

6 Von entgrenzten Entwicklungskonzeptionen und kompetenten Emotionen

Konturen des Problems Kind in der Spätmoderne

Das Reden von Entwicklung in Bezug auf Kindheit ist seit seinen Anfängen in einem Maße naturalisiert, kulturalisiert und institutionalisiert worden, dass die sukzessive, einem Plan gehorchende, spezifische Stufen und Funktionserwartungen durchlaufende Entwicklung des Kindes eine selten hinterfragte Selbstverständlichkeit geworden ist. Entwicklung geht von einer essenziellen Differenz zwischen Kind und Erwachsenem aus, die das Kind durch Erziehung zu überbrücken hat.¹ Sie impliziert einen Prozess, der, wie ich an Rousseaus *Émile* gezeigt habe, Gegenwart und Zukunft, der gegenwärtige Zukunft und zukünftige Gegenwart in ein durch Angst und Hoffnung angetriebenes Verhältnis setzt: Die positiven, hoffnungsvollen Möglichkeiten gelungener Entwicklung des Kindes strukturieren negative, ängstigende, sorgende Erwartungen etwaiger Fehlentwicklungen und vice versa. Zugleich indes bedarf die kindliche Entwicklung einer Gegenwart, die unmittelbar gegenwärtig ist, die nicht erzieherisch auf zukünftige Brauchbarkeit und Nützlichkeit des Kindes abzielt, die kindliche Entwicklung also nicht einer staatlichen oder ökonomischen Vernunft unterwirft. Dass selbst Rousseau, der so vehement für eine solche nicht-instrumentelle Gegenwart des Kindes eintritt, in seiner »Kunst der Menschenbildung«² und seinem Entwurf einer Natur des Kindes diesen Anspruch nicht einlöst, habe ich in der Analyse des *Émile* herausgearbeitet. Der Zukunftsbezug ist demnach grundlegendes Element und Wahrheitsspiel von Konzeptionen moderner Kindheit als Entwicklungs-kindheit und der postulierte Gegenwartsbezug Motor struktureller Spannungen in erzieherischen, elterlichen und staatlichen Praktiken.³ Ausgehend von der historischen wie analytischen Relevanz des Problems Kind für Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion (Althusser), davon, dass das Problem Kind zentrales Element des Hervorbringens und Funktionierens moderner Praktiken und Techniken der Vergesellschaftung ist (Foucault), und insbesondere davon, dass sich sowohl

1 Vgl. auch M.-S. Honig: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, S. 59–66.

2 J.-J. Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*, S. 5.

3 Vgl. dazu auch Helga Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, in: Vera King/Benigna Gerisch (Hg.), *Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung*, Frankfurt/Main, New York 2009, S. 223–241.

in der Analyse von Rousseaus *Émile* als auch in der von Foucaults Werk der Aspekt kindlicher Entwicklung als besonders relevant erwiesen hat für die Wahrheitsspiele, Machtbeziehungen und Selbsttechniken des Problems Kind, widme ich mich in diesem Kapitel dem Entwicklungsdenken und dessen spätmoderner Entgrenzung. Dazu skizziere ich hier zunächst die Grundlinien der Argumentation und den Aufbau des Kapitels.

Mit Beginn der Frühen Neuzeit, wenn das bloße »Daherwachsenlassen«⁴ der Kinder durch die in Kapitel 5 beschriebenen Disziplinardispositive nach und nach einer stärker geordneten Kindheit weicht, wird kindliche Entwicklung problematisiert und konzipiert als einer idealistisch-pädagogischen Norm folgend. Rousseaus Natur des Kindes entspricht einer solchen Problematisierung und Konzeption. Durch die Verallgemeinerung der Psy-Funktion, für die das Problem Kind, wie Foucault betont, sowohl »Scharnierfunktion« als auch »Verallgemeinerungsprinzip«⁵ ist, kommt es gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu einer enormen Ver(natur)wissenschaftlichung kindlicher Entwicklung. Dieser Prozess führt zu einer Transformation des Normmaßstabs vom normativ-pädagogischen Ideal zum empirisch-(natur)wissenschaftlich Normalen, was überdies mit der endgültigen Durchsetzung einer säkular-wissenschaftlich begründeten Entwicklungs-kindheit einhergeht.⁶ Ab den 1960er und 70er Jahren, der beginnenden Spätmoderne, wird das Problem Kind schließlich gleichermaßen dezentriert und zentriert, infolgedessen werden Entwicklungskonzeptionen der Potenziale dominant; Kindheit wird zunehmend diskursiviert und versozialwissenschaftlicht, sie wird reflexiv, ein Gegenstand öffentlicher wie privater Debatten, kindliche Subjektivität aufgewertet und Entwicklung erscheint als etwas kulturell, individuell und eigenverantwortlich Formbares.

Diese drei Konzeptionen kindlicher Entwicklung, die ich als Norm, Normal und Potenzial fasse, lösen einander jedoch keinesfalls ab, vielmehr überlagern sie sich in der Spätmoderne in elterlichen und staatlichen Praktiken. Konzeptionen der Potenziale sind mithin die gegenwärtig dominanten. Dies führt zu einer zweifachen Entgrenzung, so meine These, zum einen von Prävention und Optimierung, zum anderen von Angst und Hoffnung. So ist in disziplinäre Praktiken, wie solche der Erziehung und Pädagogik, von Beginn an ein präventiver und ein optimierender Moment eingelassen: optimierend, insofern sie mit möglichst geringem Aufwand möglichst effektiv ihren Zweck zu erreichen suchen (worin auch immer dieser liegen mag). Präventiv sind diese Praktiken, da das

4 D. Bühler-Niederberger: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*, S. 23.

5 Vgl. M. Foucault: *Die Anormalen*, S. 397–398.

6 Vgl. Florian Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, in: Meike S. Baader et al. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/Main, New York 2014, S. 124–153.

Ziel einer disziplinären Machtbeziehung darin besteht, eine erwünschte körperlich-seelische Selbstführung zu formen sowie entsprechende Gewohnheiten und Begehrensstrukturen auszubilden; sie kommen also zur Anwendung, bevor ein unerwünschtes Verhalten vollzogen wird oder eine schädliche Gewohnheit sich verfestigt und um diesen frühzeitig zu begegnen, weshalb sie zu zuvorkommenden Verfahren tendieren.⁷ Dabei macht es einen ganz wesentlichen Unterschied, ob Zweck und Ziel durch eine dichotome Norm strukturiert sind, wie natürlich/widernatürlich, durch ein kontinuierliches Normales, wie die statistisch-probabilistische Normalkurve a/normalen Verhaltens, oder ein schieres Potenzial, was logisch und strukturell unabschließbar bleibt. Dadurch zeichnen sich insbesondere Entwicklungskonzeptionen der Potenziale durch ihre präventiven und optimierenden Dimensionen aus. Dies wiederum bedingt eine Entgrenzung der mit der kindlichen Entwicklung verbundenen Ängste und Hoffnungen, weil die zukünftige Gegenwart respektive die gegenwärtige Zukunft, die die Praktiken der elterlichen wie staatlichen Erziehung gegenwärtig anleiten, in der Spätmoderne sowohl Normen als auch Normales als auch Potenziale umfassen.

Einen besonderen Ausdruck finden die in der Spätmoderne dominanten individualisierten und, mit Reckwitz gesprochen,⁸ singularisierten Entwicklungsentwürfe der Potenziale im Konzept der emotionalen Kompetenz. Denn emotional kompetent zu sein gilt gegenwärtig sowohl als Schlüssel zum gesellschaftlichen, privaten und beruflichen Erfolg als auch, bei inadäquater Entwicklung, als mehrdimensionaler Risikofaktor für soziale Devianz und individuelle Pathologie. Seit den 1970er Jahren, dem Jahrzehnt des »Psychobooms«,⁹ lässt sich insgesamt eine gestiegene Relevanz der Emotionen ausmachen. Die Psy-Funktion, deren Wahrheitsspiele, Machttechniken und Subjektivierungsweisen über das normale, pathologische, deviante, das erstrebenswerte sowie das zu meidende Verhalten in sämtliche soziokulturelle Felder diffundiert sind, wie nicht nur Foucault zeigt,¹⁰ markiert hier ihren vorläufigen Höhepunkt. Emotionen sind in diesem Konzept nämlich eine Frage des Könnens, der

7 Vgl. M. Foucault: *Die Macht der Psychiatrie*, S. 85.

8 Vgl. A. Reckwitz: *Die Gesellschaft der Singularitäten*, S. 7 ff., hier insbesondere 273 ff.

9 Vgl. Maik Tändler: *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*, Göttingen 2016.

10 Vgl. zu Foucault das Kapitel 5.4, außerdem z.B. F. Castel/R. Castel/A. Lovell: *Psychiatisierung des Alltags*; N. Rose: *Governing the Soul*; ders.: *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*, Cambridge (UK), New York 1996; Sabine Maasen: *Genealogie der Unmoral. Zur Therapeutisierung sexueller Selbst*, Frankfurt/Main 1997; Eva Illouz: *Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe*, Frankfurt/Main 2009.

freien Wahl und rationalen Urteile. So soll emotionale Kompetenz, die zentralerweise, wie ich in der Analyse zeige, anhand des Problems Kind entwickelt wird, letztlich eine Selbstführung anleiten, die den Entscheidungs- und Handlungsspielraum der Einzelnen zu erweitern vermag – und zwar gleichermaßen den von Kindern und den von Manager:innen. Durch eine genealogische Analyse dieses Konzepts, welches unter anderem im Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhundert wurzelt, werde ich überdies noch einen zentralen Widerspruch spätmoderner (Affekt-)Kultur herausarbeiten. Denn den Appellen singularisierter Entwicklungspotenziale zum Trotz verengt das Wahrheitsspiel emotionaler Kompetenz den Korridor legitimer Seinsweisen und bringt ein kontrolliert-emotionales Selbst hervor.

Im Sinne der mehrdimensionalen Karte des Problems Kind findet die Analyse in diesem Kapitel auf verschiedenen Ebenen statt und wird unterschiedliches Material verwendet. Der Genealogie der normierten und normalisierten kindlichen Entwicklung (6.1) sowie die der präventierten und optimierten Kindesentwicklung der Potenziale (6.2) liegt eine Sekundäranalyse bestehender Studien zugrunde, die ich entlang meiner Frage systematisiert habe. Die genealogische Analyse der emotionalen Kompetenz mitsamt dem Aufstieg eines kontrolliert-emotionalen Selbst stützt sich auf eigene Primäranalysen human- und sozialwissenschaftlicher Praktiken sowie auf eine ethnographische Vignette einer Grundschule (6.3). Im Schlussabschnitt wiederum rekapituliere ich bündig zentrale Befunde der vorausgegangenen Analysen, fasse die ausgemachte Subjektivierungsweise zusammen und zeige die Konturen des Problems Kind in der Spätmoderne auf (6.4).

6.1 Die Ver(natur)wissenschaftlichung des Problems Kind – normierte und normalisierte kindliche Entwicklung

Die Genealogie des Problems Kind bezüglich sich transformierender Konzeptionen kindlicher Entwicklung lässt sich von der Mitte des 18. bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts schematisch in zwei Phasen einteilen: eine normierende und eine normalisierende. Während die erste Phase konstituierend für moderne Kindheit ist, insofern hier wesentliche, bis heute vorherrschende Praktiken ausgebildet werden, steht die zweite in engem Zusammenhang mit einer umfassenden Ver(natur)wissenschaftlichung des Problems Kind. Im Zuge dessen werden einerseits die kindliche Entwicklung und die Eltern/Kind-Beziehung verwissenschaftlicht, andererseits dehnen sich die Psy-Funktionen respektive psychologische und therapeutische Praktiken weiter aus und werden schrittweise

selbstverständlicher Teil familialer Alltagskulturen. Folgend zeige ich dies auf.

Die erste, kindliche Entwicklung normierende Phase ist konstitutiv für moderne Kindheit,¹¹ da hier zentrale und bis heute dominante Diskurse und Praktiken einer »organisierten Sorge um die Kinder« etabliert und institutionalisiert werden; mit Bühler-Niederberger sind dies konkret: der »separierende Blick«, Kinder als »Objekte der Besorgtheit« sowie das nur scheinbar paradoxe Doppel einer »Glorifizierung von Kindern« bei gleichzeitiger »Disqualifizierung ihrer Stimme«.¹² Dabei handelt es sich um eine Normierung, die im frühmodernen Konzept der Entwicklungs-kindheit sowie der Natur des Kindes angelegt ist und die als pädagogisch-idealistische Norm doch dem natürlichen Kind stets vorausgeht, ist sie dem erzieherischen Handeln doch »prä-existent«.¹³ Auf der einen, der bürgerlichen Seite, führt diese Normierung zu einer Affizierbarkeit elterlicher Subjekte im Hinblick auf Sorgen um die (Wider-)Natürlichkeit kindlicher Entwicklung, wie ich es anhand Rousseaus *Émile* gezeigt habe. So wird die familiale, private Geschlossenheit notwendig und die bürgerliche Familie zugleich durchlässig für ihr äußerliche Rationalitäten und Technologien, was wiederum Foucault herausstellt. Insbesondere die bürgerliche Mutter wird so zur Verlängerung der Expert:innen in die Familien hinein.¹⁴ Auf der anderen, der proletarischen Seite, die dem normativen Muster bürgerlicher Entwicklungs-kindheit nicht entspricht, führen »ängstliche Ordnungsbestrebungen«¹⁵ zum Aufbau öffentlicher Erziehungseinrichtungen, die dem Sozialstaat den Weg ebnen. In der zweiten Phase, die sich mit der ersten zum Teil zeitlich überschneidet, vollzieht sich ab dem späteren 19. Jahrhundert dann eine umfassende Ver(natur)wissenschaftlichung des Problems Kind, die von der verallgemeinerten Psy-Funktion ausgeht; insbesondere drei Bereiche lassen sich dabei unterscheiden: die Vermessung der kindlichen Seele, die Psychologisierung und die Psychiatrisierung des Kindes. Im Zuge dessen wird die kindliche Entwicklung eine normalisierte.

In der ersten normierenden Phase von Praktiken moderner Entwicklungs-kindheit werden in Deutschland die Thesen Rousseaus vor allem

11 Die folgenden Abschnitte sind in Teilen Übernahmen und Weiterentwicklungen aus C. T. Burmeister: »Angst im Präventionsstaat«.

12 Doris Bühler-Niederberger: »Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive«, in: Doris Bühler-Niederberger et al. (Hg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden 2010, S. 17–41, hier S. 17 ff.

13 Jürgen Link: »Von der ›Macht der Norm‹ zum ›flexiblen Normalismus‹: Überlegungen nach Foucault«, in: Joseph Jurt (Hg.), *Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz*, Freiburg i. Br. 1998, S. 251–268, hier S. 254.

14 Vgl. J. Donzelot: *Die Ordnung der Familie*, S. 32.

15 D. Bühler-Niederberger: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*, S. 52.

von der philanthropischen Bewegung aufgegriffen und modifiziert, denen jede zeitliche oder räumliche Abweichung von ihrem Erziehungsplan als »Gefahr und Bedrohung«¹⁶ erscheint. Sie teilen Rousseaus Appell zu einer nicht-instrumentellen Gegenwart des Kindes folglich nicht, vielmehr ebnen sie dem Zukunftsbezug den Weg, der in pädagogische und bildende Institutionen fortan eingelassen ist. Auch finden die Thesen in bürgerlichen Kreisen Widerhall, wie im Ganzen die Bedeutung von Kind und Kindheit zunimmt.¹⁷ Rousseau beziehungsweise der Diskurs um die natürliche Erziehung des Kindes etabliert dabei nicht nur die Kind/Mensch-Dichotomie, überdies verfestigt und vertieft er auch die zwischen Eltern und Expert:innen, die ja, wie in Kapitel 5.1 gesehen, weit zurückreicht. Da mensch »die Kindheit nicht [kennt]«,¹⁸ so Rousseau, bedürfen Eltern im naturnormgemäßen Umgang mit ihren Kindern stets der Anleitung – und die Sorge um die natürliche Entwicklung und ihre Erziehungskompetenz machen Eltern empfänglich für Expert:innen der kindlichen Natur. Dies impliziert indes nicht, dass den Ratschlägen und Aufforderungen blindlings gefolgt wird; doch die widerständige Praktik bestätigt die vorherrschende und den von ihr hervorgebrachten Raum möglicher Erfahrungen.¹⁹ Zum Expert:innenthema wird etwa die affektive Norm natürlicher Mutterliebe: Ihr Ausbleiben vereitelt einerseits eine naturnormgemäße Kindesentwicklung, ebenso gilt ihr Fehlen als ursächlich für väterliches

16 Helga Glantschnig: *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*, Frankfurt/Main, New York 1987, S. 13.

17 Vgl. Pia Schmid: »Die bürgerliche Kindheit«, in: Meike S. Baader et al. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/Main, New York 2014, S. 42–71, hier S. 50 ff.

