

Geschichte der Kindheit

Mit e. Vorw. v. Hartmut von Hentig

Bearbeitet von
Philippe Ariès, Wolf Lepenies, Caroline Neubaur, Karin Kersten

1. Auflage 1998. Taschenbuch. 592 S. Paperback
ISBN 978 3 423 30138 1
Format (B x L): 12,4 x 19,1 cm

[Weitere Fachgebiete > Geschichte > Kultur- und Ideengeschichte > Sozialgeschichte, Gender Studies](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

dtv

Was wir Kindheit nennen, hat es nicht immer gegeben. Die Abgrenzung zwischen Kindern und Erwachsenen hat das Mittelalter nicht gekannt: Kinder lebten, sobald sie sich allein fortbewegen und verständlich machen konnten, mit den Erwachsenen, waren kleine Erwachsene. Was wir »Familie« nennen – die Gemeinschaft von Eltern und Kindern –, entwickelte sich in Europa erst im 15. und 16. Jahrhundert allmählich aus den größeren Sippen- und Stammesverbänden; sie wird dann zu einer moralischen Institution. Diese und andere grundlegenden und oft überraschenden Erkenntnisse gewinnt Ariès aus seinem Studium der sozialen, rechtlichen und kulturellen Entwicklung der Familie und der Erziehung. Er findet sein Material nicht in den Theorien und Programmschriften und den Äußerungen der Maßgebenden, sondern hauptsächlich in den vielfältigen, oft stillen Zeugnissen des Alltagslebens aller Volksschichten.

»Das Großartige an Ariès' Buch ist die Fülle des historischen Materials und der häufig neuen Beobachtungen. Daß das Buch für jeden Interessierten spannend zu lesen ist und nicht in eine Aufzählung von Fakten zerfällt, liegt daran, daß Ariès weder eine Ideen- noch eine Institutionen- oder Sittengeschichte schreibt, sondern eine Geschichte der Bedeutungen, Gefühle, Einstellungen, die sich in bildlichen Darstellungen und Texten und in den Einzelheiten des Lebens von Kindern und Erwachsenen bekunden.«

Frankfurter Rundschau

Philippe Ariès (1914–1986) gehört zur französischen Historikerschule der »Annales«, die Methoden der Soziologie und der Geschichte zu verbinden trachtet und sich um die Erforschung der »civilisations« und der »mentalités« bemüht. Wichtigste Werke: »Les traditions sociales dans les pays de France« (1943); »Le temps de l'histoire« (1954); in deutscher Übersetzung erschienen u. a. »Studien zur Geschichte des Todes im Abendland« (1976; dtv 4369), »Geschichte des Todes« (1982; dtv 4407) sowie »Bilder zur Geschichte des Todes« (1984).

Philippe Ariès
Geschichte der Kindheit

Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig

Deutscher Taschenbuch Verlag

Aus dem Französischen von Caroline Neubaur und Karin Kersten.

Die Originalausgabe erschien 1960 im Verlag Plon, Paris, unter dem Titel ›L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime‹, die deutsche Erstausgabe 1975 in der Reihe Hanser Anthropologie, herausgegeben von Wolf Lepenies und Henning Ritter.

1. Auflage September 1978

16. Auflage Juni 2007

Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG,

München

www.dtv.de

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Sämtliche, auch auszugsweise Verwertungen bleiben vorbehalten.

© 1975 Carl Hanser Verlag, München

Umschlagkonzept: Balk & Brumshagen

Umschlagbild: »Das St. Niklasfest« von Jan Steen (AKG, Berlin)

Gesamtherstellung: Druckerei C. H. Beck, Nördlingen

Gedruckt auf säurefreiem, chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany · ISBN 978-3-423-30138-1

