Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten,
ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6279-3

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis 7

Vorwort 9

Einführung
Pascal Eitler, Stephanie Olsen und Uffa Jensen 11

Kapitel 1 Mrs Gaskells Besorgnis
Uffa Jensen 35

Kapitel 2 Dickons Vertrauen
Stephanie Olsen 56

Kapitel 3 Asgharis Frömmigkeit
Margrit Pernau 78

Kapitel 4 Ralphs Mitleid
Daniel Brückenhaus 98

Kapitel 5 Doktor Dolittles Empathie
Pascal Eitler 122

Kapitel 6 Wendys Liebe
Benno Gammerl und Magdalena Beljan 146

Kapitel 7 Piggys Scham
Ute Frevert 168

Kapitel 8 Lebracs Schmerz
Anja Laukötter 196

Kapitel 9 Jim Knopfs Angst
Bettina Hitzer 217

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Kapitel 10 Ivans Tapferkeit
Jan Plamper 238

Kapitel 11 Heidis Heimweh
Juliane Brauer 258

Kapitel 12 Ingrids Langeweile
Joachim C. Häberlen 282

Nachwort. Bücher übersetzen, Gefühle übersetzen
Margrit Pernau 302

Literaturverzeichnis 318

Die Autorinnen und Autoren 354

Register 357

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1 Cover von Benjamin Spocks *The Pocket Book of Baby and Child Care* (1946). 51

Abb. 1.2 Cover von John Bowlbys *Attachment and Loss. Band 1: Attachment*, copyright © 1969. Reprinted by permission of Basic Books, an imprint of Hachette Book Group, Inc. 53

Abb. 5.1 Die Geschichte vom bösen Friederich in Heinrich Hoffmanns *Der Struwwelpeter* (1876), o. S. [7]. 137

Abb. 5.2 Schutzumschlag von Marshall Saunders' *Beautiful Joe* (ca. 1920). 142

Abb. 6.1 Schüchtern – kühn – leidenschaftlich. Die Verwandlung von Peter Pan und der Küsse (Illustration aus Daniel O'Connors *The Story of Peter Pan* (1914), S. 16; Illustration aus J. M. Barries *Peter Pan* (1964), S. 69, mit freundlicher Genehmigung von Bettina Lemke Haefliger; Still aus *Peter Pan* (2003), 01:26:55, © Columbia Pictures Industries, Inc., Universal City Studios LLLP and Revolution Studios Distribution Company, LLC. All Rights Reserved. COURTESY OF COLUMBIA PICTURES). 152

Abb. 6.2 Das traditionelle Familienmodell und eine seiner flexibleren Versionen (Cover von Magda Trotts *Pucki als junge Hausfrau* (1951) © Titania Verlag GmbH; Illustration aus Lindenbaum 2006, o. S., unpaginiert). 162

Abb. 7.1 Struwwelpeter auf einem Sockel aus Heinrich Hoffmanns *Der Struwwelpeter* (1876), o. S. [5]. 176

Abb. 7.2 Illustration von Louis S. Glanzman aus Astrid Lindgrens *Pippi in the South Seas*, übers. Gerry Bothmer, Copyright der Übersetzung © 1959, S. 47, erneuert 1987 durch Astrid Lindgren. Used by permission of Viking's Children's Books, an imprint of Penguin Young Readers Group, a division of Penguin Random House LLC. All rights reserved. 190

Abb. 8.1 Illustration aus Wilhelm Buschs *Max und Moritz* (1865), S. 51. 202

Abb. 8.2 Illustration aus Louis Pergauds *Der Krieg der Knöpfe* (1997), S. 71, mit freundlicher Genehmigung von Philipp Waechter. 205

Abb. 8.3 Illustration aus René Goscinnys *Der kleine Nick und seine Bande* (2001), S. 68. 215

Abb. 10.1 Abbildung aus Konstantin Boženkos *Priključenie malen'kogo trubača* (1927), S. 13. 251

Abb. 10.2 Abbildung aus Konstantin Boženkos *Priključenie malen'kogo trubača* (1927), S. 17. 252

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Abb. 10.3 Abbildung aus Konstantin Boženkos *Priključenie malen'kogo trubača* (1927), S. 19. 253
Abb. 10.4 Abbildung aus Sergej Auslender *Dni boevye* (1926), S. 167, S. 167. 257

Die Autorinnen und Autoren haben sich bemüht, alle Urheberrechtsinhaber ausfindig zu machen und ihre Genehmigung zur Verwendung von urheberrechtlich geschütztem Material einzuholen. Sollten dennoch Fehler oder Auslassungen zu beklagen sein, bitten sie um Entschuldigung und um Mitteilung der entsprechenden Korrekturwünsche, die in weiteren Auflagen oder Ausgaben des Buches berücksichtigt werden.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Vorwort

Dieses Buch ist das Ergebnis eines Gemeinschaftsprojekts von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Forschungsbereichs Geschichte der Gefühle am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. Dem vorausgegangen war ein erstes gemeinsames Projekt, in dem wir erkundeten, wie sich das in Lexika und Enzyklopädien präsentierte Wissen über Gefühle seit dem 18. Jahrhundert verändert hat (veröffentlicht unter dem Titel *Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne*. Frankfurt am Main: Campus, 1911; engl. Übers. *Emotional Lexicons. Continuity and Change in the Vocabulary of Feeling 1700–2000*. Oxford: Oxford University Press, 2014). Nachdem damit die Grundlagen einer Gefühlsgeschichte in der Moderne vermessen waren, begannen wir uns dafür zu interessieren, auf welche Art und Weise Emotionen gelernt, kultiviert und geformt wurden. Auf zwei Konferenzen zum Thema *Learning How to Feel* („Lernen, wie man fühlt"), 2010 in Berlin und 2011 in Jerusalem, beleuchteten wir soziale Institutionen (von der Familie bis zum Militär), die entscheidenden Einfluss auf die emotionale Sozialisierung genommen hatten. Es war Pascal Eitlers Idee, diese Erkenntnisse zu nutzen und sie auf das Studium eines bestimmten Mediums anzuwenden: Kinderbücher und Erziehungsratgeber. Mit Kinderliteratur waren alle am Gemeinschaftsprojekt Beteiligten vertraut, entweder durch die Erinnerung an ihre eigenen Leseerfahrungen oder weil sie ihren Kindern, Nichten oder Neffen als junge Eltern, Tanten oder Onkel vorlesen beziehungsweise vorgelesen haben. Und alle waren sich einig, dass in den Geschichten über Robinson Crusoe, Pippi Langstrumpf, Struwwelpeter und die Fünf Freunde eine Fülle emotionalen Wissens enthalten ist, ob es nun implizit verborgen war oder explizit geäußert wurde. Aber wie ließ sich dieses emotionale Wissen aufspüren? Welche Fragestellungen halfen uns zu verstehen, was Kinder über Gefühle lernten, wenn sie Bücher lasen und sich mit deren Handlungen und Hauptfiguren beschäftigten?

Nachdem wir Informationen über Bestseller-Buchlisten in verschiedenen Ländern gesammelt hatten, einigten wir uns zunächst auf ein gemeinsames Korpus mit etwa 100 populären Kinderbüchern aus den Jahren 1870 bis 1970. Auf dieser Grundlage entwickelten wir einen Katalog von Fragen und identifizierten erkenntnistheoretische Probleme, die gelöst werden mussten. Außerdem wählten wir eine Reihe von Gefühlen aus, solche nämlich, die regelmäßig in den Kinderbüchern unseres Korpus behandelt wurden, wenn auch in spezifischen Konnotationen und mit unterschiedlicher Bedeutung. Diese Gefühle waren mit den fiktiven Figuren der Kinderliteratur verbunden, wodurch wir sie in bestimmte zeitliche und räumliche Kontexte einordnen konnten. Obwohl wir uns jeweils auf ein bestimmtes Gefühl konzentrierten, mussten wir gleichzeitig

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

eine Vielzahl von komplementären und widersprüchlichen Gefühlen untersuchen, denn in der Kinderliteratur wie im wirklichen Leben treten Gefühle normalerweise in komplexen Mustern auf, eher vermischt als einzeln.

Zwei Jahre lang forschten und debattierten wir miteinander über unsere Forschungsergebnisse. Im Laufe von zahlreichen Treffen, auf denen wir unsere Entwürfe und Überarbeitungen präsentierten und diskutierten, nahm dieses Buch seine endgültige Gestalt an, wie sie zunächst auf Englisch als *Learning How to Feel. Children's Literature and Emotional Socialisation, 1870–1970* (Oxford: Oxford University Press, 2014) veröffentlicht wurde und nun in deutscher Übersetzung vorliegt. Eine solche intensive Zusammenarbeit kann nicht allein das Ergebnis von Konferenzen sein. Es bedarf der ständigen Präsenz und des Engagements einer Gruppe von Forscherinnen und Forschern, die grundlegende Interessen und historiografische Methoden teilen. Und es braucht die Hilfe vieler anderer, die Bücher bestellen, sich über Übersetzungen und Verkaufszahlen informieren, Fußnoten und Referenzen überprüfen und Texte polieren. Ein großes Dankeschön geht an (in alphabetischer Reihenfolge): Christina Becher, Anja Berkes, Ilana Brown, Kate Davison, Karola Rockmann, Kerstin Singer und alle studentischen Hilfskräfte in Vergangenheit und Gegenwart. Cornelius Reiber danken wir für die Übertragung einiger Kapitel ins Deutsche. Ohne Karola Rockmanns akribische Editions- und Koordinationsarbeit gäbe es das hier vorliegende Buch nicht.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Einführung

Pascal Eitler, Stephanie Olsen und Uffa Jensen

Bastian Balthasar Bux war schon immer ein ängstlicher, unglücklicher, dicker kleiner Junge gewesen. Nach dem Tod seiner Mutter war er praktisch auf sich allein gestellt, da sein Vater ihren Verlust nicht verwinden konnte und seine Trauer durch Arbeit zu betäuben versuchte. Dies sollte sich jedoch ändern, als Bastian eines Tages, auf der Flucht vor den ihn wie immer schikanierenden Klassenkameraden, in ein Antiquariat stürmt. Dort ist er so fasziniert von einem geheimnisvollen Buch, dass er es klaut und auf dem Dachboden seiner Schule zu lesen beginnt. Da Bastian in einer eigenen Traumwelt lebt, haben fantastische Geschichten schon immer eine besondere Anziehung auf ihn ausgeübt:

> Es ist eine rätselhafte Sache um die menschlichen Leidenschaften und Kindern geht es damit nicht anders als Erwachsenen. Diejenigen, die davon befallen werden, können sie nicht erklären und diejenigen, die nichts dergleichen je erlebt haben, können sie nicht begreifen. Es gibt Menschen, die setzen ihr Leben aufs Spiel, um einen Berggipfel zu bezwingen. Niemand, nicht einmal sie selbst, könnten wirklich erklären warum. Andere ruinieren sich, um das Herz einer bestimmten Person zu erobern, die nichts von ihnen wissen will. Wieder andere richten sich zugrunde, weil sie den Genüssen des Gaumens nicht widerstehen können – oder denen der Flasche. […] Kurzum, es gibt so viele verschiedene Leidenschaften, wie es verschiedene Menschen gibt. Für Bastian Balthasar Bux waren es die Bücher. (Ende 1979, S. 10, 11)

Während der Lektüre des Buches gelangt der Junge selbst nach Phantásien, einem Reich voller bizarrer Landschaften und seltsamer Wesen, dessen Herrscherin die Kindliche Kaiserin ist. Sie ist schwer erkrankt und ihr Leben hängt – wie auch die Existenz Phantásiens – von der Hilfe eines Menschenkindes ab. So wird der Bücherwurm Bastian buchstäblich in das Buch hineingezogen: „Er, Bastian, kam als Person in dem Buch vor, für dessen Leser er sich bis jetzt gehalten hatte! Und wer weiß, welcher andere Leser ihn jetzt gerade las, der auch wieder nur glaubte, ein Leser zu sein“ (Ende 1979, S. 188).