18 J.-J. Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*, S. 5.

19 Anhand einer Analyse von Selbstzeugnissen bürgerlicher Hamburger Familien vom Ende des 18. und beginnenden 19. Jahrhundert zeigt etwa Trepp, dass die aufklärerisch-pädagogischen Doktrinen bezüglich Familie und Erziehung, die eine klare dichotome Geschlechteraufteilung propagieren, keinesfalls umstandslos zur Anwendung gekommen sind. Vielmehr lassen sich weder die dichotome Geschlechteraufteilung noch die geschlechtlichen Rollen- bzw. Funktionszuweisungen in der (Erziehungs- und Ehe-)Praxis in den Selbstzeugnissen um die Jahrhundertwende wiederfinden. Zugleich aber wird deutlich, dass es durchaus bewusste Entscheidungen gegen den ärztlichen Rat sind. Erst Mitte des 19. Jahrhunderts, so Trepp, verfestigen sich dann zusehends die Subjektfiguren der »liebvollen Mutter« und des »strengen Vaters«. Vgl. Anne-Charlott Trepp: »Männerwelten privat: Vaterschaft im späten 18. und beginnenden 19. Jahrhundert«, in: Thomas Kühne (Hg.), *Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne*, Frankfurt/Main, New York 1996, S. 31–50; sowie dies.: *Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840* (= Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte, Band 123), Göttingen 1996, S. 316 ff.

Desinteresse am familialen Schauspiel; sie soll andererseits sowohl bedingungslos als auch, um der Gefahr kindlicher Verweichlichung zu begegnen, stets wohltdosierte sein.²⁰ In diesen Zusammenhang gehört auch die bis in die Gegenwart anhaltende Diskursivierung des Stillens, dieses »ersten Gesetze[s] der Natur« und »Hauptbegründungsmittel eines langen und gesunden Lebens«, wie der Arzt, Sozialhygieniker und Volkserzieher Hufeland Ende des 18. Jahrhunderts ratgebend konstatierte.²¹

Der Bedeutungszuwachs von Kindheit lenkt die Aufmerksamkeit zudem auf die Gefahr, welche von denjenigen Kindern ausgeht, deren Entwicklung nicht naturgemäß verläuft und deren negativen Anlagen nicht rechtzeitig disziplinierend entgegengetreten wird.²² Mit Blick auf soziale Für- beziehungsweise kühl kalkulierte Vorsorge, vor allem aber auf Möglichkeiten zur sittlichen Ertüchtigung der unteren Klassen, werden so mit Beginn des 19. Jahrhunderts für gefährdete wie gefährliche Kinder öffentliche Kinderbewahranstalten ins Leben gerufen. In diesen

20 Dies meint keinesfalls, dass es vor dem 18. Jahrhundert kein emotionales Beziehungsgeflecht gegeben hätte, das vom Problem Kind ausgeht, wie ich es im Kapitel 5.1 auch am Beispiel der Fürstenerziehung gezeigt habe (insbesondere beim Sujet der Mutterliebe wird i. w. S. konstruktivistischen Positionen diese Behauptung häufig untergeschoben). Es ignoriert umgekehrt aber auch nicht die Wahrheitsspiele und Machttechnologien, die seit der Aufklärung mit expert:innenhafter Autorität Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Emotionen problematisieren, um korrigierend und leitend auf diese einzuwirken. Vgl. Katharina Rutschky: »Einleitung«, in: Katharina Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1977, S. XVII–LXXIV, hier S. XXIV ff; E. Badinter: *Die Mutterliebe*; Yvonne Schütze: »Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ›Mutterliebe‹«, in: Maria-Eleonora Karsten/Hans-Uwe Otto (Hg.), *Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen*. 2., überarbeitete Aufl., Weinheim, München 1996, S. 98–121; und allgemein zum erwähnten frühneuzeitlichen Zusammenhang Claudia Jarzebowski: *Kindheit und Emotion. Kinder und ihre Lebenswelten in der europäischen Frühen Neuzeit*, Berlin, Boston 2018.

21 Christoph W. v. Hufeland: *Die Kunst das menschliche Leben zu verlängern. Zweites Bändchen. Praktischer Theil*, Wien 1797, S. 138; vgl. zum Stilldiskurs z. B. Naomi Baumslag/Dia L. Michels: *Milk, Money, and Madness. The Culture and Politics of Breastfeeding*, Westport (CT) 1995; Sabine Seichter: *Erziehung an der Mutterbrust. Eine kritische Kulturgeschichte des Stillens*, Weinheim, Basel 2014; Verena Limper: »Vorsprung durch Stillen? Säuglingsernährung und Ungleichheit in (West-)Deutschland«, in: *Geschichte und Gesellschaft* 46 (2020), S. 285–312.

22 Vgl. Doris Bühler-Niederberger/Heinz Sünker: »Die proletarische Kindheit«, in: Meike S. Baader et al. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/Main, New York 2014, S. 72–96, hier S. 76.

Institutionen öffentlicher Kleinkinderziehung lässt sich dabei von Beginn an ein »sozialpädagogisches Doppelmotiv«²³ ausmachen, so Reyer, das modifiziert ebenfalls bis in die Gegenwart wirksam ist: einerseits Müttern aus den sozialen Unterschichten die Erwerbsarbeit zu ermöglichen und auf diese Weise die Familienhaushalte zu stabilisieren, andererseits »die Kinder nach trägerspezifischen Ordnungsvorstellungen zu erziehen«.²⁴ Präventiv ist dieses Vorgehen insofern, als dass im Vordergrund stets die mögliche körperliche Verwahrlosung und sittliche Verrohung stehen sowie das Bestreben, sowohl Unfällen als auch etwaigen kriminellen Frühentwicklungen durch Verhaltensführungen des Kindes zuvorzukommen.²⁵ Auch diese Kindheit der unteren Klassen wird also durch einen Zukunftsbezug strukturiert, sofern sie mit (proto-)staatlichen (Schutz-)Maßnahmen in Berührung kommen.²⁶

Dabei lassen sich diese präventiven Bestrebungen als kühl kalkulierend beschreiben, weil von Beginn an ökonomische Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Präventive soziale Fürsorge soll nicht nur in der akuten Notsituation Abhilfe schaffen, sie gilt auch als kostengünstiger, um möglichen zukünftigen sozialen, medizinisch-hygienischen und Devianzrisiken zuvorzukommen. Das Problem Kind ist daher auch ein politisch-ökonomisches. Denn die potenziell devianten Kinder von der Straße mitsamt ihrer Verwahrlosung sind auch und vor allem eine Gefahr für die sittlich-bürgerliche Ordnung, ist doch aus bürgerlicher Perspektive kindliche Verwilderung mitursächlich für die Neigung zur Arbeitscheue proletarischer Erwachsener. Daher gilt es, den »Sozialcharakter der proletarischen Sittlichkeit [in den Einrichtungen öffentlicher Kleinkinderziehung, CB] grundzulegen«.²⁷ Bühler-Niederberger und Sünker

23 Jürgen Reyer: »Kindergarten«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel 2004, S. 518–526, hier S. 519.

24 Ebd.

25 Vgl. ebd.

26 Dies gilt selbstredend nicht, solange Kinder der unteren Klassen ungeschützt in Fabriken gearbeitet haben und die Schulpflicht noch weitgehend uneingelöste Forderung zur Emanzipation von Arbeiter:innen und Kindern war; vgl. zur Lage arbeitender Kinder in der Frühphase kapitalistischer Produktionsweisen nach wie vor die eindringlichen Darstellungen in Karl Marx: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band* (= MEW, Band 23), Berlin 1962, S. 256–263, 271–278; und Friedrich Engels: »Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Nach eigener Anschauung und authentischen Quellen« [1845], in: *MEW, Band 2*, Berlin 1962, S. 225–506, hier z.B. S. 336–341, 355–356, 366–369, 374–381.

27 Jürgen Reyer: »Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus«, in: Günter Erning et al. (Hg.), *Geschichte des Kindergartens*.

betonen entsprechend, dass bei den Kindern der Armen »Gefügigkeit und Nützlichkeit« die Eigenschaften ersetzen sollten, von denen mensch annahm, sie machten den »Charakter der Armen« aus und seien auch in den Kindern bereits angelegt.²⁸ In der Folge entstehen disziplinäre Praktiken sozialer Fürsorge als »Substitut[e] für die Familie«;²⁹ Es wird für proletarische Familien ein »Vormundschaftsmechanismus« aufgebaut, so Donzelot, um sie »nach den Kanones der häuslichen Hygiene, des Rückzugs nach innen, der Aufzucht und Überwachung der Kinder«³⁰ zu reorganisieren – ein Dispositiv sozialer Ordnung, welches sich als ebenso ängstlich wie misstrauisch erweist.³¹

Eine entscheidende sukzessive Transformation widerfährt den Praktiken moderner Entwicklungs-kindheit im Laufe des 19. Jahrhunderts, wenn Entwicklungsstufen nicht weiter an pädagogisch-idealistischen Normen bewertet werden, sondern am positivistisch-wissenschaftlich generierten Normalen.³² Normalität darf dabei nicht als Alltäglichkeit missverstanden werden und auch nicht als das, was einer gesellschaftlich dominanten Gruppe das unreflektiert Selbstverständliche ihrer Selbstpositionierung und Weltdeutung ist. Normalität bezieht sich hier auf Durchschnitte und andere statistische Größen, sie setzt verdatete Gesellschaften voraus, das heißt Kulturen, wie Link betont, »die sich selbst kontinuierlich, routinemäßig, flächendeckend und institutionell statistisch transparent machen«.³³ Die durchschnittliche wird die normale kindliche Entwicklung, aus Kinderfehlern werden Entwicklungsstörungen,³⁴ und es richtet sich die Angst ein, nicht normal zu sein.

Die Transformation der Praktiken moderner Entwicklungs-kindheit hin zu Wahrheitsspielen des Normalen beginnt bereits im 17. Jahrhundert

Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart, Freiburg i. Br. 1987, S. 43–81, hier S. 43.

28 D. Bühler-Niederberger/H. Sünker: »Die proletarische Kindheit«, S. 76.

29 M. Foucault: *Die Macht der Psychiatrie*, S. 129.

30 J. Donzelot: *Die Ordnung der Familie*, S. 105.

31 Vgl. D. Bühler-Niederberger: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*, S. 26.

32 Vgl. Kenneth Hultqvist: »A History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Fröbel to Present-Day Decentralization Projects«, in: Thomas S. Popkewitz/Marie Brennan (Hg.), *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, New York, London 1998, S. 91–116, hier 101–105; F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 125; Peter Gstettner: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*, Reinbek bei Hamburg 1981, S. 102–104.

33 J. Link: »Von der ›Macht der Norm‹ zum ›flexiblen Normalismus‹: Überlegungen nach Foucault«, S. 255.

34 F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 147.

mit der Dokumentation von Kindersterblichkeit durch den Engländer Graunt, einem der Begründer der Demographie und Wegbereiter moderner Statistik. Diese vermessenden Praktiken operieren jedoch (noch) nicht in Kategorien des A/Normalen, sondern generieren eher allgemeine Lagebilder von Kindern.³⁵ Im 18. und 19. Jahrhundert dann breitet sich dieser Prozess enorm aus durch die in Kapitel 5.3 beschriebene Entdeckung eines neuen Gegenstands, der Bevölkerung, und der Etablierung einer neuen Disziplin, der Bevölkerungswissenschaft. Numerisches, statistisches und probabilistisches Denken beginnt sich durchzusetzen und makrosoziologische Entitäten werden konstruiert, wie beispielsweise der berühmte Durchschnittsmensch des belgischen Astronomen und Statistikers Quetelet. Auf diese Weise werden vom Individuum grundverschiedene »Realitäten sui generis«³⁶ erzeugt, die keinesfalls als bloße Konstruktionen ohne reale Auswirkungen abgetan werden dürfen, vielmehr sind solchermassen konstruierte Objekte so lange als Realitäten in spezifischen Bereichen und Zeiträumen existent, wie sie als Bezugspunkte von beispielsweise biopolitischen und disziplinären Praktiken funktionieren.³⁷

Leitend wird ein Prinzip, welches betont, dass Normalitätsgrenzen stets dynamisch auf einem Kontinuum verschiebbar seien; dass also die Übergänge zwischen Normalität und Anormalität quantitativ fließend sind, es keine Differenz oder Distinktion ihrer Wesen gibt. Denn genau das ergibt sich aus statistischen Verfahren: Wenn eine bestimmte Population unter einem bestimmten Gesichtspunkt verdattet wird, wird sie zwangsläufig homogenisiert. Die Verteilungskurve um den Durchschnitt ist stetig, es gibt niemals so etwas wie wesenhafte Einschnitte oder Diskontinuitäten – und wo dann die Grenze zwischen normal und anormal verläuft, ist stets diskutabel.³⁸ Diese Konstatierung einer prinzipiellen Kontinuität zwischen Normal und Anormal hat Link zufolge von Beginn an, also bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, eine »enorme Angst« ausgelöst, eine »Denormalisierungsangst«.³⁹

35 Vgl. André Turmel: »Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung«, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*, Weinheim, München 2008, S. 17–40, hier S. 20. Turmel betont zu Recht die Bedeutung graphischer Visualisierungen und anderer auch verbildlichender Sozialtechnologien für die Wahrnehmung kindlicher Entwicklung, vgl. ders.: *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization, and Graphic Visualization*, Cambridge, New York 2008.

36 Alain Desrosières: *Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise*, Berlin, Heidelberg 2005, S. 86.

37 Vgl. auch ebd., S. 115.

38 Vgl. J. Link: »Von der ›Macht der Norm‹ zum ›flexiblen Normalismus‹: Überlegungen nach Foucault«, S. 264–265.

39 Ebd., S. 265.

Die Bevölkerungswissenschaft widmet sich dabei explizit auch der Vermessung von Kindern, häuft Daten an, kompiliert diese zu erkennbaren Mustern und generiert objektives Wissen. In der Folge perpetuiert dies zum einen die Differenz zwischen Expert:innen und Nicht-Expert:innen und verschiebt zum anderen das wissenschaftliche Interesse hin zum »normalen Kind«. ⁴⁰ Eine Normalität, die jedoch nicht durch bloße Beobachtung des Kindes gewonnen wird, sondern durch Messungen von Abweichungen und insbesondere der Entdeckung des »zurückgebliebenen Kindes« durch die Psy-Funktion, wie ich es in Kapitel 5.4 mit Foucault dargestellt habe; eines Kindes also, dessen Entwicklung nicht krankhaft, doch aber langsamer vonstattgeht. Kurzum eine Normalität, die gewonnen wird durch Messungen von Anormalitäten. ⁴¹ Dieses Modell widerspricht der aufklärerischen Vorstellung von der perfektiblen und normativ-teleologischen menschlichen Natur. Denn die Überwindung der generationellen Differenz, das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft, wird mehr und mehr dem Postulat der Planbarkeit, nicht mehr dem der Perfektibilität oder des Telos, unterworfen. So wird eine »Sorge um eine normale Zukunft« ⁴² angeleitet. Es ist jene Ära, die in den 50er und frühen 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ihren Höhepunkt erreicht, in welcher in der BRD die Ernährer-Hausfrauen-Ehe als »klassenübergreifendes Familienmodell« ⁴³ endgültig reüssiert und die erwünschte wie dominante Lebensform wird ⁴⁴ – und in der, so Ewald treffend, »Vollkommenheit mit Normalität zusammen fallen wird, in der der große Imperativ der sozialen Moral darin bestehen wird zu normalisieren«. ⁴⁵

Die Verwissenschaftlichung von Kindheit und kindlicher Entwicklung im Laufe des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, welche die Praktiken moderner Entwicklungs-kindheit hin zu Wahrheitsspielen des Normalen entscheidend transformieren, findet vor allem in drei Bereichen statt, die alle im Kontext der Verallgemeinerung und Zerstreuung der Psy-Funktion stehen. Für sie ist das Problem Kind, wie Foucault herausarbeitet, sowohl »Scharnierfunktion« als auch »Verallgemeinerungsprinzip«. ⁴⁶ Dass dies nicht nur für das 19. Jahrhundert gilt, sondern das Problem Kind auch im 20. zur weiteren Verbreitung und vor allem

40 Vgl. A. Turmel: »Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung«, S. 31.

41 Vgl. M. Foucault: *Die Macht der Psychiatrie*, S. 274, 318–320; auch N. Rose: *Governing the Soul*, S. 133.

42 F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 145.

43 M. Foucault: *Die Anormalen*, S. 354.

44 Vgl. Rüdiger Peuckert: *Familienformen im sozialen Wandel*. 8. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 15 ff.