Inhalt

Vorwort zur deutschen Ausgabe 7

Einleitung 45

Erster Teil Die Einstellung zur Kindheit

1. Die Lebensalter 69

2. Die Entdeckung der Kindheit 92

3. Die Kleidung des Kindes 112

4. Kleiner Beitrag zur Geschichte der Spiele 126

5. Von der Schamlosigkeit zur Unschuld 175

Schlußbemerkung Die beiden Einstellungen zur Kindheit 209

Zweiter Teil Das Schulleben

1. Junge und alte Schüler im Mittelalter 221

2. Eine neue Institution: Das Kolleg 244

3. Die Anfänge der Schulklassen 269

4. Die Altersklassen 285

5. Die Fortschritte der Disziplin 349

6. Vom Externat zum Internat 384

7. Die »Petites Écoles« 404

8. Die Härte des Schullebens 440

Schlußbemerkung Die Schule und die Dauer der Kindheit 457

Dritter Teil Die Familie

1. Familienbilder 469

2. Von der mittelalterlichen zur modernen Familie 502

Schlußbemerkung Familie und Sozialität 556

Schlußbetrachtung 559

Anmerkungen 565

Vorwort

Warum ein Vorwort zu diesem Buch? Hat es das nötig? Hat der Leser es nötig? Welcher? Mit welchem Recht fügt hier einer dem Buch etwas hinzu, das es selbst nicht sagt? Wie kommt er dazu, anderen ihre Fragen und womöglich ein Urteil vorwegzunehmen?

Die Antwort hierauf ist nicht nur im Fall dieses Vorwortes nicht leicht, und wenn die Antwort, die ich gebe, nicht jedermann befriedigt, so wird man dem Vorwort selbst doch hoffentlich anmerken, daß ich mir die Frage gestellt habe.

Das Buch von Philippe Ariès braucht ein »Vorwort zur deutschen Ausgabe«, weil diese fünfzehn Jahre nach der französischen, dreizehn Jahre nach der amerikanischen Veröffentlichung erscheint; weil es sich nicht um »Neue Materialien zur Geschichte des bekannten Phänomens X im Ancien Régime« handelt (die man, wenn sie nach den Regeln der Kunst zusammengetragen und dargestellt sind, auch nach 15 – oder 50 – Jahren kommentarlos zur Kenntnis nehmen könnte); weil das Buch vielmehr eine ausdrückliche und eindrückliche Theorie über seinen Gegenstand enthält und eine weniger ausdrückliche über seine Methode und sein anthropologisches Grundmodell; weil die Folgen, die die letztere gehabt hat, die erstere zu überholen und auf sie zurückzuwirken beginnen; und vor allem, weil der Gegenstand wie ein »gelehrter« aussieht und ein Vorwort vielleicht helfen kann zu zeigen, wie nah die Botschaft dieses Buches – es hat eine! – all denen gehen muß, die an der pädagogischen Verwirrung unserer Zeit leiden.

Das Buch wird in Deutschland im Jahre 1975 unter sehr anderen Voraussetzungen ankommen, als es in Frankreich Ende der Fünfziger Jahre geschrieben worden ist und in den USA seit 1962 eifrig diskutiert wird. Diese Differenz sichtbar zu machen und, wo dies sinnvoll erscheint, abzutragen, will das Vorwort helfen. Es will zugleich – anhand der darin zur Erscheinung kommenden Entwicklung – nach der Möglichkeit und dem Sinn einer »historischen Wendung der Gesellschaftswissenschaften« (insbesondere der Pädagogik) fragen. Diese – so bezeichnet in

Analogie zu der von Heinrich Roth ausgerufenen »realistischen Wendung der pädagogischen Forschung« (1) – kann man einstweilen nur vermuten und nicht (auch nicht mit dem Blick auf den üblichen amerikanischen Vorlauf) konstatieren. (2) Aber weil die deutsche Übersetzung und Wirkungsmöglichkeit dieses Buches mit einem gesellschaftspolitischen Klimaumschlag – mit einer Mischung aus Resignation und Heimweh nach der Guten Alten Zeit – und einem spürbaren Überdruß an den abstrakten Ergebnissen der empirisch-systematischen Forschung zusammenfällt, schulden die deutschen Herausgeber dem Buch in diesem Augenblick beides: Anspruch und Schutz. Der *Anspruch* kann, wenn man der Einordnung und Bewertung des Lesers nicht vorgreifen will, nur in Fragen bestehen; *Schutz* gewährt man dem Buch am besten durch den Hinweis auf seine Ungeschütztheit.

Man wird nicht verhindern können, daß aus der bewußten Wendung von Ariès (und anderen) bei uns und jetzt ein Stück unbewußter Tendenz-Wende wird. Aber wo dies geschieht, sollte man es sich doch bewußt machen *können*. Auch dieser Möglichkeit und nicht nur dem oben begründeten »Anspruch« dienen die folgenden Fragen:

1. Was könnte unser *Interesse* an den Thesen von Ariès sein?

2. Was könnte die *Wiederentdeckung der Geschichte* für die zur Systematik drängenden Handlungswissenschaften bedeuten? Was für Alternativen gibt es oder könnte es geben? Was könnte man gegen das eingeschlagene Verfahren einwenden? Welche *Erkenntnisprobleme* geben die Ergebnisse auf?

