

MMag.<sup>a</sup> Trattnig Sarah

Kindheit im Wandel der Zeit -  
vom Mittelalter bis zur frühen Neuzeit und  
bei den Pädagogen Comenius, Rousseau  
und Pestalozzi

**DIPLOMARBEIT**

zur Erlangung des akademischen Grades  
Magistra der Philosophie

Studium der Pädagogik  
Studienzweig Sozial- und Integrationspädagogik

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Fakultät für Kulturwissenschaften

Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerald Grimm

Institut: Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Jänner/ 2013

**Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Unterschrift der Verfasserin:

.....  
(MMag.<sup>a</sup> Sarah Trattnig)

.....  
(Ort, Datum)

### **Danksagung**

Für die Betreuung meiner Diplomarbeit, vor allem für die fruchtbaren und interessanten Lehrveranstaltungen sowie den hilfreichen Anregungen bezüglich der Aufarbeitung des Themas, möchte ich mich zuallererst bei Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Gerald Grimm bedanken.

Mein tiefster und herzlichster Dank gilt auch meinem Partner MMag. Michael Druml für die beständige Motivation und dessen liebevolle Geduld sowie das Korrekturlesen.

Weiters möchte ich mich auch bei meiner Schwester Isabella Magdalena Trattinig für das Korrekturlesen meiner Arbeit sowie für die hilfreichen Ergänzungen und Kommentare bedanken.

Meinen Eltern und meinen Großeltern danke ich für die materielle und emotionale Unterstützung während meines gesamten Studiums und für ihre stets aufbauenden Worte.

**Diese Arbeit möchte ich meinem Partner und meiner Nichte Alexis Laetizia widmen, deren Kindheit zum Glück im Hier und Jetzt stattfindet, losgelöst von Mittelalter und früher Neuzeit, jedoch beeinflusst von den Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi.**

## Inhaltsverzeichnis

1. Persönlicher Bezug	Seite 7
1.1 Einleitung	Seite 7
1.1.2 Forschungsfragen und Forschungsstand	Seite 9
1.1.3 Vorgehensweise für die Beantwortung der Fragestellungen: Qualitative Sozialforschung und historische Hermeneutik	Seite 10
1.2 Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten	Seite 11
1.2.1 Kindheit	Seite 12
1.2.2 Mittelalter	Seite 13
1.2.3 Frühe Neuzeit	Seite 14
2. Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit	Seite 16
2.1 Antike	Seite 16
2.2 Mittelalter	Seite 18
2.3 Frühe Neuzeit	Seite 23
3. Kindsein und Kindheit im Mittelalter	Seite 28
3.1 Die drei Entwicklungsphasen der Kindheit	Seite 29
3.1.1 Die erste Entwicklungsphase <i>infantia</i>	Seite 29
3.1.2 Die zweite Entwicklungsphase <i>puerita</i>	Seite 30
3.1.3 Die dritte Entwicklungsphase <i>adolescentia</i>	Seite 32
3.2 Schwangerschaft und Geburt im Mittelalter	Seite 33
3.2.1 <i>Infantia</i> : Säuglingspflege und Entwicklung des Kleinkindes	Seite 36
3.3 Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern	Seite 40
3.4 Kindlicher Alltag und Teilnahme am Leben der Erwachsenen	Seite 41
3.5 Kinderspiel und Spielzeug	Seite 44
3.6 Die Rollenverteilung von Vater und Mutter	Seite 47
3.7 Exkurs: Kindheit und Tod: Kindersterblichkeit, Kindesaussetzung und Kindesmord	Seite 48
3.8 <i>Pueritia</i> : Erziehung und Erziehungsziele	Seite 54
3.8.1 Schulleben im Mittelalter	Seite 55

3.8.2 Die Erziehung für Kirche und Kloster	Seite 57
3.8.3 Die Erziehung adeliger Kinder: zukünftige Ritter und Edelfräulein	Seite 59
3.8.4 Die Erziehung in der Stadt: Bürgertum und Handwerkerfamilien	Seite 64
3.8.5 Die Erziehung der Bauernkinder	Seite 65
3.9 Exkurs: Die mittelalterliche Kinderehe	Seite 67
3.10 Gegenüberstellung Mädchen und Knaben	Seite 68
4. Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit	Seite 71
4.1 Geburt und Kindersterblichkeit	Seite 73
4.2 Die Beziehung zu Mutter und Vater	Seite 78
4.3 Erziehung und Erziehungsziele in der frühen Neuzeit	Seite 79
4.4 Kinderbekleidung	Seite 81
4.5 Schulbildung in der frühen Neuzeit	Seite 83
4.6 Gegenüberstellung Mädchen und Knaben	Seite 86
4.7 Exkurs: Zur Erschaffung und Entdeckung der Kindheit in der Neuzeit	Seite 88
5. Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis	Seite 90
5.1 Johann Amos Comenius	Seite 91
5.1.1 Leben und Wirken	Seite 91
5.1.2 Das pädagogische Konzept Comenius	Seite 95
5.1.3 Comenius´ Kindheitsverständnis	Seite 100
5.2 Jean-Jacques Rousseau	Seite 102
5.2.1 Leben und Wirken	Seite 102
5.2.2 Das pädagogische Konzept Rousseaus	Seite 109
5.2.3 Rousseaus´ Kindheitsverständnis	Seite 112
5.3 Johann Heinrich Pestalozzi	Seite 113
5.3.1 Leben und Wirken	Seite 114
5.3.2 Das pädagogische Konzept Pestalozzis	Seite 123
5.3.3 Pestalozzis Kindheitsverständnis	Seite 124
5.4 Pädagogische Unterschiede im Kindheitsverständnis von Comenius, Rousseau und Pestalozzi	Seite 127
5.5 Das Mädchenbild der Pädagogen Comenius, Rousseau und	

Pestalozzi	Seite 129
6. Resümee	Seite 134
7. Literaturverzeichnis	Seite 138
7.1 Internetquellenverzeichnis	Seite 140
7.2 Abbildungsverzeichnis	Seite 142

## **1. Persönlicher Bezug**

Im Rahmen meines Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Sozial- und Integrationspädagogik war ich in diversen Lehrveranstaltungen immer wieder mit den Themen der Jugend sowie der Kindheit konfrontiert und habe selbst auch einige Arbeiten mit etwa dem Inhalt von Kindern und Jugend im Kontext des sozialpädagogischen Fallverstehens geschrieben, sowie auch Fallstudien zu Jugendlichen und Kindern, welche Jugendzentren besuchen, aber auch über die Situation von Kindern und Jugendlichen, welche beeinträchtigte Geschwister haben, verfasst.

Meine Diplomarbeit möchte ich nun als Chance begreifen, die geschichtliche Entstehung des Terminus „Kindheit“ aufzuarbeiten, von der Antike weg die Entstehung der Kindheit im Wandel der Zeit zu zeigen.

Das Hauptaugenmerk meiner Arbeit soll allerdings auf der Periode des Mittelalters bis hin zur frühen Neuzeit und Aufklärung liegen, wobei ich die sozialen und pädagogischen Aspekte der Kindheit beleuchten möchte.

Vor allem in der Neuzeit möchte ich die „Entdeckung der Kindheit“ durch die Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi herausarbeiten.

Ein besonderes Bedürfnis ist es mir auch, in den jeweiligen Perioden einen Vergleich zur Kindheit von Knaben und Mädchen zu ziehen.

### **1.1 Einleitung**

Meine Diplomarbeit setzt sich mit der Kindheit in den Perioden des Mittelalters und der frühen Neuzeit auseinander, wobei ich mich vor allem mit dem Kindsein und der Kindheit im Alltag, der Beziehung zu den Eltern, den Erziehungszielen und der Schule beschäftige.

Dem großen Einfluss, welchen die Pädagogen der Neuzeit auf den Lebensabschnitt Kindheit ausgeübt haben, wird dadurch Rechnung getragen, indem ich mich mit drei Pädagogen und deren pädagogischem Wirken und Kindheitsverständnis beschäftige.

Die Arbeit selbst gliedert sich in drei Teile: in Kindsein und Kindheit im Mittelalter, in Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit und in die von mir ausgewählten Pädagogen der Neuzeit und deren Kindheitsverständnis.

Um ein besseres Verständnis sowie eine bessere Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, folgt nach der Einleitung, welche sich unter anderem mit meinen Forschungsfragen und dem Forschungsstand sowie der theoretischen Verortung und einer Definition der für die Thematik

## *Einleitung*

unerlässlichen Begrifflichkeiten beschäftigt, anknüpfend ein geschichtlicher Rückblick sowie die zeitliche Eingrenzung auf das Mittelalter und die frühe Neuzeit.

Im dritten Kapitel setze ich mich mit der Kindheit im Mittelalter auseinander, wobei ich mich mit den in jener Zeit gebräuchlichen Einteilung der drei Entwicklungsphasen von Kindheit, *infantia*, *puertia* und *adolescencia* beschäftige sowie Schwangerschaft, Geburt, Kinderspiel und Spielzeug, Rollenverteilung der Eltern, Kindheit und Tod und die Erziehung der jeweiligen Stände näher beleuchte.

Einblick in das Kindsein und die Kindheit in der frühen Neuzeit bietet das nächste Kapitel, wobei ich mich hier mit Geburt und Kindersterblichkeit, der Beziehung zu Mutter und Vater, der Erziehung und den Erziehungszielen, Kinderbekleidung und Schulbildung befasse. Am Ende dieses Kapitels findet sich, wie auch beim Kapitel zuvor, eine Gegenüberstellung von Mädchen und Knaben jener Periode.

Das letzte Kapitel behandelt das Leben und Wirken der neuzeitlichen Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi, wobei ich auch auf deren pädagogischen Konzepte und Kindheitsverständnisse eingehe. Zum Abschluss erfolgt eine Gegenüberstellung des Mädchenbildes und der Mädchenerziehung von Comenius, Rousseau und Pestalozzi.

Die Diplomarbeit schließt mit meinem Resümee.

Wichtig ist es mir, deutlich zu machen, dass die Wahl des Themas, der Literatur und der drei Pädagogen nach rein subjektiven Gesichtspunkten erfolgte und somit diese Arbeit keinen Anspruch auf Objektivität und Vollständigkeit beanspruchen kann.

Als eifrige Verfechterin der geschlechtersensiblen Schreibweise und Absolventin des Wahlfachstudiums Feministische Wissenschaften, möchte ich darauf aufmerksam machen, dass folgende Arbeit nach den Regeln der geschlechtersensiblen Schreibweise erstellt wurde. Aufgrund der geschichtlichen Begebenheiten und historischer Authentizität war es mir nicht möglich, diese Schreibweise auf alle geschlechtlich bestimmten Nomen anzuwenden. Wo dies allerdings ohne Verfälschung historischer Gegebenheiten möglich war, habe ich die gendergerechte Schreibweise lückenlos angewendet.

Ich weise darauf hin, dass alle Zitate von mir nach der klassischen Zitierweise zitiert und von

## Einleitung

mir ohne Ausnahme kursiv gesetzt wurden, wenn in den vorliegenden Zitaten einzelne Worte bereits kursiv gesetzt wurden, habe ich diese einzelnen Passagen im Zitat in gerader Formatierung hervorgehoben.

### **1.1.2 Forschungsfragen und Forschungsstand**

In meiner Diplomarbeit beschäftige ich mich mit der Beantwortung folgender vier zentraler Fragestellungen:

- Kindheit im „finsternen“ Mittelalter: Kindlicher Alltag zwischen hoher Kindersterblichkeit, Frömmigkeit und den drei Ständen Adel, Bürgertum und Handwerkertum sowie Bauerntum
- Kindheit in der frühen Neuzeit: Die Entdeckung eines eigenen Lebensabschnittes?
- Pädagogische Unterschiede im Kindheitsverständnis von Comenius, Rousseau und Pestalozzi
- Wie sehen die Unterschiede in der Kindheit von Mädchen und Knaben aus?

Bei der ersten Frage werde ich mich vor allem mit den Lebenswelten von Kindern der verschiedenen Stände auseinandersetzen. Die nächste Frage beschäftigt sich mit der Kindheit in der frühen Neuzeit. Anschließend werde ich die Auswirkungen der drei neuzeitlichen Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi auf den Lebensabschnitt Kindheit beleuchten. Zum Abschluss widme ich mich den Unterschieden zwischen Mädchen und Knaben im Mittelalter und der frühen Neuzeit sowie den Unterschieden zwischen den Mädchenbildern und der Mädchenerziehung der drei Pädagogen.

Neben Klaus Arnolds *Kind und Gesellschaft im Mittelalter und Renaissance* beziehe ich mich vor allem auf *Kindheit im Mittelalter* von Shulamith Shahar. Shahar zeichnet in ihrem ein Gesamtbild des Kindes und der Kindheit im Hoch- und Spätmittelalter ohne auf lokale Besonderheiten einzugehen, denn „*Der Begriff, den die Gelehrten von der Kindheit hatten, die Auffassung von der Kindheit als eigenständige Entwicklungsphase, und die Normen, die die Autoren didaktischer Werke propagierten, waren jedenfalls überall die gleichen, ob auf Lateinisch oder in der Volkssprache abgefasst. Auch gab es keine wesentlichen Unterschiede zwischen weltlichen und Kirchenschriftstellern.*“<sup>1</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch Matthias Winter zu erwähnen, welcher in *Kindheit und*

---

<sup>1</sup> Shahar 1993: 8

## *Einleitung*

*Jugend im Mittelalter* sehr detaillierten Einblick in die unterschiedlichsten Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen gewährt, etwa in die familiären Strukturen und die häusliche Hierarchie, in Hof und Schule, beziehungsweise Erziehungslehren, aber auch in die Kinderehe und in die spätmittelalterliche Strafjustiz betreffend Kinder und Jugendlichen.

Mit dem historischen Wandel der Lebensphase Kindheit im Mittelalter bis zum 16. Jahrhundert haben sich vor allem Phillippe Ariès mit seinem Werk *Geschichte der Kindheit* und Lloyd de Mause in *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* beschäftigt, wobei vor allem Ariès auch sehr gründlich und anschaulich Kinderkleidung sowohl im Mittelalter als auch in der Neuzeit beschreibt und das mittelalterliche Schulwesen behandelt.

Hervorzuheben ist auch Neil Postman, welcher sich in *Das Verschwinden der Kindheit* vor allem mit dem großen Einfluss des Buchdrucks auf die Kindheit, aber auch mit den Anforderungen an die Erziehungsberechtigten in der Neuzeit auseinandersetzt.

Einen guten Einblick in die Kindheit der frühen Neuzeit bietet Richard van Dülmen mit *Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit.* Der Autor verarbeitet hier sehr viele Informationen über das tägliche Leben der Kinder, über die Kleidungsgewohnheiten, aber auch über die Schwangerschaft und den Kindstod.

Bezüglich der Biographien Comenius', Rousseaus und Pestalozzis sowie deren pädagogischem Werk möchte ich vor allem Hans Scheuerl mit *Johann Amos Comenius (1592-1670)* und Klaus Schaller mit demselben Titel anführen. Michel Soëtard gibt mit *Jean-Jacques Rousseau. Philosoph – Pädagoge. Zerstörer der alten Ordnung* anhand von reichlich Bild- und Quellenmaterial sehr detailliert Einblick in das Leben Rousseaus und Daniel Tröhler ist mit seinem Buch *Johann Heinrich Pestalozzi* hervorzuheben, welches sehr gut gegliedert das Leben und das Werk des Pädagogen veranschaulicht.

### **1.1.3 Vorgehensweise für die Beantwortung der Fragestellungen: Qualitative Sozialforschung und historische Hermeneutik**

Für die Beantwortung meiner Forschungsfragen habe ich mich für die historisch-hermeneutische Methode entschieden, da meine Diplomarbeit eine Literaturarbeit darstellt, welche sich mit der Lebenswelt von Kindern im Mittelalter und der Neuzeit, der Entstehung, beziehungsweise Weiterentwicklung der Begrifflichkeit Kindheit sowie den Pädagogen

## Einleitung

Comenius, Rousseau und Pestalozzi auseinandersetzt.

Ernst von Kardoff charakterisiert die qualitative Forschung folgendermaßen: *„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv „hergestellt“ und in sprachlichen wie nichtsprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern.“*<sup>2</sup>

Weiters führt er aus, dass die qualitative Forschung versucht, den Forschungsbereich nicht durch rein methodische Vorentscheidungen einzuschränken.<sup>3</sup>

Kardoff zeigt zwei besondere Sachverhalte der qualitativen Forschungsperspektive auf einer erkenntnistheoretischen Ebene auf: *„Die soziale Wirklichkeit kann zureichend nur als sinnhaft durch Kommunikation und Interaktion der Menschen konstituiertes Gebilde begriffen werden; und sie kann nur auf dem Wege der Rekonstruktion kollektiver Deutungsmuster verstanden werden.“*<sup>4</sup>

Für Becker-Schmidt und Bilden stellt die Hermeneutik die interpretative Methode der geisteswissenschaftlich orientierten Sozial- und Textwissenschaften dar. Zugleich ist die Hermeneutik auch das älteste Verfahren der Textanalyse. In Bezug auf historische Hermeneutik ist häufig von Nachverständnis die Rede, so versteht Schleiermacher darunter die philosophische Kunst der Interpretation, welche durch das Nachverständnis erreicht wird. *„Hermeneutik ist im engeren Sinne auf Sprache und Text bezogen, im weiteren Sinne auf „Weltauslegung“ generell. Textinterpretationsverfahren sind für sozialwissenschaftliche Forschung zentral, weil ein Großteil der Daten verschriftlicht ist oder wird. Jedoch ist allen hermeneutischen Ansätzen die Betonung des forschenden Subjekts eigen und dessen Fähigkeit, Welt zu interpretieren.“*<sup>5</sup>

### **1.2 Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten**

Der zentrale Blick meiner Arbeit liegt neben der historischen Epoche des Mittelalters auch auf der frühen Neuzeit. In beiden Perioden setze ich mich mit dem Wandel des Verständnisses von

---

<sup>2</sup> Kardoff 1991: 4

<sup>3</sup> vgl. Kardoff, Ernst von: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union, München, S.1994f.

<sup>4</sup> Kardoff 1995: 7

<sup>5</sup> Becker-Schmidt/ Bilden 1995: 17

Kindheit beziehungsweise dem Leben der Kinder auseinander. Es ist daher nahe liegend, das ich zunächst auf die einzelnen Begrifflichkeiten näher eingehe und diese dem bzw. der LeserIn erläutere, da diese Bestimmungselemente und Begriffsbezeichnungen im weiteren Verlauf meiner Arbeit ständig präsent sind.

### **1.2.1 Kindheit**

Wie Neil Postman verdeutlicht, ist Kindheit an sich das Ergebnis von sozialen Konstruktionen und kein naturgegebenes Phänomen, die Begrifflichkeit muss daher immer auf den jeweiligen historischen und kulturellen Kontext abgestimmt werden: „*Anders als das Säuglingsalter ist die Kindheit ein gesellschaftliches Kunstprodukt, keine biologische Kategorie.*“<sup>6</sup>

Die Idee der Kindheit begreift der Autor als eine der großen Erfindungen der Menschheit, zusammen mit der Wissenschaft, dem Nationalstaat und der Religionsfreiheit hat sich die Kindheit nach Postman als soziale Struktur und als psychologisches Bedingungsgefüge im 16. Jahrhundert herausgebildet.<sup>7</sup>

Laut Bernhard Rathmayr bezeichnet Kindheit zusammengefasst die Gesamtheit der gesellschaftlichen und privaten Vorstellungen über Kinder sowie den ihnen entsprechenden formellen und informellen Praktiken des Umgangs mit Kindern. Auch weist er darauf hin, dass die Vorstellungen von Kindheit einem anhaltenden gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Die sich in den letzten Jahrhunderten wandelnden Kindheitskonstrukte beziehungsweise historischen Ausprägungen von Kindheit beziffert er mit vier und fasst diese unter den jeweils dominierenden Dominanten zusammen:

2. Kindheit als Unterwerfung und Gehorsamspflicht
3. Kindheit als Erziehungskindheit
4. Kindheit als das gegenwärtig in der Kindheitsforschung dominierende Konzept von Kindern als sozial kompetenten Akteure, welches
5. einen grundlegenden Wandel des Kind-Erwachsenen-Verhältnisses unterstellt und anzeigt.

Kindheit als Unterwerfung und Gehorsamspflicht bestimmt vor allem die griechische und römische Antike<sup>8</sup> und in abgeschwächter Form auch noch im Mittelalter, die Konzeption als Erziehungskindheit setzte mit der Pädagogik der Aufklärung in der Neuzeit ein.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Postman 1985: 7

<sup>7</sup> vgl. Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1985, S.8

<sup>8</sup> vgl. Rathmayr, Bernhard: Kindheit. In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S.398

<sup>9</sup> vgl. ebd., S.399

## Einleitung

Die Kindheitskonzeption vom Kind als sozial kompetenter Akteur bahnte sich nach Rathmayr erst in den 1970er Jahren an, es kam ausgehend von Neuansätzen der Kindheitsforschung in Amerika, England, Skandinavien und Deutschland zu einem Wechsel vom romantisierenden und pädagogisierenden Kindheitsparadigma zu einer Konzeption von Kindheit als Agency, in der Kinder als kompetente soziale Akteure verstanden werden.<sup>10</sup>

Die neue Konzeption eines Kind-Erwachsenen-Verhältnisses erfordert nach Rathmayr einen gleichgerichteten Wandel der Erziehungskonzeptionen und der Erziehungspraxis, eine Umsetzung wird in der neuen Kindheitsforschung allerdings erst in Ansätzen erkennbar.

Der Autor kommentiert: *„Insgesamt wird der Erziehungseinfluss Erwachsener durch die wachsende Bedeutung der Miterzieher im Bereich der Konsum- und Medienwelten sowie der Gleichaltrigen relativiert. Kindheit präsentiert sich insofern nicht allein historisch, sondern auch aktuell in einer großen Vielfalt pädagogischer Konzeptionen, milieugebunden und lebensweltlich präformierten Praktiken, gerahmt durch unterschiedliche ökonomische und sozialen Strukturen, von veränderten pädagogischen Ambitionen ebenso geprägt wie von Strukturen der Armut und des Konsums.“*<sup>11</sup>

### **1.2.2 Mittelalter**

Das Mittelalter zeichnet sich durch die Verschmelzung romanischer, germanischer und slawischer Gentilgesellschaften sowie durch die Entstehung vielfältiger und unterschiedlich gegliederter Adelsherrschaften mit unterschiedlich starken monarchischen Spitzen als wesentliche soziopolitische Bedingung aus. Die religiöse Einheit dieser Gesellschaften formulierte sich in der Akzeptanz der katholischen Kirche, die als erste Institution der Epoche eine feste Hierarchie bildete und nicht nur eine autoritative Spitze mit dem römischen Papsttum sondern auch einen regional gegliederten „Amtskörper“ entwickelte. Angefochten wurde der ideologische, religiöse und habituelle Grundkonsens der römisch-katholischen Kirche von Außen durch Angriffe des Islams und der Tatsache, dass die zweite christliche Kirche mit universalem Anspruch in der byzantinischen Nachfolge des Imperium Romanum in Ost- und Südosteuropa überaus einflussreich war und blieb. Innere Widerstände und Abspaltungen, welche als Häresien und Ketzerbewegungen schließlich in der Reformation gipfelten, der entscheidenden Krise der ideologischen Identität des Mittelalters.<sup>12</sup>

Die herrschende Gruppierung mittelalterlicher Gesellschaften bildete unangefochten der Adel,

---

<sup>10</sup> vgl. ebd., S.400

<sup>11</sup> Rathmayr 2007: 401

<sup>12</sup> vgl. Asendorf, Manfred; Flemming, Jens; Müller, von Achatz; Volker, Ulrich: Geschichte. Lexikon der wissenschaftlichen Grundbegriffe. © 1994 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, S. 435f.

## Einleitung

welcher eine weite Ausdifferenzierung des Adelstypus bot, so gab es neben Kirchenadel auch Kriegeradel, Amtsadel und Rentenadel. Der Adel war der wesentliche Träger politischer und wirtschaftlicher Macht und das Mittelalter gilt als Epoche des Feudalismus: „*»Feudal« leitet sich in dieser Konnotation vom lateinischen Quellenbegriff »feudum« her. Dieser bezeichnet das Leihgut, das ein adliger Oberherr einem adeligen Lehnsmann zur Nutzung während der – lebenslangen – Zeit im Dienst dieses Herrn überlässt [...] Damit sind im Begriff »Feudalismus« nicht nur Vorstellungen von wirtschaftlicher Aneignung – landwirtschaftliche Basis adliger Renteneinkünfte –, sondern auch Herrendienst, Dienstethos und schließlich sogar die potentielle Unkontrollierbarkeit und Unübersichtlichkeit des Leihsystems angelegt.*“<sup>13</sup> Der Feudalismus schließlich endet erst mit der Französischen Revolution.

Im Verlauf des Mittelalters, welches auch in Früh-, Hoch- und Spätmittelalter unterteilt wird, gerieten auch zunehmend neben Klerus und Adel Bauern und BürgerInnen ins Blickfeld. Das Mittelalter erschien dabei immer deutlicher als jene Epoche, der die Neuzeit ihre Triebkraft verdankt: Emanzipation aus städtischen Bindungen, Autonomie der Wirtschaft, akademische Freiheit, Trennung von Theologie und Wissenschaft, städtische und ländliche Revolten fanden ihren Ursprung in dieser Epoche: „*Das Mittelalter als Wiege der Moderne, als Emanzipations-, Widerspruchs- und Revoltenepoche konnte kaum noch mit guten Gründen 1517 oder an einer der anderen, von den vielen unterschiedlichen Standpunkten aus denkbaren Markierungen im 15. oder 16. Jh. enden.*“<sup>14</sup>

### **1.2.3 Frühe Neuzeit**

Nach überwiegender Meinung wird unter der frühen Neuzeit die Geschichtsperiode von etwa 1500 nach Christus bis zur Französischen Revolution verstanden, welche gleichzeitig das Ende des Zeitalters der Aufklärung bedeutete.<sup>15</sup> In diese etwa 300 Jahre fallen unter anderem die Epochen der Renaissance und des Barock. Die frühe Neuzeit war auch die Hochphase des Absolutismus, zunächst des höfischen und später des aufgeklärten Absolutismus.

In der Renaissance wurde durch die Humanisten die Werte und das Menschenbild der Antike wiederentdeckt, diese propagierten Toleranz und Gewissensfreiheit. Die Humanisten waren außerdem der Ansicht, dass der Mensch nur durch Bildung seine Aufgabe und Stellung in der Gesellschaft finden könne. Im Gegensatz dazu stand die mittelalterliche Ständegesellschaft, nach der dem Mensch durch die Geburt seinen Platz in der Gesellschaft zugewiesen bekam, Die humanistischen Ideale wurden gestärkt, als die Osmanen 1453 Konstantinopel eroberten,

---

<sup>13</sup> vgl. ebd. S. 436

<sup>14</sup> vgl. ebd.S. 437

<sup>15</sup> vgl. ebd. S. 200

## *Einleitung*

durch den Zerfall des Byzantinischen Reiches gelangten zahlreiche wichtige Schriften der Antike nach Europa. Die Epoche des Barock war vom dreißigjährigen Krieg geprägt, welcher von 1618 bis 1648 andauerte. Die Trennung von Katholizismus und Protestantismus spaltete die BewohnerInnen Europas, Kaufleute, Gelehrte und HandwerkerInnen entwickelten ein bürgerliches Standesbewusstsein und stellten sich mutig den feudalen HerrscherInnen entgegen. Zeitgleich entstand eine ausgeprägte höfische Kultur an den Fürstenhäusern. Bis zur Französischen Revolution dominierte der Absolutismus als Regierungsform Europa. Dessen zentrales Merkmal war die zunehmende Verstaatlichung sowie die Etablierung des Merkantilismus, also das Schaffen einer staatlichen Wirtschafts- und Steuerpolitik. Zusätzlich wurden die Kirchen in das Staatswesen eingebunden und die HerrscherInnen demonstrierten ihre Macht durch den Ausbau ihrer Armeen und den Bau prachtvoller Residenzen.<sup>16</sup>

Im Übergang vom 15. zum 16. Jahrhundert findet sich ein Bündel von Faktoren in allen Bereichen des Lebens, welche einen Epochenwandel einleiteten: Martin Luthers 95 Thesen gegen den Ablasshandel, das Aufkommen der Naturwissenschaften und ein entsprechend rationales, auf Berechenbarkeit und Machbarkeit gerichtetes Weltbild, die Erfindungen und Entdeckungsfahrten nach Übersee, die Rezeption antiker Literatur, Kunst und Philosophie im Humanismus und der Renaissance sowie die Differenzierung Europas in sich ausprägende Nationen bei gleichzeitiger Ausdehnung auf außereuropäische Erdteile durch Kolonialherrschaft.<sup>17</sup>

Die Kolonialmächte England, Spanien, Frankreich und die Niederlande vergrößerten ihre Herrschaftsgebiet und erlangten dadurch wirtschaftlichen Reichtum. Neben Waren, Lebensmittel und Menschen gelangten auch neue Ideen und Methoden sowie Erkenntnisse aus der sogenannten Neuen Welt, Amerika, in die Alte Welt, wie Europa damals genannt wurde.<sup>18</sup>

Das herausragendste Merkmal der frühen Neuzeit als Epoche stellen vor allem die Erfahrungen der Reformation dar, wobei sich dies nicht nur auf das kirchliche und religiöse Leben bezieht, sondern auch ebenso auf das politische und soziale.<sup>19</sup> Die Erfindung des Buchdrucks ermöglichte es erstmals, Wissen und Informationen massenhaft zu reproduzieren und verbreiten.<sup>20</sup>

Die frühe Neuzeit ist zusammengefasst das Zeitalter der Entdeckungen und Reformationen, die Französische Revolution hat sozialgeschichtliche Zusammenhänge geschaffen, welche

---

<sup>16</sup> vgl. Quelle 1

<sup>17</sup> vgl. wie Anm. 12, S. 460

<sup>18</sup> vgl. Quelle 1

<sup>19</sup> vgl. wie Anm. 12, S. 200

<sup>20</sup> vgl. Quelle 1

noch heute aktuell sind und einen integrierenden Bestandteil unseres Seins ausmachen.<sup>21</sup>

## **2. Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit**

In diesem Kapitel erfolgt ein Rückblick auf die drei geschichtlichen Perioden der Antike, des Mittelalters sowie der frühen Neuzeit. Für die bessere Anschaulichkeit habe ich zu jeder Periode eine Zeittafel erarbeitet. Diese nachfolgenden Auflistungen über geschichtliche Ereignisse in Europa soll Einblick in die Revolutionen, Umbrüche, Reformen, Entdeckungen und Veränderungen dieser Zeit geben.

### **2.1 Antike**

Die Antike dauerte von 2500 vor Christus bis zum Jahre 476 nach Christus, dauerte also knapp 3000 Jahre. Diese geschichtliche Epoche erstreckte sich von der frühgriechischen Einwanderung im 2. Jahrtausend vor Christus bis zur Absetzung des letzten römischen Kaisers Romulus Augustus im Jahre 476 nach Christus, mit dieser endet das weströmische Kaiserreich.<sup>22</sup>

1200 – 800

v. Chr. Die zugewanderten Volksgruppen der Dorier, Ionier und Aiolier vermischen sich mit der ansässigen altmediterranen Bevölkerung zum Volk der Hellenen. Die verschiedenen Poleis sind politisch voneinander unabhängig, teilen aber eine gemeinsame Kultur. Kolonien sorgen für wirtschaftlichen Aufschwung, durch Seeraub werden Luxusgüter und SklavInnen beschafft

753 Sagenhafte Gründung Roms durch die Brüder Romulus und Remus

um 510 Vertreibung der Etrusker aus Rom, diese hinterlassen tiefe Spuren in Sozial- und Wirtschaftsordnung (Kanalanlagen, Straßen- und Gewölbebau), Beginn der Römischen Republik<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> vgl. wie Anm. 12, S. 200

<sup>22</sup> vgl. Quelle 2

<sup>23</sup> vgl. Zwangleitner, Wolfgang; Huber, Gerhard; Schröckenfuchs, Erlefried: Einst und heute. Band 1. Dorner Verlag GmbH, Wien 2006, S.11

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- 490- 479 Perserkriege
- 464 Zerstörung Spartas durch ein Erdbeben
- 462 Perikles übernimmt die Macht in Athen, Sieg der Demokratie in Athen, Bruch mit Sparta
- 446 Friedensbündnis zwischen Athen und Sparta für 30 Jahre
- 430 Perikles wird durch Volksbeschluss abgesetzt und wegen Unterschlagung verurteilt
- 416 Athen zieht mit seiner Flotte gegen die spartafreundliche Insel Melos, alle BürgerInnen werden hingerichtet
- 400- 386 Spartanisch-persischer Krieg um die Griechen in Kleinasien
- 356 Alexander der Große (356-323) wird in Pella geboren
- 334- 330 Eroberung Kleinasien und persischer Feldzug durch Alexander des Großen<sup>24</sup>
- 275- 221 Blütezeit des Hellenismus, unter der Regierung Alexanders des Großen wird ein Weltreich geschaffen, dieses zerfällt nach dessen Tod in Diadochstaaten, deren Ende wird im 2. Jahrhundert vor Christus durch die Römer herbeigeführt<sup>25</sup>
- 188 Herrschaft Roms über das östliche Mittelmeer
- 149- 146 Im 3. punischen Krieg wird Makedonien und Griechenland unterworfen
- 89 Beginn der Bürgerkriege in Rom

---

<sup>24</sup> vgl. Quelle 3

<sup>25</sup> vgl. wie Anm. 23, S.10

- 86 Eroberung und Plünderung Athens durch die Römer
- 73- 71 Sklavenaufstand unter Spartakus
- 58- 51 Eroberung Galliens durch Cäsar
- 48 Ernennung Cäsars zum Diktator Roms
- 44 Ermordung Cäsars
- 31 Beginn der römischen Kaiserzeit<sup>26</sup>
- 117 n. Chr. Krieg gegen die Parther und größte Ausdehnung Roms
- 395 Teilung des Römischen Reiches, Konstantinopel löst Rom als Hauptstadt ab, innere Schwächen und zunehmender Druck der germanischen Völker führen zur Aufgabe der Grenzen
- 476 Romulus Augustus wird als letzter Kaiser des Weströmischen Reiches abgesetzt<sup>27</sup>

## **2.2 Mittelalter**

Die Periode des Mittelalters dauerte vom Jahre 476 nach Christus, als das Weströmische Reich zusammenbrach, bis etwa ins Jahr 1500 und umfasst somit eine Zeitdauer von circa 1000 Jahren.

- 450 Jüten, Angeln und Sachsen landen in England und verdrängen die Briten nach Wales, Cornwall und Schottland, die Artussage entsteht
- 507 Eroberung des Westgotenreiches bis zu den Pyrenäen durch Chlodwig
- 511 Tod Chlodwigs in Paris, das Reich wird unter seinen vier Söhnen aufgeteilt

---

<sup>26</sup> vgl. Quelle 3

<sup>27</sup> vgl. wie Anm. 23, S.10f

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- 568- 774 Die Langobarden fallen in Norditalien ein, Gründung des Langobardenreichs
- 711 Beginn des Rittertums durch den Sarazeneneneinfall in Spanien, die Araber setzen bei Gibraltar über und dringen in das Westgotische Reich ein
- 751 Pippin wird nach dem Merowinger Childerich III als erster Karolinger zum König der Franken gekrönt<sup>28</sup>
- 768 Karl der Große wird in Aachen durch Papst Leo III zum König gekrönt<sup>29</sup>
- 774 Eroberung des Langobardenreichs und Vereinigung mit dem fränkischen Reich durch Karl den Großen
- 793 Durch die Plünderung des Klosters Lindisfarne in England beginnt die Wikingerzeit
- 800 Papst Leo III krönt Karl den Großen zum Kaiser
- 836 Normanneneinfälle in London
- 845 Die Normannen fallen in Paris und Hamburg ein
- 885 Alfred der Große befreit London von den Wikingern
- 936 Otto I wird in Aachen zum König gekrönt
- 962 Beginn des Heiligen Römischen Reiches mit der Kaiserkrönung Otto I
- 1063 Die Normannen erobern von Süditalien aus Sizilien
- 1066 Wilhelm der Eroberer besiegt in der Schlacht bei Hastings König Harald II und wird zum König von England gekrönt

---

<sup>28</sup> vgl. Quelle 4

<sup>29</sup> vgl. Quelle 5

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- 1073 Ausbruch des Investiturstreits zwischen Kirche und Staat aufgrund des Verbots der Einsetzung von Äbten und Bischöfen durch den Kaiser von Papst Gregor VII. Der Papst führt den Zölibat für Priester ein und verbietet die Einsetzung von Laien in kirchlichen Ämtern
- 1077 Gang nach Canossa, durch diesen Bußgang des Königs Heinrich IV wird der von Papst Gregor VII verhängte Bann über ihn widerrufen
- 1084 Heinrich IV wird durch den Gegenpapst Klemens III zum Kaiser gekrönt
- 1095 Papst Urban II ruft zum Ersten Kreuzzug auf
- 1096 In Speyer, Worms, Trier, Metz, Köln, Neuss und Xanten kommt es durch Kreuzfahrer und andere Horden zu einer Judenverfolgung mit ca. 5000 Toten, Aufbruch eines großen christlichen Heeres mit ca. 70.000 Menschen Richtung Osten mit dem Ziel, Jerusalem zu erobern und die Macht des türkischen Islams zu stoppen
- 1099 Ende des Ersten Kreuzzuges durch die Erstürmung Jerusalems, bei der kaum ein Bewohner, auch Frauen und Kinder nicht, verschont wurde
- 1110 Von Frankreich ausgehend verbreitet sich das Turnier als ritterliches Kampfspiel über Europa, die Äbtissin Hildegard von Bingen kritisiert in ihren religiösen und wissenschaftlichen Texten kirchliche Missstände
- 1119 In Bologna wird die erste europäische Universität gegründet, Paris folgt 1150, Oxford 1163 und Cambridge 1229
- 1122 Mit dem Konkordat von Worms endet der Investiturstreit durch den Verzicht Heinrichs V auf die Einsetzung von Bischöfen
- 1146 Papst Eugen III ruft zum 2. Kreuzzug auf
- 1170- 1220 Blütezeit der höfischen Dichtung mit Chrétien de Troyes, Wolfram von

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

Eschenbach und Walter von der Vogelweide

- 1187 Jerusalem wird durch Sultan Saladin erobert, Aufruf zum dritten Kreuzzug auf dem Reichstag zu Straßburg
- 1189- 1192 Der dritte Kreuzzug unter Kaiser Friedrich I, Barbarossa erobert Ikonion, er ertrinkt 1190 im Fluss Saleph. Richard Löwenherz erobert Akkon und handelt mit Saladin einen Waffenstillstand aus. Richard Löwenherz wird von Leopold von Österreich gefangen genommen
- 1194 Richard Löwenherz wird freigelassen, Heinrich IV erobert das Normannenreich und wird in Palermo zum König gekrönt
- 1212 ca. 7000 Kinder ziehen im Kinderkreuzzug nach Genua, ihre Spur verliert sich in Italien und es gibt keine Hinweise über deren Verbleib
- 1215 Magna Charta: Englische Barone erzwingen von König Johann I diverse Privilegien: freie Städte, freier Verkehr der Kaufleute, Erbllichkeit der Lehen und freie Wahl der Bischöfe durch die Geistlichkeit
- 1216 Gründung des Bettelordens der Dominikaner und Bestätigung durch den Papst
- 1223 Der Bettelorden der Franziskaner wird gegründet und durch den Papst bestätigt
- 1228- 1229 Im Fünften Kreuzzug erhält Friedrich II vertraglich von Sultan Elkamil von Ägypten Jerusalem, Nazareth und Bethlehem
- um 1250 Die Carmina Burana entsteht als eine Sammlung mittelalterlicher und deutscher Lieder, eine mittelalterliche Einteilung der freien Künste in „Trivium“ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und „Quadrivium“ (Musik, Astronomie, Arithmetik und Geometrie) wird vorgenommen
- 1275 Marco Polo reist nach China und gelangt bis nach Peking
- 1279 William Wallace besiegt in einem schottischen Volksaufstand bei Stirling

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

Eduard I

- um 1300 Es gibt immer mehr Apotheker in Deutschland, neue Erfindungen wie Brillen, Räderuhren und Glasfenster finden Verbreitung, der Trittwebstuhl wird erfunden. Antwerpen, Lyon und Genf werden wichtige Handelsstädte und politische Zentren
- 1302 Papst Bonifaz VIII verkündet den päpstlichen Weltherrschaftsanspruch
- 1318 In Venedig wird ein Gesetz zur Geldüberschreibung erlassen und somit das Giro-Zahlungssystem entwickelt
- 1339- 1453 Eduard III beginnt den Hundertjährigen Krieg zwischen Frankreich und England
- 1347 Die Pest bricht in Europa aus und dauert drei Jahre lang
- 1415 Der tschechische Reformator Johann Hus wird als Ketzer verbrannt
- 1419- 1436 In Folge der Verbrennung Hus´ brechen die Hussitenkriege aus
- 1429 Jeanne d´Arc führt die Franzosen in den Widerstand gegen die englische Belagerung von Orléans und erreicht die Krönung Karls VII zum König von ganz Frankreich
- 1431 Jeanne d´Arc wird von der Inquisition als Ketzerin verbrannt<sup>30</sup>
- 1445 Johann Gutenberg aus Mainz erfindet den Buchdruck mit beweglichen Lettern
- 1453 Das Oströmische Reich fällt durch die Eroberung Konstantinopels durch die Türken
- 1481 In Spanien wird die Inquisition eingeführt

---

<sup>30</sup> vgl. Quelle 4

### **2.3 Neuzeit**

Der Übergang von Mittelalter zur Neuzeit wird hauptsächlich durch drei wichtige Ereignisse gekennzeichnet: die Entwicklung des Buchdruckes, die Eroberung von Konstantinopel und die Entdeckung Amerikas. Die Neuzeit wird auch in die Epochen der Renaissance, des Barocks, des Rokoko, des Biedermeiers, des Klassizismus und dem Zeitalter der Industrialisierung unterteilt. Die dritte historische Epoche dauert genau genommen immer noch an und ist somit noch nicht abgeschlossen,<sup>31</sup> für meine Diplomarbeit und die folgende Zeittafel will ich mich aber auf den Zeitraum der frühen Neuzeit, welcher von der Entdeckung Amerikas bis zur Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nationen 1806 durch Napoleon dauert, beschränken.

- |      |  |
|------|--|
| 1492 | Christoph Columbus entdeckt Amerika, Martin Behaim entwirft den ersten Globus <sup>32</sup>  |
| 1497 | Neufundland wird von John Cabot entdeckt, dieser nimmt es für den englischen König Heinrich IIV in Besitz  |
| 1498 | In Florenz endet durch die Verbrennung des Bußpredigers Savonarola der Gottesstaat. Erfindung des Notendrucks, Kaiser Maximilian gründet in Wien die Hofkapelle              |
| 1513 | Papst Leo X aus dem Geschlecht der Medici ordnet den Neubau des Petersdoms an, für die Finanzierung werden die Ablassbriefe erfunden <sup>33</sup>                           |
| 1517 | Martin Luther veröffentlicht seine 95 Thesen gegen den Ablasshandel in Wittenberg, dies führt zur Reformation und in dessen Folge zur Abspaltung von der katholischen Kirche |
| 1520 | Der Papst erlässt die Bannbulle gegen Luther <sup>34</sup>   |
| 1521 | Auf dem Reichstag in Worms verweigert Luther vor Kaiser Karl V die   |

---

<sup>31</sup> vgl. wie Anm. 23, S.28

<sup>32</sup> vgl. Quelle 5

<sup>33</sup> vgl. Quelle 6

<sup>34</sup> vgl. wie Anm. 23, S.47f.

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- Widerrufung seiner Lehre, dieser verhängt die Reichsacht über ihn.<sup>35</sup> Die ersten protestantischen Lateinschulen werden gegründet<sup>36</sup>
- 1524- 1525 Die Bauern berufen sich, angeregt durch die protestantische Lehre, auf das Evangelium und das alte Recht, es kommt zum Bauernkrieg
- 1534 In England gründet König Heinrich VIII die anglikanische Hochkirche, England spaltet sich von Rom ab.<sup>37</sup> Jacques Cartier entdeckt in Kanada Quebec und Montreal, welche dem französischen König unterstehen<sup>38</sup>
- 1545- 1563 Auf dem Konzil von Trient wird das katholische Bekenntnis formuliert, die Grundlage für die katholische Reform<sup>39</sup>
- 1550- 1650 In Europa beginnt der Höhepunkt der Hexenverfolgung<sup>40</sup>
- 1555 Der Augsburger Religionsfriede beendet vorerst den Kampf zwischen KatholikInnen und ProtestantInnen
- 1572 In der sogenannten Bartholomäusnacht werden in Paris zahlreiche HugenottInnen ermordet, die HugenottInnenverfolgung beginnt
- 1581 Die nördlichen Provinzen der Niederlande erklären ihre Unabhängigkeit von Spanien
- 1598 Das Toleranzedikt von Nantes regelt das Zusammenleben der KatholikInnen und ProtestantInnen in Frankreich<sup>41</sup>
- 1618 Das Verbot einer protestantischen Versammlung durch den Kaiser führt zum Prager Fenstersturz<sup>42</sup>

---

<sup>35</sup> vgl. Quelle 7

<sup>36</sup> vgl. Quelle 6

<sup>37</sup> vgl. Quelle 7

<sup>38</sup> vgl. Quelle 6

<sup>39</sup> vgl. Quelle 7

<sup>40</sup> vgl. Quelle 8

<sup>41</sup> vgl. Quelle 7

<sup>42</sup> vgl. Quelle 9

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- 1618- 1648 Der dreißigjährige Krieg beginnt als Religionskrieg in Deutschland und endet als Auseinandersetzung der europäischen Mächte, große Teile Deutschlands werden verwüstet<sup>43</sup>
- 1648 Nach vierjährigen Verhandlungen wird der Westfälische Frieden zwischen Kaiser Ferdinand III, Frankreich, Schweden und den Reichsständen geschlossen<sup>44</sup>
- 1649 Der englische König Karl I wird in Cromwell geköpft<sup>45</sup>
- 1683 Die Türken belagern die Kaiserstadt Wien zwei Monate lang ohne den Widerstand der Belagerten brechen zu können, Kaiser Leopold I flieht nach Salzburg
- 1697 Herzog August der Starke von Sachsen wird zum König von Polen gekrönt
- 1701 Das Aussterben des habsburgischen Königshauses führt zum Spanischen Erbfolgekrieg, der kaiserliche Reichsfeldmarschall Prinz Eugen von Savoyen führt die österreichische Armee zum Sieg gegenüber den Franzosen<sup>46</sup>
- 1711 Newcomen erfindet die Dampfmaschine<sup>47</sup>
- 1713 Im Frieden von Utrecht wird den im Krieg unterlegenen Franzosen die Königswürde zugesprochen, Phillip von Bourbon wird zum König von Spanien gekrönt, im Gegenzug erhält Österreich alle italienischen Besitzungen von Ludwig XIV
- 1717 Prinz Eugen von Savoyen erobert Belgrad von den Türken zurück
- 1732 Der „Soldatenkönig“ Friedrich Wilhelm I nimmt in Preußen vertriebene ProtestantInnen aus dem Reichserzbistum Salzburg auf, um mit ihnen das von einer Pest entvölkerte Ostpreußen zu besiedeln

---

<sup>43</sup> vgl. Quelle 7

<sup>44</sup> vgl. Quelle 9

<sup>45</sup> vgl. Quelle 8

<sup>46</sup> vgl. Quelle 9

<sup>47</sup> vgl. wie Anm. 23, S.118

- 1740 Maria Theresia wird zur regierenden Erzherzogin von Österreich
- 1740- 1786 Unter Friedrich II dem Großen erreicht die preußische Machtstellung in Deutschland und Europa ihren Höhepunkt, Preußen verfügt über das modernste Heerwesen Europas. Nach seinem Regierungsantritt marschiert Friedrich II ins österreichische Schlesien ein und provoziert damit die lebenslange Feindschaft Maria Theresias herauf
- 1744- 1745 Friedrich II verteidigt seine Eroberung Schlesiens
- 1756- 1763 Friedrich II marschiert in Sachsen ein, um der Beteiligung des sächsischen Kurfürsten an einer gegen Preußen gerichteten Kriegskoalition Frankreichs und Österreichs zuvorzukommen. Schweden und Russland schließen sich dem Bündnis gegen Preußen an, die Engländer, welche die kolonialen Interessen Frankreichs in Amerika bekämpfen wollen, stehen auf Friedrichs II Seite. 1761 marschieren russische Truppen in Berlin ein, der Tod von Zarin Elisabeth, der den preußenfreundlichen Peter III auf den russischen Thron bringt, verhindert die völlige Niederlage Preußens<sup>48</sup>
- 1765 James Watt lässt sich die erheblich verbesserte Dampfmaschine patentieren<sup>49</sup>
- 1773 Fünfzig als Indianer verkleidete Bostoner stürmen in Amerika ein englisches Schiff und werfen als Protestaktion der Kolonisten dreihundert Teekisten ins Meer, das Ereignis geht als Boston Tea Party in die Geschichte ein
- 1775- 1783 In Amerika wütet der Unabhängigkeitskrieg, die Menschen kämpfen für ihre Unabhängigkeit von England und für die Verwirklichung der Menschenrechte
- 1776 Die Unabhängigkeitserklärung wird in die Verfassung der Vereinigten Staaten übernommen<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> vgl. Quelle 9

<sup>49</sup> vgl. wie Anm. 23, S.118

<sup>50</sup> vgl. wie Anm. 23, S.78

*Geschichtlicher Rückblick und zeitliche Eingrenzung auf Mittelalter und frühe Neuzeit*

- 1796 Der Arzt Jenner entwickelt durch Selbstversuche die Pockenschutzimpfung<sup>51</sup>
- 1780 Joseph II wird in Österreich zum Kaiser gekrönt, mit ihm hält die Aufklärung Einzug, Joseph II erlässt für seine Erbländer ein „Toleranzpatent“ für nicht katholische ChristInnen<sup>52</sup>
- 1789- 1799 In Frankreich kommt es durch den Sturm auf die Bastille zur Französischen Revolution, am 26.8.1789 werden die Menschenrechte erklärt. 1793 werden der französische König Ludwig XVI und seine Gemahlin Marie Antoinette hingerichtet, 1799 wird Napoleon zum Ersten Konsul Frankreichs ernannt und erklärt die Revolution für beendet<sup>53</sup>
- 1790 Joseph II stirbt, ohne alle Punkte seiner umfassenden Reformpläne verwirklicht zu haben, allerdings wurden die meisten kirchlichen Orden aufgelöst, die Juden und Jüdinnen rechtlich besser gestellt, die Folter abgeschafft und die Bauern und Bäuerinnen aus der Leibeigenschaft befreit
- 1797 Im „Frieden von Campoformio“ muss sich Österreich gegenüber Frankreich geschlagen geben, welches von österreichischen Truppen im Zuge von militärischen Eingriffsversuchen aufgrund der Revolution angegriffen wurde. Österreich verliert die Niederlande, Teile Oberitaliens und den Breisgau, erhält zum Ausgleich jedoch das Gebiet der ehemaligen Republik Venedigs
- 1801 Nach weiteren Niederlagen gegen Frankreich muss das Deutsche Reich im „Frieden von Lunéville“ auf sämtliche linksrheinische Gebiete verzichten
- 1805 Österreich wird von Napoleon besiegt und muss im Zuge des „Friedens von Pressburg“ Gebiete Bayerns abgeben, der Kaiser des „Heiligen Römischen Reiches“ ist gezwungen, der Hochzeit seiner Tochter mit dem selbsternannten „Kaiser der Franzosen“ zuzustimmen

---

<sup>51</sup> vgl. ebd., S.118

<sup>52</sup> vgl. Quelle 9

<sup>53</sup> vgl. Quelle 8

1806 Kaiser Franz II legt die Krone nieder und erklärt das Ende des Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nationen<sup>54</sup>

### **3. Kindsein und Kindheit im Mittelalter**

In diesem Kapitel soll die Bedeutung von Kindsein und das Verständnis von Kindheit in der Periode des Mittelalters genauer betrachtet werden. Zu Beginn ist es mir wichtig, den weit verbreiteten Glauben, an dem Ariès maßgeblich beteiligt war, dass es im Mittelalter den eigenständigen Lebensabschnitt der Kindheit gar nicht gegeben hätte und dass die Kindheit selbst eine Erfindung der Neuzeit darstellt, hervorstreichend.