45 François Ewald: *Der Vorsorgestaat*, Frankfurt/Main 1993, S. 194.

46 M. Foucault: *Die Anormalen*, S. 397–398.

zum Alltäglich- und Selbstverständlichwerden psychologischer, psychiatrischer und therapeutischer Praktiken entscheidend beiträgt, zeigt die Darstellung der drei Bereiche der umfassenden Verwissenschaftlichung kindlicher Entwicklung:

Zum Ersten wird die Vermessung des Kindes von dessen Körper auf dessen seelische, also mentale und psychische Fähigkeiten ausgedehnt, etwa in Form von Intelligenztests, die das »Entwicklungspotential eines Kindes vorhersagen«⁴⁷ sollen. Diese Messung des Seelischen anhand von Intelligenztests breitet sich in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts insbesondere im öffentlichen Schulsystem der USA flächendeckend aus. Sie benötigt keine großen Zahlenberge mehr, vielmehr kann jedes Kind individuell vermessen, das heißt erfasst, kategorisiert und klassifiziert werden.⁴⁸ Seelische respektive psychische Funktionen erscheinen hier als eine natürliche Ressource, die nicht nur ermittelt, sondern qua Erziehung auch trainiert werden kann. Die psychologischen Intelligenztests halten derweil zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Schul- und Arbeitswelt Einzug bei der Evaluation und Bewertung der Fähigkeiten der Schüler:innen, Arbeiter:innen und Angestellten. Fragen nach individuellen Fähigkeiten und Leistungen sowie nach ihrer Bestimmung und Förderung stehen im Zentrum der psychologisch-diagnostischen Aufmerksamkeit, und dies gleichermaßen im Feld der Erziehung wie der Arbeit.⁴⁹

Eine in diesem Zusammenhang ganz zentrale Figur ist Stern, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine »Psychologisierung des gesamten menschlichen Lebens ausmacht« und damit den vollumfänglichen Anspruch seiner Angewandten Psychologie zusammenfasst.⁵⁰ Stern wird zu einem heute wenig bekannten Pionier der Arbeits- und Organisationspsychologie, indem er das Labor verlässt und eine Psychologie im Dienst der Allgemeinheit, eben eine Angewandte Psychologie, begründet und die ersten Intelligenzquotienten entwickelt.⁵¹ Stern ist wie Freud, dessen Psychoanalyse er kritisch gegenübersteht, 1909 einer der Teilnehmer:innen des Psychologiekongresses anlässlich des 20-jährigen Bestehens der Clark University, zu der G. Stanley Hall geladen hat, seines Zeichens Präsident der Universität und führender Vertreter des Child Study Movements. Freuds

47 H. Cunningham: *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*, S. 237.

48 Vgl. N. Rose: *Governing the Soul*, S. 139; A. Turmel: »Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung«, S. 36.

49 Vgl. Siegfried Jaeger: »Zur Herausbildung von Praxisfeldern der Psychologie bis 1933«, in: Mitchell G. Ash/Ulfried Geuter (Hg.), *Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, Opladen 1985, S. 83–112.

50 Vgl. Andreas Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, Zürich 2012, S. 40–48; P. Gstettner: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*, S. 93–100.

51 Vgl. z.B. William Stern: *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*, Leipzig 1920.

hier gehaltene Vorträge gelten zuweilen als Beginn der erfolgreichen Expansion der Psy-Funktion in den USA. Diese Einschätzung erkennt aber sowohl den regen und auch früher einsetzenden Austausch zwischen Europa und den USA, etwa zwischen Preyer und Hall,⁵² als auch die Bedeutung von Sterns Angewandter Psychologie, über die er auch auf dem Kongress spricht.⁵³ Zentrales Objekt der Angewandten Psychologie ist dabei das Problem Kind, und dies entlang der Frage eines Schulwesens, welches die Schüler:innen nicht nach ihrer Herkunft, sondern nach ihren Leistungen selektiert. Dazu entwickelt Stern psychologische Prüfungstechniken, die das in Kapitel 5.2 dargestellte Zusammenspiel eines hierarchischen Blicks mit normalisierenden Sanktionen auf veränderte Weise verbinden. Anders nämlich als das etwas martialisch anmutende Überwachen und Strafen kommt die Angewandte Psychologie geschmeidiger daher als Verknüpfung von »Beobachtung und Beurteilung«.⁵⁴

Zum Zweiten findet eine allgemeine Psychologisierung des Kindes statt, wobei sich zwei Zweige unterscheiden lassen. Ein erster Zweig beginnt bei Darwins Entwicklungsbeobachtung seines Kindes, wird in Preyers 1881er-Studie *Die Seele des Kindes* systematisiert, die wiederum von besagtem Hall ins Englische übersetzt und ab den 1880er Jahren in der angelsächsischen Welt verbreitet wird. Diese wechselseitige Befruchtung führt auf beiden Seiten des Atlantiks zu Gründungen von Gesellschaften für Kinderstudien.⁵⁵ Die Entwicklungsbeobachtung von Kindern versucht zunächst, aus elterlichen Einzelbeobachtungen das Prototypische eines Entwicklungsverlaufs zu ermitteln.⁵⁶ Das elterliche,

52 Vgl. Alice Smuts: *Science in the Service of Children, 1893–1935*, New Haven (CT), London (UK) 2006, S. 31–34.

53 Illouz begründet allein mit dem »Charismatiker« Freud und dem »charismatischen Unternehmen« Psychoanalyse den Aufstieg des Therapeutischen in den USA im 20. Jahrhundert. Damit erkennt sie, wie Gelhard betont, die Bedeutung Sterns, der 1909 nicht nur der Berühmtere der beiden war, insbesondere die psychologischen Prüfungstechniken und die grundsätzliche Haltung der Angewandten Psychologie haben erheblich Einfluss ausgeübt, siehe das Beispiel der flächendeckenden IQ-Untersuchungen an Schulen. Illouz' Hypostasierung von Freud drückt sich überdies in ihrer ahistorischen Interpretation dieses »Charismatikers« aus. Denn weder hat erst die Psychoanalyse die Kindheit als Ausgangspunkt aller Neurosen entdeckt, noch hat diese zuerst die Grenzen zwischen dem Normalen und dem Pathologischen fließend gemacht. Vgl. E. Illouz: *Die Errettung der modernen Seele*, S. 81 ff; A. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 42.

54 A. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 44.

55 Vgl. zum sogenannten Child Study Movement z.B. A. Smuts: *Science in the Service of Children, 1893–1935*, S. 31 ff.

56 Anja Tervooren: »Auswickeln«, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung«, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hg.), *Ganz normale*

also laienhafte Generieren von Daten gerät jedoch zusehends in die Kritik und so kommt es zu einer Verwissenschaftlichung kindlicher Beobachtung durch die Psychologie, für die der pädagogische Bedarf an einem Bewertungssystem für Schulkinder Motor ihrer Etablierung als anerkannte Wissenschaft wird. Die voranschreitende Institutionalisierung von Kindheit in Schule und Kindergarten ermöglicht dabei zunehmend die professionelle und vergleichende Beobachtung einer größeren Anzahl von Kindern.

Ein anderer Zweig der Psychologisierung des Kindes findet sich in der bereits erwähnten Psychoanalyse Freuds beziehungsweise ihren vielen Spielarten. Diese geben Eltern/Kind-Beziehungen und elterlichen (Erziehungs-)Ängsten insofern eine entscheidende Wendung, als nun allein Erziehung als ursächlich für psychische Leiden gilt. Die Kluft zwischen Eltern und Expert:innen wird auch hier weiter vertieft, denn nun können weder der Rousseau'sche gesunde Menschenverstand noch christliche Traditionen weiter als Richtschnur erzieherischen Handelns dienen; vielmehr benötigen Eltern zwingend den Rat von medizinisch-psychologisch geschulten Expert:innen.⁵⁷ Hinzu kommt, dass auch der Behaviorismus, der in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts eine dominante Stellung im psychologischen Feld einnimmt, zwar von gänzlich anderen Prämissen ausgeht als die Psychoanalyse, jedoch ebenfalls die Annahme untermauert, es gebe für die kindliche Erziehung prinzipiell ungeeignete Eltern.⁵⁸

Zum Dritten führt die Psychiatrisierung kindlicher Entwicklung zu einer »spektakuläre[n] Ausweitung der Interventionen«.⁵⁹ Wie in Kapitel 5.4 gesehen, wird im 19. Jahrhundert das Problem kindlicher Anomalie stets mit Idiotie in Verbindung gebracht und überdies gibt es nur wenige Spezialabteilungen oder Institutionen für sogenannte »Schwachsinnige«. Durch die intensive Beschäftigung der Psychiatrie mit Kindheit erblickt sie im Fall junger Delinquent:innen schließlich neue Formen der Pathologie, die nicht auf Idiotie reduzierbar seien, vielmehr gelten psychische Faktoren als ursächlich für kriminelle Verhaltensweisen. In der Folge löst sich die Fragestellung von der Delinquenz, ohne sich deshalb wieder auf die alte Problematik der Idiotie zu reduzieren. Stattdessen wird das »Problemkind« entdeckt und mensch konzentriert sich auf dessen »gestörte Persönlichkeit«, wie es Castel, Castel und Lovell für die USA des frühen 20. Jahrhunderts herausarbeiten.⁶⁰ Dieses problematische Kind

Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung, Weinheim, München 2008, S. 41–58, hier S. 56.

57 Vgl. auch H. Cunningham: *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*, S. 241.

58 Vgl. Y. Schütze: »Die gute Mutter«, S. 106.

59 F. Castel/R. Castel/A. Lovell: *Psychiatisierung des Alltags*, S. 51.

60 Ebd., S. 53.

wiederum wird nicht in Krankenhäusern oder Anstalten behandelt, sondern in Beratungsstellen, etwa der Familienberatung. Zu sehen ist also, dass es hier weniger um bloße Diagnostik als um Therapie geht, auch verschiebt sich sukzessive der Fokus vom Problem psychischer Krankheit zu dem psychischer Gesundheit. So kommt es zum Aufbau medizinischer, therapeutischer und im Verlauf des Jahrhunderts zunehmend wohlfahrtsstaatlicher Programme der Prävention und Früherkennung. Auf diese Weise transformieren sich auch familiäre, erzieherische Praktiken, insofern expert:innenhafte und elterliche Beobachtungen des Kindes unter Maßgabe des Therapeutischen außerhalb wie innerhalb der Familie zunehmen.

Diese enorme Verwissenschaftlichung kindlicher Entwicklung und elterlicher Praxis, die zur endgültigen Durchsetzung einer säkular-wissenschaftlich begründeten Entwicklungs-kindheit und damit zur Transformation des Maßstabs vom normativ-pädagogischen Ideal zum empirisch-(natur)wissenschaftlich Normalen führt, steht dabei in engem Zusammenhang mit der sukzessiven Etablierung des modernen Nationalstaats.⁶¹ Nicht nur trägt die Schule zur »Normierung des Aufwachsens« bei, ganz generell wird eine Verknüpfung hergestellt zwischen nationalem Wohl und individueller Entwicklung, wobei Kinder vor allem als Objekte der Sozialisation und Bildung in den staatlichen Fokus geraten, also als passiv werdende, nicht aktiv Seiende.⁶² So dienen nationale Interessen und wissenschaftliche Kinderforschung der »Stärkung der nachwachsenden Generation als Zukunftskapital«.⁶³ Der von Bevölkerungsstatistiker:innen und Sozialhygieniker:innen ausgemachte Geburtenrückgang zu Beginn des 20. Jahrhunderts führt sodann dazu, dass Kinder- und Jugendfürsorge zu einem Bestandteil staatlicher Sozialhygiene wird. Auch setzt sich im Gegensatz zum 19. Jahrhundert langsam die Einsicht durch, dass es auf nicht absehbare Zeit stets unterstützungs- und ergänzungsbedürftige Familien geben wird. Und schließlich verursachen die Schlachten des Ersten Weltkriegs auch eine demographische Krise. Aus den genannten Gründen lässt sich im Ganzen ein stärkeres Interesse des deutschen Nationalstaats an Kindern ausmachen; beispielsweise weist der § 4 des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922/24

61 Vgl. Harry Hendrick: *Child Welfare. Historical Dimensions, Contemporary Debate*, Bristol 2003, S. 87 ff., 199 ff; A. Turmel: »Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung«, S. 30; Edward R. Dickinson: *The Politics of German Child Welfare from the Empire to the Federal Republic* (= Harvard Historical Studies, Band 121), Cambridge (MA), London (UK) 1996.

62 Vgl. James Schmidt: »Children and the State«, in: Paula S. Fass (Hg.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, London, New York 2013, S. 174–190.

63 F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 139.

den Schwangeren- und Wöchnerinnenschutz sowie die Säuglings- und Kleinkindfürsorge den Jugendämtern als bedingte Pflichtaufgabe zu.⁶⁴

Die Ver(natur)wissenschaftlichung von Kindheit und kindlicher Entwicklung in den dargestellten drei Bereichen bedeutet eine Vielzahl an Forschungen und führt zu einer ungemeinen Wissensproduktion. Das von den empirischen Kinderwissenschaften produzierte Wissen ist dabei de- und deswegen stets auch präskriptiv, da das Wissen durchschnittlicher Entwicklung sogleich den Maßstab normaler Entwicklung liefert, an dem sich ein jedes Kind dann zu messen hat. Es handelt sich folglich um eine durch Messungen des A/Normalen generierte empirische Norm, die disziplinäre wie biopolitische Praktiken anleitet.⁶⁵ Das Entwicklungsdenken der vorpsychiatrischen, vorpsychologischen Pädagogik ging von der Vervollkommenheit des Kindes zum Menschen qua Erziehung aus, gemessen an idealen außerkindlichen Maßstäben. Die empirische Kinderforschung dagegen etabliert nun ein Entwicklungsdenken, welches das Kind an den Fähigkeiten misst, die es normalerweise als Kind dieser oder jener Altersstufe haben sollte.⁶⁶ Ganz entscheidend für die Ausweitung prüfender Praktiken ist zudem, dass die wissenschaftliche Konstruktion normaler kindlicher Entwicklung – und damit ja auch immer Fehlentwicklung – nicht weiter nur durch Vermessungen des kindlichen Körpers gewonnen wird, sondern zunehmend durch klinische wie therapeutische Beobachtungen, Vermessungen und Bewertungen der Seele des Kindes. Die elterlichen wie wohlfahrtsstaatlichen Denormalisierungsängste richten sich also auf das Innere des Kindes und damit auf jede kleine mentale oder psychische Regung, die ja Anzeichen einer möglicher Fehlentwicklung sein könnte. So erhält nach der medizinischen, schulischen, psychologischen und psychiatrischen Disziplin auch die therapeutische über das Problem Kind Einzug in den familialen Alltag, während das Problem Kind sie überhaupt ermöglicht und bedingt.⁶⁷ Doch nicht nur das Unterschreiten, auch das

64 Vgl. J. Reyer: »Kindergarten«, S. 522; Cornelia Usborne: *Frauenkörper – Volkskörper. Geburtenkontrolle und Bevölkerungspolitik in der Weimarer Republik* (= Theorie und Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft, Band 7), Münster 1994, S. 55 ff.

65 Vgl. dazu auch Kapitel 5.5.

66 Vgl. z.B. A. Tervooren: »Auswickeln, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung«, S. 42; F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 127; ders.: »Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung«, in: Peter Cloos/Marc Schulz (Hg.), *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim 2011, S. 20–32.

67 Vgl. zu den genannten Punkten Kapitel 5, insbesondere die Abschnitte 5.2, 5.3 und 5.4.

Überschreiten normaler kindlicher Entwicklung führt zu Angst, nämlich zur Angst vor einer gesundheitsschädlichen ›Verführung‹ der Kinder.⁶⁸ Wie ich im folgenden Abschnitt aufzeigen werde, kehrt sich dies in der Spätmoderne um, wenn die kindliche Entwicklung gar nicht verfrüht sein kann und Förderpraktiken im Grunde nie früh genug und ausreichend umfassend sein können.