In Phantásien verwandelt sich Bastian Balthasar Bux in einen schönen, entschlossenen und starken Jungen. Nach vielen Abenteuern und Herausforderungen, die ihn vergessen lassen, wer er wirklich ist, kehrt er schließlich als ein besserer Mensch mit einer neu erworbenen Fähigkeit in die Menschenwelt zurück: andere und sich selbst zu lieben.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Michael Endes *Die unendliche Geschichte* (1979) ist in zahlreichen Ausgaben erschienen und hat sich mehr als zehn Millionen Mal verkauft. Das Buch wurde in 40 verschiedene Sprachen übersetzt, hat zahlreiche Preise gewonnen und wurde mehrmals verfilmt. Die in ihm dargestellte Heldenreise entwickelt sich zu einer *Éducation sentimentale* – und berührt damit viele Themen, mit denen sich das vorliegende Buch *Wie Kinder fühlen lernten* beschäftigt. *Die unendliche Geschichte* verdeutlicht eine ganze Reihe von Ansätzen, derer es bedarf, will man die Bedeutung von Gefühlen in der Kinderliteratur verstehen: den Reiz fremder und faszinierender Welten, die Bücher für Kinder attraktiv machen; das aus Büchern gewonnene Wissen der Kinder über sich selbst und die Welt, in der sie leben; aber auch die emotionalen Erfahrungen, die sie beim Lesen über den Schmerz und die Freude eines anderen Menschen machen. Auf vielfältige Weise beobachtet *Wie Kinder fühlen lernten*, was Kinder beim Lesen empfinden können – so wie wir Bastian Balthasar Bux bei der Lektüre der Geschichte beobachten können, von der er selbst ein Teil wird.

Die Erforschung von Kindern und ihren Gefühlen hat eine lange Geschichte, die Ende des 18. Jahrhunderts beginnt. Nach langsamem Beginn kam es im 19. und 20. Jahrhundert allmählich zu einer bis dahin beispiellosen Fülle an Aktivitäten, was die Gefühle von Kindern betraf, über die Gefühle von Kindern nachzudenken, sie zu verstehen und zu beschreiben und sie auch zu formen, regulieren, anzuleiten oder therapeutisch zu behandeln. Auf vielfältige und ganz unterschiedliche Weisen wurden Kinder in der Familie und in der Schule, in Ratgebern sowohl für Kinder als auch Erwachsene, später durch den Einfluss des Fernsehens oder in Selbsthilfegruppen, zu Objekten der emotionalen Schulung und Optimierung und gleichzeitig zu Subjekten der emotionalen Selbstentwicklung.

Vor diesem Hintergrund lässt sich etwas beschreiben, das man als Naturalisierung der Gefühle bezeichnen könnte: Gefühle werden meist als etwas Grundlegendes und grundlegend Menschliches verstanden. Kinder, so scheint es, *haben* ganz einfach Gefühle, nicht erst nach der Geburt, sondern – nach einer weit verbreiteten Annahme – sogar schon pränatal, in der Gebärmutter. Ihr emotionaler Kompass reagiert angeblich auf das Stressniveau und den Hormonspiegel der Mutter während der Schwangerschaft. Darüber hinaus sind laut Psychologen die emotionalen Erfahrungen unserer ersten Lebensjahre entscheidend für unser gesamtes Wohlbefinden und unsere späteren Beziehungen.

Die Ursprünge dieser Sichtweise lassen sich bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen, als insbesondere die Gefühle von Kindern zum Thema der psychologischen und später der neuropsychologischen und biosoziologischen Forschung wie auch der öffentlichen Diskussion wurden.[1] Gefühle fielen fortan in den Aufgabenbereich von spezialisierten Pädagogen mit ihren ganz

1 Zur neueren Emotionsforschung siehe z. B. Lewis/Haviland-Jones/Barrett 2008; Gross 2007. Siehe auch Kap. 1 Mrs Gaskells Besorgnis.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

unterschiedlichen Methoden des körperlichen und soziokulturellen emotionalen Lernens für Kinder. Unreife oder kindliche Emotionen sollten durch den Prozess der Sozialisation oder Habitualisierung auf verschiedene Weise kultiviert, gefördert und optimiert werden. Den Eltern und der Gesellschaft insgesamt wurde daher geraten, sich sorgfältig um die Kinder zu kümmern, da diese in besonderem Maße auf professionelle Hilfe und pädagogischen Rat angewiesen seien.

Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts wurden Kinder und ihre Erziehung einer der zentralen Bereiche, in denen Gesellschaften ihr emotionales Repertoire zu verstehen und zu gestalten versuchten. In den 1960er und 1970er Jahren wuchs der von professionellen Experten, Öffentlichkeit und Politik ausgehende Druck auf Eltern und Erwachsene, die emotionale Selbstentfaltung von Kindern zu unterstützen, noch einmal erheblich.[2]

Damit einher ging das Interesse von Psychologen, Pädagogen und Soziologen, die sich intensiv mit der Erforschung der Gefühle von Kindern beschäftigten, das bis in die Gegenwart anhält. Man könnte daher zum falschen Schluss kommen, dass die Gefühle von Kindern keine Geschichte haben, obwohl sie eigentlich als begrüßenswerte Herausforderung für die Geschichtsforschung angesehen werden sollten. Dass die Geschichtswissenschaft die Geschichte der Gefühle von Kindern bislang weitgehend außer Acht gelassen hat, muss einigermaßen überraschen.[3]

Für das schnell wachsende Feld der Emotionsgeschichte ist das Thema jedoch von herausragender Bedeutung. Emotionshistorikerinnen und -historiker untersuchen die Konstruktion und gesellschaftliche Konzeptualisierung von Gefühlen und die Weisen, wie sie produziert werden.[4] Sie suchen nicht nur nach den Veränderungen der Ordnung von Gefühlsäußerungen, sondern stellen auch die traditionelle Unterscheidung zwischen „echten" Gefühlen, die sich angeblich nicht beobachten lassen, und den „bloßen" Regeln ihres Ausdrucks oder einer spezifischen „*emotionology*" infrage. Sie nehmen Anstoß an der Vorstellung, dass Gefühle „natürlich" sind, und zwar nicht allein aus dem Grund, dass ihr Ausdruck, ihre Wahrnehmung und Klassifizierung historisch variabel sind. Wichtiger noch ist, dass Gefühle als konkrete Effekte einer historischen Erfindung, als soziale Produkte und – wie wir zeigen wollen – als eine Frage des praktischen Wissens in den Blick geraten (vgl. z. B. Reddy 2001; Frevert 2011).[5]

---

2 Dies trifft besonders auf die Zeit nach 1968 zu, vgl. z. B. Bookhagen et al. 1969.

3 Von den wenigen Pionieren auf diesem neuen Forschungsfeld hat sich lediglich ein prominenter Historiker, Peter Stearns, ernsthaft mit der emotionalen Sozialisation von Kindern beschäftigt. Siehe insb. Stearns/Haggerty 1991; Stearns 1993.

4 Für einen Überblick über die Forschung siehe Frevert 2011; Frevert 2009b; Plamper 2010; Plamper 2012; Biess et al. 2010.

5 Für thematisch stärkere Zuspitzungen siehe z. B. Eitler/Scheer 2009; Gammerl 2012; Scheer 2012.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Vor diesem Hintergrund versucht der vorliegende Band zu rekonstruieren, welche Elemente der emotionalen Sozialisation von Kindern als entscheidend angesehen wurden, wobei unsere Aufmerksamkeit besonders den Veränderungen zwischen der Mitte des 19. und dem späten 20. Jahrhundert gilt und die traditionell westliche Perspektive erweitert werden soll. Wir wollen untersuchen, welches Angebot an Gefühlen Kindern durch Ratgeber und Kinderbücher bereitgestellt wurde, indem wir den Blick auf die Prozesse, spezifischen Diskurse und vielfältigen Praktiken richten, die mit dem Erlernen von Gefühlen verbunden sind. Auf welche Weise haben die jungen fiktionalen Protagonisten und Protagonistinnen es gelernt und welche Art von Bezugsrahmen boten Kinderbücher den Kindern als Lesern? Welche Veränderungen dieses Rahmens lassen sich abhängig von Zeit und Raum beobachten? Welche Gefühle wurden als die wichtigsten für Kinder erachtet und erlernt oder zumindest gelehrt, und für welche Kinder? Welche Rolle spielten Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und Klasse? Wie können wir das emotionale Repertoire, das Kinderbücher und Ratgeber Kindern zur Verfügung stellten, im Kontext größerer gesellschaftlicher Entwicklungen der Neuzeit, insbesondere zwischen den 1870er und 1970er Jahren, verstehen?

