Mitte der 1970er Jahre mit der Textsammlung »Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung« (1993) aus der Feder von Katharina Rutschky (1941–2010) begrifflich verselbständigt. Seither kann die Farbe Schwarz als eine augenfällige Kategorie zur Beschreibung pädagogisch negativ zu bewertender Prozesse gelten. Überall dort, wo Kinder wissentlich an Körper und Seele durch erzieherische Eingriffe gedemütigt, verletzt und sogar misshandelt werden, sind Elemente »schwarzer Pädagogik« am Werke. Historisch reichen diese bis zu den Anfängen kindlicher Erziehung zurück. Während beispielsweise noch in der Aufklärung kindliche Unterwerfungspraktiken öffentlich und für alle sichtbar durch körperliche Strafe und Züchtigung ausgeübt werden konnten und diese Praktiken kollektiv gebilligt wurden, sind dergleichen Reproduktionen von Macht und Gewalt im Laufe der Zivilisationsgeschichte immer subtiler geworden, nicht zuletzt auch durch die juristische Ächtung von Gewalt. Die »Genialität«, anders gesagt: die Heimtücke der Erziehung besteht über die Jahrhunderte hinweg gerade darin, Macht und Gewalt über das Kind so auszuüben, dass verdinglichende Erziehungsmethoden sich immer mehr zu tarnen wissen. So erziehen zum Beispiel Räume, ohne dass ihre reproduzierende Erziehungsmacht als solche für das Kind erkenntlich oder auch nur spürbar wird. Die

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Buch vorwiegend die männliche Sprachform verwendet. Trotzdem sind immer alle Geschlechter gleichermaßen gemeint.

Unterwerfung des Kindes unter gesellschaftliche Direktiven kann dann strategisch geplant und gezielt durchgeführt werden, ohne dass Repressionen, zumindest nicht augenblicklich und offensichtlich, für Andere sichtbar werden.

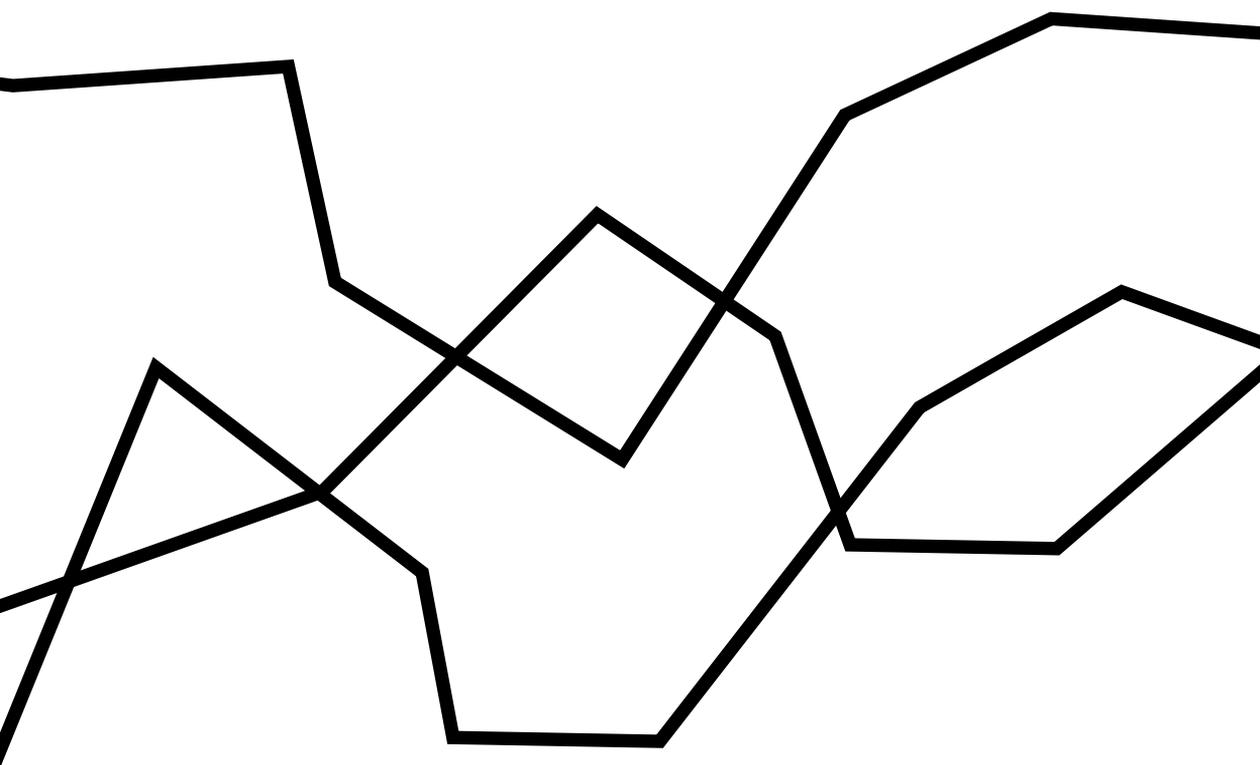
Im Verlaufe der hier zu erzählenden Geschichte soll dieser Blick immer enger fokussiert und dabei gezeigt werden, wie sich jene »schwarze Pädagogik« historisch und aktuell in den erzieherischen Absichten, in kulturellen Praktiken und in Erziehungsinstitutionen eingenistet und über die Zeitläufte hinweg kontinuierlich ausgebreitet und verfestigt hat.