6.2 Das de/zentrierte Kind als kostbares Projekt und Humankapital – präventierte und optimierte kindliche Entwicklung der Potenziale

Das Problem Kind wird in der Spätmoderne in Hinblick auf Praktiken kindlicher Entwicklung, Eltern/Kind- sowie Expert:innen/Laien-Beziehungen zugleich dezentriert und zentriert, wodurch präventierende und optimierende Bestrebungen zunehmen. Dabei lässt sich das Muster moderner normierter und normalisierter Kindheit zunächst mit Mierendorff durch vier Dimensionen bündig charakterisieren: einer institutionalisierten Altershierarchie, einem Doppel von Scholarisierung und Pädagogisierung, einer De-Kommodifizierung, also einer Abkehr von Kinderarbeit und einem Aufbau staatlicher Schutzzräume, sowie einer umfassenden Familialisierung des Kindes im Privaten.⁶⁹ Auch wenn wesentliche Elemente dieses Musters bestehen bleiben, wird es ab den 1960er Jahren, ausgelöst durch dezentrierende und zentrierende Praktiken des Problems Kind, auf vielerlei Weise sukzessiv transformiert: So vollzieht sich etwa durch die Stärkung der Kinderrechte, die Bildungsexpansion in der BRD und die sozialen Bewegungen eine Zentrierung des Kindes, insofern ihm in seiner Subjektivität eine neue Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegengebracht wird. Denn auf diese Weise werden die institutionalisierte Altershierarchie entdifferenziert wie enthierarchisiert, die De-Kommodifizierung enorm ausgeweitet und das Kind als Seiendes angerufen.⁷⁰ Zugleich jedoch wird das Problem Kind ebenso entschieden dezentriert. So werden auch Scholarisierung und Pädagogisierung ausgedehnt, neben formale treten informelle Lernformen, kompensierende und fördernde Programme nehmen stetig zu, sodass im Ganzen ein »Wandel von der

68 Vgl. F. Eßer: »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, S. 126, Fn. 11.

69 Vgl. Johanna Mierendorff: *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit* (= Kindheiten Neue Folge), Weinheim, München 2010, S. 22–32.

70 Vgl. Meike S. Baader: »Die reflexive Kindheit«, in: Meike S. Baader et al. (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/Main, New York 2014, S. 414–455.

Familienkindheit zur Institutionenkindheit«⁷¹ zu konstatieren ist und das Kind verstärkt als Werdendes angerufen wird. Dezentriert wird das Problem Kind überdies durch sich transformierende Wahrheitsspiele der Humanwissenschaften und eine in den 1970ern einsetzende Versozialwissenschaftlichung von Kindheit. Auch außerhalb der Wissenschaften findet eine breite Diskursivierung von Kindheit, Elternschaft, Eltern/Kind-Beziehungen und Möglichkeiten wie Gefahren respektive Hoffnungen wie Ängsten kindlicher Entwicklungen statt. Kindheit wird, wie Baader es modernisierungstheoretisch formuliert, »reflexiv«.⁷² Ausgelöst durch die skizzierten transformierten Praktiken, wird kindliche Entwicklung zunehmend als kulturell und individuell formbar hervorgebracht. Die so erzeugte Entwicklungsindividualität orientiert sich nun nicht weiter an den Normen und Normalitäten eines vermeintlichen Universalkindes, sondern an dem Potenzial der Überschreitung: Wird es nur korrekt stimuliert, kann ein jedes Kind ein »Superkind«⁷³ werden. Die Kehrseite einer in dieser Form optimierten kindlichen Entwicklung ist die präventierte, die immer früher und immer umfassender wohlfahrtsstaatlich-vorsorgend erfasst wird. Derweil sind sowohl Optimierung als auch Prävention prinzipiell unabgeschlossen: Erstere folgt einem Prinzip der Steigerung, das Zweite einem der Ausdehnung, beides sind Versprechen an eine (immer) ungewisse Zukunft. Entwicklung verknüpft also Gegenwart und Zukunft nicht weiter durch einen teleologischen Prozess oder durch auf statistischem Wissen beruhende Planbarkeit, sondern, wie ich folgend aufzeigen werde, durch ein Ängste wie Hoffnungen steigerndes, letztlich auf Eigenverantwortung abstellendes Versprechen.

Entscheidend dafür, dass sich die Konstruktion von Entwicklungs-kindheit in der Spätmoderne transformiert, ist die Individualisierung und Dezentrierung des Problems Kind.⁷⁴ Gemeint ist, dass in den Praktiken kindlicher Entwicklung seit den 1970er Jahren zum einen sowohl das Kind als auch seine Umwelt als aktiv entworfen wie angerufen werden (und nicht wie zuvor nur jeweils eine der beiden Seiten) und dass zum anderen die Grenzen von kindlicher Anlage und Umwelt sich zunehmend überlappen und verwischen. Dies trifft auf die sozialen Bewegungen der 1970er Jahre zu, denen das Problem Kind nicht Anhängsel, sondern, wie etwa in den Kinderläden, zentrale Praxis alternativer Lebensformen ist, sowie insbesondere auch auf die Psy-Funktion. Für diese lassen sich in Bezug auf entwicklungspsychologische Wahrheitsspiele

71 Ebd., S. 445.

72 Ebd.

73 Majia Holmer Nadesan: »Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality«, in: *Cultural Studies* 16 (2002), S. 401–432, hier S. 413.

74 Vgl. auch K. Hultqvist: »A History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Fröbel to Present-Day Decentralization Projects«, S. 107.

kindlicher Entwicklung schematisch für das 20. Jahrhundert drei aufeinanderfolgende Prioritäten ausmachen, die in dezentrierenden Konzeptionen münden:⁷⁵ Zunächst werden durch beobachtende Verfahren Meilensteine der Entwicklung definiert, wofür das Labor Gesells paradigmatisch steht. Dann werden Schemata der Entwicklung beschrieben und entlang zweier Pole entsprechende Theorien entworfen: Während der eine Pol entwicklungspsychologischer Praktiken von einem genetisch codierten Entwicklungsplan samt sukzessiver Reifung ausgeht, betont der andere Pol konditionierende Umwelteinflüsse.⁷⁶ Schließlich wird versucht, die Umwelteinflüsse in ihrem Wirken auf individuelle Differenzen zu (ver)messen, sodass die Frage nach Anlage oder Umwelt eine der Verhältnisbestimmung und das Subjekt ein dezentriertes geworden ist.

Dezentriert wird das Problem Kind außerdem durch transformierte und ausgedehnte Praktiken der Prävention. So erfahren präventive Programme und Technologien der Früherkennung seit den 1970er Jahren enormen Aufschwung, die zudem immer früher, sowohl prä- wie postnatal, den Verlauf der Kindheit kontrollieren und gegebenenfalls regulieren.⁷⁷ Mitursächlich für die Ausbreitung präventiver Praktiken sind die Transformation des Risikoverständnisses hin zum sogenannten Risikofaktorenmodell und die damit einhergehende Dezentrierung des kindlichen wie erwachsenen Subjekts. Dabei ist zunächst wichtig zu betonen, dass nichts an sich ein Risiko ist, aber alles zu einem Risiko werden kann, abhängig von der zugrundeliegenden Gefahrenanalyse.⁷⁸ Diese Ri-

- 75 Vgl. Martin Woodhead: »Child Development and the Development of Childhood«, in: Jens Qvortrup et al. (Hg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Houndmills (Basingstoke, Hampshire), New York (NY) 2009, S. 46–61.
- 76 Vgl. Erica Burman: *Deconstructing Developmental Psychology. Second Edition*, London, New York 2008, S. 31 ff.
- 77 Vgl. Peter Schrag/Diane Divoky: *The Myth of the Hyperactive Child. And Other Means of Child Control*, New York 1975; Manfred Max Wambach: »Kinder als Gefahr und Risiko. Zur Psychiatisierung und Therapeutisierung von Kindheit«, in: Heinz Hengst et al. (Hg.), *Kindheit als Fiktion*, Frankfurt/Main 1981, S. 191–241; Eva Sängler/Annalena Dörr/Judith Scheunemann/Patricia Treusch: »Embodying Schwangerschaft: pränatales Eltern-Werden im Kontext medizinischer Risikodiskurse und Geschlechternormen«, in: *GENDER* 5 (2013), S. 56–71; Helga Kelle: »Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies«, in: Michael-Sebastian Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim, München 2009, S. 79–102.
- 78 Vgl. François Ewald: »Insurance and Risk«, in: Graham Burchell et al. (Hg.), *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, Chicago 1991, S. 197–210, hier S. 199.

sikotechnologie wird im Konzept der Risikofaktoren Castel zufolge noch feinmaschiger, indem nun »abstrakte Daten oder Faktoren, die das Auftreten unerwünschter Verhaltensweisen mehr oder weniger wahrscheinlich machen, zueinander in Beziehung gesetzt werden«,⁷⁹ Für präventive Politiken und Strategien steht folglich nicht weiter das einzelne Individuum im Zentrum, sondern »Faktoren, [...] statistische Korrelationen heterogener Elemente«.⁸⁰ Auch dadurch kommt es im Laufe des 20. Jahrhunderts zur Durchsetzung einer »Therapie für Normale«,⁸¹ die im vorhergehenden Abschnitt 6.1 bereits durch den Wandel der Psy-Funktion von Diagnostik zu Therapie und vom Problem psychischer Krankheit zu dem psychischer Gesundheit angedeutet wurde. Das primäre Ziel besteht folglich nicht mehr in Heilung, sondern zum einen in der Korrektur noch der kleinsten Abweichungen und Anomalien, zum anderen in der Maximierung individueller Fähigkeiten. Castel, Castel und Lovell zeigen in ihrer Studie *Psychiatisierung des Alltags*, dass mit dem Ausbau vorbeugender Maßnahmen Kindheit zusehends zum bevorzugten Ort frühzeitiger Interventionen wird, sodass heute um »das Kind herum [...] das dichteste Netz von Verfahren zur Überwachung und Korrektur des Verhaltens geknüpft«⁸² wird. Auch Rose kommt in seiner Genealogie der Psy-Funktion zu dem Schluss, dass Kindheit »the most intensively governed sector of personal existence«⁸³ ist. Beide Studien bestätigen damit für das 20. Jahrhundert, was Foucault für den Beginn moderner Vergesellschaftungspraktiken gezeigt hat, dass in Disziplinarsystemen das Kind »mehr individualisiert [wird] als der Erwachsene«;⁸⁴ diese Bestätigung auf struktureller Ebene sagt indes noch nichts aus über die spezifische Form spätmoderner, dezentrierter Individualisierungen, die gemäß präventiven und optimierten Entwicklungspotenzialen subjektivieren.

Zum Dezentrieren und Zentrieren des Problems Kind trägt auch die neuere Kindheitssoziologie bei. Sie positioniert sich in den 1980er und 90er Jahren gegen sozialisationstheoretische sowie weiter vorherrschende entwicklungspsychologische Konzepte, indem sie eine kindliche Handlungs- und Gestaltungsmacht betont.⁸⁵ Kindliche Subjekte werden

79 Robert Castel: »Von der Gefährlichkeit zum Risiko«, in: Manfred Max Wambach (Hg.), *Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung*, Frankfurt/Main 1983, S. 51–74, hier S. 59.

80 Ebd., S. 61.

81 F. Castel/R. Castel/A. Lovell: *Psychiatisierung des Alltags*, S. 192.

82 Ebd., S. 221.

83 N. Rose: *Governing the Soul*, S. 123.

84 M. Foucault: *Überwachen und Strafen*, S. 248.

85 Nach anfänglich recht naiven Konzeptionen ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung um kindliche Handlungsmacht nunmehr sehr elaboriert; vgl. z.B. Florian Eßer et al. (Hg.): *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*, London, New York 2016.

hier nicht als werdende im Sinne von Noch-nicht-Erwachsenen begriffen, sondern als Seiende. In den Blick geraten sowohl die gesellschaftlichen Lebensbedingungen von Kindern als auch, dass die Perspektive der Kinder aufgewertet wird. Dies hat zur Folge, dass gegen den Zukunftsbezug moderner Kindheitskonstruktionen in gesellschaftsanalytischer und advokatorischer Absicht ein Gegenwartsbezug des individuellen Kindes in Stellung gebracht wird.⁸⁶ Auf diese Weise wird das Kind zentriert, insofern zum einen seine Gesellschaft mitgestaltende Kraft und Funktion, zum anderen sein Eigenrecht betont wird. Unterdessen wird es als Wissensobjekt vielfach dezentriert, zumal der Übergang zu erziehungswissenschaftlicher Anwendungsforschung fließend ist, in welcher der Zukunftsbezug sodann wieder dominiert.⁸⁷

So sind Individualisierung und Dezentrierung human- und sozialwissenschaftlich angeleitet. Sie implizieren letztlich eine (Eigen-)Verantwortlichkeit des kindlichen Subjekts, setzen sie doch ein Subjekt voraus, wie Hultqvist festhält, das »knows not only how to follow universal rules (the welfare subject) but also how to interpret them and apply them with regard to continuously changing circumstances or contexts«.⁸⁸ Entwicklung folgt in der Spätmoderne also weder weiter einem normierenden natürlichen Plan (wie etwa bei Rousseau) noch einem normalisierenden, linear-aufsteigenden Stufenverlauf wie im vergangenen Jahrhundert – leitend wird gegenteilig ein »Regime der Entwicklungspotentialitäten«⁸⁹ eines kompetenten Subjekts. Die Öffnung des Zukunftsbezugs kindlicher Entwicklung hin zu Potenzialen vermehrt damit ebenso optimierende und präventierende Praktiken wie Hoffnungen und Ängste.

86 Vgl. z. B. Jens Qvortrup et al. (Hg.): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (= Public Policy and Social Welfare, Band 14), Aldershot 1994; Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005.

87 Dass der Zukunftsbezug in pädagogische Praktiken eingelassen ist und seit dem 18. Jahrhundert als solcher auch reflektiert wurde, habe ich in Kapitel 4.5 gezeigt. Die Kategorie der Zukunft ist seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts jedoch aus der erziehungswissenschaftlichen Reflexion und Kanonisierung in Handbüchern weitgehend verschwunden – das ändert an der temporalen Struktur pädagogischer Praktiken indes nichts; vgl. S. 154, Fn. 192 sowie W. Nieke: »Gesellschaftliche und individuelle Zukunft als basale Kategorie für pädagogisches Handeln und seine erziehungswissenschaftliche Orientierung«.

88 K. Hultqvist: »A History of the Present on Children's Welfare in Sweden: From Fröbel to Present-Day Decentralization Projects«, S. 108.

89 Ondrej Kaščák/Branislav Pupala: »Auf dem Wege zum ›normalen‹ Superkind«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, Weinheim, Basel 2013, S. 178–194, hier S. 186.

Um die Gesellschaft hervorbringende und strukturierende Tragweite des Problems Kind der Potenziale weiter einzufangen, ist es dienlich, sich die Transformationen des Verhältnisses von Gegenwarts- und Zukunftsbezug moderner Entwicklungskindheiten bezüglich des Bildungswesens zu vergegenwärtigen. Ausgehend davon, dass zum einen seit der Frühen Neuzeit zunächst staatlicher und dann vor allem makroökonomischer Bedarf auf Kinder als zukünftige Staatsbürger:innen und Arbeitskräfte bezogen wird, dass zum anderen diese staatlichen und makroökonomischen Bedürfnisse die Ansprüche des Bildungswesens an der Zeit der Kinder bestimmen, lassen sich für die Moderne mit Zeiher drei Transformationsschübe bestimmen:⁹⁰ Der erste transformierende Schub setzt mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht ein. Auf diese Weise wird mit der Schule eine »besondere Arbeitswelt der Kinder« geschaffen und diese sowohl von der »Arbeitswelt der Erwachsenen« als auch der familialen Umwelt abgetrennt.⁹¹ Während die bürgerliche Familienzelle zwar einerseits ein striktes Zeitregiment etabliert, etwa der Essens- und Schlafzeiten, lässt sie andererseits zwischen diesen Zeit und Raum für freies, gegenwärtiges Spielen. Dagegen ist die Schule der institutionalisierte Zukunftsbezug, insofern Kinder in einer Weise für ein späteres Leben qualifiziert/subjektiviert werden, welche gesellschaftlichen Fortbestand und Fortschritt in der Zukunft sicherstellen sollen.⁹² Seitdem hat von erwachsenen Expert:innen systematisch gesteuertes Lernen im Leben der Kinder stetig zugenommen, »als Verpflichtung der Kinder auf die Zukunft und als Unterwerfung der Gegenwart der Kinder unter antizipierte Zukunft«, wie Zeiher treffend festhält.⁹³

Der zweite transformierende Schub markiert den Beginn der Spätmoderne, wenn Ende der 1960er Jahre Kindheit als Lernkindheit konzeptualisiert und institutionalisiert wird. Im Zuge der Krise des Industrie- und des Aufbaus eines Dienstleistungskapitalismus wird ein als unzureichend ausgewiesenes Bildungswesen ausgebaut, die Pflichtschulzeit verlängert und das Betreuungswesen fortan als »Elementarbereich« des Lernens« begriffen.⁹⁴ Die zukünftige Arbeitsmarktfähigkeit des kindlichen Subjekts ist derweil in pädagogische Praktiken eingelassen. So entstehen

90 Helga Zeiher: »Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005, S. 201–226, hier S. 214–215.

91 Ebd., S. 214.

92 Vgl. dazu das Kapitel 2, insbesondere Abschnitt 2.2, sowie H. Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, S. 225.

