

Furcht von Anfang an? Angstmomente der kindheitsbezogenen Sozialpolitik

Christoph T. Burmeister

Angst im Präventionsstaat. Das Regieren moderner Kindheit im Wandel

„Wenn man vom Kinde redet, spricht man niemals den Gegenstand, immer nur seine Hoffnungen aus.“

Natalie zu Wilhelm in Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96)

Einleitung

In einem Praxisleitfaden für „Elterntaxis“ an Grundschulen aus dem Jahr 2015 weist der ADAC daraufhin, dass Kinder im Straßenverkehr besonders gefährdet seien und jeder fünfte Unfall auf dem Schulweg geschehe. Die Verkehrskompetenz der Kinder sei zu verbessern, um Schulwegunfällen präventiv zu begegnen, doch nehme diese Kompetenz leider ab. „Schuld“ daran seien die Eltern, die aus „Angst vor Unfällen und Übergriffen“ (ADAC 2015: 5) ihre Kinder bis zum Schultor chauffierten. Dabei würde kindliche Verkehrskompetenz nicht nur deren Sicherheit im Straßenverkehr erhöhen, auch würden „zahlreiche Studien“ zeigen, dass die „tägliche Bewältigung des Schulwegs zu Fuß eine Reihe von positiven Effekten auf die kindliche Entwicklung“ (ebd.: 6) insgesamt habe, wie höhere Konzentrationsfähigkeit, weniger Übergewicht und besseres Sozialverhalten.

Diese kleine empirische Vignette beinhaltet wesentliche Elemente des diskursiven Musters moderner Kindheit: Das Kind ist noch kein Erwachsener, denn es bedarf der Entwicklung, die positiv wie negativ modifizierbar ist. Es ist potentiell gefährdet („Straßenverkehr“) wie selbst potentielle Gefahr („besseres Sozialverhalten“ impliziert schlechtes), weshalb *präventive Maßnahmen* geboten sind. Der elterlichen Praxis wird dabei ein hoher Stellenwert beigemessen, wobei diese auch der Anleitung durch Expert*innen wie der ständigen Beratung bedarf (der Leitfaden selbst), schließlich machen die Eltern sich durch ihr fehlerhaftes Verhalten schuldig (mangelnde kindliche Verkehrskompetenz). Die Expertise der Kindheits-Expert*innen wird derweil streng wissenschaftlich generiert („zahlreiche Studien“). Als Ausgestalter des Musters moderner Kindheit erweisen sich Eltern, öffentliche (Schule) und private Institutionen (ADAC) sowie die materielle, gebaute Umwelt („Straßenverkehr“, „Schulweg“). Neben diesen grundlegenden Elementen moderner Kindheit verweist der ADAC-Rat-

geber auch auf eine „paranoide“ elterliche Praxis gegenwärtiger Kultur (ähnlich: Furedi 2002), die adultive Aufsicht und Kontrolle auf jeden Aspekt kindlichen Seins auszudehnen versucht. Das heißt, er ist Ausdruck des spätmodernen Phänomens der „Helikoptereltern“: Aus Angst um die Zukunft des eigenen Kindes, aus nostalgischen Familienvorstellungen und mit Blick auf potentielle 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 (Nelson 2010: 174). In der Gegenwartskultur herrschen also in Bezug auf Kinder und ihre Entwicklung zahlreiche Ängste vor. Wie ich im Folgenden zeigen werde, haben jedoch weder die elterlichen noch die öffentlichen Ängste ihren Ursprung im kindlichen (Fehl-)Verhalten, sondern entstammen einer seit dem 18. Jahrhundert wirksamen, adultiv strukturierten und kindorientierten modernen Kultur.

Die dreiteilige These des vorliegenden Beitrags ist somit, dass es erstens einen intrinsischen und in seinem historischen Geworden-sein ganz grundsätzlichen Zusammenhang zwischen moderner, präventiver Staatlichkeit und Angst gibt, dass zweitens der generationalen Ordnungskategorie Kindheit dabei keine arbiträre, sondern eine leitende Rolle zukommt, und dass dieser Verweisungszusammenhang drittens in westlich-modernen Gesellschaften von spezifischen Ängsten angeleitet wird und auch soziale Ängste evoziert. Mit der sukzessiven Entdeckung des zu erziehenden Kindes in der frühen Neuzeit und insbesondere der Etablierung des Musters moderner Entwicklungskindheit im pädagogischen 18. Jahrhundert wurden Ängste hervorgebracht, die bis heute vorherrschend sind, gleichwohl sie sich verschoben, überlagert und vervielfacht haben. Im zeitgenössischen *Präventionsstaat* zeigen sich elterliche, stets von Expert*innen angeleitete Ängste vor einer irgendwie fehlerhaften, nicht adäquaten, devianten, pathologischen oder nicht ausreichend (früh) geförderten Entwicklung ihrer Kinder. Gleichzeitig bestehen Ängste öffentlicher Institutionen vor solcherlei (möglichen) Fehlentwicklungen des Kindes, die die (zukünftige) soziale Ordnung gefährden (könnten), sowie vor Eltern, deren Erziehung misstraut wird. Es sind mithin durch Diskurse und Praktiken der Prävention erzeugte Ängste. Diese „rund um das Kind geordneten Verhältnisse“, denen die moralische Konstruktion Kindheit „Angelpunkt und Begründung“ (Bühler-Niederberger 2005: 5) ist, initiieren (populär)wissenschaftliche, sozialstaatliche und ratgebende Diskurse und Praktiken, die unsere gegenwärtige Wahrnehmung bzw. den Möglichkeitsraum unserer Erfahrung in erheblichen Maße strukturieren.

Im Folgenden möchte ich daher zeigen, wie das Muster moderner Kindheit als Entwicklungskindheit von Anfang an mit Ängsten und Hoffnungen verknüpft ist, welche ungeachtet wesentlicher Veränderungen bis heute elterliche wie wohlfahrtsstaatliche Praktiken anleiten. Die diesem Muster inhärente Unge-

wisheit ob des Gelingens oder Scheiterns eines wissenschaftlich begründeten Entwicklungsparcours räsoniert auf dem epistemischen Grund einer modernen „Kontingenzangst“ (Dehne 2017: 36), die mit präventiven, sich gegenseitig stützenden Diskursen und Praktiken einhergeht. Aus diesem Grund und weil zudem Angst in der Soziologie ebenso präsent wie unterbestimmt ist (Ahrens 2013: 61; Opitz 2014: 270), gilt es im ersten Schritt ein soziologisches Verständnis von Angst zu entwickeln (II.), bevor anschließend im zweiten Schritt die semantische aber auch epistemologische Verknüpfung von Kindheit, Entwicklung und Angst bzw. Hoffnung herausgearbeitet wird. Dies geschieht zum einen anhand von Rousseaus *Émile*, in welchem das Denken von Entwicklung in Bezug auf Kindheit nicht nur maßgeblich systematisiert wird, sondern Entwicklung auch als ein Prozess voller Gefahren erscheint; zum anderen fällt der Blick auf das Aufkommen von Institutionen öffentlicher Kindererziehung, die aus Angst und Sorge um die Kinder der Armen sowie um die soziale Ordnung gegründet wurden. Entwicklung wird hier stets konzipiert als einer idealistisch-pädagogischen *Norm* folgend (III.1). Im Laufe des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts kommt es dann zu einer enormen Ver(natur)wissenschaftlichung von Kindheit, begleitet von spezifischen Vorstellungen *normaler* kindlicher Entwicklung, wie im dritten Schritt aufgezeigt wird (III.2). Ab den 1960er und 70er Jahren wird Kindheit schließlich zunehmend diskursiviert und versozialwissenschaftlicht, sie wird reflexiv und Entwicklung erscheint als etwas kulturell und vor allem individuell formbares. Angesichts des Verlustes von Zukunftsoptimismus in den Gesellschaften des globalen Nordens und dem Eindruck sich potenzierender Gefahren, wird kindliche, individualisierte Entwicklung so zu einem elterlichen Projekt von *Prävention* und *Optimierung* (III.3).

Es sind diese verschiedenen Konzeptionen kindlicher Entwicklung, die letztlich zu den gegenwärtig vorherrschenden elterlichen wie wohlfahrtsstaatlichen Ängsten führen (IV.): Während eine idealistisch-pädagogische Norm kindlicher Entwicklung und elterlicher Praxis vorausgeht und folglich diese dann erfüllt oder nicht-erfüllt werden kann, liegt der Normalität kindlicher Entwicklung ihre Vermessung zugrunde; Prävention und Optimierung wiederum gehen nicht nur von der kulturellen und individuellen Formbarkeit des Kindes aus, beide sind auch potentiell beliebig steigerbar. Im Gegensatz zum Erfüllen einer Norm und zum Erreichen eines Normalbereichs, sind diese gegenwärtig dominanten Leitbilder für kindliche Entwicklung also strukturell und logisch unab-schließbar.