Obwohl Formen von Macht und (sexualisierter) Gewalt in erzieherischen Zusammenhängen stets präsent sind, tut sich die Erziehungswissenschaft mit ihrer Aufarbeitung nach wie vor schwer. Die (bisweilen größtenteils) verdrängte Thematisierung von Macht- und Gewaltformen gehört selbst – und das kann hier nur am Rande erwähnt werden – zu den eher dunklen, weil wenig beleuchteten Kapiteln der Erziehungswissenschaft. Zu oft hat man aufkommende Diskussionen um Missbrauch und sexualisierte Gewalt rasch wieder verdrängt und aus dem disziplinären Gedächtnis gestrichen. Zu nennen ist an dieser Stelle beispielsweise die weitestgehend in Vergessenheit geratene Publikation von Barbara Kavemann und Ingrid Lohstöter »Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen« von 1984 oder die äußerst lebhaft geführte Diskussion im Anschluss an Katharina Rutschkys im Jahre 1992 erschienenen und höchst umstrittenen Pamphlet »Erregte Aufklärung. Kindesmißbrauch: Fakten & Fiktionen« und die daran entfachte und hitzig geführte Debatte rund um die Thematik »Mißbrauch mit dem Mißbrauch«. Es drängt sich hier die disziplinpolitische Frage auf, weshalb »die« Erziehungswissenschaft von dem Bekanntwerden der Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule im Jahre 2010 so überrascht, überwältigt und sprachlos war. Nicht nur, dass die Frankfurter Rundschau bereits 1999 von einem dortigen Missbrauchsskandal berichtete, der dann ohne jegliche Konsequenzen im Nichts verhallte, sondern auch wissenschaftliche Diskussionen zur Thematik Macht und (sexualisierte) Gewalt vererbten nicht selten in einer scheinbaren Bedeutungslosigkeit.

Dieses Buch stellt sich der historischen und aktuellen Verantwortung, indem es etwas Licht in die von strukturell bedingten Macht- und Gewaltverhältnissen durchwebten pädagogischen Räume bringt.

Kapitel 1:

Die Produktion des Kindes



Eigentlich ist alles gesagt

Das öffentliche Interesse am Kind ist heute größer denn je. Als Hoffnungsträger der neuen Generation einer (vermeintlich) neuen Gesellschaft erscheint das Kind weniger als Spiegelbild des Alten, sondern vielmehr als Projektionsfläche des Neuen, auch wenn dieses Neue wiederum von der älteren Generation hervorgebracht und konstruiert wird. Mit der adultzentrierten Vorstellung des Neuen verbinden sich, spätestens seit der frühen Aufklärung, Phantasien des Machbaren und des Herstellbaren im Modus des »Normalen«.