93 Ebd.

94 H. Zeiher: »Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder«, S. 214.

seit den 1980er, 90er Jahren pädagogische Konzepte, deren Didaktiken um Begriffe wie Projektarbeit, kooperatives Lernen, Eigenständigkeit, Autonomie und Eigenverantwortung gruppiert sind, Begriffe des veränderten kapitalistischen Geistes also.⁹⁵ Die Human- und Sozialwissenschaften, insbesondere Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung, etablieren derweil veränderte Konzepte des Lernens, indem sie Lernen enorm ausdehnen und die Bedeutung nicht formal organisierten Lernens betonen. Der oben dargestellten dezentrierten Subjektkonzeption der Psy-Funktion gemäß umfasst dieses informelle Lernen im Grunde die gesamte Umwelt des Kindes. Spielen, soziale Interaktionen, Mitarbeit im Haushalt, alles erscheint seither relevant für die optimale kindliche Entwicklung und Sozialisation. Aus der Spielwelt wird also eine informelle Lernwelt, aus der Spielzeit informelle Lernzeit, um die Potenziale des Kindes zu wecken respektive auszuschöpfen. Auch die Ansprüche und Erwartungen an elterliche Sorgearbeiten und -zeiten nehmen dementsprechend zu.⁹⁶

»Die damals neuen Konzepte der Sozialisation und des informellen Lernens machten Erzieher und Eltern bewusst, dass jedwedes Tun und Erleben von Geburt an Lernen bedeutet und deshalb möglichst früh achtsam zu steuern und zu kontrollieren sei, wenn das Kind dereinst in Schule und Beruf erfolgreich sein soll. Bildungsorientierte Eltern bemühen sich seither immer früher um Lernförderung, kaufen Lernspielzeug, inszenieren bildende Erlebnisse, schicken ihre Kinder zu außerschulischen Bildungsveranstaltungen. Im Extremfall werden Ungeborene und Neugeborene mit spezieller Musik oder mit Fremdsprachen traktiert.«⁹⁷

Als dritten transformierenden Schub macht Zeiher den Ausbau und die Verlagerung von Leistungsanforderungen in die frühe Kindheit aus, wie sie sich mit Beginn des 21. Jahrhunderts vollziehen. Praktiken der Entwicklungspotenziale und damit Bezüge zu ungewissen Zukünften werden also weiter ausgedehnt. Internationale Schulleistungsvergleiche wie die PISA-Studien in den Jahren 2000 fortfolgend bescheinigen deutschen Schüler:innen eine unzureichende, international nicht wettbewerbsfähige Qualifikation als zukünftige Arbeitskräfte einer wissensorientierten, globalisierten Wirtschaft mitsamt flexibel-projektförmigen Arbeitsformen. Einerseits diese erneute Krise des deutschen Bildungswesens, das

95 Vgl. Nektarios Ntemiris: *Gouvernementalität und Kindheit. Transformationen generationaler Ordnung in Diskursen und in der Praxis*, Wiesbaden 2011, S. 66–68; Luc Boltanski/Eve Chiapello: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz 2003 [1999].

96 Vgl. H. Zeiher: »Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder«, S. 214–215.

97 H. Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, S. 226.

für den Kapitalismus des 21. Jahrhunderts mangelhafte Schüler:innen-subjekte hervorbringt und überdies, wie die Studien wiederholt bescheinigen, soziale Ungleichheiten reproduziert,⁹⁸ andererseits der gestiegene elterliche Bedarf an außerfamiliärer Kinderzeit angesichts des Endes des Ernährer-Hausfrauen-Familienmodells – was keinesfalls mit dem Ende patriarchaler Strukturen verwechselt werden darf – führen zum weiteren Ausbau und altersmäßiger Vorverlagerung betreuender und bildender Institutionen. Um Lernen noch früher und durchdringender zu fördern, werden frühkindliche ebenso wie vorschulische institutionelle Kinderbetreuungen erweitert und pädagogische Frühförderungen intensiviert.⁹⁹ Das sich dabei abzeichnende »Förderdispositiv« im deutschen Bildungssystem weitet einerseits individuelle Förderung aus auf stetig mehr und sehr unterschiedlich gelagerte Problemlagen, wie Bührmann und Rabenstein konstatieren, andererseits stellt es von kompensatorischen auf optimierende Ziele um.¹⁰⁰

So verdeutlichen diese drei transformierenden Schübe zum einen, dass der Zukunftsbezug kindlicher Entwicklung im Bildungswesen seit dem 19. Jahrhundert zuvorderst am ökonomischen Bedarf ausgerichtet wird, zum anderen, dass durch Konzepte informellen Lernens ein nicht-instrumenteller Gegenwartsbezug weiter zurückgedrängt und ein instrumenteller Zukunftsbezug in die frühe und früheste Kindheit ausgedehnt wird. Diese Konzepte bringen kindliche Entwicklung als individualisierte hervor, insofern jedes Kind als »ein ganz einzigartiges Ensemble von Begabungen, Potenzialen und Eigenheiten«¹⁰¹ angerufen wird. Es hängt sodann von elterlichen Praktiken ab, die Entwicklungspotenziale ihres »kompetenten Säuglings«¹⁰² zu erkennen und innerwie außerfamiliär zu fördern – was angesichts einer immer unbekannten Zukunft, die Potenziale fördernde Praktiken unabgeschlossen macht,

98 Vgl. z. B. Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden 2006. Für eine über die PISA-Studien hinausgehende Analyse der Ungleichheiten reproduzierenden Strukturen und Effekte des deutschen Schulwesens vgl. Stefan Wellgraf: *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*, Bielefeld 2021.

99 Vgl. H. Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, S. 226.

100 Vgl. Andrea D. Bührmann/Kerstin Rabenstein: »Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ›Individuelle Förderung‹«, in: Österreichische Zeitschrift für Volkskunde 71 (2017), S. 33–56.

101 A. Reckwitz: *Die Gesellschaft der Singularitäten*, S. 331–332.

102 Vgl. Martin Dornes: *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt/Main 1993.

und eines krisenhaften Bildungswesen, auf das bildungsaffine Eltern der akademischen Mittelschicht nicht bauen (wollen), soziale Ungleichheiten verstärkt.

Denn das Leitbild eines eigenverantwortlichen, »unternehmerischen Kindes«, ¹⁰³ wie es beispielsweise auch die Gehirnforschung entwirft, dessen Kompetenzen durch korrekte Stimulationen seiner Potenziale stetig steigerbar sind, ¹⁰⁴ korrespondiert mit den singularisierenden Werten akademischer Mittelschichten, die ihre Kinder bestmöglich zu fördern suchen. ¹⁰⁵ Dabei kommt dem neoliberalen Diskurs hier tatsächlich eine nicht unwesentliche Rolle zu, insofern in diesem die Bildung von Humankapital als eine Investitionsaufgabe der Eltern erscheint. Um aus ihren Kindern eine »Kompetenzmaschine« ¹⁰⁶ zu machen, so Foucault in seiner Analyse neoliberaler Gouvernamentalität, also Humankapital zu konstituieren, ist das Lernen auf der Schule ebenso wenig ausreichend wie eine schulische Disziplin in der Familiensouveränität. Es sind optimierende Bildungsinvestitionen zu tätigen, denn möglichst gut gebildete Eltern, die möglichst viel Zeit mit ihren Kindern verbringen und dabei möglichst sorgfältig vorgehen, werden größeres Humankapital bilden als andere. Die Zeit elterlicher Zuwendung zu ihren Kindern wird also diskursiviert als eine Investition der Bildung von Humankapital und diese zukunftsbezogene Zeit ist sinnvoll, also fördernd, zu nutzen. Entsprechend hat sich in den Erziehungspraktiken der Mittelschichten seit den 1980er Jahren, wie Lareau für die USA zeigt, eine intensive, kindenzentrierte Form etabliert, um ihre einzigartigen Kinder von Geburt an im Sinne einer konzentriert-gezielten Kultivierung der kindlichen Potenziale bestmöglich zu fördern. ¹⁰⁷ Zugleich jedoch sollen die Kinder eine glückliche Gegenwart erfahren, es soll ihnen an gegenwärtigem Wohl nicht mangeln, sie sollen also gleichermaßen »intensiv Spielen« und »intensiv Lernen«. ¹⁰⁸ Das human- wie sozialwissenschaftliche Insistieren auf eine kindliche Kompetenz, welche eine ideale Umwelt zur korrekten und fördernden Stimulation für ihre Entwicklung verlangt, evoziert daher bei ebendiesen Mittelschichten sowohl Hoffnungen als auch Ängste, ob die dem Kind geschaffene Umgebung korrekt und ausreichend anregend

103 M. H. Nadesan: »Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality«, S. 402.

104 Vgl. zur neurowissenschaftlichen Konzeption von Entwicklung als Potenzial auch Alain Ehrenberg: *Die Mechanik der Leidenschaften. Gehirn, Verhalten, Gesellschaft*, Berlin 2019, z.B. S. 17.

105 Vgl. A. Reckwitz: *Die Gesellschaft der Singularitäten*, S. 331.

106 Vgl. M. Foucault: *Die Geburt der Biopolitik*, S. 318–320.

107 Vgl. Annette Lareau: *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*, Berkeley, Los Angeles, London 2003.

108 H. Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, S. 227.

ist.¹⁰⁹ Überdies werden biopolitisch all jene prekären Milieus problematisiert, von denen eine Gefahr für die soziale Sicherheit ausgeht, sofern sie dem Kind nicht annähernd eine solchermaßen stimulierende Umwelt schaffen (können).¹¹⁰

Die Familiensouveränität ist derweil im Ganzen in der Spätmoderne partnerschaftlicher und kindzentrierter strukturiert. Das Kind wird als Seiendes in seiner Subjektivität wahrgenommen und angerufen, es soll gegenwärtig zufrieden sein und die elterliche Liebe erwidern. Dabei wird die kindliche Sexualität, so Foucault, in der Spätmoderne als in erster Linie vulnerabel und Kinder als »von Natur aus gefährdet[e]«¹¹¹ Bevölkerungsgruppe begriffen, was ängstlich-sorgende und emotionale Praktiken der Eltern hervorbringt. Adultive Aufsicht und Kontrolle wird versucht auf jeden Aspekt kindlichen Seins auszudehnen, das spätmoderne Phänomen sogenannter Helikoptereltern ist dabei nur der öffentlich sichtbarste Ausdruck dieser Transformation: Aus Angst um die Zukunft des eigenen Kindes, aus nostalgischen Familienvorstellungen und mit Blick auf potenzielle Gefahren, denen Kinder in der heutigen Welt ausgesetzt seien, hat sich vor allem in den akademischen Mittelschichten ein intensiver, jeden Kinderschritt überwachender und gleichfalls intimer Erziehungsstil ausgebildet.¹¹² Zur Emotionalisierung des Eltern/Kind-Verhältnisses kommt es indes noch aus einem anderen Grund. So weist Zelizer darauf hin, dass Kinder in westlichen Gesellschaften kaum mehr direkt an produktiver Arbeit beteiligt sind und sie folglich Eltern keinen ökonomischen Nutzen bringen. Gegenteilig verursachen Kinder Kosten, und dies umso mehr durch den dargestellten Ausbau formaler und informeller Lernformen. Kinder sind ihren Eltern »kostbarer« geworden, konstatiert Zelizer, und werden als solche geliebt.¹¹³ Auch dies führt zu einer Emotionalisierung der Eltern/Kind-Beziehungen. Zudem werden Kinder in den meisten Fällen als emotionale und soziale Bereicherung der Eltern begriffen, was in den neuen Mittelschichten zuweilen »bis

109 Vgl. auch ebd., S. 226–227.

110 Vgl. für das Argument auch M. H. Nadesan: »Engineering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality«.

111 Michel Foucault: »Das Sexualstrafrecht« [1979, Nr. 263], in: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. 1976–1979*. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt/Main 2003, S. 954–970, hier S. 965. Foucault geht es in dieser Interviewpassage indes nicht um elterliche Sorgepraktiken, vielmehr formuliert er die Hypothese eines »völlig neue[n] Regime[s] zur Kontrolle der Sexualität«, welches sich im novellierten Sexualstrafrecht abzeichne; vgl. ebd., S. 965–966.

112 Vgl. Margaret K. Nelson: *Parenting Out of Control. Anxious Parents in Uncertain Times*, New York, London 2010, S. 174.

113 Vgl. Viviana A. Zelizer: *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, Princeton 1994.

hin zur Instrumentalisierung des Kindes für die eigene Selbstverwirklichung«¹¹⁴ reicht; das Kind wird, mit anderen Worten, zum elterlichen Singularisierungsprojekt.

Dass indes singularisierende Praktiken keinesfalls normalisierende ablösen, zeigt der institutionelle Ausbau präventiver Maßnahmen. Wie die Arbeiten von Kelle deutlich machen, verstärkt sich seit den 1970er Jahren in der BRD der präventiv-staatliche Zugriff auf Kinder. In erster Linie geschieht dies durch Einführung der Kindervorsorge- und Schuleinganguntersuchungen, also der Festschreibung einer bundesweiten Vereinheitlichung der medizinischen Vorsorge, die »konzeptionell auf die Einbeziehung aller Kinder ausgerichtet«¹¹⁵ ist. Die Instrumente der Diagnostik für Entwicklungsstörungen sowie der Dokumentation des Entwicklungsverlaufs folgen dabei stets einer Defizitlogik. So sind sie strukturiert durch die Leitunterscheidung »normaler« und »gestörter« Gesundheit beziehungsweise (im weiteren Verlauf) »altersgemäßer« und »nicht-altersgemäßer Entwicklung«.¹¹⁶ Ausgehend von der Einführung der Kindervorsorgeuntersuchungen lässt sich insgesamt, so Kelle, eine Intensivierung der Normierung und Normalisierung der kindlichen Entwicklung »durch Medizinisierung, Therapeutisierung und Pädagogisierung«¹¹⁷ beobachten. Zudem finden zunehmend eine Vorverlagerung von Entwicklungsdiagnostiken und darauf bezogene Interventionen in die frühe bis sehr frühe Kindheit statt.¹¹⁸ Letztere konstituieren ein »ambivalentes Feld zwischen optimierter Förderung und Selektion«,¹¹⁹ wobei

114 H. Zeiher: »Kindheit zwischen Zukunftserwartungen und Leben in der Gegenwart«, S. 228.

115 Helga Kelle: »Normale« kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt«, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hg.), *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*, Weinheim, München 2008, S. 187–205, hier S. 187. Vgl. auch Helga Kelle (Hg.): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*, Opladen 2010.

116 H. Kelle: »Normale« kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt«, S. 190–191.

117 Ebd., S. 200.

118 Vgl. Tanja Betz: »Frühe Kindheit im Risikodiskurs: Charakteristika, Problemstellungen und Funktionen«, in: Roland Anhorn/Marcus Balzereit (Hg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit*, Wiesbaden 2016, S. 429–449; Catalina Hamacher/Simone Seitz: »Nicht normal?« – Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung«, in: Nina Skorsetz et al. (Hg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*, Wiesbaden 2020, S. 70–74.