Ariès geht davon aus, dass die traditionelle Gesellschaft des Mittelalters vom Kind und vom Heranwachsenden, beziehungsweise von der Heranwachsenden nur schwach entwickelte Vorstellungen hatten: *„Die Dauer der Kindheit war auf das zarteste Kindesalter beschränkt, d.h. auf die Periode, wo das kleine Wesen nicht ohne fremde Hilfe auskommen kann; das Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele. Vom sehr kleinen Kind wurde es sofort zum jungen Erwachsenen, ohne die Etappen der Jugend zu durchlaufen...“*<sup>55</sup>

Den Auftritt des Kindes in der Familie und der Gesellschaft erachtet Ariès generell als zu kurz und zu unbedeutend, um besondere Aufmerksamkeit zu beanspruchen. Der Autor spricht von einer „Hätschelperiode“, die das Kind zumindest in den allerersten Jahren als kleines drolliges Ding mit oberflächlicher Gefühlszuwendung versorgte. *„Wenn es dann starb, wie es häufig vorkam, mochte dies den einen oder anderen betrüben, doch in der Regel machte man davon nicht allzuviel Aufhebens: ein anderes Kind würde sehr bald seine Stelle einnehmen. Aus einer gewissen Anonymität gelangte es nie heraus.“*<sup>56</sup>

Dennoch muss gesagt werden, dass auch Ariès selbst rückblickend in der Einführung zur zweiten Auflage seines Buches Modifizierungen seines Bildes der Kindheit in der mittelalterlichen Gesellschaft sowohl für möglich als auch für notwendig befindet. So schreibt er, dass er sich inzwischen besser gegen die Versuchung, den Ursprung, die Entdeckung der Kindheit zu finden und zu bestimmen, gefeit hält.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> vgl. Quelle 9

<sup>55</sup> vgl. Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München 1996, S.46

<sup>56</sup> Ariès 1996: 46

<sup>57</sup> vgl. wie Anm. 55, S.11

Am Ende des nächsten Kapitels findet sich eine ausführlichere Gegenüberstellung jener Autoren und AutorInnen, welche der Ansicht sind, dass die Kindheit ein Produkt der Neuzeit sei und jener, die den Lebensabschnitt Kindheit auch im Mittelalter verortet haben. Für das folgende Kapitel möchte ich festhalten, dass ich die wissenschaftlichen Erkenntnissen beiderlei Gruppierungen genutzt habe.

### **3.1 Die drei Entwicklungsphasen der Kindheit im Mittelalter**

Nach diversen EntwicklungspsychologInnen und PädagogInnen wird die Kindheit in verschiedene Phasen und Entwicklungsstadien unterteilt. Für meine Diplomarbeit habe ich mich für kein bestimmtes Modell entschieden, sondern nehme Bezug auf die im Mittelalter gebräuchliche Einteilung, die laut Shahar von den Autoren medizinischer, didaktischer und moralischer Abhandlungen getätigt wurde. So wurde die Kindheit in drei Phasen unterteilt, die *infantia* (frühe Kindheit), welche von der Geburt bis zum siebten Lebensjahr dauerte, die *puerita*, welche bei Mädchen die Lebensjahre vom siebten bis zum zwölften Lebensjahr, bei den Jungen die Jahre vom siebten bis zum vierzehnten umfasst sowie die *adolescencia* von zwölf, beziehungsweise vierzehn Jahren bis zum Erwachsenenalter.<sup>58</sup>

Der Vollständigkeit halber führe ich in diesem Kapitel auch die dritte und letzte Phase an, in der vorliegenden Diplomarbeit befasste ich mich jedoch in erster Linie mit den ersten beiden Stufen der Kindheit.

#### **3.1 Die erste Entwicklungsphase *infantia***

Wie Shahar aufzeigt, folgt Bartholomaeus Anglicus' Charakterisierung der ersten sieben Lebensmonate jener von Isidor von Sevilla: Der Säugling sei zart, biegsam und habe noch keine Zähne, er bedürfe ständiger, hingebungsvoller Pflege. Das Säuglingsalter reichte im Mittelalter üblicherweise bis zum zweiten Lebensjahr, bis das Kind alle Zähne hat, erste Worte spricht und die ersten Schritte macht. Die Kinder wurden in etwa diesem Alter entwöhnt, außerdem galten die Kleinkinder ab zwei Jahren als weniger anfällig für die Krankheiten, die Säuglinge befielen.

Die Verfasser von Bußbüchern und Predigern vertraten die Ansicht, dass die Kinder bis zum Alter von sieben Jahren hilflos und von den Eltern vollkommen abhängig waren, weshalb sie sie beständig ermahnten, für ihre Kinder gut zu sorgen, da sie bis zum siebten Lebensjahr die volle Verantwortung für sie trugen: „*Sie wiesen sie auch daraufhin, dass sie von der Kirche*

---

<sup>58</sup> vgl. Shahar, Shulamith: *Kindheit im Mittelalter*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg 1993, S.29f.

*und Gott zur Rechenschaft gezogen würden, wenn ihren Kindern ein Leid geschehe.*“<sup>59</sup>

### **3.2 Die zweite Entwicklungsphase *pueritia***

Die zweite Entwicklungsstufe begann nach Shahar mit sieben Jahren, da die Meinung herrschte, dass Kinder ab diesem Alter richtig sprechen, zwischen Gut und Böse unterscheiden und Entscheidungen treffen könnten.<sup>60</sup> Ärzte wie Laien sahen im Mittelalter einen Zusammenhang zwischen dem Verlust der Milchzähne, der Entwicklung der bleibenden Zähne und dem Spracherwerb. Aufgrund der Auffassung, Kinder können ab sieben Jahre sprechen, stand einer Verlobung in diesem Alter nichts im Wege. Ab der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts galt jedoch ein in diesem Alter geschlossenes Verlöbnis nicht mehr als unbedingtes Eheversprechen: *„Wenn ein Junge vierzehn bzw. ein Mädchen zwölf wurde – also am Ende der zweiten Entwicklungsstufe der Kindheit –, konnten sie darüber entscheiden, ob sie die Ehe eingehen wollten oder nicht. Es war zumindest festgelegt, dass die Eheschließung selbst nach der Hochzeitszeremonie nicht rechtlich bindend war und die Ehe annulliert werden konnte, wenn der Bräutigam unter vierzehn bzw. die Braut unter zwölf war und das junge Paar es nach Erreichen dieses Alters so wollte.*“<sup>61</sup>

Mit sieben Jahren wurden die Kinder üblicherweise in die Schule oder in die Berufsausbildung zu einem Lehrmeister geschickt, auch Jungen, die sich auf den Priesterberuf vorbereiten sollten, wurden in diesem Alter ins Kloster gegeben.<sup>62</sup>

Wie auch Arnold aufzeigt, galt in der ländlichen Arbeitswelt das Kind in seiner Arbeitskraft ab seinem siebten Lebensjahr soweit entwickelt, dass zumindest Waisenkinder selbst für ihren Lebensunterhalt aufkommen konnten. Das Kind wurde entweder auf dem elterlichen Hof in den Arbeitsprozess allmählich integriert, oder es ging als Dienstmagd oder -knecht in fremden Dienst, in der Stadt wurden die Knaben in dieser Zeit zu Handwerkern oder Kaufleuten in die Lehre gegeben. Bei den Mädchen hingegen schien in allen Schichten eher die Tendenz zu bestehen, sie für die Vorbereitung auf ihre künftige Rolle als Ehefrau und Mutter für längere Zeit im elterlichen Haushalt zu behalten.<sup>63</sup>

Im didaktischem Schrifttum wurde davon ausgegangen, dass beim Kind ab diesem Alter auch die Neigung zur Sünde stärker ausgeprägt sei, weshalb die Pflicht der Eltern, TaufpatInnen und LehrerInnen betont wird, das Kind ab sieben Jahren im christlichen Geist zu erziehen und

---

<sup>59</sup> Shahar 1993: 31

<sup>60</sup> vgl. wie Anm. 58, S.31

<sup>61</sup> Shahar 1993: 32

<sup>62</sup> vgl. wie Anm. 58, S.32

<sup>63</sup> vgl. Arnold, Klaus: Die Einstellung zum Kind im Mittelalter. In: Herrmann, Bernd (Hrsg.): Mensch und Umwelt im Mittelalter. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1986, S.58

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

es Disziplin, Gehorsam und sittliches Verhalten zu lehren. *„Nach Ansicht der Theologen sollten Kinder ab diesem Alter zur Beichte gehen und Buße tun, da sie auch vor dem vierzehnten Lebensjahr in der Lage seien zu stehlen, zu lügen, falsches Zeugnis abzulegen, zu fluchen, sich Eltern, Priestern und anderen Autoritätspersonen gegenüber unehrerbietig zu verhalten und in Gedanken, Worten und Taten unkeusch zu sein.“*<sup>64</sup>

In der weltlichen Gesetzgebung waren Jungen und Mädchen unter vierzehn beziehungsweise zwölf Jahren strafunmündig, sie konnten zwar vor Gericht gestellt werden, aber die Gerichte oder in manchen Fällen auch die städtischen Behörden, konnten entscheiden, ob sie bestraft werden sollten oder nicht. Im Allgemeinen fielen die Urteile über Kinder milder aus als die über Erwachsene, die sich des gleichen Vergehens schuldig gemacht hatten. Kinder kamen meist mit der Prügelstrafe davon, aus Gerichtsprotokollen geht jedoch hervor, dass auf Kinder, die einen Mord begangen hatten, manchmal das volle Strafmaß angewandt wurde.<sup>65</sup>

Auch die Geistlichen sprachen sich für Nachsicht gegenüber kriminell gewordenen Kindern aus, so schrieb etwa Thomas von Aquin, dass ein Kind nicht zu allem fähig, wozu ein Erwachsener in der Lage sei, deshalb sei Kindern viel gestattet, was das Gesetz bei Erwachsenen unter Strafe stellen würde. Papst Alexander III legte in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts fest, dass Kinder unter zwölf, beziehungsweise vierzehn Jahren strafunmündig seien. Außerdem war nach Shahr ein von einem Jungen unter vierzehn Jahren geleisteter Eid ungültig, der Vater war dazu berechtigt, diesen für ungültig erklären zu lassen.

Die Autoren zeitgenössischer medizinischer und didaktischer Werke nannten eine Reihe charakteristischer Merkmale für dieses Alter, so sind nach Bernhard von Gordon lebhaftere körperliche Aktivitäten und Raufereien unter Burschen typisch für die Altersgruppe zwischen sieben und vierzehn Jahren. *„Bartholomaeus Anglicus zufolge sind Jungen in der zweiten Altersstufe sorglos und für nichts Ernsthaftes empfänglich; sie leben nur in der Gegenwart, denken nicht an die Zukunft und lieben vor allem Spiele mit Gleichaltrigen; Lob und Tadel beeindruckt sie nicht sonderlich, die größte Bedrohung für sie sind Schläge. Sie neigen zu raschem Stimmungswechsel, bald weinen sie, bald lachen sie.“*<sup>66</sup>

Er beschreibt das Äußere, die Haare, den Körperbau und die Stimme der Mädchen, die für ihn noch reine Wesen sind, warnt jedoch vor der Entwicklung der „weiblichen“ Züge wie Schamlosigkeit, Jähzorn, Neid, Mangel an Ausdauer, leichte Verführbarkeit und Launenhaftigkeit. Mädchen sollten so erzogen werden, dass sie diese Charakterzüge möglichst nicht entwickelten. Bartholomaeus Anglicus war der Auffassung, dass die

---

<sup>64</sup> Shahr 1993: 33

<sup>65</sup> vgl. wie Anm. 58, S.33

<sup>66</sup> Shahr 1993: 34

Altersgruppe sieben bis vierzehn Jahren noch reinen Herzens sei, plädierte aber dennoch für strenge Erziehung in diesem Altersabschnitt.

### **3.3 Die dritte Entwicklungsphase *adolescentia***

Nach Shahar waren die Prediger sowie einige Verfasser didaktischer Schriften der Ansicht, dass eines der hervorstechendsten Merkmale dieser Entwicklungsphase die stärker werdende Neigung zur Sünde, welche im Alter von sieben Jahren aufkeime und mit der Entwicklung des Intellekts zunehme, sei. Aegidius Romanus behauptete, die jungen Menschen ab zwölf beziehungsweise vierzehn Jahren würden jedem und jeder Glauben schenken, sich gerne in Gesellschaft von Gleichaltrigen aufhalten und generell leicht beeinflussbar sein.<sup>67</sup>

Arnold macht darauf aufmerksam, dass der Übergang zur Jugendzeit *adolescentia* sich weniger eindeutig eingrenzen lässt als die Zäsur mit dem siebten Jahr: „*Dabei darf nicht übersehen werden, dass die in der Theorie genannten Altersangaben zwischen dem zehnten und dem fünfzehnten Lebensjahr faktisch eher den Übergang ins Erwachsenenalter gleichzusetzen waren und der Übergang ins Arbeitsleben häufig schon viel früher einsetzte.*“<sup>68</sup>

Ab diesem Alter konnten Jugendliche nach Shahar bei Zivilgerichten als ZeugInnen aussagen, in manchen Gegenden galten sie als strafmündig, was aber nicht bedeutete, dass immer das volle Strafmaß angewandt wurde.

Die höfischen Dichter schilderten dieses Alter anders als die Kirchenschriftsteller: „*Der Knabe, der zum Ritter ausgebildet wird, zeichnet sich durch hervorragende Tapferkeit und mehr noch durch seine Schönheit vor allen anderen aus, und natürlich sind auch die jungen Mädchen besonders schön.*“<sup>69</sup> Wie Shahar konstatiert, galt Schönheit im Adel als Charakteristikum junger Männer und war eher ein ritterliches denn ein religiöses Ideal. Die Geistlichkeit hielt Schönheit zwar nicht für moralisch verderblich, aber doch als eine Gefahrenquelle für Hochmut.

In der bäuerlichen Gesellschaft fingen Jugendliche in diesem Alter selbstständig zu arbeiten an, Verantwortung wurde ihnen übertragen, indem ein Junge beispielsweise die Viehherden seines Vaters hütete.<sup>70</sup>

Shahar weist darauf hin, dass Einstimmigkeit darin besteht, dass die zweite Phase der Kindheit bei Mädchen mit zwölf und bei Jungen mit vierzehn Jahren endet, jedoch herrscht Uneinigkeit bei der Frage, wann die dritte Phase beendet sei. Bartolomaeus Anglicus zufolge dauerte diese vom vierzehnten bis zum einundzwanzigsten Lebensjahr, allerdings erwähnt er,

---

<sup>67</sup> vgl. wie Anm. 58, S.35

<sup>68</sup> Arnold 1986: 57

<sup>69</sup> Shahar 1993: 36

<sup>70</sup> vgl. wie Anm. 58, S.36f.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

dass es laut Ansicht anderer Schriftsteller bis achtundzwanzig oder fünfundreißig Jahre dauere, bis die dritte Phase der Kindheit abgeschlossen sei. Die meisten Zahlen stellen Vielfache der magischen Zahl Sieben dar.

Bei Isidor von Sevilla beginnt das Erwachsenenalter mit dem achtundzwanzigsten Lebensjahr, bei Vincenz von Beauvais ist die *adolescencia* mit fünfundzwanzig beendet, darauf folge die *juventus*.

Im zwölften Jahrhundert im Nordwesten Frankreichs wurden Burschen zwischen fünfzehn und neunzehn, die die Ausbildung zum Waffendienst noch nicht beendet hatten und daher noch keine Ritter waren, *adolescentis* genannt. Hatte der junge Mann eine Ausbildung abgeschlossen und war er in den Ritterstand aufgenommen worden, galt er als *juvenis*, und zwar bis er ein eigenes Lehen erhielt oder heiratete. Erst der verheiratete Mann galt für die Chronisten als erwachsener Mann.

*„Der Ausdruck juvenus bezeichnet von daher sowohl eine bestimmte Altersgruppe als auch einen bestimmten sozioökonomischen Status und den Familienstand; zur juvenus gehörten die mehr oder weniger jungen Junggesellen ohne eigenen Landbesitz, die auf der Suche nach einem Feudalherren waren, der ihre Dienste in Anspruch zu nehmen bereit war, und ihr Leben mit Turnieren, Abenteuern, Trinkgelagen und Festen verbrachten.“<sup>71</sup>*

### **3.2 Schwangerschaft und Geburt im Mittelalter**

Wie Shahar aufzeigt, war Kindheit im Mittelalter eng mit dem Marienkult verbunden, in allen Gesellschaftsschichten war die Darstellung der Mutterschaft der Jungfrau Maria und die zärtliche Zuwendung Marias an das Jesuskind bekannt und wohl vertraut. Die religiöse Ikonographie spiegelte zwar die idealtypische Vorstellung der Mutterschaft wieder, auf der anderen Seite waren allerdings Komplikationen und Risiken der Geburt durchaus bewusst und wurden nicht nur von Ärzten in deren Schriften beschrieben.

Die Kinder wurden von den Predigern ermahnt, die Eltern zu ehren, indem diese sie an die Leiden und Gefahren erinnerten, denen die Mutter durch Schwangerschaft und Geburt ausgesetzt war. *„Die Priester wurden verpflichtet, dafür zu sorgen, dass die schwangeren Frauen ihrer Gemeinde vor der Niederkunft beichteten und das Sakrament der Eucharistie empfangen. Einige Heilige – so der heilige Antonius von Padua, die heilige Margarete und die heilige Dorothea – galten als Schutzpatrone der Schwangeren, und Hebammen ermutigten Frauen, die in den Wehen lagen, diese Heiligen oder die Mutter Gottes um Hilfe bei der*

---

<sup>71</sup> Shahar 1993: 37

*Entbindung zu bitten.*<sup>72</sup>

Nach Shahar wurden in der Kirche sogar zwei getrennte Segen erteilt: einer für die schwangere Frau und einer für den Fötus im Mutterleib.<sup>73</sup>

Shahar weist darauf hin, dass in den lateinisch abgefassten medizinischen Abhandlungen über Frauenleiden, Empfängnis, Schwangerschaft, Unfruchtbarkeit, Fehlgeburten, Säuglingspflege und Geburt kaum Anweisungen für die Geburtshilfe selbst enthalten sind.<sup>74</sup> Eine Begründung dafür sieht die Autorin darin, dass in den Werken der griechischen, römischen und mohammedanischen Schriftstellern nur wenige Hinweise dazu zu finden waren und die Autoren selbst keine Erfahrungen diesbezüglich hatten. In der Antike und im Islam war die Geburtshilfe kein Bestandteil der Ausbildung von Ärzten sondern hierfür waren allein Hebammen zuständig. Dennoch gab es auch Gelehrte, die sich mit Geburtshilfe befassten, Albertus Magnus etwa sprach sich dafür aus, Hebammen auszubilden und schätzte deren Geschick bei der Geburtshilfe.<sup>75</sup>

Im Spätmittelalter gab es Werke über Frauenleiden und Geburtshilfe. *„Sie waren für Hebammen, Heilkundige und andere des Lesens kundige Frauen geschrieben und sollten ihnen helfen, sich und ihre Gefährtinnen zu behandeln, ohne die Hilfe eines Arztes beanspruchen müssen.“*<sup>76</sup> In diesen Schriften finden sich teilweise recht ausführliche Anleitungen zur Geburtshilfe, in dem Werk *An English Trotula* beispielsweise werden sechzehn mögliche Komplikationen und Kindslagen erwähnt, Anhaltspunkte dafür, dass der Fötus im Uterus gestorben ist aber auch Anweisungen dafür, wie vorzugehen sei, wenn die Frau während der Geburt starb und der Fötus noch lebte: *„Wenn die Mutter starb und der Fötus noch am Leben war, musste die Hebamme Bauch und Gebärmutter mit einem Rasiermesser aufschneiden und das lebendige Kind herausholen [...] In einem Handbuch für Priester heißt es, man solle die Hebammen darauf hinweisen, diese Operation sei unbedingt erforderlich, um das Leben des Kindes zu retten.“*<sup>77</sup>

Es gab kaum schmerzlindernde oder -stillende Mittel und viele Säuglinge starben bei der Geburt, viele Mütter im Kindbett. Nach Shahar starben 20 Prozent aller verheirateten Frauen in Florenz in den Jahren 1424, 1425 und 1430, in englischen Herzogsfamilien starben zwischen 1330 und 1479 etwa 36 Prozent der Knaben und 29 Prozent der Mädchen noch vor Vollendung des fünften Lebensjahres. *„Aus einer Studie von Lebrun geht hervor, dass im 18.*

---

<sup>72</sup> Shahar 1993: 41

<sup>73</sup> vgl. wie Anm. 58, S.41

<sup>74</sup> vgl. ebd., S.41

<sup>75</sup> vgl. ebd., S.43

<sup>76</sup> Shahar 1993: 44f.

<sup>77</sup> Shahar 1993: 45

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

*Jahrhundert in Frankreich 280 von 1000 Kindern vor Vollendung des ersten Lebensjahrs starben und nur 574 von 1000 Kindern fünf Jahre alt wurden.*<sup>78</sup> Bei Hungersnöten oder Epidemien wie der Pest lag die Sterblichkeitsziffer noch höher, eine Studie über englische Pfarrbezirke im 16. Jahrhundert zeigt auf, dass etwa 50-60 Prozent aller Säuglinge, die kein Jahr alt wurden, im ersten Monat und etwa 30 Prozent bei der Geburt starben.

Bei dieser hohen Sterblichkeitsrate und den begrenzten medizinischen Mitteln ist es kein Wunder, dass gebärende Frauen, Hebammen, Ehemänner und Verwandte Gott um Hilfe baten. Sie beteten, legten das Gelübde zu einer bestimmten Pilgerfahrt ab und brachten der Kirche Opfergaben dar.<sup>79</sup> Auch der Glaube an Beschwörungsformeln und Talismane wie Geburtsgürtel und Edelsteine war weit verbreitet. Diese Gürtel wurden schon seit vorchristlicher Zeit verwendet und wurden meist innerhalb der Familie von einer Generation auf die andere weiter vererbt. *„Juden, Mohammedaner und Christen waren zudem einhellig der Meinung, dass ein während der Wehen am Oberschenkel einer Frau befestigter Aetit den Fötus herauszieht.*<sup>80</sup>

Wie Shahar darlegt, waren Amulette und Beschwörungsformeln bei KatholikInnen wie ProtestantInnen bis ins 19. Jahrhundert weit verbreitet, erst im 19. Jahrhundert verschwand dieser Brauch aus Europa als auf dem Gebiet der Hygiene und der Medizin einschneidende Reformen eingeleitet wurden und die Geburtshilfe auch Bestandteil der medizinischen Ausbildung an den Universitäten wurde.<sup>81</sup>

In Hospitälern gebaren nur Frauen, die während der Schwangerschaft zur Witwe geworden waren oder uneheliche Kinder bekamen. Es galt hier als Mildtätigkeit, einer armen Frau im Kindbett zu helfen und sie zu versorgen.<sup>82</sup> Nach Shahar wurden vom 13. bis 15. Jahrhundert in einigen europäischen Ländern in den Spitälern Betten für die Niederkunft bereitgestellt, die meisten Frauen bekamen ihre Kinder jedoch zu Hause, einige ohne Hebamme, nur mit der Hilfe der weiblichen Verwandtschaft oder der Nachbarinnen. Hebammen waren vor allem in der Stadt bei einer Geburt zugegen, in Europa hatten adelige Frauen oder Frauen aus der wohlhabenden Mittelschicht bei der Geburt oft mehrere Hebammen um sich versammelt.

Die Väter hielten sich während der Geburt oftmals in der Nähe auf und legten ein Gelübde ab, wenn Mutter oder Kind oder beide dem Tod nahe waren. In ländlichen Gebieten, wo die Familien weit verstreut lebten und wo weder Hebammen noch NachbarInnen in der Nähe

---

<sup>78</sup> Shahar 1993: 46

<sup>79</sup> vgl. wie Anm. 58, S.46

<sup>80</sup> Shahar 1993: 47

<sup>81</sup> vgl. wie Anm. 58, S.47

<sup>82</sup> vgl. ebd., S.48f.

waren, stand der Ehemann seiner Frau bei der Entbindung bei.<sup>83</sup>

### **3.2.1 Infantia: Säuglingspflege und Entwicklung des Kleinkindes**

Shahar schreibt zur Säuglingspflege, dass die Ärzte der Antike und des Mittelalters in ihren Schriften empfahlen, für das Neugeborene ähnliche Bedingungen wie im Mutterleib zu schaffen: *„In dem Arnald von Villanova zugeschriebenen Werk aus dem frühen 14. Jahrhundert De regimine sanitatis werden verschiedene Methoden der Säuglingspflege beschrieben und diejenigen für gut befunden, bei denen die Bedingungen in der Außenwelt denen im Mutterleib ähneln.“*<sup>84</sup>

So wird hier etwa empfohlen, den in warme Baumwoll- oder Wolltücher gewickelten Säugling der Mutter in den Arm zu legen oder das Kind unmittelbar nach der Geburt in lauwarmen Wasser zu baden, um den Schock abzumildern, den die kalte Luft im Vergleich zum warmen Mutterleib bewirkt, und um das Kind zu reinigen. Schon Hippokrates und Galen vertraten die Auffassung, dass der Übergang vom Mutterleib in die Außenwelt ganz sanft und behutsam vonstatten gehen sollte, um eine Reizüberflutung zu vermeiden.

*„Der erste Schrei des Säuglings wurde als Schmerzensschrei gedeutet, es tue ihm weh, aus dem feuchten, warmen Mutterleib in die trockene, kalte Außenwelt zu kommen.“*<sup>85</sup>

Frederick Leboyer empfiehlt in seinem Werk *Geburt ohne Gewalt* einen allmählichen Übergang von der Atmung durch die Nabelschnur zur Lungenatmung, um den Schmerz zu lindern, den das jähe Eindringen der Luft in die Lungen verursacht. So sollte die Nabelschnur mit einer Verzögerung von ein paar Minuten durchtrennt werden, damit der Säugling in der Zwischenzeit auf zweierlei Weise Luft bekommt und tatsächlich existieren Illustrationen aus dem Spätmittelalter, welche Säuglinge in den Armen der Mutter zeigen, deren Nabelschnur noch nicht durchtrennt ist.

Bartholomaeus Anglicus und Aldebrandin von Siena waren wie auch Leboyer der Ansicht, dass Kinder in einem halbdunklen Raum zur Welt kommen sollten und dass sie bis zum Alter von sieben Monate keinem grellen Licht ausgesetzt werden sollten. In ihren Werken erklärten sie weiters, wie die Nabelschnur durchtrennt und mit einem nicht allzu rauhen Faden abgebunden werden sollte, dass etwa vier Fingerbreit der Nabelschnur übrig bleiben und die Schnittstelle mit Speichel, Asche, Kreuzkümmel oder Myrrhe behandelt werden sollte. Bartholomaeus Anglicus empfiehlt, den Körper des Säuglings zur Reinigung mit Rosenwasser

---

<sup>83</sup> vgl. ebd., S.49

<sup>84</sup> Shahar 1993: 52

<sup>85</sup> Shahar 1993: 52f.

und Salz einzureiben.<sup>86</sup>

Andere Quellen wiederum empfahlen, so Shahar, Säuglinge mit Öl einzureiben. Zur Beruhigung und Anregung des Appetits schlug Bartholomaeus Anglicus vor, das Zahnfleisch des Neugeborenen mit Honig einzureiben. *„Nach dem ersten Bad in lauwarmen Wasser soll das Kind regelmäßig gebadet und eingeölt werden, und zwar nicht nur zur Reinhaltung, sondern auch zum Schutz vor zu heißer oder zu kalter Luft. Nasenlöcher und Ohren sollen mit dem in Öl getauchten kleinen Finger des Säuglings gereinigt werden.“*<sup>87</sup>

Shahar macht darauf aufmerksam, dass die Beleuchtung im Mittelalter generell recht spärlich war, weshalb die meisten Frauen in dunklen Räumlichkeiten niederkamen. In den ersten Tagen nach der Geburt kümmerte sich meist die Hebamme um den Säugling, manchmal nahm sie auch an der Taufe statt, die in der Regel bereits eine Woche nach der Geburt stattfand, zu diesem Zeitpunkt konnte die Mutter daran noch nicht teilnehmen.<sup>88</sup>

Der Brauch, Säuglinge wenige Tage nach der Geburt zu taufen, hängt nach der Autorin einerseits damit zusammen, dass das Kind als Frucht des Geschlechtsverkehrs der Eltern in Sünde geboren und mit der Erbsünde von Adam und Eva belastet war. Durch die Taufe wurde es von der Sünde erlöst, welche ihm Gnade und Vergebung gewährt sowie die Aufnahme in die Gemeinde der Gläubigen ermöglicht. Die Taufe stellte die unerlässliche Voraussetzung für das Seelenheil des Kindes dar, seit dem 12. Jahrhundert wurde angenommen, dass ungetaufte Säuglinge zwar nicht ins Paradies kämen und an dem ewigen Segen Gottes teilhaben könnten, dass sie aber auch nicht Höllenqualen leiden müssten wie die sündigen Erwachsenen, da sie die Sünden nicht selbst begangen hatten.<sup>89</sup> Ein weiterer Grund für die rasche Taufe stellte die hohe Säuglingssterblichkeitsrate dar, eine weit verbreitete Annahme im Mittelalter war außerdem, dass getaufte Kinder bessere Überlebenschancen hätten als ungetaufte, auch seien ungetaufte Kinder anfälliger für Krankheiten, würden eher sterben und von Feen geraubt werden.

Wenn bei einem Findelkind unklar war, ob es getauft war, wurde die Taufe von einem Priester wiederholt.<sup>90</sup> Mit der Taufe fand auch die Namensgebung statt: *„Einige Kinder wurden auf den Namen des Vaters oder eines Großvaters, einige auf den eines Bruders oder einer Schwester, eines Onkels oder einer Tante, die kurz vor der Geburt des Täuflings gestorben*

---

<sup>86</sup> vgl. wie Anm. 58, S.53

<sup>87</sup> Shahar 1993: 54

<sup>88</sup> vgl. wie Anm. 5, S.54

<sup>89</sup> vgl. ebd., S.58f.

<sup>90</sup> vgl. ebd., S.61

waren, andere auf die Namen beliebter Heiliger oder ihrer Taufpaten getauft.“<sup>91</sup>

Neben dem Stillen seitens der Mutter oder einer Amme wurden Säuglinge auch mit Kuh-, Ziegen- oder Schafsmilch aufgezogen, auch war in einigen Gegenden mit Milch oder Wasser verdünnter Brei als Säuglingsnahrung üblich. Die Gefahr einer Magenverstimmung war nach Shahar in der Stadt zweifellos größer als in ländlichen Gebieten, wo frische Milch leichter besorgt werden konnte.

*„Mit Hilfe eines besonderen Geräts wurde Säuglingen die Milch von Tieren eingeflößt: Man hobelte das Horn einer jungen Kuh glatt, bohrte an der Spitze ein kleines Loch und stülpte zwei Fingerlinge aus Pergament darüber, aus denen das Kind trank.“*<sup>92</sup>

Hinsichtlich der Stillzeit war es üblich, nicht nach einem strengen Stillplan zu stillen, sondern dem Säugling die Brust zu reichen, wenn er danach verlangte, überdies galt Stillen als die beste Methode, einen schreienden Säugling zu beruhigen.

Wie Shahar aufzeigt, empfahlen die meisten medizinischen und didaktischen Werke jener Zeit, die Kinder im Alter von zwei Jahren zu entwöhnen, sobald die Milchzähne da sein und sie dann an feste Nahrung zu gewöhnen.<sup>93</sup>

Während dieser Übergangsphase von der Milch zur festen Nahrung wurde empfohlen, dass die Mutter oder Amme dem Kind zu Anfang nur weiche, breiige oder vorgekaute Nahrung geben sollte, beispielsweise in Honigwasser, Wein, Rinder- oder Hühnerbrühe eingeweichtes Brot, Haferschleim oder Milch mit Honig.<sup>94</sup>

In allen Handbüchern des Mittelalters wurde empfohlen, Säuglinge und Kleinkinder mindestens einmal, wenn nicht sogar zwei- bis dreimal am Tag zu baden, und zwar vor dem Stillen, da das Baden nach den Mahlzeiten für die Verdauung schlecht sei und zu Erbrechen führen könnte.<sup>95</sup>

Shahar geht davon aus, dass die Kinder aus den unteren Schichten selten, wenn überhaupt, gebadet wurden, was zur Folge hatte, dass die Säuglinge oft Wunde Stellen hatten. Die zeitgenössischen Ärzte empfahlen zwar, die Windeln zu wechseln, sobald sie nass oder schmutzig waren, doch *„dass die Windeln nicht oft genug gewechselt wurden, lag auch daran, dass die Säuglinge meist nicht nur eine Windel (lateinisch panniculus, italienisch pezze) anhatten, sondern der ganze Körper mit Bändern (fasciae) umwickelt war, so dass nur der*

---

<sup>91</sup> Shahar 1993: 62

<sup>92</sup> Shahar 1993: 68

<sup>93</sup> vgl. wie Anm. 58, S.93f.

<sup>94</sup> vgl. ebd., S.94

<sup>95</sup> vgl. ebd., S.98

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

*Kopf hervorsah. Auf zeitgenössischen Illuminierungen sehen die Säuglinge wie kleine Mumien oder Larven aus.*“<sup>96</sup>

Konrad von Megenberg stellte fest, dass arme Frauen, die nicht genug Stoff für Windeln hatten, ihre Kinder nicht sauber hielten.

Im Gegensatz dazu wurden die Säuglinge und Kleinkinder aus der wohlhabenden Stadtbevölkerung häufig gebadet und sauber gehalten, auch in den städtischen Badehäusern.

Befürwortet wurden Übungen, die das Kind zur Bewegung der einzelnen Gliedmaßen anregen sollten: *„So riet ein Arzt, die Amme solle einen Kieselstein oder einen kleinen Knochen vor den Augen des Kindes hin und her bewegen, damit es die Augen und den Kopf von einer Seite auf die andere bewege, sowie es leicht an Händen und Armen ziehen, vorsichtig ein Bein nach dem anderen hochheben, und das Kind kitzeln, um es zum Lachen zu bringen.*“<sup>97</sup>

Shahar konstatiert, dass die Menschen im Mittelalter sich durchaus bewusst waren, dass Kinder sich verschieden schnell entwickelten. Deshalb wurden sie weder zum Sitzen, Gehen oder Stehen gezwungen, bevor sie selbst den Drang danach verspürten.

In einer Schrift für Ammen aus der Mitte des 15. Jahrhunderts schildert Michele Savonarola aus Padua ausführlich, wie Kindern beim Erlernen des Gehens geholfen werden soll, dass das Kind etwa neben eine Bank gestellt und nicht an der Hand geführt werden soll, da dies bei einer ungeschickten Bewegung zu Verrenkungen führen kann. Das Kind sollte die Amme immer im Blick haben, da es dadurch zuversichtlicher gehen würde und die Amme es von Zeit zu Zeit ermutigen könne. Sobald das Kind sich mehr zutrauen würde, sollte es an eine Art Stuhl mit Rädern an den Beinen gestellt werden.

Schuhe bekamen Kleinkinder erst, wenn sie bereits gehen konnten. Auf zeitgenössischen Illuminierungen sind Kleinkinder mit gepolsterten und ausgestopften Mützen zu sehen, die Stürze abmildern sollten.

Gelehrte jener Zeit waren der Ansicht, dass Kinder die Sprache nicht systematisch, sondern einfach durch Nachahmung erlernten, deswegen empfahlen sie, die Kinder zum Sprechen zu ermutigen und sie zu loben, wenn Worte richtig ausgesprochen wurden.<sup>98</sup>

---

<sup>96</sup> Shahar 1993: 100

<sup>97</sup> Shahar 1993: 101f.

<sup>98</sup> vgl. wie Anm. 58, S.108

### **3.3 Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern**

Arnold verdeutlicht, dass das Kind im Mittelalter keineswegs das ungeliebte oder gleichgültige Wesen darstellt. „*Es ist dabei nicht einmal notwendig darauf zu verweisen, dass Liebe der Eltern zu ihren Kindern als selbstverständlich galt und deshalb selten literarisch Niederschlag fand; Zeugnisse elterlicher Zuneigung sind vielmehr in erstaunlicher Zahl und Vielfalt überliefert.*“<sup>99</sup> Dies ist nach Arnold etwa aus der vielfachen Aufforderung an die Mütter, ihre Kinder selbst zu stillen, abzulesen, wie dies als Ideal immer wieder bildlich und literarisch dargestellt wurde.<sup>100</sup>

Dass auch die Bedeutung des Vaters für die Kindererziehung nicht übersehen wurde, bezeugen Äußerungen wie die des Aegidius Romanus aus dem 13. Jahrhundert über die Pflichten des Vaters bei der Kindererziehung und die gegenseitige Liebe zwischen Vater und Sohn. Thomas von Aquin wiederum sieht den Vater als Erzieher für die geistig-seelische Entwicklung des Kindes und leitete dies aus Beobachtungen aus dem Tierreich ab, wo bei einigen Tierarten nicht nur das Weibchen allein für die Aufzucht zuständig sei.<sup>101</sup>

Nach Arnold beriefen sich die kirchlichen Schriftsteller zur Begründung einer strengen Erziehung auf einschlägige Zitate aus dem Alten Testament, und Kinder schienen vor der Züchtigung mit der Rute weder beim Hauslehrer noch in der Schule verschont worden zu sein. So gehört etwa das Trauma dieser Schläge zu den Schlüsselerlebnissen der erinnerten Kindheit in den Aufzeichnungen von Guibert von Nogent um 1100 bis zu Johannes Butzbach um 1500, weiters wurde in mittelalterlichen Illustrationen ein Lehrer stets mit einer Rute in der Hand dargestellt.<sup>102</sup>

Das rechte Maß war vielen Autoren ein zentrales Anliegen in ihren Äußerungen zum Thema Kindererziehung, so sieht es Phillip von Novara als oberstes Ziel der frühen Erziehung, Eigensinn beim Kind zu verhindern, das Weinen der Kinder, welche gezüchtigt werden, sollte nicht wichtig genommen werden, denn besser sie weinen zu ihrem eigenen Guten als später die Eltern über die Schlechtigkeit ihrer Kinder. Phillip von Novara war weiters der Ansicht, dass nur wenige Kinder durch Züchtigung zugrunde gehen, diejenigen aber, die zugrunde gehen, dies aufgrund ihrer schlechten Erziehung tun. Tatsächlich gab es Kinder, die zu Krüppeln geschlagen worden sind, doch es gab auch Gegenstimmen zur strengen Kinderzucht, so findet sich die Überzeugung, dass Tadel zur rechten Zeit viel mehr vermöge als Schläge, welche nur zur Abstumpfung führen, bereits bei Plutarch. Auch Johannes

---

<sup>99</sup> Arnold 1980: 82

<sup>100</sup> vgl. wie Anm. 63 S.82

<sup>101</sup> vgl. ebd., S.85

<sup>102</sup> vgl. ebd., S.80

Chrysostomus hat 1393 ausgeführt, dass Kinder durch Worte und Blicke zu tadeln seien und nicht durch Schläge.<sup>103</sup>

In der Erziehungslehre des Mapheus Vegius findet sich die Warnung davor, Kinder durch strenge Strafen Furcht anzuerziehen. Lob und Tadel, Auszeichnung und Strafe sollten bei der Erziehung immer in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Auch der Italiener Enea Silvio Piccolomini und Albrecht von Eyb vertraten eine maßvolle und abgewogene Erziehung, bei der das Kind durch Ermahnung und Überzeugung auf den rechten Weg geführt werden sollte anstatt durch körperliche Züchtigung.<sup>104</sup>

Shahar macht durch einen französischen Brauch aus der Zeit des hundertjährigen Krieges darauf aufmerksam, welche Bedeutung Eltern ihren Kindern beimaßen und wie stolz sie auf sie waren: Am Vorabend des Johannistages pflegten die Eltern ihre Kinder in der Wiege inmitten grüner Zweige auf die Straße zu stellen und den die Kinder bewundernden und lobenden Menschen Kuchen anzubieten.<sup>105</sup>

Arnold resümiert: *„Durch die Jahrhunderte des Mittelalters und der frühen Neuzeit hatte das Kind seinen festen Platz in der Gesellschaft; es war einfach da. In der Familie, im Haus, auf Straßen und Plätzen, überall waren Kinder gegenwärtig. Sie wurden geliebt und von ihren Eltern und der Umwelt zuweilen als lästig empfunden wie zu allen Zeiten; Licht und Schatten begleitete ihre Existenz wie heute noch.“*<sup>106</sup>

### **3.4 Kindlicher Alltag und Teilnahme am Alltag der Erwachsenen**

Shahar bemerkt, dass es nicht eindeutig feststellbar ist, ob sich die Ratschläge der medizinischen Handbücher auf Kinder von zwei, drei oder vier Jahren beziehen: *„Im allgemeinen sind die Ausführungen über den Zeitraum von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr eingehender als die über das Alter von zwei bis sieben, vermutlich weil dann die Kindersterblichkeit allmählich abnahm und die Körperpflege einfacher wurde.“*<sup>107</sup> Es wird weiterhin empfohlen, dass die Kinder täglich oder zumindest mehrmals in der Woche gebadet werden sollten und dass sie, um die Verdauung anzuregen, leichte Leibesübungen machen sollten. Bis zum siebten Lebensjahr sollten sich die Kinder jedoch aufgrund ihrer schwachen Gliedmaßen nicht überanstrengen. Außerdem sei schweres Essen und Wein nicht für sie

---

<sup>103</sup> vgl. ebd., S.81

<sup>104</sup> vgl. ebd., S.82

<sup>105</sup> vgl. wie Anm. 58, S.113

<sup>106</sup> Arnold 1980: 86

<sup>107</sup> Shahar 1993: 114

geeignet.

Shahar macht darauf aufmerksam, dass keine mittelalterliche Schrift auf die Sauberkeitserziehung eingeht und vermutet, dass die Kinder ohne spezielle Anweisung lernten, Darm und Blase zu kontrollieren, indem sie die Erwachsenen beobachteten und nachahmten.<sup>108</sup>

Im Alltag führten die Kinder bis ins Alter von sieben Jahren ein ziemlich freies Leben, nur wenige Einschränkungen wurden ihnen auferlegt. In allen Gesellschaftsschichten wuchsen Jungen und Mädchen bis zum siebten Lebensjahr gemeinsam auf, selbst im Bürgertum und im Adel. Sie waren nach Shahar Teil einer Gesellschaft, in der die Menschen aller Schichten auf engem Raum miteinander lebten und in der die Privatsphäre noch unbekannt war. Selbst Herrschaft und Dienerschaft, deren Klassenunterschied in Kleidung und Anrede zum Ausdruck kam, lebten Raum an Raum. Die Kleidung der Kinder war nicht besonders sittsam, Jungen und Mädchen hatten kurze Hemden an und kaum etwas darunter, Kleinkinder trugen keine Unterwäsche, die etwas älteren eine Unterhose, die mit einem Band um den Bauch festgebunden wurde. Es war üblich, dass mehrere Familienmitglieder in einem Bett schliefen, Eltern und Kinder, Brüder und Schwestern, Verwandte und Kinder.<sup>109</sup> Erwachsene wie Kinder schliefen häufig nackt, die Kinder kannten daher den Unterschied zwischen den Geschlechtern und auch der Geschlechtsverkehr war ihnen nicht unbekannt.<sup>110</sup>

deMause weist darauf hin, dass sexueller Missbrauch von Kindern früher viel weit verbreiteter gewesen war als heute. In der Antike beispielsweise lebte das Kind in den ersten Jahren in einer Atmosphäre sexuellen Missbrauchs.<sup>111</sup> Mit dem Christentum kam die Vorstellung der kindlichen Unschuld auf, und während des Mittelalter wurde immer mehr die Vorstellung betont, dass Kinder im Hinblick auf jegliche Vorstellung von Lust und Schmerz völlig unschuldig seien.<sup>112</sup>

*„Unglücklicherweise diente die Vorstellung, dass Kinder unschuldig seien und nicht verdorben werden könnten, denen, die die Kinder belästigten, häufig als Argument dafür, dass ihr Missbrauch den Kindern nicht schaden könnte.“<sup>113</sup>*

Giovanni Dominici versuchte 1405 in einer seiner Schriften der zweckdienlichen Unschuld der Kindheit eine Grenze zu setzen, indem er empfahl, dass es den Kindern ab einem Alter

---

<sup>108</sup> vgl. wie Anm. 58, S.114

<sup>109</sup> vgl. ebd., S.120

<sup>110</sup> vgl. ebd., S.121

<sup>111</sup> vgl. deMause, Lloyd: Evolution der Kindheit. In: deMause, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980, S.71

<sup>112</sup> vgl. ebd., S.76

<sup>113</sup> DeMause 1980: 77

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

von drei Jahren nicht mehr erlaubt sein solle, nackte Erwachsene zu sehen, beim Schlafen sollten sie ein langes Nachthemd tragen und weder Vater, Mutter noch eine andere Person sollten es darunter berühren.<sup>114</sup>

Aegidius Romanus empfiehlt in seinen Schriften, Kindern Geschichten mit erzieherischer Botschaft zu erzählen, sich mit ihnen über große geschichtliche Ereignisse zu unterhalten und ihnen Lieder vorzusingen. Er betont auch, dass Kinder nicht traurig gestimmt werden sollten, ein Kind brauche wie ein zarter Schössling gute Wachstumsbedingungen, es könne manches nicht ertragen, was ein Erwachsener verkrafte.