3. Was könnte der tatsächliche *Nutzen* dieses Buches sein? Welche Bilanz ist zu ziehen?

1 Heinrich Roth: »Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung«, in: *Neue Sammlung* 2. Jg., Heft 6, 1962, S. 485.

2 Die Amerikaner haben inmitten der überwältigenden Flut empirischer Forschung nie aufgehört, große – der Orientierung und Kritik dienende – historische Untersuchungen vorzulegen, wie die Standardwerke von John S. Brubacher (*A History of the Problems of Education*, 1947), Edgar W. Knight (*Fifty Years of American Education 1900–1950*, 1952), Lawrence A. Cremin (*The Transformation of the School*, 1962), Ruth Miller Elson (*Guardians of Tradition*, 1964), Michael B. Katz (*The Irony of Early School Reform*, 1969), Joel Spring (*Education and the Rise of the Corporate State*, 1971). Der Grund für die außerordentliche Wirkung von Ariès' Buch in den USA, also das, was wie eine »Wendung« aussehen könnte und seinen Ausdruck in einer Vierteljahresschrift *The History of Childhood Quarterly* findet, lag in seiner Theorie von der Geschichtlichkeit bisher naiv für gegeben gehaltener Phänomene.

Es liegt in der Natur dieser Art von Fragen, daß es auf sie nur »plausible« oder hypothetische oder persönliche und nicht objektive Antworten gibt.

Zu Frage 1:

Nach dem spontanen »Interesse« an diesem Buch

Ariès hat seinem Buch den Titel gegeben: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (Das Kind und das Familienleben unter dem Ancien Régime – worunter das absolutistische Herrschaftssystem in Frankreich vom 16. Jahrhundert bis zur Revolution von 1789 verstanden wird). Die amerikanische Fassung heißt: *Centuries of Childhood, A Social History of Family Life* (Kindheit im Wandel der Jahrhunderte, Eine Sozialgeschichte des Familienlebens). Während ich dieses Vorwort schreibe, weiß ich noch nicht, für welchen Titel sich die deutschen Herausgeber entschieden haben* – und das ist mir ein heilsamer Anlaß, selber einen zu formulieren und dadurch meine Auslegung der Ariès'schen Absichten zu geben. Ich würde das Buch »Die *Geschichtlichkeit* der Familie« nennen, oder: »Die notwendige *Erfindung* von Kindheit und Jugendalter nach dem Zerfall der offenen mittelalterlichen Gesellschaft«.

In anderen Worten: Als forschender und handelnder Pädagoge interessiere ich mich für die Behauptung, daß ein scheinbar so fundamentaler Tatbestand wie die »Kindheit« oder das »Jugendalter« nicht nur mehr oder weniger anders ablaufen können, als wir das gewohnt sind, sondern selbst Schöpfungen unserer Anschauungen und Umstände sind. Ich interessiere mich im gleichen Maß für die behauptete Entwicklung dieser Anschauungen und Umstände, für ihre Bewertung und für die in ihrer Begründung mitgelieferte Gewißheit ihrer Unumkehrbarkeit. Ich interessiere mich für eine Chance der Befreiung von Bewußtseinsfesseln, Gewohnheiten, Institutionen – und ich interessiere mich für die realistischen Grenzen solcher Hoffnungen. Für beides suche ich in dem von Ariès eingebrachten und durch eine Theorie geordneten Material eine *Bereicherung meiner Anschauung, eine Veränderung meiner Fragen, eine Klärung meiner Begriffe und Normen.*

Ariès' Thesen – über das Buch, die behandelten Jahrhunderte und Phänomene verteilt – sind grob vereinfacht diese:

• »Kindheit« hat es nicht immer gegeben – nämlich jener von uns wahr-

* Die Herausgeber haben den Titel *Geschichte der Kindheit* gewählt – in Anlehnung an Michel Foucaults *Histoire de la folie.*

genommene und wahrgemachte prinzipielle Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern.

Im Mittelalter beispielsweise gab es diese Abgrenzung nicht. Sobald ein Kind sich allein fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es mit den Erwachsenen in einem informellen natürlichen »Lehr- lingsverhältnis«, ob dies nun Weltkenntnis oder Religion, Sprache oder Sitte, Sexualität oder ein Handwerk betraf. Kinder trugen die gleichen Kleider, spielten die gleichen Spiele, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen und hatten keine von ihnen getrennten Lebensbereiche.