119 H. Kelle: »Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies«, S. 98.

die konstanten Quoten von Zurückstellungen bei Schuleingangsuntersuchungen Ausdruck anhaltender Selektionspraxis sind.

Das Problem Kind wird also in der Spätmoderne auf vielerlei Weise de/zentriert und individualisiert, in den Wahrheitsspielen der Human- und Sozialwissenschaften, der Psy-Funktion, der neoliberalen Ökonomie, dem Bildungswesen, in Praktiken von Mittelschichtseltern, denen ihr Kind ein kostbares Gut ist, welches zu behüten, zu schützen und in welches zur Steigerung des Humankapitals zu investieren ist. Durch diese Prozesse wird eine Entwicklungsindividualität erzeugt, die in erster Linie nicht an den Normen und Normalitäten eines Universalkindes orientiert ist, sondern an dem Potenzial der Überschreitung. Der Zukunftsbezug kindlicher Entwicklung wird gewissermaßen radikalisiert, er wird geöffnet für Potenziale, sodass die kindliche Entwicklung gleichermaßen eine optimierte und präventierte ist, genauer: eine zu optimierende wie stetig optimierbare sowie zu präventierende wie umfassender präventierbare. Dabei ist das immer frühere Intervenieren Logik wie Prinzip der unabschließbaren Ausdehnung präventiver Praktiken. Diese begründen eine nicht einholbare Ungewissheit, denn nicht nur ist »Vorsorge stets besser als Nachsorge«, auch kann mensch weder wissen (können), ob die präventiven Maßnahmen ausreichen noch ob sie ursächlich erfolgreich waren. Wie präventive sind auch optimierende Praktiken prinzipiell unabschließbar, folgen sie doch einem Prinzip der Steigerung, sodass Konzeptionen kulturell wie individuell formbarer Entwicklungen gleichermaßen Chance und Bürde sind. So evozieren sowohl sich ausdehnende Prävention als auch stets steigerbare Optimierung Ängste, die auch durch re-personalisierende Praktiken an Furchtobjekten – welche Ängsten zu begegnen und Hoffnungen zu nähren suchen (wie »Kinder-Yoga«, »Elterntaxi« oder »Abenteuerspielplatz«) –, nicht eingeholt, sondern immer weiter perpetuiert werden. Die Frage ist nicht mehr, »Ist das Kind normal?«, sondern »Reicht die stimulierende Förderung tatsächlich aus? Könnte sie nicht umfassender sein, nicht früher ansetzen?«. Anders als auf die Frage nach der Normalität gibt es auf diese Fragen selbst retrospektiv keine Antwort. Ein zentrales Beispiel und ein Beleg für den spätmodernen Zusammenhang von Optimierung und Prävention sowie für die in Individualisierung eingelagerte Idee der Eigenverantwortlichkeit (des Kindes wie der Eltern) ist der Aufstieg des Konzepts der emotionalen Kompetenz, wie ich im folgenden Abschnitt aufzeige.

6.3 Von launischen Temperamenten zu kompetenten Emotionen – Aufstieg des kontrolliert-emotionalen Selbst

Die adäquate Entwicklung der emotionalen Kompetenz des Kindes gilt in der heutigen spätmodernen Kultur als Bedingung und Essenz für eine gesellschaftlich legitime sowie privat wie beruflich erfolgreiche soziale Existenz.¹²⁰ Umgekehrt bedinge eine mangelhafte emotionale Kompetenz schulische Leistungsdefizite, eine verzögerte Schullaufbahn und könne zu sozialer Devianz und individueller Pathologie führen, weshalb ihre Entwicklung zu erfassen und kontrollieren sei.¹²¹ Das entwicklungspsychologische Konzept der emotionalen Kompetenz bezeichnet dabei sowohl ein Reflexivwerden, Regulieren und Managen der eigenen Emotionen als auch ihren strategischen, auf die soziale Situation abgestimmten Einsatz. Es strukturiert als psychologisches, pädagogisch-theoretisches und erzieherisch-praktisches Ziel gegenwärtige Praktiken und markiert den vorläufigen Höhepunkt eines zentralen Postulats der Psy-Funktion, der zufolge Emotionen im Grunde eine Frage des Könnens und der rationalen Urteile sind.¹²² Derart bestimmt, soll letztlich eine (Selbst-)Führung angeleitet werden, die den Entscheidungs- und Handlungsspielraum des Einzelnen zu erweitern vermag.

Im Folgenden arbeite ich zunächst genealogisch die Herkunft des Konzepts der emotionalen Kompetenz heraus, um analytisch zum einen den Aufstieg der Emotionen durch das Problem Kind einzufangen und zum anderen die Engführungen legitimer Seinsweisen aufzuzeigen, die damit einhergehen. Anhand einer ethnographischen Vignette, die durch teilnehmende Beobachtungen in einer Grundschule entstanden ist, zeige ich anschließend Formen spätmoderner Disziplinarpraktiken auf, die sich aus diesem Aufstieg emotionaler Kompetenzen ergeben. So hat dieses Konzept, welches heute summarisch die »Fertigkeiten in den Bereichen des

¹²⁰ Die folgenden genealogischen Passagen, nicht jedoch die ethnographischen, sind veränderte Übernahmen aus Christoph T. Burmeister: »Emotionen als Kompetenz. Über das Regieren der kindlichen (und erwachsenen) Seele in der Spätmoderne«, in: Anna Fangmeyer/Johanna Mierendorff (Hg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim 2017, S. 37–54.

¹²¹ Vgl. die Quellen Vasilena Dimitrova/Mike Lüdmann: »Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen«, in: Maria Limbourg/Gisela Steins (Hg.), *Sozialerziehung in der Schule*, Wiesbaden 2011, S. 115–130; Silvia Wiedebusch/Franz Petermann: »Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit«, in: Margrit Stamm/Doris Edelman (Hg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden 2013, S. 731–744.

¹²² Vgl. A. Gellhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 14.

Emotionsausdrucks, des Emotionsverständnisses und der Emotionsregulation«¹²³ bezeichnet, seine Wurzeln im Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhunderts. Hier wird eine angeborene Emotionalität des Kindes im Begriff der Temperamente problematisiert, wobei das (Selbst-)Regieren des kindlichen wie des erwachsenen Temperaments auf ein Gewahrwerden abzielt, nicht auf eine reflexive und präventive Modifikation. Dies ändert sich im Temperamentsdiskurs des 20. Jahrhunderts, der gegen den dominanten Behaviorismus der Nachkriegsjahre eine erneute universale Innerlichkeit und damit eine Prädisposition des Kindes erfolgreich ins Wahrheitsspiel zurückbringt. Die Emotionalität des Kindes erscheint hier sowohl prädisponiert als auch eigenverantwortlich kontrollierbar, managebar und ihr strategischer Einsatz als erlernbar, kurzum: Emotionen sind nun eine Frage des Könnens. Um diese Transformationen zu vergegenwärtigen, zeige ich erst wesentliche Elemente des Temperamentsdiskurses des 19. Jahrhunderts auf und dann des 20. Jahrhunderts anhand einer Analyse des zentralen Werks der Psychiater:innen Thomas und Chess mitsamt der Weiterentwicklung hin zur Emotionsregulation in der Spätmoderne.

Temperamente als *Conditio humana*, als das, was das Wesen des Menschen vor der sozialen und kulturellen Prägung ausmachen soll, spielen zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch eine eher unwesentliche Rolle, was sich im Laufe des Jahrhunderts ändern wird. Die (erneute) Auseinandersetzung beginnt mit Kants *Anthropologie* von 1798, in welcher er den ätiologischen Blick auf Temperamente von der materialistischen Physiologie hin zur Psychologie verlagert.¹²⁴ Kants anthropologische Beschreibungen des Sanguinikers, Cholerikers, Melancholikers und Phlegmatikers sind zwar für das 19. Jahrhundert prägend, doch gleichfalls nicht unwidersprochen geblieben.¹²⁵ So wurde die grundsätzliche erkenntnistheoretische Frage gestellt, ob solche Klassifizierungen überhaupt zulässig oder nicht eher induktive Blicke auf den Menschen vorzuziehen seien.¹²⁶ Dem psychologischen und pädagogischen Temperamentsdiskurs liegt zudem von Beginn an noch eine weitere, damit zusammenhängende Problematik zugrunde: die Anlage-Umwelt-Debatte, die bis heute die entwicklungspsychologische Forschung umtreibt.¹²⁷

123 S. Wiedebusch/F. Petermann: »Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit«, S. 73 f.

124 Vgl. Jan Strelau: *Temperament. A Psychological Perspective*, New York u. a. 1998, S. 4.

125 Vgl. Andreas Ledl: »Die vier Temperamente in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts«, in: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 14*, Bad Heilbrunn 2008, S. 189–208, hier S. 190.

126 Vgl. ebd., S. 191.

127 Vgl. z. B. Eva Möhler/Franz Resch: »Temperament«, in: Manfred Cierpka (Hg.), *Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern*

Der Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhunderts wird »durch eine Auseinandersetzung auf zwei Ebenen geprägt. Handelt es sich in philosophischer Hinsicht um einen Streit über die Wertigkeit von Individuellem und Allgemeinem, so geht es in pädagogischer Hinsicht in nur wenig verschleierte Form um die Frage ›Führen oder Wachsenlassen?‹.«¹²⁸ Diese Konfliktlinie, die den Zeitgenoss:innen als unversöhnliche Alternative zwischen Herbart und Pestalozzi erscheint, verläuft also zwischen »wissenschaftlich- empirisch-individualistischer und sozial-spekulativer-holistischer Pädagogik«¹²⁹, dabei ist letztere Position die dominante. Diese stützt sich im Laufe des 19. Jahrhunderts, besonders nach 1870, verstärkt auf die Lehre der vier Temperamente, die als wesentlich angesehen werden, insofern sie unveränderlich seien und jeweils ihre eigenen Stärken wie Schwächen hätten, auf die in der pädagogischen Praxis Rücksicht genommen werden müsse. So formuliert beispielsweise ein Lehrer namens Geiges in den frühen 1840er Jahren Ratschläge für Lehrer:innen zu ihrer Selbstbeobachtung und zur Beobachtung, Berücksichtigung und zum Einwirken auf die differenten Temperamente ihrer Zöglinge. Dabei geht es nicht darum, diese grundsätzlich verändern zu wollen, als vielmehr um ein Bewusstwerden des eigenen (Lehrer:innen-)Temperaments, ein Gewahrwerden verschiedener Temperamente der Schüler:innen und um die Einsicht in die Notwendigkeit, in der schulischen Praxis darauf Rücksicht zu nehmen.¹³⁰

Während sich die Psychologie allerdings im Laufe der Zeit von der Lehre der vier Temperamente löst zugunsten von Fragen ihrer empirisch-experimentellen Messbarkeit, bleibt die Auffassung der vier Temperamentsweisen in der Pädagogik auch in den Folgejahren ungebrochen bestehen und erfährt zum Ende des Jahrhunderts gar einen regelrechten »Boom« bis hinein in auflagenstarke Erziehungsratgeber.¹³¹ Gemein ist dabei allen geisteswissenschaftlich-pädagogischen Ansätzen an der Wende zum 20. Jahrhundert, dass sie an den vier Grundtypen von Temperamenten festhalten. Damit brechen das US-amerikanische Psychiaterhepaar

mit Säuglingen und Kleinkindern. 2., korrigierte Auflage, Berlin, Heidelberg 2014, S. 39–55, hier S. 49, 52.

128 A. Ledl: »Die vier Temperamente in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts«, S. 194.

129 Ebd., S. 195.

130 Vgl. Joseph Geiges: »Inwiefern wird dem Lehrer sein Beruf durch sein Temperament erleichtert oder erschwert, und welche Rathschläge ergeben sich daraus«, in: *Der Deutsche Schulbote* 2 (1843), S. 22–26; ders.: »Wie kann das Temperament an den Kindern erforscht, und wie soll jedes Kind seinem Naturelle gemäß behandelt werden?«, in: *Der Deutsche Schulbote* 3 (1844), S. 359–363.

131 Vgl. A. Ledl: »Die vier Temperamente in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts«.

Chess und Thomas in ihren ab den 1950er Jahren durchgeführten Studien mit einem veränderten Temperamentskonzept. Auch wenn sie sowohl die Vorstellung anthropologischer Kategorien reaktivieren, in die Menschen als einteilbar gelten, als auch Gebote der genauen Beobachtung der Kinder an Eltern und Erzieher:innen sowie der Selbstbeobachtung samt korrigierender Anpassung des (eigenen) Verhaltens formulieren, so gibt es doch zentrale Differenzen zum Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhunderts: Thomas/Chess verknüpfen ihre Typen mit gesellschaftlichem Erfolg oder etwaigem Scheitern sowie mit einer normalen und einer pathologischen Entwicklung, die entwicklungspsychologische Anlage-Umwelt-Debatte erfährt zudem in diesen Studien eine neue Wendung zugunsten eines individualisierten Anlagekonzepts und schließlich gelten Thomas/Chess der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Temperamentsforschung als Ausgangspunkt.¹³² Während der Temperamentsdiskurs des 19. Jahrhunderts dem kindlichen wie dem erwachsenen Subjekt gleichermaßen eine Temperamentsweise zugesteht, welche gegebenenfalls zu zügeln, nicht aber grundsätzlich zu modifizieren sei, setzt mit Thomas/Chess eine Flexibilisierung des Temperamentskonzepts ein, welche darin mündet, aus der kompetenten Selbstregulation und sozialadäquaten Modifikation des eigenen Temperaments, der eigenen Emotionen die Bedingung einer erfolgreichen gesellschaftlichen Existenz zu machen.

Thomas und Chess beginnen 1956 eine Langzeitstudie mit 141 Kindern aus Unzufriedenheit mit den vorherrschenden behavioristischen und psychoanalytischen Entwicklungstheorien, in denen sie die Umweltkomponente als über- und die der Anlage als unterrepräsentiert erachten.¹³³ Dem setzen sie ihr Temperamentskonzept entgegen, womit sie angeborene, nicht von außen motivierte Stilmerkmale des kleinkindlichen Verhaltens bezeichnen. »Der Ausdruck Temperament« beschreibe, so Thomas/Chess, »am besten das *Wie* einer Verhaltensweise«. ¹³⁴ Auf Grundlage dieser Studie, deren Interpretationen den psychologischen Blick auf Säuglinge und Kleinkinder nachhaltig verändern sollte, definieren sie neun »Temperamentskategorien«, ¹³⁵ wie beispielsweise Anpassungsfähigkeit, Ablenkbarkeit und Durchhaltevermögen. Diese als universal-anthropologisch ausgewiesenen Temperamentsfaktoren seien nicht als unabhängig voneinander, sondern als relational zueinander zu verstehen. Ihre je spezifische Kombination beeinflusse, wie gut ein Kind in seine Umwelt (in Familie, Kindergarten, Freundesgruppen, etc.) passe.

¹³² Vgl. z.B. J. Strelau: *Temperament*, S. 31.

¹³³ Vgl. Alexander Thomas/Stella Chess: *Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen*, Stuttgart 1980, S. 15.

¹³⁴ Ebd., S. 8 (Herv. i. O.).

¹³⁵ Ebd., S. 17 f.

So kategorisieren und klassifizieren Thomas/Chess Kinder in drei Gruppen: in das »einfache Kind«, das »langsam auftauende Kind« und das »schwierige Kind«.¹³⁶ Gleichfalls im Anschluss und Bruch mit den (pädagogischen) Temperamentstheorien des 19. Jahrhunderts wollen Thomas/Chess mit ihrem Konzept Eltern und Pädagog:innen den bestmöglichen Zugang zu Kindern entsprechend deren Temperamenten ermöglichen und beide Gruppen dahingehend beraten. Das Konzept soll risikoreiche Verhaltensmuster der Eltern-Kind-Interaktionen identifizieren können und ebenso intervenieren, um Verhaltensstörungen des Kindes effektiver vorzubeugen oder diese zu behandeln. Und schließlich soll dem Erwachsenen das Wissen über seine eigenen Temperamente dazu dienen, sein Verhalten zu »kanalisieren«,¹³⁷ um seine privaten wie beruflichen Ziele effektiver zu erreichen. Anders als dem Lehrer Geiges geht es diesen beiden Autor:innen also nicht mehr nur um das bloße Reflektieren und vernünftige Entwickeln des eigenen Temperaments, sondern um einen strategischen Einsatz dieses selbstreflexiven Wissens.