1. Das Regieren des Affekts Angst

Angst als Affekt zu definieren geschieht vor allem in der Absicht, Emotionen, Gefühle, Stimmungen weder von der Individualpsyche ausgehend noch diese einzig als Resultate von Zurichtungspraktiken zu denken. Es gibt triftige sozialtheoretische und (sozial-)philosophische Gründe, den Affektbegriff anderen Begriffen wie Emotion oder Stimmung vorzuziehen (Seyfert 2011: 69ff.). Vorzuziehen ist dieser Begriff aber allein schon wegen seines heuristischen Potentials, unterläuft er doch in seiner relationalen Bestimmung des nicht hintergehbaren Zusammenhangs von Affizieren und Affiziert-werden eine jede Subjekt/Objekt-Dichotomie. Affekte werden, so Butler (2009), „von Anfang an [...] von anderswoher vermittelt“ (ebd.: 35). Doch wie lässt sich dieses anderswoher analytisch einfangen? Der sozialtheoretischen Einsicht folgend, dass jede soziale Ordnung auch auf spezifische Weise eine affektive ist (Reckwitz 2015: 35), kann die Frage des anderswoher macht- und diskursanalytisch danach ausgerichtet werden, welche (überhaupt) möglichen Affekte ein historisches Dispositiv hervorbringt (Penz/Sauer 2016: 82). Das heißt: Die bloße Möglichkeit wechselseitigen Affizierens und Affiziert-Werdens ist abhängig von soziokulturellen Wissensordnungen, die hier als Dispositiv gefasst werden.

Grundlegend ist dabei ein relationaler und produktiver Machtbegriff, demzufolge Machtausübung zuallererst als „auf Handeln gerichtetes Handeln“ zu verstehen ist, welches auf kulturellem Wissen basiert und Subjektivierungsweisen anleitet. Foucault hat in seinen genealogischen Arbeiten der 1970er Jahre den Begriff des Regierens herausgearbeitet und für Machtanalysen fruchtbar gemacht. Regieren ist hier nicht auf die Lenkung des Staatswesens beschränkt, sondern umfasst diverse Formen der fördernden oder hemmenden, sanktionierenden oder prämierenden, in jedem Fall überlegten Führung von Individuen und Gruppen. Regieren umfasst „berechnete Handlungsweisen“, die darauf zielen, das überhaupt „mögliche Handlungsfeld anderer zu strukturieren“ (Foucault 2005: 287). Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen den Rationalitäten des Regierens (dem kulturellen Wissen) und den (Selbst-)Technologien, die diese in die Welt setzen.

Auch wenn der Begriff des Affekts mitnichten ein klar zu bestimmender ist (Flatley 2008: 11–18; Hoff 2006; Stoellger 2004), soll er hier also als „Allgemeinbegriff“ (Seyfert 2011: 69) verstanden werden, der Emotionen, Gefühle usw. umfasst. Affekte verweisen auf Übergänge, Übertragungen und Interaktionen, „die bei der Begegnung von Körpern emergieren“ (ebd.) und die sich im Prozess wechselseitigen Affizierens und Affiziert-Werdens formieren, so dass mensch im Affekt „niemals alleine“ (Massumi 2010: 29) ist. Zentral ist, das Affektive nicht von der Individualpsyche her zu denken, sondern als „natürlich-soziale Tatsache“, die „das gesellschaftliche Feld vorstrukturiert und die Art der

Subjektivierungen mitprägt“ (Ott 2010: 18). Affekte sind strukturierende Erfahrungen, die nicht figurativ, personal oder lokal von einem Punkt ausgehend emergieren, sondern von einem Netz heterogener Elemente menschlicher und jeglicher nicht-menschlicher Körper. Dabei ist es für sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen weder gewinnbringend, (überpersönliche) Affekte kategorisch von (persönlich-biographischen) Emotionen zu trennen, noch plausibel Affekte außerhalb kultureller Wissensordnungen zu verorten. Denn bereits das Wahrnehmen von etwas setzt einen gewissen Grad der Vertrautheit mit diesem Etwas voraus (Waldenfels 1999: 69). Warum und wie mensch sich von einem menschlichen oder nicht-menschlichen Körper affizieren lässt oder ob überhaupt, ist höchst verschieden und (sollte) Analysegegenstand der Soziologie (sein).

Eine Möglichkeit der (Macht-)Analyse von Affekten liegt im Einbezug von Dispositiven, da diese historische Bedingungen schaffen, die „Wahrnehmung[en] veranlass[en] und ermöglich[en]“ (Schürmann 2008: 142). Dabei bezeichnet Dispositiv heuristisch eine kontextbezogene Gesamtheit heterogener Elemente wie Diskurse, Praktiken, Materialitäten, Institutionen, sowie das Netz, welches aus diesen Elementen besteht und eine „dominante strategische Funktion“ (Foucault 2003a: 393) aufweist. Affekte entstehen also in je spezifischen historischen sowie kulturellen Formationen, was impliziert, dass affektive Interaktionsketten nicht zu allen Zeiten und Orten dieselben sein können. Im Anschluss an die neuere Soziologie des Affekts geht der Aufsatz folglich davon aus, dass affektive Interaktionsketten von der Affizierbarkeit bzw. Rezeptivität der beteiligten Körper abhängen, was auf eine Art „Training und Erziehung“ (Seyfert 2014: 802) der historisch, sozial und kulturell verschiedenen Formen der Rezeptivität verweist.

Angst ist solch ein Affekt, sie ist, mit Delumeau (1988) gesprochen, „die schmerzhafteste Erwartung einer Gefahr, die um so beunruhigender ist, als man sie nicht genau definieren kann: Sie ist ein Gefühl allgemeiner Unsicherheit“ (ebd.: 29). In seinem materialreichen Werk *Angst im Abendland*, in welchem der Mentalitätshistoriker die Geschichte kollektiver Ängste in Europa zwischen dem 14. und dem 18. Jahrhundert untersucht, differenziert Delumeau ähnlich der existenzialphilosophischen Unterscheidung zwischen objektloser Angst und objektbezogener Furcht. Im mittelalterlichen und frühneuzeitlichen „Land der Angst“ tritt mit der Kirche eine intellektuelle Instanz auf, die die Ängste zu definieren und eine Liste ihrer Handlanger zu benennen weiß, also derer, die mit Satan im Bunde sind (ebd.: 39). Delumeaus beunruhigende Angst, die sich indes weniger durch Objektlosigkeit als durch „Ungewissheit“ und „Kontingenz“ (Dehne 2017: 35) auszeichne, bekommt auf diese Weise ein zu fürchtendes Objekt, auf das Praktiken sich beziehen können bzw. das in Praktikkomplexe eingebunden wird/ist. Kittsteiner (2019) entwickelt an Delumeau anschließend den

analytischen Begriff der Re-Personalisierung des Feindes, demzufolge Angstbewältigung zu allererst darin besteht, eine passiv erfahrene Situation der Ohnmacht in eine aktive Handlungsmöglichkeit zu überführen. Dazu muss der Objektlosigkeit bzw. Unbestimmtheit der Angst entgegengetreten werden, damit das Handeln irgendwo ansetzen kann. Wenn Angst verbunden wird mit der Unmöglichkeit zu handeln, dann scheint das Handeln am gefürchteten Objekt selbst gewissermaßen angstüberwindend zu sein, wobei etwas (scheinbar) Unverfügbares in den Bereich des abwehrenden oder gar des vorgreifenden Handelns überführt wird.

Delumeaus Bestimmung der Angst als „schmerzhafte Erwartung einer Gefahr“ verweist überdies auf den temporalen Charakter der Angst. So bezieht sie sich stets auf zukünftige, zu erwartende Gefahren, „die sich nicht in einem aktuellen Ereignis erschöpfen“ (Opitz 2014: 277). Dabei besteht der Effekt des Angst-Affekts gerade darin, wie Opitz unter Rückgriff auf Massumi betont, „der zukünftigen Bedrohung [...] zum gegenwärtigen Sein“ (ebd.) zu verhelfen. Angst als Affekt bezieht sich also auf die Gegenwart zukünftiger Gefahren, sie ist nicht die Reaktion auf ein Ereignis, sondern auf die Vorstellung und Erwartung eines Ereignisses (Barbalet 1998: 155). Eine allgemeine Unsicherheit und Ungewissheit ob einer erwarteten Gefahr bedingt also Angst, die durch re-personalisierende Praktiken in konkrete Furchtobjekte transformiert wird, an denen das Handeln ansetzen kann.