Erst im 15. und 16. Jahrhundert entsteht allmählich unsere (Kern-) Familie aus der systematischen Auflösung des Stammes- oder Geschlechtsverbandes durch den sich konsolidierenden Zentralstaat.

Im 17. Jahrhundert wird durch die Moralisten, Pädagogen und Kirchenmänner (beider Konfessionen) das Interesse an der Erziehung neu geweckt: Das Kind ist nicht amoralisch, für sittliche Unterscheidungen unempänglich, »roh« (und muß sich auswachsen): ein Gegenstand zum Hätscheln und Spaßhaben, sondern unschuldig, verderblich, des Schutzes und der Erziehung bedürftig: ein Gegenstand der ersten Verantwortung.

Die Familie bekommt dadurch eine neue Aufgabe: sie wird aus einer Institution zur Vererbung von Gut, Stand und Namen zu einer moralischen Anstalt. In dieser Funktion wird sie auch von der Kirche zunehmend anerkannt und gefördert.

Aus der sittlichen Aufgabe der Familie erwachsen als letztes die Gefühlsbande – freilich nur in den Schichten, die sich den Luxus des Sentiments leisten können. Die bürgerliche Familie ist nun um das Kind zentriert. Sie kümmert sich in erster Linie um die Fortsetzung ihrer selbst, um die Sicherung der Interessen einer absichtlich kleingehaltenen Nachkommenschaft. (Seit dem 18. Jahrhundert hat sich dies nicht geändert; das Muster hat sich nur – langsam – auf die hierin je anders verführende Unter- und Oberschicht ausgedehnt. Nun setzten zugleich merkliche demographische Veränderungen ein: eine bewußte Geburtenkontrolle in der mittleren Bevölkerungsschicht).

Anders als die Humanisten, für die Bildung eine sich auf das ganze Leben verteilende Selbstvollendung war, haben die Moralisten und Pädagogen des 16. und 17. Jahrhundert – unter ihnen vor allem die Jesuiten – die Kindheit als die eigentliche Zeit der Formung des Menschen erkannt und diese Zeit durch systematische Disziplinierung des Willens und Schulung des Geistes zu nutzen gesucht.

- . Schule und Elternhaus wirken zusammen bei der Entfernung des Kindes aus der Erwachsenengesellschaft.
 - . Beide wirken auch – obwohl die Schule zunächst kein Monopol einer gesellschaftlichen Klasse oder bestimmter Berufsgruppen oder eines Geschlechtes ist – klassenbildend. Zwar bleibt der Streit: für oder wider eine Erziehung zu Hause; aber weder das Zuhause noch das Kolleg (die Schule) sind »gesellschaftlich« im Sinne des mittelalterlichen (und heute noch mittelmeerischen) Lebens.
 - . Die Entstehung der modernen demokratischen und industriellen Massengesellschaft macht die Familie vollends zum Ort der Identifikation. Was sie an Erziehung, Bildung und Ausbildung nicht leisten kann, wird der Schule übertragen.
 - . Die Darstellung und Wahrnehmung der Entwicklung unserer gesellschaftlichen Einrichtungen, zumal der Familienerziehung und der Schulbildung als Fortschritt zu mehr Freiheit und sozialer Offenheit ist falsch. Die Geschichte der von Ariès untersuchten vier Jahrhunderte zeigt im Gegenteil eine Zunahme von Unfreiheit, sozialer Abschließung und Repression durch die Erwachsenen.
- Die Offenheit, Promiskuität und Sozialität des Mittelalters sind nicht, wie erhofft und behauptet, durch die Selbstbestimmung der Aufklärung, sondern durch die Herrschaft der Kleinfamilie und das Lernghetto der Schule ersetzt worden.

Unser praktisches und theoretisches Interesse an diesen Thesen scheint mir unmittelbar evident – und über sie hinaus erst recht an der Fülle der bunten Details, der »Bilderbögen«, auf denen wir ebenso viele aufregende Beziehungen und Parallelen zu unseren Problemen wiederfinden wie herausfordernde, ja schockierende Unterschiede.