Die Vorstellung angeborener Temperamentsweisen des Kindes samt ihrer Klassifizierbarkeit hat in der klinischen Praxis weitreichende Folgen darauf, wie die Kind-Umwelt-Beziehung konzipiert wird und, damit zusammenhängend, wie auf diese präventiv und/oder intervenierend einzuwirken sei. Bis zu diesen Studien wurde die Kind-Umwelt-Beziehung als einseitig determiniert gedacht, gemäß behavioristischer Perspektiven beispielsweise wurde als ursächlich für das kindliche Verhalten die Behandlung und Erziehung durch die Eltern angenommen. Diese Neuausrichtung hin zu einem interaktionistischen Verständnis, dass also nicht Eltern (allein) ursächlich für kindliche Schwierigkeiten und Störungen sind, veränderte fortan außerdem im Selbstverständnis der Profession das Verhältnis klinischer Psycholog:innen zu Eltern. Aus einem »Wettkampf« wird eine »Partnerschaft«¹³⁸ im Einwirken auf das (Fehl-) Verhalten von Kindern, wie es in einer Festschrift für Thomas und Chess heißt. Sie trägt den bezeichnenden Titel: *Prevention and Early Intervention. Individual Differences as Risk Factors for the Mental Health of Children*. Dabei gelten, wie bereits angedeutet, individuelle Differenzen des Temperaments nicht alleine als für eine normale oder pathologische Entwicklung verantwortlich, sondern das interaktionistische

¹³⁶ Ebd., S. 18 f.

¹³⁷ Stella Chess/Alexander Thomas: »Temperament and the Concept of Goodness of Fit«, in: Jan Strelau/Alois Angleitner (Hg.), *Explorations in Temperament. International Perspectives on Theory and Measurement*, New York 1991, S. 15–28, hier S. 15 (eigene Übersetzung).

¹³⁸ William B. Carey/Sean C. McDevitt (Hg.): *Prevention And Early Intervention. Individual Differences as Risk Factors for the Mental Health of Children. A Festschrift for Stella Chess and Alexander Thomas*, New York 1994, S. 4.

Zusammenspiel aus Temperament, weiteren Charaktereigenschaften und der Umwelt. Das adäquate Zusammenspiel der beteiligten Elemente bezeichnen Thomas/Chess als »goodness of fit«, das nicht adäquate oder nicht gegebene Zusammenspiel als »poorness of fit«.¹³⁹ Dementsprechend werden Eltern dazu angehalten, unter Beobachtung der Therapeut:innen die »goodness« oder »poorness« der Beziehung zu ihrem Säugling oder Kleinkind beurteilen zu lassen und gegebenenfalls auf diese einzuwirken.

Die Forschungen von Thomas/Chess haben unzählige Folgestudien ausgelöst, zunächst im angelsächsischen und ab den 1990er Jahren dann auch im deutschsprachigen Raum.¹⁴⁰ So wurden zahlreiche Weiterführungen, Modifikationen und Korrekturen des Temperamentskonzepts vorgenommen und auch in jüngerer Vergangenheit wird versucht, die diversen Stränge und Konzeptionen zusammenzuführen, was wiederum zu zahlreichen Systematiken geführt hat.¹⁴¹ Indes herrscht heute in der Entwicklungspsychologie über den Temperamentsbegriff ebenso wenig Einigkeit wie über den der Emotionen,¹⁴² mitunter werden sie auch synonym verwendet, in jedem Fall aber wird Emotionen und ihrer (Selbst-)Regulation erhebliche Relevanz zugewiesen.

Besonders einflussreich für den Aufstieg der Emotionen im entwicklungspsychologischen Diskurs ist dabei die Arbeit von Rothbart, die seit den 1980er Jahren im grundsätzlichen und gleichfalls kritischen Anschluss an Thomas und Chess und ebenfalls mit dezidiertem Fokus auf Kinder und Kindheit nicht nur eine eigene entwicklungsorientierte Theorie formuliert, sondern auch Diagnoseinstrumente entwickelt. Rothbart weist die Klassifizierung von Thomas und Chess zurück und geht stattdessen davon aus, dass die psychobiologischen Grundkonstanten des kindlichen Verhaltens und damit das individuelle Temperament die Reagibilität, also wie auf was reagiert wird, und die Selbstregulation der Emotionen, der Aktivitäten und der Aufmerksamkeit ausmachen. Diese psychobiologischen Fähigkeiten würden sich in definierten »Meilensteinen«¹⁴³ sukzessive entwickeln hin zur bewussten (Selbst-)Kontrolle und

¹³⁹ Vgl. S. Chess/A. Thomas: »Temperament and the Concept of Goodness of Fit«.

¹⁴⁰ Vgl. z.B. Marcel R. Zentner: *Die Wiederentdeckung des Temperaments. Die Wiederentdeckung des Kindes im Licht moderner Temperamentforschung und ihre Anwendungen*, Paderborn 1993.

¹⁴¹ Vgl. z.B. Marcel R. Zentner/John E. Bates: »Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures«, in: *European Journal of Developmental Science* 2 (2008), S. 7–37.

¹⁴² Vgl. Manfred Holodynski: *Emotionen – Entwicklung und Regulation*, Heidelberg 2006, S. 5.

¹⁴³ S. Wiedebusch/F. Petermann: »Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit«, S. 732.

Emotionsregulation.¹⁴⁴ Weiter wird davon ausgegangen, dass dem sozialen Kontext, in dem sich das selbstregulatorische Verhalten des Kindes ausbilde, eine zentrale Bedeutung zukomme. Für die Diagnostik psychopathologischen Verhaltens im Kleinkindalter bedeutet dies in der Folge, dass »der Patient nicht eine Person, sondern eine [asymmetrische] Beziehung«¹⁴⁵ sei. Im Umkehrschluss verweist dies auch auf die optimierbaren Potenziale kindlicher Entwicklung, welche eine das Kind fördernde Umgebung ermöglicht, wie ich sie im vorhergehenden Abschnitt 6.2 thematisiert habe.

Kurzum, der Emotionsregulation wird nun eine hohe Bedeutung beigemessen – mehr noch: Dieser Pfad der Entwicklungspsychologie geht gegenwärtig davon aus, dass der Emotionsregulation »eine grundlegende Funktion in der Genese psychischer Störungen«¹⁴⁶ zukomme. Das heißt, dass von Anfang an Emotionsregulation als Prävention gedacht wird. Ähnlich der Quasiuniversalität des onanierenden Kindes, die als verallgemeinerte Ätiologie alle möglichen Leiden und Übel erklären sollte, sind gegenwärtig die Erklärungsmacht der emotionalen Kompetenz respektive deren mangelnde Entwicklung schier unerschöpflich.¹⁴⁷ Dass es in der gegenwärtigen Temperamentsforschung weder ein einheitliches Verständnis von Temperamenten gibt¹⁴⁸ noch in der Entwicklungspsychologie eines von Emotionen¹⁴⁹ noch dass die diagnostischen Verfahren als ausreichend valide betrachtet werden,¹⁵⁰ ändert nichts an der Perpetuierung und Ausbreitung des Konzepts emotionale Kompetenz. Denn ihrer »adäquaten Entwicklung« wird ein »entscheidender Einfluss auf ein

¹⁴⁴ Vgl. Mary K. Rothbart: »Temperament. A Developmental Framework«, in: Jan Strelau/Alois Angleitner (Hg.), *Explorations in Temperament. International Perspectives on Theory and Measurement*, New York 1991, S. 61–74, hier S. 61 f; Mary K. Rothbart/Michael I. Posner/Jessica Kieras: »Temperament, Attention, and the Development of Self-Regulation«, in: Kathleen McCartney/Deborah Phillips (Hg.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Oxford (UK), Malden (MA) 2006, S. 338–357, hier S. 338.

¹⁴⁵ Stern zitiert nach Sarah Groß: »Zur Diagnostik der Regulationsstörungen«, in: Manfred Cierpka (Hg.), *Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. 2., korrigierte Auflage*, Berlin, Heidelberg 2014, S. 147–158, hier S. 148.

¹⁴⁶ Angelika Kullik/Franz Petermann: »Zum gegenwärtigen Stand der Emotionsregulationsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter«, in: *Diagnostica* 57 (2011), S. 165–178, hier S. 165 ff.

¹⁴⁷ Vgl. zur ätiologischen Kraft kindlicher Masturbation den Abschnitt 5.3.

¹⁴⁸ M. R. Zentner/J. E. Bates: »Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures«, S. 8 ff.

¹⁴⁹ Vgl. M. Holodyski: *Emotionen – Entwicklung und Regulation*, S. 5.

¹⁵⁰ Vgl. A. Kullik/F. Petermann: »Zum gegenwärtigen Stand der Emotionsregulationsdiagnostik im Säuglings- und Kleinkindalter«.

angepasstes Sozialverhalten und damit auf den *schulischen sowie beruflichen* Erfolg«¹⁵¹ beigemessen:

»Als emotionale Selbst-Regulation lässt sich die Kompetenz bezeichnen, in angemessener Art und Weise mit seinen eigenen Gefühlen umzugehen und den Emotionsausdruck in sozialen Situationen steuern zu können. Eine adäquate Regulation von Emotionen ist entscheidend dafür, sich im Austausch mit anderen Menschen angemessen verhalten und gesetzte Ziele auch tatsächlich erreichen zu können. Sie ermöglicht es, vorhandene Emotionen je nach den Erfordernissen einer Situation zu verstärken oder abzuschwächen und sie in einer sozial akzeptablen Weise auszudrücken.«¹⁵²

Über ein bloßes Gewährwerden des eigenen Naturells bei Geiges und der Möglichkeit des effektiveren Erreichens privater wie beruflicher Ziele durch reflexiv-systematische Kanalisierung der eigenen Temperamente bei Thomas und Chess ist nunmehr das systematische Managen und der strategische Einsatz von Emotionen die schier notwendige Bedingung einer als legitim erachteten sozialen Existenz geworden. Im Vergleich zum 19. Jahrhundert ist der Korridor legitimer Seinsweisen also deutlich schmaler.

In der Temperaments- respektive Emotionsforschung betonen neben Rothbart weitere Forscher:innen die Bedeutung der emotionalen Entwicklung. Doch hat sie innerhalb dieses entwicklungspsychologischen Zweiges als Erste die Relevanz der sukzessiven Genese der Emotionsregulation für die gesamte kindliche Entwicklung und deren normalen oder pathologischen Stufenverlauf ausgemacht. Diese Transformation und Hinwendung zur emotionalen Kompetenz erlangt derweil generelle Bedeutung in der pädagogischen Frühförderung.¹⁵³ Zudem gilt ihre Entwicklung als der Königsweg von Prävention, und zwar sowohl der individuellen Gesundheit als auch allgemein der Konfliktbewältigung.¹⁵⁴

Dass emotionale Kompetenz jedoch nicht nur in Praktiken der Frühförderung und solchen der Prävention gefragt ist, sondern allgemeiner schulische Praktiken anleitet, zeigt die folgende ethnographische

151 V. Dimitrova/M. Lüdmann: »Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen«, S. 120 (eigene Herv.).

152 Ebd., S. 121 f. Ebenso S. Wiedebusch/F. Petermann: »Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit«, S. 731 f.

153 Vgl. z.B. Anne Bischoff/Ricarda Menke/Nadine Madeira Firmino et al.: *Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung* (= nifbe-Themenheft, Nr. 12), Osnabrück 2012.

154 Vgl. z.B. Martin Hafen: »Prävention als Bildung – Bildung als Prävention«, in: ASA | SVV Newsletter Prävention und Gesundheitsförderung SVV (2013), S. 10–11; Andreas Schick/Manfred Cierpka: »Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten«, in: *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie* 55 (2005), S. 462–468.

Vignette einer Grundschule.¹⁵⁵ Wenngleich auch implizit, so ist emotionale Kompetenz doch zentrales Element der disziplinären Praktiken, wie sie in diesem spätmodernen Schulalltag auszumachen sind. Dessen Darstellung erfolgt hier in systematisierter Form: Der Effekt der Disziplinarpraktiken ist nach wie vor ein individualisierender im Sinne Foucaults, nur dass die Individualisierung nunmehr eine singularisierende ist. Die Schüler:innen der untersuchten Grundschule werden dazu geführt, (sich) selbst bewertende Praktiken auszubilden, was sowohl das aktive Beobachten und Bewerten des eigenen Tuns umfasst als auch die wiederholte Narrativierung dieser bewertenden Selbstbeobachtungen gegenüber der Lehrkraft. Die Lern- und Selbstbildungsziele sind »Kreativität« und »Eigenständigkeit«. In aufgelösten beziehungsweise altersmäßig heterogenen Klassenverbänden sollen diese durch Selbsttätigkeit und das Wegfallen des Normalen als Bewertungsmaßstab erreicht werden. Der wertende Vergleich der Schüler:innen und entsprechender Sanktionspraktiken wurde transformiert. Das Überwachen und Strafen hat sich demgemäß verflüchtigt in eine Vielzahl beobachtender und bewertender Praktiken. Die Dokumentationspraxis ist entsprechend umso ausgeprägter. Die Ordnungen von Raum und Zeit sowie die Anordnungen der Körper und Gesten sind entschieden flexibilisiert worden. So ist der Frontalunterricht weitgehend abgeschafft zugunsten von Inseln, freier Bewegung sowie flexiblen Sitz- und Tischarrangements.

Das Schüler:innensubjekt wird durch selbstreflexive und singularisierende Disziplinarpraktiken als selbstständig und einzigartig hergestellt, dabei bedeutet die Richtschnur individueller Entwicklungspotenzialitäten gerade keine irgendwie romantisch-freie Entfaltung. Auch diese Disziplinarpraktiken sind prüfende und die Verhaltens- und Leistungserwartungen normalisierende. Denn die Schüler:innensubjekte werden dazu angerufen und geführt, sich selbst angemessen zu führen und zu verhalten, kurzum ein emotional kompetentes Fremd-/Selbstverhältnis auszubilden. Überdies geht mit der altersmäßigen Heterogenisierung der Schüler:innengruppe ein Mehr an individualisierenden, singularisierenden Praktiken einher, denn mit dieser Heterogenisierung vervielfältigen sich sowohl Verfahren zur Bewertung von Verhalten und Leistung, wie auch Bewertungskriterien ausdifferenziert werden.

Emotionale Kompetenz, so zeigt das Beispiel dieser Grundschule, ist also nicht nur Element disziplinärer Praktiken der Psy-Funktion, hier

155 Ich stütze mich hier auf Ergebnisse einer ethnographischen Fallstudie, die unter meiner Betreuung im Rahmen einer Studienabschlussarbeit an einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde; vgl. Sara Karaali: *Über die Prozesse der Subjektivierung und die Aktualität disziplinärer (Macht-) Techniken am Beispiel Grundschule*. Bachelorarbeit. Unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt/Oder 2019.

entwicklungspsychologischer Theorie und Diagnostik, sondern auch des Schulalltags. Deutlich wird in diesem, dass der enge Korridor legitimer Seinsweisen der emotionalen Kompetenz einhergeht mit einem hohen Maß an (Selbst-)Reflexivität, Eigenverantwortung und gezielter, instrumenteller Fremd-/Selbstführungen im Modus der Emotionen; es ist, mit anderen Worten, ein kontrolliert-emotionales Selbst, das hier hervorgebracht wird. Im nachfolgenden Abschnitt fasse ich zunächst knapp die zentralen Befunde des Kapitels zusammen, um sodann die Charakteristika dieser Subjektivierungsweise und damit zentrale Konturen des spätmodernen Problems Kind aufzuzeigen.

6.4 Kinder und Manager:innen als »Kompetenzmaschinen« – entgrenzte Entwicklung und kompetente Emotionen des spätmodernen Problems Kind

Das Konzept der Entwicklung stellt einen Zusammenhang zwischen Gegenwart und Zukunft her, sodass Kind und Erziehungspraktiken spezifische Ungewissheiten ob des Gelingens oder Scheiterns wissenschaftlich begründeter Entwicklung inhärent sind. Was jedoch jeweils die Ungewissheiten auslöst und in der Folge Ängste und Hoffnungen evoziert, hat sich im Verlauf der Moderne mehrfach verschoben, überlagert und verkompliziert. Gemäß einer Prämisse der historisch-relationalen Soziologie, wie ich sie im Kapitel 3 entworfen habe, der zufolge die bloße Möglichkeit wechselseitigen Affizierens und Affiziert-Werdens von historisch-kulturellen Dispositiven abhängt, macht es einen essenziellen Unterschied, ob Entwicklung konzipiert wird als einem natürlich-normativen Ideal gehorchend, als normale, lineare Stufenabfolge oder als permanentes Potenzial der Überschreitung. Es macht also einen Unterschied, *wie* die Entwicklung verläuft, ob natürlich in Bezug auf ein Telos, planerisch in Bezug auf eine Normalverteilung oder eigenverantwortlich in Bezug auf zu überschreitende Potenziale. Auch macht es einen Unterschied, *was* sich eigentlich entwickelt, ob Körper, Gesten oder Emotionen. Und schließlich macht es einen Unterschied, *was* sich *wie* entwickelt, etwa Körper natürlich, Gesten planerisch und Emotionen eigenverantwortlich.