Angst als Affekt auszuweisen bedeutet außerdem darauf zu insistieren, dass nicht nur relevant ist, was gefürchtet wird, sondern auch von wem. Douglas und Wildavsky (1983) betonen die Verbindung spezifischer soziokultureller Milieus mit entsprechenden Risikobefürchtungen und in einem gewissen Sinne auch Risikoerwartungen. Warum bei allen möglichen Gefahren etwas zu einem Risiko wird, hängt auch ab von der sozialen Lebensform – und jeder Lebensstil habe sein eigenes „risk portfolio“ (ebd.: 8), da gemeinsame Werte zu gemeinsamen Ängsten führten. Mehr noch: Wo soziale Gruppen bestimmte Verhaltensweisen als riskant deklarieren, ausgrenzen und auf diese Weise pathologisieren oder kriminalisieren, festigen sie durch *präventive Auflagen* den (eigenen) normativen Zusammenhalt. Präventionspraxen haben in diesem Sinne sowohl sozial-integrative als auch -exklusive Wirkungsweisen (Douglas 1992). Die so durch soziale Ängste initiierten affektiven Interaktionsketten wirken derweil nicht in erster Linie verhindernd oder einen Status quo konservierend, sie treiben genteilig sozialen Wandel an (Barbalet 1998, S. 149ff.).

Kurzum: Angst ist ein Affekt, der durch Interaktion menschlicher wie jeglicher nicht-menschlicher Körper emergiert, wobei die bloße Möglichkeit wechselseitigen Affizierens und Affiziert-werdens von kulturellen Wissensordnungen abhängt, die hier als Dispositiv gefasst werden. Ein solches historisches Dispositiv ermöglicht und verhindert Affizierungen, die das Affektive als natür-

lich-soziale Tatsache auf je spezifische Weise grundlegen und folglich Ängste und Sorgen anleiten. Denn wenn Angst durch Unsicherheit und Ungewissheit, durch den „Verlust epistemischer Kontrolle“, charakterisiert ist, weshalb sie als „Kontingenztangst“ (Dehne 2017: 36) bezeichnet werden kann, bedarf es kultureller Ordnungen, die diese oder jene Unsicherheit erst hervorbringen und ein Entgegenreten plausibel wie notwendig erscheinen lassen. Die Differenzierung zwischen vermeintlich objektloser Angst und objektbezogener Furcht ist dabei eine nur analytische, denn bereits eine Angstursache ist kultur- und damit eben auch klassen- und milieuspezifisch. Das heißt: Sowohl Angstquelle (was wem warum ängstigt) als auch Furchtobjekt (welche Praktiken von wem an/ gegen/für was ausgelöst werden) sind sozial und kulturell bedingt. Das gilt auch für die historisch-gegenwärtigen Problematisierungen kindlicher Entwicklung, auf die im Folgenden der analytische Fokus liegt. Zugrunde liegt dem Aufsatz also zum einen die Annahme des Zusammenwirkens von Subjektivierung und Affizierung, und zum anderen die Einsicht, dass die Bedingungen der Möglichkeit wechselseitigen Affizierens und Affiziert-Werdens diskurs- und machtanalytisch zu erhellen sind. Da Angst ein Affekt ist, der durch Unsicherheit und Ungewissheit charakterisiert ist, bedarf es soziokultureller Ordnungen, historischer Dispositive, die diese oder jene Unsicherheit hervorbringen.

2. Das Regieren moderner Kindheit im Wandel

2.1 *Die Etablierung des Musters moderner Entwicklungs-kindheit im 18. und 19. Jahrhundert: Die normierte kindliche Entwicklung*

Ängste um das Kind und vor dem Kind reichen bis in antike und christlich-mittelalterliche Zeiten zurück. So hat der Kirchenvater Augustinus im frühen 5. Jahrhundert den Grundstein der Auffassung der christlichen Erbsündelehre gelegt, der zufolge Kinder qua Geburt Symbol für die Kraft des Bösen sind (Badinter 1984: 36ff.; Richter 1993: 195f.). Augustinus aber begründet die Sündhaftigkeit des Kindes mit der generellen Sündhaftigkeit des Menschen, er differenziert hier nicht zwischen Kind und Erwachsenem. Dies ändert sich im Prozess der Neuzeit und Moderne grundlegend. Während Locke bereits Ende des 17. Jahrhunderts von der Lehre der Erbsünde Abstand nimmt, ist es Mitte des 18. Jahrhunderts Rousseau, der eine essentielle Differenz zwischen Kind und Erwachsenem und eine eigene kindliche Natur postuliert. Das Kind solle „weder Tier noch Erwachsener sein“, schreibt dieser in seinem 1762 veröffentlichten Werk *Émile*, „sondern Kind“ (Rousseau 1971: 62). Diese kategoriale Unterscheidung begründet nicht nur den strukturellen (einschließenden) Ausschluss

von Kindern an gleichwertiger gesellschaftlicher Partizipation, auch macht es Entwicklung und Erziehung notwendig, um die ausgemachte Kluft sukzessive zu überbrücken. Auf diese Weise wird Kindheit zur Entwicklungs-kindheit. Dabei bleibt die Angst vor dem bösen Kind bis heute bestehen, nur dass sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Zuge der Rousseau-Rezeption sowie des Philanthropismus der Diskurs dahingehend verschiebt, dass das „böse Kind [...] jetzt die Frucht falscher Erziehung“ (Richter 1993: 196) ist. Aus der Sorge um die „spirituelle Gesundheit des Kindes“ (Cunningham 2006: 96) ist nunmehr Angst und Sorge um dessen Entwicklung geworden.

Tatsächlich kommt Rousseaus *Émile* für moderne Kindheitskonstruktionen eine Schlüsselrolle zu, da in diesem Werk das Entwicklungsdenken in Bezug auf Kindheit nicht nur maßgeblich „systematisiert“ (Honig 1999: 61) wird, sondern auch, weil es das entworfene detaillierte Stufenprogramm normativer natürlicher Kindesentwicklung als einen gefahrenvollen Prozess beschreibt. Wie in einem „Brennspiegel“ (Kittsteiner 1991: 375) finden sich in diesem Werk zentrale Versatzstücke des erzieherischen Diskurses des 18. Jahrhunderts, wie etwa das mütterliche Still-Gebot, das konsequent und repressiv zu überwachende jugendliche Onanie-Verbot, die auch räumliche Separierung des Kindes, die gänzliche, paternalistisch-liberale Kontrolle und erzieherische Führung von Sinnen, Körper und Gewissen des Kindes. Rousseau formuliert eine pädagogisch-republikanische Anthropologie, die zum einen von einer essentiellen Differenz zwischen Kind und Erwachsenem ausgeht, zum anderen von einem natürlichen Eigenrecht des Kindes, das von Natur aus gut wie rein ist sowie die universal-menschliche Fähigkeit zur Perfektibilität besitzt, und das schließlich durch erzieherische Führung zur Selbstführung geleitet werden muss. Die Entwicklung vom Säugling zum Zögling zum Jugendlichen zum republikanisch-bürgerlichen Selbst macht also Erziehung notwendig.

Sämtliche Entwicklungsstufen werden dabei angeleitet durch je spezifische künstlich-natürliche, materiell-dingliche, raum-zeitliche, generationale und affektive Arrangements, über die der Erzieher herrscht. Jede Stufe ist nicht nur mit bestimmten Fähigkeiten verknüpft, die das Kind natürlicherweise zu diesem oder jenem Zeitpunkt erreichen sollte, sondern auch mit Gefahren und Risiken. Rousseau wird nicht müde zu betonen, dass die kleinste Abweichung von diesem erst natürlichen und dann sittlich-moralischen Entwicklungsprogramm zwangsläufig katastrophisch enden wird. Dies betrifft zuerst die Mütter, wenn sie ihren „Urpflichten“ (Rousseau 1971: 19) nicht nachkommen. Überall lauende Gefahren flankieren die Menschwerdung, jeder erzieherische Fehltritt lässt das gesamte Unterfangen sofort und unwiederbringlich scheitern, jeder nicht erkannte widernatürliche Kinderwunsch, jede nicht verhinderte jugendliche Zügellosigkeit verunmöglicht die Verwirklichung des sittlich-moralischen

„neuen Menschen“ (Glantschnig 1987: 9), also letztlich des sich selbst führenden Selbst.