Die strenge Erziehung zu christlicher Moral und Gehorsamkeit gegenüber den Eltern und der Obrigkeit sollte erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnen: *„Daher ermahnten die Gemeindepfarrer die Eltern kleiner Kinder nur zur Einhaltung folgender Grundsätze: sie möchten ihre Kinder vor Unfällen bewahren, sie taufen lassen, sie die drei wichtigsten Gebete (Vaterunser, Gegrüßet seist du Maria und Credo) lehren und ihnen beibringen, sich morgens und abends zu bekreuzigen.“*<sup>115</sup>

Diese sanfte und freiheitliche Erziehung war nach Shahar in den Vorstellungen über die Entwicklung des Kindes sowie in der positiven und negativen Einstellung zu Kindern begründet. Das kleine Kind galt als schwach, zart und verletzlich, da es den Unterschied zwischen Gut und Böse noch nicht kenne, sei es unschuldig und unfähig, eine Todsünde zu begehen.<sup>116</sup> Für Konrad von Megenberg etwa sind Kinder unter sieben ohnehin nur mit einem Funken Verstand versehen und Aegidius Romanus schreibt, vor dem siebten Lebensjahr seien sie kaum in der Lage, ihren Verstand zu gebrauchen, man könne sie daher weder Moral noch Wissenschaft lehren.<sup>117</sup>

Kleine Kinder unter sieben Jahren verbrachten daher die meiste Zeit bei den Erwachsenen.<sup>118</sup> Sowohl Prediger als auch die Verfasser didaktischer Werke forderten die Eltern auf, ihre Kinder in die Kirche mitzunehmen. Die Kinder nahmen auch an Prozessionen zusammen mit den Erwachsenen teil. *„Kinder, die in der Stadt lebten, besuchten vermutlich auch Theateraufführungen – lauter Hinweise darauf, dass die Sozialisation in der ersten Phase der Kindheit hauptsächlich im Familienkreis erfolgte, aber auch Kontakte zur Außenwelt mit*

---

<sup>114</sup> vgl. wie Anm. 111, S.77

<sup>115</sup> Shahar 1993: 116

<sup>116</sup> vgl. wie Anm. 58, S.116f.

<sup>117</sup> vgl. ebd., S.117

<sup>118</sup> vgl. ebd., S.132

einschloss.“<sup>119</sup>

### **3.5 Kinderspiel und Spielzeug**

Wie Arnold aufzeigt, haben Kinder zu allen Zeiten und in allen Kulturkreisen gespielt. Allerdings weist er auch darauf hin, dass das Spiel einen festen Platz im Leben von Erwachsenen hat: *„Während für das Spiel des Kindes vor allem Nachahmungstrieb und Einhaltung bestimmter Regeln als Teil der Sozialisation relevant sind, liegt für den erwachsenen Menschen der größere Anreiz darin, dass Spiel um seiner selbst willen geschieht, dass es Freiheit und Vergnügen bedeutet.“*<sup>120</sup>

Sowohl Platon als auch Aristoteles haben die Ansicht vertreten, dass der Spieltrieb des Kindes zu fördern sei, Aristoteles etwa betont, dass sich Kinder bis zum fünften Lebensjahr weder mit Lernen noch harten Arbeiten befassen sollen, weil dadurch ihr Wachstum aufgehalten werde, statt dessen legt er großen Wert auf Spiel und Bewegung.

Die ersten Jahre des griechischen und römischen Kindes waren unter der Aufsicht der Mutter vor allem dem Spiel gewidmet, als Spielgegenstände sind etwa literarisch, als Vasen- oder Wandmalerei sowie als Relikte Puppe, Pferde mit Rädern und kleinen Wagen, kleines Geschirr für die Puppen, Bälle, Steckenpferde und Stelzen überliefert. Aus dem Mittelalter hingegen sind, so Arnold, aufgrund der mangelhaften schriftlichen Aufzeichnung kaum Hinweise auf Spielzeug aus jener Zeit erhalten.<sup>121</sup>

So schreibt Arnold, dass die Äußerungen zum Spielen der Kinder in den mittelalterlichen Schriftquellen nicht unbedingt zentrale Themen darstellen, was er allerdings auch auf die Profession ihrer Autoren zurückführt, unter denen sehr viele Geistliche waren. Dennoch gibt es Aufzeichnungen dazu, etwa von Augustin, dem größten Kirchenlehrer des Abendlandes, welcher in seinen *Confessiones* Zeugnis genauer Beobachtung kindlicher Lebensäußerungen und von erstaunlich psychologischem Einfühlungsvermögen ablegt. So sind bei Augustin dessen Beobachtungen über den Beginn des Lächelns beim Säugling oder des Sprechenlernens nachzulesen, er beschreibt auch ein Kind, welches am Strand spielend mit einer Muschel das Meer auszuschöpfen versucht, oder ein Kindes, welches beim Spielen ausgelassen vor sich hin singt.

Grabbeigaben bis zum sechsten Jahrhundert legen Zeugnis ab von Ton- und Elfenbeinfigürchen, als Kinderspielzeug sind um die Jahrtausendwende kupferne Pferdchen, aber auch Mäuse aus Ton, Holzpferdchen und hölzerne Puppen, Boote und Spielzeugwaffen

---

<sup>119</sup> Shahar 1993: 133

<sup>120</sup> Arnold 1980: 67

<sup>121</sup> vgl. wie Anm. 63, S.67

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

erhalten, außerdem sind mehrere Spiele für Kinder bis zum etwa siebten Lebensjahr literarisch erwähnt.

Im 13. Jahrhundert hat sich Aegidius Romanus bezüglich der Bedeutung des Spielens auf die Autorität Aristoteles' berufen, seine Bemerkungen zur Kindererziehung sind in einem Fürstenspiegel erhalten, wo er dazu aufruft, dass maßvoll betriebenes Spiel den Kindern besonders bekommt, weil die darin enthaltene Bewegung Trägheit vermeidet und körperliche Beweglichkeit gefördert wird. Weiters sei den Kindern Langweile unerträglich, weshalb sie an wohlgeordnete Spiele sowie an ehrbare und unschuldige Vergnügungen gewöhnt werden sollten.

Avicenna verweist aus medizinischen Überlegungen heraus bereits um die Jahrtausendwende auf die Bedeutung des Spielens an der frischen Luft für die Gesunderhaltung des Kindes und auch Vinzenz von Beauvais hat dies um 1250 in seine Enzyklopädie übernommen und schreibt, dass das Kind nach dem Schlaf gebadet werden, anschließend eine Stunde spielen und danach essen sollte. Nach dem Essen schlägt er längeres Spielen an der frischen Luft vor.

Ein eigenes Kapitel zum geziemenden Spiel an der frischen Luft findet sich auch in der *Yconomica* des deutschen Autors Konrad von Megenberg aus der Mitte des 14. Jahrhunderts: *„Geziemende Kinderspiele sind das Puppenspiel, das Herumrollen von Holzspielzeug und sich selbst im Spiegel betrachten. Denn die Kindheit kennt noch das Erstaunen über kleinste Dinge und ist mit Einfachem zufrieden. Mit solchen Spielen wird die kindliche Seele erfreut, das Blut kommt in Bewegung und der Geist wird geschärft; wobei durch das Herumlaufen zugleich die Gliedmaßen sinnvoll bewegt werden und der gesamte Körper eine Stärkung und die angestrebte Kräftigung erfährt.“*<sup>122</sup>

Kinderspiele und Kinderspielzeug sind in literarischen und bildlichen Quellen vielfach überliefert. Im frühesten Alter des Kindes trugen zur Freude und zum Zeitvertreib sicherlich Wiegen und Wiegenlieder bei, eine Wiege ist etwa in der Heidelberger Sachsenspiegelhandschrift um 1330 abgebildet, zahlreiche Wiegenlieder aus dem Mittelalter sind ebenfalls überliefert. Auch die schon bei den Römern bekannte Rassel für Kleinkinder und das ebenso alte Reifen- oder Laufrädchenspiel werden in Schriftquellen mehrfach erwähnt.

*„Geradezu mit Kindheit gleichgesetzt und entsprechend häufig erscheint das Steckenpferd. In vielen Illustrationen zu Bartholomäus Anglicus etwa wird neben dem Säugling in der Wiege und einem etwas größerem Kind mit dem Laufgestell ein Kind mit dem Steckenpferd*

---

<sup>122</sup> von Megenberg, zit, nach Arnold 1980: 69f.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

wiedergegeben. Für die Kinder der damaligen Zeit dürfte dies eine ähnliche Bedeutung wie heute Spielzeugautos oder Kriegsspielzeug gehabt haben: Kopie eines standesgemäßen Fortbewegungsmittels des Rittertums. <sup>123</sup>

Arnold zeigt den martialischen Charakter von Pferd und Reiter auch im Kinderspiel auf, „Reiterkämpfe“ auf den Schultern von Spielkameraden sind bereits in einer Illustration des Lutterel-Psalters um 1340 erschienen. Noch früher ist dieses Spiel allerdings mit Miniaturritter- und Reiterfiguren, welches Kinder mit Hilfe von Schnüren spielten, bezeugt. Spielfiguren von Rittern und Pferden sind aus dem 13. und 15. Jahrhundert aus Zinn, Bronze und Ton erhalten.

In der mittelhochdeutschen Dichtung werden prächtig herausgeputzte Puppen samt Puppenwiegen und Puppenstuben erwähnt. In Nürnberg gab es seit 1413 berufsmäßige Puppenhersteller, auch Handpuppen für das Kasperltheater sind aus diesem Zeitraum heute noch erhalten.

Kostbares und sehr aufwendig hergestelltes Spielzeug wird nach Arnold eher Kindern aus höheren Gesellschaftsschichten gehört haben, <sup>124</sup> Spielzeug aus Holz und Ton wurden jedoch auch vielfach bei kleinen befestigten Anlagen, Stadtkernen und in ländlichen Ansiedlungen gefunden.

Das Murrel- oder Klickerspiel gehörte in der warmen Jahreszeit zum alltäglichen Bild auf den Straßen und Plätze, die Murreln bestanden aus verschieden großen Tonkügelchen. <sup>125</sup>

Murrel- und Kreisspiele werden etwa in den Ratsprotokollen der Reichsstadt Nördlingen aus dem Jahr 1426 als beliebter Zeitvertreib der Kinder genannt, daneben wurden Ballspiele, Fang- und Ringelspiele, Tanz- und Versteckspiele sowie Pfandspiele mit vielen Regeln gespielt.

Arnold verdeutlicht, dass es im Mittelalter in Haus und Hof, auf Straßen und Plätzen von spielenden Kindern wimmelte: „*Sie hatten in Dorf und Stadt freien Raum und nützen ihn, wie uns dies vor allem flandrische Maler des 15. Jahrhunderts (Miniatur der Zeuxis-Legende) und unübertrefflich Pieter Bruegel d. Ä. in seinem Wiener Bild, auf dem er etwa 80 „Kinderspiele“ zur Darstellung gebracht hat, vorführen.*“ <sup>126</sup>

---

<sup>123</sup> Arnold 1980: 70

<sup>124</sup> vgl. wie Anm. 3, S.71

<sup>125</sup> vgl. ebd., S.73

<sup>126</sup> Arnold 1980: 75

Abschließend erwähnt Arnold noch das beliebteste und zeitloseste Spielzeug der Kinder, zahme Tiere, wobei im Mittelalter vor allem zahme Vögel als Spielgefährten dienten.<sup>127</sup>

### **3.6 Die Rollenverteilung von Vater und Mutter**

Im Mittelalter galten Kinder als Geschenk Gottes und nach Shahar sollten Mann und Frau sich die Verantwortung für die Kindererziehung teilen. Die Pflicht des Vaters, für seine Kinder zu sorgen, schloss auch die Sorgepflicht für uneheliche Kinder mit ein, Mütter, die ein uneheliches Kind geboren hatten, konnten sich an die kirchlichen Gerichte wenden, die den Vater zu Unterhaltszahlungen verpflichten konnten.<sup>128</sup>

Die Autorin konstatiert, dass die Erziehung der Kinder bis zum siebten Lebensjahr Aufgabe der Mutter war, von diesem Zeitpunkt an oblag es dann dem Vater die Söhne zu erziehen und der Mutter die Töchter. Allerdings ist diese Aufgabenverteilung weder in der schriftlichen Überlieferung noch in der Ikonographie eindeutig festgelegt. Allerdings tadelt etwa Raymond Lull vornehme Damen, die ihre Kinder im Schulalter der Obhut von Dienstmädchen anvertrauten statt diese selbst zu erziehen und zu unterrichten. Vincenz von Beauvais zufolge sollten die Mütter sowohl ihre Töchter als auch ihre Söhne in den ersten Lebensjahren zu einem christlichen Lebenswandel erziehen, wohingegen in Albertis Buch *Über das Hauswesen* der Vater vor allem für den Unterhalt der Kinder sorgt.

Shahar konkretisiert: „*In den ersten Lebensjahren war die Beziehung zum Vater von Schicht zu Schicht verschieden. In adeligen und wohlhabenden bürgerlichen Familien waren die Väter oft lange Zeit abwesend. Die Handwerker und Bauern waren dagegen meist zu Hause und hatten daher zumindest theoretisch die Möglichkeit, sich auch um ihre Kinder zu kümmern. Die Praxis sah aber anders aus: In allen Schichten der Gesellschaft waren es im Mittelalter die Frauen, die die kleinen Kinder aufzogen – in den unteren Schichten die Mutter, in den oberen Schichten die Amme und das Kindermädchen.*“<sup>129</sup> Es waren die Frauen, die den Kindern Lieder vorsangen, ihnen Märchen erzählten, sie sprechen und beten lehrten. Dennoch finden sich in der Literatur aber auch Beispiele väterlicher Liebe, Hingabe und Opferbereitschaft für das Kind in Notfällen. Es gibt Nachweise von Vätern, die ihren Söhnen das Lesen lehrten, Ambroius von Siena etwa blätterte schon als kleiner Junge im Messbuch seiner Mutter. Als sein Vater dies bemerkte, besorgte er zwei Bücher für ihn.

Auf einer Illuminierung spielt Joseph zusammen mit dem Jesuskind mit einem Kreisel, eine Schnitzerei in der St.Georges-Kapelle in Windsor zeigt einen Mann auf allen vieren mit einem

---

<sup>127</sup> vgl. wie Anm. 63, S.76

<sup>128</sup> vgl. wie Anm. 58, S.133f.

<sup>129</sup> Shahar 1993: 134f.

kleinen Kind auf dem Rücken, ein zweiter Mann füttert ein Kind, das dem dritten Mann auf den Rücken geschnallt ist. Diese Darstellungen entsprechen freilich nicht den Ansichten der didaktischen Schriftsteller, die den Vater in der ersten Phase der Kindheit ausschließlich in der Rolle des Ernährers sahen.<sup>130</sup>

Bartholomaeus Anglicus geht in seinen Schriften nicht nur auf die Liebe des Vaters zu seinen Nachkommen und seine Rolle als Brotverdiener ein, sondern auch ausführlich auf seine Rolle als Erzieher, wohingegen er bei der Rolle der Mutter nur Bezug nimmt auf die Schwangerschaft, die Geburt und das Stillen. Ähnlich begreift Thomas von Aquin die Rollenverteilung zwischen Vater und Mutter: *„Beim Mann sei das rationale Element stärker entwickelt als bei der Frau, er besitze die nötige Autorität und Macht und solle sich um die Erziehung bzw. Bestrafung der Söhne kümmern. Die Mutter trägt hingegen die volle Verantwortung für die Gesundheit und Sicherheit des kleinen Kindes.“*<sup>131</sup>

In Zeiten der Not war es bei armen Familien üblich, dass der Mann und die Kinder zuerst aßen und die Frau sich mit dem begnügte, was übrigblieb. In den unteren Schichten litten daher wesentlich mehr Frauen als Männer an Knochenfehlbildungen wegen Mangelernährung. Handwerks- und Bauersfrauen waren manchmal unfruchtbar, weil aufgrund des Hungers die Menstruation ausblieb.<sup>132</sup>

Der Idealvorstellung nach sollte der Vater die Erziehung des Sohnes übernehmen, sobald dieser sein siebtes Lebensjahr erreichte, und somit auf kulturellem und sozialen Gebiet tätig werden. Die Wirklichkeit sah aber oft anders aus, denn in allen Schichten der Gesellschaft musste die Mutter bei längerer Abwesenheit oder Tod des Vaters diese Rolle übernehmen.<sup>133</sup>

### **3.7 Exkurs: Kindheit und Tod: Kindersterblichkeit, Kindesaussetzung und Kindesmord**

Nach Shahar wurden im Mittelalter Kinder ausgesetzt und ermordet, es gab Bräuche und Rituale, welche auch ohne Tötungsabsicht fast immer tödlich endeten. Die Geburtenrate war einerseits dadurch beschränkt, dass nicht alle Mitglieder der Gesellschaft heirateten und Kinder bekamen, andererseits die Männer in allen Gesellschaftsschichten erst heiraten durften, wenn sie in der Lage waren, eine Familie standesgemäß ernähren zu können.

Die Kindersterblichkeit war in allen Schichten der Gesellschaft sehr groß, Familienplanung war nicht möglich, da die Eltern nie wissen konnten, wie viele ihrer Kinder überleben würden: *„Manch eine Familie blieb kinderlos oder verlor all ihre Kinder, während für andere arme, kinderreiche Familien die Geburt eines weiteren Kindes eine schwere Belastung*

---

<sup>130</sup> vgl. wie Anm. 58, S.135

<sup>131</sup> Shahar 1993: 136

<sup>132</sup> vgl. wie Anm. 58, S.137

<sup>133</sup> vgl. ebd., S.138

war.“<sup>134</sup> Deshalb waren nicht wenige der ehelich wie unehelich geborenen Kinder unerwünscht. Wie Shahar aufzeigt, ist der Zusammenhang zwischen Armut und Kindesaussetzungen an den Chroniken unmittelbar abzulesen, denn während Hungersnöten wurden viele Säuglinge an den Toren von Kirchen und Klöstern ausgesetzt.<sup>135</sup>

Arnold schreibt hinsichtlich der Kindstötung, dass es bereits im frühen Mittelalter bei den germanischen Volksstämmen vor der Christianisierung eindeutige Hinweise auf die Praxis des Kindesmords gab, welche insbesondere die Mädchen bedrohte. Dieses Faktum ist allerdings auch aus der Antike und aus anderen Kulturkreisen bekannt. So wird etwa aus Friesland über Liafburch, die Mutter des heiligen Liudger in dessen Lebensbeschreibung berichtet, dass deren heidnische Großmutter väterlicherseits aus Zorn und Enttäuschung darüber, dass ihre Schwiegertochter nur Mädchen gebar, dem neugeborenen Kind nach dem Leben trachtete, indem sie bewaffnete Knechte ausschickte, welche die neugeborene Tochter rauben und töten sollten, bevor sie Muttermilch getrunken hatte. Es entsprach damals nach Arnold heidnischer Sitte, dass unerwünschte Töchter und Söhne nur getötet werden durften, bevor sie irdische Nahrung zu sich genommen hatten. In Liafburchs Fall, die durch Ertränken getötet werden sollte, entriss eine mitleidige Nachbarin den Säugling den Händen seiner Mörder und floh mit ihm, durch das Einflößen von Honig rettete die Frau das Leben des Mädchens.

*„Die Lebensbeschreibungen des Missionars der heidnischen Pommern, des Bischofs Otto des Heiligen von Bamberg (1102-1139), wissen gleichfalls zu berichten, dass bei diesen vor allem die Mädchen getötet worden seien, während man Knaben in jedem Fall aufgezogen habe.“*<sup>136</sup>

In der Antike gestatten Platon, Aristoteles und andere Philosophen die Tötung und Aussetzung von Neugeborenen, dachten hierbei aber in erster Linie an missgestaltete Kinder. In Rom wurde die Aufnahme eines Kindes in die Familie und die Gesellschaft sowie die Anerkennung als das eigene Kind durch den Rechtsakt des Aufhebens des neugeborenen Kindes vom Boden durch den Vater vollzogen. Kinder, deren Aussetzung beschlossen war, wurden zum Gemüsemarkt gebracht, dort wurde mit dem Mitleid der Frauen, die diesen Markt besuchten gerechnet und gehofft, dass diese sich der Findlinge annahmen.

Wie Arnold aufzeigt, bekämpfte das Christentum Kindstötung und -aussetzung energisch,<sup>137</sup> ein Erlass Kaiser Valentinians III. aus dem Jahr 374 erklärte die Tötung des Kindes schließlich zum Mord. Das Recht auf die Tötung Neugeborener findet sich allerdings in

---

<sup>134</sup> Shahar 1993: 144

<sup>135</sup> vgl. wie Anm. 58, S.144

<sup>136</sup> Arnold 1980: 44

<sup>137</sup> vgl. wie Anm. 63, S.44f.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

germanischen Rechtsvorstellungen, so gestattet das friesische Volksrecht des 9. Jahrhundert der Mutter noch das straflose Töten ihres neugeborenen Kindes.

In den skandinavischen Ländern wurde mit der staatlichen Einführung des Christentums die Kindesaussetzung ohne Ausnahme bei Friedens- und Vermögensverlust und unter der Strafe der Landesverweisung untersagt. „*Kindesaussetzung war im Gegensatz zum römischen Brauch, wo das Kind ja möglichst gefunden werden sollte, im germanischen Kulturkreis mit Kindestötung gleichzusetzen.*“<sup>138</sup>

Auch Shahar legt bezüglich der Kindesaussetzung dar, dass Gemeindepfarrer dazu angehalten wurden, diejenigen, die sich einer solchen Tat schuldig gemacht hatten, zu exkommunizieren. Die Priester hatten auch die Anweisung, bei einem Findelkind die heiligen Sakramente der Taufe erneut zu spenden. Neben den Hospitälern, die oft Kranke und Krüppel, aber auch Waisen- und Findelkinder aufnahmen, wurden im Mittelalter von der Kirche eigens Einrichtungen für ausgesetzte Kinder, die sogenannten Findelhäuser, gegründet.<sup>139</sup>

Arnold führt an, dass diese Findelanstalten in vielen Städten des Abenlandes entstanden, die ersten wurden 832 in Siena und 982 in Bergamo gegründet, 1198 errichtete Papst Innozenz III das Hospital und Findelhaus Santo Spirito in Rom: „*Zu diesem Entschluss soll der Legende nach beigetragen haben, dass Innozenz Zeuge war, als ein Fischer in seinem Netz die Leichen neugeborener Kinder aus dem Tiber zog.*“<sup>140</sup> Bei diesem Ospedale Santo Spirito wurde übrigens erstmals von der Errichtung einer Drehlade berichtet, welche ein anonymes Aussetzen der Kinder erlaubte und bis ins 19. Jahrhundert hinein Schule machte. Auch in Deutschland existierten in nahezu allen Städten Findelhäuser.<sup>141</sup>

Im Basel des 15. Jahrhunderts setzten Frauen, die die von ihnen geborenen Kinder nicht aufziehen konnten oder wollten, vor dem Rathaus oder dem Spital aus, davor konnte auch die drakonische Strafe des Ertränkens im Rhein, welche die überführten Täterinnen bedrohte, die Säuglinge nicht bewahren.<sup>142</sup>

Arnold macht darauf aufmerksam, dass die Aufnahme eines Neugeborenen ins Findelhaus sein Leben keineswegs rettete. Da keine tierische Milch verwendet wurde, musste zunächst eine Säugamme gefunden werden, wobei hier vor allem Frauen in Frage kamen, deren eigenes

---

<sup>138</sup> Arnold 1980: 45

<sup>139</sup> vgl. wie Anm. 58, S.145

<sup>140</sup> Arnold 1980: 46

<sup>141</sup> vgl. wie Anm. 63, S.46

<sup>142</sup> vgl. ebd., S.47

Kind kurz nach der Geburt gestorben war.<sup>143</sup>

Nach Shahar war den Statuten mehrerer Spitäler in England und Frankreich zufolge die Leitung des Hospitals für die Kinder verantwortlich, wenn die Mutter im Kindbett gestorben war oder sie ihr Kind im Krankenhaus zurückgelassen hatte und der Vater nicht ausfindig zu machen war. Nach dem siebten Lebensjahr sorgte die Leitung des Hospitals dafür, dass das Kind zu einem Handwerker in die Lehre kam, um sich seinen Lebensunterhalt verdienen zu können.<sup>144</sup> Andere Hospitäler wiederum weigerten sich, für ausgesetzte Kinder zu sorgen und gaben diese an Findelhäuser weiter. Kinder aus Findelhäusern gingen oftmals als DienerInnen oder Mönche und Schwestern in Klöster.

*„Manchmal nahmen kinderlose Ehepaare oder solche, die ihre Kinder verloren hatten, ein Kind armer Leute bei sich auf.“<sup>145</sup>*

Mary Martin McLaughlin konstatiert bezüglich des Kindesmordes, dass zunächst die am weitesten verbreitete Form des Kindesmords wohl darin bestand, das Stillen des Säuglings zu unterlassen oder zu verweigern. Als vermehrt Ammen eingesetzt wurden, starben Kleinkinder auch zunehmend an Erstickungstoden, wenn sie im Bett der Eltern erdrückt oder erstickt wurden. Im neunten Jahrhundert tauchte zum ersten Mal ein Gesetz auf, welches es verbot, Kleinkinder ins elterliche Bett zu legen: *„Die Kampagne gegen diese Gebräuche nahm anscheinend im elften und zwölften Jahrhundert an Intensität zu, und die Unachtsamkeit ebenso wie die böse Absicht auf seiten der Eltern wurden als Ursache verhängnisvoller „Unfälle“ erkannt.“<sup>146</sup>*

Darüber hinaus wurden nach Martin McLaughlin auch die Priester dazu angehalten, die Frauen jeden Sonntag in der Predigt erneut davor zu warnen, kleine Kinder zu sich ins Bett zu nehmen, aber die kirchliche Ermahnungen hoben auch die Sünde der Trunkenheit als häufige Ursache für elterliche Unachtsamkeit und Gefährdung der Kinder hervor.<sup>147</sup>

Auch Arnold weist auf die Todesgefahr hin, in der kleine Kinder schwebten, wenn sie mit ihrer Mutter zusammen in einem Bett schliefen, diese wurde in der kirchlichen Gesetzgebung als das Delikt der „*oppressio infantium*“, der Kindeserdrückung bezeichnet und als Verstoß gegen das 5. Gebot angesehen. Allerdings macht der Autor auch darauf aufmerksam, dass

---

<sup>143</sup> vgl. ebd., S.48

<sup>144</sup> vgl. wie Anm. 58 S.146f.

<sup>145</sup> Shahar 1993: 147

<sup>146</sup> Martin McLaughlin 1980: 174

<sup>147</sup> vgl. Martin McLaughlin, Mary: Überlebende und Stellvertreter: Kinder und Eltern zwischen dem neunten und dem dreizehnten Jahrhundert. In: deMause, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980, S.175

nicht alle erstickten oder erdrückten Säuglinge und Kleinkinder von der Mutter in eben dieser Absicht in deren Bett gelegt worden waren, sondern diese uns seltsam anmutende „Wickelsitte“ in erster Linie der Kälteabwehr diente oder schlichtweg von Mangel und Armut zeugte.

Dennoch finden sich schon früh kirchliche Strafandrohungen gegen das Erstickten von Säuglingen im Schlaf,<sup>148</sup> so belegte der Erzbischof Theodorus von Canterbury in der Mitte des 7. Jahrhunderts bei Kindesmord die Mutter mit einer 15-jährigen Buße, eine arme Frau hingegen nur mit sieben Jahren der Buße, wobei diese Bestimmung der halbierten Strafe dadurch erklärt wurde, dass es einen großen Unterschied mache, ob die Beschuldigte aufgrund von Schwierigkeiten ihr Kind zu ernähren gehandelt hat oder ob sie mit der Tat eine Unzuchtshandlung verbergen wollte. Columban hingegen hatte die Strafe im Jahre 600 auf insgesamt drei Jahre festgelegt, davon ein Jahr bei Wasser und Brot und zwei Jahre unter Verzicht auf Wein und Fleischspeisen, dazu sollten sich die Ehegatten in dieser Zeit jeglichen Verkehrs enthalten.<sup>149</sup>

Shahar macht jedoch darauf aufmerksam, dass sich bis zum 15. Jahrhundert in den Gerichtsakten kein Urteil wegen Kindstod durch Erstickten im Bett eines Erwachsenen findet. Die Autorin vermutet, dass es wahrscheinlich unmöglich war, nachzuweisen, dass der Tod des Kindes kein Unfall, sondern verdeckter Mord war.<sup>150</sup>

Nach Arnold kam es während des gesamten Mittelalters vor, dass Kinder im Säuglingsalter durch die Schuld ihrer Eltern starben, wobei die gängige Ansicht jene war, dass das Unglück allein durch deren Fahrlässigkeit verursacht wurde: „*Selbst wenn es de facto gelegentlich geschehen sein mag, hat niemand den Verdacht geäußert, dass in der Absicht gehandelt wurde, den Kinderreichtum zu begrenzen.*“<sup>151</sup> Anders jedoch verhält sich der Sachverhalt bei der Tötung des Kindes durch die meistens ledige Mutter unmittelbar nach der Geburt. Dieser Tatbestand galt im Mittelalter allgemein als qualifizierter Mord und wurde als solcher verfolgt. Arnold zeigt auf, dass Kindestötung im Spätmittelalter nur selten zur Anklage kam, sich hingegen aber, gemessen an der Strafverfolgung, bis zum 18. Jahrhundert seuchenartig ausbreitete.<sup>152</sup>

---

<sup>148</sup> vgl. wie Anm. 63, S.49

<sup>149</sup> vgl. wie Anm. 63, S.50

<sup>150</sup> vgl. wie Anm. 58, S.153

<sup>151</sup> Arnold 1980: 52

<sup>152</sup> vgl. wie Anm. 63, S.52

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Shahar berichtet von lebensgefährlichen Praktiken des Mittelalters, die Kinder eigentlich gesund machen sollten. So gab es etwa den Brauch der Eltern ein Kind mit Fieber auf das Dach des Hauses zu legen, damit das Fieber sinke oder es in den Ofen zu legen. Diese Bräuche wurden im Laufe der Zeit verboten und Frauen, die sich solcher Vergehen schuldig machten, wurde ein Jahr Buße auferlegt.

Auch der Glaube an Wechselbälger, der bereits in vorchristlicher Zeit bei den Kelten, Germanen und Slawen weit verbreitet war, und die Maßnahmen, die Eltern treffen sollten, wenn sie ihr Kind für ein solches hielten, konnte für Kinder eine Reihe an Gefahren darstellen.

Wie andere heidnische Bräuche lebte der Glaube an Wechselbälger in christlichem Gewand fort, die Feen, die die Kinder austauschten wurden zu Dämonen oder Boten Satans. Als Anzeichen dafür, das ein Kind in Wahrheit ein vertauschter Wechselbalg war, galten schwächliche Konstitution, Anfälligkeit für Krankheiten und anhaltendes Schreien.

*„Damit die Feen den Wechselbalg mitnahmen und den Eltern das rechtmäßige Kind wiederbrachten, sollte das untergeschobene Kind gequält, mit kochendem Wasser übergossen und eingeschüchtert werden, indem man vorgab, es verbrennen zu wollen. Man konnte es auch an die Kreuzung dreier Straßen oder an die Mündung dreier Flüsse bringen und dort aussetzen. Die Mutter schlich sich fort und kam erst zurück, wenn sie einen Schrei hörte – ein Zeichen dafür, dass das Kind ausgetauscht worden war.“<sup>153</sup>*

Darüber hinaus gab es nach Shahar noch viele andere Methoden, die fast ausnahmslos den Tod des Kindes zur Folge hatten.<sup>154</sup>

Im medizinischen und didaktischen Schrifttum sowie den Bußbüchern ermahnten die weltlichen Autoren und Priester unentwegt die Eltern und Ammen, Unfällen bei kleinen Kindern vorzubeugen. Dennoch starben Kinder jeden Alters und jeder Gesellschaftsschicht in Folge von häuslichen Unfällen, Vernachlässigung und durch Fahrlässigkeit seitens der Eltern, aber auch der Ammen. Dies belegen die Untersuchungsberichte der amtlichen Leichenbeschauer, die festzustellen hatten, ob ein Unfall oder ein Verbrechen vorlag. Konrad von Megenberg warnte die Ammen vor dem reichlichen Genuss alkoholischer Getränke, da sie die Kinder sonst nicht mehr aufmerksam bewachen können. Es genüge nicht, kleine Kinder einfach in die Wiege zu legen, die Wiege dürfe nicht zu wild geschaukelt werden, damit diese nicht umkippe und das Kind auf den Boden falle. *„Viele Kinder, deren Ammen tranken, erstickten in deren Bett, wurden von Haustieren angefallen oder fielen der Amme ins*

---

<sup>153</sup> Shahar 1993: 156

<sup>154</sup> vgl. wie Anm. 58, S.156

*Feuer oder ins Wasser. Kleine Kinder sollten im Haus und im Hof spielen, dort liefen sie nicht in Gefahr; in den Brunnen zu fallen und seien vor Tieren und den Raufereien älterer Knaben geschützt.*<sup>155</sup>

Kinder erlitten schwere Verbrennungen mit heißem Wasser, andere fielen oder stolperten ins Feuer, viele verbrannten, weil sie unbeaufsichtigt im Elternhaus zurückgelassen wurden und ein Feuer ausbrach. Kleinere Kinder verletzten sich oftmals bei Stürzen in Abwesenheit von Erwachsenen, sie verirrten sich im Wald und wurden dort von Wölfen gerissen. Sehr viele ertranken auch in Flüssen, Brunnen, Teichen und Kesseln. Statistisch gesehen sank die Zahl der Unfälle bei Kindern über vier Jahren und nochmals bei Kindern über sieben Jahren.<sup>156</sup>

Shahar resümiert: *„Fahrlässiges Verhalten ist aber kein Indiz dafür, dass Eltern im Mittelalter nicht an ihren Kindern hingen und nicht jede mögliche Anstrengung unternahmen, um ihre Kinder am Leben zu erhalten. [...] Die Tatsache, dass im Mittelalter Eltern nicht sorgfältig genug auf ihre Kinder aufpassten, ist kein Beweis für die These, dass ihnen ihre Kinder gleichgültig waren.“*<sup>157</sup>

### **3.8 Pueritia: Erziehung und Erziehungsziele**

Die mittelalterlichen Gelehrten glaubten an die Macht der Erziehung und verstanden das Kind als eine *tabula rasa*, als ein Wesen wie aus formbaren Wachs, welches durch Erziehung die gewünschten Charaktereigenschaften und Verhaltensmuster entwickelt: *„Es erwirbt mit anderen Worten zivilisatorische Fertigkeiten und kulturelle Werte, wird zur Kritik des Es und zur Bildung des Über-Ichs angeleitet und zu einem selbstständigen Menschen erzogen, der in dem Stand, in den er hineingeboren wurde, für sich sorgen kann.“*<sup>158</sup>

Der Adel galt nach Shahar als der Inbegriff edler Charakterzüge. Zwar könne sich jeder Mensch zu einem edlen Charakter bilden, ein Kind adeliger Eltern sei jedoch allein von seiner Abstammung her bereits dazu veranlagt.<sup>159</sup>

Einige didaktische Schriftsteller jener Zeit wiesen auf die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern hin und befürworteten darüber hinaus eine Erziehung, die sich an der Persönlichkeit des Kindes, an seinem Temperament, seinen Fähigkeiten und Vorlieben orientiert. *„In der Terminologie der modernen Pädagogik könnte man sagen, dass die mittelalterlichen Gelehrten eine Mischung aus humanistischer Pädagogik (Vermittlung*

---

<sup>155</sup> Shahar 1993: 166

<sup>156</sup> vgl. wie Anm. 58, S.167

<sup>157</sup> Shahar 1993: 170

<sup>158</sup> Shahar 1993: 191

<sup>159</sup> vgl. wie Anm. 58, S.192

*kultureller Werte) und utilitaristischer Pädagogik (Vorbereitung auf das Leben) vertraten. Im Spätmittelalter gab es dann auch schon Ansätze zu einer fortschrittlichen Pädagogik, der Erziehung zur Selbstverwirklichung.*<sup>160</sup>

Das oberste Erziehungsziel stellte das christliche Menschsein dar, Moral war wichtiger als Wissen und berufliche Fertigkeiten. Mädchen und Knaben sollten zu Bescheidenheit und Keuschheit erzogen werden, wobei bei Mädchen diese Tugenden eine wesentlich größere Rolle spielten. Großer Wert wurde auch darauf gelegt, Mädchen Gehorsam zu lehren, „*da eine Frau dazu bestimmt war, ihr Leben lang gehorsam zu sein: in der Kindheit musste sie den Eltern und Lehrern gehorchen, als Erwachsene dem Ehemann, und wenn sie den Schleier nahm, musste sie die Regeln des Ordens befolgen.*“<sup>161</sup>

Shahar macht darauf aufmerksam, dass ein weiteres Erziehungsziel darin bestand, die herrschende Gesellschaftsordnung als Willen Gottes anzunehmen, und diese nicht in Frage zu stellen.<sup>162</sup> Abschließend lässt sich sagen, dass es keine Erziehung für alle „Christenkinder“ gab, sondern die jeweils gesellschaftliche Stellung der Eltern prägte die Art der Erziehung.<sup>163</sup>

### **3.8.1 Schulleben im Mittelalter**

Wie Shahar aufzeigt, rieten die zeitgenössischen Gelehrten, mit der Erziehung der Kinder möglichst früh, also zu Beginn der zweiten Phase der Kindheit zu beginnen, denn in dieser Zeit werde der Grundstein für die spätere Entwicklung gelegt.<sup>164</sup>

Die Kinder von wohlhabenden BürgerInnen und Adeligen wurden zu Hause von einem Privatlehrer unterrichtet, diejenigen Kinder, die für das religiöse Leben vorgesehen waren, absolvierten die Grundschule im Kloster. Die meisten Kinder, denen eine Schulbildung zuteil wurde, besuchten eine Grund- oder Singschule in den Städten. Diese Schulen entstanden zunächst in Italien und Flandern, später auch in den anderen Ländern. Giovanni Villani zufolge besuchten in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts etwa acht- bis zehntausend Jungen und Mädchen die Florentiner Grundschulen und lernten dort lesen und schreiben.

Die Lehrpläne und Unterrichtsmethoden waren laut Shahar in allen Grundschulen sehr ähnlich:<sup>165</sup> In den Schulen unter weltlicher Leitung wurden die Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet, in einigen Schulen gab es auch Lehrerinnen. In den europäischen

---

<sup>160</sup> Shahar 1993: 195

<sup>161</sup> Shahar 1993: 196

<sup>162</sup> vgl. wie Anm. 58, S.196f.

<sup>163</sup> vgl. ebd., S.197

<sup>164</sup> vgl. ebd., S.200

<sup>165</sup> vgl. ebd., S.257f.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Städten besuchten fast alle Kinder wohlhabender BürgerInnen zumindest ein paar Jahre lange die Grundschule. Die Jungen, welchen einen kaufmännischen Beruf ergreifen wollten, besuchten anschließend die Handelsschule, wo sie rechnen, Buchführung, Geschäftskorrespondenz und seltener auch Fremdsprachen und Geographie lernten. Schüler, die den Beruf des Arztes, Notars oder Anwalt ergreifen wollten, besuchten nach der Grundschule die Lateinschule, wo sie den gleichen Lehrplan hatten wie die zukünftigen Geistlichen. Die Lateinschule war die Vorbereitung auf die Universität.<sup>166</sup>

Nach Shahar finanzierten einige Städte Grund- und Lateinschulen, auch gab es Adelige und wohlhabende BürgerInnen, die Stipendien für bedürftige Studenten vergaben, denn Bildung wurde in der städtischen Gesellschaft hochgeschätzt.<sup>167</sup>

Ariés geht auf den Begriff der Singschule ein, der Unterricht in dieser war berufspraktisch ausgerichtet, wobei die Absolventen dieser Schule die Weihen eines niederen Geistlichen empfangen. In der Schule wurde gelehrt, was zum Sprechen und Singen einer Messe vonnöten ist, wobei dies selbstverständlich in lateinischer Sprache erfolgte.<sup>168</sup> Diese Singschulen entstanden im frühen Mittelalter, und die Schüler wiederholten gemeinsam den Satz, den der Lehrer ihnen vorgegeben hatte, solange, bis sie ihn auswendig konnten. Lektüre wurde durch diese Art des Unterrichts nahezu überflüssig, da diese nur als Gedächtnisstütze diente, und nicht dazu, etwas Neues zu entdecken oder zu lernen.

In der karolingischen Epoche kam ein neues Unterrichtsgebiet auf, die *artes liberales*,<sup>169</sup> die sich aus den Künsten des *Triviums* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und denen des *Quadriviums* (Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Musik) zusammensetzten. Hinzu kam noch die Theologie, also die Kenntnis der Heiligen Schrift, und das kanonische Recht. Dieser Unterricht in den *artes liberales* ging jedoch über den Elementarunterricht hinaus.

Im 12. Jahrhundert entstand nach Ariés in Westeuropa ein flächendeckendes Netz von Schulen, von denen sich einige zu Universitäten entwickelten. Zu dieser Zeit wurde die Theologie nicht mehr länger an denselben Schulen unterrichtet wie die *artes liberales*, was in weiterer Folge zur Bildung der Lateinschulen führte.<sup>170</sup>

---

<sup>166</sup> vgl. ebd., S.258

<sup>167</sup> vgl. ebd., S.259

<sup>168</sup> vgl. wie Anm. 55, S.222

<sup>169</sup> vgl. ebd., S.223

<sup>170</sup> vgl. ebd., S.224

### **3.8.2 Die Erziehung für Kirche und Kloster**

Nach Shahar war es im Mittelalter üblich, dass die Söhne der Bauern, Handwerker und Kaufleute meist den Beruf des Vaters ergriffen. Nur eine kleine Minderheit entschied sich aus freien Stücken für ein Leben im Dienste Gottes, der Großteil wurde von den Eltern dazu bestimmt. In adeligen Familien wurden meist die jüngeren, nicht erbberechtigten Söhne und jene Töchter, für die kein Bräutigam vorgesehen war, ins Kloster geschickt. Aber auch die wohlhabende Stadtbevölkerung sah ihre nicht heiratsfähigen Töchter für das Klosterleben und die Söhne für den Priesterberuf vor. Auch Waisenkinder wurden, wenn die Eltern adelig oder wohlhabende BürgerInnen gewesen waren, oftmals zu Geistlichen erzogen oder vom Vormund ins Kloster geschickt, damit sich die Verwandtschaft des Erbes bemächtigen konnte. In seltenen Fällen wurden aber auch Waisenkinder geringerer Herkunft in Klöstern erzogen.

*„In adeligen Familien war es bis zum 12. Jahrhundert Brauch, schwächliche, fürs Rittertum ungeeignete Knaben dem Mönchsleben zu verschrieben. Auch später noch, als dem Adel eine Reihe weiterer Berufe offenstand, wurden die schwächlichen, behinderten oder zurückgebliebenen Kinder ins Kloster geschickt.“<sup>171</sup>*

Auch uneheliche Kinder von adeligen und wohlhabenden BürgerInnen wurden für die kirchliche Laufbahn oder das Kloster bestimmt.<sup>172</sup> Allerdings gab es auch Kinder aus den oberen Schichten, die aufgrund eines elterlichen Gelübdes ins Kloster kamen, wenn auch vergleichsweise wenige. So legten etwa Eltern aus den unteren Ständen ein Gelübde ab, ihr Kind Gott zu weihen, wenn die Mutter während der Schwangerschaft einen Traum oder eine Vision, welche ihr Kind im Kloster zeigte, hatte.

Im Hoch- und Spätmittelalter stellten die Klöster und höheren Ränge der kirchlichen Hierarchie im wesentlichen eine Domäne des Adels dar, obwohl der Klerus und die Mönchsorden theoretisch jedem offen standen. Leibeigene mussten jedoch vor der Aufnahme ins Kloster die Freilassungsabgabe entrichten. Shahar macht darauf aufmerksam, dass in der Praxis nur wenige Knaben aus den unteren Schichten in die höheren Ränge der kirchlichen Hierarchie gelangten, noch weniger Mädchen aus Handwerks- und Bauernfamilien wurden Nonnen, da sie nur dann ins Kloster aufgenommen wurden, wenn sie eine Mitgift aufbringen konnten. Allerdings brauchte diese nicht so groß zu sein wie bei einer Heirat.<sup>173</sup>

Die Benediktiner, insbesondere aber die Bettelorden nahmen auch Knaben aus den unteren Schichten in ihre Klöster auf, aber auch bei den Benediktinerinnen waren die Nonnen fast ausnahmslos vornehmer Herkunft.

---

<sup>171</sup> Shahar 1993: 213

<sup>172</sup> vgl. wie Anm. 58, S.214

<sup>173</sup> vgl. ebd., S.215

Die Knaben aus den unteren Schichten empfangen meist nur die niederen Weihen und nur wenige wurden Priester.<sup>174</sup>

Bis zum 12. Jahrhundert war es üblich, Mädchen und Knaben, die fürs Klosterleben bestimmt waren, etwa mit fünf bis sechs Jahren ins Kloster zu schicken: „*Man sprach dann von einem oblatus, weil die Eltern Gott gelobten, das Kind werde Mönch oder Nonne werden, sobald die Zeit gekommen sei.*“<sup>175</sup> Im Laufe des 12. Jahrhunderts jedoch hielten immer mehr Menschen es für unzumutbar, einem Kind diese lebenslange Verpflichtung aufzubürden. Auf dem 4. Laterankonzil im Jahre 1215 wurde die *oblatio* schließlich für unrechtmäßig erklärt und Jugendliche hatten von nun an das Recht, sich zu weigern, Mönch oder Nonne zu werden und konnten das Kloster verlassen.<sup>176</sup>

Wie Shahar aufzeigt, verfügten die Bettelorden im allgemeinen und die Dominikaner im besonderen über ein ausgedehntes und wohlorganisiertes Erziehungswesen, welches die Jungen, die ins Kloster gebracht worden waren, ohne Schulgeld zu bezahlen, nutzen konnten. Sie wurden zuerst nach dem Lehrplan der Lateinschule unterrichtet, dann lehrte man sie die restlichen *artes liberales* sowie Naturphilosophie und Theologie in einem Studienzentrum des Ordens.

Es gab für arme Mädchen kaum weltliche Schulen, zu denen sie Zugang hatten. Kamen sie allerdings schon als kleines Kind ins Kloster, lernten sie hingegen lesen und schreiben und alles an im jeweiligen Orden verfügbaren Wissens, bevor sie den Schleier nahmen.<sup>177</sup> Trotz der Abschaffung der formellen *oblatio* und der Schaffung des Rechts, sich mit zwölf Jahren für oder gegen die Ablegung des Ordensgelübde zu entscheiden, bezweifelt Shahar, ob je ein Mädchen dieses Recht in Anspruch genommen hat, da sie dem Leben außerhalb der Klostermauern kaum gewachsen und außerdem völlig mittellos war, da ihre Mitgift ja an das Kloster gegangen war.