Wer allenthalben hört, daß die Familie im Zerfall begriffen sei und solche Funktionsverluste erlitten habe, daß die Schule notwendig an ihre Stelle treten, sich erweitern und damit schließlich selbst zur »Bewahranstalt« werden müsse; wer gleichzeitig von anderen hört, die bürgerliche Kleinfamilie »reproduziere« ein für die Gesellschaft bedenkliches Fehlverhalten: falsche Rollenmuster, enge Sicherheitsbedürfnisse, a-politische und a-soziale Grundeinstellungen und Gewohnheiten und müsse durch Wohngemeinschaften, Kommunen, Arbeits- und Erziehungskollektive ersetzt werden; wer hört, die Familie werde durch die robust expandierende staatliche Pflichtschule (mit deutlicher Anti-Familien-Ideologie) verdrängt und müsse durch ein anderes Schulrecht geschützt und gestützt werden; wer dann auch noch hört, wie die Schule in den

Funktionen scheitert (und scheitern muß), in denen sie die Familie ersetzen oder kompensieren soll, und daß Elternsein ein unersetzbarer und wo nötig neu zu schaffender Beruf sei – der wird, durch dies alles verwirrt, begierig nach den Zeugnissen greifen von Zeiten, die lebensstüchtig, liebesfähig, schöpferisch und christlich zugleich waren und mit den Worten von Ariès »keinen Begriff von der Familie« hatten.

Wer die Klagen über die Monopolisierung oder Zerstörung der Öffentlichkeit in unserer auf Öffentlichkeit so angewiesenen Gesellschaft kennt und versteht – der wird aufmerksam studieren, wie ein Leben ausgesehen hat, das nicht durch die Privatheit der Familie fragmentarisiert war, ein Leben, in dem es die Familie als »Realität« natürlich auch gab, aber nicht als beherrschende Norm, als alles »tyrannisierende« Idee.

Wer an den Klassenschranken in unserer Gesellschaft leidet und – um sie zu beseitigen – sei es Gesamtschulen einrichten, sei es die Schule überhaupt abschaffen möchte – der muß fasziniert sein von den im doppelten Sinn klassenlosen Schulen des Mittelalters und des 15. und 16. Jahrhunderts, von den paradoxen Gründen ihrer Wandlung und dem, was der Gesellschaft auch dann noch übrig blieb, als sie zu Standesschulen geworden waren: Die alte »Sozialität« hat im 17. und 18. Jahrhundert weder in den oberen Schichten noch in den Unterschichten ganz aufgehört – im »Großen Haus« einerseits, in dem sich Herren und Diener, Gast und Klient, Arm und Reich, Klein und Groß mischten, in denen es wenig Mobiliar und viel Geselligkeit gab, und in den Dorfkneipen, in den Gassen und Quartieren der Armen andererseits. In beiden war Kommunikation aller mit allen die Hauptbeschäftigung. Ariès schreibt: »Die alte Gesellschaft versammelte ein Maximum von Lebensformen auf einem Minimum von Raum und nahm das bizarre Nebeneinander von unendlich verschiedenen Klassen hin, wenn sie es nicht geradezu erzwang. Die neue Gesellschaft wies jeder Lebensform einen getrennten Bereich an« und sorgte dafür, daß sie sich darin und an sich selbst hielt.

Wer wiederum seine Hoffnungen auf Integration und Kommunikation setzt – den wird Ariès' Urteil beschäftigen, daß die verschiedenen Klassen sich umso deutlicher voneinander unterscheiden, je enger sie zusammenlebten. »Der Diener verließ seinen Herrn nicht, dessen Freund und Komplize er war, weil zwischen beiden eine Verbundenheit bestand, für die uns heute, sobald wir die Kameradie der Jugend hinter uns haben, der Sinn fehlt; der Hochmut des Herrn entsprach zu der Zeit der Unverschämtheit des Dieners und stellte, im Guten wie im Schlechten, eine Hierarchie wieder her, die durch die exzessive Vertraulichkeit eines unablässigen Zusammenseins ständig in Frage gestellt wurde.«

Wer sich darüber Sorgen macht, daß seine Kinder ihm durch Schule, durch andere Familien, durch den Einfluß Dritter – der Lehrer, der peer-group, der jeweils älteren – »entfremdet« werden, der wird bei Ariès mit Erstaunen den Bericht eines Italieners aus dem späten 15. Jahrhundert lesen: darüber, wie die Engländer aller Klassen damals ihre Kinder außer Hauses sandten, um bei anderen »zu lernen und zu dienen« (was sich schwer voneinander unterscheiden ließ), und er wird ausgezeichnete pädagogische Gründe dafür bekommen.

Wer dies für Ausbeutung hält – der wird durch die vielen Briefe, Tagebücher, Manuale, Bilder vielleicht dazu verführt sich vorzustellen, wie anders man ein solches Geschick empfinden kann (nach den Darlegungen von Mohammed Rassem hat sich damals geradezu ein »besonders Pathos des Dienstes« entwickelt (3) und einsehen, wie weit es von Oliver Twist und natürlich erst recht von Tom Brown entfernt ist.