Die Gefahren, die den Entwicklungsprozess zwangsläufig würden scheitern lassen, entspringen derweil sowohl der elterlichen wie gesellschaftlichen Umwelt des Kindes als auch dem Kind selbst. So lässt sich bei Rousseau neben der Kind/Mensch-Dichotomie noch eine weitere ausmachen, die sich bereits bei vormodernen Ordnungsbestrebungen findet und die sich bis heute vielfach vermehrt und professionalisiert hat: die „Differenz zwischen Experten und den anderen“ (Bühler-Niederberger 2005: 50). Denn da mensch „die Kindheit nicht [kennt]“ (Rousseau 1971: 5), bedürfen Eltern im naturgemäßen 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. Zum Expert*innenethema wird etwa die affektive Norm natürlicher Mutterliebe: Ihr Ausbleiben vereitelt einerseits eine naturnormgemäße Kindesentwicklung ebenso wie ihr Fehlen als ursächlich für väterliches Desinteresse am familialen Schauspiel gilt; sie soll andererseits sowohl bedingungslos als auch, um der Gefahr kindlicher Verweichlichung zu begegnen, stets wohllosiert sein (Rutschky 1977: 24ff.; Badinter 1984; Schütze 1996).

Rousseaus Thesen werden in Deutschland vor allem von der philanthropischen Bewegung aufgegriffen, denen jede zeitliche oder räumliche Abweichung von ihrem Erziehungsplan als „Gefahr und Bedrohung“ (Glantschnig 1987: 13) erscheint. Auch finden sie in bürgerlichen Kreisen Widerhall (Schmid 2014: 50ff.). Der Bedeutungszuwachs von Kindheit lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gefahr, welche von denjenigen Kindern ausgeht, deren Entwicklung nicht naturgemäß verläuft, deren negativen Anlagen nicht rechtzeitig disziplinierend entgegen getreten wird (Bühler-Niederberger/Sünker 2014: 76). Mit Blick auf soziale Für- bzw. kühl kalkulierte Vorsorge, vor allem aber auf Möglichkeiten zur sittlichen Ertüchtigung der unteren Klassen, werden mit Beginn des 19. Jahrhunderts für gefährdete wie gefährliche Kinder öffentliche Kinderbewahranstalten ins Leben gerufen. In der Genealogie der Institutionen öffentlicher Kleinkinderziehung lässt sich dabei von Beginn an ein „sozialpädagogisches Doppelmotiv“ (Reyer 2004: 519) ausmachen, das modifiziert bis in die Gegenwart wirksam ist: einerseits Müttern aus den sozialen Unterschichten, aus prekären Lagen, die Erwerbsarbeit zu ermöglichen und auf diese Weise die Familienhaushalte zu stabilisieren, andererseits „die Kinder nach trägerspezifischen Ordnungsvorstellungen zu erziehen“ (ebd.). 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 zuvorzukommen.

Kühl kalkuliert sind diese präventiven Bestrebungen auch deswegen, weil von Beginn an ökonomische Überlegungen eine zentrale Rolle spielen. Präventive soziale Fürsorge soll nicht nur in der akuten Notsituation Abhilfe verschaffen, sie gilt auch als kostengünstiger, um möglichen zukünftigen sozialen, medizinisch-hygienischen und Devianz-Risiken zuvorzukommen. Denn die potentiell devianten Kinder von der Straße und ihre 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 Arbeitsscheue proletarischer Erwachsener. Daher gilt es, den „Sozialcharakter der proletarischen Sittlichkeit [in den Einrichtungen öffentlicher Kleinkinderziehung] grundzulegen“ (Reyer 1987: 43); bei den Kindern der Armen haben „Gefügigkeit und Nützlichkeit [...] an die Stelle dessen zu treten, wovon man glaubte, dass es den Charakter der Armen ausmache und auch in den Kindern bereits angelegt sei“ (Bühler-Niederberger/Sünker 2014: 76). In der Folge wird für proletarische Familien ein „Vormundschaftsmechanismus“ aufgebaut, um diese „nach den Kanones der häuslichen Hygiene, des Rückzugs nach innen, der Aufzucht und Überwachung der Kinder“ (Donzelot 1980: 105) zu reorganisieren – ein Dispositiv sozialer Ordnung, welches sich als ebenso ängstlich wie misstrauisch erweist (Bühler-Niederberger 2005: 26).

Seit Beginn der Neuzeit lässt sich also ein starkes Bemühen ausmachen, das bloße „Daherwachsenlassen“ (ebd.: 23) der Kinder zu beseitigen zugunsten einer stärker geordneten Kindheit. Während dies im 16. Jahrhundert zunächst auf einzelne vagabundierende Kinder bezogen ist, dehnt sich das Ordnen von Kindern im bürgerlichen Zeitalter – in welchem „überhaupt nichts mehr draußen sein [darf], weil die bloße Vorstellung des Draußen die eigentliche Quelle der Angst ist“ (Horkheimer/Adorno 1988: 22) – sukzessive auf (potentiell) alle Kinder aus. Diese Prozesse begründen neue generationale Arrangements wie die moderne Familienzelle und die Schule als zentrale Institutionen und Strukturen von Kindheit und Gesellschaft. Sie leiten neue affektive Interaktionsketten an durch das Propagieren des Rückzugs in die Familie, der Privatheit, der Mutterliebe und der elterlichen Verantwortung für die Entwicklung des Kindes, und sie schaffen bzw. festigen Strukturen sozialer Ungleichheit, zwischen Geschlechtern und Klassen. Angst kann hier als ein „aktives Gefühl“ (Galli 2012: 33) des liberalen, biopolitischen Regierens verstanden werden, da die Unbestimmtheit und Ungewissheit nicht weiter außerweltlich lokalisiert werden (wie etwa das satanische Böse bei Delumeau), sondern in einer ‚diesseitigen‘ Gefahren- und Risikokultur.

Was sich hier zeigt, ist eine Relation von Sicherheit, Freiheit und Angst (Lemke 2014), denn wie die Freiheit kann und soll auch die Sicherheit im bürgerlichen Liberalismus niemals fixiert werden (Foucault 2006: 102). Das Streben nach Sicherheit und die Analyse ihrer Bedrohungen sind dabei komple-

mentär, so dass im biopolitischen Zeitalter Angstpolitiken (auch) „die Gestalt der Sorge“ (Balke 2013: 90) annehmen, Sorgen etwa um den Gesundheitsstand der Bevölkerung oder den Entwicklungsverlauf des kindlichen Subjekts. Diese erste, normierende Phase ist insofern konstitutiv für moderne Kindheit, als zentrale und bis heute vorherrschende Diskurse und Praktiken einer „organisierten Sorge um die Kinder“ (Bühler-Niederberger 2010: 17) etabliert und institutionalisiert werden, konkret: der „separierende Blick“, Kinder als „Objekte der Besorgtheit“ sowie das nur scheinbar paradoxe Doppel einer „Glorifizierung von Kindern“ bei gleichzeitiger „Disqualifizierung ihrer Stimme“ (ebd.: 17ff.). 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 vorausgeht, da sie dem erzieherischen Handeln „prä-existent“ (Link 1998: 254) ist. Auf der einen, der bürgerlichen Seite, führt diese Normierung zu einer Affizierbarkeit elterlicher Subjekte im Hinblick auf Sorgen um die (Wider-)Natürlichkeit kindlicher Entwicklung; so wird die familiäre, private Geschlossenheit notwendig und die bürgerliche Mutter zur Verlängerung der Expert*innen in die Familien hinein (Donzelot 1980: 32). Auf der anderen, der proletarischen Seite, die dem normativen Muster bürgerlicher Entwicklungs-kindheit nicht entspricht, führen „ängstliche Ordnungsbestrebungen“ (Bühler-Niederberger 2005: 52) zum Aufbau öffentlicher Erziehungseinrichtungen, die dem Sozialstaat den Weg ebnen.

Derweil ist das Reden von Entwicklung in Bezug auf Kindheit 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 impliziert dabei stets einen „linearen Prozeß der Vervollkommnung“ (Honig 1999: 61), sie geht von einer essentiellen Differenz zwischen Kind und Erwachsenem aus, die das Kind durch Erziehung zu überbrücken hat. Entwicklung impliziert einen (zunächst teleologischen) Prozess, der Gegenwart und Zukunft, der gegenwärtige Zukunft und zukünftige Gegenwart, in ein durch Angst und Hoffnung angetriebenes Verhältnis setzt: Die positiven Möglichkeiten gelungener Entwicklung des Kindes strukturieren negative Erwartungen etwaiger Fehlentwicklungen und vice versa. Diese Diskurse und Praktiken der Entwicklungs-kindheit sagen indes stets weniger „etwas über Kinder“ als „über das organisierte Verhältnis der Generationen aus“ (ebd.: 60), zugleich leiten sie eben dieses Verhältnis, seine Imaginationen und Materialisierungen, an und sind „zum Deutungshorizont einer familial dominierten, aber sozialstaatlich geschützten und regulierten Lebensphase des ‚Aufwachsens‘“ (ebd.: 59) geworden.