„*Die Mönche, die sich um die Vorbereitung der Kinder auf das Klosterleben kümmerten, stellten fest, dass man an Kinder nicht die gleichen Anforderungen stellen kann wie an einen erwachsenen Mönch oder einen jugendlichen Novizen. So entwickelten sie einen gesonderten Lehrplan zur Erziehung der Kinder, die die Ordensgelübde ablegen sollten, der von psychologischem Verständnis für das kindliche Gemüt zeugt.*“<sup>178</sup>

---

<sup>174</sup> vgl. ebd., S.216

<sup>175</sup> Shahar 1993: 221

<sup>176</sup> vgl. wie Anm. 58, S.222

<sup>177</sup> vgl. ebd., S.223

<sup>178</sup> Shahar 1993: 224

Alle Gesellschaftsschichten im Mittelalter sahen es als oberstes Erziehungsziel an, die Kinder zu guten ChristInnen zu erziehen. Die Mönche führten nach Shahaar das christlichste Leben von allen, in Disziplin, Armut und Enthaltbarkeit. In keiner anderen Sphäre der Gesellschaft wurde daher größerer Druck auf die Kinder ausgeübt, ihre Triebe zu unterdrücken und nirgendwo sonst wurde so viel Konformismus verlangt. Die Kinder im Kloster bildeten nun einerseits eine eigene Gruppe innerhalb der Klostersgemeinschaft, die ihre eigenen Regeln hatte: sie hatten eigene LehrerInnen, eine eigene Schule und einen eigenen Kapitelsaal. Andererseits waren sie durchaus in den Tagesablauf des Klosters integriert, welcher vom gemeinsamen Gebet und vom Singen von Kirchenliedern geprägt war. Die Kinder nahmen täglich am Gottesdienst teil, an den Feiertagen auch an Prozessionen, unterstützten die Bedürftigen und verrichteten verschiedene andere Dienste.<sup>179</sup> Die Kinder waren niemals sich selbst überlassen, sie wurden stets vom Lehrer, der Lehrerin überwacht. Wenn ein Kind bestraft wurde, so wurde es in aller Öffentlichkeit geschlagen. Kinder mussten ebenso wie Erwachsene regelmäßig zur Beichte gehen, sie mussten aber nicht so streng fasten und durften an Fasttagen das Fasten früher beenden.<sup>180</sup> Dennoch wurden die Klosterkinder äußerst streng erzogen.

*„Äbte und Äbtissinnen sollten für die ihnen anvertrauten Jungen und Mädchen Vater- und Mutterersatz sein; die Gemeinschaft der Mönche oder Nonnen sollte die Funktion der Familie übernehmen.“*<sup>181</sup> Dennoch ist es fraglich, inwieweit ein Abt oder eine Äbtissin, selbst wenn sie fürsorglich und liebevoll waren, im Rahmen der Mönchsregel ein vollwertiger Ersatz für die Eltern sein konnten. Verschieden Quellen zufolge durften kleine Mädchen im 13. und 14. Jahrhundert im Kloster spielen,<sup>182</sup> anderen Quellen nach lag es im Gutdünken der LehrerInnen, den Kindern im Kloster zu erlauben, pro Woche oder Monat eine Stunde zu spielen. In anderen Schriften wiederum wird ihnen mehr Zeit zum Spielen erlaubt. Es gibt allerdings auch Zeitzeugen, die davon berichten, dass sie im Kloster niemals hatten spielen dürfen.<sup>183</sup>

### **3.8.3 Die Erziehung adeliger Kinder: zukünftiger Ritter und Edelfräulein**

Nach Shahaar war es im Adel üblich, dass die Mutter den Sohn bis zum siebten Lebensjahr aufzog. Viele Knaben, die eine Ausbildung zum Knappen begannen, wurden im Alter von sieben bis neun Jahren von der Mutter getrennt und an den Hof anderer Adelliger geschickt, zu

---

<sup>179</sup> vgl. wie Anm. 58, S.224

<sup>180</sup> vgl. ebd., S.225

<sup>181</sup> Shahaar 1993: 226

<sup>182</sup> vgl. wie Anm. 58, S.226

<sup>183</sup> vgl. ebd., S.227

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

einem Onkel väterlicher- oder mütterlicherseits, zu einem Freund des Vaters oder zu dessen Lehnsherren. Nur im Hochadel wurde der älteste Sohn zu Hause erzogen, gewöhnlich zusammen mit anderen Kindern und Jugendlichen, den Söhnen von Vasallen oder Freunden des Vaters. Viele Adelige kümmerten sich auch um ihre unehelichen Söhne, zogen diese anfangs in der eigenen Familie groß und schickten sie anschließend, genau wie ihre ehelichen Söhne, zur Erziehung in ein anderes Adelshaus.

Bis zu Beginn des 12. Jahrhunderts umfasste die Ausbildung zum Ritter kaum Schulbildung und viele Adelige waren AnalphabethInnen.<sup>184</sup> Erst im Laufe des 12. Jahrhunderts gab es neben den gebildeten Klerikern, immer mehr Adelige, die Latein schreiben, lesen und sprechen lernten und so Zugang zur Hochkultur ihrer Epoche hatten. Im 13. und 14. Jahrhundert schließlich wurde vermehrt der Elementarunterricht in der Umgangssprache statt auf Latein erteilt, es wurden auch mehr Bücher in der jeweiligen Landessprache geschrieben und auch die Übersetzungen aus dem Lateinischen nahmen zu, was dazu führte, dass auch Menschen, die dem Lateinischen nicht mächtig waren, eine gewisse Bildung erwerben konnten.

Wenn die jungen Knaben in das fremde Schloss, in dem ihre Ausbildung zum Ritter begann, kamen, oblag ihre theoretische Ausbildung und religiöse Erziehung meist einem Geistlichen der niederen Weihen, also einem Kapelan oder Mönch. Diese spielte aber keine große Rolle, wie Shahar schildert: *„In der Hauptsache identifizierten sich die angehenden Ritter mit den Erwachsenen und ahmten sie nach. Durch ihr Vorbild und die Heldensagen lernten sie das Ethos des Rittertums kennen. Dadurch wurde ihre Integration in die Erwachsenengesellschaft gewährleistet. In der Literatur wird der zukünftige Ritter als ein Junge geschildert, der die Erwachsenen nachahmt, sich ihre Werte zu eigen macht und schon in der Kindheit ritterliche Eigenschaften entwickelt. Der Feudalherr, dem die Kinder zur Erziehung anvertraut wurden, hatte die Aufsicht über ihre Ausbildung zum Waffendienst und erfüllte in einem die Funktion des Lehrers und des Vaters. Um seine Gunst wetteiferten die Knaben untereinander.“*<sup>185</sup>

Nach der Ankunft am Hof des Feudalherren wurde der sieben- bis zehnjährige Knabe zunächst Page. Im Spätmittelalter trugen die Pagen ein Hemd, ein eng anliegendes, geschnürtes oder mit Knöpfen versehenes Wams, Beinkleider, die an das Wams geschnürt waren, einen Gürtel mit verzierter Schnalle, welcher ein Zeichen der Männlichkeit darstellte, und darüber einen Umhang.<sup>186</sup> Die meisten Burschen konnten in diesem Alter bereits reiten.<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> vgl. ebd., S.238

<sup>185</sup> Shahar 1993: 239

<sup>186</sup> vgl. wie Anm. 58, S.239

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Die Ausbildung zum Waffendienst begann mit zwölf Jahren, die Verantwortung dafür lag beim Feudalherren, die Ausbildung selbst jedoch erteilte ein Erzieher, beziehungsweise Lehrer, welcher *nutricus* genannt wurde: „*Sie umfasste gründlichen Reitunterricht – die Jungen mussten lernen, bewaffnet zu reiten -, das Zielen auf eine Zielscheibe, Fechten und Ringen und Bogenschießen. Wenn die erwachsenen Ritter auf Jagd gingen – eine der Hauptbeschäftigungen in Friedenszeiten -, waren auch die Pagen dabei.*“<sup>188</sup>

Shahar macht darauf aufmerksam, dass die Ausbildung zum Waffendienst, die Wettkämpfe der Burschen untereinander und die Jagd nicht ungefährlich waren, diese waren ein Grund für die geringe Lebenserwartung des männlichen Adels. Nicht wenige Knaben erlebten ihren Ritterschlag nicht mehr.



Abb.1: Ein Knappe bedient unter Anleitung seines Lehrmeisters die Burgherrin

<sup>187</sup> vgl. ebd, S.240

<sup>188</sup> Shahar 1993: 241

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Die Ausbildung für den Waffendienst war gewöhnlich mit fünfzehn Jahren, mit dem Beginn der *adolescencia*, abgeschlossen, von da an galt ein Junge als erwachsen und wartete darauf vom Knappen zum Ritter geschlagen zu werden, was meist im Alter von siebzehn bis neunzehn Jahren geschah, dann nahmen die jungen Ritter auch an Schlachten teil.<sup>189</sup>

Knappen und junge Ritter beteiligten sich an Turnieren oder bereiteten sich darauf vor, der zweiten Hauptbeschäftigung eines Ritters in Friedenszeiten neben der Jagd. Bei Turnieren konnten sie ihre Fähigkeiten und ihren Mut unter Beweis stellen. Viele junge Ritter, vor allem die jüngeren Adligen, begaben sich nach ihrem Ritterschlag auf Wanderschaft, da sie sich einen Feudalherren suchen mussten, der sie in ihre Dienste nahm, und eine Frau, die als Mitgift ein Lehen in die Ehe brachte.<sup>190</sup>

Manchmal wurden auch adelige Mädchen zur Erziehung in fremde Haushalte geschickt, aber bei weitem nicht so oft wie die Jungen, die für den Ritterstand vorgesehen waren. Meist handelte es sich hierbei um Töchter des Hochadels, die schon im Kindesalter verlobt wurden und im Schloss ihres künftigen Gatten aufwuchsen. Andere Mädchen wurden in früher Kindheit in ein Kloster geschickt und lebten dort, bis sie verheiratet wurden.

*„Einige Mädchen wuchsen zu Hause auf und wurden von einem Lehrer (magister) oder einer Lehrerin (magistra), von einer Einsiedlerin oder in einer Privatschule für adlige Kinder unterrichtet (manchmal gemeinsam mit den Jungen, die nicht bzw. noch nicht am Hofe fremder Feudalherren erzogen wurden).“<sup>191</sup>* Wenn die adelige Familie in der Stadt lebte, konnten die Mädchen auch dort die Grundschule besuchen. Einige Mädchen aus dem niederen Adel wurden auch von einem Pfarrer unterrichtet.

Die Mädchen wurden in erster Linie auf ihre Rolle als Ehefrau vorbereitet. Sie lernten, sich schicklich zu verhalten und sich in ihren Mußestunden die Zeit zu vertreiben. Es war im Mittelalter üblich, dass Frauen die Lehen verwalteten, die sie von ihren Eltern oder von ihrem verstorbenen Mann geerbt hatten, ein Umstand, weswegen in der Regel auch adelige Frauen schreiben und lesen lernten.<sup>192</sup>

Die Mädchen sollten natürlich auch die Gebote des Christentums befolgen und alle Tugenden, die einer Edelfrau ziemten, in sich vereinen. Allerdings gab es, wie Shahar aufzeigt, kein einheitliches Ideal der Edelfrau. In Schriften war oft von Frömmigkeit, Gehorsam, Ergebenheit, Anmut, Lieblichkeit, Herzengüte und Keuschheit die Rede, wohingegen Großmut und Großherzigkeit, die beim Ritter als Tugend galten, sich für eine Edelfrau nur

---

<sup>189</sup> vgl. wie Anm. 58, S.241

<sup>190</sup> vgl. ebd., S.242

<sup>191</sup> Shahar 1993: 251

<sup>192</sup> vgl. wie Anm. 58, S.251

bedingt schickten.<sup>193</sup>

Im 12. und 13. Jahrhundert unterschied sich die Ausbildung adeliger Mädchen kaum von der zukünftiger Ritter. Sie lernten lesen und schreiben, dichten, gesellschaftliche Umgangsformen, ein Instrument spielen, singen und komponieren. Zu diesem Zeitpunkt lernten die meisten Mädchen in der Volkssprache lesen, schreiben und manchmal sogar rechnen. In lateinischer Sprache lernten sie Bibelstellen, Gebete und Psalmen auswendig, darüber hinaus wurden sie in Heilkunde, sozusagen in Erster Hilfe unterwiesen. Es finden sich auch Quellen, die besagen, dass Mädchen gelegentlich in die *artes liberales* eingeführt worden seien. Sie lasen auch Verserzählungen und Epen und konnten vielfach besser lesen als die Burschen. *„Eine wohlerzogene, junge Edelfrau konnte außerdem reiten, Falken züchten und abrichten, Schach und andere Gesellschaftsspiele spielen, Geschichten erzählen, rezitieren, Rätsel stellen und lösen, singen und tanzen sowie ein Saiteninstrument spielen.“*<sup>194</sup> Zusätzlich lernten die Mädchen sticken, weben und Haushaltsführung, in welcher sie der Schlossherrin hilfreich zur Seite standen.

Ab dem 13. Jahrhundert allerdings klaffte eine immer größere Lücke zwischen der Erziehung von Mädchen und Knaben, denn die Knaben, die nicht die Laufbahn des Ritters einschlugen, sondern später Verwaltungsaufgaben übernehmen sollten, besuchten die Lateinschule oder wurden von einem Privatlehrer unterrichtet und besuchten anschließend die Universität oder Rechtsschulen. Die Mädchen hingegen nahmen nur am Elementarunterricht teil.<sup>195</sup>

Shahar zeigt auf, dass in den Chroniken von den Beziehungen kleiner Mädchen zu ihren Eltern noch seltener die Rede ist als von der Eltern-Sohn-Beziehung: *„Angesichts dieser Quellenlage gewinnt man den Eindruck, dass der Vater in Adelskreisen kaum Kontakt zu seinen Töchtern hatte und sich erst gegen Ende der zweiten oder zu Beginn der dritten Phase der Kindheit um sie kümmerte, dann nämlich, wenn es galt, einen vermögenden Ehemann für sie zu suchen.“*<sup>196</sup>

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die Erziehung der Töchter weniger kostspielig war als jene der Söhne, denn künftige Ritter brauchten ein Pferd und die nötige Ausrüstung, auch die Aufnahme in den Ritterstand geschah auf Kosten der Eltern. Wo das Erstgeburtsrecht herrschte, war es den Eltern nicht immer möglich, allen Söhnen, die sich nicht dem religiösen

---

<sup>193</sup> vgl. ebd., S.252

<sup>194</sup> Shahar 1993: 253

<sup>195</sup> vgl. wie Anm. 58, S.253

<sup>196</sup> Shahar 1993: 255

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Leben verschieben hatten, etwas zu vererben. Hingegen hatte jede Tochter, wenn sie heiratete, Anspruch auf eine Mitgift. Im Mittelalter wurden die jungen Edelfräulein in ganz Westeuropa schon sehr früh verheiratet, das durchschnittliche Heiratsalter lag meist bei zwölf bis dreizehn Jahren, manchmal war das Mädchen auch jünger als zwölf Jahre. Erst im Spätmittelalter stieg das Heiratsalter adeliger Mädchen auf siebzehn Jahre an.<sup>197</sup> Auch die Söhne, vor allem wenn sie aus dem Hochadel stammten, heirateten sehr jung, bei der Eheschließung waren sie meist nur geringfügig älter als ihre Gemahlin. Vom 12. Jahrhundert an nahm allerdings der Altersunterschied zwischen Männern und Frauen zu.

Der Übergang von der ersten zur zweiten Phase der Kindheit fiel bei Mädchen, die im Elternhaus blieben, weniger einschneidend aus, während jener von der zweiten zur dritten sehr abrupt ausfiel, für den Großteil der Mädchen fiel der Beginn der *adolescencia* nämlich mit ihrer Verheiratung zusammen.

#### **3.8.4 Die Erziehung in der Stadt: Bürgertum und Handwerkerfamilien**

Wie Shahar aufzeigt, besuchten einige wohlhabende BürgerInnentöchter die gemischten Grundschulen in den Städten, während andere ins Kloster geschickt und wieder andere zuhause von einer/ einem PrivatlehrerIn unterrichtet wurden. „*Töchter wohlhabender Bürger lernten in der Volkssprache lesen, seltener schreiben, rechnen, christliche Glaubenssätze, Gebete, moralisches Verhalten und gesellschaftliche Umgangsformen.*“<sup>198</sup> Die höheren Schulen blieben ihnen verschlossen und spätestens mit zwölf oder dreizehn Jahren endete ihre Schulzeit.<sup>199</sup>

Die Kinder von Handwerkern und kleinen LadenbesitzerInnen, die später meist bei ihren Eltern in die Lehre gingen oder in einer fremden Werkstatt ausgebildet wurden, besuchten meist nur ein oder zwei Jahre die Grundschule, wenn sie sie überhaupt Elementarbildung erhielten.<sup>200</sup>

Dem Schulunterricht wurde kaum Bedeutung beigemessen, vor allem nicht, wenn die Kinder aus einer Handwerkerfamilie stammten. Die verschiedenen Zünfte und Gilden räumten einem Handwerker das Recht ein, seine Söhne und Töchter, seine Frau und etwaige Kinder aus erster Ehe in seinem Beruf auszubilden. „*Kinder, die ihr Handwerk bei den Eltern erlernten, sahen schon im frühesten Kindesalter ihren Eltern bei der Arbeit zu und gewannen eine gewisse*

---

<sup>197</sup> vgl. wie Anm. 58, S.255

<sup>198</sup> Shahar 1993: 262

<sup>199</sup> vgl. wie Anm. 58, S.262

<sup>200</sup> vgl. ebd., S.264

*Vorstellung von den Arbeitsgängen.* <sup>201</sup>

In der städtischen ArbeiterInnenschicht waren Mann und Frau eher gleichgestellt als in den wohlhabenden BürgerInnenkreisen, der Mann galt zwar auch hier als Autorität, doch dies hatte nicht zur Folge, dass Mädchen anders erzogen wurden als Knaben. Wie ihre Brüder lernten die meisten Mädchen ein Handwerk, gingen in die Lehre und begannen schon früh zu arbeiten, obwohl ihnen nicht alle Gewerbe offenstanden. Dennoch besuchten weniger Mädchen als Buben die Schule, weniger Mädchen wurden von Handwerkern ausgebildet, die meisten Mädchen erlernten ihr Handwerk im Elternhaus.<sup>202</sup> *„Im Mittelalter waren Frauen zwar in zahlreichen Berufen tätig, die Ausübung ihrer Tätigkeit war aber durch die Zünfte beschränkt. Einige Gewerbe waren ihnen ganz verschlossen. Manchmal erlernten Mädchen im Elternhaus ein Handwerk, das sie bei einem fremden Lehrherrn nicht hätten lernen dürfen. [...] Die besonderen Beschränkungen für Frauen hingen jedoch vom Status und vom Bild der Frau in der mittelalterlichen Gemeinschaft ab.“*<sup>203</sup>

Die Mädchen, die ihr Gewerbe im Elternhaus erlernten, wurden später häufig mit einem Mann aus dem Gewerbe ihres Vaters verheiratet.

Nach Shahar ist über die Kinder der untersten Schicht der Stadtbevölkerung, der gelernten und ungelernten LohnarbeiterInnen am wenigsten bekannt. Waren diese als DienstbotInnen in einem fremden Haushalt tätig, so erlernten sie kein Gewerbe sondern verdienten lediglich ihren Lebensunterhalt. Einige Mädchen arbeiteten einige Jahre, sparten für eine Mitgift und heirateten anschließend, andere blieben ihr Leben lang ledige Dienstbotinnen.<sup>204</sup>

### **3.8.5 Die Erziehung der Bauernkinder**

Die wenigen Bauernsöhne, die überhaupt lesen und schreiben lernten, wurden entweder vom Dorfpfarrer unterrichtet oder besuchten im Kloster oder in einer nahegelegenen Stadt die Grundschule. Sie empfangen meist die niederen Weihen oder wurden Mönche. Die einzigen Laien bäuerlicher Herkunft, welche lesen und schreiben konnten, waren Kopisten bei Gericht oder andere Amtsträger.

Bauernmädchen wurden grundsätzlich nicht unterrichtet, wie Shahar darlegt, außerdem lehnten wohlhabende BürgerInnen und der Landadel eine Schulbildung der Kinder ihrer Leibeigenen ausdrücklich ab.

Für die Erziehung der Kinder des Bauernstandes waren die Dorfgemeinschaft, der Pfarrer und

---

<sup>201</sup> Shahar 1993: 265

<sup>202</sup> vgl. wie Anm. 58, S.272f.

<sup>203</sup> Shahar 1993: 273

<sup>204</sup> vgl. wie Anm. 58, S.274

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

die Eltern zuständig: *„Die Kinder sahen den Erwachsenen bei der Arbeit zu und mussten schon früh mithelfen. Aus der Art und Weise, wie die Bauern miteinander, mit Vertretern der Obrigkeit und Kaufleuten aus der Stadt umgingen, lernten sie, wie sie sich benehmen sollten.“*<sup>205</sup> Zusätzlich wurden den Kindern Geschichten erzählt, Volkslieder vorgesungen, sie gingen gemeinsam mit den Eltern in die Kirche und nahmen an kirchlichen Feiern und Volksfesten teil. Die volkstümliche Kultur, moralische Gebote und Verhaltensregeln, von denen abzuweichen als Schande galt, wurden ihnen durch das praktische Vorbild der Eltern und mündlich vermittelt.<sup>206</sup>

Die Kinder der Bauern mussten schon früh mithelfen, so machten sie etwa mit sieben Jahren Botengänge, brachten den Knechten das Essen auf die Felder und hüteten das Vieh. Wenn sie etwas älter waren, fütterten sie die Pferde, holten Wasser, jäteten Unkraut, ernteten das Gemüse, halfen beim Garbenbinden nach der Ernte und beim Säen. Diese Arbeiten erlernten die Bauernkinder, indem sie unter der Anleitung der Erwachsenen arbeiteten.<sup>207</sup>

In der frühen Kindheit hatten Jungen und Mädchen die gleichen Aufgaben, die Mädchen lernten jedoch mit der Zeit spinnen, weben und kochen, während die Burschen pflügten, ernteten und mauerten: *„Es gehörte zu den weiblichen Pflichten, das Haus sauberzuhalten, zu kochen, Wasser zu holen, Feuer zu machen, das Korn zur Mühle zu bringen, Käse zuzubereiten, den Gemüsegarten in Ordnung zu halten und in manchen Gegenden auch Bier zu brauen.“*<sup>208</sup> Trotzdem halfen die Frauen auch bei fast allen Arbeiten auf dem Feld mit, von einer festen Aufgabenverteilung zwischen Knaben und Mädchen kann deshalb nicht die Rede sein.<sup>209</sup>

Die Erbrechte von unehelichen Bauernkindern waren von Land zu Land verschieden, die Väter kümmerten sich in unterschiedlichem Maße darum, dass ihre unehelichen Kinder einen Teil ihrer Habe bekamen, das Leben der unehelichen Kindern von BäuerInnen und Bauernmädchen unterschied sich jedenfalls kaum von dem der anderen Dorfkinder.<sup>210</sup>

Shahar weist darauf hin, dass sich die ländliche Bevölkerung durchaus bewusst war, dass die Bauernkinder nicht die gleiche Arbeit wie die Erwachsenen verrichten konnten.<sup>211</sup>

Dennoch brauchten die Bauern ihre Kinder als Arbeitskräfte auf dem eigenen Hof oder zur Erledigung der Arbeiten für den Grundherrn. Es gab aber auch Bauernfamilien, die nicht für

---

<sup>205</sup> Shahar 1993: 275

<sup>206</sup> vgl. wie Anm.58, S.275

<sup>207</sup> vgl. ebd., S.276

<sup>208</sup> Shahar 1993: 278

<sup>209</sup> vgl. wie Anm. 58, S.278

<sup>210</sup> vgl. ebd., S.280

<sup>211</sup> vgl. ebd., S.279

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

alle Kinder genug Arbeit auf dem Hof hatten, diese verdingten sich dann schon im frühesten Kindesalter beim Gutsherrn, einem wohlhabenden Bauern oder in der Stadt, seltener kamen sie auch zu einem Handwerker in die Lehre.<sup>212</sup>

Zu Beginn der dritten Phase des Lebens, mit etwa vierzehn Jahren also, waren die meisten Bauernkinder ausgelernte FeldarbeiterInnen. Die Erziehung und die Lebensweise von Burschen und Mädchen zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr unterschied sich kaum voneinander, denn Bauernmädchen wurden nicht nur zu guten Ehefrauen, Müttern und Hausfrauen erzogen, sondern auch zur Landarbeit: *„Die Bauersfrau erfüllte – zunächst an der Seite des Vaters und dann an der des Mannes – eine wichtige und lebensnotwendige Funktion. Witwen übernahmen nach dem Tod ihres Mannes auch dessen Aufgaben auf dem Hof.“*<sup>213</sup>

Die Bauerntöchter heirateten in der Regel früher als die Bauernsöhne, das Heiratsalter lag zwischen dem achtzehnten und zweiundzwanzigsten Lebensjahr. Die Töchter reicher Väter, die eine ansehnliche Mitgift erhielten, heirateten früher als die Töchter armer Bauern, die spät oder gar nicht heirateten.

Da die Mädchen früher als die Burschen heirateten, gehörten sie nur kurze Zeit zu den unverheirateten *adolescentiae*, die ihre eigenen Vergnügungen hatten, etwa den Tanz auf dem Kirchplatz sowie Spiel und Gesang an Festtagen.<sup>214</sup>

Shahar resümiert: *„Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern waren im Bauerntum zweifelsohne auch durch das harte Leben geprägt und nicht immer zärtlich und liebevoll. Und das Sprichwort »Wer seinen Sohn liebt, züchtigt ihn« war sicher auch den Bauern geläufig.“*<sup>215</sup>

### **3.9 Exkurs: Die mittelalterliche Kinderehe**

Wie Eileen Power verdeutlicht, wurden Hochzeiten oft schon arrangiert und sogar feierlich vollzogen wenn die Kinder noch in der Wiege lagen. Die Strenge des Feudalrechtes bot einen besonderen Grund für derartige „Transaktionen“, und Eltern ergriffen oft die erstbeste Gelegenheit, ihre Kinder zu verheiraten, damit dieses Recht nur ja nicht dem Grundherren zufiel.<sup>216</sup>

*„Manchmal wurde eine unglückliche kleine Erbin als hilfloses Anhängsel ihres Landes von*

---

<sup>212</sup> vgl. ebd., S.280

<sup>213</sup> Shahar 1993: 281

<sup>214</sup> vgl. wie Anm. 58, S.282

<sup>215</sup> Shahar 1993: 286

<sup>216</sup> vgl. Power, Eileen: Als Adam grub und Eva spann, wo war da der Edelmann? Das Leben der Frau im Mittelalter. © Karin Kramer Verlag Berlin, Berlin – Neukölln 1984, S.46

*Ehemann zu Ehemann weitergereicht, bevor sie das erreichte, was wir das heiratsfähige Alter nennen.*<sup>217</sup> Im Mittelalter galt ein Kind mit sieben Jahren als ehefähig, dennoch gab es die Möglichkeit, die Ehe zu widerrufen, wenn das Mädchen jünger als zwölf und der Junge unter vierzehn Jahre alt war: *„In diesem Alter konnten sie auf eigenen Wunsch formal von der Ehe zurücktreten und eine Reihe solcher Fälle lässt sich in Episkopal-Registern und anderen Quellen finden. Der Druck gegen einen derartigen Entschluss muss ziemlich hart gewesen sein, und die Ehen blieben solange gültig, bis die Nichtanerkennung formal ausgesprochen war.*<sup>218</sup>

Power macht darauf aufmerksam, dass die Ehe im Mittelalter für alle Gesellschaftsklassen eine Geschäftsvereinbarung war und die Kinderehe eher die Regel denn die Ausnahme bildete.<sup>219</sup>

In der Feudalgesellschaft gab es keinen Platz für unverheiratete Frauen, für Mädchen der höheren Schicht war die einzige Alternative zur Ehe das Kloster. Ein sorgsam vorausplanender Vater pflegte die Ehe seiner Tochter frühzeitig zu arrangieren um sie unbedingt vor dem vierzehnten Lebensjahr verheiraten zu können: *„Wenn er seinen Tod nahen fühlte, solange sie noch ein Kind war, pflegte er alles daranzusetzen, ihr in seinem Testament eine angemessene Mitgift für ihre Ehe zu hinterlassen. Ein Mädchen ohne ausreichende Mitgift könnte möglicherweise in seiner ganzen Ehe unter dieser Schande zu leiden haben, die man so sehr fürchtete und mit soviel Mühe zu vermeiden suchte.*<sup>220</sup>

Sogar in den untersten Gesellschaftsschichten wurde erwartet, dass die Braut eine angemessene Mitgift in den Haushalt des Bräutigams einbrachte, und es war eine der anerkannten Formen mittelalterlicher Wohltätigkeit, arme Mädchen mit einer Mitgift auszustatten, damit diese heiraten konnten.<sup>221</sup>

### **3.10 Gegenüberstellung Mädchen und Knaben**

Es lässt sich erkennen, dass im Mittelalter in der ersten Entwicklungsphase *infantia*, beim Säugling und Kleinkind also, keine Unterschiede bei der Aufzucht und dem Umgang zwischen Mädchen und Knaben gemacht wurden. Eine traurige Ausnahme allerdings bietet im frühen Mittelalter die bei den germanischen Volksstämmen vor der Christianisierung noch übliche Praxis der Kindstötung, welche insbesondere weibliche Säuglinge und Kleinkinder bedrohte.

---

<sup>217</sup> Power 1984: 47

<sup>218</sup> Power 1984: 47

<sup>219</sup> vgl. wie Anm. 216, S.47

<sup>220</sup> Power 1984: 48

<sup>221</sup> vgl. wie Anm. 216, S.48f.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Bei der zweiten Entwicklungsphase *puerita*, welche mit dem siebten Lebensjahr beginnt, werden Unterschiede im Leben von Mädchen und Knaben deutlich: In der ländlichen Arbeitswelt etwa wurden beide in den Arbeitsprozess am elterlichen Hof integriert oder die Kinder gingen bereits als Dienstmagd- oder Knecht in fremden Dienst, in allen sozialen Schichten jedoch bestand die Tendenz, Mädchen bereits auf ihre künftige Rolle als Ehefrau und Mutter vorzubereiten.

Bis zum siebten Lebensjahr wuchsen die Kinder beiderlei Geschlechts gemeinsam auf, auch im Bürgertum und Adel. Die Erziehung der Kinder in der *infantia* oblag der Mutter, ab der *puerita* war es üblich, dass die Mutter sich weiterhin um die Erziehung der Töchter kümmerte und der Vater die Söhne erzog. Das oberste Erziehungsziel stellte im Mittelalter bei Knaben und Mädchen das christliche Menschsein dar, moralisches Handeln war wichtiger als Wissen und berufliche Fertigkeiten. Mädchen und Knaben sollten zu Bescheidenheit und Keuschheit erzogen werden, wobei diese beiden Tugenden bei Mädchen eine wesentlich größere Rolle spielten, ebenso der Gehorsam.

In den Grund- und Singschulen des Mittelalters wurden Mädchen und Knaben gemeinsam unterrichtet, zur Geschlechtertrennung kam es erst in der Lateinschule und der Handelsschule, allerdings waren diese für Mädchen ohnehin nicht zugänglich. Für arme Mädchen gab es kaum weltliche Schulen, die sie besuchen konnten, kamen sie allerdings schon als kleines Kind in ein Kloster, so lernten sie dort lesen und schreiben.

Eine Gegenüberstellung der Entwicklungsphase *puerita* ist meines Erachtens nur möglich, wenn die verschiedenen Stände, bzw. Gesellschaftsschichten des Mittelalters bedacht werden. Im Adel etwa wurde ein Knabe, der eine Ausbildung zum Ritter begann, im Alter von sieben bis neun Jahren meist von der Mutter getrennt und an den Hof anderer Adelliger geschickt. Manchmal traf dies auch auf die adeligen Mädchen zu, hier handelte es sich aber meist um jene Mädchen, die schon im Kindesalter verlobt wurden und im Schloss ihres zukünftigen Gatten aufwuchsen. Andere Mädchen wurden zu Hause von einem Lehrer oder einer Lehrerin unterrichtet oder besuchten eine private Grundschule für adelige Kinder, der Unterricht erfolgte hier gemeinsam mit Knaben. Im Gegensatz zum zukünftigen Ritter war die Mädchenerziehung vor allem daraufhin ausgerichtet, dass dieses dem Ideal der Edelfrau entsprach. Im 12. und 13. Jahrhundert unterschied sich die Erziehung adeliger Knaben und Mädchen kaum: beide lernten lesen und schreiben, wobei vermehrt die Landessprache anstatt Latein gelehrt wurde, dichten, gesellschaftliche Umgangsformen und meist auch rechnen.

### *Kindsein und Kindheit im Mittelalter*

Zusätzlich lernten die Mädchen allerdings sticken, weben und Haushaltsführung, wohingegen jene Knaben, die nicht den Ritterstand anstrebten, die Lateinschule und später die Universität besuchten, diese waren den Mädchen verwehrt. Allerdings gibt es Zeugnisse, die belegen, dass adelige Mädchen besser lesen konnten als jene Burschen, die zum Ritter ausgebildet wurden, und auch mehr Epen, Erzählungen und Prosa lasen.

Im Bürgertum in den mittelalterlichen Städten besuchten einige wohlhabende BürgerInnentöchter die gemischten Grundschulen, während andere im Kloster erzogen wurden und wieder andere zuhause gemeinsam mit ihren Brüdern von einem Privatlehrer oder einer Privatlehrerin unterrichtet wurden.

Bei den Handwerksfamilien hingegen wurde dem Schulunterricht kaum Bedeutung beigemessen, dies galt sowohl für Mädchen als auch Knaben, allerdings wurden sowohl die Handwerkstöchter als auch die -söhne vielfach in dem Handwerk ihres Vaters ausgebildet. Die meisten Mädchen erlernten wie ihre Brüder ein Handwerk, gingen in die Lehre und begannen schon früh zu arbeiten, allerdings standen ihnen nicht alle Gewerbe offen.

Bei den Bauernkinder besuchte kaum eines die Schule, die wenigen Bauernsöhne, welche überhaupt schreiben und lesen lernten, wurden entweder vom Dorfpfarrer unterrichtet, lebten in einem Kloster oder besuchten in einer nahegelegenen Stadt die Grundschule, Bauernmädchen wurden grundsätzlich nicht unterrichtet. Außerdem lehnten die wohlhabenden BürgerInnen und der Landadel grundsätzlich eine Schulbildung der Kinder ihrer Leibeigenen ab.

Auf dem Land hatten die Kinder der freien und unfreien Bauern in der *infantia* die gleichen Aufgaben, in der *puerita* jedoch erlernten die Mädchen spinnen, weben und kochen, während die Knaben pflügten, ernteten und mauerten, dennoch unterschied sich die eigentliche Erziehung und die Lebensweise der Burschen und Mädchen zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr kaum voneinander, da auch die Bauernmädchen zur Landarbeit ausgebildet wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mädchen und Knaben aller Stände in der *infantia* gleich behandelt wurden und gemeinsam aufwuchsen. In der *puerita* allerdings wurden die Erziehungsziele geschlechtsdifferent: die zukünftige Rolle des Mädchens als Hausfrau, Mutter und Gattin trat immer stärker in den Vordergrund. Mit Ausnahme des Bauernstandes lernten adelige und bürgerliche Mädchen und Knaben im Spätmittelalter schreiben, lesen und rechnen, entweder durch den Besuch einer gemischten Grundschule oder durch einen oder eine PrivatlehrerIn. Der Besuch einer weiterführenden Schule, einer Latein-

oder Handelsschule hingegen war den Burschen vorbehalten.

Bei den HandwerkerInnen gab es ebenfalls Knaben und Mädchen, welche die Grundschule besuchten, allerdings wurde dem Schulbesuch generell nur wenig Bedeutung beigemessen, dafür ergriffen sowohl die Töchter als auch die Söhne vielfach den Beruf ihres Vaters.

Im Bauernstand hingegen gab es kein Mädchen, welches unterrichtet wurde und nur sehr wenige Bauernsöhne kamen in den Genuss einer Elementarbildung.

#### **4. Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit**

Wie Postman zusammenfasst, verlagerte sich mit dem Beginn der Industrialisierung das Leben der Dorfgemeinschaft in die Städte, wo Kinder vor allem als billige Arbeitskräfte eingesetzt wurden. Diejenigen, die die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen, erwartete ein System voll harter Strafen, Disziplinierungsmaßnahmen und körperlichen Züchtigungen. Durch das Industriezeitalter veränderten sich in Europa auch die Familienformen, so verschwanden die Großfamilien nach und nach. Erfindungen wie der Buchdruck mit beweglichen Lettern und die mechanische Uhr hatten die Definition von „Erwachsenheit“ zur Folge, die andere soziale Welt wurde zur „Kindheit“: *„Indem nun die Kinder aus der Erwachsenenwelt vertrieben wurden, musste eine andere Welt entworfen werden, die sie bewohnen konnten. Diese andere Welt nannte man Kindheit.“*<sup>222</sup>

Postman führt aus, dass vor allem die Druckerpresse maßgeblich an der „Erschaffung“ der Kindheit beteiligt war: diese setzte sowohl bei den SchriftstellerInnen ein gesteigertes, ungehemmtes Selbstbewusstsein frei, als auch bei den LeserInnen. Vor der Erfindung des Buchdrucks spielte sich jegliche menschliche Kommunikation in einem festen sozialen Kontext ab. Mit dem gedruckten Wort erschien der beziehungsweise die LeserIn mit seinem beziehungsweise ihrem isolierten Blick: *„Der Leser zog sich in seinen eigenen Kopf zurück, und vom 16. Jahrhundert bis heute haben die Leser in der Regel von den Menschen in ihrer Umgebung vor allem Abwesenheit verlangt oder wenigstens Stille. Beim Lesen verschwören sich Autor und Leser gegen Dasein und Bewusstsein der Gesellschaft. Kurzum, Lesen ist ein antisozialer Akt.“*<sup>223</sup> Postman folgert daraus, dass die Druckerpresse unsere Interessen verändert hat, unser Selbst beziehungsweise unsere Persönlichkeit als unverwechselbares Individuum zu einem Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens gemacht hat. Aus diesem

---

<sup>222</sup> Postman 1985: 31

<sup>223</sup> Postman 1985: 38

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

Keim, dem Keim des verstärkten Selbstwertgefühls, blühte nach Postman schließlich die Kindheit auf, innerhalb von zweihundert Jahren war diese zu einem unumstößlichen Bestandteil der abendländischen Zivilisation geworden.<sup>224</sup>

Wie Postman verdeutlicht, war es in der Kultur der Neuzeit entscheidend geworden, Lesen und Schreiben zu lernen.<sup>225</sup> „*Wo die Lese- und Schreibfähigkeit allgemein hoch im Kurs stand, gab es Schulen, und wo es Schulen gab, da entfaltete sich die Vorstellung von der Kindheit sehr rasch. Deshalb auch nahm sie auf den britischen Inseln früher und deutlicher Gestalt an als irgendwo sonst.*“<sup>226</sup> Im Verlauf des 16. Jahrhunderts verwandelten die EngländerInnen ihre Gesellschaft in eine Insel der Schulen, in den einzelnen Gemeinden wurden hunderte von Elementarschulen errichtet.<sup>227</sup>

Im Jahr 1480 gab es in England 34 Schulen, im Jahr 1660 waren es bereits 444 Schulen, beziehungsweise eine Schule pro 4400 EinwohnerInnen. „*Drei verschiedene Arten von Schulen entwickelten sich nebeneinander: die »kleinen« oder Elementar-Schulen, die im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichteten; die freien Schulen, die Mathematik, englischen Aufsatz und Rhetorik lehrten; und die Grammar Schools, die die Kinder im Unterricht mit englischer Grammatik und klassischen Sprachen auf die Universitäten und die Inns of Court, die Rechtskollegien in London, vorbereiteten.*“<sup>228</sup>

Nach Postman stand der freie Schulunterricht Kindern beiderlei Geschlechts offen und obgleich die Schulbildung hauptsächlich der Mittel- und Oberschicht zugute kam, finden sich doch Zeugnisse dafür, dass auch in der armen Bevölkerung lese- und schreibkundige Frauen zu finden waren.<sup>229</sup>

Das Schulwesen brachte einen bemerkenswerten Wandel in der gesellschaftlichen Stellung der Kinder mit sich, der Schulbesuch bestimmte von nun an im 16. und 17. Jahrhundert die Kindheit jener Kinder, die eine Schule besuchten.<sup>230</sup>

Auch Bücher über Kinderheilkunde erschienen von nun an immer zahlreicher, eines dieser Bücher etwa, verfasst von Thomas Raynald, war so populär, dass bereits vor 1600 sieben Auflagen erschienen und das Buch bis 1676 immer wieder neu aufgelegt wurde. Mit etwas Verspätung entwickelte sich auch die Kinderliteratur, 1744 wurde vom Londoner Verleger

---

<sup>224</sup> vgl. wie Anm. 7, S.39

<sup>225</sup> vgl. ebd, S.49

<sup>226</sup> Postman 1985: 51

<sup>227</sup> vgl. wie Anm. 7, S.51f.

<sup>228</sup> Postman 1985: 52

<sup>229</sup> vgl. wie Anm. 7, S.52

<sup>230</sup> vgl. ebd., S.53

John Newberry erstamls die Geschichte von Jack dem Riesentöter als Buch veröffentlicht, und um 1780 hatten sich viele Berufsschriftsteller dem Schreiben von Kinder- und Jugendliteratur gewidmet.<sup>231</sup>

Parallel dazu bahnte sich ein nicht endend wollender Strom an moralisierender Literatur seinen Weg in die Familien: „*Als Bücher über jedes erdenkliche Thema nicht nur in der Schule, sondern auch auf dem Marktplatz erhältlich waren, sahen sich die Eltern in der Rolle von Pädagogen und Theologen gedrängt und mit der Aufgabe konfrontiert, aus ihren Kindern gottesfürchtige, gebildete Erwachsene zu machen. Die Familie als Erziehungsinstitution beginnt mit dem Buchdruck, nicht nur weil die Familie gewährleisten musste, dass die Kinder eine Schulerziehung erhielten, sondern auch, weil sie selbst daheim ergänzende Erziehungsaufgaben übernehmen musste.*“<sup>232</sup>

Da ich nirgendwo einen Hinweis darüber gefunden habe, ob die nach Shahar im Mittelalter übliche Einteilung der Kindheit in die drei Phasen *infantia*, *puerita* und *adolescencia* durch die Autoren medizinischer, didaktischer und moralischer Abhandlungen auch in der frühen Neuzeit üblich war, habe ich in diesem Kapitel auf die Gliederung der Unterkapitel nach diesen Phasen verzichtet. Es gibt gewisse Überschneidungen zum vorigen Kapitel, da vor allem die Grenze vom Spätmittelalter zur frühen Neuzeit fließend verlief und nicht strikt durch ein geschichtliches Ereignis, welches das alltägliche Leben einschneidend beeinflusst hat, zu trennen ist. Dies betrifft vor allem Kinderspiel und Kinderspielzeug, welches sich in der frühen Neuzeit kaum verändert hat, auch Kindestötung und Kindesaussetzung war mit dem Übergang in die frühe Neuzeit nicht automatisch beendet, weswegen ich in diesem Kapitel nicht mehr darauf eingehe.

Dafür kam in der frühen Neuzeit die Kinderbekleidung auf, auch die Schulbildung und vor allem die Anzahl der Schulen hatten sich gegenüber dem Mittelalter deutlich verbessert beziehungsweise erhöht.

#### **4.1 Geburt und Kindersterblichkeit**

Richard van Dülmen streicht heraus, dass es in der frühen Neuzeit, also im 16. und 17. Jahrhundert, noch keine genau nach Jahren festgelegte Lebensspanne der Kindheit gab. In diesem Zeitraum wurden mit der Begrifflichkeit Kind vor allem Kinder bis etwa zehn Jahren gemeint: „*Entscheidend war, dass die ‚Kinder‘ noch nicht in einen Arbeitsprozess einbezogen*

---

<sup>231</sup> vgl. ebd., S.55f.

<sup>232</sup> Postman 1985: 56

*waren und als voll verantwortlich galten, in der Kirche beispielsweise oder vor Gericht.*<sup>233</sup>

Das Leben eines Kleinkindes war auch in der Neuzeit so vielen Gefahren ausgesetzt, dass es oft reines Glück war, wenn ein Kind die Zeit nach der Geburt überstand und die ersten Jahre überlebte. Van Dülmen geht davon aus, dass sich die wenigsten Frauen den Luxus einer intensiven Zuwendung zu ihren Kindern leisten konnten, dennoch ist davon auszugehen, dass die einen Frauen ihre Kinder mit bewusst liebevoller Zuwendung großzogen, während es auf der anderen Seite auch liebloses Desinteresse an den Kindern gab. Der Autor weist auf die grundsätzlich andere Rolle im Leben der Menschen zu Beginn der Neuzeit im Vergleich zu heute hin: Die Nachkommenschaft spielte eine große Rolle, Kinder waren als Arbeitskräfte und für die Fürsorge im Alter willkommen. Doch wenn nach einer Eheschließung bald die Geburt des ersten Kindes erwartet wurde, entsprach dies weder der Erfüllung der Ehepflichten im Sinne der Kirche noch dem unmittelbaren Wunsch nach Arbeitskräften und Altersversorgung. Die Geburt eines Kindes bedeutete vielmehr die Erfüllung der Eheschließung, denn fruchtbar zu sein, beziehungsweise Kinder zu haben, war notwendig, um alle Rechte als Mann wie als Frau ausschöpfen zu können und volles Ansehen zu genießen. Kinderlosigkeit dagegen wurde als eine Strafe Gottes angesehen.<sup>234</sup> Obwohl Kinder zu einem ehrbaren Haushalt quasi „gehörten“, im Mittelpunkt des Alltagsgeschehens standen sie deswegen nicht automatisch, dazu kam es erst in den arbeitsentlasteten bürgerlichen Familien im 18. Jahrhundert.

Die Geburt eines Kindes stellte immer ein großes Ereignis für das ganze Haus und seine BewohnerInnen dar. Sie bedeutete die Erfüllung einer fruchtbaren Ehe und brachte vielleicht den lang gewünschten Erben, und dann war die Freude besonders hoch. Gleichzeitig wurde einer Geburt allerdings auch mit großer Sorge betrachtet, da diese erfahrungsgemäß auch eine Gefahr für Mutter und Kind darstellte. *„In Anbetracht der allgemein schwierigen Lebensumstände und der Gefährdung der Frauen ist es geradezu auffällig, dass eine Geburt, so alltäglich sie war, doch als einmalig aufgenommen und gefeiert wurde, wobei die überstandene Gefahr auch eine Rolle spielte.*<sup>235</sup> Das bei Schwangerschaft und Geburt eingesetzte medizinische Wissen war dabei aufs engste verknüpft mit abergläubischen Praktiken, denen lange mehr vertraut wurde als medizinisch-ärztlicher Beratung. Abgesehen von den höheren Ständen wurde es erst im 18. Jahrhundert üblich, einen Arzt zur Geburt heranzuziehen.

---

<sup>233</sup> Dülmen, van 1990: 80

<sup>234</sup> vgl. Dülmen, van Richard: Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Erster Band. Das Haus und seine Menschen. 16.-18. Jahrhundert. © C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1990, S.80f.