In dem Maße, in dem das Kind zum Medium einer neuen Gesellschaft erklärt wurde, konnte sich am Ausgang des 18. Jahrhunderts eine neue Disziplin etablieren, die sich mit Strategien und Methoden des Eingreifens in das kindliche Werden befasste und bis heute befasst: die Wissenschaft von der Erziehung bzw. die Erziehungswissenschaft. Auf der Folie »Medium Kind« entwickelt sich seit der Aufklärung das System Erziehungswissenschaft, und beide gewinnen damit – sozusagen koexistentiell – an gesellschaftlicher Bedeutung und Reputation. Von da an bis heute (und wohl auch noch in absehbarer Zukunft) werden »das« Kind und seine Lebensphase, »die« Kindheit, ein hart »umworbener Arbeitsmarkt« und ein »Ghetto, das von verschiedenen Spezialisten verwaltet und kontrolliert« (Hengst 1981, S. 11) wird. Prüft man mit kritischen Augen die historischen und systematischen Perspektiven auf Kindheit bzw. kindliches Aufwachsen, dann erwachen beide nur in den seltensten Fällen um des Kindes selbst willen. Die professionell Tätigen – Psychologen, Berater, Helfer, Sozialarbeiter, Erzieher, Lehrer etc. – agieren primär im Dienste politischer, gesellschaftlicher, religiöser und ökonomischer Interessen und Arbeitgeber.

Die Entdeckung des Kindes

Ein Gedanke wird unsere hier zu erzählende Geschichte wie ein roter Faden durchziehen: Das Kind wird zur Folie des modernen bzw. postmodernen Zivilisationsprozesses. Es erscheint wie dessen Abziehbild. Dabei wird vor allem zu zeigen sein, wie die Entwicklung und Erziehung des Kindes zunehmend von gesellschaftlich-kulturell bedingten und standardisierten Vorgaben bestimmt wird. Das Erreichen kollektiver Normen und Maßstäbe wird zum individuellen Ziel eines gesellschaftlich angepassten und insofern »normalen« Bürgers.

Die Verwissenschaftlichung von Kind und Kindheit geht notwendig mit einer Kolonialisierung des Kindes einher (Seichter 2021). Die wissenschaftliche Erforschung und das damit methodisch gebotene Beobachten, Messen und Vergleichen markieren nicht nur Eingriffe in kindliches Aufwachsen, sondern inszenieren eine Inbesitznahme

seitens der Wissenden und eine Unterwerfung der Nichtwissenden. Sowohl aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer als auch aus medizinischer Perspektive nimmt die Verwissenschaftlichung des Gegenstandes Kind ununterbrochen zu (vgl. Eßer 2013). Sich neu etablierende Institutionen wie Kindergarten und Schule sorgen dann für die »richtige« Aufbewahrung, Überwachung und Belehrung der Kinder.

Im Fokus steht immer das »normale« Kind, das es zu analysieren und mit pädagogisch geschultem Blick zu beobachten gilt. Ein Heer von Entwicklungspsychologen, Pädiatern sowie (Heil- und Sonder-)Pädagogen formiert sich am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Vertreter einer neuen und international agierenden Kinderforschung (vgl. Liegle 2002) formen das Konstrukt »Kind« und ergreifen die Deutungs- und Gestaltungshoheit über die eigentümliche Lebensphase der vor allem bürgerlich konnotierten Kindheit. Den neuzeitlichen Bemühungen, das Kind in seiner Eigen- und Seelenwelt immer besser analysieren und verstehen zu können, wohnt gleichzeitig immer auch die Möglichkeit des Verfügens über Kinder und die Gefahr ihrer Vergegenständlichung inne. Pädagogische Forschung am Gegenstand Kind führt unausweichlich zu einer Pädagogisierung von Kindheit und äußert sich besonders in den Spannungsfeldern von Selbst- und Fremdbestimmung sowie von Emanzipation und Unterwerfung.

Die zwei Gesichter von Erziehung

In unserer Geschichte der Kindheit steht die »schwarze« Seite der Konstruierung des Kindes, also dessen Fremdbestimmung und Unterwerfung unter äußere Direktiven, im Vordergrund.

Für einen Blick auf die andere Seite kindlichen Aufwachsens, welche von Mündigkeit, Selbstbestimmung und Personwerdung bestimmt sein könnte, müsste der Leser oder die Leserin andere Bücher als dieses zur Hand nehmen (beispielsweise die ideengeschichtlich akzentuierte »Geschichte der Pädagogik« von Böhm 2013). Wenn man von der hier erzählten Geschichte eine pädagogische Erfolgsgeschichte und eine euphorische Glorifizierung der Pädagogik erwartet, wird man am Ende nolens volens eine herbe Enttäuschung erleben (müssen).