2.2 *Die Ver(natur)wissenschaftlichung des modernen Kindheitsmusters im 19. und 20. Jahrhundert: Die normalisierte kindliche Entwicklung*

Eine entscheidende, sukzessive Transformation widerfährt dem Muster moderner Entwicklungs-kindheit im Laufe des 19. Jahrhunderts. An dessen Ende kommt es zu einem „Paradigmenwechsel“ (Eßer 2014: 125), da Entwicklungsstufen nicht weiter an pädagogisch-idealistischen Normen bewertet werden, sondern am positivistisch-wissenschaftlich generierten Normalen. Normalität darf dabei nicht als Alltäglichkeit missverstanden werden, bezieht sie sich doch immer auf Durchschnitte und andere statistische Größen. Normalität setzt verdadete Gesellschaften voraus, das heißt Kulturen, „die sich selbst kontinuierlich, routinemäßig, flächendeckend und institutionell statistisch transparent machen“ (Link 1998: 255). Die durchschnittliche wird die normale kindliche Entwicklung, aus Kinderfehlern werden Entwicklungsstörungen (Eßer 2014: 147), und es richtet sich die Angst ein, nicht normal zu sein.

Die Vermessung des Kindes beginnt im 17. Jahrhundert mit der Dokumentation von Kindersterblichkeit durch den Engländer Graunt, operiert jedoch (noch) nicht in Kategorien des (A)Normalen, sondern generiert eher allgemeine Lagebilder von Kindern (Turmel 2008: 20). Im 19. Jahrhundert dann breitet sich dieser Prozess enorm aus durch die Entdeckung eines neuen Gegenstand, der Bevölkerung, und der Etablierung einer neuen Disziplin, der Bevölkerungswissenschaft. Numerisches, statistisches und probalistisches Denken beginnt sich durchzusetzen und makrosoziologische Entitäten werden konstruiert, wie beispielsweise Quetelet den Durchschnittsmenschen. Auf diese Weise werden vom Individuum grundverschiedene „Realitäten sui generis“ (Desrosières 2005: 86) erzeugt, die nicht als bloße Konstruktionen ohne reale Auswirkungen abgetan werden dürfen, vielmehr sind solchermaßen konstruierte Objekte solange als Realitäten in spezifischen Bereichen und Zeiträumen existent, wie sie als Bezugspunkte von Diskursen und Praktiken funktionieren (ebd.: 115).

Leitend wird das „Prinzip von Broussais und Comte“, so Link (1998: 264), 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 verdadet wird, wird diese 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 (ebd.: 264–265). Diese Konstatierung einer prinzipiellen Kontinuität zwischen normal und anormal habe von Beginn an, also bereits in der

ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, eine „enorme Angst“ ausgelöst, die „Denormalisierungsangst“ (ebd.: 265).

Die Bevölkerungswissenschaft widmet sich derweil auch der Vermessung von Kindern, häuft Daten an, kompiliert diese zu erkennbaren Mustern und generiert objektives Wissen, was in der Folge zum einen die Differenz zwischen Expert*innen und Nicht-Expert*innen perpetuiert und zum anderen das wissenschaftliche Interesse hin zum „normalen Kind“ verschiebt (Turmel 2008: 31). Eine Normalität, die nicht durch bloße Beobachtung des Kindes gewonnen wird, sondern durch Messungen von Abweichungen, von Anormalitäten (Rose 1999: 133). Dieses Modell widerspricht der aufklärerischen Vorstellung von der perfektibilitären menschlichen Natur. Denn die Überwindung der generationellen Differenz, das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft, wird nun dem Postulat der Planbarkeit, nicht mehr dem der Perfektibilität, unterworfen. So wird eine „Sorge um eine normale Zukunft“ (Eßer 2014: 145) angeleitet. Es ist jene Ära, die in den 1950er und frühen 60er Jahren ihren Höhepunkt erreicht (Peuckert 2012: 15ff.) und „in der Vollkommenheit mit Normalität zusammen fallen wird, in der der große Imperativ der sozialen Moral darin bestehen wird zu normalisieren“ (Ewald 1993: 194).

Die Verwissenschaftlichung von Kindheit und kindlicher Entwicklung im Laufe des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts findet vor allem in drei Bereichen statt, die alle im Kontext der Genese der Psy-Wissenschaften stehen, für die Kindheit, so Foucault (2003b), sowohl „Scharnierfunktion“ als auch „Verallgemeinerungsprinzip“ (ebd.: 397–398) ist. Zum Ersten wird die Vermessung des Kindes von dessen Körper auf dessen mentale und psychische Fähigkeiten ausgedehnt, etwa in Form von Intelligenztests, die das „Entwicklungspotential eines Kindes vorhersagen“ (Cunningham 2006: 237) sollen. Diese Messung des Mentalen 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 (Rose 1999: 139; Turmel 2008: 36). Mentale Funktionen erscheinen hier als eine natürliche Ressource, die nicht nur ermittelt, sondern qua Erziehung auch trainiert werden kann.

Zum Zweiten findet eine allgemeine Psychologisierung des Kindes statt, die bei Darwins Entwicklungsbeobachtung seines Kindes beginnt, in Preyers 1881er Studie *Die Seele des Kindes* systematisiert und von Hall ab den 1880er Jahren in der angelsächsischen Welt verbreitet wird, was auf beiden Seiten des Atlantiks zu Gründungen von Gesellschaften für Kinderstudien führt. Die Entwicklungsbeobachtung von Kindern versucht zunächst, aus elterlichen Einzelbeobachtungen das Prototypische eines Entwicklungsverlaufs zu ermitteln (Tervooren 2008: 56). Das elterliche, also laienhafte Generieren von Daten gerät je-

doch zusehends in 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 Freuds Psychoanalyse, die elterlichen (Erziehungs-)Ängsten insofern eine entscheidende Wendung gibt, als dass nun allein Erziehung als ursächlich für psychische Leiden gilt. Weder der Rousseau'sche gesunde Menschenverstand noch christliche Traditionen können weiter als Richtschnur erzieherischen Handelns dienen, vielmehr benötigen Eltern zwingend den Rat von medizinisch-psychologisch geschulten Expert*innen (Cunningham 2006: 241). Auch wenn der Behaviorismus, der in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts eine dominante Stellung im psychologischen Feld einnimmt, von gänzlich anderen Prämissen ausgeht als die Psychoanalyse, untermauert er dennoch die Annahme, es gebe für die kindliche Erziehung prinzipiell ungeeignete Eltern (Schütze 1996: 106).

Zum Dritten kommt es zu einer Psychiatrisierung kindlicher Entwicklung, was auch zu einer „spektakuläre[n] Ausweitung der Interventionen“ (Castel et al. 1982: 51) führt. Noch im 19. Jahrhundert ist das Problem kindlicher Anomalie stets mit Idiotie in Verbindung gebracht worden, und es gab nur wenige Spezialabteilungen oder Institutionen für sogenannte ‚Schwachsinnige‘. Seitdem die Psychiatrie jedoch anfängt, sich intensiver mit Kindheit zu beschäftigen, erblickt sie im Fall des jungen Delinquenten 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 Geistesschwäche zu reduzieren. Stattdessen wird das „Problemkind“ entdeckt und mensch konzentriert sich auf dessen „gestörte Persönlichkeit“ (ebd.: 53). Diese wiederum wurde nicht in Krankenhäusern oder Anstalten behandelt, sondern in Beratungsstellen, etwa der Familienberatung. Es geht hier also weniger um bloße Diagnostik als um Therapie, zudem verschiebt sich sukzessive der Fokus vom Problem psychischer Krankheit zu dem psychischer Gesundheit. So kommt es zum Aufbau medizinischer und im Verlauf des Jahrhunderts zunehmend wohlfahrtstaatlicher Programme der Prävention und Früherkennung.