Die Geschichte der Kindheit und der Kindererziehung

Der Rahmen für diese Fragen ist das umfassendere Feld der Geschichte der Kindheit und der Kinder, was zu weiteren grundlegenden Fragen hinsichtlich Altersklassen und deren Einfluss auf das emotionale Lernen führt. „Kind“ ist keine unverrückbare, klar definierte Kategorie und lässt sich nicht allein aufgrund biologischer oder körperlicher Phasen im Leben definieren (vgl. Davin 1999). Die Einteilung in Altersklassen scheint sich sinnvoller anhand von Kriterien der kognitiven oder emotionalen Entwicklung vornehmen zu lassen. Doch hat die Frage, wer als Kind, Jugendlicher oder Erwachsener definiert wird, enorme Folgen für die Autonomie, das Selbstbewusstsein und die Machtverhältnisse sowie die emotionale Entwicklung der Betroffenen. Trotz Unschärfen in den Definitionen sind die Begriffe „Kind“, „Kindheit“ und „Jugend“ zentrale Kategorien der historischen Analyse. Es versteht sich vielleicht von selbst, dass die Konzepte der Kindheit im 19. und 20. Jahrhundert wiederum erhebliche geografisch und zeitlich bedingte Unterschiede untereinander aufwiesen. Was es bedeutet, ein Kind zu sein, oder ein Jugendlicher oder ein junger Erwachsener, unterlag starken Veränderungen, die unter anderem auf die staatliche Gesetzgebung, auf Erziehung und Ausbildung, private Initiativen, wissenschaftliche Expertise und Massenmedien zurückgehen und die Bedeutung der Kindheit für die Gesellschaft insgesamt betrafen.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Die scheinbar sauber abgegrenzten Kategorien „Kind“ und „Kindheit“ wurden von Historikern bereits problematisiert.[6] Jugend, Adoleszenz und junges Erwachsenenalter sind historisch gesehen gleichermaßen ungenaue Begriffe und werden teils austauschbar verwendet. Wenngleich der Begriff „Adoleszenz“ eine lange Geschichte hat, wird er in seinem modernen Sinn – zur Bezeichnung einer problematischen Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter – erst im späten 19. Jahrhundert verwendet, nachhaltig popularisiert durch G. Stanley Halls Buch *Adolescence* (1904; vgl. Anonym 2013). In rechtlicher Hinsicht wird das Ende der Adoleszenz durch den Beginn des Erwachsenenalters markiert, der meist zwischen dem 18. und 21. Lebensjahr liegt, in Bezug auf Verhalten und Gefühle kann die Phase aber auch deutlich länger angesetzt werden. Der Zeitabschnitt, den Hall in *Adolescence* behandelt, erstreckt sich zum Beispiel vom 14. bis zum 24. Lebensjahr (vgl. Hall 1904, Bd. 1, S. XIX). Von Kindern wird heutzutage erwartet, dass sie im Alter von sechs Jahren zur Schule gehen und lesen und schreiben lernen. Mit 16 ist die Adoleszenz in vollem Gange, aber das Erwachsenenalter beginnt in rechtlicher Hinsicht zwei oder mehr Jahre später. Diesem Buch liegt ein Kindheitsbegriff zugrunde, der vom 6. bis zum 16. Lebensjahr reicht, was zunächst der Orientierung und als Ausgangspunkt dienen soll. Die Autorinnen und Autoren haben sich jedoch bemüht, die verschiedenen und sich verändernden Begriffe und Auffassungen von Kindern und Kindheit möglichst sorgfältig auszuführen, auch für jene Umfelder und Zeiträume, in denen es keine konkrete Vorstellung des Konzepts gab. Wo jedoch eine solch konkreter Begriff des Kindes existierte, untersuchen die Autorinnen und Autoren, ob die Kinder als junge Erwachsene oder als unschuldige, idealisierte Wesen konstruiert werden. Waren sie Subjekte, die sich mittels ihres eigenen Verstands entwickelten, oder Objekte der Pädagogik, die in Erwachsene verwandelt werden mussten?

In Westeuropa und Nordamerika ging ein klar begrenztes Verständnis der Kindheit häufig mit der verstärkten Anstrengung einher, Kinder auf die „richtige“ Weise zu formen. Die Sozialisation und die Enkulturation der Kinder, die vorher vor allem in familiären und religiösen Kontexten und bei Kindern aus der Unterschicht auch in der Arbeitsumgebung stattgefunden hatten, wurden allmählich von den staatlichen Bildungseinrichtungen einerseits und den Gruppen der Altersgenossen andererseits übernommen (vgl. z. B. Gebhardt 2009). Im 18. und einem Großteil des 19. Jahrhunderts bezog sich die Bildung von Kindern hauptsächlich auf eine männliche Elite.

---

6 Obwohl seine Periodisierung der „Entdeckung“ der Kindheit“ heute als problematisch angesehen wird, wird Philippe Ariès’ *Geschichte der Kindheit* (1960, dt. 1975) oft noch als der grundlegende Text auf diesem Gebiet angesehen. Für überzeugende Gründe, warum Historikerinnen und Historiker sich nicht mehr auf Ariès stützen sollten, siehe Heywood 2010.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Das Ziel der allgemeinen Alphabetisierung von Kindern begann jedoch, über Klassen- und Geschlechtergrenzen hinweg Wirkung zu zeigen, insbesondere in überwiegend protestantischen Gegenden, da der evangelische Glaube von seinen Anhängern verlangte, durch das Lesen religiöser Traktate und der Bibel eine persönliche Beziehung zu Gott aufzubauen. Nach und nach wurde die Lesezerziehung systematischer betrieben. In fast allen in diesem Band untersuchten Ländern gab es im späten 19. Jahrhundert einen deutlichen Anstieg der Alphabetisierungsraten. In Indien nahm die Alphabetisierung vergleichsweise langsam zu, mit einer noch langsameren Entwicklung bei Frauen. In Russland nahm die Alphabetisierung im Laufe des 19. Jahrhunderts deutlich zu, doch konnten den höchsten Schätzungen zufolge um die Jahrhundertwende nur 45 Prozent der Männer lesen, wobei die meisten davon in der Altersgruppe zwischen 11 und 20 Jahren zu finden waren. Wie in Indien hinkte auch hier die Alphabetisierung der Frauen hinterher. Um 1950 jedoch konnten in der Sowjetunion 90 Prozent der Männer und Frauen lesen (vgl. Cipolla 1969, S. 72, 93).

Das Drängen auf eine universelle Alphabetisierung fiel in Westeuropa und Nordamerika mit einer beträchtlichen Zunahme der Breitenbildung zusammen, die oft zunächst unter die Zuständigkeit von religiösen oder anderen nichtstaatlichen Institutionen fiel. Nachdem der Schulbesuch gegen Ende des 19. Jahrhunderts zumeist obligatorisch und kostenlos war, fiel sie zunehmend in den Zuständigkeitsbereich des Staates. In Indien gab es jedoch während der Zeit der Kolonialmacht in Britisch-Indien (1858–1947) kein System der allgemeinen Schulbildung, trotz einiger Versuche, den Grundschulbesuch in manchen Provinzen verpflichtend zu machen. Nach der Unabhängigkeit wurden in Indien organisierte Anstrengungen unternommen, die unentgeltliche Unterrichtspflicht für alle Kinder bis zum Alter von 14 Jahren einzuführen (vgl. Biswas/Agrawal 1986, S. 835). In der Sowjetunion wurde das Bildungswesen erst in den 1930er Jahren vollständig unter staatliche Kontrolle gebracht, und erst in den späten 1950er Jahren wurde der Schulbesuch für die ersten acht Schuljahre verpflichtend (vgl. Anweiler/Meyer 1979, S. 44–51).

Diese zahlreichen Bemühungen um eine allgemeine Alphabetisierung und Schulbildung schufen einen immer größeren Lesemarkt, geschlechter- und klassenübergreifend. Der Markt wurde kontinuierlich mit einer wachsenden Menge an Lesematerial, einschließlich Kinderbüchern und Ratgebern, versorgt. Insbesondere Kinderbücher erwiesen sich als wichtiges Genre im Prozess der Konstruktion und Produktion von Gefühlen. Bis mindestens Ende des 20. Jahrhunderts hatten Kinderbücher eine einzigartige und, wie dieser Band behauptet, wesentliche Funktion bei der Formung von Kindern. Heutzutage ist der Sozialisationsprozess von Kindern auch durch andere Medien geprägt, die neue Techniken für das Erlernen des Fühlens mit sich bringen. Während beispielsweise das Kino ab den 1920er Jahren und Comics ab den 1940ern eine entscheidende Rolle spielten, begannen erst ab den 1970er und 1980er Jahren andere Medien eine

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

größere gesellschaftliche Wirkung zu entfalten, insbesondere Fernsehen, Hörbücher und die stetig wachsende Zahl von Computerspielen.

Aus Gründen der Einheitlichkeit liegt der Schwerpunkt für den gesamten Untersuchungszeitraum dieser Studie ausschließlich auf dem Genre der Kinderbücher und der Ratgeberliteratur. Die gemeinsame Arbeit der Forschungsgruppe basierte auf einer Auswahl von etwa 60 sehr erfolgreichen, weithin bekannten Kinderbüchern, sogenannten Klassikern ihrer Zeit. Oftmals handelt es sich dabei um internationale Bestseller, von denen viele auch heute noch lieferbar sind, unter anderem *Der Struwwelpeter* (1845), *Das Dschungelbuch* (1894, dt. 1921), *Peter Pan* (1911, dt. 1964) und *Pippi Langstrumpf* (1945, dt. 1949), die Buchreihe *Fünf Freunde* (1942–1962, dt. 1953–1967) und *Der Krieg der Knöpfe* (1912, dt. 1964). Ein Kapitel untersucht die verschiedenen Adaptionen von *Peter Pan* in unterschiedlichen Genres, um Verschiebungen in der Liebeskonzeption und die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Arten von Beziehungen zu verdeutlichen. Auf der Grundlage dieser Auswahl von Titeln, die im Literaturverzeichnis detailliert aufgelistet sind, werden in jedem Kapitel eine Reihe von Kinderbüchern und bekannten Ratgebern (für Kinder und Erwachsene) behandelt, die für das jeweils untersuchte Gefühl von Bedeutung sind.

Die Geschichte des Lesens und Lesen mit Gefühl[7]

Der Schwerpunkt dieses Bandes liegt weniger auf dem „Lehren durch Schreiben" als dem „Lernen durch Lesen". Statt den historischen Leser als passiven Rezipienten verschiedener Formen der Indoktrination oder zumindest der Sozialisation zu betrachten, verstehen wir das vertiefte und begeisterte Lesen als eine aktive Erfahrung, durch die Leserinnen und Leser ihre Fantasie erkunden, an der Herstellung der Bedeutung des Textes teilhaben und in unterschiedlichem Maß Autonomie ausüben können.[8] Lesehistoriker, darunter Robert Darnton (1998), Jonathan Rose (2004; 2010) und Martyn Lyons (2010; 2001), haben mit ihren Arbeiten für große Fortschritte bei der historischen Rekonstruktion des Lesepublikums gesorgt, insbesondere für Großbritannien und Frankreich. Eine wichtige neuere Einsicht ist, dass beim Akt des Lesens auch Gefühle angesprochen und hervorgerufen werden; Texte werden nicht nur interpretiert, sondern auch empfunden (vgl. Ablow 2010b, S. 4). Wie Rachel Ablow (2010b, S. 2) schreibt, wurde „in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Lesen gemeinhin als mindestens

7 Bezugnehmend auf Susan L. Feagins *Reading with Feeling* (1996).

8 Literaturtheoretiker wie Wolfgang Iser, Stanley Fish und Roland Barthes haben rezeptionsästhetische Theorien des Lesens entworfen, bei denen der Leser und seine Reaktion auf das literarische Werk im Mittelpunkt stehen und nicht der Inhalt oder die Form des Werkes selbst. Die Bedeutung eines Textes liegt damit nicht im Text selbst, sondern in der Rezeption des Lesers oder im Akt des Lesens.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

so wertvoll als affektive Erfahrung betrachtet wie als Weg der Wissensvermittlung und zur Schärfung des Verstands."[9] Anstatt verordnete Normen zu untersuchen, fragt *Wie Kinder fühlen lernten* danach, wie Autorinnen und Autoren sowie Leserinnen und Leser über die Erfahrung des Lesens denken. Auch andere Studien haben über den Sinn der Texte hinausgeblickt und untersucht, wie Leser auf sie reagieren. Was lässt den einen Leser Mitleid empfinden, wo ein Anderer Wut empfindet? Derselbe Text kann den einen Leser zu Tränen rühren und einen anderen vollkommen ungerührt lassen. Susan Feagin (1996, S. 4) erklärt affektive Reaktionen auf literarische Werke mit dem Begriff der „appreciation", der Wertschätzung, die sie als Ausübung einer Reihe von Fähigkeiten beschreibt. Wie wirken sich diese emotionalen Reaktionen auf das Urteil über einen bestimmten Text aus?