Wer vor allem die Schranken zwischen Beruf und privatem und politischem Leben entweder sorgfältig errichtet (um »sich« zu schützen) oder einzureißen sich bemüht (um den einen Teil vor der Überwältigung durch die anderen zu bewahren) – der wird nicht nur aufmerksam jene Zeiten mustern, in denen es keine Trennung von Wohnung, Arbeitsplatz und »Freizeitbereich« gab, sondern vor allem jenes totale »Lernen am Leben« prüfen (das zunächst notwendig unter der Aufsicht und im Dienste anderer stattfindet, die schon da sind und über die Erfahrungen und Mittel verfügen) und das *apprentissage général* mit der Abstraktion vergleichen, die unsere Schule bedeutet. (4)

Wer den Verlust der Verantwortungsbereitschaft in unserer Gesellschaft beklagt und nicht flugs die Demokratie und die Verbände dafür

3 M. Rassem: »Entdeckung und Formierung der Jugend in der Neuzeit« in: *Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium*, München 1975 (dtv), S. 103.

4 Die Schule wird nicht nur selbst immer abstrakter, sondern das Lernen, das außerhalb von ihr geschieht, auch. »Abstrakt« heißt hier nicht einfach »unanschaulich« und ist darum auch durch audiovisuelle Mittel und sogenannte Projektarbeit nicht aufzuheben. Abstrakt heißt »seiner Beziehung zu mir einerseits und zur Sache andererseits beraubt«, so daß auch zwischen mir und ihr keine Beziehung entsteht. Eines der abstraktesten Mittel ist paradoxerweise das Fernsehen: an Millionen gerichtet, von Vermittlern (nicht vom Betroffenen, vom Akteur, vom Macher) vorgeführt, nach Programm und terminiert. Der Reporter-Interviewer fragt nicht, weil er eine Antwort braucht, sondern weil er fragen muß – das ist sein job. Und obwohl es ununterbrochen »action« gibt und fast ununterbrochen geredet wird, kann der Zuschauer nur stillhalten. Die Folgen dieses »versteckten Curriculums« des Fernsehens sind unabsehbar.

»verantwortlich« macht – der wird die Schilderungen einer Welt zitieren, in der die Tätigkeiten, Einrichtungen und Beziehungen so unmittelbar waren, daß man an ihnen immer auch lernte, *warum* und nicht nur *wie* man sie tut oder gebraucht. So konnte Befriedigung direkt mit dem Ansehen, das man genoß, einhergehen (und mußte nicht durch Reichtum »vermittelt« werden); so war es nicht genug, ein *guter Handwerker* zu sein, wenn man nicht auch ein *guter Nachbar* war; so war das Mittel, sich angenehm und seine Sache verständlich zu machen, nicht mehr und nicht weniger als das *Gespräch*, eine Fertigkeit, die jedermann lernen konnte, wenn er sie nur ausübte; so war Sicherheit in der *Freundschaft*, einer damals viel behandelten politischen und sozialen Tugend, in der gegenseitige Hilfe und das gemeinsame Aushalten der Folgen von allein zu einer Schule der Verantwortung gediehen. Und dies: das Bemühen um Ansehen, die Tauglichkeit der Arbeit, die Fähigkeit, Nachbar zu sein, Gespräch und Freundschaft, war der Kanon der pädagogischen Ziele der »alten Gesellschaft«, wie Ariès sie zu nennen beliebt.

Wer sich über die »exzessive« Freizügigkeit sorgt, in der unsere Kinder aufwachsen, wer sich fragt, was wir ihnen antun, wenn wir sie – wie früh und in welcher Form? – mit Sexualität befassen; wie »abhängig« oder »unabhängig« sie von ihren Eltern aufwachsen können; wie moralisch, neugierig, grausam, aggressiv, gesellig, tolerant, gläubig, korrumpierbar, lebensfähig etc. sie von sich aus »sind« (wenn man sie z. B. zeitig aus der Familie entließe); wieviel Arbeit ihnen zugemutet werden kann und wieviel Konflikt, wieviel »Realität« und wieviel Schutz sie brauchen; wie früh sie ins Bett müssen und wie spät sie noch das Schreiben und Lesen lernen können – der wird im Ariès aufregende Modelle finden (die unsentimentale, ökonomisch und juristisch bestimmte Großfamilie, die vagabundierenden Kinderhorden, ein unbefangenes exponiertes, ja bewußt gesellschaftlich gehaltenes Sexualeben) und jedenfalls entdecken, daß alle jene Fragen immer schon erörtert und jeweils ganz und gar anders beantwortet worden sind, als wir dies tun – ohne daß ganze Jahrhunderte krank, deformiert, neurotisch geworden sind.