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 in engem Zusammenhang mit der sukzessiven Etablierung des modernen Nationalstaats (Turner 2008: 30). Nicht nur trägt die Schule

zur „Normierung des Aufwachsens“ bei, ganz generell wird eine Verknüpfung hergestellt zwischen nationalem Wohl und individueller Entwicklung. So dienen nationale Interessen und wissenschaftliche Kinderforschung der „Stärkung der nachwachsenden Generation als Zukunftskapital“ (Eßer 2014: 139). Der von Bevölkerungsstatistikern und Sozialhygienikern ausgemachte Geburtenrückgang zu Beginn des 20. Jahrhunderts führt 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. So weist etwa der § 4 des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922/24 den Schwangeren- und Wöchnerinnenschutz sowie die Säuglings- und Kleinkindfürsorge den Jugendämtern als bedingte Pflichtaufgabe zu (Reyer 2004: 522).

Das von den empirischen Kinderwissenschaften produzierte Wissen ist dabei de- und deswegen auch präskriptiv, da das Wissen durchschnittlicher Entwicklung sogleich den Maßstab „normaler Entwicklung“ liefert, an dem sich ein jedes Kind dann zu messen hat. Das Entwicklungsdenken der vor-psychiatrischen, vor-psychologischen Pädagogik ging von der Vervollkommnung des Kindes zum Menschen qua Erziehung aus, gemessen an ideellen, außer-kindlichen Maßstäben; die empirische Kinderforschung dagegen etabliert ein Entwicklungsdenken, welches das Kind an den Kompetenzen misst, die es normalerweise als Kind dieser und jener Altersstufe haben sollte (Tervooren 2008: 42; Eßer 2014: 127). Ganz entscheidend ist zudem, dass die wissenschaftliche Konstruktion normaler kindlicher Entwicklung – und damit ja auch immer Fehlentwicklung – nicht nur durch Vermessung des kindlichen Körpers gewonnen wird, sondern zunehmend durch die klinische wie therapeutische Beobachtung und Vermessung der ‚Seele des Kindes‘ (s.o.). 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 möglicher Fehlentwicklung sein könnte. Doch nicht nur das Unterschreiten, auch das Überschreiten normaler kindlicher Entwicklung führt zu Angst, nämlich zur Angst vor einer gesundheitsschädlichen „Verfrühung“ der Kinder.

2.3 Die Individualisierung des modernen Kindheitsmusters seit den 1960er Jahren: Die präventierte und optimierte kindliche Entwicklung


Das Muster moderner normierter und normalisierter Kindheit, welches durch die vier Dimensionen der institutionalisierten Altershierarchie, dem Doppel von Scholarisierung und Pädagogisierung, der De-Kommodifizierung, also der Abkehr von Kinderarbeit und dem Aufbau staatlicher Schutzräume, sowie einer umfassenden Familialisierung des Kindes im Privaten geprägt ist (Mierendorff

2010: 22–32), wird ab den 1960er Jahren auf vielerlei Weise sukzessiv transformiert. Auch wenn wesentliche Elemente des Musters moderner Kindheit bestehen bleiben, lassen sich doch in dieser Zeit entscheidende Verschiebungen ausmachen, wie Baader (2014) deutlich macht: So sind etwa durch die Stärkung der Kinderrechte, die Bildungsexpansion sowie die sozialen Bewegungen der 1970er Jahre die institutionalisierte Altershierarchie entdifferenziert und enthierarchisiert sowie die De-Kommodifizierung und Scholarisierung/Pädagogisierung enorm ausgeweitet worden. Zudem lässt sich ein „Wandel von der Familienkindheit zur Institutionenkindheit“ (ebd.: 445) konstatieren, ebenso wie eine breite Diskursivierung und Versozialwissenschaftlichung von Kindheit. Kindheit wird reflexiv (ebd.: 414ff.), und kindliche Entwicklung erscheint zunehmend als kulturell und individuell formbar. Diese Entwicklungsindividualität orientiert sich nicht weiter an den Normen und Normalitäten eines Universal Kindes – wie es von Rousseau bis Piaget entworfen wird –, sondern an dem Potential der Überschreitung: Wird es nur korrekt stimuliert, kann ein jedes Kind ein „Superkind“ (Nadesan 2002: 413) werden. Die Kehrseite der optimierten ist die präventierte kindliche Entwicklung, die immer früher und immer umfassender wohlfahrtsstaatlich-vorsorgend erfasst wird. Derweil sind sowohl Optimierung als auch Prävention prinzipiell unabschließbar: Erstere folgt einem Prinzip der Steigerung, zweiteere 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 durch ein angst- wie hoffnungsvolles, letztlich auf Eigenverantwortung abstellendes Versprechen.

Entscheidend für die Transformation der moralischen Konstruktion von Entwicklungs-kindheit in der Spätmoderne ist die Individualisierung und „Dezentrierung“ (Hultqvist 1998: 107) des Kindes. Gemeint ist, dass in den Diskursen und 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 Kind bzw. Anlage und Umwelt sich zunehmend überlappen und verwischen. So geht beispielsweise die Entwicklungspsychologie nicht weiter von Schemata der Entwicklung aus, die sich entweder gemäß eines genetisch codierten Entwicklungsplans samt sukzessiver Reifung oder gegenteilig durch (konditionierende) Umwelteinflüsse vollziehen (Burman 2008: 31ff.). Nun wird versucht, die Umwelteinflüsse in ihrem Wirken auf individuelle Differenzen zu (ver)messen, so dass die Frage nach Anlage oder Umwelt eine der Verhältnisbestimmung geworden ist. Betont wird zunehmend der „kompetente Säugling“ (Dornes 1993).

Auch die neuere Kindheitssoziologie positioniert sich in den 1980er und 90er Jahren gegen sozialisationstheoretische sowie weiter vorherrschende entwicklungspsychologische Konzepte, indem sie kindliche Handlungs- und Gestaltungsmacht betont. So sind Individualisierung und Dezentrierung human- und sozialwissenschaftlich angeleitet, sie implizieren eine (Eigen-)Verantwortlichkeit des kindlichen Subjekts, setzen sie doch ein Subjekt voraus, 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“ (Hultqvist 1998: 108). Entwicklung folgt weder weiter einem normierenden natürlichen Plan (wie bei Rousseau), noch einem normalisierenden, linear-aufsteigendem Stufenverlauf wie im vergangenen Jahrhundert – leitend wird gegenteilig ein „Regime der Entwicklungspotentialitäten“ (Kašćák/Pupala 2013: 186).

Dieses Leitbild eines eigenverantwortlichen, „unternehmerischen Kindes“ (Nadesan 2002: 402), wie es etwa die Gehirnforschung entwirft, dessen Kompetenzen durch korrekte Stimulation stetig steigerbar sind, korrespondiert sowohl mit sozioökonomischen und kulturellen Prozessen, die unter Schlagwörtern wie Wissensgesellschaft und Neoliberalismus verhandelt werden, als auch mit den Werten akademischer Mittelschichten, die ihre Kinder bestmöglich zu fördern suchen (Reckwitz 2017: 331). Nadesan (2002) argumentiert zurecht, dass das (human- wie sozialwissenschaftliche) Insistieren auf eine kindliche Kompetenz, welche eine ideale Umwelt zur korrekten und fördernden Stimulation für ihre Entwicklung verlangt, bei eben diesen Mittelschichten Ängste dahingehend evoziert, ob die dem Kind geschaffene Umgebung korrekt und ausreichend anregend ist. 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.

Ein zentrales Beispiel und ein Beleg für die in der Individualisierung eingelagerte Idee der Eigenverantwortlichkeit (des Kindes wie der Eltern) ist der Aufstieg des Konzepts der emotionalen Kompetenz, in welchem zudem der Zusammenhang von Optimierung und Prävention deutlich wird. Das Konzept, welches seine Wurzeln im Temperamentsdiskurs des 19. und im Intelligenzdiskurs des frühen 20. Jahrhunderts hat, thematisiert sowohl ein Reflexiv-Werden, Regulieren und Managen der eigenen Emotionen als auch deren strategischen, auf die soziale Situation abgestimmten Einsatz. Die Entwicklung emotionaler Kompetenz gilt heute sowohl als Schlüssel zum gesellschaftlichen Erfolg als auch, bei inadäquater Entwicklung, als (mehrdimensionaler) Risikofaktor für soziale Devianz und individuelle Pathologie (Burmeister 2017: 47ff.). Anders als den Intelligenztests des beginnenden 20. Jahrhunderts liegt dem Konzept der emotionalen Kompetenz  ein höchst individualistisches Verständnis sozialer

Beziehungen zugrunde, da es – losgelöst von kulturellen Differenzen und sozialen Hierarchien – eine individuelle, autonome Wahl im Hinblick darauf insinuiert, wie jemand handelt und seine/ihre Emotionen kontrolliert. Da, in den Augen der Ratgeberliteratur, Kinder diese Fähigkeiten „tatsächlich erlernen“ (Goleman 1997: 55) können, erscheint es als Frage der eigenen Entscheidung, ein emphatisches und optimistisches Kind zu werden und damit bestehende Optionen auf ein beruflich wie privat erfolgreiches, sozial-adäquates, weder deviantes noch depressives Erwachsenenleben zu erhöhen. Emotionen werden hier als neurobiologische Prozesse jenseits individueller Kontrollierbarkeit begriffen, die aber gleichzeitig durch die familiäre und pädagogische Praxis sowie die Arbeit am Selbst zu kontrollieren und zu managen und gegebenenfalls auch zu fördern seien (Boler 1999: 64ff.). Das Konzept emotionaler Kompetenz adressiert folglich „den Menschen als einen Könnler/Nichtkönnler [...], dessen Fähigkeiten sich nicht unbegrenzt, aber doch immer noch ein wenig mehr steigern lassen“ (Gelhard 2012: 10). Neben dem Potential der Optimierung ist eine jede pädagogische Übung zur emotionalen Kompetenzentwicklung aber 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.