<sup>235</sup> Dülmen, van 1990: 81

Zu Beginn der Neuzeit wurde wie gegen Ende des Mittelalters eine Hebamme gerufen, auch halfen vielfach die Nachbarinnen in jeder erdenklichen Weise. Als Hebammen tätig waren meist ältere, erfahrene Frauen, die ihr Wissen aus Überlieferungen und langjähriger Erfahrung erworben hatten. Dieses Wissen reichte in der Regel allerdings nur für normale Geburten aus, den häufigen Komplikationen gegenüber waren auch die meisten Hebammen hilflos. Ihre Fähigkeiten erweiterten sich ab Beginn des 18. Jahrhunderts etwas, da Hebammen sich nun einer medizinischen Prüfung unterziehen mussten. In den Städten wurde das Hebammenwesen ab dem 16. Jahrhundert strenger kontrolliert, um damit die Säuglingssterblichkeit einzudämmen. Zu diesem Zeitpunkt erschienen bereits eine Reihe an brauchbaren Lehrbüchern, etwa *„Der Swangeren frawen und Hebammen rosengarten“* von Eucharius Rößlein 1513 und *„Ein schön lustig Trostbüchle von den empfangknussen und geburten der menschen und iren vielfältigen zufälen und verhindernussen“* 1554 von Jakob Rueff. Nun konnten aber die meisten Hebammen nicht lesen, die gelehrten Bücher halfen also nur wenigen Frauen weiter.<sup>236</sup>

An Hilfsmitteln für die Geburt standen den Hebammen vorerst nur Scheren zum Abschneiden der Nabelschnur zur Verfügung, die Geburtszangen wurden erst zum Ende des 17. Jahrhunderts verwendet. Die Mutter gebar meist auf einem Geburtsstuhl, den die Hebamme mitbrachte oder im Bett. Der Kaiserschnitt war zwar schon aus dem Mittelalter bekannt, er wurde zunächst allerdings nur bei bereits verstorbenen Müttern angewendet, um das Kind zu retten, aber auch das gelang sehr selten: *„Der Fall eines erfolgreichen Kaiserschnitts an einer Lebenden, bei dem Mutter und Kind am Leben blieben, ist erst aus dem 17. Jahrhundert überliefert.“*<sup>237</sup>

Nach der Geburt wurde die Frau in das Wochenbett gelegt, meistens das beste Bett im Haus. Das Kind wurde sofort nach der Geburt in einem mit diversen Essenzen versehenen Wasser gebadet und in ein warmes Tuch gewickelt, während die Mutter ihr erstes großes Mal nach der Geburt zu sich nahm. Anschließend erfolgte die rituelle Übergabe und das Anlegen des Kindes an die Herzseite der Mutter, nicht um das Kind zu stillen, sondern damit die von bösen Geistern in das Kind hineingelegten künftigen Mißhelligkeiten und Erkrankungen „herausgezogen“ würden. Zum ersten Stillen wurde das Kind nach Möglichkeit einer Amme übergeben, da die Vormilch der Mutter als schädlich für das Kind galt. Waren alle Gefahren gebannt, so feierten die Frauen unter sich munter und ausgelassen.<sup>238</sup> So sehr die Geburt selbst gefeiert wurde, das eigentliche Ereignis war die Taufe, die meist drei Tage später

---

<sup>236</sup> vgl. wie Anm. 234, S.82

<sup>237</sup> Dülmen, van 1990: 83

<sup>238</sup> vgl. wie Anm. 234, S.84

erfolgte. Diese galt als die soziale Besiegelung der Geburt, denn erst durch die Taufe wurde aus dem Säugling ein soziales Wesen, ein Mensch mit einem Namen und einem Platz in der familiären und sozialen Kontinuität. Der Tauftag wurde seit dem späten 16. Jahrhundert in ein Geburtsregister eingetragen. Die Taufe war das kirchliche Sakrament, erst durch dieses wurden die schweren Bedrohungen, die seitens der Erbsünde drohten, gebannt: *„Sie beeinflusste das künftige Lebensschicksal des Kindes in der Gesellschaft, sie stellte ihm günstige Weichen und gewährte dem Kind die Chance christlichen Lebens. Deswegen war es für die Hebamme nicht weniger wichtig, eine Nottaufe durchführen zu können, als gründliche medizinische Kenntnisse zu besitzen. Man tat alles, um das Kind am Leben zu erhalten, aber noch mehr, um ihm die ewige Seligkeit zu sichern.“*<sup>239</sup>

Wie van Dülmen ausführt, war die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern, speziell die der Mutter zu ihren Kind, geprägt von der Arbeitslast, die eine Schonzeit für die schwangere oder gerade entbundene Mutter kaum zuließ, vor allem aber auch von der hohen Säuglings- und Kindersterblichkeit, welche sich vom 16. bis ins 18. Jahrhundert hinein nicht wesentlich verbessert hat. Sie traf reiche wie arme Familien in fast gleichem Maße.<sup>240</sup> Aufzeichnungen zufolge erlebte nur die Hälfte aller Lebendgeborenen das 15. Lebensjahr. Im Durchschnitt zog kein Ehepaar mehr als drei bis vier Kinder groß, die höchste Sterblichkeit gab es im ersten Lebensjahr. Die hohe Kindersterblichkeit jener Zeit resultierte nach van Dülmen aus verschiedenen Ursachen: *„Einmal sind die Seuchen und Epidemien zu nennen, dann die vielen Infektionen, gegen die es kein Mittel gab. Erste Schutzimpfungen nahm man seit dem späten 18. Jahrhundert vor.“*<sup>241</sup> Weiters spielten auch die Ernährungssituation und die hygienischen Umstände eine große Rolle bei der Kinderaufzucht, dazu kam die oftmals fehlende Fürsorge für das Kind gerade in den ersten Monaten durch die Überlastung der Mutter hinzu, was im allgemeinen schlechte Voraussetzungen für das Überleben der Säuglinge schuf. Dennoch wurden nach van Dülmen in der Regel keine Kosten und Mühen gescheut, um das Leben eines Kindes zu erhalten, seien es nun Arztkosten oder eine Wallfahrt.<sup>242</sup> Bei aller großen Säuglings- und Kindersterblichkeit blieb das Kind für die einzelne Familie dennoch immer eine Besonderheit. In der Regel wurden die Kinder von der Mutter bis zu zwei Jahre oder noch länger gestillt, da Ersatznahrung kaum vorhanden war, so galt Kuhmilch trotz Ausnahmefällen bis ins 19. Jahrhundert hinein als lebensgefährlich für Kleinkinder.

---

<sup>239</sup> Dülmen, van 1990: 85

<sup>240</sup> vgl. wie Anm. 234, S.87

<sup>241</sup> Dülmen, van 1990: 88

<sup>242</sup> vgl. wie Anm. 234, S.88

Im Adel, aber auch zunehmend im städtbürgerlichen Mittelstand galt es als unfein, selbst zu stillen, und die Frauen konnten sich aufgrund ihrer gesellschaftlichen Verpflichtungen kaum um ihre Kinder kümmern, weswegen diese einer Amme übergeben wurden, welche entweder ins Haus geholt oder zu der die Kinder gebracht wurden. Zu jener Zeit propagierten jedoch zunehmend Ärzte, Theologen und vor allem später die Aufklärer, das Selbststillen.<sup>243</sup> Zum Ende des 18. Jahrhunderts hin hatte sich das Ideal des Selbststillens im bürgerlichen Mittelstand wieder verbreitet, nur der Adel bedurfte weiterhin des Ammenwesens.

Heftig von den Aufklärern kritisiert wurde auch das enge Einwickeln der Kinder, welches sich seit dem Mittelalter kaum weiterentwickelt hatte: So wurden dem Säugling zuerst beide Arme eingewickelt und die Enden dieser Ärmelwindel wurden unter den Rücken gesteckt, anschließend das Kind in eine große Windel gewickelt, welche dann oftmals noch mit einer Windelschnur umwickelt wurde. Eine andere Methode war es, das Kind mit zwei oder drei Binden fest in ein Federbett zu binden. Der Säugling konnte so gewickelt kaum mehr als den Kopf bewegen.<sup>244</sup> Van Dülmen macht allerdings darauf aufmerksam, dass dieses „Ganzkörperwickeln“ zumeist nur über einen kurzen Zeitraum erfolgte, problematischer war die dadurch bedingten geringen Reinigungsmöglichkeiten des Säuglings, da das Aufschnüren ein aufwendiges Procedere war. Auch nahmen es die Menschen der frühen Neuzeit mit der Hygiene noch nicht so genau und waren zudem der Überzeugung, dass ein gewisses Quantum an Schmutz bei Kindern und Erwachsenen notwendig sei. Erst das „puritanische“ 18. Jahrhundert brachte hygienischere Maßnahmen mit sich.

Ein weiterer Kritikpunkt der Aufklärer war das konstante Wiegen des Kindes, wenn es weinte. Genügte dies nicht, waren die Erwachsenen allzu schnell bereit, die Kinder mit Honig, Mohn oder sogar mit Alkohol zum Schlafen zu bringen.<sup>245</sup>

Die Säuglingspflege und das Aufziehen der Kleinkinder stellten zwar traditionellerweise die Aufgaben der Mutter dar, dennoch war der Vater nach van Dülmen, belegt durch zahlreiche schriftliche Zeugnisse, am Wohlergehen ihrer Kinder interessiert und um dieses besorgt.<sup>246</sup> So schrieb etwa Ulrich Bäker 1789, welcher mit seiner Frau sieben Kinder zeugte, über seinen großen Kummer, als zwei Kinder starben und nennt sie seine „Herzesschäfchen“. Weiters legte er schriftlich Zeugnis davon ab, dass er seiner Frau voller Freude wie eine Kindermagd zur Hand ging, seine Kinder auf dem Arm getragen, geherzt, gewiegt und den zwei

---

<sup>243</sup> vgl. ebd., S.92

<sup>244</sup> vgl. ebd., S.94

<sup>245</sup> vgl. ebd., S.95

<sup>246</sup> vgl. ebd., S.98

Verstorbenen auf seinen Knien lesen und schreiben gelehrt habe.<sup>247</sup>

#### **4.2 Die Beziehung zu Mutter und Vater**

Van Dülmen führt aus, dass das Kind, sobald es laufen und sprechen konnte, immer noch den besonderen Schutz der Eltern genoss, aber nicht mehr so sehr behütet wurde wie vorher. Es musste sich mehr und mehr der Hausordnung anpassen, was notfalls auch durch Gewalt erzwungen wurde, ohne Prügelstrafe gab es keine Erziehung. Das Kind musste sich am Tisch ordentlich betragen sowie kleinere Arbeiten im Haushalt verrichten. *„Zwar wurde es nach und nach in die Erwachsenenwelt einbezogen und partizipierte sowohl an der Arbeit wie der Geselligkeit der Eltern, behielt aber daneben einen kindlichen Freiraum, der wenig überwacht und im Hause wie draußen genutzt wurde.“*<sup>248</sup>

Die Bezugspersonen für die Kinder waren nicht immer unbedingt die eigenen Eltern, genauso gut konnten dies auch die Amme, ein Knecht oder eine Magd des Hauses oder die Großeltern sein. Bis zum sechsten Lebensjahr gab es kaum eine Trennung der Lebenswelten von Jungen und Mädchen, sowohl in Kleidung als auch bei Spiel und Spielzeug. Auch nach außen gab es in der frühen Neuzeit kaum Grenzen, zum Lebens- und Erfahrungsraum des Kindes gehörte nicht nur das Elternhaus, sondern ebenso die Straße und die Nachbarschaft. Erst die aufkommende bürgerliche Welt zog strikte Grenzen, um schädliche Einflüsse vom Kind fernzuhalten.

*„Das Spielen außerhalb des Hauses ermöglichte schon früh eine gewisse Lösung aus der starken Abhängigkeit vom Vater, der als Hausherr an sich die Gewalt über alle Hausbewohner besaß. Ihm war das Kind zu striktem Gehorsam verpflichtet. Die Ambivalenz von Freiraum und Unterordnung einerseits und der Erfahrung von Zärtlichkeit und Zorn und Strenge andererseits bestimmte die Lebensgeschichte der Kinder in der frühen Neuzeit.“*<sup>249</sup>

Das Verhalten der Väter von dem der Mütter muss nach van Dülmen unterschieden werden, da Männer in der Regel mehr in außerhäuslichen Arbeitsbereichen tätig waren und auf die Wahrung der Hausordnung bestanden, wohingegen die Frauen in der Regel für das Aufziehen der Kinder verantwortlich waren und so einen unmittelbaren Bezug zum Kind hatten, wenn auch mit fortschreitendem Alter der Einfluss der Väter auf die Erziehung der Kinder größer wurde. *„Zwar kann man durchaus feststellen, dass bei zunehmender Trennung von Haus und Betrieb und bei zunehmender Konzentration der Mütter auf die Kinder im Sinne der*

---

<sup>247</sup> vgl. ebd., S.99

<sup>248</sup> Dülmen, van 1990: 101

<sup>249</sup> Dülmen, van 1990: 101

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

*Emotionalisierung familiärer Beziehungen das Kleinkind mehr mutter- als vaterorientiert war und vor der Strenge des Vaters in den Schutz der Mutter floh. Doch wenn man gleichzeitig feststellt, wie intensiv – trotz aller Umstände – Väter auf Kinder eingingen, mit ihnen spielten und lernten, so müssen wir Abschied nehmen von der überstrengen Darstellung der Eltern bzw. der Väter in der frühen Neuzeit; ohne Zweifel konnten sie dies sein, aber auch sehr liebevoll.“<sup>250</sup>*

Wie der Autor aufzeigt, begann etwa das Siezen der Eltern als Ausdruck einer Distanz erst Mitte des 18. Jahrhunderts allgemein zu werden.

Das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern in der frühen Neuzeit muss ähnlich differenziert betrachtet werden, so erwarteten die Eltern selbstverständlich nicht nur Gehorsam und Liebe, sondern auch Hilfe in Zeiten der Not und des Altwerdens.<sup>251</sup> Dass Kinder ihre Eltern zu lieben hatten, war nicht nur ein Gebot Gottes, sondern auch ein Gebot der Zeit. Zwar gibt es schriftliche Zeugnisse, wo Kinder nach dem Weggang von zu Hause nie wieder zurückkehrten und auch keinen Kontakt zu den Eltern pflegten, allerdings muss in diesen Fällen bedacht werden, dass die Eltern nicht immer die ausschließlichen Bezugspersonen darstellten, oftmals die Entfernungen für Besuche einfach zu groß waren und Briefverkehr im heutigen Sinne, abgesehen vom noch weit verbreiteten Analphabetismus, unüblich war. Aus Biographien ist auch der gegenteilige Fall nachweisbar, dass viele Kinder ihr Leben lang der Eltern gedachten und in engem Kontakt blieben.<sup>252</sup>

#### **4.3 Erziehung und Erziehungsziele in der frühen Neuzeit**

Das Bürgertum engte im Laufe des 18. Jahrhundert den ehemals freien Lebensraum der Kinder ein, vermehrte Verhaltensregeln für Essen, Reinlichkeit, Kleidung und längere Schulbesuche einerseits sowie die Betonung der Erzieherrolle der Eltern und die damit verbundene Verantwortung andererseits verminderten den zur frühen Neuzeit noch eher spontanen Umgang mit Kindern. Wie van Dülmen aufzeigt, herrschte nun die Überzeugung, dass Schläge nur in Maßen und mit Überlegung als Strafe angewandt, die Kinder aber auch nicht durch übermäßige Zärtlichkeit verwöhnt werden sollten.

Die Erziehung sollte das Kind auf das spätere Leben vorbereiten, ihm also helfen und dienen. Doch produzierte sie gleichzeitig Probleme wie van Dülmen konkretisiert, da sich das aufklärerische Ideal vom Kinderleben und der Erziehung zum selbstständigen Menschen

---

<sup>250</sup> Dülmen, van 1990: 106

<sup>251</sup> vgl. wie Anm. 234, S.107

<sup>252</sup> vgl. ebd., S.108

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

schwer in Einklang bringen ließ.<sup>253</sup> „Das Kind sollte gegenüber Menschen und Obrigkeit gehorsam sein und doch zugleich mündiger Mensch und Bürger werden, fähig zu selbstständigem Handeln. Leidenschaften und Unberechenbarkeiten sollte es zu unterdrücken, also vernunftgeleitet zu leben lernen und sich doch natürlich verhalten.“<sup>254</sup> So gibt es viele Zeugnisse strenger und kontrollierter Kindheit, aus denen hervorgeht, dass das neue, von der Aufklärung geprägte Verhalten der Eltern die jahrhundertealte Kindheitserfahrung grundlegend veränderte.

Das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern wandelte sich vom 16. zum 18. Jahrhundert nicht nur in der Oberschicht. Die Form der persönlichen Beziehungen hing entschieden vom sozialen Status der Familie ab, von der Art des Arbeitszusammenhangs, in dem eine Familie stand, aber auch von der Kinderzahl. Je weniger Kinder es gab, umso mehr konnten sich die Eltern dem einzelnen Kind widmen. Es machte einen beachtlichen Unterschied aus, ob ein Kind in einem Beamtenhaus oder in einem bäuerlichen Haushalt aufwuchs, ebenso ob die Familie ausreichend zu essen hatte oder ums Überleben kämpfen musste.

Dennoch streicht van Dülmen klar heraus: „Kinder reicher wie armer Leute, aus großen wie kleinen Familien, haben eine unglückliche oder aber glückliche Kindheit erlebt, allerdings haben sie auch ihre strenge oder freizügige Erziehung unterschiedlich verarbeitet.“<sup>255</sup>

Zum Bild und zur Lebenswelt der Eltern gehörte es nicht nur, Kinder zu haben, sondern auch optimal für ihr Leben zu sorgen, das stellte eine Selbstverständlichkeit der Hausökonomie dar, über deren Einhaltung sowohl Nachbarschaft, weltliche Obrigkeit und auch die Kirche, sowohl die römisch-katholische als auch die protestantische, wachten. Wenn die Elternpflichten vernachlässigt wurden, also die Kinder zu stark verwahrlosten, verprügelt oder aus dem Haus vertrieben wurden, dann mussten die Eltern mit öffentlichen Strafen rechnen.<sup>256</sup>

Postman konstatiert, dass die ganz Europa umfassende Tendenz zu einer humaneren Auffassung von Kindheit sich zum einen Teil darauf zurückführen lässt, dass sich Staat und Verwaltung zunehmend als mitverantwortlich für das Wohlergehen der Kinder betrachteten. Die Vorstellung, dass der Staat das Recht habe, als Beschützer der Kinder zu fungieren, war im 18. Jahrhundert etwas fundamental Neues. Die unumschränkte Autorität der Eltern wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts nach und nach in einem humanen Sinn so modifiziert, dass sich alle sozialen Klassen schließlich genötigt sahen, die Verantwortung für die Erziehung des

---

<sup>253</sup> vgl. ebd., S.102f.

<sup>254</sup> Dülmen, van 1990: 104

<sup>255</sup> Dülmen, van 1990: 105

<sup>256</sup> vgl. wie Anm. 234, S.106

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

Kindes gemeinsam mit dem Staat zu tragen. Der Autor weist darauf hin, dass dieses Jahrhundert in Europa ein umfassendes Reform- und Bildungsbewusstsein hervorbrachte, es war die Ära Goethes, Voltaires und Rousseaus: „Damit will ich sagen, dass das geistige Klima des 18. Jahrhunderts – die so genannte Aufklärung – dazu beigetragen hat, die Idee der Kindheit zu entfalten und zu verbreiten.“<sup>257</sup>

Van Dülmen macht darauf aufmerksam, dass der gebildete Bürger seinen sozialen Status seit dem 18. Jahrhundert nicht mehr aus dem durch die Geburt vorgegebenen Stand bezog, sondern seinen eigenen Leistungen verdankte, und er darüber hinaus seinem Beruf erstmals weitgehend außerhalb des Hauses nachging, Beruf und Haus also voneinander getrennt wurden. Dies hatte zur Folge, dass sich die Akzente bei der Kindererziehung im gebildeten Bürgertum beträchtlich verschoben. Anstelle der Mitarbeit im Haus als Erziehungsmaxime wurde für Buben und Mädchen nun eine bewusste häusliche oder schulische Erziehung relevant. Die Kinder, vorzugsweise die Mädchen, mussten zwar weiterhin zumindest bei der mütterlichen Hausarbeit weiterhelfen, ganz den Erziehungsidealen des bürgerlichen Haushalts entsprechend, aber nun wurde dem kindlichen Alltag auch ein bestimmter Zeitraum für Lernen und Unterricht eingeräumt.<sup>258</sup>

#### **4.4 Kinderbekleidung**

Ariès sieht in dem Umstand, dass Kinder im Mittelalter und zu Beginn der frühen Neuzeit, sobald sie den Stoffwindeln entwachsen, wie Erwachsene ihres Standes gekleidet wurden, ein Anzeichen dafür, dass Kindheit in der damaligen Lebenspraxis nicht vorhanden war. Der Autor führt aus, dass ab dem 17. Jahrhundert Kinder der höheren Stände, also adelige und bürgerliche Kinder, nicht mehr wie erwachsene Menschen gekleidet wurden. Von dieser Zeit an trugen diese Kleidung, welche alleine ihrem Alter vorbehalten war und sich klar von denen der Erwachsenen unterschied.<sup>259</sup>

Dies ist auf den zahlreichen Kinderdarstellungen vom Beginn des 17. Jahrhunderts zu erkennen, so führt der Autor etwa ein Bild von Phillipe de Champaignes an, auf dem die sieben Kinder der Familie Habert gruppiert sind, der älteste Sohn ist zehn Jahre alt, das jüngste Kind acht Monate. Der älteste Sohn ist bereits wie ein kleiner Mann in Mantel und Kniebundhosen gekleidet, die Zwillinge hingegen, knapp fünf Jahre alt, tragen beide ein langes Kleid, das sich von typischen Frauenkleidern unterscheidet, da es vorne zu öffnen ist,

---

<sup>257</sup> Postman 1985: 69f.

<sup>258</sup> vgl. wie Anm. 234, S.114

<sup>259</sup> vgl. wie Anm. 55, S.112f.

in diesem Fall mit Knöpfen. Der Säugling ist in Stoffwindeln gewickelt, das etwa zweijährige Kleinkind, ebenfalls ein Sohn, trägt auch ein langes, in der Mitte geknöpftes Kleid. Diese Kleider wurden von kleinen Jungen während des ganzen 17. Jahrhunderts getragen.<sup>260</sup>

Die beiden männlichen Kleinkinder der Familie Habert sind genau wie ihre Schwestern angezogen, sie tragen Rock, Kleid und Schürze. Seit dem 16. Jahrhundert war es üblich geworden, kleine Knaben wie Mädchen anzuziehen, wobei diese weiterhin wie erwachsene Frauen gekleidet wurden, eine Trennung zwischen Mädchen und Frauen gab es noch nicht. Nach einer Beschreibung von 1714 wurden die Kinder mit einer Unterjacke, warmen Strümpfen, einem dicken Unterrock, und Obergewand gekleidet. Wenn Kleinkinder zu laufen anfangen, wurde an den Kleidern eine Art Gängelband befestigt, *lisiérs* genannt. Dieses sollte den Kindern beim Laufen lernen helfen. Für die weibliche Bekleidung der kleinen Buben gab es einen eigenen Ausdruck, es hieß, dass sie „mit Lätzchen gingen“. Dies dauerte ungefähr bis zum vierten oder fünften Lebensjahr<sup>261</sup>: „*Von nun an diktierte die Konvention je nach Alter die Regeln für die Kinderkleidung: Lätzchen und Mädchenkleid, dann »das lange Kleid mit Kragen«.*“<sup>262</sup> In der Schulordnung einer Elementarschule von 1654 etwa ist nachzulesen, dass die Kinder sonntags in der Kirche die Messe zu besuchen hatten und dass kleine und große Kinder, beziehungsweise kurze und lange Kleider getrennt voneinander sitzen sollten. Ariès weist auf den Ernst hin, mit welchem mittlerweile die Frage der Kinderkleidung behandelt wurde, so führte sie die Stufen des Heranwachsens sichtbar vor Augen, welche das Kind zum Mann werden ließen. Auf das Kleid mit Gängelband folgten mit vier oder fünf Jahren Kniehosen und Wams unter dem Kleid, mit fünf Jahren wurde die „Kinderhaube“ durch den Hut ersetzt.<sup>263</sup> Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts kam es wieder aus der Mode, Knaben im Alter von vier bis fünf Jahren das Kleid mit Kragen anzuziehen.<sup>264</sup> Dennoch wurden sie weiterhin wie kleine Mädchen gekleidet, diese Gepflogenheit hielt sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts.

Der Autor hat die These geäußert, dass das Bemühen, das Kind äußerlich gegen den Erwachsenen abzusetzen, welches hauptsächlich auf die Knaben beschränkt war, damit zu tun hat, dass diese gegen Ende des 16. Jahrhunderts an in großer Zahl Schulen besuchten: „*Ohne eigene Schulbildung vermischten sich, wie einst die Jungen mit den Männern, die Mädchen sehr früh mit den Frauen, und man kam nicht auf den Gedanken, im Bereich der Kleidung einen Unterschied sichtbar werden zu lassen, der, soweit es die Jungen betraf, konkret zu*

---

<sup>260</sup> vgl. ebd., S.113

<sup>261</sup> vgl. ebd., S.114

<sup>262</sup> Ariès 1996: 115

<sup>263</sup> vgl. wie Anm. 55, S.115

<sup>264</sup> vgl. ebd., S.121

*existieren begann, in Bezug auf die Mädchen jedoch nach wie vor überflüssig war.*<sup>265</sup>

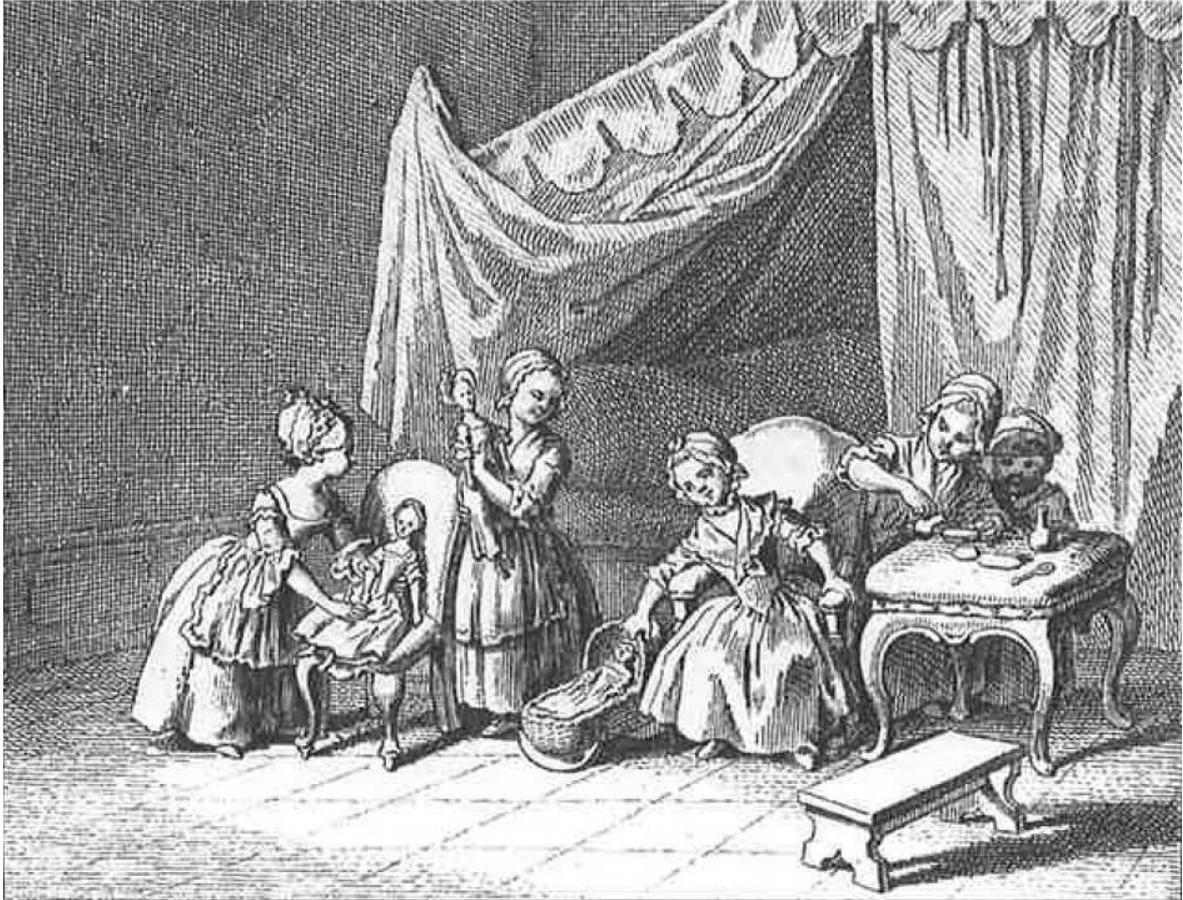


Abb.2: Mädchen spielen mit ihren Puppen. Ihre Kleidung unterscheidet sich von der erwachsener Frauen kaum.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wurde es unüblich, kleine Jungen wie Mädchen auszustaffieren, die neugeschaffene Uniform der Kriegsmarine fand ihren Einzug in das Bürgertum, so wurden Bürgersöhne zunächst in privaten Pensionaten, welche häufig auf Militärschulen und -karrieren vorbereiteten, in eine vom Militär oder der Marine inspirierten Uniform gekleidet. Auf diese Weise entstand der Typus des kleinen Matrosen, welcher sich in der männlichen Kinderkleidung vom Ende des 18. Jahrhunderts bis in die 1950er Jahre gehalten hat.<sup>266</sup>

#### **4.5 Schulbildung in der frühen Neuzeit**

Nach van Dülmen ist es schwer, abzuschätzen, wie weit und wie intensiv die Schulbildung vor der allgemeinen Unterrichtspflicht, die in Österreich 1774 durch Maria Theresia eingeführt wurde und der Unterrichtspflicht in Frankreich, die seit 1882 gilt sowie in

<sup>265</sup> Ariès 1996: 122

<sup>266</sup> vgl. wie Anm. 55, S.124

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

Deutschland, wo die Allgemeine Schulpflicht zuerst 1592 im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken und zuletzt in Sachsen 1835 eingeführt wurde, eine Rolle für die Kinder spielte. Seit der Reformationszeit verbreitete sich das Schulwesen vor allem in der Stadt konstant, gefördert durch gemeindliche, kirchliche und staatliche Interessen, doch relevant wurde es je nach sozialer Schicht höchst unterschiedlich. Für die ländliche Bevölkerung galt die Pflicht des Schulbesuchs vielfach nicht, da die Kinder schwer abkömmlich waren und die Notwendigkeit, Lesen und Schreiben zu lernen, nicht sonderlich groß erschien. Dennoch gab es immer wieder Bauern und Bäuerinnen, sowie LandarbeiterInnen, die schreiben und lesen konnten, doch größere Verbreitung fanden diese Fähigkeiten erst im 18. Jahrhundert.

*„Etliche soziale Aufsteiger hatten das erste elementare Wissen vom Vater gelernt, der sie dann auch bewusst zur Schule schickte. Stärker war das Interesse verbreitet bei den Handwerkern, die nicht nur selbst eine elementare Ausbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen benötigten, sondern erstmals auch aus religiösen Gründen ihren Kindern einen Unterricht zuteil werden ließen [...] Wissen und Können dienten nicht dem sozialen Aufstieg, sondern waren Ausdruck von christlichem Handwerkertum.“<sup>267</sup>*

Ogleich nicht alle Adligen lesen und schreiben konnten, so erhielten doch die meisten adeligen Kinder Unterricht, allerdings höchst selten in öffentlichen Schulen, sondern zu Hause durch einen Hofmeister.<sup>268</sup> Die allgemeine Ausbildung der Kinder in Schulen kannte nur das Bürgertum, im höheren Bürgertum wiederum war die Schulbildung oft Bestandteil der häuslichen Erziehung, die entweder vom Vater und seltener von der Mutter, oder aber von einem Hofmeister übernommen wurde. Ein wesentlicher Unterschied in bürgerlichen Kreisen stellte der Umstand dar, dass in diesen Haushalten bereits etliche Bücher vorhanden waren, welche die Kinder zum Lesen anregten, wohingegen in handwerklichen Familien meist nur religiöse Schriften vorhanden waren.

Bis zum 18. Jahrhundert gab es in Deutschland kein einheitliches Schulsystem, Städte, Kirchen und Staat unterhielten und unterstützten schulische Einrichtungen, aber zu einem geschlossenen System bildete sich nach van Dülmen das Schulwesen erst auf der Grundlage der Entwicklung der Pädagogik und der absolutistischen UntertanInnen aus. Das betraf vor allem das untere Schulwesen, da Gymnasien und Universitäten schon lange existierten. Es gab weder klar definierte Lehrpläne oder definierte Lehrstoffe. In der Elementarschule war das Klassensystem zwar bekannt, es wurde meist aber weder nach Alter oder nach Geschlecht gegliedert. Elementarschulen waren zu dieser Zeit die einzigen Schulen, die Mädchen

---

<sup>267</sup> Dülmen, van 1990: 115

<sup>268</sup> vgl. wie Anm. 234, S.115f.

besuchen durften.

Zusätzlich mangelte es an eigens ausgebildeten Lehrkräften, da der beziehungsweise die VolksschullehrerIn erst zu Ende des 18. Jahrhunderts ausgebildet und eingesetzt wurde. Die Unterhaltung einer Schule war oftmals eine Nebenbeschäftigung von Handwerkern, Pfarrern und deren Frauen: *„Überhaupt war es vielfach der Pfarrer, sowohl der evangelische wie der katholische, der begabte Kinder ausfindig machte und die Eltern drängte, sie für den Schulunterricht der Gemeinden oder der Kirchen ausbilden zu lassen.“*<sup>269</sup>

In den Elementarschulen lernten Buben und Mädchen lesen, schreiben und rechnen. Des weiteren konzentrierte sich der Unterricht vor allem auf das Erlernen des Katechismus. Insgesamt stand nicht unbedingt die Wissensvermittlung im Vordergrund, sondern das Ziel war einerseits die Disziplinierung der SchülerInnen und andererseits ihre Erziehung als christliche UntertanInnen.<sup>270</sup> Wie van Dülmen konkretisiert, war die Elementarschule zugleich auch eine Schule der „Zucht“, in der gewissermaßen fortgesetzt wurde, was die häusliche Erziehung hauptsächlich intendierte, meist aber durchzuführen nicht imstande war: *„Vor allem ging es in der Schule um Stillhalten, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordentlichkeit, so bereits im 16. Jahrhundert, dann vor allem verstärkt im 18. Jahrhundert. Diese Forderungen standen oft in eklatantem Missverhältnis zum elterlichen Zuhause der Kinder, wo vor allem Sauberkeit und Ordnung lange noch fremde Begriffe waren.“*<sup>271</sup> In späteren Erinnerungen lag allerdings für die meisten Kinder die größte Schwierigkeit im Stillsitzen und Zuhören. Die LehrerInnen verlangten die Einhaltung der Haus- beziehungsweise der Schulordnung, doch von einer systematischen Durchführung konnte auch hier noch lange nicht die Rede sein. Nach kirchlicher wie obrigkeitlicher Anordnung sollten Ordnung und Disziplin nicht durch Gewalt erzwungen werden, doch die Schulrealität zeigt, dass Prügel stets als hauptsächliches Mittel zur Durchsetzung pädagogischer Maximen dienten und grundsätzliche Kritik an körperlicher Züchtigung entsprang erst aus zunehmender Beobachtung und Kenntnis der kindlichen Psyche zu Ende des 18. Jahrhunderts, womit diese freilich noch nicht aus der Schule verbannt war.<sup>272</sup> Raffiniertere Druckmittel wie Prüfungen und Zeugnisse fanden erst später im Schulalltag Verwendung.<sup>273</sup> Leistungsnachweise waren nach van Dülmen ein Produkt erzieherischer Maßnahmen, welches erst im frühen 19. Jahrhundert eingesetzt wurde. Er resümiert, dass die Schule vor der allgemeinen Schulpflicht in der Neuzeit für die

---

<sup>269</sup> Dülmen, van 1990: 116

<sup>270</sup> vgl. wie Anm. 234, S.117

<sup>271</sup> Dülmen, van 1990: 118

<sup>272</sup> vgl. wie Anm. 234, S.118f.

<sup>273</sup> vgl. ebd., S.119

Mehrzahl der Kinder nur eine marginale Rolle spielte.<sup>274</sup>

#### **4.6 Gegenüberstellung Mädchen und Knaben**

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es im Vergleich zum späten Mittelalter und zur frühen Neuzeit kaum eine Weiterentwicklung im Tagesablauf und im Alltagsleben der Kinder gegeben hat.

Eine Ausnahme allerdings bildet natürlich der Schulbesuch, so gab es im Verlauf der frühen Neuzeit immer mehr Schulgründungen und dadurch auch mehr SchülerInnen, deren Zahl vervielfachte sich dann nochmals bei der Einführung der Schulpflicht beziehungsweise der Unterrichtspflicht in den einzelnen Ländern.

Der freie Schulunterricht stand Kindern beiderlei Geschlechts offen und obgleich die Schulbildung wie im Mittelalter hauptsächlich der Mittel- und Oberschicht zugute kam, gibt es auch Zeugnisse für lese- und schreibkundige Mädchen der armen Bevölkerung.

Für die Kinder, welche eine Schule besuchten, bestimmte der Schulbesuch im 16. und 17. Jahrhundert einen Großteil der Kindheit, anstelle der Mitarbeit im Haus wurde sowohl Buben als auch Mädchen ein bestimmter Zeitraum für Lernen und Unterricht eingeräumt, hierbei war es gleich, ob die Kinder die Schule besuchten oder, wie im Adel und Bürgertum eher üblich, zuhause von einem/ einer PrivatlehrerIn unterrichtet wurden.

Im Gegensatz zum Mittelalter besuchten in der frühen Neuzeit nun auch vermehrt die Kinder aus Handwerkerfamilien die Schule, einen weiteren wesentlichen Unterschied stellte der Umstand dar, dass zu diesem Zeitpunkt sowohl in den bürgerlichen als auch in den Haushalten der Handwerker Bücher vorhanden waren, die durch die Erfindung des Buchdrucks zu Massenartikeln geworden waren, diese regten viele Kinder schon vor dem Schulbesuch zum Lesen an.

Der Elementarunterricht konzentrierte sich neben dem Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen vor allem auch auf den Katechismus, auch stand wie im Mittelalter nicht unbedingt die Vermittlung von Wissen im Vordergrund, sondern die Disziplinierung der SchülerInnen und die Erziehung zu christlichen UntertanInnen.

Auch in der frühen Neuzeit war es üblich, dass die Mütter in der Regel für das Aufziehen der Kinder bis zum etwa sechsten oder siebten Lebensjahr verantwortlich waren, wohingegen mit fortschreitendem Alter der Einfluss der Väter auf die Erziehung größer werden sollte, doch bei zunehmender Trennung von Haus und Betrieb verbrachten die Kinder naturgemäß viel mehr Zeit mit der Mutter.

---

<sup>274</sup> vgl. ebd., S.120

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

Obwohl es in der frühen Neuzeit im Gegensatz zum Mittelalter zur Entstehung eigener Kinderbekleidung kam, unterschied sich diese in den ersten sechs Lebensjahren bei Mädchen und Knaben kaum. Auch bei Spiel und Spielzeug gab es keine Trennung der Lebenswelten, diese erfolgte erst ab etwa dem siebten Lebensjahr, gleich wie im Mittelalter, am deutlichsten in der geschlechterdifferenten Zuweisung von Hausarbeiten. Der Umstand wurde aber auch an der Kleidung sichtbar, da die Jungen, dem Kleinkindalter entwachsen, nicht mehr in Kleid und Gängelband gekleidet wurden, sondern die Kleidung sich ab diesem Zeitpunkt deutlicher an jener erwachsener Männer orientierte, wohingegen die Kleidung der Mädchen, auch im Kleinkindalter, kaum Unterschiede zu jener der Frauen aufwies.



Abb.3: Kinder im Spiel. Die beiden Knaben am Schaukel- und Steckenpferd sind dem Kleid mit Kragen bereits entwachsen, der Knabe auf der Schaukel trägt es noch.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich, dass die Gegenüberstellung von Mädchen und Knaben in der frühen Neuzeit kaum von jener des Mittelalters abweicht, dass nun vermehrt Mädchen auch aus ärmeren Schichten die Schule besuchten ist eine positive Entwicklung, welche anzuführen ist, an den Lebenswelten der beiden Geschlechter jedoch hat sich kaum etwas verändert.

#### **4.7 Exkurs: Zur Erschaffung und Entdeckung der Kindheit in der Neuzeit**

Beim Vergleich der wissenschaftlichen Standardwerke über Kindheit im Mittelalter und Neuzeit fällt auf, dass sowohl die Ansätze der jeweiligen AutorInnen als auch die Ergebnisse sehr different sind. Wie bereits im vorigen Kapitel kurz umrissen, kam etwa Ariès bei seinen Untersuchungen über die Geschichte der Kindheit zum Ergebnis, dass Kindheit ein Produkt der Neuzeit sei, denn *„Die mittelalterliche Gesellschaft [...] hatte kein Verhältnis zur Kindheit; das bedeutet nicht, dass die Kinder vernachlässigt, verlassen oder verachtet wurden. Das Verständnis für die Kindheit ist nicht zu verwechseln mit der Zuneigung zum Kind; es entspricht vielmehr einer bewussten Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, jener Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen [...] unterscheidet. Ein solches bewusstes Verhältnis zur Kindheit gab es nicht.“*<sup>275</sup>

Bezüglich der These von Ariès ist anzumerken, dass andere renommierte AutorInnen und PädagogInnen dieser widersprechen. So schreibt etwa der Historiker Klaus Arnold, dass Ariès anhand von Traktaten über die Lebensalter, die Auswertung von Bildmaterial sowie durch eine Analyse von Kinderspielen zu untermauern sucht, dass die mittelalterliche Gesellschaft kein bewusstes Verhältnis zur Kindheit hatte und es auch keine bewusste Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit gab. Arnold zeigt auf, dass nach Ariès die „Entdeckung“ der Kindheit, also eine Abgrenzung von der Erwachsenenwelt nicht vor dem 17./18. Jahrhundert stattfand.<sup>276</sup> Diese Auffassung wurde von Edward Shorter, Lloyd de Mause und Elisabeth Batinter weitergetragen und mündete in *„Formulierungen, denen zufolge Mutterliebe als eine Erfindung der Moderne abgetan, früheren Zeiten Gleichgültigkeit beim Tod von Kindern unterstellt und deren Existenz als ein einziger Alptraum geschildert wird.“*<sup>277</sup>

Arnold begreift dies zusammenfassend als modernes Vorurteil.

Auch Shahar greift in ihrem Werk immer wieder Thesen von Ariès auf um diese zu widerlegen, etwa dass die mittelalterliche Gesellschaft kein Verhältnis zur Kindheit gehabt hätte, da es in der bildenden Kunst bis zum 13. Jahrhundert keine Darstellung lebender Kinder gegeben habe. Nach Ariès wurden erst im Laufe des 13. Jahrhunderts kleine Kinder, vor allem das Jesuskind in der Kunst wirklichkeitsgetreu dargestellt, zuvor seien sie in der Malerei und Skulpturen wenn überhaupt als kleine Erwachsenen abgebildet worden.<sup>278</sup>

Shahar stellt zurecht die Frage: *„Ist dies ein stichhaltiger Beweis für die These, dass die*

---

<sup>275</sup> vgl. wie Anm. 55, S.209

<sup>276</sup> vgl. wie Anm. 63, S.10

<sup>277</sup> Arnold 1986: 53

<sup>278</sup> vgl. wie Anm. 58, S.111

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

*Erwachsenen die Kinder nicht als solche wahrnahmen? Oder liegt der Grund dafür, dass die Kinder nicht kindgerecht dargestellt wurden, eher in der zeitbedingten ikonographischen Tradition?*<sup>279</sup> Wie Shahar konstatiert, wurden in der karolingischen, ottonischen und romanischen Kunst Kinder porträtiert und deren Darstellung zeugt durchaus davon, dass die Kindheit als besondere Entwicklungsphase bekannt war. In der Gotik wurden Kinder noch häufiger porträtiert und Schilderungen über das Großziehen von Kindern finden sich auch in der schönggeistigen Literatur.<sup>280</sup>

Auch Postman vertritt die Ansicht, dass es im Mittelalter keine Vorstellung von Kindheit und kindlicher Entwicklung gab und macht dies an dem Umstand fest, dass in dieser Epoche keine getrennten Lebenswelten zwischen Kindern und Erwachsenen existierten<sup>281</sup>: Kinder spielten die gleichen Spiele wie Erwachsene, hatten die gleichen Spielzeuge und hörten die gleichen Lieder und Erzählungen. Er verweist unter anderem auf ein Gemälde von Brueghel, wo bei einer derben Dorffestlichkeit Kinder und Erwachsene gemeinsam trinken und essen.<sup>282</sup>

Für meine Diplomarbeit erscheint es mir wichtig, mit Hilfe von wissenschaftlicher Literatur der namhaften AutorInnen, welche sich mit Hilfe von Bildquellen, Rechts- und Urteilsbücher, archäologische Funde, mit geistlicher und weltlicher Literatur sowie Epik und Prosa auseinandergesetzt haben, um die Lebensbereiche von Kindern im Mittelalter und der frühen Neuzeit zu erfassen. Generell lässt sich feststellen, dass der Großteil jener AutorInnen, beziehungsweise deren Publikationen, die die Kindheit als eine Erfindung der Neuzeit verstehen, aus den 1990er Jahren stammen, allen voran Ariès, de Mause und Postman, dasselbe trifft allerdings auch auf die Werke jener AutorInnen, welche herausgearbeitet haben, dass die Kindheit auch im Mittelalter einen Stellenwert hatte, zu. Hervorzuheben ist jedoch, dass sich die wissenschaftlichen Zugangsweisen unterscheiden, das Quellenmaterial der jeweiligen WissenschaftlerInnen unterschiedlich ist.

Im Nachhinein betrachtet, bin ich der Auffassung, dass sich der Zugang zum Kind seitens der Erwachsenen im Mittelalter logischerweise von dem in der frühen Neuzeit unterschieden hat. Doch für jene Zeugnisse und Quellen, welche die Mütter und Väter des Mittelalters als lieblos und gleichgültig ihren Kindern gegenüber darstellten, lassen sich Gegenbeweise finden, die fürsorgliche und um ihre Kinder bemühte Eltern erkennen lassen. Meiner Ansicht nach verhält

---

<sup>279</sup> Shahar 1993: 112

<sup>280</sup> vgl. wie Anm. 58, S.112

<sup>281</sup> vgl. wie Anm. 7, S.25

<sup>282</sup> vgl. ebd., S.26

### *Kindsein und Kindheit in der frühen Neuzeit*

es sich genauso in unserer westlichen Gegenwart, es gibt engagierte Eltern und es gibt gleichgültige Eltern, oder schlimmer, Eltern die ihre Kinder misshandeln und/oder verwahrlosen lassen. Gewisse Umgangsformen oder Praktiken, wie etwa quengelnde Kinder mit Mohn oder Alkohol ruhigzustellen und Säuglinge in der „Ganzkörperwindel“ ausharren zu lassen, wobei diese nicht sehr oft gewechselt wurde, hängen mit der Epoche des Mittelalters zusammen, schlicht damit, dass die Menschen jener Zeit nicht wussten, was Alkohol oder Wundsein bei kleinen Kindern auslösen konnte. Es ist auf jeden Fall vermessen, aufgrund dieser Angewohnheiten auf Lieblosigkeit zu schließen. Naturgemäß verbesserten sich in der frühen Neuzeit die Lebensgewohnheiten der Kinder, allerdings gilt dies auch für jene der Erwachsenen. Die Neuzeit brachte ein größeres Hygienebewusstsein mit sich, in gewissen Gebieten Schul- beziehungsweise Unterrichtspflicht und durch die Aufklärung ein großes Interesse am menschlichen Individuum, durch den Buchdruck konnten auch die pädagogischen Lehren der Reform- und Aufklärungspädagogen einer breiten Masse zugänglich gemacht werden, Eltern, aber auch LehrerInnen und Schulen wurden dadurch generell mehr gefordert, als dies im Mittelalter der Fall war. Dennoch möchte ich auch auf die Schattenseiten der Neuzeit hinweisen, auf die Industrialisierung, die ab dem 18. Jahrhundert vermehrt zu Kinderarbeit in extremen Ausmaßen führte und im Gegensatz zur Heimarbeit, welche die Kinder im Mittelalter und der Neuzeit vielfach zu leisten hatten, gesundheits- und lebensbedrohliche Züge annahm.

Zusammengefasst lässt sich die Neuzeit tatsächlich als „Entdeckung“ der Kindheit begreifen, es ist dies allerdings größtenteils eine Entdeckung auf dem Papier.

### **5. Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis**

Wie Waltraud Leopold es so treffend formuliert, brachte die Zeit der Aufklärung auch eine Diskussion um die Frage nach der Art und Weise der richtigen Erziehung mit sich. Der Mensch als individuelles Wesen rückte in den Vordergrund und die Idee einer planmäßigen Erziehung als Grundlage für eine gute und gesicherte Zukunft entstand, die Kindheit wurde als eigenständiger Entwicklungsabschnitt der Formung, Erziehung und Vorbereitung auf das

## *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

Erwachsenenleben gesehen: „*Kind zu sein war als eigenständige Lebensphase des Lernens mit eigenen Gesetzen, Werten und Verhaltensweisen gekennzeichnet, während an Erwachsene bestimmte Ansprüche an Qualifikationen und an das Verhalten gestellt wurden, wie vorrangig „Disziplin, Selbstkontrolle und Triebverzicht“. Im Entsprechen dessen, bildete die bürgerliche Gesellschaft das Bild vom „mündigen und eigenverantwortlich handelnden Erwachsenen“.*“<sup>283</sup>

Postman hat, wie im vorigen Kapitel bereits ausgeführt, eindrücklich auf die große Bedeutung des Buchdrucks für die Kindheit hingewiesen. Die drei großen Pädagogen der frühen Neuzeit, Comenius, Rousseau und Pestalozzi, deren Ideen, Methoden und Theorien konnten mittels Büchern in ganz Europa und teilweise darüber hinaus verbreitet werden.

Im folgenden Kapitel gehe ich auf das Leben und Wirken sowie auf das pädagogische Konzept jener drei Pädagogen ein, gefolgt vom jeweiligen Kindheitsverständnis und deren Unterschiede. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung über das Mädchenbild und deren Erziehung bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi.