Wer sich fragt, welchen Maßstab es für die Kennzeichnung eines erwachsenen Verhaltens als »autoritär« gibt – ein Kind für eine Lüge bestrafen oder ihm einreden, daß es ja gar nicht lügen wollte? es an einer Arbeit, wenngleich wegen seiner Schwäche und Unerfahrenheit, in dienender Funktion beteiligen oder es vor ein Lernprogramm setzen? es auf die Bezugsperson fixieren oder es in einer »Wahrnehmungs- oder Erkennungskrippe« – cognition crib – unterbringen mit Wechselrahmen für Sicht- und Tastmuster: »... und weil Gesichter das sind, was Kinder

zuerst wahrnehmen, gibt es im ersten set sechs auswechselbare weiche Plastikgesichter...« (5) – wer sich fragt, wieviel Liebe, Hätschelei, Geduld, Aufmerksamkeit wir Kindern »schulden«; wer zweifelt an der Richtigkeit, Wirksamkeit und Menschenfreundlichkeit unserer lückelosen Sozialisationsbemühungen; wer die Rolle und die Motive der Lehrer als »Sozialisationsagenten« beargwöhnt; wer für eine Mischung der Altersgruppen zumindest der Kinder und Jugendlichen eintritt – der wird bei Ariès eine Fülle von neuem Material finden, das ihn bestätigt oder anregt oder stützig macht.

Das sind, zugegeben, zufällige Interessen, die noch ganz der Zurichtung entbehren, die sie zu wissenschaftlichen Fragen an ein wissenschaftliches Buch machen. Aber auch solche werden nicht ausbleiben, häufig im Dienst eines praktischen politischen Problems:

Von der Streitfrage her, wie der gegenwärtige Geburtenrückgang zu bewerten und wie auf ihn zu reagieren sei, wird es interessant sein, die erste, gleichsam willentlich durch die Geburtendisziplin einer ganzen, entscheidenden Bevölkerungsschicht herbeigeführte demographische Veränderung in Europa zu verfolgen: Welche Faktoren müssen zusammenkommen, um eine Abneigung, Kinder in die Welt zu setzen, zu erzeugen? Welche psychischen und sozialen – und eben nicht nur demographischen – Folgen hat sie? Wann und wie verliert sie sich wieder?

Von der Reform des Paragraphen 218 her wird es interessant sein, die Behandlung von erwünschten und von unerwünschten Kindern einst und jetzt genauer zu verfolgen und womöglich zu vergleichen. Damals »kamen« Kinder für die Mehrzahl der Menschen, ohne daß die Frage, ob erwünscht oder nicht, viel daran hätte ändern können; Kinder waren nicht in erster Linie gewollt oder ungewollt, sondern unvermeidbar – und es mußten zunächst viele sein in einer Zeit, in der nur jedes zweite Kind das 8. Lebensjahr erreichte; dies jedenfalls war den Menschen in dieser Form bewußt (6); von den Kindern, die bei der Geburt oder unmittelbar darauf starben, nicht zu reden. Lawrence Stone schreibt in seiner großen Rezension von Ariès in der *New York Review of Books* vom 14. 11. 74: »Wo die Kindersterblichkeit so hoch war, wäre eine tiefere Bindung zu jedem seiner Kinder einzugehen ein Anlaß zu schierem Wahnsinn gewesen.« (S. 30). Die Motive der einzelnen Menschen für die Entscheidung, keine Kinder zu haben, sind sehr verschieden;

5 Zitiert nach Urie Bronfenbrenner: »The Origins of Alienation«, in: *Scientific American*, August 1974, S. 54.

6 Vgl. J. J. Rousseau: *Emile*, Paderborn 1958 (Schöningh), S. 24.

sie reichen von wirtschaftlichen Erwägungen (Rezession) über Kulturpessimismus oder Bequemlichkeit bis zu den Folgen organisierter Weltanschauung (Women's Lib, Zero Population Growth, NON = National Organisation for Non-parenthood); aber eine Gesellschaft ist auch ein Ganzes, und die Summe der Folgen hat gemeinsame Rückwirkungen für alle, schafft neue Zustände und neue Motive, die man statistisch verfolgen und historisch aufklären kann.