Tatsächlich 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 ggf. regulieren (Kelle 2009; Sängler et al. 2013). Mitursächlich für die Ausbreitung präventiver Praktiken ist die Transformation des Risiko-Verständnisses hin zum sogenannten Risikofaktorenmodell, welches ebenfalls zur Dezentrierung des kindlichen Subjekts beiträgt. In dieser Risikotechnologie werden „abstrakte Daten oder Faktoren, die das Auftreten unerwünschter Verhaltensweisen mehr oder weniger wahrscheinlich machen, zueinander in Beziehung gesetzt“ (Castel 1983: 59), so dass nicht weiter ein Individuum im Zentrum steht, sondern ein Bündel von „Faktoren“, also „statistische Korrelationen heterogener Elemente“ (ebd.: 61).

So kommt es im Laufe des 20. Jahrhunderts zur Durchsetzung einer „Therapie für Normale“ (Castel et al. 1982: 192), deren primäres Ziel nicht mehr in Heilung besteht, sondern zum einen in der Korrektur noch der kleinsten Abweichungen und Anomalien, zum anderen in der Maximierung individueller Fähigkeiten. Mit dem Ausbau vorbeugender Maßnahmen wird Kindheit zusehends zum bevorzugten Ort frühzeitiger Interventionen, weshalb heute um „das Kind herum [...] das dichteste Netz von Verfahren zur Überwachung und Korrektur des Verhaltens geknüpft“ (ebd.: 221; auch Rose 1999: 123ff.) wird. In den 1970er Jahren verstärkte sich auch in der BRD der präventiv-staatliche Zugriff

auf Kinder durch Einführung der Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen, also der Festschreibung einer bundesweiten Vereinheitlichung der medizinischen Vorsorge, die, wie Kelle (2008) herausstellt, „konzeptionell auf die Einbeziehung aller Kinder ausgerichtet“ (ebd.: 187) ist. Die Instrumente der Diagnostik für Entwicklungsstörungen sowie der Dokumentation des Entwicklungsverlaufs folgen dabei stets einer Defizitlogik; sie sind strukturiert durch die Leitunterscheidung „normaler“ und „gestörter“ Gesundheit bzw. (im weiteren Verlauf) „altersgemäßer“ und „nicht-altersgemäßer Entwicklung“. Ausgehend von der Einführung der Kindervorsorgeuntersuchungen lässt sich insgesamt eine Intensivierung der Normierung und Normalisierung „der kindlichen Entwicklung durch Medizinisierung, Therapeutisierung und Pädagogisierung“ (ebd.: 200) beobachten. Zudem findet zunehmend eine Vorverlagerung von Entwicklungsdiagnostiken und darauf bezogene Interventionen in die frühe bis sehr frühe Kindheit statt. Letztere konstituieren ein „ambivalentes Feld zwischen optimierter Förderung und Selektion“ (Kelle 2009: 98), wobei die konstanten Quoten von Zurückstellungen bei Schuleingangsuntersuchungen Ausdruck anhaltender Selektionspraxis sind.

Das immer frühere Intervenieren ist 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. Hinzu kommt die Konzeption kulturell wie individuell formbarer Entwicklung, was gleichermaßen Chance und Bürde ist. 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.

3. Schluss: Angsteffekte in den Dispositiven moderner Entwicklungs-kindheit

Das vorangegangene Durchschreiten der Geschichte unserer Gegenwart in Bezug auf Entwicklungs-kindheit hat deutlich gemacht, dass letztere von Anfang an mit Ängsten und Hoffnungen verknüpft ist, die bis heute elterliche wie wohlfahrtstaatliche Praktiken anmenen. Das Konzept der Entwicklung stellt

einen Zusammenhang zwischen Gegenwart und Zukunft her, so dass dem Muster moderner Kindheit 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 der kulturtheoretischen Prämisse, dass die bloße Möglichkeit wechselseitigen Affizierens und Affiziert-werdens von historisch-kulturellen Dispositiven abhängt, macht es einen essentiellen Unterschied, ob Entwicklung konzipiert wird als einem natürlich-normativen Plan gehorchend, als normale, lineare Stufenabfolge, oder als permanentes Potential der Überschreitung.

Bereits Rousseau zeichnet Entwicklung als einen gefahrenvollen, potentiell katastrophisch endenden Prozess, sofern von der natürlichen respektive sittlichen Entwicklung abgewichen wird. Diesem normativen Programm liegt eine klare Dichotomie zugrunde: natürlich/nicht-natürlich bzw. 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, vergleichend beurteilt, was fortan die elterliche und wohlfahrtsstaatliche Wahrnehmung und ihre Praktiken strukturiert. 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 normalisierten Kindesentwicklung ein Kontinuum, ist die Zukunft der Entwicklungsindividualität offen. Entwicklung folgt hier weder einem normativen noch einem normalen Verlauf, sondern dem permanenten, eigenverantwortlichen und heute durch einen zunehmend ausgefeilten Präventionsstaat moderierten Selbstentwurf.

Die Konzeptionen kindlicher Entwicklung aber haben nicht, wie eingangs bereits herausgestellt, einander abgelöst, sie existieren vielmehr neben- und gegeneinander in verschiedenen sozialen Feldern, etwa als schulische Norm, entwicklungspsychologische Normalität, romantische Natur und Ideal enthierarchisierter Partnerschaft zwischen Eltern und autonomen Kindern. Der eine Teil dieser konfligierenden Kindheitsentwürfe lässt, so auch Cunningham (2006: 275), die moderne Kind/Erwachsenen-Differenz brüchig werden, der andere perpetuiert sie, ein Widerstreit, der gegenwärtig elterliche Ängste evoziert. So lässt sich also abschließend 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 der Angst.

Literatur

- ADAC 2015. *Das „Elterntaxi“ an Grundschulen. Ein Leitfaden für die Praxis*. München.
- Ahrens, Jörn 2013. „Soziologie der Angst“, in *Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Koch, Lars, S. 61-70. Stuttgart: Metzler.
- Baader, Meike S. 2014. „Die reflexive Kindheit“, in *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, hrsg. v. Baader, Meike S. et al., S. 414-455. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Badinter, Elisabeth 1984. *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München: dtv.
- Balke, Friedrich 2013. „Politik der Angst“, in *Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Koch, Lars, S. 80-93. Stuttgart: Metzler.
- Barbalet, J. M. 1998. *Emotion, Social Theory, and Social Structure. A Macrosociological Approach*. Cambridge (UK), New York: Cambridge University Press.
- Boler, Megan 1999. *Feeling Power. Emotions and Education*. New York, London: Routledge.
- Bühler-Niederberger, Doris 2005. *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris 2010. „Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive“, in *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, hrsg. v. Bühler-Niederberger, Doris et al., S. 17-41. Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, Doris; Sünker, Heinz 2014. „Die proletarische Kindheit“, in *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, hrsg. v. Baader, Meike S. et al., S. 72-96. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Burman, Erica 2008. *Deconstructing Developmental Psychology. Second Edition*. London, New York: Routledge.
- Burmeister, Christoph T. 2017. „Emotionen als Kompetenz. Über das Regieren der kindlichen (und erwachsenen) Seele in der Spätmoderne“, in *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, hrsg. v. Fangmeyer, Anna; Mierendoff, Johanna, S. 37-54. Weinheim: Beltz Juventa.
- Butler, Judith 2009. „Über Lebensbedingungen“, in *Krieg und Affekt*, hrsg. v. Mohrmann, Judith; Rebentisch, Juliane; von Redecker, Eva, S. 11-52. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Castel, Françoise; Castel, Robert; Lovell, Anne 1982. *Psychiatisierung des Alltags. Produktion und Vermarktung der Psychowaren in den USA*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Castel, Robert 1983. „Von der Gefährlichkeit zum Risiko“, in *Der Mensch als Risiko. Zur Logik von Prävention und Früherkennung*, hrsg. v. Wambach, Manfred Max, S. 51-74. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Cunningham, Hugh 2006. *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*. Düsseldorf: Artemis & Winkler.