Das Kind als Forschungsgegenstand scheint im 18. Jahrhundert und insbesondere im akademischen und universitären Kontext bis heute reizvoll und lohnenswert zu sein (vgl. dazu die Handbücher und Lexika zum Gegenstand Kindheitsforschung, zum Beispiel von Braches-Chyrek et al. 2014; Stamm/Edelmann 2013; Schröer/Struck/Wolff 2016). Die Denominationen seiner Erforschung wechseln des Öfteren und so auch deren inhaltliche und methodische Zugriffe auf das Kind. Ob nun »Kindheitsforschung« oder »Childhood Studies« genannt, die investigativen Blicke richten sich auf die kontextrelevanten Bedingungen von Kindheit. Sie untersuchen die sich wandelnden sozialen, kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Vorstellungen, die das Kind jeweils zu dem machen, was es ist bzw. wie es gesehen werden soll.

Die Konstruktion des Kindes

Wie aber wird das Kind als gesellschaftliche Tatsache konstruiert? Welche Praktiken und Normen sind für diese Konstruktion maßgeblich? Wie wird die Geschichte des Kindes als Kindheitsgeschichte geschrieben? Welche Blicke, sprich: welche Kapitel sind für diese Geschichte relevant? Das Ingesamt der Kindheitsforschung ist angesichts der Vielzahl möglicher Blicke durchaus ambivalent. Zum einen trägt die Forschung dazu bei, das Wissen über das Kind beständig zu vermehren, zu straffen und zu korrigieren. Gleichzeitig ermöglicht diese Forschung aber auch einen machtvollen Zugriff auf die Konstruktion des Kindes; sie erzeugt einerseits Narrative und Normen und macht andererseits Abweichungen von der Norm augenfällig sichtbar und Diskriminierungen unvermeidbar.

Das Kind von seiner »Anormalität« her sichtbar zu machen, wie es die hier vorliegende Geschichte beabsichtigt, ist vor allem Intention und Resultat einer aufgeklärten Forschung. Dabei geht es, genau genommen, dieser Kindheitsforschung nicht primär um das konkrete Kind, sondern um die Erzeugung machtvoller Normative von Kindheit und entsprechender Kindheitsbilder. Der forschende Blick ist stets ein objektiver Blick; in den Wissenschaften gerät das Kind unter es objektivierende Augen. Es mutiert dabei unversehens zu einem erforschbaren und beforschten »Gegenstand«.

Mit anderen Worten: Im Folgenden geht es nicht um das individuelle Kind. Der Fokus richtet sich vielmehr auf die Praktiken, Inszenierungen und Räume, seien sie von der Gesellschaft, von der Politik, von der Medizin, von der Pädiatrie, von der Ökonomie oder von der Erziehung selbst geschaffen, welche das stets normativ aufgeladene Konstrukt namens »Kind« hervorbringen bzw. hervorbringen sollen. Auch wenn es »das« Kind und »die« Kindheit empirisch gar nicht gibt, sondern wir in der realen Welt Kind und Kindheit nicht im Singular antreffen, sondern aufgrund ihrer personalen Vielfalt und existentiellen Heterogenität nur im Plural, also nur je individuelle Kinder und Kindheiten, wird hier der Versuch unternommen, das Ordnungs- und Deutungsmuster von Kind, genauer: des bürgerlichen Kindes herauszuarbeiten. Da jene Ordnungs- und Deutungsmuster ihrerseits einem historischen Wandel unterliegen, ändert sich über die Zeit hinweg das Bild von Kind und Kindheit beständig. Angesichts dieser (kulturell bedingten) Tatsache können wir nur von Bildern von Kindern und Kindheiten sprechen, auch wenn dabei das individuelle Kind notgedrungen gar nicht in das Licht der Betrachtung tritt (vgl. Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas 2018), was zunächst wie eine Paradoxie anmuten mag.