### **5.1 Johann Amos Comenius**

Der tschechische Theologe, Pansoph und Erzieher Jan Amos Komensky wurde unter seinem lateinischen Gelehrtennamen Comenius international bekannt.<sup>284</sup>

Comenius gilt nach Böhm als der erste große Theoretiker einer systematischen und umfassenden Pädagogik.<sup>285</sup> Der Pädagoge wirkte zur Zeit des Dreißigjährigen Kriegs europaweit im Geiste des christlichen Humanismus.<sup>286</sup>

Seine pansophische Erziehungs- und Bildungslehre stellt den Höhepunkt der Barockpädagogik dar und nimmt bereits viele aktuelle Probleme der modernen Pädagogik, so etwa Vorschulerziehung, Erwachsenenbildung und die Chancengleichheit innerhalb des Bildungswesens, vorweg.<sup>287</sup>

#### **5.1.1 Leben und Wirken**

Comenius wurde am 28. März 1592 im südmährischen Dorf Nivnice<sup>288</sup> als Sohn einer angesehenen Familie der Unität der Böhmisches Brüder geboren.

---

<sup>283</sup> Leopold 2010: 26

<sup>284</sup> vgl.: Scheuerl, Hans: Johann Amos Comenius (1592-1670). In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. © C.H.Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1991, S.67

<sup>285</sup> vgl. Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2005, S.137f.

<sup>286</sup> vgl. Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S. 134

<sup>287</sup> vgl. wie Anm. 285, S.137f.

<sup>288</sup> vgl. wie Anm. 284, S.68

Die Brüderunität stellte die wichtigste Gruppierung der Böhmisches Reformation dar.<sup>289</sup>

Comenius' Vater starb, als der Knabe zehn Jahre alt war, die Mutter und zwei Geschwister folgten ihm kurz darauf in den Tod.

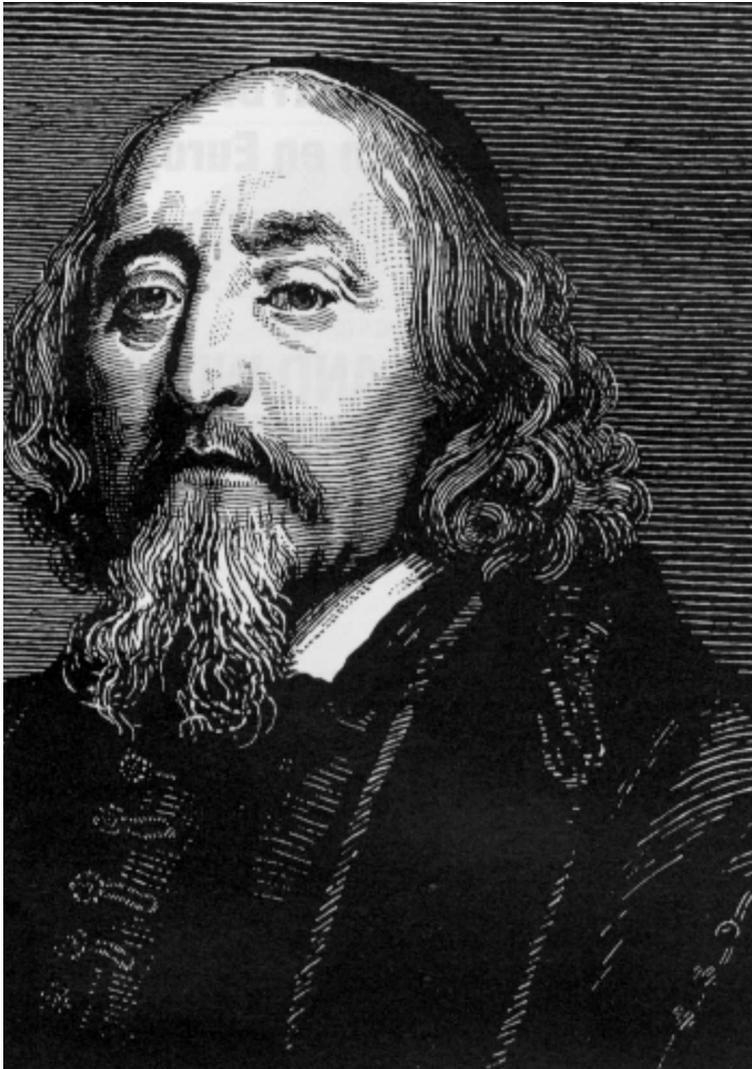


Abb.4: Johann  
Amos Comenius  
(1592 – 1670)

Mit sechzehn Jahren besuchte er die Lateinschule der Brüderunität in Prerov, anschließend widmete er sich dem Studium der Theologie und Philosophie<sup>290</sup> an der calvinistischen Universität in Herborn.

Schaller macht darauf aufmerksam, dass vor allem zwei Lehrer in Herborn prägend und anregend für Comenius waren: die calvinistisch orientierten Lehrer Johann Heinrich Alsted (1588 – 1638) und Johannes Piscator (1546 – 1625).<sup>291</sup>

<sup>289</sup> vgl.: Schaller, Klaus: Johann Amos Comenius (1592-1670). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1. Verlag C.H. Beck oHG, München 2003, S.45

<sup>290</sup> vgl. wie Anm. 284, S.68

<sup>291</sup> vgl. wie Anm. 289, S.282

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

Nach einer Reise in die Niederlande besuchte Comenius 1613 die Universität in Heidelberg, wo er seine Studien ein Jahr später abschloss.<sup>292</sup>

Er kehrte nach Prerov zurück und wurde mit der Leitung seiner einstigen Lateinschule beauftragt.<sup>293</sup> 1616 wurde er zum Pfarrer der Brüderunität geweiht, zwei Jahre später heiratete Comenius und ihm wurde die Gemeinde und Schule von Fulnek, einem kleinen Ort in Ostmähren anvertraut.<sup>294</sup> Im gleichen Jahr, 1618, begann mit dem Prager Fenstersturz der Dreißigjährige Krieg. Die Gegenreformation verfolgte die evangelischen Gemeinden und ihre Prediger mit aller Härte, 1621 musste Comenius aus Fulnek fliehen und seine Frau seine zwei kleinen Kinder zurücklassen, diese fielen der Pest zum Opfer.<sup>295</sup>

Comenius versteckte sich im Norden des Landes und heiratete 1624 die Tochter des Bischofs der Brüderunität.<sup>296</sup>

Im Jahr 1627 wurden durch ein kaiserliches Edikt alle NichtkatholikInnen des Landes verwiesen und Comenius emigrierte mit seiner Gemeinde nach Lissa in Polen, wo er als Lehrer am Gymnasium tätig war.<sup>297</sup>

Dort entwarf er einen ersten Schulplan für die erhoffte Rückkehr nach Mähren und er entwickelte das Thema der Pansophie, einer Allweisheitslehre, die ihn Zeit seines Lebens beschäftigte<sup>298</sup>

Comenius erarbeitete praktisch wie theoretisch die Grundfragen des Sprachunterrichts und es entstand die tschechische Erstfassung seiner Didaktik, die *Böhmische Didaktik*, sowie 1631 die berühmte *Janua linguarum reserata*, ein lateinisches Sprach- und Sachkundebuch.

Nach Scheuerl setzte sich dieses als neues Lehrbuch rasch durch, wurde vielfach neu aufgelegt und machte Comenius international bekannt. 1632 wurde Comenius zum Senior und Aufseher der Universität gewählt und übernahm auch das Amt des Universitätsschreibers, vier Jahre später wurde er auch mit der Leitung des Lissaer Gymnasiums betraut. Comenius veröffentlichte weitere Lehrbücher: 1633 das *Vestibulum januae linguarum*, ein Lehrbuch für den Anfangsunterricht, sowie das *Informatorium der Mutterschul*, ein erstes Erziehungs- und Lehrbuch für Eltern. Scheuerl konkretisiert: „*Die Grundidee hinter all diesen Lehrbüchern ist religiös: Gott hat uns an unseren Platz gestellt, damit wir als vernünftige, rechtschaffene und fromme Wesen an seinem Schöpfungsplan mitarbeiten; vernünftig können wir aber nur*

---

<sup>292</sup> vgl. wie Anm. 292, S.252

<sup>293</sup> vgl. wie Anm. 289, S.46

<sup>294</sup> vgl. wie Anm. 284, S.69

<sup>295</sup> vgl. wie Anm. 289, S.46

<sup>296</sup> vgl. wie Anm. 284, S.69

<sup>297</sup> vgl. wie Anm. 289, S.46

<sup>298</sup> vgl. wie Anm. 292, S.252

werden, wenn wir alle Dinge und Mitgeschöpfe kennen, benennen und recht zu behandeln lernen.“<sup>299</sup>

Comenius arbeitete an seiner Pansophie, in der er die Quintessenz aller Wissenschaften, die Philosophie und Theologie vereinigen will.<sup>300</sup>

Samuel Hartlib (1595 – 1662) ist von Comenius' Plänen der Pansophie begeistert und lädt diesen 1641 nach England ein, um an einer Kirchen-, Schul- und Gesellschaftsreform mitzuwirken.<sup>301</sup> In London schreibt Comenius seine *Via lucis*, in dieser Schrift wird der Zusammenhang zwischen Pansophie und Pädagogik deutlich. Veröffentlicht wird diese allerdings erst 1668.<sup>302</sup> Ein Jahr später weist er eine Einladung des Kardinal Richelieu nach Frankreich zur Reform des französischen Bildungswesens sowie eine Einladung an das College von Harvard ab, reist aus England ab und folgt einer Einladung nach Schweden.<sup>303</sup>

In Stockholm empfängt den inzwischen international geachteten Theologen Königin Christine, die jedoch weniger an seinen pansophischen Plänen als vielmehr an seinen Schulbüchern interessiert ist.

Im polnischen Preußen, in Elbing lässt sich Comenius widerwillig nieder, um, nun in schwedischen Diensten, bis 1647 seine Lehrbücher zu überarbeiten und neue Schulschriften zu verfassen.<sup>304</sup> Als König Wladyslaw, der seine Arbeit für Schweden geduldet hatte, stirbt, muss Comenius Elbing in aller Eile verlassen, kurz nach seiner Ankunft in Lissa stirbt seine zweite Frau.<sup>305</sup>

1648 stellt der Westfälische Frieden eine große Enttäuschung für ihn dar: die Brüderunität wird nicht als eigene Kirche neben den Lutheranern und den Calvinisten anerkannt, an eine Heimkehr nach Mähren ist somit nicht mehr zu denken.<sup>306</sup> 1650 ließ Comenius sich von seinem Bischofsamt beurlauben und zog, inzwischen zum dritten Mal verheiratet, einer Einladung des Fürsten Sigismund Rákóczi folgend, ins siebenbürgische Saros Patak.

In Siebenbürgen haben sich größere Exilgruppen der Brüderunität angesiedelt, und Fürst Rákóczi bittet den Theologen um ein Gutachten über Schulfragen sowie die Umgestaltung der Adelsschule von Saros Patak in eine pansophische Schule.

Von seinen neuen Aufgaben inspiriert, schrieb er neue Schulbücher und hielt Vorträge, unter

---

<sup>299</sup> Scheuerl 1991: 70

<sup>300</sup> vgl. wie Anm. 284, S.70

<sup>301</sup> vgl. wie Anm. 289, S.47

<sup>302</sup> vgl. wie Anm. 292, S.252

<sup>303</sup> vgl. wie Anm. 289, S.47

<sup>304</sup> vgl. wie Anm. 284, S.71

<sup>305</sup> vgl. ebd., S.72

<sup>306</sup> vgl. wie Anm. 289, S.47

anderem verfasste er das *Orbis sensualium pictus*,<sup>307</sup> ein bebildertes Realienbuch, welches sogar Goethe zu seinen Lieblingsbüchern zählte und das eines seiner berühmtesten Werke darstellte. Als es zu Missverständnissen und einem gespannten Verhältnis zwischen ihm und dem Fürstenhaus Rákóczi kam, kehrte Comenius 1654 enttäuscht nach Lissa zurück.<sup>308</sup>

Zwei Jahre später wurde die Stadt durch polnische Partisanen geplündert und gebrandschatzt, Comenius' Haus, seine Bücher und Manuskripte sowie die Druckerei der Brüderunität wurden zu einem Opfer der Flammen, daraufhin zerstreute sich die Gemeinde und der Theologe flüchtete nach Amsterdam.<sup>309</sup>

1657 formulierte Comenius vor dem Hintergrund seiner pansophischen Überlegungen sein pädagogisches Hauptwerk, die *Didactica magna*, ein frühes Postulat allgemeiner Bildung mit dem pansophischen Grundgedanken *omnes, omnia, omnino*, zu deutsch: alle alles umfassend zu lehren.<sup>310</sup> Scheuerl verdeutlicht dessen Bemühungen an seinen letzten Veröffentlichungen: „*Es entsteht das als ganzes nicht mehr von ihm veröffentlichte, wohl zeitweise wegen der politischen Entwicklungen sogar bewusst zurückgehaltene pansophische Hauptwerk, das erst in unserem Jahrhundert aus lange verschollenen Handschriften seit Mitte der dreißiger Jahre rekonstruiert werden konnte: das Manuskript De rerum humanarum emendatione consultatio catholica, zu deutsch: Allgemeine Beratung zur Verbesserung der menschlichen Dinge, ein breit angelegtes siebenteiliges Werk, ein wahrhaft gigantisches Unternehmen, das in einigen Teilen unvollendet blieb. Obwohl Comenius fast dreißig Jahre daran gearbeitet und noch auf dem Totenbett seinen Sohn Daniel um die Veröffentlichung gebeten hatte, kam die Herausgabe nicht mehr zustande.*“<sup>311</sup>

Als letzte Schrift Coemnius' wurde im Jahr 1668 der Traktat *Unum necessarium, Das Einzig Notwenige*, veröffentlicht. Comenius starb am 15. November 1670 in Amsterdam.<sup>312</sup>

### **5.1.2 Das pädagogische Konzept Comenius'**

Schaller weist darauf hin, dass Comenius die vielfältigen pädagogischen Reformen seiner Zeit, die etwa von Andreae, Bodinus und Ratke angeleitet wurden, aufgenommen und in seiner

---

<sup>307</sup> vgl. wie Anm. 284, S.72

<sup>308</sup> vgl. März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik: Ideen- Initiative- Illusionen. (c) by Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998, S. 283

<sup>309</sup> vgl. wie Anm. 284, S.73

<sup>310</sup> vgl. wie Anm. 286, S.134

<sup>311</sup> Scheuerl 1991: 73

<sup>312</sup> vgl. wie Anm. 284, S.73

Pädagogik verarbeitet hat. Im Gegensatz zu seinen Vorgängern jedoch richtete er „...sein Interesse nicht mehr vorrangig auf den Unterricht und die Technik der Wissensübermittlung [...] sondern [wandte] sich dem päd. Sinn alles Unterrichts und aller Sachkenntnis zu [...] und [stellte] damit die Didaktik in den umgreifenden Zusammenhang einer Pädagogik [...]“<sup>313</sup> Für Scheuerl hat Comenius zumindest indirekt Einfluss auf die Schulordnungen des 17. Jahrhunderts sowie auf die Anbahnung des langwierigen Prozesses der Durchsetzung einer allgemeinen Schulpflicht sowie die Entwicklung einer muttersprachlichen Bildung in Europa und damit auf die Inhalte der Elementar- und Volksschulen.<sup>314</sup>

März macht darauf aufmerksam, dass Comenius sich während all seinem Schaffen nie als Pädagoge verstanden hat, sondern immer als Theologe: „Es gibt wohl kaum einen pädagogischen Autor nach Martin Luther, der die Erziehungsbedürftigkeit, die Erziehbarkeit und die Erziehung des Menschen so betont theologisch begründet, wie Comenius es getan hat.“<sup>315</sup>

Auch Böhm konstatiert den theologischen Bezug, der in all seinen Schriften besteht: Weisheit ist das Erziehungsziel, welches durch sittliche Tugend, religiöse Frömmigkeit und der pansophischen Lehre gefunden werden soll.<sup>316</sup>

März fasst zusammen: „In der Brüdergemeinde [Brüderunität] aufgewachsen und ihr lebenslang verbunden, glaubt Comenius, dass das Leben in der jenseitigen Welt bereits in dieser vorbereitet werden kann und soll. Der Weg dazu ist [...] vorrangig der pädagogische Weg.“<sup>317</sup>

Nach Schaller forderte Comenius in seiner *Didactica magna*, dass allen Menschen alles gelehrt wird, ohne Rücksicht auf Standesunterschiede oder Geschlecht, wobei dieses *alles* ein von Comenius wohlstrukturiertes Ganzes darstellt: „Dieses Ganze umschließt Gott, Mensch, Welt (Philosophie), der Menschen Tun und Treiben (Politik) sowie Gottesverehrung (Religion).“<sup>318</sup>

Bei der Pansophie geht es aber nicht um eine bloße Stoffanhäufung oder Besserwisserei, eine genaue Kenntnis aller Wissenschaften und Künste wäre für Comenius weder sinnvoll noch möglich. In den Lehrplan will er jedoch alle Grundlagen, Ursachen und Zwecke der

---

<sup>313</sup> Schaller 1974: 253

<sup>314</sup> vgl. wie Anm. 284, S.79

<sup>315</sup> März 1998: 284

<sup>316</sup> vgl. wie Anm. 285, S.138

<sup>317</sup> März 1998: 284

<sup>318</sup> Schaller 2003: 48

wichtigsten Tatsachen und Ereignisse aufnehmen, damit der Mensch in seinem Leben nichts gegenübertreten muss, was ihm gänzlich neu und unbekannt ist.<sup>319</sup>

Comenius trat bereits im Barock für das Recht aller auf Erziehung ein, wobei er theologisch argumentierte: alle Wesen menschlicher Natur sind dazu geboren, als vernünftige Geschöpfe ein Abbild ihres Schöpfers darzustellen, deshalb haben alle Menschen das gleiche Recht, in Wissenschaft, Religion und Sittlichkeit unterrichtet zu werden.<sup>320</sup>

Der Mensch, von Comenius als Mikrokosmos verstanden, findet sich in diesem Ganzen abgebildet: Weisheit, Tugend und Frömmigkeit sind Zeichen seiner Zugehörigkeit zu den genannten Bereichen und Zeichen seiner Menschlichkeit.<sup>321</sup>

Nach März betrachtete Comenius den Menschen als eine kleine Welt, die in sich alles trägt, was die große Welt bereits enthüllt und entwickelt hat.

Dem Theologen ging es darum, den Menschen das, was also bereits in ihm verankert ist, langsam zu enthüllen und näher zu bringen.<sup>322</sup>

Comenius' Wissensverständnis beruhte auf seiner Pansophie: „*Pansophisches Wissen umfasst drei Stufen: theoria, praxis, chresis. Auf der ersten wird festgestellt, was etwas ist; auf der zweiten wird der Sachzusammenhang analysiert, dem das einzelne sich verdankt; auf der dritten geht es darum, „synkritisch“ zu erörtern – und das ist nur möglich mit beständigem Blick auf das Ganze -, wie etwas im Sinne des Ganzen zu gebrauchen ist.*“<sup>323</sup>

Weiters lehrt die Pansophie den Menschen zu wissen, dass Gott ihn in die Mitte zwischen sich und die Welt gestellt hat, dass er zwischen Gott und der Welt für die Vermittlung zuständig sei und dass der Mensch in seinem Reden, Denken und Tun für den Frieden wirke.<sup>324</sup>

Comenius' Wunsch und Streben nach dauerhaftem Frieden muss in Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Situation, in der er lebte, gesehen werden: der Dreißigjährige Krieg begann als Religionskrieg und endete als ein Machtkrieg der europäischen Staaten.

Comenius musste aus seiner Heimat fliehen und war viele Jahre seines Lebens ein politischer Flüchtling.<sup>325</sup>

März spricht in diesem Zusammenhang auch von Comenius' unerschütterlichem Optimismus:

---

<sup>319</sup> vgl. wie Anm. 284, S.77

<sup>320</sup> vgl. wie Anm. 22, S.286

<sup>321</sup> vgl. wie Anm. 289, S.49f.

<sup>322</sup> vgl. wie Anm. 308, S.285

<sup>323</sup> Schaller 2003: 52

<sup>324</sup> vgl. wie Anm. 292, S.254

<sup>325</sup> vgl. Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter; Schultze, Walter: Pädagogisches Lexikon. Erster Band A-J. Bertelsmann Fachverlag, Gütersloh 1970, S.485

*„Aus den Glaubensstreitigkeiten der Reformationszeit war der lange Krieg entbrannt, in dessen Verlauf jene, die den Menschen für grundsätzlich verwildert und verderbt hielten, dieses ihr tristes Menschenbild tausendfach bestätigt fanden. Comenius, der in seinem eigenen Leben mehrfach die Kriegsleiden zu spüren bekommt, kann und will sich damit nicht abfinden, dass diese Erfahrung das einzige und letzte Zeugnis über den Menschen bedeuten sollte. Macht der Erziehung will er wohl ein Gegengewicht gegen die erziehungspessimistischen Ansichten einer Reihe seiner Glaubensbrüder setzen.“<sup>326</sup>*

Weiters weist März darauf hin, dass Comenius' christlicher Optimismus die Pädagogik der Aufklärungsepoche nachhaltig beeinflusst hat und er damit den christlichen Humanisten, wie etwa Ludwig Vives und Erasmus von Rotterdam viel näher steht als Martin Luther und den übrigen Reformatoren, die eher durch Anthropessimismus gekennzeichnet sind.<sup>327</sup>

Comenius sprach sich dafür aus, möglichst früh mit der Erziehung zu beginnen, da für ihn der Mensch in der Jugendzeit am leichtesten zu beeinflussen sei und außerdem Gott die Jugendjahre für die Bildung vorgesehen hat.<sup>328</sup>

Für den Theologen verfügte der Mensch über ein grenzenloses Erkenntnisvermögen, sowie über die Fähigkeit, sich lebenslang Wissen anzueignen.<sup>329</sup>

Der Bezug, der sich zur Gegenwartspädagogik ergibt, ist das Konzept des lebenslangen Lernens, zumindest war Comenius der Auffassung, das der Mensch dazu befähigt ist, sich sein Leben lang Wissen anzueignen.

Er war sich bewusst, dass manche Menschen von Natur aus nicht so lernfähig sind wie andere. Darin sah Comenius aber keinen Anlass zur erzieherischen Kapitulation, sondern empfahl, diesen Menschen umso mehr Hilfe zukommen zu lassen, denn für ihn galt, dass jede noch so unglückliche Geistesanlage durch Pflege und Anleitung verbessert werden kann.

Wie März es so treffend formuliert hat: *„Erziehung behält also immer – unabhängig von der Begabungsstruktur und –höhe des einzelnen – ihren Sinn.“<sup>330</sup>*

Durch diese Ansicht Comenius' ergibt sich ein weiterer Bezug zur Gegenwartspädagogik: Auch beeinträchtigte Menschen, beziehungsweise Menschen mit Lernschwächen haben das Recht auf Bildung und dürfen vom Bildungsprozess nicht ausgeschlossen werden.

---

<sup>326</sup> März 1998: 293

<sup>327</sup> vgl. wie Anm. 308, S.291

<sup>328</sup> vgl. ebd., S. 287

<sup>329</sup> vgl. ebd., S.288

<sup>330</sup> März 1998: 289

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

In Comenius' vielen Schulschriften zeigt sich, dass in seinen Augen das ganze Leben erzieherische und unterrichtliche Hilfen erfordert. März konkretisiert: „ [...] *bereits die Monate vor der Geburt und die frühe Kindheit, das Knaben- und Mädchenalter sowie die Reifejahre, dann die Jugendzeit, die Erwachsenenjahre und auch das Greisenalter.*“<sup>331</sup>

In seiner entwickelten siebenstufigen pansophischen Schule widmete er vor allem den vier folgenden Stufen seine besondere Aufmerksamkeit:

Die *Mutterschul* umfasst die ersten sechs Lebensjahre, hier sind die Anfangsgründe aller lebensnotwendigen Dinge zu lernen und in der Begegnung mit der Natur die Sinne zu schärfen.

Darauf folgt die *Muttersprachschul*, die vom siebten bis zum zwölften Lebensjahr besucht wird. Hier werden alle Kinder, ohne Rücksicht auf Geschlecht, Herkunft und Standeszugehörigkeit, eingeteilt in sechs Schulklassen mit den wichtigsten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie den grundlegenden religiösen, sittlichen, geographischen, geschichtlichen und politischen Kenntnissen vertraut gemacht.

Der Unterricht an dieser Schule wird in der Muttersprache gehalten, in der auch die Lehrbücher verfasst sind.

Wer nach dem Besuch der zweiten Schulstufe keinen Beruf ergreifen oder ein Handwerk lernen will, besucht anschließend vom dreizehnten Lebensjahr an sechs Jahre lang die Lateinschule. In dieser wird Latein, Griechisch und Hebräisch neben etwa Physik, Geographie, Geschichte, Ethik und Theologie gelehrt. Die nächsten sechs Jahre sieht Comenius für den Besuch der Universität vor, an der das Studium, gleich welches die gewählten Fächer sind, möglichst „universal“ betrieben werden soll.<sup>332</sup>

Scheuerl zeigt auf, dass die Auswahl der Lerninhalte nach Comenius aus einem natürlichen System der Sach- und Tatbestände abgeleitet werden sollte: „*Ist diese[s] gefunden, so muss [es] nur noch für die verschiedenen Schulstufen so geordnet werden, dass der Geist des Kindes sich ringförmig erweitern und Stufe auf Stufe nach Art einer Spirale in mehrfachem Durchlauf des ganzen Umkreises konzentrisch vervollständigen kann [...]*“<sup>333</sup>

Die pansophische Schule Comenius' ist also so angelegt, dass der Lehrstoff mehrmals hintereinander, von Schulstufe zu Schulstufe differenzierter und auch auf höherer Ebene mit Aspektunterschieden gelehrt wird.<sup>334</sup>

Scheuerl weist darauf hin, wie die Wertschätzung Comenius von einem Extrem zum anderen

---

<sup>331</sup> März 1998: 294

<sup>332</sup> vgl. ebd. S.294f.

<sup>333</sup> Scheuerl 1991: 77

<sup>334</sup> vgl. wie Anm. 325, S.489

Extrem reichte. So wurde er etwa von seinem Zeitgenossen Samuel Maresius (1647 – 1706) als „Schwärmer“ und „Fanatiker“ abgetan,<sup>335</sup> wohingegen Leibniz (1646 – 1716) gerade die universalistisch-panharmonischen Ideen an Comenius geschätzt hat.

In Böhmen entwickelte sich ab etwa 1830 eine nationaltschechische Comeniologie, deren Bestreben darin bestand, die philosophischen, naturwissenschaftlichen und pädagogischen Verdienste dieses großen Tschechen hervorzuheben.<sup>336</sup>

Die erste deutsche Übersetzung der *Didactica magna* erschien 1870, bis zur Jahrhundertwende erfolgten insgesamt 13 Auflagen des Werkes.<sup>337</sup>

In den 1920er Jahren rückte auch die geisteswissenschaftliche Forschung in Deutschland das comenianische Werk in universalhistorische Perspektiven.<sup>338</sup>

Als einige Jahrzehnte später verschollen geglaubte Schriften Comenius' gefunden und verlegt wurden, entwickelte sich in den 1960er Jahren ein internationales Interesse an Comenius, dass eine Fülle von Publikationen, eine Reihe internationaler Kongresse und die Gründung mehrerer voneinander unabhängiger Comenius-Forschungsstellen nach sich zog.<sup>339</sup>

Auch Schaller verdeutlicht, dass die Comeniusbegeisterung bis in unsere Tage andauert: „[...] in Deutschland gefördert durch die 1890 gegründete Comeniusgesellschaft, die 1934 aufgelöst und 1992 als Deutsche Comenius-Gesellschaft wieder ins Leben gerufen wurde und nun auch die unter dem Vorrang der schulpädagogischen Interessen lange vernachlässigten politischen, philosophischen und theologischen Aspekte seiner Pädagogik in den Blick nimmt, vor allem seine Bemühungen um den Weltfrieden.“<sup>340</sup>

### **5.1.3 Comenius' Kindheitsverständnis**

Comenius hat sich als erster Pädagoge einer ausführlichen und systematischen Anleitung über die Erziehung gewidmet und sich dabei nicht an ErzieherInnen und LehrerInnen, sondern unmittelbar an die Eltern gewandt, wie Inge Schenk hinweist: „*Er versuchte ihnen vor Augen zu führen, dass Kinder "Gottes teuerste Gabe und edelste Kleinodien" seien, dass also bei deren Erziehung der Mensch an der Schöpfungstätigkeit Gottes mitwirke.*“<sup>341</sup>

---

<sup>335</sup> vgl. wie Anm. 284, S.79

<sup>336</sup> vgl. ebd. S.80

<sup>337</sup> vgl. wie Anm. 289, S.54

<sup>338</sup> vgl. wie Anm. 284, S.80

<sup>339</sup> vgl. ebd., S.81

<sup>340</sup> Schaller 2003: 56

<sup>341</sup> vgl. Quelle 10

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

Comenius vergleicht die Stufen der Entwicklung eines Kindes mit denen eines Baumes, so schreibt er in seiner *Didactica magna* dass ein Kind im sechsten Lebensjahr gleich einem Bäumchen ist, welches zwar bereits fest eingewurzelt ist, aber seine Äste ausstreckt. Im zwölften Jahr gleicht der Knabe einem Baum voller Knospen, in welchen bereits erkennbar ist, was in dem Kind verborgen steckt und im achzehnten Lebensjahr gleicht ein Jüngling einem Baum, welcher in voller Blüte steht. Im vierundzwanzigsten Jahr schließlich ist er ein Mann und damit wie ein mit reifem Obst behangener Baum, dessen Zeit gekommen ist, dass seine Früchte geerntet werden.

Der Philosoph hat jedoch, wie Schenk konstatiert, erkannt, dass Menschenbildung nicht mit dem vierundzwanzigsten Lebensjahr, für ihn der Zeitpunkt, an dem das Kind nicht mehr länger Kind, sondern Erwachsener ist, abgeschlossen ist, sondern das vielmehr das ganze Leben eine Schule darstellt, in welcher die ganze Welt zum Lehrgegenstand wird. Aufgrund dieser Auffassung gilt Comenius auch als Begründer der Erwachsenenbildung.

Nach der frühkindlichen Erziehung daheim durch die Eltern sollen die Kinder den LehrerInnen anvertraut werden, wobei sich Comenius wieder der Metapher des Bäumchens bedient und als zentrale Aufgabe der LehrerInnen die Kultivierung des zarten Bäumchens sieht, welche aus einem Bäumchen einen starken, nützlichen Baum macht. Das junge Bäumchen kann viel leichter als ein alter und hart gewachsener Baum „zurecht gebogen“ werden, wofür der Philosoph drei rechtmäßige Mittel anführt:

1. ein stetes Vorbild in allen Tugenden und guten Sitten,
2. zeitliche und vorsichtige Unterweisung und
3. mittelmäßige Zucht.

Schenk fasst zusammen. *„Damit ist die gärtnerische Aufgabe des Pädagogen im Sinne von Comenius umschrieben: Der Lehrer bildet das Kind zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft. Das Pflänzchen wird umgetopft und ggf. zurechtgebogen. [...] Wie der Gärtner aus Wildpflanzen edle und nützliche Produkte züchtet, so „kultiviert“ der Pädagoge die Kinder.“*<sup>342</sup>

---

<sup>342</sup> vgl. Quelle 10

## **5.2 Jean-Jacques Rousseau**

Der Philosoph, Literat, Staats- und Erziehungstheoretiker gilt als Klassiker der neuzeitlichen Sozialtheorie. Mit seinem Roman *Èmile ou de l'Éducation* aus dem Jahr 1762 gab er der Denktradition moderner Erziehung wesentliche Leitideen, etwa die Wahrnehmung der Kindheit als ein Alter mit eigenem Recht sowie der Rolle der Erzieherin beziehungsweise des Erziehers als BeobachterIn und indirekter AkteurIn, welche die Dinge als ErzieherIn nutzt und der Natur und ihrer Entwicklung folgt, dabei ihr und dem Kind entgegen den schädlichen Einflüssen einer verderbten Kultur zu ihren eigenen Möglichkeiten verhilft, damit der Mensch eine moralisch bewusste und handlungsfähige Person auch in einer problematischen Gesellschaft werden kann.<sup>343</sup>

Die eigentliche und „positive“ Erziehung, welche sich durch personale pädagogische Führung, Belehrung und Unterricht auszeichnet, sollte erst zu Beginn der Pubertät erfolgen, wobei auch in dieser Phase das Prinzip der Eigenaktivität des Zöglings bestimmend bleibt, denn alle Lösungen sollen, unter Anleitung der Erzieherin, beziehungsweise des Erziehers, von ihm selbst gefunden und alles Wissen selbst erarbeitet werden.<sup>344</sup>

### **5.2.1 Leben und Wirken**

Jean-Jacques Rousseau wurde am 28. Juni 1712 in Genf geboren. Isaac Rousseau, der Vater, stammte aus einer ursprünglich bei Paris ansässigen Buchhändlerfamilie, welche allerdings 1549 während der Religionskriege in die Schweiz geflohen war. Isaac Rousseau war in Genf als Uhrmacher tätig. Rousseaus Mutter, geborene Suzanne Bernard, die Tochter eines Uhrmachers,<sup>345</sup> heiratete Issac Rousseau am 2. Juni 1704, Rousseaus älterer Bruder François kommt am 15. März 1705 zur Welt. Im selben Jahr schließt sich der Vater, von Geldsorgen geplagt, einer Kolonie von Handwerkern in Konstantinopel an, während seine Frau die Geschäfte in seiner Abwesenheit weiterführt. Nach dem Tod der Schwiegermutter allerdings kehrt Isaac Rousseau 1711 nach Genf zurück. Im nächsten Sommer darauf wird Jean-Jacques geboren, seine Mutter stirbt acht Tage danach im Wochenbett. Rousseau wird daraufhin von seiner Tante väterlicherseits aufgezogen.<sup>346</sup> Der Vater förderte schon sehr früh die Leselust seines Sohnes, so gibt Soëtard an, dass der Vater bereits mit seinem fünfjährigen Sohn gemeinsam nächtelang die heldenhaft-galanten Bücher der verstorbenen Mutter gelesen hat und sich anschließend der umfangreichen Bibliothek des Großonkels, eines der Literatur und

---

<sup>343</sup> vgl. wie Anm. 286, S.609

<sup>344</sup> vgl. ebd., S.546

<sup>345</sup> vgl. Soëtard, Michel: Jean-Jacques Rousseau. Philosoph – Pädagoge. Zerstörer der alten Ordnung. © 1989 by SV international/ Schweizer Verlagshaus AG, Zürich, S.9

<sup>346</sup> vgl. ebd., S.11

Wissenschaft aufgeschlossenen Pfarrers, zu wandte: „Besonders Plutarch wird Jean-Jacques’ Lieblingslektüre, und sie wird es bis ans Ende seines Daseins bleiben.“<sup>347</sup>

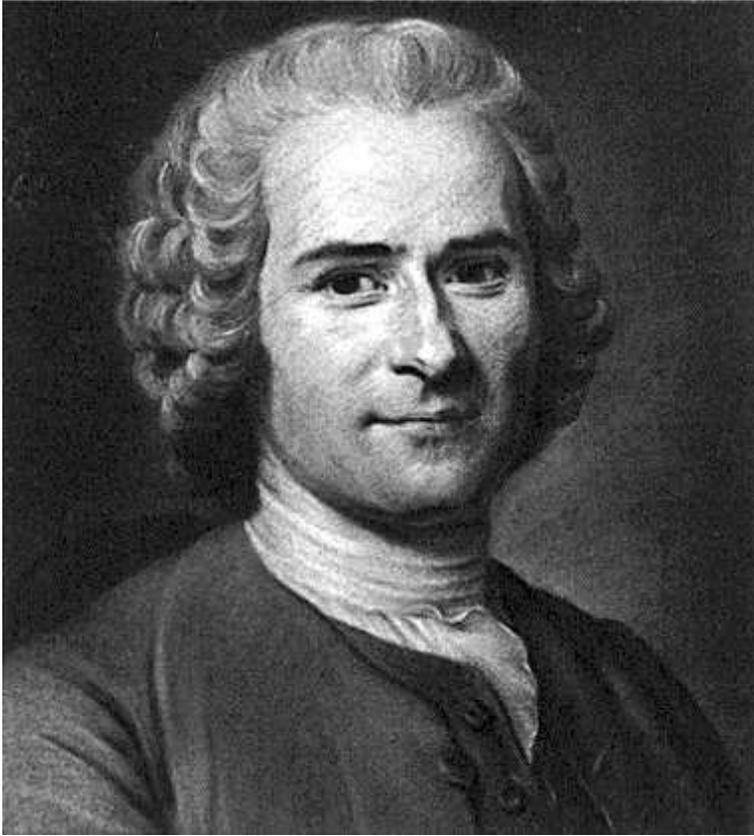


Abb.5: Jean-Jacques  
Rousseau (1712 – 1778)

Das gemeinsame Lesen fand jedoch ein jähes Ende, als der Vater nach einer Prügelei mit einem ehemaligen Rittmeister im Dienste des Kurfürsten von Sachsen vor einer Gefängnisstrafe aus Genf nach Nyon floh. Dort ließ sich Isaac Rousseau nieder und vermählte sich erneut, er stirbt dort im Jahre 1747. Im selben Jahr, in dem Isaac Rousseau die Flucht ergreift, 1722, verschwindet auch Jean-Jacques’ Bruder Francois auf Nimmerwiedersehen, nachdem er mit dreizehn Jahren in eine Besserungsanstalt geschickt wurde und anschließend in einer Uhrmacherlehre gescheitert war.<sup>348</sup> Jean-Jacques wurde nun zehnjährig der Vormundschaft seines Onkels Gabriel Bernard unterstellt, eines Baumeisters in militärischen Diensten. Gemeinsam mit dem Sohn des Hauses wurde er nach Bossey, einem kleinen Ort, ein paar Kilometer von Genf entfernt, beim dortigen Pastor Jean-Jacques Lambercier, in Pension geschickt. „Hier in Bossey, inmitten zärtlicher, liebevoller, friedlicher Empfindungen, erlebt er eine Art Kindheitsparadies, an das er sich später stets mit großer Rührung erinnert.“<sup>349</sup>

---

<sup>347</sup> Soëtard 1989: 12

<sup>348</sup> vgl. wie Anm. 345, S.13

<sup>349</sup> Soëtard 1989: 14

Monsieur Lambercier war ein höchst verständiger Mann, der seine Schüler nicht nur mit Pflichten überhäufte, sondern es auch verstand, ihre Freude am Lernen zu wecken. In Bossey beginnt Rousseau, Gefallen am Leben auf dem Land zu finden.<sup>350</sup> Als er zu Unrecht einer geringfügigen Verfehlung bezichtigt wird, beteuert er vergeblich seine Unschuld, sein Onkel Bernard wird benachrichtigt und bestraft ihn fürchterlich. Von diesem Augenblick hat Bossey seinen Zauber für Rousseau verloren, nicht lange darauf mussten die beiden Knaben in die Obhut ihres Onkels nach Genf zurückkehren.<sup>351</sup>

Mit zwölf Jahren wurde er in die Lehre zu dem Gerichtsschreiber Masseron geschickt, um das Handwerk des Schuldeneintreibers zu erlernen, diese brach Rousseau kurz nach Beginn wieder ab und wurde stattdessen zu einem Kunststecher in die Lehre gegeben. Sein Meister erwies sich als ein ungeschlechter und gewalttätiger Mann, Abel Ducommun, welcher Rousseau wegen der kleinsten Vergehen halb totschiess. <sup>352</sup> Der inzwischen sechzehnjährige Bursche wandte sich wieder den Büchern zu: *„Um sich zu zerstreuen, nimmt er zum Lesen Zuflucht; seine Neigung wird zur Leidenschaft, seine Leidenschaft zur Raserei. Ducommun kann ihn noch so sehr überwachen, beim Lesen ertappen, ihn schlagen und seine Bücher verbrennen oder aus dem Fenster werfen: koste es, was es wolle, er braucht Bücher, gute wie schlechte, und er holt sie sich aus der Leihanstalt La Tribu.“*<sup>353</sup> Nach Soëtard gab Rousseau den gesamten kargen Lohn bei der Bücherverleiherin aus. 1728 kehrt er seiner Heimat schließlich den Rücken zu und geht auf Wanderschaft.<sup>354</sup>

Rousseau lernte noch im selben Jahr im Dorf Confignon Madame de Warens kennen, eine hübsche Katholikin von neunundzwanzig Jahren, für ihn war es Liebe auf den ersten Blick. Doch er verweilte nicht lange bei ihr, sondern sein Weg führte ihn nach Turin, wo er dem reformierten Glauben abschwört und sich am 23. April 1728 römisch-katholisch taufen ließ.<sup>355</sup>

Nach etwa einem Jahr kehrte Rousseau zu Madame de Warens zurück, diese lehrte ihn gut vorzulesen und in korrektem, eleganten Stil zu schreiben, außerdem erteilte sie ihm Unterricht in Musik und Gesang. Aufgrund seiner musikalischen Begabung wurde er in die Singschule der Kathedrale gegeben, doch nach wenigen Monaten ist er erneut auf Wanderschaft.<sup>356</sup>

In Lausanne versuchte sich Rousseau als Musiker, lernte allerdings auf einem ausgedehnten Spaziergang einen vermeintlichen griechischen Prälaten und Archimandrit von Jerusalem

---

<sup>350</sup> vgl. wie Anm. 345, S.14

<sup>351</sup> vgl. ebd., S.15

<sup>352</sup> vgl. ebd., S.16

<sup>353</sup> Soëtard 1989: 17

<sup>354</sup> vgl. wie Anm. 345, S.17

<sup>355</sup> vgl. ebd., S.22

<sup>356</sup> vgl. ebd., S.24

kennen, welcher in Europa Geld für die Wiederherstellung des Heiligen Grabes sammelte. Rousseau begleitete diesen als Sekretär und Dolmetscher, bis der angebliche Prälat in Solothurn vom französischen Gesandten enttarnt wurde.<sup>357</sup> Der Gesandte und dessen Familie waren jedoch von Rousseau so angetan, dass sie ihm einen brennenden Wunsch erfüllten und ihn mit genügend Geld und Empfehlungsschreiben ausstatteten, damit er nach Paris gehen konnte.

Als Rousseau wenige Wochen in Paris weilte, erfuhr er, dass Madame de Warens, die ebenfalls seit einiger Zeit in der Hauptstadt Frankreichs lebte, in Richtung Savoyen, Schweiz oder Turin aufgebrochen sein sollte. Rousseau verließ Paris wieder zu Fuß, im Herbst 1731 traf er in Chambéry wieder auf Madame de Warens.<sup>358</sup>

Nach Soëtard bildete sich eine harmonische Dreiecksbeziehung zwischen Rousseau, Madame de Warens und deren Verwalter, Claude Anet. Madame de Warens vermittelte ihm zu dieser Zeit seine erste reguläre Anstellung als Schreiber im Katasteramt: *„Er widmet sich ernsthaft seinem Beruf und zieht daraus sogar Nutzen, um sein Wissen zu erweitern. Für seine tägliche Arbeit benötigt er Kenntnisse in Arithmetik und Geometrie. Er eignet sie sich selbst an.“*<sup>359</sup> Zu jener Zeit begann Rousseau zu malen und zu zeichnen, er versuchte sich ebenfalls als dramatischer Autor und schrieb ein einaktiges Luststück, *Narcisse ou l'Amant de lui-même* (Narziß oder der Liebhaber seiner selbst), welches 1732 erstmals öffentlich aufgeführt wurde.<sup>360</sup> Gemeinsam mit Madame de Warens, welche sang, und mit einem Franziskaner, zwei Geigern, einem Organisten und einem Arbeitskollegen aus dem Katasteramt, welcher Violoncello spielt, veranstaltete Rousseau monatlich ein kleines Konzert, das Orchester dirigierte er selbst. Acht Monate nach seinem Eintritt im Katasteramt reichte er die Kündigung ein, um sich nur noch der Musik, der Chemie und der Botanik hingeben zu können.<sup>361</sup>

Im Juni 1737, Rousseau war gerade 25 Jahre alt und somit volljährig, reist er nach Genf um sich sein mütterliches Erbe, sechstausendfünfhundert Gulden auszahlen zu lassen.<sup>362</sup> Ein halbes Jahr später kehrte er zu Madame de Warens zurück, die sich, nachdem ihr alter Verwalter gestorben war, einen neuen Verwalter genommen hat. Es kam kein neuerliches Dreiecksverhältnis zustande, als Rousseau angeboten wird, in Lyon die zwei Söhne eines Obervogtes des Marschallgerichts zu Lyon, als Hauslehrer zu erziehen.<sup>363</sup> Er greift zu und

---

<sup>357</sup> vgl. ebd., S.25

<sup>358</sup> vgl. ebd., S.27

<sup>359</sup> Soëtard 1989: 28

<sup>360</sup> vgl. wie Anm. 345, S.28

<sup>361</sup> vgl. ebd., S.29

<sup>362</sup> vgl. ebd., S.33

<sup>363</sup> vgl. ebd., S.34

verfasst zu jener Zeit einen Erziehungsplan, *Projet pour l'éducation de Monsieur Sainte-Marie*. Nach einem Jahr allerdings verließ Rousseau die Familie wieder um in Chambéry ein neues Notensystem, in dem Musik statt mit herkömmlichen Noten mit Zahlen aufgezeichnet wurde, zu entwickeln. 1742 verkauft er seine Habe und macht sich erneut auf den Weg nach Paris.<sup>364</sup> Seine Erfindung brachte ihm dort zwar nicht das erwartete Vermögen ein, machte ihn aber dennoch bekannt in Paris und öffnete ihm den Zugang zu den Pariser Salons.<sup>365</sup>

Ein Jahr später verhalfen ihm seine Beziehungen zu einem neuen Posten, er trat eine Stellung als Sekretär beim neuen Gesandten in Venedig, Monsieur de Montaigu, an. Rousseau sah sich nun in ein Metier hineinversetzt, dass er nie ernsthaft erwogen hatte: in die Diplomatie.<sup>366</sup>

*„Er ist, ohne den Titel innezuhaben, Gesandtschaftssekretär geworden und legt in dieser Stellung eine Unerbittlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Gewandtheit an den Tag, die man ihm nicht zugetraut hätte. Nicht zu unrecht rühmt er sich dessen, dass er sich als gerechter, aber unbeugsamer Verteidiger der Rechte Frankreichs erweist.“*<sup>367</sup>

Allerdings kam es zum Zerwürfnis mit dem Gesandten, schon ein Jahr später musste Rousseau nach Paris zurückkehren.<sup>368</sup>

In Paris begann er 1745 ein Verhältnis mit der Dienstmagd und Wäscherin Thérèse Levasseur. Soëtard stellt die Frage, was von diesem Verhältnis eines gebildeten Mannes mit einer jungen Frau, die nie richtig lesen gelernt hat, die Uhr nicht ablesen kann, die Reihenfolge der Monate des Jahres nicht kennt und kaum zählen kann, zu halten ist. *„Ganz einfach, höchst einfach vielleicht, dass sie dieses absolut Weibliche, diese natürliche Weiblichkeit verkörpert, die Rousseau diesseits und jenseits aller Kulturen sucht, diesen »Ankerplatz«, dessen er auf seinen Irrwegen bedarf.“*<sup>369</sup> Wie der Autor ausführt, hat Thérèses Schlichtheit ihn sein Leben lang an sie gefesselt, er sah in ihr die Ergänzung, deren er bedurfte.<sup>370</sup>

Trotz einiger musikalischer Aufträge war Rousseaus' Leben durch große materielle Unsicherheit bestimmt, zusätzlich musste er die vielköpfige Familie Levasseur ernähren und auch Madame de Warens unterstützen. Erneut nahm er eine Stelle als Sekretär an, diesmal bei Madame Dupin und Monsieur de Francueil. Durch diese Arbeit konnte er seine Kenntnisse in Politik, Geschichte und Völkerkunde beträchtlich erweitern. Er verfasste außerdem weitere Lustspiele und Gedichte. Im Winter 1746 wurde Rousseaus erstes Kind von Thérèse geboren, dieses wurde trotz geringer Überlebenschancen im Findelhaus abgegeben, dasselbe Los teilten

---

<sup>364</sup> vgl. ebd., S.35

<sup>365</sup> vgl. ebd., S.39

<sup>366</sup> vgl. ebd., S.44

<sup>367</sup> Soëtard 1989: 45

<sup>368</sup> vgl. wie Anm. 345, S.48

<sup>369</sup> Soëtard 1989: 49

<sup>370</sup> vgl. wie Anm. 345, S.49

auch die drei weiteren Kinder Rousseaus.<sup>371</sup> Durch den Tod seines Vaters im Jahr darauf erbte Rousseau eintausendfünfhundert Gulden, 1749 setzte er seine autodidaktischen Studien fort und lernte mithilfe alter Bücher Griechisch.<sup>372</sup>

Helmut Heiland macht auf Rousseaus wichtige Rolle als Vorbereiter der Französischen Revolution aufmerksam: Mit der Gesellschaftskritik in den beiden Discours von 1750 und 1755, dem *Discours sur les Sciences et les Arts* (Abhandlung über die Wissenschaften und die Künste) und *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (Abhandlung über Ursprünge und Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen), erschütterte er den französischen Absolutismus, die Herrschaft des Adels und der Kirche, mit dem Gesellschaftsvertrag 1762 entwarf er die Prinzipien einer egalitären Gesellschaft, die jedem Gesellschaftsmitglied die gleichen Rechte und Pflichten zugesteht, und bereitete so die Machtübernahme des Bürgertums in Frankreich vor.<sup>373</sup>

Im Jahre 1752 gehörte Rousseaus Leidenschaft nach wie vor der Musik. In nur sechs Tagen schreibt und komponiert er die Oper *Le Devin du village*, Der Dorfwahrsager.<sup>374</sup>

Die Aufführung, welche unter anderem vor Ludwig XV und der Madame de Pompadour aufgeführt wurde, war ein großer Erfolg und wurde sogar von der Pariser Oper in ihr ständiges Repertoire aufgenommen.<sup>375</sup>

1754 begleitete er gemeinsam mit Thérèse einen Bekannten nach Genf. Das Paar ließ sich in der Ortschaft Eaux-Vives, vor den Toren Genfs, nieder, Rousseaus Ruf war ihm voraus geeilt und er wurde begeistert empfangen. Hier vollendete er seine Schrift über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen.<sup>376</sup> Der Ärger mancher Genfer bei der Lektüre der Abhandlung ist groß, Rousseau kehrt der Schweiz 1755 unwiderruflich und freiwillig den Rücken.<sup>377</sup>

Im Jahr 1756 fand er in einer Erimitage des Schlosses La Chevrette unweit von Paris zusammen mit Thérèse für die Dauer von etwas mehr als einem Jahr Zuflucht.<sup>378</sup> Rousseau

---

<sup>371</sup> vgl. ebd., S.51

<sup>372</sup> vgl. ebd., S.52

<sup>373</sup> vgl. Quelle 11

<sup>374</sup> vgl. wie Anm. 345, S.57

<sup>375</sup> vgl. ebd., S.58

<sup>376</sup> vgl. ebd., S.60

<sup>377</sup> vgl. ebd., S.67

<sup>378</sup> vgl. ebd., S.69f.

verliebte sich zur selben Zeit in Madame d'Houdetot, doch die Beziehung dauert nur wenige Monate. Die unglückliche Liebschaft verarbeitete er in dem Briefroman *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, Julie oder Die neue Héloïse.<sup>379</sup>

1761 wähnte Rousseau, dass er bald sterben werde und bat daraufhin Madame de Luxembourg, nach dem ältesten seiner Kinder im Findelhaus suchen zu lassen, die Suche blieb allerdings erfolglos.<sup>380</sup>

Ein Jahr darauf erscheint Rousseaus bedeutendstes Werk *Emile ou de l'Éducation* (Emile oder über die Erziehung) in Paris, dieses stellte die zweite Fassung dar, eine erste Version hatte Rousseau bereits 1759 geschrieben, diese dann jedoch erweitert. Das Werk rief in Paris, Genf, Bern und Holland die Zensoren auf den Plan, in Paris wurden die Bücher beschlagnahmt.<sup>381</sup>

Gegen Rousseau erging ein Haftbefehl und er floh laut Soëtard in einer regelrechten Hetzjagd und verkleidet mit einer armenischen Tracht in das preußische Neuenburg und von dort aus auf die Petersinsel im Bieler See. Nur wenige Wochen danach floh er zunächst nach Biel und dann nach Berlin, im Winter 1765 traf er in Paris ein, von dort ging es 1766 nach England, wo sich Rousseau zuerst in Chiswick und später in Wootton niederließ.<sup>382</sup> Ein Jahr darauf schiffte Rousseau sich wieder nach Calais ein, am 30. August 1768 heiratete er Thérèse Levasseur.