Dabei zeichnet bereits Rousseau in seiner Problematisierung des Kindes Entwicklung als einen gefahrenvollen, potenziell katastrophisch endenden Prozess, sofern von der natürlichen respektive sittlichen Entwicklung abgewichen wird. Diesem normativen Programm liegt eine klare Dichotomie zugrunde: natürlich/nicht-natürlich beziehungsweise

sittlich/nicht-sittlich. In der erzieherischen Praxis werden natürliche von widernatürlichen Kindertränen zwar nicht leicht zu unterscheiden sein, die Richtschnur der Affizierung aber ist zweifelsohne dichotom strukturiert. Normale kindliche Entwicklung dagegen ist nicht als Dichotomie, sondern als Kontinuum strukturiert, was die Ungewissheit über die kindliche Entwicklung und damit bestehende Ängste potenziert. Körper und Seele des Kindes werden nach allen Regeln psychiatrisch-psychologischer Kunst beobachtet, vermessen, verglichen, beurteilt, was fortan die elterliche und staatliche Wahrnehmung und ihre Praktiken organisiert. Der Maßstab ist nicht weiter eine dem Kind äußerliche Norm, sondern eine dem Kind inhärente A/Normalität. Während der Ungewissheit normierter kindlicher Entwicklung eine Dichotomie zugrunde liegt und der normalisierter Kindesentwicklung ein Kontinuum, ist die Zukunft der Entwicklungsindividualität offen. Entwicklung folgt hier weder einem normativen noch einem normalen Verlauf, sondern dem permanenten, eigenverantwortlichen, durch ein zunehmend ausgefeiltes System sozialer Fürsorge und eine vollkommen veralltäglichte Psy-Funktion moderierten Selbstentwurf der Potenziale. Dabei zielen die Praktiken der Entwicklung nunmehr nicht nur auf Körper, Gesten und Verhaltensweisen, sondern insbesondere auf die Emotionen.

Die Emergenz der emotionalen Kompetenz ist derweil Ausdruck einer seit den 1970er Jahren insgesamt gestiegenen Relevanz von Emotionen in Theorie und Praxis aller Sozial- und Humanwissenschaften; für die Entwicklungspsychologie habe ich diesen Prozess nachvollzogen. Dabei lässt sich die Hinwendung zum Emotionalen in der Spätmoderne durchaus beschreiben als ein Aufstieg der Therapiegesellschaft, in welcher die Soziologie der Emotionen selbst als Wissensproduzentin neuer Strategien der Macht und Kontrolle auftritt.¹⁵⁶ Dementsprechend bemerkt Foucault bereits 1983, dass der hegemoniale Modus, in welchem wir gegenwärtig ein Selbstverhältnis herstellen sollen, nicht die Moral, sondern die »Gefühle«¹⁵⁷ sind. Neu am Konzept der emotionalen Kompetenz ist daher weniger der imperative Appell an die Emotionen des Selbst. Neu sind Grad und Ausmaß erstens ihrer Normalisierung, zweitens ihrer Optimierbarkeit und drittens die ihr zugewiesene weitreichende, essenziell zu nennende Relevanz: Denn die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation sowie des gezielten, der sozialen Situation angepassten Emotionsausdrucks ist stets beides, sowohl Schlüssel zum gesellschaftlichen Erfolg als auch bei inadäquater Entwicklung (mehrdimensionaler) Risikofaktor für soziale Devianz und individuelle Pathologie. Die Emotionen sind

156 Vgl. Jonathan G. Heaney: »Emotions and Power: Reconciling Conceptual Twins«, in: *Journal of Political Power* 4 (2011), S. 259–277, hier S. 266.

157 M. Foucault: »Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit«, S. 475.

zugleich beides, sowohl Quelle der Optimierbarkeit des Selbst als auch Hort der Gefahren. Auch das ist eine Form der Entgrenzung.

Dabei deckt sich das Konzept der emotionalen Kompetenz in dem Moment, in dem es als kanonisiertes psychologisches Wissen in Handbüchern die pädagogische Praxis anleiten soll, fast wortgleich mit jenem der emotionalen Intelligenz, welches der US-amerikanische klinische Psychologe und Ratgeberautor Goleman popularisiert hat. Der von ihm verwendete weite Intelligenzbegriff stimmt derweil mit dem der Kompetenz letztlich überein.¹⁵⁸ In Golemans 1995 erschienenem, weltweit millionenfach verkauftem Buch *Emotionale Intelligenz*, das »einen neuen Standard der Verhaltensevaluation etablieren konnte«, ¹⁵⁹ wie Illouz schreibt, charakterisiert Goleman emotionale Intelligenz anhand folgender fünf Fähigkeiten:

»1. Die eigenen Emotionen kennen. Selbstwahrnehmung – das Erkennen eines Gefühls, während es auftritt [...]. 2. Emotionen handhaben. Gefühle so zu handhaben, daß sie *angemessen* sind [...]. 3. Emotionen in die Tat umsetzen. *Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen*, ist [...] wesentlich für unsere Aufmerksamkeit, für Selbstmotivation und Könnerschaft sowie für Kreativität. [...] 4. Empathie. Zu wissen, was andere fühlen [...]. 5. Umgang mit Beziehungen. Die Kunst der Beziehung besteht zum großen Teil in der Kunst, *mit den Emotionen anderer umzugehen*. [...] Sie sind die Grundlage von Beliebtheit, Führung und *interpersonaler Effektivität*.«¹⁶⁰

Wie die psychologischen Intelligenztests zu Beginn des 20. Jahrhunderts über das Problem Kind in die Schul- und Arbeitswelt zur Evaluation und Bewertung der Fähigkeiten der Schüler:innen, Arbeiter:innen und Angestellten Einzug gehalten haben, so dienen dazu in beiden sozialen Feldern gegenwärtig die Konzepte der emotionalen Kompetenz beziehungsweise emotionalen Intelligenz. Diese beiden Konzepte sind im Grunde eines, sie sind, so Gelhard, »ein Ensemble von Test- und Trainingstechniken, die den Menschen als einen Könnern/Nichtkönnern adressieren, dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch

158 Der Begriff der Kompetenz ist im Grunde in allen Feldern und Nischen spätmoderner Kultur präsent und bezeichnet dabei sehr verschiedene Dinge, gleichwohl in dieser Disparität ein Gemeinsames zu vermuten ist. Auf jeden Fall kommt es in den 1970er Jahren zu einem diskursiven Shift von Intelligenz zu Kompetenz, vgl. dazu E. Burman: *Deconstructing Developmental Psychology*, S. 32 ff; A. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 53 ff; Thomas Kurtz/Michaela Pfadenhauer (Hg.): *Soziologie der Kompetenz*, Wiesbaden 2010.

159 E. Illouz: *Die Errettung der modernen Seele*, S. 338.

160 Daniel Goleman: *Emotionale Intelligenz*, München 1997, S. 65 f. (eigene Herv.).

ein wenig mehr steigern lassen«.¹⁶¹ Dabei unterscheidet es sich von den älteren Intelligenztests auf vier Ebenen:

Erstens ist es ein höchst individualistisches Konzept sozialer Beziehungen, denn losgelöst von kulturellen Differenzen und sozialen Hierarchien erscheint es als eine individuelle, autonome Wahl, wie jemand handelt und seine/ihre Emotionen kontrolliert. Da Kinder diese Fähigkeiten »tatsächlich erlernen«¹⁶² können, wie der psychologische Ratgeber Goleman weiß, ist es eine Frage der eigenen Entscheidung, ein emphatisches und optimistisches Kind¹⁶³ zu werden und damit die Möglichkeit auf ein beruflich wie privat erfolgreiches, sozial adäquates, weder deviantes noch depressives Erwachsenenleben zu erhöhen. Zweitens werden Emotionen gleichzeitig erklärt als neurobiologische Prozesse jenseits individueller Kontrollierbarkeit, die dennoch aber durch die familiäre und pädagogische Praxis sowie der Arbeit am Selbst zu kontrollieren, zu managen und gegebenenfalls auch zu fördern seien.¹⁶⁴ Drittens wird emotionale Kompetenz als selbstverantwortliche Bedingung einer gelungenen wie erfolgreichen sozialen Existenz definiert, deren Entwicklung, viertens, ab dem Säuglingsalter zu beobachten, zu evaluieren und auf die intervenierend einzuwirken ist.

Eine jede pädagogische Übung zur emotionalen Kompetenzentwicklung ist daher auch immer insofern präventiv, als sie insbesondere auf solche Kinder abzielt, die Defizite in den als universal erachteten Fähigkeiten aufweisen; die also (noch) zu »still«, zu »schüchtern«, zu »zurückgezogen« oder aber (noch) zu »laut« und zu »unkontrolliert« sind. All dies seien »Kinder mit einem schwierigen Temperament, einer negativen Emotionalität und einer hohen physiologischen Reaktivität«,¹⁶⁵ schlussfolgert die entwicklungspsychologische Expertise. So folgt jede Übung zur Prävention einer »Logik des Verdachts«.¹⁶⁶ Denn ihr liegt eine Defizitorientierung zugrunde, gilt doch der entwicklungspsychologische, kinderpsychiatrische und pädagogische Blick all den kleinen und kleinsten Risikofaktoren, die die Entwicklung dieser Kompetenz behindern könnten. Und gleichfalls wird emotionale Kompetenz als basale Voraussetzung für beruflichen wie privaten Erfolg erkoren, weshalb sie bereits disziplinäre Grundschulpraktiken anleitet. So sind es genau

161 A. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 10.

162 D. Goleman: *Emotionale Intelligenz*, S. 55.

163 So z. B. Martin E. P. Seligman: *The Optimistic Child. A Proven Program to Safeguard Children against Depression and Build Lifelong Resilience*, New York 1995.

164 Vgl. Megan Boler: *Feeling Power. Emotions and Education*, New York, London 1999, S. 64 ff.

165 S. Wiedebusch/F. Petermann: »Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit«, S. 734.

166 D. Bühler-Niederberger: *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*, S. 182 f.

diese Fähigkeiten zur geschmeidigen Kommunikation und zum rationalen Umgang mit den eigenen Emotionen sowie die Eigenverantwortlichkeit für das Hervorbringen »guter Gefühle«, die sowohl im mittleren Management des Dienstleistungskapitalismus als auch im projektorientierten, konnektivistischen Kapitalismus gefordert werden.¹⁶⁷ In der emotionalen Kultur der Spätmoderne wird also das Regieren der kindlichen wie der erwachsenen Seele von denselben Technologien angeleitet. Hervorgebracht vom Problem Kind, zielen sie darauf, sowohl aus Kindern als auch aus Manager:innen kontrolliert-emotionale »Kompetenzmaschine[n]«¹⁶⁸ zu machen.

Die im Konzept der emotionalen Kompetenz zum Ausdruck kommende Subjektivierungsweise ist also weder anzusehen als eine Professionalisierung vermeintlich privater Emotionen noch als eine Privatisierung respektive Emotionalisierung des Öffentlichen.¹⁶⁹ Auch ist sie nicht auf eine bloße Diskursivierung von Emotionen zu reduzieren. Vielmehr werden ausgehend vom Problem Kind sowohl das Subjekt Kind als auch das Subjekt Erwachsener dazu angerufen, ein ganz spezifisches, emotional kompetentes Selbstverhältnis zu entwerfen. Dabei ist dem Konzept die Überzeugung inhärent, dass Emotionen eine Frage des Könnens sind.¹⁷⁰ Können aber, darauf weist Han hin, erzeugt derweil mehr Zwänge als ein Sollen, das Gebote und Verbote ausspricht. »Das *Soll* hat eine Grenze. Das *Kann* hat dagegen keine. Grenzenlos ist daher der Zwang, der vom *Können* ausgeht.«¹⁷¹

So ist aus einer pädagogischen Praxis, die in spekulativ-holistischer Bezugnahme auf vier Temperamentsweisen ein beobachtendes Gewährwerden des individuellen Naturells des kindlichen und erwachsenen Selbst einfordert, eine psychologisch-diagnostische Technik der Kontrolle individueller Kompetenzen entlang universalistischer, naturalisierter Kategorien geworden. Die Konzeptionen kindlicher Entwicklung haben nicht, wie eingangs bereits herausgestellt, einander abgelöst, sie existieren vielmehr neben- und gegeneinander in verschiedenen sozialen Feldern, etwa

167 Vgl. Sighard Neckel: »Emotion by Design. Das Selbstmanagement der Gefühle als kulturelles Programm«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 15 (2005), S. 419–430, hier S. 426 ff.; E. Illouz: *Die Errettung der modernen Seele*, S. 105 ff.; O. Penz/B. Sauer: *Affektives Kapital*, S. 133 ff.

168 M. Foucault: *Die Geburt der Biopolitik*, S. 319.

169 Vgl. zu diesen beiden Positionen die klassischen Studien von Arlie Russell Hochschild: *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Twentieth Anniversary Edition with a New Afterword*, Berkeley, Los Angeles, London 2003 [1983]; und Richard Sennett: *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*, Frankfurt/Main 2004 [1974].

170 Vgl. A. Gelhard: *Kritik der Kompetenz*, S. 14.

171 Byung-Chul Han: *Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*, Frankfurt/Main 2014, S. 10 (Herv. i. O.).

als schulische Norm, entwicklungspsychologische Normalität, romantische Natur und Ideal enthierarchisierter Partnerschaft zwischen Eltern und autonomen Kindern. Der eine Teil dieser konfligierenden Kindheitsentwürfe lässt die moderne Kind/Erwachsenen-Differenz brüchig werden,¹⁷² der andere perpetuiert sie, ein Widerstreit, der gegenwärtig elterliche Ängste evoziert. Die de/zentrierenden Praktiken des spätmodernen Problems Kind haben überdies den instrumentellen Zukunftsbezug kindlicher Entwicklung gleichermaßen geöffnet und dramatisiert, insofern nun individuelle Entwicklungspotenziale eigenverantwortlich zu wecken und zu fördern sind. Daher lässt sich also sagen, dass in der Gegenwartskultur die Ungewissheit über Verlauf und Ziel kindlicher Entwicklung noch einmal potenziert wird. Im Doppel von Optimierung und Prävention wird Kindheit mithin gerade jetzt zu einer individuellen wie individualisierten Quelle von Angst und Hoffnung. Die Individualisierung im Konzept emotionaler Kompetenz, die der Bruch mit den vier Temperamentsweisen des 19. Jahrhunderts zweifelsohne bedeutet, ist jedoch ein Modus der Vergesellschaftung, welcher im Gewand von Pluralismus und Autonomie gerade nicht größere Spielräume der Selbstverhältnisse eröffnet. Vielmehr verengt das Konzept der emotionalen Kompetenz die Spielräume affektiver Selbstverhältnisse in einer dem 19. Jahrhundert unbekannten Art und Weise, da im Grunde nur noch eine Temperamentsweise als sozial legitim und erwünscht und als individuell gesund gilt: die emotional kompetente. Die Anrufung und Affizierung zum Entwickeln der emotionalen Kompetenzen – also diese Seele des präventierten und optimierten Kindes der Spätmoderne – ist Ausdruck herrschender Wahrheitsspiele und Machttechniken, in welchen das Subjekt gegenwärtig ein Selbstverhältnis herstellen soll, um ein legitimes zu sein. Das spätmoderne Subjekt wird im Konzept der emotionalen Kompetenz auf sich selbst zurückgeworfen, insofern es eigenverantwortlich ist für das Können seiner Emotionen. Dabei sind es gerade die Emotionen, mit denen die herrschende Ordnung in der Spätmoderne hergestellt wird, ist doch bereits die Vorstellung einer mit emotionaler Kompetenz ausgestatteten Innerlichkeit Ausdruck wie Bedingung dieser Ordnung.

172 Vgl. auch H. Cunningham: *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*, S. 275.