Um hier die verschiedenen Ordnungs- und Deutungsmuster von Kindheit offenlegen zu können, ist, allein schon rein methodisch gesehen, ein kulturwissenschaftlicher Blick auf den Gegenstand Kind notwendig. Gemeint ist in einem weiteren Sinne ein ethnographischer Blick, welcher die Bereiche des menschlichen Lebens und Erfahrens zum Objekt kultureller Betrachtung macht. Über die Aufgabe der Kulturwissenschaften generell schreibt in diesem Zusammenhang die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann: »Sie interessieren sich dafür, wie das vom Menschen

Gemachte, die Kultur, **gemacht** ist, d. h. unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Verfahren, Funktionen und Konsequenzen.« (Assmann 2011, S. 19) Von daher erscheint es nur logisch, dass ein kulturwissenschaftlicher Blick ein interdisziplinäres Sehen voraussetzt. Die Frage nach den Herstellungs- und Machbarkeitspraktiken kann also nicht nur aus dem Blickwinkel *einer* Wissenschaft gestellt werden. Da das Kind Projektionsfläche sowohl gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer, medizinischer als eben auch pädagogischer Visionen ist, ist ein »Sehen« über Disziplingrenzen hinweg notwendig.

Ein interdisziplinärer Blick ist geboten

An die Notwendigkeit interdisziplinären Sehens, um verdeckte bzw. vergessene Zusammenhänge im Umkreis von Erziehung aufweisen zu können, hat der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer (1928–1998) im Jahr 1983 mit seinem Buch »Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung« nachhaltig erinnert, und er hat damit eine kulturwissenschaftliche Wende im pädagogischen Sehen eingeläutet, die sich in der Disziplin zunächst nur zögerlich ausbreiten konnte (vgl. dazu Brumlik 2006). War die Tendenz der Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren eher auf einen Methodenmonismus zugelaufen, forderte Mollenhauer gerade umgekehrt Methodenvielfalt bei der Erforschung kindlicher Phänomene ein. In bewusst provokativer Absicht bezeichnete Mollenhauer seine Arbeiten zur Analyse der kulturellen Zusammenhänge im Kontext von Erziehung als Collagen und Mischtechniken. Da es Mollenhauer darum ging, das Verständnis von Erziehung (wieder) in einen größeren kulturellen Kontext zu stellen, konnte er zwar seine Befunde nicht von einer bestimmten Theorieposition her deduzieren, aber er konnte auch nicht im Sinne einer streng empirischen Sozialforschung induktiv vorgehen, um am Ende aus den gesammelten Tatsachenfeststellungen eine Theorie zu konstruieren. Vielmehr ließ er Texte »sprechen« – von Augustinus bis Kafka, über Kaspar Hauser und Indianer Büffelkind Langspear –, und er interpretierte Bilder und literarische Dokumente – von Velasquez bis Kleist u. a.

Will man Zugang zum Verständnis einer historisch-kulturellen Konstruktion gewinnen und will man herausfinden, aus welchen Gründen etwas – hier: das Kind – warum und wie gemacht wurde und gemacht wird, können Bilder ein aufschlussreiches Medium sein. Neben dem genannten »cultural turn« war es der in den 1990er Jahren einsetzende »pictorial turn«, der von einem bildtheoretischen Zugang her das Eigenleben von Bildern konstatiert hat. Er konnte buchstäblich »anschaulich« zeigen, wie Kultur und damit auch die Kulturerscheinung Erziehung von Bildern geprägt ist und sich ihrerseits in Bildern manifestiert. Aus diesem methodologischen Grund soll auch das hier Thematisierte in Bildern zur Darstellung gebracht werden. Der Leserin und dem Leser soll es so ermöglicht werden, eine weitere, nämlich symbolische Perspektive auf den Gegenstand Kind zu gewinnen, neben dem wörtlich Gesagten bzw.

dem buchstäblich Geschriebenen. Durch diese bildliche Verkörperung kann Pädagogisches »anschaulich« gemacht werden, und der pädagogische Blick kann sich am und im Bild stoßen, wiederfinden, irritieren, konkretisieren etc. Der Gewinn einer solchen »visual culture« »ist die Betonung des sozialen Feldes des Visuellen, der alltäglichen Prozesse des Blickens auf andere und des Angeblickt-Werdens von anderen. Dieses komplexe Feld visueller Reziprozität ist nicht bloß eine Begleiterscheinung der sozialen Wirklichkeit, sondern es stellt einen konstitutiven Faktor dieser Wirklichkeit dar. Das Sehen ist in der Vermittlung sozialer Beziehungen ebenso bedeutsam wie die Sprache, und es lässt sich nicht auf Sprache, ›Zeichen‹ oder einen Diskurs reduzieren« (Mitchell 2012, S. 67).