Zu beschreiben, wann, wie und was Kinder und Jugendliche gelesen haben, ist eine Herausforderung. Im frühen 19. Jahrhundert lernten die meisten Kinder in Deutschland, Frankreich und Großbritannien das Lesen anhand von einfachen Fibeln und religiösen Texten, meist der Bibel und des Katechismus (vgl. Schenda 1970, S. 73–85). Lediglich in Familien der Mittelschicht waren auch Bücher mit einem stärker weltlichen Hintergrund verfügbar, im späten 18. Jahrhundert zunächst in Form von Wochenzeitschriften für Kinder, später als eigenes literarisches Genre der Kinderliteratur. Seit Ende des 19. Jahrhunderts hatten immer mehr Kinder aller Klassen – wenn auch in unterschiedlichem Maß in den verschiedenen Ländern – ungehinderten Zugang zur Kinderliteratur.

Zugleich ist es für Historikerinnen und Historiker eine noch größere Herausforderung, die Lesesituationen darzustellen, in denen Kinder Bücher lesen. Zweifellos gab es eine große Vielfalt solcher Settings, ganz ähnlich wie für die Leseerfahrungen von Erwachsenen (vgl. Schenda 1970, S. 465–467). Manchmal lasen Kinder und Jugendliche die Bücher selbstständig, wenn sie alt genug waren und die dafür notwendige Bildung vermittelt bekommen hatten. In englischen und deutschen Mittelschichthaushalten des 19. Jahrhunderts galt das Kinderzimmer erst dann als vollständig ausgestattet, wenn es mindestens ein Buchregal enthielt, das mit seinem Besitzer oder seiner Besitzerin wuchs (vgl. Budde 1994, S. 127–128). Manchmal wurden Bücher Gruppen von Kindern vorgelesen, öffentlich und privat. Das Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten, biblischen und anderen, wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts in vielen Familien zum Brauch. In anderen Fällen wurden die Kinder von ihren Lehrern aufgefordert, ihren Eltern vorzulesen, damit sie den Wert ihrer neu erworbenen Fähigkeit schätzen lernten. Der Fall einer Familie aus der Mittelschicht machte die emotionale (und fast heilige) Bedeutung des Lesens deutlich, als die Tochter davon überzeugt werden sollte, ihrem Vater zuzuhören:

9 Übers. Cornelius Reiber sowie alle weiteren englischen Originalzitate.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

> Wenn er Dir da etwas vorliest, wenn er etwas erzählt, von dem, was ihm auszuführen gelungen ist, wenn er ausströhmt sein warmes Gefühl im Gesang, – im Gebät am am [sic!] Schlusse des Tages, – wenn es ihm sein Beruf gestattet, euch ein Stück der heiligen Schrift oder sonst eines guten Buches vorzulesen –; laß dann alles, was stört, aus der Hand fallen, sey ganz da mit deinem Sinn, Geist, Gefühl. (Bahnmaier 1817, S. 134)

Ein Buch konnte an andere Leser weitergegeben werden, wodurch das Lesen literarischer Werke für die meisten Kinder zugänglich und erschwinglich wurde. Diese Praxis lässt sich nicht nur für die Mittelschicht beobachten. Laut Robert Roberts' sozialgeschichtlicher Autobiografie lasen beispielsweise Jugendliche aus der Arbeiterklasse häufig Schulgeschichten, wobei diese Geschichten einen größeren Einfluss auf sie ausübten als alle anderen Instanzen (einschließlich einflussreicher Gruppen wie den Pfadfindern). Die Jungen verinnerlichten das Ethos der öffentlichen Schule durch diese Geschichten besser als durch die Lehren der säkularen und religiösen Autoritätspersonen in ihrem Leben (vgl. Roberts 1990, S. 160–162). Dasselbe konnte auch für Kinder aus der Mittelschicht gelten, wenn sie beispielsweise über Figuren aus der Arbeiterklasse lasen und sich, je nach Lesestoff, in die verschiedensten klassen- und anderen gruppenspezifischen Situationen hineinversetzten.

Praktisches Wissen und mimetisches Lernen

Aber lassen sich Lernprozesse wirklich durch die Untersuchung von Kinderbüchern und Ratgebern rekonstruieren und analysieren, wie es die Autorinnen und Autoren dieses Bandes beabsichtigen? Ist es möglich, einen Einblick in die Gefühle von Kindern zu bekommen, ohne die konkrete Rezeption und die unterschiedlichen Interpretationen dieser Texte durch ihre jungen Leser zu erforschen? Kann dieses Buch, mit anderen Worten, mehr beschreiben als bloße Lehrprozesse und eine bestimmte Art von „*emotionology*" in der Moderne?

Anstatt die traditionellen Unterscheidungen zwischen fiktionaler und nichtfiktionaler Literatur, zwischen wissenschaftlichem und sogenanntem populären Wissen oder zwischen „eigentlichen" Gefühlen und „bloßen" Gefühlsregeln zu betonen und zu überbewerten – binäre Unterscheidungen, an denen aus gutem Grund viel Kritik geübt wurde –, will dieses Buch den Fokus speziell auf Kinder und ihre emotionale Sozialisation richten. Kinder lernen offenbar auf eine stärker mimetische, imitierende und adaptive Weise als Erwachsene.[10] Das gilt

10 Für unterschiedliche Perspektiven zu diesem Thema vgl. z. B. Saarni 1989; Suzuki/Wulf 2007; Nadel/Butterworth 2011. Für eine gelungene Diskussion des Konzepts der Mimesis und des mimetischen Lernens, siehe v. a. Gebauer/Wulf 1992. Ein breiter interdisziplinärer Überblick findet sich bei Spariosu 1984; Garrels 2011. Nicht über die antiken, sondern modernen „Ursprünge" des Konzepts der Mimesis und Nachahmung in den Literatur- und Sozialwissenschaften siehe die Klassiker Auerbach 1946; Tarde 2003.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

für Kinder in der Gegenwart, aber wir behaupten, dass ähnliche Prozesse auch im 19. und 20. Jahrhundert in Westeuropa und Nordamerika stattfanden, die denen in Indien und Russland – mit einigen Einschränkungen – wiederum nicht unähnlich sind (vgl. Epilog in diesem Band). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder in unserem Untersuchungszeitraum Emotionen weitgehend dadurch erlernten, dass sie versuchten, die bei anderen beobachteten Gefühle durch Körperpraktiken, Mimikry und Gesten zu wiederholen und nachzuahmen. Sie mussten Gefühle in einem konkreten und situativen Sinn verkörpern und – hier folgen wir einigen fruchtbaren Überlegungen von Pierre Bourdieu – habitualisieren, da diese Gefühle keineswegs „natürlich" waren.[11] Wie Christoph Wulf (2014, S. 191) in diesem Zusammenhang argumentiert, schafft „mimetisches Lernen […] praktisches Wissen und ist daher für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv."

Aus Sicht der Autorinnen und Autoren ist die Frage, *ob* Kinderbücher und Erziehungsratgeber mehr als einen sich wandelnden Wissensbestand über die Gefühle oder Lernprozesse von Kindern darstellten, weniger aufschlussreich und produktiv als die Frage, welche *Art* von Wissen sie für Kinder bereitstellten.

Im Gegensatz zu populären Enzyklopädien oder Nachschlagewerken beschäftigten sich Kinderbücher zum Beispiel nicht mit einem offiziellen oder kanonischen Wissen, das sich in einem mehr oder weniger prägnanten Absatz zusammenfassen ließ. Vielmehr vermittelten und teilten sie ein situiertes und praktisches Wissen, nicht indem sie den Kindern sagten, *was* sie fühlen sollten, sondern, mehr oder weniger detailliert, *wie* dieses oder jenes Gefühl auftritt, wie sein Ausdruck und seine körperliche Empfindung aussieht.[12]

Dieses praktische Wissen wurde in unterschiedlich komplexen Konflikten, Geschichten und Strukturen entfaltet. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts handelten immer mehr Kinderbücher nicht nur von Normen und den mit ihnen verbundenen emotionalen und moralischen Problemen aus der Sicht der Erwachsenen, sondern informierten ihre Leserinnen und Leser auch über ernste Auseinandersetzungen, Veränderungen und langfristige Konflikte mit oder unter Kindern, die nun auch zu den wichtigsten Protagonisten in den Geschichten wurden. Sie zeigten Lösungen für diese Konflikte auf, die zunächst und vor allem von den Kindern selbst ausgingen, und nicht von den Erwachsenen und deren Urteil und Kontrolle. Unabhängig davon, ob Kinder diese konkreten Situationen selbst schon einmal erlebt hatten, konnten sie ihr eigenes emotionales Wissen auf die Geschichten anwenden und dieses Wissen so erweitern.

---

11 Tatsächlich hat das Konzept des Habitus viel mit dem Konzept der Mimesis gemeinsam, wie Gebauer/Wulf 1992 richtig hervorheben. Zur Habitualisierung von Gefühlen im Sinne Pierre Bourdieus siehe z. B. Zembylas 2007. Siehe auch Scheer 2012.

12 Zum Begriff des Praxiswissens und seinen Verbindungen zum Begriff der Mimesis siehe z. B. Bourdieu 1987.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Im Anschluss an Einsichten aus der rezeptionsästhetischen Forschung sollte man dabei nicht davon ausgehen, dass Kinder aus der Kinder- und Ratgeberliteratur immer genau das lernten, was deren Autorinnen und Autoren oder andere Erwachsene ihnen vermitteln wollten. In diesem Sinne geht es in *Wie Kinder fühlen lernten* auch nicht darum, zu untersuchen, was Kinder tatsächlich aus Kinderbüchern oder Ratgeberhandbüchern konkret gelernt haben – es wäre nicht nur aufgrund der Quellenauswahl, sondern auch im Hinblick auf die Kinder, insbesondere auf Kleinkinder, schwierig, die Aneignung und Rezeption des angebotenen praktischen Wissens historisch zu rekonstruieren. Stattdessen argumentieren wir in diesem Buch, dass Kinderbücher ihren Leserinnen und Lesern ein umfangreiches Repertoire an Erfahrungen, Ausdrucksformen und Gefühlspraktiken zur Verfügung stellten, die weitgehend mimetisch erlernt wurden, ohne dass das Ergebnis dieses Lernprozesses von Anfang an feststand. Das mimetische Lernen war immer Veränderungen unterworfen und bis zu einem gewissen Grad auch unterschiedlichen Interpretationen (vgl. Wulf 2014). Die Reproduktion dieses Repertoires erzeugte fortwährend Differenzen. Die Lese- oder Zuhörsituation wird hier daher eher als eine des „*trying emotion*" als des kohärenten *doing emotion* verstanden (vgl. Eitler/Scheer 2009).