Ab Mai 1770 lebte das Paar wieder in Paris.<sup>383</sup> In Paris begann Rousseau sich wieder der Botanik zu widmen, verfasst zwischen 1771 und 1774 seine *Lettres sur la botanique*, Briefe über die Botanik, um AmateurInnen und insbesondere Damen mit der Botanik vertraut zu machen.<sup>384</sup>

Zwischen 1772 und 1776 verfasste er die autobiographischen Gespräche *Rousseaus juge de Jean-Jacques*, Rousseau richtet über Jean-Jacques.<sup>385</sup>

Am 2. Juli 1778 bricht Rousseau zu einem seiner lieb gewordenen Spaziergänge um fünf Uhr morgens auf. Aufgrund von heftigen Kopfschmerzen kehrt er früher zurück und stirbt um elf Uhr an einem Schlaganfall. Er wurde in einem Park des Marquis de Girardin auf einer kleinen, von Pappeln umwachsenen Insel in einem See bestattet, diese wurde fortan Elysium genannt

---

<sup>379</sup> vgl. ebd., S.72

<sup>380</sup> vgl. ebd., S.85

<sup>381</sup> vgl. ebd., S.97

<sup>382</sup> vgl. ebd., S.106f.

<sup>383</sup> vgl. ebd., S.107

<sup>384</sup> vgl. ebd., S.117

<sup>385</sup> vgl. ebd., S.121

und entwickelte sich zu einer von Rousseau-VerehrerInnen häufig aufgesuchten Pilgerstätte. Im Oktober 1794 wurden Rousseaus Überreste in das Pantheon überführt.<sup>386</sup>

### **5.2.2 Das pädagogische Konzept Rousseaus**

Günther Mensching folgert, dass Rousseaus Erziehungslehre unmittelbar aus seiner Anthropologie und aus seiner Gesellschaftslehre stammt. In *Emile ou de l'Education*, seinem pädagogischem Hauptwerk, hat er dargelegt, dass der Mensch zum einen im Grunde seiner Natur gut ist, zum anderen aber als unter menschlichem Einfluss stehendes Einzelwesen durch die Kultur fast unweigerlich schlecht wird. Er stellte sich die Frage, wie ein Individuum, welches in die korrupte Zivilisation des 18. Jahrhunderts hineingeboren worden ist, sich entwickeln kann ohne deren Fehler in seiner Person zu wiederholen. Für Rousseau war jeder neugeborene Mensch zunächst unverfälschte Natur, ein edler Wilder und mit jedem neu beginnenden Leben kann individuell die im Ganzen fehlgeschlagene Gattungsgeschichte zwar nicht rückgängig gemacht, aber doch korrigiert werden. Er ging davon aus, dass der einzelne Mensch im Verlaufe seines Heranwachsens seine absolute Existenz verliert und stattdessen eine relative erhält.<sup>387</sup>

*„Im Emile geht es nun darum, exemplarisch an der als Gedankenexperiment dargestellten Erziehung des Titelhelden die optimale Disposition im Individuum zu ergründen, die aus ihm einen Bürger des idealen Gemeinwesens macht.“*<sup>388</sup> Rousseau war der Auffassung, dass die ersten Regungen der Natur immer richtig sind, darum kommt es darauf an, die gute natürliche Substanz im Kind so lange wie möglich zu erhalten und alle korrumpierenden Einflüsse fern zu halten. Die erste Erziehung sollte nicht darin bestehen, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren.

Emile soll in den zwölf Jahren seiner Kindheit und Jugend, von den Einflüssen der Gesellschaft fern gehalten, nur mit seinem Erzieher zusammen sein, welcher unter seiner Kontrolle den Knaben auf den Kontakt mit der Welt vorbereitet.<sup>389</sup> In dieser Phase der Isolierung soll Emile frei von den im 18. Jahrhundert üblichen Einschränkungen der Bewegungsfreiheit und ohne ständige Eingriffe der Erwachsenen leben, das Kind wächst also ohne die typischen Gängelbänder auf. Stattdessen verbringt er täglich Zeit im Freien, um dort zu laufen, herumzutollen und spazieren zu gehen. Mensching konstatiert dazu: *„Diese Befreiung von den Zwängen der Zivilisation hat die moderne Pädagogik in der Tat aufgenommen und verwirklicht. Rousseaus Verdienst ist es, Kindheit und Jugend als ein*

---

<sup>386</sup> vgl. ebd., S.127

<sup>387</sup> vgl. Mensching, Günther: Rousseau zur Einführung. © 2000 by Junius Verlag GmbH Hamburg, S.123

<sup>388</sup> Mensching 2000: 124

<sup>389</sup> vgl. wie Anm. 387, S.124f.

*Lebensstadium mit eigenen Anforderungen, als einen Wert entdeckt zu haben. Vor ihm galten Kinder eher als defiziente Erwachsene, denen der in der Gesellschaft erwünschte Habitus möglichst schnell und vollständig zu vermitteln war. Rousseaus Pädagogik will, dass dem Kind nur das abverlangt wird, was seiner Altersstufe gemäß ist.*<sup>390</sup>

Die Kindererziehung in *Emile* stellt ein Unterlassen von eigentlichen pädagogischen Handlungen dar, welche dem Kind einen gesellschaftlich vorbestimmten Inhalt übermitteln würden. Stattdessen soll die Autonomie und Selbsttätigkeit des Kindes dadurch gefördert werden, in dem es mit Alltagsgegenständen umgeht, ohne vom Erzieher belehrt zu werden.<sup>391</sup>

Heiland fasst die didaktischen Ansätze Rousseaus in *Emile* folgendermaßen zusammen: „*Erziehung und Unterricht müssen gesellschaftsrelevant, realitätsangemessen sein. Zugleich aber muss Erziehung das Potential des Selbst im Heranwachsenden aktivieren, damit dieser sich konstruktivkritisch mit seinem Ich in diese Gesellschaftlichkeit hineinbegibt.*

*In der pädagogischen Situation gilt es daher den Heranwachsenden so zu führen, dass er nicht einfach den gesellschaftlichen Normen verfällt. Aber zugleich muss er diese kennenlernen.*<sup>392</sup> Nach Heiland geschieht dies bei Rousseau, indem der Erzieher das Ich-

Potential des Heranwachsenden dialektisch so freisetzt, dass dieser nicht in seiner Gegenwart kindlicher Realitätssicht verharrt, sondern seine Sicht gesellschaftlich ausweitet und so die kindliche Subjektivität an der Objektivität gesellschaftlicher Verhältnisse abzarbeiten beginnt. Die kindliche Subjektivität als Kräfte-Potential soll dadurch allerdings nicht verlorengehen, sondern diese Subjektivität soll als Ich-Stärke kritisch-konstruktiv gesellschaftliche Normativität durchdringen und verändern. Bei *Emile* ist die kindliche Subjektivität gleichzusetzen mit der Natur, das Ich-Potential mit der Vernunft. Die pädagogische Entwicklung von Vernunft aus der Natur geschieht in den ersten zwölf Lebensjahren Emiles.<sup>393</sup>

Das fünfteilige Werk *Emile* zeigt nach Mensching eine Art extremer Privaterziehung, welche der von anderen Aufklärern befürworteten öffentlichen Schule ausdrücklich entgegengesetzt ist. *Emile* wird am Land erzogen und dort von seiner Familie, der Gesellschaft und vor allem Büchern ferngehalten. Was er dort lernt, basiert ausschließlich auf Erfahrungen der Sinne. Die Erziehung beruht eigentlich auf einer hinterlistigen Täuschung, denn Rousseau lässt den Zögling immer in dem Glauben, er sei komplett autonom und selbstbestimmt, in Wahrheit

---

<sup>390</sup> Mensching 2000: 125

<sup>391</sup> vgl. wie Anm. 387, S.125

<sup>392</sup> vgl. Quelle 11

<sup>393</sup> vgl. Quelle 11

wird er aber unbewusst vom Erzieher gelenkt und beeinflusst:<sup>394</sup> „Der Zögling ist bis ins Innerste das Produkt seines Erziehers.“<sup>395</sup>

Mensching erkennt in der vollständigen Abhängigkeit Emiles von seinem Erzieher, die nach Rousseau Vorbedingung für die Autonomie des Zöglings ist, einen Widerspruch, den Rousseau allerdings nie aufgelöst hat.<sup>396</sup>

Erst im Alter von fünfzehn Jahren beginnt Emiles moralische und religiöse Erziehung, wobei der Bursche zuvor das Tischlerhandwerk erlernt hat.<sup>397</sup> Für Rousseau schien das Lebensalter der Pubertät geeignet, in Beziehung zu anderen Menschen zu treten, das pädagogische Problem des Adoleszenzalters liegt nach den Prämissen Rousseaus darin, den Zögling zu einem sozialen Wesen zu machen.<sup>398</sup> Die moralische Erziehung besteht darin, die heftigen Leidenschaften zu mildern, Sympathie, Mitleid und Freundschaft an Stelle des Hasses, des Ehrgeizes und der Eifersucht zu setzen. Die Erziehung Emiles endet mit der umsichtig vorbereiteten Begegnung Sophies, seiner zukünftigen Ehefrau. Der Erzieher hat in ihm zunächst die Frau als das natürliche Komplement seiner Leidenschaften gebildet und allmählich durch weitere Angaben konkretisiert, um sie später gemeinsam mit seinem Zögling in der Realität zu suchen.<sup>399</sup>

Zusammenfassend weist Rousseaus Erziehungsgedanke folgende wesentliche Gesichtspunkte auf: Die individuelle Natur des Lernenden wird berücksichtigt, denn er lernt selbstständig von der Natur in dem ihm eigenen Lerntempo. Der zweite Aspekt betont die Erfahrung, die von allen Gegenständen ausgeht. Zuletzt wird Erziehung bei Rousseau auch als Begegnung zwischen den Generationen verstanden, als Begegnung zwischen dem Kind und dem erwachsenen Erzieher, wobei er dem Kind einen eigenen Status im Lebenslauf einräumt.

Das pädagogische Werk *Emile ou de l'Education* beeinflusste im Nachhinein namhafte PädagogInnen wie unter anderem Johann Heinrich Pestalozzi, Adolph Diesterweg, Friedrich Fröbel, Maria Montessori und Ellen Key, welche Rousseau's pädagogisches Konzept und seine Auffassung von Kindheit auf verschiedenste Weise rezipierten und weiterentwickelten.<sup>400</sup>

Auch Soëtard resümiert: „Der »Emile« ist für Rousseau vor allem eine Möglichkeit zu zeigen,

---

<sup>394</sup> vgl. wie Anm. 387, S.126

<sup>395</sup> Mensching 2000: 127

<sup>396</sup> vgl. wie Anm. 387, S.127

<sup>397</sup> vgl. ebd., S.128

<sup>398</sup> vgl. ebd., S.129

<sup>399</sup> vgl. ebd., S.131

<sup>400</sup> vgl. Quelle 12

*dass man, wenn man am Ursprung der Dinge ansetzt, durch geeignete Erziehungsarbeit eine Humanität erneuern könnte, die mit Sicherheit dem Abgrund zusteuert, sofern man sie sich selbst überlässt.*“<sup>401</sup>

### **5.2.3 Rousseaus' Kindheitsverständnis**

Nach Heiland hat Rousseau die Kindheit in drei Entwicklungsabschnitte eingeteilt:

die Säuglings- und Kleinkindzeit, welche bis zum zweiten Lebensjahr andauert, die eigentliche Kinderzeit, welche vom zweiten Jahr bis zum zehnten oder zwölften Jahr währt sowie die Knabenzeit, welche er auch Vorpubertät nennt und die bis zum vierzehnten oder sechzehnten Lebensjahr dauert. Allgemein gilt für die gesamte Kindheit, dass das Kind in seinen natürlichen Bedürfnissen uneingeschränkt leben darf, zugleich soll nach Rousseau die Entstehung kindlicher Launen durch Erziehung verhindert werden. Unter kindlichen Launen versteht er die Befriedigung unangemessener kindlicher Bedürfnisse seitens Erwachsener.

Durch diese Launen werden Abhängigkeiten seitens des Erwachsenen vom Kind geschaffen, welche das Gleichgewicht von Bedürfnis und Kraft immer mehr zuungunsten erweiterter Bedürfnisse verschieben und daher sind diese abzulehnen.

Wie Heiland aufzeigt, sieht Rousseau die Säuglings- und Kleinkindzeit als einen Entwicklungsabschnitt mit einem natürlichen Kräftemangel welcher Pflagenotwendigkeit bedarf: *„Die eigentliche Kindheit hingegen ist durch ein Gleichgewicht an Wollen (Bedürfnis) und Können (Kraft), die Vorpubertät durch einen Kräfteüberschuss bestimmt, der durch Lernen gebunden wird. Erziehung hat aber in allen drei Entwicklungsabschnitten der Kindheit die grundsätzliche Begrenztheit kindlichen Handelns festzulegen, aber zugleich innerhalb dieser Grenzen dem Kind völlig freien Spielraum der Kräfteausübung und Bedürfnisbefriedigung zuzugestehen.*“<sup>402</sup>

Wie Heiland konkretisiert, kennzeichnet Rousseau die Erziehung in der Kindheit als „rein negativ“, dies wird auch in seinem Erziehungsroman *Emile ou de l'Education* deutlich. Die Erziehung wirkt nicht direkt auf den kindlichen Spielraum ein, legt diesen aber indirekt fest, in dem das Kind zwar einerseits autonom und selbsttätig die Welt kennen und erfahren lernt, andererseits aber diese Welt vom Erzieher vorgegeben ist und das Kind somit in Abhängigkeit zum Erzieher steht. Der Autor führt auch ein Beispiel zu Rousseaus „natürlicher Strafe“ an: Wenn das Kind die Fensterscheiben in seinem Zimmer beim Spielen zerbricht, so soll der Erzieher diese nicht ersetzen, sondern den Wind Tag und Nacht ins Zimmer wehen lassen und sich nicht weiter um den Schnupfen seines Zöglings kümmern: *„Die indirekte pädagogische*

---

<sup>401</sup> vgl. wie Anm 345, S.94

<sup>402</sup> vgl. Quelle 11

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

*Einwirkung geschieht hier eben durch die Tatsache, dass sich das Kind in diesem Zimmer aufhalten muss. Insofern ist die „negativ-natürliche“ Erziehung in der Kindheit durch die Dinge, hier durch die Kälte bzw. den Schnupfen als Konsequenz der zerstörten Scheibe die Erfahrung einer Naturgesetzmäßigkeit, die nicht verändert werden kann, eben doch letztlich indirekt eine Erziehungsmaßnahme des Erwachsenen. Sie entspricht damit der Dialektik von Hemmen und Unterstützen. Unterstützt werden soll hier indirekt die Einsicht in die Erhaltung der natürlich-dringlichen Ordnung, gehemmt werden soll indirekt die subjektive Bedürfnisübersteigerung hinein ins Destruktive“<sup>403</sup>.*

Wie der Autor darlegt, spricht sich Rousseau bei der Säuglings- und Kleinkindpflege für Hygiene, Abhärtung, gesunde Kost, Stillen durch die Mutter statt einer Amme, viel freie Bewegung und Spiel und Übung der Sinne aus. Dadurch lernt das kleine Kind, dass seinen geringen Kräften auch ein geringes Streben angemessen ist und lebt auf einem niedrigen Niveau der Bedürfnisbefriedigung ein glückliches Leben und steht im Gleichgewicht von Wollen und Können. Diese Ausbildung der „sensitiven Vernunft“ durch eine Pädagogik der sozialen Unabhängigkeit im Umgang mit den Dingen soll sich nach Rousseaus Überlegungen auch in der eigentlichen Kindheit und in der Vorpubertät fort, wobei während der eigentlichen Kindheit die Übung der Sinne intensiviert und der Körper trainiert werden soll. Im Knabenalter dient der Kräfteüberschuss dem Aufbau von Wissens- und Lernbedürfnissen. Wie in *Emile ou de l'Education* ausgeführt, sollen Einsichten und naturwissenschaftliche Erkenntnisse experimentell unter Anleitung des Erziehers erworben werden. Dennoch soll Emile nichts von dem, was ihm der Erzieher sagt, ungefragt übernehmen, vielmehr soll er selbst Einsichten gewinnen im handelnd-experimentellen Durchdringen der Wirklichkeit auf ihre naturwissenschaftliche Strukturiertheit hin. Zugleich soll der Knabe die Instrumente des experimentellen Vorgehens selbst entwickeln. Alle diese im handelnden Umgang erworbenen naturwissenschaftliche Kenntnisse weisen dadurch auch einen lebenspraktischen Sinn auf.<sup>404</sup>

### **5.3 Johann Heinrich Pestalozzi**

Daniel Tröhler versteht Pestalozzi als den Begründer der modernen Volksschule und als Vater der Sozialpädagogik, als einen der weltweit am häufigsten zitierten PädagogInnen.<sup>405</sup>

Der Pädagoge und Schriftsteller wurde vor allem im deutschsprachigen Raum und unter den VolksschullehrerInnen eine pädagogische Legende und Berufungsinstanz einer moralisch

---

<sup>403</sup> vgl. Quelle 11

<sup>404</sup> vgl. Quelle 11

<sup>405</sup> vgl. Tröhler, Daniel: Johann Heinrich Pestalozzi. © 2008 by Haupt Berne, Göttingen, S.7

integren Pädagogik.<sup>406</sup> Neben der modernen Volksschule und der Volksbildung haben auch die Sozialpädagogik und die Didaktik und Methodik aus seinem Denken und Werk wertvolle und bleibende Impulse erhalten.<sup>407</sup>



Abb.6: Johann  
Heinrich Pestalozzi  
(1746 – 1827)

### **5.3.1 Leben und Wirken**

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Jänner 1746 als drittes Kind des Chirurgen Johann Baptist Pestalozzi und dessen Frau Susanna Pestalozzi-Hotz in Zürich geboren. Wie Tröhler aufzeigt, war die nicht sehr hohe Stellung der bürgerberechtigten Familie Pestalozzi durch die Heirat Johann Baptists mit der aus der unterprivilegierten Landschaft stammenden Susanna Hotz 1742 eher verschlechtert worden, wenngleich die Familie Hotz auch auf der Landschaft eine durchaus hohe Stellung einnahm.<sup>408</sup>

1751 starb der Familienvater im Alter von 33 Jahren und der Familie fiel es schwer, sich aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel im gesellschaftlichen Leben der Stadt zu etablieren. *„Verglichen mit den Kindern gut situierter Bürgerfamilien wuchs Pestalozzi daher*

---

<sup>406</sup> vgl. wie Anm. 286, S.555

<sup>407</sup> vgl. ebd., S.491

<sup>408</sup> vgl. wie Anm. 405, S.25f.

*in eher ärmlichen Verhältnissen auf, in denen Sparsamkeit nicht nur eine rhetorische Tugend, sondern notwendigerweise gelebter Alltag war.*<sup>409</sup>

Pestalozzis Schulzeit verlief zwar unstet, aber dennoch kontinuierlich und erfolgreich, am Ende dieser, welche mit seiner Konfirmation endete, begann Pestalozzi im Frühjahr 1763 sein Studium an der Züricher Akademie. Im August 1764 wurde er nach einigen Monaten im Status des Auditors zur Prüfung zugelassen, um dann ein ordentliches Mitglied zu werden. Diese Prüfung bestand aus einer Rede zu einem frei gewählten Thema, die dann von den Mitgliedern beurteilt und letztlich über Aufnahme oder Ablehnung entschied: *„Pestalozzis Präsentation war eine Lobrede auf den Spartanischen König Agis, auf die er noch im hohen Alter stolz war. [...] Mit geschickten Vergleichen zu Demosthones' Reden über den Verfall der Stadt Athen gelang es Pestalozzi, eine Parallele zur Jugendbewegung in Zürich und den als verfallen geltenden Zuständen der Stadt zu ziehen, ohne dies direkt sagen zu müssen.*<sup>410</sup> Die Geschichte jedenfalls endet mit der durch die mutigen und freiheitsliebenden Bürgern Spartas ermöglichter triumphalen Rückkehr Agis' nach Sparta, der seinen Widersacher nach verhängter Todesstrafe großzügig begnadigt, der gestürzte Tyrann jedoch zeigt sich in der Folge als unbelehrbar und ermordet seinerseits Agis. Tröhler fasst die Moral der Geschichte zusammen: Tyrannen dürfen, beziehungsweise sollen im Namen des Gemeinwohls ermordet werden.

Mit dieser Rede wurde Pestalozzi in die *Moralisch-politische und historische Gesellschaft* aufgenommen und sie war gleichzeitig die Basis einer Karriere ins radikale Zentrum der Jugendbewegung, welche nach der Auflösung der Gesellschaft im Dezember 1764 teilweise in den Untergrund ging, um von dort aus gezielte Aktionen zur Umwälzung der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse vorzubereiten.<sup>411</sup>

Tröhler beschreibt Pestalozzi als jugendlichen republikanischen Revolutionär, dessen Jugendzeit in der Mitte einer Jugendbewegung, die sich selbst als ein Aufbegehren gegen die Missstände in Zürich verstand: *„Diese Missstände wurden als rasanter Verfall des städtischen Lebens gesehen, der auf eine tief greifende Kommerzialisierung des gesellschaftlichen Lebens zurückgeführt wurde. Luxus, Günstlingswirtschaft, Korruption und schwindender Patriotismus wurden diagnostiziert und entsprechend das Ideal standhafter, gemeinwohlorientierter Bürger gepriesen, zu denen sich die Jugendlichen selbst bilden wollten, um mit heldenhaften Aktionen*

---

<sup>409</sup> Tröhler 2008: 26

<sup>410</sup> Tröhler 2008: 26f.

<sup>411</sup> vgl. wie Anm. 405, S.27

*die Stadt vor dem Verfall zu retten.*“<sup>412</sup>

Das Vorbild dieses Ideals stellten die BürgerInnen Spartas dar, die tugendhaften, selbstlosen BürgerInnen einer starken Republik. Pestalozzi schloss sich dieser Jugendbewegung 1764 im Alter von 18 Jahren an, zu einem Zeitpunkt, an dem die ersten großen Helden der Jugendbewegung nicht mehr aktiv und diese ins Stocken geraten war. Nach Tröhler wurde Pestalozzi in dieser Krisensituation schnell zum radikalen Patrioten, welcher sich durch mutige Taten und feurige Publikationen profilierte.

1769 heiratete Pestalozzi Anna Schulthess, die Tochter eines angesehenem Züricher Bürgerhauses, trotz Boykotts und Protestes seitens der Eltern Schulthess´, da Pestalozzi als radikaler Patriot und Studienabbrecher im Establishment wenig Ansehen genoss.<sup>413</sup>

Den verärgerten Eltern war es gelungen, eine Hochzeit in Zürich zu verhindern, weshalb das Paar in dem Weiler Gebenstorf getraut wurde. Am 14. August 1770 wurde Hans-Jakob geboren, das einzige Kind der Familie, welchem mit nur 31 Lebensjahren aufgrund einer Epilepsieerkrankung ein relativ kurzes Leben beschieden war.<sup>414</sup>

Pestalozzi wollte primär praktisch tätig sein, weshalb er sein Studium abbrach und 1767/68 in Kirchberg eine landwirtschaftliche Lehre beim ökonomischen Patrioten und Stadtberner Chorschreiber Johann Rudolf Tschiffeli absolvierte. Wie Tröhler aufzeigt, relativierten die Erfahrungen mit der Landwirtschaft und die Diskussionen mit seinem Lehrmeister Pestalozzis revolutionär gestimmten Republikanismus schnell.<sup>415</sup>

Pestalozzi konnte zu dieser Zeit ein Stück Land in der Nähe des Dorfes Birr kaufen, dort begann er den Bau des Neuhofs, ein Gebäude, welches wie Tröhler konstatiert, zwar nicht herrschaftlich war, sich aber von den üblichen Bauernhäusern der Gegend unterschied.<sup>416</sup>

Das Ideal des Tugendrepublikanismus stellte damals der Bürger im Sinne des Citoyen dar, um dessen Rolle als Familienvater, Politiker und Soldat möglichst gut vertreten zu können, war eine weitgehende wirtschaftliche Unabhängigkeit vonnöten. Das bäuerliche Leben bot nach der Mitte des 18. Jahrhunderts vielen bäuerlichen Familien keine Existenzsicherung mehr, deshalb begann Pestalozzi mehr und mehr in der Frühindustrie, welche sich in der Schweiz vor allem als Heimindustrie der Landwirtschaft entwickelte, eine wirtschaftliche Sicherung für die Familien zu erkennen: „*Dafür musste er aber nicht nur seinen strikten*

---

<sup>412</sup> Tröhler 2008: 23

<sup>413</sup> vgl. wie Anm. 405, S.23

<sup>414</sup> vgl. ebd., S.30

<sup>415</sup> vgl. ebd., S.32

<sup>416</sup> vgl. ebd., S.30

*Antikommerzialisierung ablegen, was ihn von seinen Jugendfreunden trennte, sondern letztlich auch auf Distanz zu den «ökonomischen Patrioten» gehen, deren nationalökonomisches Konzept weitestgehend auf der intensivierten landwirtschaftlichen Produktion beruhte.*<sup>417</sup>

Die Frage nach der wirtschaftlichen Absicherung spitzte sich zu Beginn der 1770er Jahre zu, als katastrophale Witterungsverhältnisse in ganz Europa viele Bauern und Bäuerinnen an oder unter das Existenzminimum brachten. Auch Pestalozzis landwirtschaftlicher Betrieb Neuhof geriet in arge Schwierigkeiten. Im Gegensatz zu den „ökonomischen Patrioten“, welche die Landbevölkerung über verbesserte landwirtschaftliche Anbaumethoden unterrichteten, kostenfreie Schriften zur Düngung und Umgang mit Pflügen verteilten und die Bauern und Bäuerinnen zum Kampf gegen Maikäfer und Sperlinge zu motivieren suchten, verfolgte Pestalozzi einen anderen Weg.<sup>418</sup>

Tröhler konkretisiert: *„Er hatte schon in den frühen 1770er-Jahren begonnen, seinen Landwirtschaftsbetrieb mit frühindustrieller Produktion – vor allem Webwaren – zu ergänzen, und sah sich angesichts der enormen finanziellen Belastung und der großen Ernteausfälle gezwungen, nach und nach die erwachsenen Arbeiter in der Weberei durch billigere Arbeitskräfte, nämlich Kinder, zu ersetzen.*<sup>419</sup> Diese Kinder entstammten armen Familien, diesen gab Pestalozzi das Versprechen, die Kinder würden eine gute Ausbildung erhalten, für deren Kosten sie selbst durch ihre Arbeit aufkommen konnten, wenn sie teilzeitlich an Pestalozzis Produktion frühindustrieller Güter mitarbeiteten. Dieses Unternehmen wurde laut Tröhler zunächst sehr wohlwollend betrachtet und Pestalozzi erhielt zur Unterstützung seines „menschenfreundlichen“ Werkes Geld von Privatpersonen, aber auch von dem Kanton Bern, auf dessen Boden der Neuhof stand. Nach einigen Jahren jedoch, als sich die von Pestalozzi in Aussicht gestellte finanzielle Sicherheit des Betriebs nicht einstellte, sank die öffentliche Unterstützung des Neuhofs markant, sodass dieser 1779 ohne Unterstützung von Pestalozzis Schwiegervater in Konkurs gegangen wäre. Dieser tilgte alle Schulden unter der Bedingung, sein Schwiegersohn möge sich fortan nach anderen Erwerbsmöglichkeiten umsehen.<sup>420</sup>

Pestalozzi widmete sich nun vorwiegend der Schriftstellerei, so schrieb er seine Gedanken zu den Ideen der klassischen Tugendrepublik, welche in der christlichen Republik weiterleben sollten, in wenigen Wochen nieder. Seine Vorstellungen davon, wie ein edles, starkes, selbstloses und gemeinwohlorientiertes Leben aussehen könnte und wie mit korrupten

---

<sup>417</sup> Tröhler 2008: 32

<sup>418</sup> vgl. wie Anm. 405, S.32f.

<sup>419</sup> Tröhler 2008: 33

<sup>420</sup> vgl. wie Anm. 405, S.33

Verhältnissen umzugehen sei, erschienen 1781 als Roman *Lienhard und Gertrud* und wurden ein literarischer Großfolg, welcher Pestalozzi weltweit berühmt machte.

Der Roman erzählt die Geschichte eines Ehepaars, welches durch schlechte Oberverwaltung zusehends von einer macht- und geldgierigen Oberschicht beherrscht wird. Lienhard ist ein liebenswerter, aber verführbarer Maurer, der in die Schuldenfalle geraten war und vom Wirt genötigt wird, in der Gaststube stets weiter Alkohol zu trinken, was die Schulden weiter anwachsen lässt und die Familie in den finanziellen Ruin treibt. Lienhards Gegenpart wird durch seine fromme und starke Ehefrau Gertrud verkörpert, die die Familie trotz großer Geldnot mit eiserner Disziplin ernährt und kleidet. Nachdem ihr Lienhard seine Schulden und die Abhängigkeit gestanden hat, geht sie zum Obervogt Arner, einem städtischen Magistraten und klagt über ihr Schicksal in der korrupten Gemeinde. Gleichzeitig bittet sie um Rat, wie die Schulden getilgt werden können. Arner führt in der Folge eine Reihe an Reformen durch, welche der Dorfaristokratie Grenzen setzen und den Handwerkern Arbeit und Einkünfte ermöglichen: *„Innerhalb kurzer Zeit, so scheint es, ist dank dem tugendhaften, selbstlosen, sich stets selbst prüfenden Obervogt aus einem Dorf voller Ungerechtigkeiten ein kleines Paradies geworden. Die Leserschaft schien diese kommunale Vision außerordentlich berührt zu haben, was nicht zuletzt in der Beschreibung des idealen Obervogts begründet war.“* resümiert Tröhler.<sup>421</sup>

In den folgenden Jahren verfasste Pestalozzi drei weitere Bände von *Lienhard und Gertrud*, die beiden letzten erschienen 1785 und 1787 und hatten die Hinwendung zum aufgeklärten Absolutismus und zur Aufklärungsliteratur zum Inhalt.<sup>422</sup>

Im Winter 1797/98 kam es in verschiedenen Gebieten der Schweiz vermehrt zu Unruhen, mit dem Einmarsch der französischen Truppen war nach Tröhler die Alte Eidesgenossenschaft Geschichte. Obwohl sich ein Großteil der Argumente für eine Veränderung der Verhältnisse am französischen Vorbild orientierte, blieb bei vielen Menschen das Ideal der alten Tugendrepublik bestehen. Die Revolution selbst war militärisch und formal weit schneller vollzogen, als die mentalen Strukturen der vielen Bevölkerungsschichten verändert werden konnten. Im Frühjahr 1789 trat die helvetische Regierung deshalb an Pestalozzi mit dem Auftrag, dem Volk die neue Verfassung schmackhaft zu machen, heran. Dieser wurde so das erste Mal in seinem Leben mit einem offiziellen Auftrag bedacht und beendete seine Schrift

---

<sup>421</sup> Tröhler 2008: 37

<sup>422</sup> vgl. wie Anm. 405, S.43

innerhalb weniger Tage.<sup>423</sup>

Pestalozzi schreibt darin, dass die neue Verfassung, welche stark am französischen Vorbild orientiert war, die Wiederherstellung der alten Tugendrepublik ermögliche. Im Vertrauen darauf, dass die neue Regierung eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und der Schulen für das niederste Volk als dringend einstufen würde, reichte Pestalozzi im Mai 1798 ein Gesuch bei der ihm wohlgesonnenen Regierung ein, damit diese ihn bei seinen pädagogischen Experimenten unterstützte. *„Mit dem »niedersten Volk« meinte Pestalozzi nicht etwa verwahrloste Menschen, sondern die große Klasse landloser Menschen, deren Kinder Knechte und Dienstboten werden würden und damit nicht gerade dem Ideal weitgehender wirtschaftlicher Unabhängigkeit entsprachen.“*<sup>424</sup>

Ihm schwebte eine Pädagogik vor, welche primär auf den Beruf zielte, der seinerseits den Lebensunterhalt der Menschen sichern sollte, was wiederum als Voraussetzung für eine öffentliche relevante Tugend gedacht war. Zunächst wurde Pestalozzi jedoch, was er seinem populären schriftstellerischen Talent zu verdanken hatte, von der neuen Regierung offiziell zum Redakteur der Regierungspostille *Helvetisches Volksblatt* ernannt. Diese Publikationen richteten sich vor allem an die katholische Innerschweiz, deren Widerstand gegen die neue Verfassung nicht gebrochen werden konnte. Als alle Überredungsversuche als gescheitert angesehen wurden, wurde der Hort des Widerstandes, Nidwalden mit seinem Hauptort Stans, von den im Lande stationierten französischen Truppen angegriffen und diese richteten in kurzer Zeit massive Verwüstungen mit zahlreichen Toten an. Neben einer eingeschüchterten Bevölkerung hinterließen die Truppen Armut sowie viele Waisen und Halbwaisen. Die neue Regierung erinnerte sich an Pestalozzis pädagogische Motivation und sandte ihn nach Stans, um sich der Kinder anzunehmen.<sup>425</sup>

In Stans war Pestalozzi nach Tröhler Lehrer, Aufseher und Vater in einem.<sup>426</sup> In seiner totalen Hingabe als engagierter Leiter erschöpfte er sich zusehends, als die helvetische Regierung in der Innerschweiz aufgrund mangelnder Alternativen Pestalozzis Institut französischen Truppen als Lokal für verletzte Soldaten zur Verfügung stellte, erlitt der Pädagoge einen Zusammenbruch, von dem er sich in einem Kurort bei einem mehrwöchigen Aufenthalt erholen musste. Seine pädagogischen Ambitionen erhielten nach Tröhler bald ein neues Betätigungsfeld: die helvetische Regierung brauchte dringend eine neue Schulmethode und glaubte, diese bei Pestalozzi gefunden zu haben.<sup>427</sup> Es galt, mitten in den Kriegswirren und

---

<sup>423</sup> vgl. ebd., S.56f.

<sup>424</sup> Tröhler 2008: 57

<sup>425</sup> vgl. wie Anm. 405, S.57f.

<sup>426</sup> vgl. ebd., S.59

<sup>427</sup> vgl. ebd., S.60

mit leerer Staatskasse ein neues Schulsystem aufzubauen, „*nicht die berufliche Bildung minderprivilegierter Menschen im Schoße eines ethisch legitimierten Staats, zu dem Pestalozzi seinen Beitrag leisten wollte, stand nunmehr im Zentrum, sondern eine Methode des Lesenlernens auf der Basis des kindlichen Geistes und seiner Entwicklung, das heißt aufgrund psychologischer Gesetze.*“<sup>428</sup> 1800 wurde Pestalozzi Schloss Burgdorf als privates Institut überlassen, hier sollte er unterrichten, arme Kinder erziehen und zu LehrerInnen ausbilden.<sup>429</sup> Hier entwickelte er eine eigenen Erziehungs- und Unterrichtsmethode, die Pestalozzi in dem Werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* als Sammlung von 14 Briefen theoretisch begründete.<sup>430</sup>

1802 entstanden bereits mit Hilfe der 1800 vom Erziehungsminister Stapfer gegründeten Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens etliche Privatschulen unter dem Pestalozzi-Label, die allerdings, wie Tröhler aufzeigt, „*recht wenig mit der «Methode» zu tun hatten, was sie ja auch gar nicht konnten, solange erstens die «Methode» noch immer primär auf die Mütter bezogen blieb und zweitens die zahlenden Eltern klare Resultate wollten – und diese forderten zumeist nicht «Menschenbildung», sondern einen erfolgreichen Wissenstransfer.*“<sup>431</sup> Selbst für die staatlichen Schulen wurden diese erfolgreichen Privatschulen zum Problem, was schließlich den Entscheid, künftig Seminaristen von staatlichen und Privatschulen zur Unterweisung zu Pestalozzi zu schicken, nach sich zog. Diese schulpolitischen Ereignisse zogen schnell große Aufmerksamkeit in Deutschland auf sich und bereits 1801 wurde Pestalozzis «Methode» als Inbegriff der allgemeinen Menschenveredelung gepriesen, welche überall und zu jeder Zeit anwendbar sei und nicht primär Gelehrte, sondern eben wahre Menschen bilden würde und damit ständeübergreifend sei.<sup>432</sup> „*Von dem Zeitpunkt an, als Pestalozzi sich mit seinem Buch *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* zum ersten Mal öffentlich zur «Methode» äußerte (1801), erschienen bis 1805 insgesamt an die 200 Titel zu und über Pestalozzi, angefangen von einfachen Anzeigen bis hin zu umfassenden Büchern, wobei 1804 bereits die erste Pestalozzi-Dissertation durch den Theologen Theodor Ziemssen vorlag.*“<sup>433</sup>

1804 verlegte der Pädagoge sein Institut von Burgdorf nach Yverdon in ein Schloss, wo er sich ein neues Betätigungsfeld aufbaute und welches ihm für 20 Jahre eine Heimat bot, sein anfänglicher Erfolg und Ruhm allerdings durch Niedergang und Zersetzung abgelöst

---

<sup>428</sup> Tröhler 2008: 61

<sup>429</sup> vgl. wie Anm. 405, S.61

<sup>430</sup> vgl. ebd., S.62

<sup>431</sup> Tröhler 2008: 67

<sup>432</sup> vgl. wie Anm. 405, S.67f.

<sup>433</sup> Tröhler 2008: 68

wurde.<sup>434</sup>

Wie Tröhler verdeutlicht, standen bei Pestalozzis publizistischen Arbeiten jener Zeit das Thema der Armenerziehung beziehungsweise der Berufsbildung im Vordergrund, pädagogische Praxis dazu ließ sich im Institut aber nicht umsetzen, da es dort vordergründig um Elementarbildung ging und das Klientel aus immer besser privilegierten Familien stammte und somit keine Berufsbildung im Sinne einer Erziehung der Minderprivilegierten benötigte. Seine Schriften *Zweck und Plan einer Armen-Erziehungs-Anstalt*, *Aufruf für die Armenanstalt*, *Über Volksbildung und Industrie* und *Ein Gespräch über Volksaufklärung und Volksbildung* aus den Jahren 1805 und 1806 blieben vorerst Theorie und damit unerfüllte Hoffnung.

Der Erfolg der ersten Jahre in Yverdon lässt sich mit Zahlen gut belegen: so waren 1805 nur etwa 20 Zöglinge am Institut, fünf Jahre später waren es bereits 165. Entsprechend stieg die Zahl der Lehrer: *„Insgesamt lassen sich für die 20 Jahre Yverdon (1805 – 1825) rund 920 Schüler und 335 Lehrer und Hilfslehrer rekonstruieren.“*<sup>435</sup>

Der Unterricht dominierte das Institutsleben, den Stundentafeln zufolge hatten die Schüler an sechs Tagen pro Woche je zehn Stunden lang Unterricht, nämlich von morgens sechs Uhr bis abends acht Uhr. Zur Mittagszeit gab es eine zweistündige Mittagspause inklusive Spaziergang.<sup>436</sup> Unterrichtet wurden Sprachen (Deutsch, Französisch und in der sechsten Klasse Latein), Rechnen und Geometrie, Singen, Zeichnen, Religion, Geografie, Geschichte und Naturgeschichte. Tröhler resümiert: *„Die Daten zeigen, dass sich die umfassende «Menschenbildung», die propagiert worden war, als relativ «normaler» Stundenplan entpuppt, der allerdings ergänzt wurde durch regelmäßige moralisch-religiöse Ansprachen Pestalozzis an Schüler und Lehrer.“*<sup>437</sup>

1810 wurde ein Bericht über die Pestalozzische Erziehungs-Anstalt zu Yverdon veröffentlicht, welcher nach Tröhler der Illusion der Unternehmung, ein Modell für eine moderne öffentliche Volksschule zu sein, ein abruptes Ende setzte. Dieser Misserfolg verstärkte interne Spannungen am Institut und leitete einen langsamen Zerfallsprozess ein.<sup>438</sup>

Der Unterricht am Institut funktionierte erfolgreich, das bescheinigen zahlreiche andere Berichte, jedoch forderte das Institut Yverdon Leistungen von den Lehrern, die diese an den Rand der Erschöpfung brachten. So unterrichteten die Lehrer meist um die 50 Stunden pro

---

<sup>434</sup> vgl. wie Anm. 405, S.75

<sup>435</sup> Tröhler 2008: 76

<sup>436</sup> vgl. wie Anm. 405, S.76

<sup>437</sup> Tröhler 2008: 77

<sup>438</sup> vgl. wie Anm. 405, S.79

Woche und waren überdies permanent mit Betreuungsaufgaben betraut. Im Zusammenhang mit diversen heftigen Streitereien nach 1810, nach der Veröffentlichung des Inspektionsberichtes, wurden Überlastungen des Lehrpersonals erkennbar.<sup>439</sup>

Im September 1818 eröffnete der Pädagoge mithilfe der ansehnlichen Summe von 50 000 Franken, welche Pestalozzi vom Stuttgarter Verlag Cotta für die Publikation seiner sämtlichen Schriften bekam, 72-jährig im nur wenige Gehminuten von Yverdon entfernten Clindy eine Armenerziehungsanstalt. Diese Anstalt beherbergte anfangs zwölf verwaiste oder von ihren Familien verstoßenen Kinder, wuchs im Laufe weniger Monate aber auf 30 Kinder an. Die Anstalt etablierte sich als Ort der Lehrerbildung für Landschulen, die Zöglinge wurden als gebildete Arme dazu ausgebildet, als Landschullehrer selbst Arme zu erziehen und zu bilden.<sup>440</sup> Aufgrund finanzieller Probleme wurde die Armenanstalt 1819 in das Institut in Yverdon verlegt, so dass ab 1819 im Schloss zwei parallele Anstalten existierten. Zu dieser Zeit steig das britische Interesse an Pestalozzis «Methode», was zur Folge hatte, dass sich in Yverdon immer mehr BritInnen ansiedelten, für die sogar ein eigenes Hotel gebaut wurde. Der spätere Frühsozialist James Pierpont Greaves und der englische Theologe Charles Mayo führten das Institut zu einem letzten Höhepunkt im Zuge des langsamen Niedergangs. Allerdings sorgten die beiden Engländer nicht nur für eine finanzielle Entlastung, sondern sorgten auch für neue Probleme, da die EngländerInnen aus besseren Kreisen stammten und für die Ausbildung ihrer Kinder bezahlen mussten, während die Kinder aus Clindy kostenfrei unterrichtet wurden. *„Die Maßnahme, die Pestalozzi traf, um die Kinder der reichen Familien zu beruhigen, nämlich die armen Kinder für ihren Aufenthalt arbeiten und zum Teil die Kinder der vermögenden Familien bedienen zu lassen, mehrte die Spannungen nur noch. Die Kinder armer Familien, die die Einwohner der reichen Familien zu bedienen hatten, verstanden ihre untergeordnete Rolle im Rahmen des Institutslebens verständlicherweise nur schlecht.“*<sup>441</sup>

Anfang 1825 verließ Pestalozzi Yverdon und kehrte auf den Neuhof zurück. Seine Versuche, Ende 1825 und Anfang 1826 mit seinem Enkel nochmals Fuß im Schloss Yverdon fassen zu können, scheiterten.<sup>442</sup>

Im Jänner 1827 verschlechterte sich Pestalozzis Gesundheitszustand stark, am 15. Februar wurde er von seinem Enkel Gottlieb und dessen Gattin auf einem Schlitten nach Burg

---

<sup>439</sup> vgl. ebd., S.81

<sup>440</sup> vgl. ebd., S.88

<sup>441</sup> Tröhler 2008: 89

<sup>442</sup> vgl. wie Anm. 405, S.93

gebracht, um näher bei ärztlicher Hilfe zu sein. Zwei Tage später starb Pestalozzi mit 81 Jahren in den frühen Morgenstunden und wurde am 19. Februar 1827 feierlich in Birr beigesetzt.<sup>443</sup>

### **5.3.2 Das pädagogische Konzept Pestalozzis**

Pestalozzi verstand sich, wie die meisten Schweizer Publizisten des 18. Jahrhunderts nicht als literarischer, sondern als politischer Schriftsteller, das Schreiben war für ihn ästhetisches Mittel zum Zweck sozialer Reform. Er begann sich um 1782 mit der vorwiegend berlinischen Aufklärungsliteratur zu befassen, wobei für ihn vor allem die vom deutschen Juristen und Philosophen Johann Erich Biester seit 1783 verlegte *Berliner Monatsschrift* eine wichtige Rolle spielte.<sup>444</sup> Tröhler verdeutlicht, dass die ellenlangen Exzerpte Pestalozzis während dessen Lektüre zeigten, mit welchen Themen er sich zusehends beschäftigte: Fragen der sozialen Gerechtigkeit, des Eigentums, der Bildung und der Berufsbildung und der anthropologischen Frage nach dem Wesen des Menschen und den Grundlagen der menschlichen Gesellschaft.<sup>445</sup>

Nach Tröhler bezeichnete der Pädagoge die Natur des Menschen als doppelt beziehungsweise dreifach: *„Als Natur- oder auch Gesellschaftswesen kann der Mensch nicht anders, als die gesellschaftlichen Grundbegriffe so zu deuten, dass sie zu seinem eigenen, persönlichen Vorteil gereichen. Und weil das jeder tut, kann nie ein politischer Konsens entstehen, der dem Wohle aller dient. Die Pointe ist, dass der Mensch aber noch eine «dritte Natur» hat, die sich fundamental von seinen beiden ersten Wesensarten unterscheidet; diese ist die sittliche Natur.“*<sup>446</sup> Diese sittliche Natur sah Pestalozzi als selbstlos und gemeinwohlorientiert an. Diese dreifache Struktur der menschlichen Natur, deren Anerkennung den Menschen zur Harmonie mit sich selbst bringen und ihm so eine selbstlose Weltsicht ermöglichen sollte, verarbeitete er als pädagogisches Konzept: *„Es sieht vor, dass die erste Erziehung, die der natürlichen Natur, eine der natürlichen Bewegung und körperlichen Bekräftigung ist, dass die zweite Erziehung, die des gesellschaftlichen Lebens, von einer stark sozialisierenden und die «Selbstsucht» einschränkenden Berufsbildung geprägt ist, während die Saat der dritten Erziehung, die mit der familialen Liebe beginnt und in der Sittlichkeit des einzelnen Menschen endet, erst dann aufgehen kann, wenn die gesellschaftliche Bildung, die berufliche Sozialisation, die «Verstümmelung» der «selbstsüchtigen» Natur des Menschen vollbracht*

---

<sup>443</sup> vgl. ebd., S.96

<sup>444</sup> vgl. ebd., S.41

<sup>445</sup> vgl. ebd., S.42

<sup>446</sup> Tröhler 2008: 52

hat.<sup>447</sup>

Wie Tröhler aufzeigt, war Pestalozzi davon überzeugt, dass Kinder primär der Liebe bedurften, weshalb ihm eine akademisch ausgerichtete Didaktik beziehungsweise Methodik als zu abgehoben erschien, in Stans gelangte er zu der Überzeugung, dass sich alles aus der harmonischen Familienidylle heraus entwickeln sollte. Die Basis seines Ansatzes bildete die Liebe, die im Kind durch die Befriedigung der primären Bedürfnisse wie seelische und physische Wärme, Nahrung und Kleidung entwickelt wird und eine bestimmte „Gemütsstimmung“ zur Folge hat. Diese ist dann die Grundlage dafür, dass die Kinder durch Anleitung, Ermahnung und Übung eine Lebenspraxis entwickeln, durch die sie wie von selbst auf die „großen Wahrheiten“ stoßen. Im Stil einer antiaufklärerischen Pädagogik polemisierte er gegen die Vermittlung rationaler beziehungsweise moralischer Erkenntnisse, da diese immer nur oberflächlich bleiben würden. Die intellektuelle Bildung setze daher diese „Gemütsstimmung“ sowie eine moralische Lebenspraxis voraus und stellte bloß den Versuch dar, die intuitiv aus einer moralisch geläuterten Lebenspraxis heraus erkannten „großen Wahrheiten“ zu verbalisieren, die Sprachlehre war dadurch als die Lehre von der Formulierung vorsprachlich erkannter „Wahrheiten“, welche sie ihrerseits der Liebe und ihren Folgen verdankten, anzusehen.<sup>448</sup> Diesen Ansatz nannte Pestalozzi die „Sittliche Elementarbildung“, welche schon vor der Schule im Elternhaus beginnen sollte.<sup>449</sup>

Nach Böhm galt Pestalozzi als Vorläufer der Reformpädagogik, sein pädagogisches Ziel war die ganzheitliche Volksbildung und Erziehung sollte bereits vor der Schule in der Familie beginnen. Erziehung hat für Pestalozzi vor allem die Aufgabe, jeden Menschen zur Erfüllung seiner eigenen Bestimmung zu führen, indem mit ihrer Hilfe die Grundkräfte entwickelt werden und auf religiöse, sittliche, intellektuelle und soziale Werte hin auszurichten, wobei Kopf, Herz und Hand Wissen, Wollen und Können entsprechen und intellektuelle, sittliche und körperliche Erziehungen diesen Rechnung tragen.<sup>450</sup>

### **5.3.3 Pestalozzis Kindheitsverständnis**

Arthur Brühlmeier führt aus, dass Pestalozzis Erkenntnis jene war, dass die Voraussetzungen zu einer sichtlichen Lebensgestaltung in der Natur des Menschen liegen, der Pädagoge versteht dies als eine naturgemäße Entwicklung von Kräften und Anlagen. Jedem Kind sind,

---

<sup>447</sup> Tröhler 2008: 53f.