Die Geschichte von Kindheit ist demnach auch eine Bildergeschichte bzw. eine Geschichte in Bildern. Auch wenn im Bereich der historischen Kindheitsforschung bereits vieles gesagt ist, fangen wir hier erneut an.

Wo fängt die (wahre) Geschichte der Kindheit an?

Mit ermüdend gleichem Wortlaut ist in beinahe allen Geschichten der Kindheit zu lesen, dass Kinder in früheren Zeiten eher nur als »kleine Erwachsene« und so gut wie nicht als Kinder im Sinne einer eigenständigen biographischen Lebensphase gesehen wurden. Folgt man einem gewichtigen Vorwort Hartmut von Hentigs, dann kann man sich vor allem in Philippe Ariès' »Geschichte der Kindheit« (2003) ausführlich über das historisch (hier: im Mittelalter) bedingte Fehlen einer Kindheit informieren. Indizien dafür seien beispielsweise fehlende Kinderkleidung und fehlendes Kinderspielzeug, emotionale Kälte seitens der Erwachsenen gegenüber dem Kind oder mangelnde altersadäquate Lern- und Bildungsräume. Auch wenn das Buch von Ariès inzwischen viel kritischer gelesen werden muss, scheint die Grundbotschaft des französischen Historikers unverrückbar zu bleiben: Kindheit ist keine historische Konstante, sondern das Verständnis von Kindheit ist ein historisch gewordenes (vgl. v. a. Snyders 1971) und unterliegt, wenn man es zudem noch aus einem anthropologischen Horizont heraus betrachtet, einer doppelten Historizität: der Geschichtlichkeit der zu betrachtenden Phänomene einerseits und der Geschichtlichkeit dieser Betrachtung andererseits.

Rousseau als »Entdecker« des Kindes

Wollte man im Folgenden eine chronologische Geschichte zum Verständnis von Kindheit schreiben, so würde man nach ein paar einleitenden Buchseiten und nach einigen historisierenden Buchkapiteln notieren, dass das Kind erst zur Zeit der Aufklärung »entdeckt« worden sei, angeblich vor allem durch Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Aus ideengeschichtlicher Perspektive spricht man es dem Genfer Uhrmachersohn und Autodidakten zu, er habe die Erwachsenen den Blick nicht auf den Menschen allgemein, sondern vor allem auf das Kind gelehrt. So schreibt Rousseau im Vorwort zu seinem pädagogischen Roman über die fiktive Erziehung seines ebenso fiktiven Zöglings namens Émile: »Man kennt die Kindheit nicht; mit den falschen Vorstellungen, die man davon hat, verirrt man sich umso mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur, was Erwachsene wissen müssen, aber nicht, was Kinder aufzunehmen imstande sind. Sie suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war.« (Rousseau 1762/2001, S. 5)

Im Kind sah man fortan, freilich mehr ideengeschichtlich gedacht und weniger sozialgeschichtlich und »faktisch« betrachtet, das Kind zwar in seiner wilden und un-

gestümen Natur, aber eben auch in seiner individuellen Andersheit und Eigentümlichkeit. Diese allerdings galt es in der Folge im Namen einer »neuen Erziehung« zu züchtigen und den Nachwuchs zu domestizieren. Im Zuge weiterer soziopädagogischer Erfindungen wie zum Beispiel der verklärten Mutterliebe im aufklärerischen 18. oder der prototypischen Kleinfamilie im bürgerlichen 19. Jahrhundert nahmen das Kind als eigenständiges Wesen einerseits und Kindheit als autonome Lebensphase andererseits mehr und mehr Gestalt an und Raum ein.

Kind und Hund

Die Disziplinierung und Kultivierung des Kindes im langen Prozess der kulturellen und sozialen Zivilisation ging einher mit der Domestizierung eines anderen Wesens, an das man an dieser Stelle höchstwahrscheinlich nicht denkt, wenn man über die Geschichte des Kindes nachsinnt: Gemeint ist das Tier, genauer das Haustier. Noch genauer: der Hund.