- Dehne, Max 2017. *Soziologie der Angst. Konzeptuelle Grundlagen, soziale Bedingungen und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Delumeau, Jean 1988. *Angst im Abendland. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts. 2 Bände. Band 1*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Desrosières, Alain 2005. *Die Politik der großen Zahlen. Eine Geschichte der statistischen Denkweise*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Donzelot, Jacques 1980. *Die Ordnung der Familie. Mit einem Nachwort von Gilles Deleuze. Übersetzt von Ulrich Raulff*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dornes, Martin 1993. *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Douglas, Mary 1992. „Risk and Blame“, in *Risk and Blame. Essays in Cultural Theory* S. 3-21. London, New York: Routledge.
- Douglas, Mary; Wildavsky, Aaron 1983. *Risk and Culture. An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers*. Berkeley, Los Angeles u. a.: University of California Press.
- Eber, Florian 2014. „Die verwissenschaftlichte Kindheit“, in *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, hrsg. v. Baader, Meike S. et al., S. 124-153. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Ewald, François 1993. *Der Vorsorgestaat*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Flatley, Jonathan 2008. *Affective Mapping. Melancholia and the Politics of Modernism*. Cambridge (MA), London (UK): Harvard University Press.
- Foucault, Michel 2003a. „Das Spiel des Michel Foucault“ [1977, Nr. 206], in *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. 1976–1979. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald*, S. 391-429. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel 2003b. *Die Anormalen. Vorlesungen am Collège de France 1974–1975*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel 2005. „Subjekt und Macht“ [1982, Nr. 306], in *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980–1988. Hrsg. von Daniel Defert/François Ewald*, S. 269-294. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel 2006. *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978–1979*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Furedi, Frank 2002. *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child*. Chicago: Chicago Review Press.
- Galli, Carlo 2012. „Das Kalkül der Angst. Die politische Produktivität eines Gefühls – von Machiavelli bis Nietzsche“, in *Lettre International* 97, S. 32-39.
- Gelhard, Andreas 2012. *Kritik der Kompetenz*. Zürich: Diaphanes.
- Glantschnig, Helga 1987. *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Goleman, Daniel 1997. *Emotionale Intelligenz*. München: dtv.
- Hoff, Michael 2006. „Die Kultur der Affekte. Ein historischer Abriss“, in *Affekte. Analysen ästhetisch-medialer Prozesse*, hrsg. v. Krause-Wahl, Antje et al., S. 20-35. Bielefeld: transcript.
- Honig, Michael-Sebastian 1999. *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. 1988. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hultqvist, Kenneth 1998. „A History of the Present on Children’s Welfare in Sweden: From Fröbel to Present-Day Decentralization Projects“, in *Foucault’s Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, hrsg. v. Popkewitz, Thomas S.; Brennan, Marie, S. 91-116. New York, London: Teachers College Press.
- Kašćák, Ondrej; Pupala, Branislav 2013. „Auf dem Wege zum ‚normalen‘ Superkind“, in *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, hrsg. v. Kelle, Helga; Mierendorff, Johanna, S. 178-194. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, Helga 2008. „‚Normale‘ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt“, in *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*, hrsg. v. Kelle, Helga; Tervooren, Anja, S. 187-205. Weinheim, München: Juventa.
- Kelle, Helga 2009. „Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der *childhood studies*“, in *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, hrsg. v. Honig, Michael-Sebastian, S. 79-102. Weinheim, München: Juventa.
- Kittsteiner, Heinz D. 1991. *Die Entstehung des modernen Gewissens*. Frankfurt/Main, Leipzig: Insel.
- Kittsteiner, Heinz D. 2006. „Die Angst in der Geschichte und die Re-Personalisierung des Feindes“, in *Wir werden gelebt. Formprobleme der Moderne* S. 103-128. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Lemke, Thomas 2014. „The Risks of Security: Liberalism, Biopolitics, and Fear“, in *The Government of Life. Foucault, Biopolitics, and Neoliberalism*, hrsg. v. Lemm, Vanessa; Vatter, Miguel, S. 59-74. New York: Fordham University Press.
- Link, Jürgen 1998. „Von der ‚Macht der Norm‘ zum ‚flexiblen Normalismus‘: Überlegungen nach Foucault“, in *Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz*, hrsg. v. Jurt, Joseph, S. 251-268. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Massumi, Brian 2010. „Bewegungen navigieren. Brian Massumi im Interview mit Mary Zournazi“, in *Ontomacht. Kunst, Affekt und das Ereignis des Politischen*, S. 25-68. Berlin: Merve.
- Mierendorff, Johanna 2010. *Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit*. Weinheim, München: Juventa.
- Nadesan, Majia Holmer 2002. „Engineering the entrepreneurial infant: Brain science, infant development toys, and governmentality“, in *Cultural Studies* 16, 3, S. 401-432.
- Nelson, Margaret K. 2010. *Parenting Out of Control. Anxious Parents in Uncertain Times*. New York, London: New York University Press.
- Opitz, Sven 2014. „Zur Soziologie der Affekte: Resonanzen epidemischer Angst“, in *Kultursoziologie im 21. Jahrhundert*, hrsg. v. Fischer, Joachim; Moebius, Stephan, S. 269-280. Wiesbaden: Springer VS.
- Ott, Michaela 2010. *Affizierung. Zu einer ästhetisch-epistemischen Figur*. München: edition text + kritik.
- Peuckert, Rüdiger 2012. *Familienformen im sozialen Wandel. 8. Aufl.* Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, Andreas 2015. „Praktiken und ihre Affekte“, in *Mittelweg* 36 240 1-2, S. 27-45.

- Reckwitz, Andreas 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reyer, Jürgen 1987. „Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung im deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus“, in *Geschichte des Kindergartens. Band 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*, hrsg. v. Erning, Günter et al., S. 43-81. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Reyer, Jürgen 2004. „Kindergarten“, in *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. v. Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen, S. 518-526. Weinheim, Basel: Beltz.
- Richter, Dieter 1993. „Hexen, kleine Teufel, Schwererziehbare. Zur Kulturgeschichte des ‚bösen Kindes‘“, in *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*, hrsg. v. Deutsches Jugendinstitut, S. 195-209. München: Kösel.
- Rose, Nikolas 1999. *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self. Second Edition*. London, New York: Free Association Books.
- Rousseau, Jean-Jacques 1971. *Emile oder Über die Erziehung [1762]. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) 1977. *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- Sänger, Eva et al. 2013. „Embodying Schwangerschaft: pränatales Eltern-Werden im Kontext medizinischer Risikodiskurse und Geschlechternormen“, in *GENDER* 5, 1, S. 56-71.
- Schmid, Pia 2014. „Die bürgerliche Kindheit“, in *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, hrsg. v. Baader, Meike S. et al., S. 42-71. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Schürmann, Eva 2008. *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schütze, Yvonne 1996. „Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ‚Mutterliebe‘“, in *Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Interventionen. 2., überarbeitete Aufl.*, hrsg. v. Karsten, Maria-Eleonora; Otto, Hans-Uwe, S. 98-121. Weinheim, München: Juventa.
- Seyfert, Robert 2011. *Das Leben der Institutionen. Zu einer allgemeinen Theorie der Institutionalisierung*. Weilerswist: Velbrück.
- Seyfert, Robert 2014. „Das Affektif. Zu einem neuen Paradigma der Sozial- und Kulturwissenschaften“, in *Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, hrsg. v. Löw, Martina, S. 797-804. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Stoellger, Philipp 2004. „Orten statt Ordnen. Probleme der Ordnung und der Ortung der Affekte“, in *Hermeneutische Blätter* 1/2, S. 23-35.
- Tervooren, Anja 2008. „„Auswickeln“, Entwickeln und Vergleichen: Kinder unter Beobachtung“, in *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*, hrsg. v. Kelle, Helga; Tervooren, Anja, S. 41-58. Weinheim, München: Juventa.
- Turmel, André 2008. „Das normale Kind: Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung“, in *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*, hrsg. v. Kelle, Helga; Tervooren, Anja, S. 17-40. Weinheim, München: Juventa.

Waldenfels, Bernhard 1999. „Vom Rhythmus der Sinne“, in *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*, S. 53-85. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