<sup>448</sup> vgl. wie Anm. 405, S.59

<sup>449</sup> vgl. ebd., S.60

<sup>450</sup> vgl. wie Anm. 285, S.491

vorerst noch in unentwickeltem Zustand, Kräfte und Anlagen mitgegeben. Diese lassen sich durch Erziehung entfalten, wobei von ausschlagender Bedeutung ist, ob sich die Kräfte und Anlagen in den Dienst der Selbstsucht stellen oder aber einer sittlichen Lebensgestaltung dienen: *„Auch zu einer solchen sind nämlich dem Kinde natürlicherweise Kräfte und Anlagen mitgegeben. Sie lassen es seinen Egoismus überwinden und sich dem Du zuwenden.“*<sup>451</sup>

Diesen natürlichen sozialen Trieb des Kindes nennt Pestalozzi „Wohllollen“, aus diesem entfalten sich bei guter Erziehung die sittlichen Grundgefühle der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit, den sogenannten „Herzenskräften“, auf welchen alle weiteren sittlich-religiösen Kräfte beruhen.

Neben diesen Herzenskräften gilt es bei dem Pädagogen auch die intellektuellen, bzw. geistigen und die handwerklichen Kräfte zu entfalten.

*„Aber es ist zu beachten: Herz, Kopf und Hand entwickeln sich nach je eigenen Gesetzmäßigkeiten. Aufgabe des Erziehers ist es, diese Gesetzmäßigkeiten kennenzulernen und sich ihnen zu unterwerfen. Alle erzieherischen Einflüsse müssen sich unter allen Umständen der menschlichen Natur unterordnen.“*<sup>452</sup> Nach Brühlmeier ist die Naturgemäßheit die oberste Forderung Pestalozzis an die Erziehung, da diese „bildend“ ist und jeder nicht naturgemäße Einfluss auf den Menschen „verbildend“.

Für die gesunde Entwicklung des Kindes ist die Mutter-Kind-Beziehung grundlegend, denn die drei sittlichen Grundgefühle entwickeln sich im Kind nur dann optimal, wenn die Mutter dessen natürliche Bedürfnisse in einer Atmosphäre liebevoller Geborgenheit befriedigt. Aufgrund dessen stellt nach Brühlmeier die Wohnstube für Pestalozzi auch die Basis jeglicher Erziehung dar. Die Erziehung in der Schule kann diese Basis weder herstellen noch ersetzen, die wichtigste Fähigkeit eines beziehungsweise einer PädagogIn ist nach Pestalozzi jene, jedes Kind als Individuum mit liebendem Blick wahrzunehmen und auf seine seelischen Regungen eingehen zu können.

Nach dem Pädagogen ist die innere Ruhe des Kindes für die sittliche Entwicklung von großer Bedeutung, dieser Zustand entsteht einerseits durch die Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse, was allerdings nicht gleichzusetzen ist mit der unbedingten Erfüllung seiner Wünsche, andererseits durch die Ausstrahlung liebender Gelassenheit seitens der ErzieherInnen.

Wie der Autor aufzeigt, wächst durch die Atmosphäre der inneren Ruhe und der Annahme durch die Mitmenschen nach Pestalozzis Überzeugung in der Seele des Kindes eine „sittliche Gemütsstimmung“: *„Das Kind ist bereit, mit andern zu teilen, andern zu helfen und ihnen*

---

<sup>451</sup> vgl. Quelle 13

<sup>452</sup> vgl. Quelle 13

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

*etwas zuliebe zu tun, womit sich seine Herzenskräfte entfalten. Diese lassen sich nach Pestalozzis Erkenntnis niemals durch Druck, Nötigung oder Zwang in Tätigkeit versetzen, sondern nur durch das seelisch-geistige Leben des Erziehers selber. Liebe im Kinde lässt sich nur durch die Liebe zum Kinde wecken. Vertrauen entsteht nur dadurch, dass der Erzieher dem Kinde vertraut. Ehrfurcht vor dem Leben, religiöser Glaube, Zuneigung zu allen Geschöpfen – das alles lässt sich im Kinde nur erwecken, wenn es diese Haltungen im Erwachsenen spürt. Darum wird das Innenleben des Erziehers für die sittliche Entwicklung des Kindes zum Schicksal. Was in der Seele von Eltern und Lehrern lebt, bringt Entsprechendes in der Seele des Kindes zum Schwingen.“<sup>453</sup>*

Nach Pestalozzi muss sich im Kind parallel zu den drei sittlichen Grundgefühlen der Liebe, des Vertrauens und der Dankbarkeit der Gehorsam entwickeln. Dieser kindliche Gehorsam ist allerdings, wie Brühlmeier aufzeigt, nicht gleichzusetzen mit Unterdrückung, sondern ist im Gegenteil die Grundlage der Freiheit, denn diese beruht darauf, befreit von den Zwängen der eigenen Selbstsucht und Triebhaftigkeit dem eigenen Gewissen gehorchen zu können. Diesen Gehorsam gegenüber dem eigenen Gewissen wiederum kann nach Pestalozzis Überzeugung ein Kind nur dann leisten, wenn es zuerst den Gehorsam gegenüber den ErzieherInnen kennengelernt und eingeübt hat. Der Pädagoge bezeichnet den Gehorsam deshalb auch als die „sittliche Grundfertigkeit“.

Im Rahmen der Entwicklung sittlicher Kräfte im Kind unterscheidet Pestalozzi drei Stufen:

1. die sittliche Gemütsstimmung,
2. das sittliche Tun auf der Basis des Gehorsams und
3. das Nachdenken über die deutlichen sittlichen Begriffe, das Nachdenken und Reden über Sittlichkeit.

Brühlmeyer konkretisiert dies folgendermaßen: „*Erst soll das Kind sittliches Leben fühlen (Herz), dann soll es das Gute tun (Hand), und schließlich folgt die Reflexion (Kopf).*“<sup>454</sup>

Wie bereits vorhin ausgeführt, stehen bei Pestalozzi die Herzenskräfte bei der Kindererziehung im Zentrum. Die intellektuellen und handwerklichen Kräfte, Kopf und Hand, stehen im Dienste der gebildeten Herzenskräfte. Wenn diese entfaltet werden, geht es um Erziehung, wohingegen er bei der Entwicklung und Stärkung von geistigen und physischen Kräften zumeist von Bildung spricht. Erziehung und Bildung des Kindes sollten nicht getrennt, sondern miteinander verbunden werden, so dass die Bildung zum Mittel der

---

<sup>453</sup> vgl. Quelle 13

<sup>454</sup> vgl. Quelle 13

Erziehung wird, woraus sich das Konzept des erziehenden Unterrichts ergibt. Diesen wollte Pestalozzi aber nicht nur der Schule alleine übertragen, sondern die Eltern sollten sich neben der moralischen Erziehung ihrer Kinder gleichzeitig um eine gezielte Schulung von Kopf und Hand im Rahmen des natürlichen Lebens in der Wohnstube und der täglichen Arbeit kümmern.

Bei der Bildung der geistigen Kräfte, beziehungsweise dem Kopf steht bei Pestalozzi die Begriffsbildung als Grundlage für das gereifte Urteilen im Zentrum: *„Im Prinzip geht es hier darum, dass das Kind seine Sinne gebrauchen lernt (Anschauung) und zwar stets in Verbindung mit der Sprache. Dies soll wiederum geschehen im Rahmen liebender Zuwendung durch die Erzieher. Tatsächlich lernt ja ein Kind die Sprache nicht anders als im sozialen Kontakt.“*<sup>455</sup>

Brühlmeier verdeutlicht, dass die Kinder nach Pestalozzis Didaktik die Dinge ihrer Umwelt mit möglichst allen Sinnen intensiv erfahren und deren Erscheinungsbild in allen Details so genau wie möglich sprachlich benennen lernen. Dies sollte dann die Basis für ein eigenständiges Urteil ermöglichen, welches sich im Laufe der Zeit aus den gereiften Anschauungen des Kindes wie von selbst ergibt.<sup>456</sup>

### **5.5 Pädagogische Unterschiede im Kindheitsverständnis von Comenius, Rousseau und Pestalozzi**

Comenius setzt das Kind mit einem jungen Bäumchen gleich, wohingegen der, beziehungsweise die LehrerIn respektive Pädagoge und Pädagogin dieses Bäumchen kultiviert, es biegt und formt, bis aus dem Kind ein nützliches Glied der Gesellschaft geworden ist. Im Blick hat Comenius allerdings immer die Tatsache, dass Bildung mit dem Eintreten des Erwachsenseins nicht abgeschlossen ist, sondern das Leben selbst, sowohl für Kinder und Erwachsene, eine ewige Schule darstellt.

Bei Rousseau soll das Kind nicht nur wie ein Bäumchen in der Natur, unbeeinflusst von Stadt und Gesellschaft heranwachsen, sondern tatsächlich wie eine Pflanze fernab von nur einem Gärtner, nämlich dem Erzieher betreut werden. Das Kind soll uneingeschränkt in seinen natürlichen Bedürfnissen leben und die Erziehung soll den kindlichen Spielraum keineswegs einengen, dieser wird andererseits jedoch vom Erzieher eindeutig festgelegt. Im Unterschied zu Comenius, bei welchem das Kind, beziehungsweise das Bäumchen durch stete Anleitung

---

<sup>455</sup> vgl. Quelle 13

<sup>456</sup> vgl. Quelle 13

### *Pädagogen der frühen Neuzeit und deren Kindheitsverständnis*

nach dem Wunschbild geformt und gebogen wird, soll bei Rousseau das Kind die Welt selbsttätig und autonom erfahren, wenngleich diese dem Kind unbewusst vom Erzieher vorgegeben ist. Die Anlagen und Kräfte, die in jedem Kind ruhen, sind laut dem Pädagogen natürlich und unverfälscht, durch die Erziehung fernab von anderen Menschen soll eine automatische Anpassung an die allgemeinen Werte und Normen verhindert werden.

Moralische und religiöse Erziehung erfolgt im Unterschied zu Comenius erst in der Pubertät, diese wurde durch die selbständige, experimentelle Erwerbung der Kenntnisse von Naturwissenschaft vorbereitet.

Es lassen sich in Pestalozzis Kindheitsverständnis ganz klar die Ansätze Rousseaus erkennen. Wie Rousseau geht er von der Natur und der Natürlichkeit aus, er hat dessen Ansatz aber insoweit weiterentwickelt, als das er das Kind nicht wie in *Emile ou de l'Education* getrennt von der Umwelt und nur in der Obhut eines Erziehers alleine aufwachsen lässt, sondern die Wichtigkeit der Familie und vor allem auch die der Mutter betont. Jene spielt schließlich für Rousseau eine untergeordnete Rolle, die über den bloßen Akt des Gebärens kaum hinausreicht. Der Bildung der „Herzenskräften“, einer sittlichen und religiösen Lebensgestaltung misst Pestalozzi hingegen eine sehr hohe Bedeutung bei und wartet damit nicht bis in die Pubertät.

Der Ansatz, sich das Kind als vom inneren Kern her gesund, natürlich und unverfälscht vorzustellen, welches durch die richtige Erziehung geformt wird, findet sich bei allen drei Pädagogen. Die Unterschiede erstrecken sich vor allem auf die religiös-sittliche Erziehung, welcher, wie in den vorigen Kapitel deutlich gemacht wurde, sowohl im Mittelalter als auch in der frühen Neuzeit sehr große Bedeutung beigemessen wurde, sogar mehr Bedeutung als der bloßen Wissensvermittlung. Comenius und Pestalozzi erachten diese ebenfalls als sehr wichtig und legen fest, dass diese Erziehung bereits im frühen Kindesalter durch Eltern und später LehrerInnen übernommen werden soll.

Rousseau hingegen verzichtet zwar nicht auf die religiös-sittliche Erziehung des Kindes, beginnt mit dieser aber im Gegensatz zu den anderen beiden Pädagogen relativ spät, nämlich erst in der Pubertät. Bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi sind gleiche Einflüsse, beziehungsweise die Weiterentwicklung der Ansätze des Vorgängers spürbar, so kann abschließend von Comenius bis hin zu Pestalozzi eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Kindheitsverständnisses verortet werden.

### **5.5 Das Mädchenbild der Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi**

Generell ist feststellbar, dass sich die keiner der Pädagogen der Neuzeit dezidiert mit der Mädchenbildung auseinandergesetzt hat. Wohingegen bei Comenius immerhin die Rede von Lehrern und Lehrerinnen ist, so geht Rousseau immer nur vom männlichen Erzieher aus, dasselbe gilt für Pestalozzi. Wenn Comenius auf die Metapher des Bäumchens eingeht, welches einem aufwachsenden Kind gleicht, so schreibt er allerdings vom Knaben, und nicht vom Mädchen.

Christine Reents weist darauf hin, dass Comenius die Notwendigkeit der Bildungsbenachteiligung aller Menschen betonte und er berief sich auf Luthers Forderung an die Ratsherren, Schulen für Knaben und Mädchen einzurichten.<sup>457</sup> Diese Schulen sollten für die Kinder beiderlei Geschlechts unentgeltlich zu besuchen sein. Auch sprach sich Comenius bereits für Koedukation aus, ebenso war er der Ansicht, dass Knaben von Männern und Mädchen von Frauen erzogen werden sollten.<sup>458</sup>

In der Böhmischen, beziehungsweise Großen Didaktik denkt der Theologe den Gedankengang der Gleichheit weiter: „Aus dem ganzheitlichen Programm – alle Menschen alles zu lehren – ergibt sich folgerichtig die Forderung zur Erziehung beider Geschlechter ohne soziale Unterschiede und ohne Unterschiede der natürlichen Veranlagung.“<sup>459</sup>

Dennoch schränkt Comenius nach Reents in dieser Schrift das Gebiet der Frau auf das sozial-ökonomische Gefüge des ganzen Hauses ein, der Unterricht für Frauen soll sich vor allem auf das beschränken, was die Frau können und wissen muss, um einen Haushalt zu führen.

Die Autorin unterstreicht, dass dieser Umstand nun zwar nicht die Widersprüchlichkeit des schöpfungstheologisch begründeten Prinzips der Gleichheit von Mann und Frau in Frage stellt, weist aber auf die vierteilige Jugenderziehung Comenius in vier Lebensalter zu je sechs Jahren hin: Familie, Gemeindeschule, Lateinschule und Universität.<sup>460</sup>

Nun fällt hier auf, dass in Comenius' Schriften nach der häuslichen Erziehung, der „Mutterschul“ und der Grundschule in den beiden anschließenden Phasen, der sechsjährigen Lateinschule und der Universität stets von Knaben die Rede ist. Reents konkretisiert: „Lateinschule und Universität sind so festgefügte Erziehungseinrichtungen für Knaben, dass

---

<sup>457</sup> vgl. Reents, Christine: Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit. In: Goßmann, Klaus; Scheilke, Christoph T: (Hrsg.): Jan Amos Comenius 1592 – 1992. Theologische und pädagogische Deutungen. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1992, S.50

<sup>458</sup> vgl. ebd., S.51

<sup>459</sup> Reents 1992: 54

<sup>460</sup> vgl. wie Anm. 457, 54

*Comenius sein Ideal der Gleichheit der Geschlechter für die Erziehungsphasen nach dem 12. Lebensjahr angesichts der Realität nicht im Blick auf Frauen formuliert. Als weitere ungenannte Begründung spielt das frühe Heiratsalter der Frau vermutlich eine Rolle.*<sup>461</sup>

Im *Orbis sensualium pictus* von 1656 geht der Theologe näher auf die Pansophie ein, und er schreibt hier stets von Lehrern und Lehrerinnen und macht sich auch für ökonomische Gleichstellung von Frauen und Männern in der Erziehungsarbeit stark.<sup>462</sup>

Dennoch, Reents macht darauf aufmerksam, dass obwohl Comenius Mädchen nicht von der öffentlichen Erziehung und Elementarbildung ausschließt, er auch kein eigenes Konzept der Mädchenbildung entwirft.<sup>463</sup>

Die Autorin resümiert: „Bei Comenius ist eine Spannung zu beobachten zwischen der theologischen Grundintention und der realitätsnahen Empfehlung der Mädchenerziehung, die bei ihm nur etwa bis zum zwölften Lebensjahr konkret geplant ist.“<sup>464</sup>

Dautzenroth kommentiert, dass Comenius eine großherzige Ansicht über die Frau und ihr Recht auf Bildung vertreten hat, wengleich abgesehen von seinen knappen Andeutungen in der *Didactica magna* und aus den in anderen Werken verstreuten Hinweisen zwar keine Theorie der weiblichen Bildung abgeleitet werden kann, der Autor sieht aber in den eindeutigen Bekenntnissen Bausteine, welche als künftige größere Entwürfe genutzt werden können.<sup>465</sup> Dennoch muss auch Dautzenroth erkennen, dass die Anweisungen Comenius' für Erziehung und Unterricht, welche für Knaben und Mädchen gelten, sich nur bis zu Beginn der Pubertät der Mädchen erstreckt, eine allein für Mädchen gültige Erziehungsvorschrift existiert nicht.<sup>466</sup>

Im fünften Teil des Erziehungsromans *Emile* setzt sich Rousseau explizit mit der Mädchenerziehung auseinander, mit einem Mädchen namens Sophie. Erich Dautzenroth schreibt, dass Rousseau hier darlegt, dass die Frau vornehmlich dazu geschaffen ist, dem Mann zu gefallen und dass sie sich ihm deswegen angenehm und reizend machen muss.<sup>467</sup>

Chantal Riedo kommentiert, dass Rousseau schon zu Lebzeiten von Frauen scharf kritisiert

---

<sup>461</sup> Reents 1992: 55

<sup>462</sup> vgl. wie Anm. 457, S.58

<sup>463</sup> vgl. ebd., S.60

<sup>464</sup> Reents 1992: 62

<sup>465</sup> vgl. Dautzenroth, Erich: Kleine Geschichte der Mädchenbildung. Der verbotene Baum oder Die Erziehung des anderen Geschlechts. A. Henn Verlag, Ratingen, Wuppertal, Kastellaun 1971, S.42

<sup>466</sup> vgl. ebd., S.43

<sup>467</sup> vgl. wie Anm. 465, S.56

wurde. Bei Rousseau existiert die Frau nur im Bezug auf den Mann und zu seinem Wohl:

*„Während Emile, das männliche Kind, vorerst allein um seiner selbst willen existiert und durch eine »Pädagogik vom Kinde aus« [...] seine eigene Individualität fern von gesellschaftlichen Ansprüchen entfaltet, wird das weibliche Kind von Anfang an in Hinsicht auf die Erfüllung seiner gesellschaftlichen Funktion dazu erzogen, unter Verzicht auf eigene Individualität eine gute Gattin und Mutter zu sein.“<sup>468</sup>*

Rousseaus Erziehungsziele für die Mädchen sahen folgendermaßen aus: der Maßstab für das weibliche Verhalten ist die gesellschaftliche Meinung, von welcher sich der Knabe hingegen befreien soll. Nach Riedo ist Sanftmut bei Rousseau die wichtigste weibliche Eigenschaft, da die Frau damit die Launen ihres Gatten ertragen soll, ihre Vernunft soll praktisch-moralischer Natur sein, wohingegen die männliche logisch-rational ist. Die weibliche Tugendhaftigkeit beruht auf Schamhaftigkeit und Häuslichkeit, das Mädchen, beziehungsweise die junge Frau, muss lernen, wie Kinder zu erziehen und der Ehemann zu umsorgen sind, weiters muss sie mit allen Hausarbeiten und mit der Hausökonomie vertraut sein.

Wie die Autorin ausführt, war Rousseau in pädagogischer Hinsicht auf das Konstrukt einer besonderen Weiblichkeit angewiesen, erstaunlicherweise aber nicht so sehr in Hinsicht auf die Funktion als Mutter, da diese lediglich das Kind gebären und nicht verderben soll, bis es dem eigentlichen Erzieher übergeben wird, sondern in Hinsicht auf ihre Funktion als Gefährtin des heranwachsenden Mannes, die diesem hilft, den letzten Entwicklungsschritt zu vollziehen. Durch Sophies Liebe und Erotik wird Emile schließlich zur Humanität beflügelt, ohne sich selbst für die Liebe aufgeben zu müssen. Riedo resümiert: *„Rousseau brauchte also das Konstrukt einer komplementären, wesensbestimmten Weiblichkeit zur Herstellung einer menschlichen Gesellschaft und eines »freien« männlichen Individuums.“<sup>469</sup>*

Auch Mensching schreibt, dass Sophie *„eine ganz traditionell erzogene junge Frau [ist], die gar nicht danach strebt, die gleichen Rechte und Fähigkeiten wie der Mann zu besitzen.“<sup>470</sup>*

Er streicht heraus, dass in Rousseaus politischer Philosophie die bürgerliche Gleichheit von Mann und Frau nicht vorgesehen ist, ja er weist jene Passagen in Platons Politeia, in denen die Rechte und Pflichten beider Geschlechter als identisch beschrieben werden, zurück, da Mann und Frau in seinen Augen nicht gleichartig sind und es auch nicht sein dürfen. Rousseau folgert daraus, dass Mann und Frau deswegen auch nicht die gleiche Erziehung genießen dürfen. Er ist der Auffassung, dass Haus und Hof den natürlichen Ort für eine sittsame Frau

---

<sup>468</sup> Riedo 2004: 35

<sup>469</sup> Riedo 2004: 36

<sup>470</sup> Mensching 2000: 131

darstellen und nicht eine Akademie oder gar der Salon und dessen geistreiche Diskussion.<sup>471</sup>

Auch Pia Schmid schreibt in ihrem Aufsatz, dass für Rousseau die gesamte Mädchenerziehung daraufhin ausgerichtet sein soll, dem Mann zu gefallen, ihm nützlich und dienlich zu sein. Frau-sein ist für Rousseau also gleichzusetzen mit dem Da-sein für andere, nämlich die Männer.<sup>472</sup> Dennoch empfindet der Pädagoge generell Frauen als reizvolle Geschöpfe, bewundert sie und fühlt sich in ihrer Gesellschaft wohl, ausgenommen die Gelehrte und die Weltdame, welche auch in anderen Erziehungszeitschriften und bei anderen Theoretikern als gängige Negativbilder gedient haben. Mädchen und Frauen sollten lesen und schreiben lernen und können, vielleicht noch ein wenig rechnen, ansonsten sollten sie sich an ihrer Bestimmung als Hausfrau, Gattin und Mutter orientieren.<sup>473</sup>

Das pädagogischen Werk von Pestalozzi legt nach Riedo fest, dass alle Kinder, also Kinder beiderlei Geschlechts im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten seien, ebenso der Religionsunterricht gilt für Knaben und Mädchen. Im fortgeschrittenen Alter enthält der Erziehungsplan eindeutig geschlechtsspezifische Komponenten, so sollen lediglich die Knaben Kenntnisse des Ackerbaus vermittelt bekommen,<sup>474</sup> wohingegen für die Mädchen vor allem die Arbeiten im Haushalt, nähen und die Gartenarbeit vorgesehen sind.

*„Da dieses Erziehungsprogramm gleiche intellektuelle und moralische Bildung für Mädchen und Knaben vorsieht und nur in der Ausbildung zur praktischen Tätigkeit Unterschiede macht, ist am ehesten ein traditionelles Geschlechtermodell anzunehmen, unter Umständen auch ein frühauflärerisches Modell mit traditionsgerichtetem Appell, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung vernünftigerweise beizubehalten.“<sup>475</sup>*

Die Autorin verortet in Pestalozzis Schriften eine auffallende Hinwendung zur Individualität der Knaben und Mädchen, welche eindeutig auf ein frühauflärerisches Geschlechtermodell hinweist, und nicht auf eine geschlechtsspezifische Bewertung des Charakters seitens des Pädagogen.<sup>476</sup>

Elke Ostbomk-Fischer geht in ihrem Aufsatz auf das Sinnbild der aufopfernden Mütterlichkeit

---

<sup>471</sup> vgl. wie Anm. 387, S.131

<sup>472</sup> vgl. Schmid, Pia: Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.innen): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/ Main 1996, S.329

<sup>473</sup> vgl. ebd., S.331

<sup>474</sup> vgl. Riedo, Chantal: Wie Gertrud zur Frau wird. Die Konstruktion von Geschlecht im Werk Johann Heinrich Pestalozzis. © 2004 Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, S.79

<sup>475</sup> Riedo 2004: 80

<sup>476</sup> vgl. wie Anm. 474, S.81

ein, mit der Pestalozzi Weiblichkeit untrennbar verbindet. Die Stube der Mutter, insbesondere die Stube der unsterblichen Gertrud aus *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* stellt für den Pädagogen gar die Quelle aller Volksgesundung dar. Die Autorin konstatiert: „*Pestalozzis gesamte Schriften sind von zutiefst patriarchalischem Weltbild geprägt. [...] Auf Neuhof, seinem weltberühmt gewordenen Waisenhaus, verrichteten die Knaben Feldarbeit, während die Mädchen nähten, kochten und sauber machten. Sie sollten lernen, auch mit niederer Arbeit zufrieden zu leben.*“<sup>477</sup>

Auch Juliane Jacobi geht auf die große Bedeutung der Mutter bei Pestalozzi ein: die Erziehung der Kinder stellt ganz wesentlich eine der Hauptaufgaben der Frau dar, die Mutter als pädagogische Figur in Pestalozzis Zentrum. Der väterliche Anteil an der Erziehung bleibt zwar nicht unberücksichtigt, eine Dominanz des Mütterlichen ist aber deutlich: „*Dass Pestalozzi mit dieser Verbindung von Idealbild häuslicher Erziehung und Pädagogik einen entscheidenden Aspekt des bürgerlichen Erziehungsverhältnisses traf, beweist die enorme Wirksamkeit seiner Ideen.*“<sup>478</sup>

Wie Riedo kommentiert, muss sich die weibliche Erziehung bei Pestalozzi vor allem aus einer standesgemäßen und deshalb auch spezifischen weiblichen Sozialisation und einer allgemein menschlichen Sittlichkeitsförderung zusammensetzen, um die Mädchen optimal auf ihre Rolle als Mutter, Gattin und Hausfrau vorzubereiten.<sup>479</sup> Die Elementarerziehung ist bei Pestalozzi für beide Geschlechter gleich, bei der Berufsbildung allerdings führt er eine Geschlechterdifferenzierung ein, da für die Mädchen nur die obligatorische Rolle als Mutter vorgesehen war. Knaben hatten bei Pestalozzi nach der Elementarbildung deutlich mehr Auswahlmöglichkeiten als Mädchen.<sup>480</sup>

Hervorzuheben ist jedoch, dass Frauen bei Pestalozzi im Gegensatz zu Rousseau offensichtlich nicht mehr die bloße Ergänzung zum Mann darstellen, stattdessen räumt er vor allem der Mutter eine sehr hohe Bedeutung für die Erziehung der Kinder ein. Auch Comenius begreift die Frau nicht als bloßen Gegenpart zum Mann.

---

<sup>477</sup> vgl. Quelle 14

<sup>478</sup> vgl. Quelle 15

<sup>479</sup> vgl. Riedo, Chantal: *Wie Gertrud zur Frau wird*. S.117

<sup>480</sup> vgl. Riedo, Chantal: *Wie Gertrud zur Frau wird*. S.126f.

## *Resümee*

Zusammengefasst lässt sich erkennen, dass bei Comenius und Pestalozzi die Elementarbildung, also Schreiben, Lesen und Rechnen in der Muttersprache, Mädchen und Knaben gleichermaßen erteilt werden sollte. Eine Ausnahme bildet Rousseau, welcher sich gegen Elementarbildung, welche in Grundschulen vermittelt wird, generell ausgesprochen hat und wie in seinem berühmten Erziehungsroman quasi „Einzelunterricht“ für seinen *männlichen* Zögling fordert. Gleichwohl sollen auch Mädchen Schreiben, Lesen und Rechnen erlernen. Es muss jedoch herausgestrichen werden, dass keiner der drei Pädagogen sich mit einer weiterführenden Schule für Mädchen, also einer Bildung nach der Grundschule, auseinandergesetzt hat, woraus zu folgern ist, dass für Mädchen auch bei Comenius, Rousseau und auch Pestalozzi der quasi vorgegebene Werdegang und Bestimmung als Mutter, Gattin und Hausfrau vorgesehen war und somit komplett dem traditionellen Weltbild entsprach, so innovativ ihre pädagogischen Impulse und Konzepte auch sonst sein mochten.

### **6. Resümee**

Rückblickend gilt es für meine Diplomarbeit festzuhalten, dass meine Hauptintention jene war, den Wandel der Kindheit und vor allem auch den kindlichen Alltag im Mittelalter und der frühen Neuzeit aufzuzeigen. In einem zweiten Schritt war es mir ein Anliegen, aufzuzeigen, wie die pädagogischen Unterschiede im Kindheitsverständnis der Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi aussehen, drei Pädagogen der frühen Neuzeit, die mit ihren Thesen und Ansätzen die Wissenschaft der Pädagogik nachhaltig geprägt haben. Zusätzlich habe ich mich mit den Unterschieden der Kindheit von Mädchen und Knaben in den zwei Perioden des Mittelalters und der frühen Neuzeit sowie auch bei den drei Pädagogen beschäftigt.

Die erste meiner Forschungsfragen hat sich mit dem kindlichen Alltag im Mittelalter zwischen hoher Kindersterblichkeit, Frömmigkeit und den drei Ständen auseinandergesetzt. Abgesehen von den ökonomischen Begleitumständen, hat sich die Kindheit bis zum siebten Lebensjahr vom Bürgertum bis zum Bauerntum kaum unterschieden. Vor allem bei letzterem und dem Handwerkertum wurden die Kinder bereits früh dazu angehalten, im Haushalt mitzuhelfen, allerdings immer im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Erziehung zu einem guten Christenmenschen war das oberste Erziehungsziel für alle vier Stände, die Vermittlung von Wissen wurde nicht so hoch eingeschätzt. Grund- oder Singschulen besuchten vor allem adelige und bürgerliche Kinder, weniger die Kinder aus Handwerkersfamilien. Bauernkinder hatten kaum die Möglichkeit zum Schulbesuch, vereinzelt wurden besonders talentierte Knaben vom Dorfpfarrer oder in einem Kloster unterrichtet, diese empfangen dann meist die

## *Resümee*

niederen Weihen. Mädchen und Knaben, welche ins Kloster geschickt wurden, wurden dort unterrichtet, bei Mädchen ging dieser Unterricht manchmal sogar über den Elementarbereich hinaus. Im Adel wurden die Knaben, welche für den Ritterstand vorgesehen waren, ab dem siebten Lebensjahr zur Ausbildung auf den Hof eines anderen Adligen geschickt. Zukünftige Edelfrauen konnten meist besser lesen als die zukünftigen Ritter, allerdings durften sie wie die Edelknaben, die nicht zum Ritter ausgebildet wurden, nicht zur Latein- oder Handelsschule gehen. Töchter wie Söhne aus dem Handwerkertum gingen nach dem siebten Lebensjahr meist bei ihren Eltern in die Lehre.

Meine nächste Forschungsfrage hatte die Kindheit in der frühen Neuzeit zum Inhalt. Hier ließ sich erkennen, dass sich der Alltag, abgesehen vom Entstehen vieler neuer Schulen und schließlich der Einführung der Unterrichts-, beziehungsweise Schulpflicht in den verschiedenen Ländern, der Kinder kaum von jenem im Mittelalter unterschied. Auch die Beziehung zu den Eltern hat sich kaum verändert, in beiden Perioden war die Mutter für die Erziehung bis zum siebten Lebensjahr zuständig, während sich im weiteren Verlauf vermehrt der Vater in den Erziehungsprozess einbringen sollte. Die frühe Neuzeit brachte allerdings das Entstehen eigener Kinderkleidung mit sich, wohingegen eigene Kleidung für Kinder in den früheren Perioden nicht üblich war. Allerdings muss hier gesagt werden, dass die Kinderkleidung vor allem die Knaben betraf, welche bis über das Kleinkindalter hinaus in ein Kleid mit Kragen gekleidet wurden, wohingegen sich die Kleidung der Mädchen von der ihrer Mütter kaum unterschied.

Weiters galt mein Interesse den pädagogischen Unterschieden im Kindheitsverständnis von Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Hier lässt sich erkennen, dass von Comenius über Rousseau bis hin zu Pestalozzi eine kontinuierliche Weiterentwicklung dieses Verständnisses stattgefunden hat, so gehen alle drei Pädagogen von der unverdorbenen, unverfälschten Natur des Kindes aus, welches vor dem Beginn des Erziehungsprozesses unschuldig und rein ist. Allerdings messen Comenius und Pestalozzi der sittlich-religiösen Erziehung, welche möglichst früh beginnen soll, eine sehr hohe Bedeutung bei, wohingegen Rousseau vorschlägt, mit dieser erst in der Pubertät zu beginnen. Bei ihm soll das Kind auch, abgeschnitten von Stadt und Gesellschaft, nur betreut von einem Erzieher aufwachsen, wohingegen Comenius und Pestalozzi sich beide für Schulen aussprechen und vor allem letzterer der Mutter eine hohe Rolle im Erziehungsprozess einräumt.

Abschließend habe ich noch die Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in den beiden

## *Resümee*

Perioden des Mittelalters und der frühen Neuzeit als auch bei den Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi untersucht. Im Mittelalter und der frühen Neuzeit gab es bis zum siebten Lebensjahr keine Unterschiede in den Lebenswelten von Mädchen und Knaben. Danach allerdings stand bei den Mädchen stets das zukünftige Dasei als Hausfrau, Gattin und Mutter im Vordergrund, wohingegen die Knaben auf weiterführende Schulen oder anschließend gar zur Universität geschickt wurden. Dieser gravierende Bildungsunterschied, nämlich die Annahme, dass für Mädchen der Elementarunterricht ausreichend sei, findet sich auch bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi wieder.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Unterschiede zwischen dem Kindsein und der Kindheit im Mittelalter und der frühen Neuzeit verschwindend gering sind. Da ich während meines Studiums eher mit Ariès, deMause und Postman in Berührung gekommen bin, welche ja die Ansicht vertreten, dass es im Mittelalter keinen eigenen Lebensabschnitt, welcher mit Kindheit gleichzusetzen ist, gab, war ich positiv überrascht, als ich bei der Literaturrecherche für meine Diplomarbeit auf AutorInnen traf, die dem vordem genannten widersprachen und ihrerseits Kindheit im Mittelalter verorten konnten.

Meiner Ansicht nach kann in der Neuzeit sehr wohl von einer „Entdeckung“ der Kindheit die Rede sein, dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass es in den geschichtlichen Perioden davor keine Kindheit gab, ich verstehe darunter die Entdeckung der Kindheit auf dem Papier. Die Erfindung des Buchdrucks in der frühen Neuzeit hatte einerseits die massenhafte Verbreitung didaktischer Werke zur Folge, andererseits in Verbindung mit der Errichtung von immer mehr Schulen in Westeuropa auch eine Abnahme des Analphabetismus. Die Werke großer Pädagogen fanden ihren Weg in die Wohnstuben zu Eltern, die diese auch lesen konnten und dieser Umstand beeinflusste logischerweise die Erziehung und den Umgang mit den Kindern.

Anschließend gilt es anzumerken, dass meine Diplomarbeit hinsichtlich der Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen vor allem zweierlei aufzeigt: sowohl im Mittelalter als auch in der frühen Neuzeit war für Mädchen gesellschaftlich an Schulbildung nur die Elementarbildung vorgesehen, für die Mädchen aus dem Bauerntum noch nicht einmal diese. Im Vordergrund allen Denkens stand immer die zukünftige Rolle der Hausfrau, Gattin und Mutter, welche offensichtlich für ihr Dasein nicht mehr als schreiben und lesen in der Landessprache, mit Ausnahmen auch Rechnen, benötigte. Den Knaben hingegen standen nach der Elementarschule die Lateinschule, die Handelsschule und später die Universität offen. Auch die drei Pädagogen Comenius, Rousseau und Pestalozzi, welche auf dem Gebiet der

### *Resümee*

Pädagogik als fortschrittliche Frei- und Vordenker gelten können, haben sich mit einer Mädchenbildung, welche über die Elementarbildung hinausreicht, nicht beschäftigt.

**7. Literaturverzeichnis**

Ariès, Phillipe: **Geschichte der Kindheit**. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG, München 1996.

Arnold, Klaus: **Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit**. © Ferdinand Schöningh, Paderborn 1980.

Arnold, Klaus: **Die Einstellung zum Kind im Mittelalter**. In: Herrmann, Bernd (Hrsg.): Mensch und Umwelt im Mittelalter. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1986, S. 53-64.

Asendorf, Manfred; Flemming, Jens; Müller, von Achatz; Volker, Ulrich: **Geschichte. Lexikon der wissenschaftlichen Grundbegriffe**. © 1994 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg.

Becker-Schmidt, Regina; Bilden, Helga: **Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung**. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union, München 1995, S. 23-33.

Böhm, Winfried: **Wörterbuch der Pädagogik**. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2005.

Dautzenroth, Erich: **Kleine Geschichte der Mädchenbildung. Der verbotene Baum oder Die Erziehung des anderen Geschlechts**. A. Henn Verlag, Ratingen, Wuppertal, Kastellaun 1971.

Dülmen, van Richard: **Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Erster Band. Das Haus und seine Menschen. 16.-18. Jahrhundert**. © C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1990.

Horney, Walter; Ruppert, Johann Peter; Schultze, Walter: **Pädagogisches Lexikon. Erster Band A-J**. Bertelsmann Fachverlag, Gütersloh 1970, S. 484-496.

Kardoff, Ernst von: **Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung**. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen.

Psychologie Verlags Union, München 1995, S. 3-11

Leopold, Waltraud: **Religiöse Sozialisation in der Familie von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart.** Eine historische und empirische Untersuchung. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt 2010.

deMause, Lloyd: **Evolution der Kindheit.** In: deMause, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980, S. 12-111.

März, Fritz: **Personengeschichte der Pädagogik: Ideen- Initiative- Illusionen.** © by Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998.

Martin McLaughlin, Mary: **Überlebende und Stellvertreter: Kinder und Eltern zwischen dem neunten und dem dreizehnten Jahrhundert.** In: deMause, Lloyd (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1980, S. 147-262.

Mensching, Günther: **Rousseau zur Einführung.** © 2000 by Junius Verlag GmbH Hamburg.

Rathmayr, Bernhard: **Kindheit.** In: Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S. 398-401.

Reents, Christine: **Comenius' Impulse zur Mädchenbildung? Oder: Die Gleichheit von Mann und Frau als Ausdruck ihrer Gottebenbildlichkeit.** In: Goßmann, Klaus; Scheilke, Christoph T. (Hrsg.): Jan Amos Comenius 1592 – 1992. Theologische und pädagogische Deutungen. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1992, S. 49-69.

Riedo, Chantal: **Wie Gertrud zur Frau wird. Die Konstruktion von Geschlecht im Werk Johann Heinrich Pestalozzis.** © 2004 Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Postman, Neil: **Das Verschwinden der Kindheit.** S.Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main 1985.

Power, Eileen: **Als Adam grub und Eva spann, wo war da der Edelmann? Das Leben der Frau im Mittelalter.** © Karin Kramer Verlag Berlin, Berlin – Neukölln 1984.

Schaller, Klaus: **Comenius, Johann Amos.** In: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Erster Band. Herder, Freiburg 1974, S. 252-255.

Schaller, Klaus: **Johann Amos Comenius (1592-1670).** In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Band 1. Verlag C.H. Beck oHG, München 2003, S. 45- 59.

Scheuerl, Hans: **Johann Amos Comenius (1592-1670).** In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. © C.H.Beck´sche Verlagsbuchhandlung, München 1991, S. 67-82.

Schmid, Pia: **Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800.** In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hrsg.<sup>innen</sup>): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Campus Verlag GmbH, Frankfurt/ Main 1996, S. 327-345.

Shahar, Shulamith: **Kindheit im Mittelalter.** Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg 1993.

Soëtard, Michel: **Jean-Jacques Rousseau. Philosoph – Pädagoge. Zerstörer der alten Ordnung.** © 1989 by SV international/ Schweizer Verlagshaus AG, Zürich.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): **Lexikon Pädagogik.** Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007.

Tröhler, Daniel: **Johann Heinrich Pestalozzi.** © 2008 by Haupt Berne, Göttingen.

Zwangsleitner, Wolfgang; Huber, Gerhard; Schröckenfuchs, Erlefried: **Einst und heute.** Band 1. Dorner Verlag GmbH, Wien 2006.

### **7.1 Internetquellenverzeichnis**

Quelle 1: <http://blog.zeit.de/schueler/2010/08/31/thema-fruhe-neuzeit/> Stand vom 4.11.2012

Quelle 2: [http://www.tempora-nostra.de/bib\\_zeittafel.shtml](http://www.tempora-nostra.de/bib_zeittafel.shtml) Stand vom 05.08.2012

Quelle 3: [http://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Lehrveranstaltungen/Materialien\\_vergangener\\_Semester/Rechtsphilosophie\\_I/Philosophen/Entwicklungen\\_in\\_der\\_Antike\\_gross\\_2010\\_2011.pdf](http://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Lehrveranstaltungen/Materialien_vergangener_Semester/Rechtsphilosophie_I/Philosophen/Entwicklungen_in_der_Antike_gross_2010_2011.pdf) Stand vom 05.08.2012

Quelle 4: [http://www.mittelalter.de/html/zeittafel\\_des\\_mittelalters.html](http://www.mittelalter.de/html/zeittafel_des_mittelalters.html)  
Stand vom 05.08.2012

Quelle 5: <http://www.das-mittelalter.de/zeittafel.htm> Stand vom 05.08.2012

Quelle 6: <http://www.martinschlu.de/kulturgeschichte/renaissance/zeittafel.htm>  
Stand vom 10.08.2012

Quelle 7: <http://www.buehler-hd.de/gnet/neuzeit/zeitren.pdf> Stand vom 10.08.2012

Quelle 8: <http://www.thussie.de/ger/pdf/unterricht/materialien/geschichte/wika-geschichte.pdf> Stand vom 11.08.2012

Quelle 9: <http://www.stefanjacob.de/Geschichte/Unterseiten/Zeittafel.phpIntern=3&PHPSESSID=0e422a4be11ce29893cb7a406ca9e34b> Stand vom 11.08.2012

Quelle 10: [http://www2.uni-erfurt.de/garten/literatur/texte\\_schulgarten\\_schenk.html#1.1](http://www2.uni-erfurt.de/garten/literatur/texte_schulgarten_schenk.html#1.1)  
Stand vom 18.01.2013

Quelle 11: [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1581/pdf/Heiland\\_Helmut\\_Die\\_Paedagogik\\_RousseausD.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1581/pdf/Heiland_Helmut_Die_Paedagogik_RousseausD.pdf) Stand vom 15.1.2013

Quelle 12: <http://entruub.tripod.com/Rousseau.pdf> Stand vom 15.1.2013

Quelle 13: [http://www.bruehlmeier.info/erziehung\\_2.htm](http://www.bruehlmeier.info/erziehung_2.htm) Stand vom 15.1.2013

Quelle 14: [http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/e.ostbomk\\_fischer/femagogik\\_oder\\_p\\_dagogik.pdf](http://www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/e.ostbomk_fischer/femagogik_oder_p_dagogik.pdf) Stand vom 20.01.2013

Quelle 15: [http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4775/pdf/Muetterlichkeit\\_1989.pdf](http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4775/pdf/Muetterlichkeit_1989.pdf)

Stand vom 20.01.2013

## **7.2 Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: <http://www.deutschland-im-mittelalter.de/bilder/edelknabe.jpg> Stand vom 21.01.2013

Abb. 2: [http://books.google.at/books?id=seBrwFKszNMC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.at/books?id=seBrwFKszNMC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Stand vom 18.01.2013

Abb. 3: [http://books.google.at/books?id=seBrwFKszNMC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.at/books?id=seBrwFKszNMC&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Stand vom 18.01.2013

Abb. 4: <http://www.volksschule-volkach.de/COMENIUS/comenius.jpg> Stand vom 28.07.2012

Abb. 5: <http://www.rschindler.com/rousseau.jpg> Stand vom 28.07.2012

Abb. 6: [http://www.sn.schule.de/~pesta-dd/schule/images/portrait\\_pestalozzi\\_sw.jpg](http://www.sn.schule.de/~pesta-dd/schule/images/portrait_pestalozzi_sw.jpg) Stand vom 28.07.2012