Während die Techniken zur Disziplinierung und Domestizierung des Kindes spätestens mit dem Beginn der Aufklärung in großem Umfang zunahmen, entbrannte in westlich-industrialisierten Gegenden generell und in bürgerlichen Familien speziell nicht nur die Liebe zum Kind, sondern auch die emotionale Zuneigung zu Katze und Hund. Schon allein in der metaphorischen Gleichsetzung eines ungezogenen Kindes mit einem wilden Ungestüm oder einem ungezügelten »Wildfang« zeigen sich Parallelen zwischen Kind und Tier (vgl. Malson 1972; Zirfas 2018).

Aber nicht nur in der Metaphorik, sondern auch in den realen Beziehungen zwischen Erzieher und Kind sowie Hundehalter und Hund sind im historischen Verlauf frappierende Ähnlichkeiten festzustellen. So erfuhren Hunde beispielsweise eine »soziale« Aufwertung durch Emotionalität und Sensibilität; sie wurden zunehmend als partnerschaftliche Wesen betrachtet, bisweilen gar als Familien- und Spielgefährten geschätzt und geliebt. Zwar erfreuten sich Kinder und Tiere in den Haushalten und Wohnzimmern bald einer zunehmenden Anerkennung, dennoch sollten sie nach Eintritt in die Familien möglichst rasch den Wünschen und dem Leben von Erziehern und/oder Tierhaltern angepasst werden. Kind und Hund durchliefen für diese domestizierende Sozialisation alsbald spezielle elementarpädagogische Einrichtungen bzw. Hundeschulen. Kind und Tier sollten möglichst effektiv und nachhaltig ihre Rohheit, Wildheit und Animalität ausgetrieben werden. Für dieses Unterfangen etablierten sich zwei neue »Industriezweige«: die Erziehung von Kindern und die Abrichtung von Tieren. Sowohl der Körper des Kindes als auch der des Tieres wurden einer strengen Zucht und Ordnung sowie sozialen und oft auch ästhetischen Normen unterworfen und einer erwachsenenzentrierten Disziplinierung unterzogen.

In beiden spiegelt sich ein »Gestus der Unterwerfung und des Über-sie-Verfügens«, wie es der Anthropologe Christoph Wulf für das Verhältnis des Menschen zum Tier bildhaft formuliert hat (vgl. Wulf 2018, S. 20). Von daher ist es nur allzu leicht ein-

sichtig, dass die Spannweite des Blicks auf Tier und Kind von deren Dämonisierung bis hin zu deren Idealisierung reicht. Diese Analogie von Tier und Kind verdeutlichend sagt der Erziehungswissenschaftler Johannes Bilstein: »Wir haben sie [die Kinder, S. S.] als heilig und symbolisch betrachtet, als böse, erotisch und wild, als sozial, verwandt, bemitleidenswert und niedlich. Die den Diskurs gestaltenden erwachsenen Menschen nutzen die Tiere und die Kinder auf parallele Weise zum Verhandeln über sich selbst und ihr Selbstverständnis.« (Bilstein 2002, S. 19)

Aus dieser Sicht können Kind und Tier, was ihre jeweilige Behandlung durch den Erwachsenen angeht, als Spiegelbilder betrachtet werden: Indem der Mensch dem Tier menschliche Eigenschaften zuschreibt und dem Kind animalische Züge zuspricht, werden ihre Gemeinsamkeiten frappierend deutlich. Wenn die Kulturwissenschaftlerin Iris Därmann sagt, »im Winter werden die Kleinsten unter ihnen wegen ihrer zarten Konstitution gekleidet; sie werden zum Friseur gebracht, erhalten ärztliche Betreuung« (Därmann 2017, S. 12f.), dann spricht die Autorin nicht von der sorgenden Beziehung zwischen Erwachsenen und ihren Kindern, sondern von der emotional besetzten und zärtlichen Verbindung zwischen Erwachsenen und ihrem Haustier. Ganz ähnlich wie das Kind verharrt das Haustier trotz alledem in einem beständigen Status von Unmündigkeit. In wortkargen Befehlen wie »Hierher!«, »Sitz!«, »Aus!«, »Pfui!«, »Brav!« oder »Bravo!« sieht Därmann eine weitere Parallele zum Kind: Beide, Hund und Kind, werden von den Erwachsenen wie von ihnen Abhängige und Untergebene behandelt.

