

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. 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 neu erschienenen Handbücher und Lexika zum Gegenstand Kindheitsforschung, zum Beispiel von Braches-Chyrek et al. 2014; Stamm/Edelmann 2013; Schröder/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 Disziplinengrenzen 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.