Im Anschluss an Paul Ricoeur, René Girard und Arbeiten zur Erzähltheorie gehen die Autorinnen und Autoren dieses Buches davon aus, dass es die vielfältigen Geschichten und ihre oft komplexen Erzählmuster waren – Geschichten, die zu bestimmten historischen Zeitpunkten auch in Erziehungsratgebern zu finden sind –, die den Kindern die Möglichkeit und die nötige Zeit gaben, bestimmte Situationen nachzuempfinden oder emotional noch einmal zu durchleben. Indem sie die Geschichten, die in diesen Kinderbüchern oder Handbüchern erzählt werden, auf eine mimetische, imitierende Weise lasen, konnten die jungen Leserinnen und Leser ein Gefühl entsprechend einüben oder entwickeln und von ihren „Helden" oder ihren „Anti-Helden" auf eine bestimmte Weise zu fühlen lernen (vgl. insb. Girard 1999; Girard 2008; Ricoeur 1988–1991, insb. Bd. 1).

Mit den sich entwickelnden Protagonisten in den Geschichten entwickelten sich auch die lesenden oder zuhörenden Kinder. Auf diese Art konnte das praktische Wissen, das durch Kinderbücher und zahlreiche Ratgeber vermittelt wurde, von Kindern auf andere Art erworben werden als durch eine reine Akkumulation von Wissen, wie sie Erwachsene beispielsweise beim Lesen populärer Enzyklopädien betrieben. Gerade Kinderbücher vermittelten nicht nur lediglich Normen, sondern auch detaillierte Informationen über die Gefühle ihrer Figuren. Man kann dabei davon ausgehen, dass die Lese- oder Zuhörsituation selbst bereits Erfahrungen generierte; sie konnte zu einem parallelen Lernprozess mit teils starken Effekten auf Kinder und ihre Körper führen, die von Weinen über Lachen bis hin zu Zittern reichen konnten. Die enormen Veränderungen innerhalb des Genres während des 19. und 20. Jahrhunderts hin zu immer zahlreicheren und komplexeren Erzählmustern, insbesondere in Westeuropa und Nordamerika,

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

schufen gemeinsam mit dem wachsenden Markt für Kinderbücher den Raum, der solche Erfahrungen ermöglichte. In diesem Sinne betrachten wir den mimetischen Lernprozess hier nicht als eine „niedrigere" oder „höhere" Entwicklungsstufe innerhalb der Emotionsgeschichte, sondern als eine gesellschaftliche Möglichkeit zum Erlernen von Gefühlen, der verschiedene Genres und Narrative in verschiedenen Epochen und Gesellschaften unterschiedlich viel Raum gaben. Während sich dieses Buch auf die eher intimeren Lesesituationen von Kindern konzentriert, in denen sie alleine oder in kleinen Gruppen mit ihren Betreuerinnen und Betreuern lasen, konnten mimetische Lernprozesse durchaus auch in weniger intimen Situationen stattfinden, in deutlich größeren Gruppen von Zuhörerinnen und Zuhörern.

Pädagogische Studien haben gezeigt, dass besonders die Kinderliteratur Kindern bei der Bewältigung ihrer eigenen Probleme und Notlagen hilft; psychologische Experimente scheinen das ebenfalls nahezulegen. Lesen kann die emotionale Kompetenz von Kindern erhöhen und ihr Bewusstsein für die Gefühlszustände anderer Menschen stärken (vgl. Trepanier/Romatowski 1982; Kumschick 2014).[13] Dies entspricht früheren Annahmen über die – positiven oder negativen – Auswirkungen des Lesens auf Kinder und Heranwachsende. Die Ratgeberliteratur des 19. Jahrhunderts betonte regelmäßig die Bedeutung von Büchern als einflussreichen „Miterziehern" und empfahl jene Texte, die „herzensbildend wirken" (Newcomb 1848, Kap. 16, Zitat S. 158; vgl. auch Newcomb 1847, Kap. 16; Blackwell 1879, S. 44–45; Anonym 1880, S. 199–233; Hughes [1885], S. 121–130; Matthias 1916, S. 168; Klencke 1870, S. 425–426). Gleichzeitig warnten deren Autoren unablässig vor einem vermeintlich falschen und schamlosen Lesen, das angeblich die Moral der Kinder verderben, „den Geist verunreinigen" (Anonym 1844, S. 82) und „entsittlichend auf das Gemüth" (Klencke 1870, S. 572) wirken würde. An solchen Mahnungen lässt sich ablesen, welchen Einfluss man Büchern mit Blick auf die emotionale Sozialisation von Kindern zuschrieb (vgl. Vallone 1995, S. 4).

Kinderliteratur

Während sich die Anfänge der Kinderliteratur bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen lassen, hat erst die zunehmende Betonung der Kindheit als ein eigenständiger, „unschuldiger" Lebensabschnitt im 19. Jahrhundert zusammen mit der Massenalphabetisierung von Kindern zur sprunghaften Zunahme literarischer Erzeugnisse für speziell diese Zielgruppe geführt. Der Zeitraum zwischen den 1860er und den 1920er Jahren wird dabei oft als das „Goldene Zeitalter"

13 Zur Verwendung von Geschichten und Theaterstücken, um die Entwicklung moralischer Emotionen bei Kindergartenkindern zu untersuchen, siehe Malti/Buchmann 2010.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

der Kinderliteratur bezeichnet (vgl. Green 1962; Carpenter 1985). Nicht zuletzt entstanden in dieser Zeit auch zahlreiche neue Formen innerhalb des Genres. Die rein didaktische und religiöse Literatur wurde von Geschichten ergänzt und nach und nach ersetzt, die auf die spezifischen Eigenschaften abzielten, die Kindern und Jugendlichen dabei zugeschrieben wurden, informiert von einer vielfältigen und stetig wachsenden Anzahl von Experten auf diesem Gebiet.

Trotz schwieriger Zuordnungen eröffnet die Kinderliteratur und deren Entwicklung einen vielversprechenden Weg, um die sich zeitlich und örtlich wandelnden Erwartungen an die Jugend zu untersuchen. Die Kinderliteratur existiert nicht in einem „Vakuum", sondern wird für bestimmte Typen von Leserinnen und Leser zu bestimmten Zeiten geschrieben und auf sie zugeschnitten, sie spiegelt dementsprechend wesentlich umfassendere gesellschaftliche Anliegen wider (vgl. Hunt 1999, S. 1–2). Die Kinderliteratur wird von Erwachsenen geprägt, egal wie subversiv das Lesen auf Kinder und Jugendliche auch manchmal wirken mag (vgl. Rose 1993, S. 2). Viele der hier untersuchten Bücher wurden von erwachsenen Autoritätspersonen wie Eltern, Lehrern, Rezensenten, Wissenschaftlern, Verlegern, Bibliothekaren und verschiedenen Buchpreisjurys als „angemessen" eingeschätzt. Einige wurden für ein bestimmtes, beispielsweise politisches oder religiöses Publikum geschrieben. Andere wurden geschrieben, um an den Wunsch der Kinder zu appellieren, sich spielerisch zu verhalten oder Grenzen zu überschreiten. Viele der Erzählungen besitzen mehrere Ebenen, was eine eindeutige Analyse ihres didaktischen Zwecks und der beabsichtigten Effekte und Affekte unmöglich macht. Aber inwieweit können Autorinnen und Autoren (und damit im weiteren Sinne auch die anvisierten Leserinnen und Leser) die Kontrolle darüber haben, wie ein Text gelesen und verstanden wird? Welcher literarischen Mittel haben sich Autorinnen und Autoren bedient, um ihre Gefühlslehren zu vermitteln, und wie haben sich diese auf den Lernprozess der Leserinnen und Leser ausgewirkt? Seit ihren Anfängen im 18. Jahrhundert in England und Deutschland entwickelte sich die Kinderliteratur bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem eigenständigen Genre mit einem riesigen Markt nicht nur in Großbritannien und Deutschland, sondern auch in ganz Westeuropa und Nordamerika.[14] Viele Bücher dieses Genres waren von Beginn an nicht ausschließlich für Kinder vorgesehen, sondern auch für das laute Vorlesen in der Familie. Einige Bücher, die eigentlich für Kinder geschrieben wurden, waren auch bei Erwachsenen beliebt (die *Harry Potter*-Reihe ist ein Beispiel aus jüngster Zeit). Andere Bücher waren ursprünglich für Erwachsene gedacht, wurden dann aber im 19. und 20. Jahrhundert zu Kinderbuchklassikern, wie *Robinson Crusoe* (1719) und *Gullivers Reisen* (1726; dt. 1727[15]) oder deutlich später *Herr*

14 Für einen guten Überblick siehe Grenby/Immel 2009; Carpenter/Prichard 1999.

15 Die deutsche Erstübersetzung erschien unter dem Titel: *Des Capitains Lemuel Gulliver Reisen in unterschiedliche entfernte und unbekandte Länder* (1727) .

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

der Fliegen (1954, dt. 1956), oft in für ein jüngeres Publikum adaptierten oder gekürzten Versionen. Die schiere Langlebigkeit dieser Klassiker und ihre Adaptionsfähigkeit deuten darauf hin, wie bedeutsam sie waren.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts finden sich in Kinderbüchern immer öfter komplexe und vielschichtige Erzählungen mit verschiedenen Handlungssträngen, emotionalen und moralischen Konflikten und Helden, die sich schwertaten, und häufig wurden in diesem Zusammenhang entsprechende Lernprozesse und transitive Gefühle sehr detailliert beschrieben und reflektiert. Im Gegensatz zu Märchen oder Fabeln, die üblicherweise innerhalb einer stark mündlichen Tradition standen, bestand die Kinderliteratur überwiegend aus eher prosaischen, weniger symbolischen Erzählungen, die eine konkrete und praktische Art von Wissen über Gefühle präsentierten und verhandelten. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Kinderbücher und Ratgeber natürlich nicht die einzigen denkbaren Quellen für die Erforschung der emotionalen Sozialisation von Kindern sind – man könnte zum Beispiel ebenfalls Schulbücher, Predigten, Berichte von Pädagogen oder Tagebücher von Eltern untersuchen. Kein anderes Genre oder Medium bietet jedoch einen so reichen Einblick in die Lernprozesse und sich wandelnden Erfahrungen, mit denen sich die jungen Leserinnen und Leser selbständig auseinandersetzen konnten, zumindest, wenn sie alt genug waren, um selbst zu lesen, in ihrer eigenen Geschwindigkeit, an ihrem eigenen Ort und unter möglichst geringem institutionellen Druck.