Kindererzieher und Hundetrainer

Aber mehr noch: Kindererzieher und Hundetrainer arbeiten mit beinahe denselben Methoden von Belohnung und Strafe, in beiden Fällen nicht selten vermittelt durch Nahrungskonditionierung: Leckerli hier, Schokolade dort. Im geglückten Fall, also bei erfolgreicher Überwindung des ungehobelten »Naturzustandes«, spricht man dann entweder von einem »wohlerzogenen« Kind oder einem »guttrainierten« Hund. Bei missglückten Fällen ist beiderseits Therapie angezeigt: Kindertherapeut hier, Hundeflüsterer dort.

Eine weitere merkwürdige Ähnlichkeit in der Behandlung von Kind und Tier kann man heute beobachten, wenn man in Fußgängerzonen und auf Spielwiesen Hunde in umfunktionierten Kinderwägen sitzen und Kinder an umfunktionierten Hundeleinen spazieren gehen sieht. Diese »Kinderhundeleinen« sind freilich eine historisch vertraute Erscheinung. Als sogenannte »Gängelbänder« dienten sie bis in das 18. und 19. Jahrhundert hinein vor allem in höheren Gesellschaftsschichten als Laufbänder bzw. Gehhilfen. Ob das Revival dieser »Gängelung« mit der zunehmenden Beliebtheit von Hunden zusammenhängt oder eine neue Form kindlicher Mobilitätseinschränkung darstellt, kann an dieser Stelle offen bleiben. Eine neue Variante von Cosifizierung des Kindes einerseits und von Infantilisierung des Hundes andererseits ist es allemal.

Die elterliche Freude über das aufrechte Laufenkönnen ihres Kleinkindes, wenn auch noch unterstützt von sogenannten »Gehhilfen« wie beispielsweise einem Laufwagen, geht einher mit der nun deutlich sichtbar werdenden Unterscheidung von Menschenkind und Tierjungem. Während beide, Tier und Kind, sich auf vier Pfoten bzw. Gliedmaßen fortbewegen können, vermag nur das menschliche Kind die Welt aus der Vertikalen zu entdecken. Die Freude der Eltern über die ersten Gehversuche des Kindes bleibt jedoch durchaus ambivalent. Einerseits zeigen sie sich über das Aufrichten ihres Kindes und das anfangs noch wackelige Laufen emotional beglückt, andererseits ahnen und fürchten sie die damit verbundenen möglichen Konsequenzen. Mit dem Laufen ermächtigt sich das Kind einer neuen, von den Eltern teilweise unabhängigen Welt. Werden seine Bewegungsräume zu weit und hat es die Richtung zur Selbstbestimmung eingeschlagen, wird das Kind rasch gegängelt, gezügelt und in sogenannte »Laufställe« eingesperrt. Das Kind wird auf das Dableiben, nicht auf das Weglaufen dressiert.

Das Tier im Kind

Die Geschichte des Kindes könnte also durchaus als ein Spannungsbogen emotionaler Ab- und Zuwendungen geschrieben werden. Seine soziale Etikettierung ist facettenreich, sie reicht von böse, wild, monströs, tyrannisch über bemitleidenswert, ängstlich, niedlich bis hin zu erotisch. Es kann dabei sogar deutlich gezeigt werden, wie beispielsweise die gesellschaftliche Angst vor dem kindlich-tierischen Ungeheuer der Motor für institutionalisierte Erziehungsbemühungen in disziplinarischer Absicht wurde und bis heute ist (vgl. Gebhardt 2009).

Das Animalische ist also dem Kind, wie gleich zu zeigen sein wird, buchstäblich mit aller Gewalt auszutreiben. Ein animalisches Kind wäre Sinnbild vormoderner »Anormalität«. Einzig und allein im Hinblick auf das innig geliebte Kuscheltier konnte sich eine »Animalisierung der Kinderkultur« (Macho 2010, S. 82) bis auf den heutigen Tag hartnäckig behaupten. Dabei wurde und wird diese nicht nur geduldet, sondern sogar gefördert.