Einige der einfachsten Fragen an dieses Genre waren am schwersten zu beantworten.[16] So gab die umfangreiche Forschung zur Kinderliteratur den Autorinnen und Autoren von *Wie Kinder fühlen lernten* zwar Aufschluss darüber, welche Werke in welcher Hinsicht einflussreich waren, doch liegen in den meisten Fällen kaum Informationen zu Verkaufszahlen oder andere relevante Statistiken vor, zumindest bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Einer der wenigen quantitativen Indikatoren sind Bestsellerlisten, doch sind solche Listen oft hoch problematisch und haben eine eigene komplexe Geschichte, die es zu berücksichtigen gilt (vgl. Eyre 1971; Faulstich 1983; Vogt-Praclik 1987; Egoff/Hagler 1998; Ferrall/Jackson 2010; Justice 1998). Einen Einblick in die Rezeption der Bücher gewinnt man durch sie kaum, höchstens eine vage Vorstellung von ihrer Beliebtheit. Harry Thurston Peck, der amerikanische Herausgeber der Zeitschrift *The Bookman*, veröffentlichte 1895 zum ersten Mal eine Bestsellerliste. Er stellte monatliche Verkaufszahlen aus verschiedenen Buchhandlungen im ganzen Land zusammen und erstellte dann eine Rangliste der sechs erfolgreichsten Bücher. In anderen Ländern traf die Idee, Literatur nach ihrem kommerziellen Erfolg zu beurteilen, auf erheblichen Widerstand. In Deutschland gab es in den 1920er Jahren ein paar kurzlebige Versuche, Bestsellerlisten einzuführen, die jedoch auf so starke

16 Bei diesem Abschnitt sind wir Karola Rockmann und Johanna Rocker für ihre Unterstützung und Recherche zu Dank verpflichtet.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Ablehnung stießen, dass sie schon bald wieder eingestellt wurden. Ab 1896 erschien eine Bestsellerliste in der britischen Zeitschrift *The Academy*, bereits 1899 aber wurde diese wieder eingestellt, und es sollte bis in die 1960er Jahre dauern, bis es wieder zur Veröffentlichung solcher Listen kam.

Selbst in den Vereinigten Staaten erschienen Bestsellerlisten speziell für Kinder- und Jugendliteratur erst in den 1950er Jahren – mit Ausnahme von zwei kurzlebigen Versuchen in *The Bookman* von 1909 bis 1914 und *Publishers Weekly* von 1930 bis 1932. Die *New York Times* begann 1952 mit dem Abdruck von Bestsellerlisten für Kinder- und Jugendbücher, zunächst ein- oder zweimal pro Jahr. Für andere Länder sind Daten über Bestseller noch spärlicher. Dennoch haben solche Listen, waren sie erst einmal etabliert, ihre Spuren hinterlassen. In dem Ratgeber *Children are People* (1940) etwa legte die amerikanische Autorin Emily Post, die vor allem für ihre Bücher zu Fragen der Etikette bekannt war, Eltern nahe:

> Wenn er alt genug ist, um ihm vorzulesen, sollte man ihm nicht die Freuden und den kultivierenden Einfluss von *Alice im Wunderland*, den *Genau-So-Geschichten* und den Büchern von A. A. Milne vorenthalten. […] Besorgen Sie sich eine Liste der von der Child Study Association vorgeschlagenen Bücher und wählen Sie diejenigen aus, die Ihre Kinder individuell ansprechen. (Post 1940, S. 182)

Es wurde und wird auch aktuell fast keine Mühe gescheut, um Bücher zu benennen, die als wertvoll und geeignet für Kinder und junge Leser eingeschätzt werden. In Deutschland, Großbritannien und den Vereinigten Staaten wurden diverse Listen mit entsprechenden Empfehlungen zusammengestellt, um Eltern und Erzieher bei der Auswahl der richtigen Literatur zu unterstützen. Unter anderem wurden auch die (erwachsenen) Leser gebeten, ihr Lieblings-Kinderbuch zu benennen, und entsprechende Listen veröffentlicht. Auch Experten erstellten solche Empfehlungslisten. Darüber hinaus wurden jedes Jahr neue Kinderbücher mit Preisen und Auszeichnungen geehrt und auf diese Weise anempfohlen.

Die Kinder- und Jugendliteratur ist ein vergleichsweise transnationales Genre. In den Bestsellerlisten der *New York Times* für Kinder- und Jugendliteratur hat die Zahl der Bücher, die nicht aus den Vereinigten Staaten stammen, im Laufe der Jahre stetig zugenommen. Im Jahr 1953 stammte nur eines von 16 aufgeführten Büchern von einem nichtamerikanischen Autor. 1973 waren es jedoch bereits 11 der 20 Bücher, aufgeführt in zwei getrennten Listen. Die meisten von ihnen kamen aus der englischsprachigen Welt, mit wenigen Ausnahmen aus Frankreich und Deutschland. Für das Jahr 1971 verzeichnete der deutsche *Librilndex*, eine jährliche Liste der größten Verkaufserfolge in verschiedenen Rubriken, 29 Kinder- und Jugendbücher unter den 50 bestverkauften Büchern. Davon waren 15 ausländischer Herkunft, wobei die große Mehrheit entweder von der schwedischen Autorin Astrid Lindgren oder der englischen Autorin Enid Blyton stammte. Ein weiterer Indikator für die transnationale Dimension des Genres ist,

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

dass in der Empfehlungsliste der englischen Zeitschrift *Time and Tide* von 1938 zum ersten Mal der Kinderroman *Bunthals* (1927, dt. 1929) des bengalischen Autors Dhan Gopal Mukerji genannt wurde. Das Buch hatte 1928 bereits die John-Newbery-Medaille in den USA erhalten und Mukerji wurde dort einer der ersten erfolgreichen indischen Schriftsteller. Viele andere Autoren wurden ebenfalls in mehr als einem Land für ihr Werk ausgezeichnet.

Die Kinderliteratur wurde zu einer internationalen Erfolgsgeschichte. Dies galt auch in anderen Teilen der Welt, zum Beispiel in Russland und in Indien, denen dieser Band aus transnationaler oder transkultureller Perspektive ein besonderes Interesse entgegenbringt.

Diese transnationale Perspektive ist insofern wesentlich, als sie den Blick für überraschende Übersetzungen und Überschreitungen öffnet, für weltweite Adaptionen oder regionale Modifikationen und Verschiebungen innerhalb der emotionalen Sozialisation von Kindern. Funktionieren bestimmte Kinderbücher in einem transnationalen oder transkulturellen Kontext besser und erfolgreicher als andere? Spielen manche Gefühle in diesem Zusammenhang eine andere Rolle? Gab es spezielle Gefühle, die Kinder in Großbritannien wie in Indien erlernen sollten und konnten, und in Russland wie in Deutschland? Fand das auf die gleiche Art und im gleichen Maße in (ehemaligen) Kolonialmächten und in deren sogenannten Kolonien statt?

Ratgeber

Zusätzlich (und manchmal im Kontrast) zu Kinderbüchern untersucht *Wie Kinder fühlen lernten* auch Ratgeber zur Kindererziehung und über die Gefühle von Kindern. Ratgeber sind wichtige Quellen für das normative und praktische Verständnis der Kindheit und häufig auch für die Gefühle von Kindern. Man sollte zwar nicht davon ausgehen, dass Eltern und andere Erwachsene Ratschläge zur Erziehung ihrer Kinder stets für bare Münze nehmen, doch die dauerhafte Beliebtheit des Genres zeugt von seinem anhaltenden Nutzen für Leserinnen und Leser.

Die Quellen für diesen Teil der Studie umfassen einen Korpus von etwa 30 der einflussreichsten und meistzitierten Ratgeber, die oft auch in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Diese Bücher sollten vor allem Eltern und Lehrer instruieren oder informieren, mitunter richteten sie sich aber auch direkt an Kinder oder Jugendliche. Als Genre ist die Ratgeberliteratur in formaler wie in inhaltlicher Hinsicht fast so vielfältig wie die Kinderliteratur und umfasst Ratgeber über die Sexualität, Ehe, Erziehung, Arbeit, Umgangsformen oder das Kochen.[17] Die Methode des

17 Die Forschungsliteratur zur Geschichte im 20. Jahrhundert hat sich vor allem mit Sexratgebern beschäftigt: Bänziger et al. 2010; Putz 2011. Zur modernen Geschichte der Auswirkungen von Ratgebern auf das Selbst: Maasen 2011.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

„Lernens durch Lesen", die von diesem Genre seit seiner Entstehung in der Frühen Neuzeit etabliert wurde, hat die Prozesse der Wissensproduktion, -verbreitung und Bildung tiefgreifend verändert (vgl. Messerli 2010). Es ist nicht leicht, das Publikum dieser Ratgeberliteratur über die Kindheit genau zu bestimmen, obwohl eines der Hauptanliegen des Genres schon immer die Kindererziehung war.[18] Viele der Bücher waren für Erwachsene und vor allem für Eltern bestimmt. Ganz sicher gilt das für Bücher über die Erziehung von Säuglingen oder Kleinkindern (in der Regel bis zum Alter von drei, in einigen Fällen bis zum Alter von sieben Jahren; vgl. z. B. Isaacs 1949). Andere Bücher waren dagegen für junge Leserinnen und Leser gedacht, zum Selberlesen, vor allem während ihrer Jugendjahre. Gute Beispiele dafür sind die Bücher des deutschen Arztes und Sexualwissenschaftlers Max Hodann und des bekannten und äußerst produktiven Autors und amerikanischen Pfarrers Sylvanus Stall, beide Autoren einer Reihe von Ratgebern für ältere Kinder (vgl. Hodann 1926b; Hodann 1926a; Stall 1907). Im Allgemeinen wurden in diesen Texten fast immer die frühe Kindheit und die Jugend als die wichtigsten Phasen der Kindheit ausgemacht, währen die Phase der mittleren Kindheit (zwischen fünf und zwölf Jahren) weniger Aufmerksamkeit erfuhr.

Wie die Kinderliteratur hat sich auch die Ratgeberliteratur im Laufe der Zeit und in vielerlei Hinsicht stark gewandelt. Das ist sowohl Ursache als auch Wirkung des Wandels der Kindheit selbst, wie er von den Erwachsenen wahrgenommen wurde, die die Kinder erzogen, über sie diskutierten und Rat erteilten. Rousseaus Roman *Emil oder über die Erziehung* (1762, dt. 1789) kann, wenngleich er von anderen Erziehungsreformern wie Locke inspiriert war, als einer der ersten und einflussreichsten Ratgeber angesehen werden, mit einer romantischen Konzeption der Kindheit.

An Rousseaus Buch ist besonders die Einteilung in Altersabschnitte der emotionalen Erziehung und sein Beharren auf der Verzögerung der Entwicklung der Kinder bemerkenswert. Selbst das Lesen, so Rousseau, sei für das Kind schädlich und sollte nicht vor dem Alter von 12 bis 15 Jahren begonnen werden.[19]

Im 19. und 20. Jahrhundert ergaben sich eine Reihe Entwicklungen aus dem Bestreben, die mit der Kindheit befassten Disziplinen und die mit ihnen verbundenen Wissensformen zu professionalisieren. Und auch die Wissensbestände, die die emotionale Enkulturation von Kindern prägten, veränderten sich im Laufe der Zeit. Nachdem die Vorstellungen von Moral und Erziehung lange Zeit stark religiös geprägt waren, wird die Religion ab dem späten 19. Jahrhundert jedoch allmählich von der Psychologie und Pädagogik

18 Für einen allgemeineren Überblick: Hardyment 1983; für Literatur über die USA: Grant 1998; Hulbert 2003; über Deutschland: Fuchs 1997; Gebhardt 2009.

19 Die Ausnahme bildet nur *Robinson Crusoe* (1719), das Rousseau als einzige geeignete Kinderlektüre empfahl. Für eine interessante Diskussion des Einflusses von Rousseau auf die Vorstellungen vom Geist und Verstand der Kinder im 19. Jahrhunderts siehe Shuttleworth 2010, S. 4–6.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

verdrängt. Ein großer Teil der Ratgeberliteratur für Eltern, Kinder und Jugendliche zielte in erster Linie auf die moralische Erziehung und Belehrung ab, bediente sich dabei jedoch psychologischer Begrifflichkeiten. Umgekehrt stützten sich Kinder- und Jugendpsychologen häufig auf ältere, von der Religion geprägte Auffassungen der Kindheit.

Eine der einflussreichsten Figuren zu Beginn der moralischen und wissenschaftlichen Beratung von Kindern war G. Stanley Hall. Sein Buch *Adolescence* (1904) ist ein gutes Beispiel für die Professionalisierung der Sozialwissenschaften im späten 19. Jahrhundert, zu deren treibenden Kräften Hall gehörte. Nachdem er zunächst Pastor werden wollte und ein Studium der Theologie begonnen hatte, wurde Hall zu einem Pionier der experimentellen Psychologie als Wissenschaft und der Kindheits- und Jugendforschung. Zu seinen Interessen gehörte auch die Pädagogik und die Reform der Kindererziehung auf der Grundlage neuer psychologischer Theorien (vgl. Ross 2000). 1906 veröffentlichte Hall eine gekürzte Version von *Adolescence* mit dem Titel *Youth*, einen Ratgeber für Eltern und Pädagogen für den Umgang mit Jugendlichen. Während er sich um die Verwissenschaftlichung seines Fachgebiets bemühte, popularisierte er es gleichzeitig für ein größeres Publikum von Eltern und Jugendlichen. Seine Bücher wurden in Europa zu Verkaufserfolgen, er hatte eine große Anhängerschaft und seine Ansichten wurden schon bald von europäischen Sozialwissenschaftlern übernommen. In vielerlei Hinsicht war Halls Arbeit jedoch keineswegs innovativ, sondern bestand im Rückgriff auf ältere religiöse und moralische Vorstellungen über den Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Die akademische Professionalisierung der Sozialwissenschaften, insbesondere der Psychologie und Pädagogik, führte auf dem Feld der Ratgeberliteratur im Laufe des 20. Jahrhunderts zu erheblichen Veränderungen. Der Einfluss der Psychologie zeigte sich vor allem in Ratgebern über die frühe Kindheit, in denen religiöse und moralische Werte häufig nicht durch neue ersetzt, sondern lediglich transformiert wurden. Die wissenschaftliche Ausrichtung und das Wissen über die Psyche, das Bewusstsein und die Gefühle von Kindern begann auch die Vorstellungen über die Rolle der Eltern stark zu beeinflussen. In mancher Hinsicht schuf die Ratgeberliteratur die Probleme erst, deren Bewältigung sie versprach. Nach der Diskreditierung des traditionellen Wissens über Kinderbetreuung wurde in diesen Büchern nun behauptet, dass die einzige Möglichkeit, diese Lücke zu füllen, im Rat von Wissenschaftlern und Spezialisten bestünde. Solche Elternratgeber und das Ratgeber-Genre im Allgemeinen funktionierten auf eine Weise, die das Altvertraute unvertraut werden ließ. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde jedoch auch innerhalb des Genres der Ratgeberliteratur Kritik am wissenschaftlichen Zugang zur Kinderpflege laut. Bücher wie *Babies Are Human Beings* (1938) von Charles Anderson und Mary M. Aldrich ermutigten Eltern dazu, wieder stärker ihren eigenen Instinkten zu vertrauen.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Wissenschaftliche Erkenntnisse könnten zwar weiterhin von Nutzen sein, so die Autoren, ihr Ziel sei aber in erster Linie, Eltern über die Natürlichkeit ihrer Rolle aufzuklären. Wenn das Wissen über die Kindererziehung aber instinktiv funktionierte, warum sollte man dann einen Ratgeber darüber lesen? In der Ratgeberliteratur fehlt die Erkenntnis, dass ein solcher Ansatz das Genre selbst in Frage stellt. Es gibt auch Beispiele dafür, wie kritisch manche Eltern solche Texte sahen und nutzten. Im Fall von Benjamin Spocks berühmten Buch *Säuglings- und Kinderpflege* (1946, dt. 1958), handelten einige Mütter tatsächlich gemäß „Spocks Überzeugung, dass sie sich bei der Erziehung ihrer Kinder auf ihren eigenen gesunden Menschenverstand verlassen sollten" und hörten nicht mehr auf seinen Rat (Grant 1998, S. 225–226).

Eine Erfolgsgeschichte? Sechs zentrale Trends in der Moderne

In den folgenden zwölf Kapiteln untersucht dieses Buch das sich wandelnde emotionale Repertoire, das Kindern innerhalb dieser beiden heterogenen Genres, der Kinder- und der Ratgeberliteratur, angeboten und zur Verfügung gestellt wurde. Jedes Kapitel konzentriert sich auf ein einzelnes Gefühl, nämlich *Besorgnis, Vertrauen, Frömmigkeit, Mitleid, Empathie, Liebe, Scham, Schmerz, Angst, Tapferkeit, Heimweh und Langeweile*, setzt es ins Verhältnis zu anderen Gefühlen und stellt es in den größeren Kontext der historischen Entwicklung seit Mitte des 19. Jahrhunderts.

Die Autorinnen und Autoren von *Wie Kinder fühlen lernten* haben wenigstens sechs zentrale Trends in Kinderbüchern und Ratgebern ausgemacht: (1) die zunehmende Aufmerksamkeit für Gefühle und infolgedessen deren Pluralisierung; (2) die sich wandelnde Rolle der Moralvorstellungen, die jedoch ein wichtiger Bestandteil der Kinder- und Ratgeberliteratur blieben; (3) die Auseinandersetzung um demokratischere Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und zwischen den Kindern untereinander; in diesem Zusammenhang (4) der Einfluss von gesellschaftlichen Unterscheidungen nach Geschlecht, Rasse, Klasse oder Spezies und deren sich wandelnde Rolle beim Lehren und Erlernen von Gefühlen; und (5) die wachsende Bedeutung von Peergroups, den Gruppen Gleichaltriger. Auch wenn es verlockend sein mag, diese Verschiebungen und Veränderungen als eine lineare Erfolgsgeschichte zu deuten, beleuchtet das Buch schließlich (6) die wachsende Verantwortung der Kinder für ihre eigenen Gefühle und ihre Selbstentwicklung über die letzten 150 Jahre hinweg.

(1) Das Buch behauptet nicht, dass die Gefühle von Kindern in der Ratgeberliteratur oder in Kinderbüchern vor der Mitte des 19. Jahrhunderts nicht thematisiert worden sind, wie mehrere Verfechter der Aufklärung des 18. Jahrhunderts, darunter der deutsche Pädagoge, Verleger und

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

Bestseller-Kinderbuchautor Joachim Heinrich Campe, verdeutlichen. In jüngster Zeit hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Kinder nicht nur einfach *an sich* Gefühle haben, sondern auch eine immer größere Vielfalt an starken und ernsthaften Gefühlen *erlernen* und erfahren, die so weit entwickelt und fast so prononciert sind wie bei Erwachsenen (vgl. z. B. Campe 1779a; Campe 1779b). In beiden Genres lässt sich immer wieder eine bemerkenswerte Ausweitung und vor allem Pluralisierung sowohl der Gefühle als auch der Arten des Umgangs mit diesen beobachten, ein sich wandelndes und immer ausgefeilteres praktisches Wissen über das Erlernen von Gefühlen. Vor allem in Westeuropa und Nordamerika gibt es seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine deutliche Tendenz, den Gefühlen von Kindern immer mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Einige Kapitel dieses Buches rekonstruieren das wachsende Interesse an den Gefühlen von Kindern, insbesondere im Zusammenhang des Bildungswesens und der Familie. So lässt sich zum Beispiel beobachten, wie bestimmte Gefühle Kinder und Jugendliche an ihre Familien binden können, während andere Gefühle sie von ihren Familien zu trennen scheinen. Auch informierten die Erziehungsratgeber nicht nur die Eltern über die Gefühle der Kinder, sondern erzeugten zudem Gefühle bei den Eltern selbst – vor allem Angst und Verantwortungsgefühl.

(2) Die zunehmende Aufmerksamkeit für die Gefühle von Kindern ist in beiden Genres oft durch den gleichzeitigen Rückgang moralisierender Diskurse gekennzeichnet. In der Tat gibt es während des hier behandelten Zeitraums eine klare Tendenz, mit moralischen Erwartungen auf eine andere, oft weniger strenge Weise umzugehen, wobei nicht so sehr die Probleme und emotionalen oder sonstigen Kompetenzen von Erwachsenen, sondern die von Kindern hervorgehoben werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass Kinderbücher und Ratgeber moralische oder politische Themen einfach ignorierten. Die Erziehung und Unterhaltung von Kindern operierte im späten 19. und sogar bis zum Ende des 20. Jahrhundert zeitweise in einem stark moralischen und didaktischen Modus, mit klaren Zielen und strengen Verhaltensregeln in öffentlichen wie auch in privaten Räumen, wobei in diesem Zusammenhang die besondere, wenngleich sich wandelnde Rolle der Religion sichtbar wird. Einige Kapitel beleuchten beispielsweise, wie Kinderbücher und Ratgeber mit Gewalt, Leid und Bestrafung umgingen – Bereiche, in denen sich moralische Urteile besonders deutlich zeigten. Die Art und Weise, wie das geschah, war jedoch einem Wandel unterworfen, da dem Verständnis von Gewalt und Leid immer mehr Raum gewährt wurde, nicht nur dem der Opfer, sondern ebenfalls dem der Täter, auch wenn das Ziel fast immer darin bestand, dieses Leid zu verringern und unter Kontrolle zu bringen.

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

(3) Eine der auffälligsten Verschiebungen in beiden Genres ist gegen Ende des 19. Jahrhunderts der Trend hin zu weniger hierarchischen, demokratischeren Beziehungen und einem damit verbundenen Interesse an einem *empowerment* von Kindern, insbesondere in Westeuropa und Nordamerika. Waren es zuvor die Kinder, die von den Erwachsenen erlernen sollten auf eine bestimmte Weise zu fühlen, so setzte sich nun die Idee und mitunter sogar der Imperativ durch, dass Erwachsene von den Kindern lernen sollten, wie man „richtig" fühlt. In diesem Zusammenhang waren beide Genres tief in einige der wichtigsten gesellschaftlichen Entwicklungen des späten 19. und 20. Jahrhunderts verstrickt: die zunehmenden Konflikte um gesellschaftliche Hierarchien, die Entstehung von Emanzipationsbewegungen und demokratischen Parteien und die Anfänge politischer Partizipation in ganz unterschiedlichen Bereichen – und das nicht nur innerhalb der (ehemaligen) Kolonialmächte, sondern bis zu einem gewissen Grad auch in den sogenannten Kolonien. Solche Tendenzen lassen sich zum Beispiel am Wandel der klassischen Helden- oder Heldinnenfigur beobachten, die zunehmend auch Furcht empfinden darf. In einigen Kapiteln wird die sich verändernde Rolle des Geschlechts unter den Kindern hervorgehoben. Die zunehmende Gleichstellung von Kindern, sowohl im Verhältnis zu Erwachsenen als auch untereinander, war jedoch umstritten und umkämpft. Aufgrund des widersprüchlichen Charakters dieser Entwicklungen und Tendenzen ist es daher nicht überraschend, auch starke Gegentendenzen zur Enthierarchisierung von Beziehungen zu beobachten.

(4) In der Regel jedoch spielte während des gesamten 19. und einem großen Teil des 20. Jahrhunderts das Geschlecht der Kinder, als literarische Akteure wie auch als Leserinnen oder Leser und Objekte der Erziehung, eine entscheidende Rolle für die Art und Weise, wie diese jeweils unterschiedliche Gefühle erlernen sollten, dem traditionellen Rollenverständnis und den Vorstellungen an ein angemessenen Verhalten als werdende Männer und Frauen entsprechend. Ab dem späten 19. Jahrhundert aber verlor die Geschlechterdifferenz in Kinderbüchern und Ratgebern zumindest in Westeuropa und Nordamerika im Rahmen eines weit umfassenderen Demokratisierungsprozesses langsam ihren übermächtigen Einfluss (vgl. z. B. Clark 1996; Flanagan 2007). Andere gesellschaftliche Unterscheidungen, die üblicherweise eng mit geschlechterspezifischen Unterscheidungen zusammenhängen, wie Klasse, Rasse oder Spezies, wurden in dieser Zeit oft weniger selbstverständlich. Manchmal wurden diese Unterscheidungen eher als Anlass zum Experimentieren mit unbekannten Beziehungen genutzt denn als Vehikel für die Reproduktion traditioneller Dichotomien. Einige Kapitel zeigen zum Beispiel, wie das Erlernen von Mitgefühl, sei es gegenüber anderen Menschen oder Tieren, erheblich an Bedeutung

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

gewann, sowohl in den (früheren) Kolonialmächten als auch in den sogenannten Kolonien.

(5) Eine weitere wichtige und damit engverwandte Verschiebung in beiden Genres ist die wachsende Bedeutung der Beziehungen der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer Peergroups. Im Rahmen einer breiteren Verschiebung hin zum *empowerment* von Kindern, sowohl als Opfer als auch als Täter, und vor dem Hintergrund eines sich wandelnden und expandierenden Bildungssystems von Kindergärten, Schulen und Internaten nahmen andere Kinder, Geschwister, Kameradinnen und Kameraden, Freundinnen und Freunde oder Bandenmitglieder in Kinderbüchern und Erziehungsratgebern eine immer zentralere Rolle für die emotionale Sozialisation von Kindern ein. Auch wenn die Familie und insbesondere die Eltern nie ihre Schlüsselrolle für das Leben und die Erziehung der Kinder verloren, gab es immer mehr Geschichten und Erziehungsansprüche, die alternative Narrative darüber anboten, wie Kinder Gefühle und Verhaltensweisen gegenüber Anderen erlernen oder erlernen sollten. Einige Kapitel in diesem Buch beleuchten beispielsweise die Rolle von Internaten, insbesondere in Großbritannien, als eine eigene Trope in der Kinderliteratur zwischen Mitte des 19. und Mitte des 20. Jahrhunderts, die besonders für die emotionale Sozialisation von Kindern unter Gleichaltrigen relevant war. Wie stark sich dieser Aspekt des *empowerment* von Kindern verändert hat, zeigt sich im späten 20. Jahrhundert, insbesondere nach 1968, an der sogenannten „linken" Kinderliteratur. Das *empowerment* von Kindern wurde hier eines der zentralen Anliegen; die Gefühle, Wünsche und Sorgen sollten entsprechend den „individuellen" Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes „authentisch" geäußert und „ausgelebt" werden.

(6) Man könnte argumentieren, dass dieses „authentische" Fühlen das Ergebnis eines Prozesses darstellt, der gegen Mitte des 19. Jahrhunderts seinen Anfang nahm und als eine Art von Erfolgsgeschichte des *empowerment* und der Demokratisierung oder Befreiung und Partizipation verstanden werden sollte. Auch wenn das vorliegende Buch einige langfristige Trends und historische Verschiebungen aufzeigt, favorisieren dessen Autorinnen und Autoren die These, dass dieser Prozess weder linear noch homogen ablief. Erstens fehlte ihm dafür ein klares, vorgegebenes Ziel, und über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg lassen sich offenkundige Gegentendenzen und entsprechende Konflikte feststellen. Zweitens liegt uns daran, zu betonen, dass dieser Prozess des *empowerment* und der Demokratisierung nicht als uneingeschränkte Erfolgsgeschichte verstanden werden sollte. Ein emotionales *Subjekt* zu werden, anstelle eines emotionalen *Objekts*, mit scheinbar angeborenen Rechten und Stärken, bedeutete auch, dass die in den Büchern dargestellten Kinder mehr Verantwortung für ihre Gefühle und ihr emotionales Wohlbefinden trugen, und damit auch ganz grundsätzlich für ihr Ver-

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

halten und ihre Selbstentwicklung. Vor diesem Hintergrund ermöglichen unsere Quellen auch eine Problematisierung und Analyse dessen, was man im Anschluss an Michel Foucault als Therapeutisierung oder Flexibilisierung der Emotionen von Kindern bezeichnen könnte (vgl. z. B. Martin/Gutman/Hutton 1988; Rose 1990). Einige Kapitel beschäftigen sich daher damit, wie sich Gefühle zunehmend zu einer pädagogischen Herausforderung und einer therapeutischen Mission entwickelten. Sie gerieten dabei hauptsächlich als ein Anpassungsproblem der betroffenen Kinder in den Blick und versprachen Aufschlüsse über deren vermeintliche psychologische und emotionale Entwicklung.

Die Ausweitung oder Pluralisierung der Gefühle in Kinderbüchern und Ratgebern seit Mitte des 19. Jahrhunderts eröffnete den Protagonistinnen oder Protagonisten und deren Leserinnen oder Lesern mithin nicht nur Chancen. Die vielfältigen und zunehmenden Möglichkeiten entwickelten sich vielmehr auch zu einer neuen Art von Verpflichtung. Demokratischere Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen konfrontierten die Kinder auch mit der Erwartung, sich emotional oder psychologisch selbst zu „verwirklichen" und zu lernen „authentisch" zu fühlen. Die wachsende Anzahl an Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Gefühlen in unterschiedlichen Situationen gegenüber einer Vielzahl an unterschiedlichen Akteuren öffnete einem nie endenden Prozess der eigenen Weiterentwicklung und Selbstoptimierung Tür und Tor. Dieser erforderte eine zunehmende Flexibilität der Emotionen. Beiden Genres ging es in diesem Sinne nicht darum, die Gefühle von Kindern ein für alle Mal festzulegen, sondern die Anpassungsfähigkeit der Kinder an die verschiedensten Situationen zu gewährleisten und sie auf die Bewältigung neu auftauchender Probleme in ihrem Leben vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund gehen die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes davon aus, dass beide Genres bei der emotionalen Sozialisation vieler Kinder im 19. und 20. Jahrhundert eine wichtige, einflussreiche und auch intime Rolle spielten. Zu erlernen auf eine bestimmte Weise zu fühlen, auf die „richtige" Weise, mag in Kinderbüchern und Erziehungsratgebern zwar weniger moralistisch, hierarchisch und geschlechterspezifisch geworden sein, es wurde aber offenkundig zugleich widersprüchlicher und komplexer.

Ob diese sechs Trends und zentralen Themen, die in den folgenden zwölf Kapiteln diskutiert werden, während der letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts und bis ins 21. Jahrhundert hinein andauerten und von Bedeutung blieben, ist eine Frage, deren Klärung weiterer Forschung bedarf. Mit Sicherheit lässt sich allerdings sagen, dass sich die gesellschaftliche Funktion von Kinderbüchern und Ratgebern in der emotionalen Sozialisation von Kindern insbesondere seit den 1980er und 1990er Jahren verändert hat. Fernsehen und Kino, Hörspiele und Computerspiele gewinnen nicht nur quantitativ immer mehr an Relevanz, auch

Leseprobe aus Frevert et al., Wie Kinder fühlen lernten, ISBN 978-3-7799-6279-3 © 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

die Erzählungen über Gefühle, die diese Medien zu entfalten versuchen, werden immer komplexer. So sind auch Computerspiele, aktuell der am schnellsten wachsende globale Unterhaltungs- und Bildungsmarkt für Kinder und Jugendliche, in der Lage, einen mimetischen Lernprozess zu initiieren, genau wie es Kinderbücher und Erziehungsratgeber einmal waren und immer noch sind. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes gehen nicht davon aus, dass Kinderbücher und Ratgeber ihren Einfluss auf das Leben von Kindern in der Gegenwart verloren haben. Doch jede Untersuchung ihrer Rolle über das „Goldene Zeitalter" der Kinderliteratur hinaus müsste sie im Kontext der diversen anderen Medien untersuchen, mit denen und durch die Kinder heute auf eine bestimmte Weise zu fühlen lernen.

Aus dem Englischen von Cornelius Reiber