Von der Frage her, welches Elternrecht welchem Kinderrecht gegenüberstehen solle, z. B. in der Frage der Adoption oder des Fürsorgerechts (wie werden Recht und Einfluß der »biologischen« und der »psychologischen« Mutter, der Grusche und der Gouverneursfrau, des Fürsorgeheims und des Elternhauses, der Tagesmutter und der berufstätigen Mutter verteilt und gegeneinander abgegrenzt?), ist es interessant, sich nicht nur bei den kulturell entfernten Völkern der Südsee oder den ideologisch entfernten sozialistischen Ländern umzusehen, sondern in der eigenen Tradition Rückschau zu halten, in der all dies nebeneinander möglich war: Eltern geben ihre Kinder an Zieheltern (fosterage); Eltern verheiraten ihre Kinder mit 13; Eltern betrachten die Arbeitskraft ihrer Kinder wie einen Besitz; Eltern lassen sich im Alter von ihren Kindern versorgen – aber niemand kann verhindern, daß ein Thomas Platter im 16. und ein Jean Jacques Rousseau im 18. Jahrhundert ihr Zuhause verlassen, niemand denkt daran, sie zurückzubringen, niemand hat das Recht oder die Pflicht dazu. Eine gesetzliche Regelung hierzu gab es nicht – nicht nur weil sie nicht einlösbar gewesen wäre, sondern weil man sie als unnötig empfunden hätte. Auch unser Kinder- und Elternrecht könnte sich mehr an den praktischen Voraussetzungen und Folgen orientieren und sich durch die eigene Geschichte gedeckt fühlen. Und noch etwas anderes: Wo Erziehung durch nicht leibliche Eltern (von verschiedenen Altern, meistens vom siebenten Lebensjahr an) die Regel ist – was wird dort aus den Problemen der Psychoanalyse?

Es werden auch die alten allgemeinen kulturphilosophischen Fragen an diesem Buch wieder aufleben: Gibt es im Bereich der gesellschaftlichen »Grundstrukturen« so etwas wie eine lineare »Entwicklung«? Gibt es dabei einen Fortschritt wie Lloyd deMause, ein amerikanischer Familienforscher, behauptet, oder im Gegenteil einen durch humanitäre Absichten und Gebaren verschleierte faktischen Rückschritt – eine Abnahme von Selbstbestimmung, Lebenssicherheit und -zuversicht, wie Ariès behauptet?

Oder gilt auch hier, daß die Summe des Glücks oder des Leids zu allen Zeiten gleich ist?

Die Antwort auf solche Fragen wird entscheidend sein für den Gebrauch oder Mißbrauch, den man mit dem Buch von Ariès treibt.

Man mag auch fragen: Welchen Sinn eine Geschichte habe, in der sich alles – in Variationen freilich – zu wiederholen scheint. Der Ariès ist voll von »Plagiaten«, die die Geschichte an sich selbst begeht: Studentenunruhen mit Geiselnahme, walk-in und Professorenverhöhnung; Klagen darüber wie schwierig es ist, die Geschlechter der Jugendlichen auszumachen; Warnungen vor einem akademischen Proletariat; Symptome dessen, was man vor 20 Jahren Akzeleration genannt hat und was, als ältere Zeiten über alte Zeiten berichteten, einfach (kollektive) »Frühreife« hieß?

Aber so modern auf einmal das Mittelalter und das Ancien Régime werden – wer Ariès so liest, wird mehr Probleme und Fragen mitnehmen als Lösungen und Antworten. Das *Interesse* wird fraglos genährt – aber die Unruhe auch. Die meisten Erkenntnisse, die das Buch vermittelt, werden von dem Bewußtsein begleitet, daß die Umstände, unter denen etwas einmal möglich und plausibel war, nicht mehr sind und sich auch nicht wiederherstellen lassen. Es dämmert dem Leser, wie sehr wir durch unsere Verhältnisse eingefangen sind – sosehr, daß wir sie eher rechtfertigen als preisgeben, auch wenn wir an ihnen leiden.

Es könnte sein, daß wir schon darum gern in die überlegene Abwehr des Buches und seiner Thesen einstimmen: Dies sei doch schiere Romantik – Nostalgie nun auch in der Wissenschaft, Ausflucht vor den Erkenntnissen und Schwierigkeiten der Gegenwart, die sich freilich nicht mit historischen Erinnerungen beiseite und ins Unrecht schieben lassen. Wir könnten meinen: Wer uns einen linearen Fortschritt oder Rückschritt einreden wolle, verdiene von vornherein kein Gehör, ganz gleich, wie kenntnisreich, originell und kraftvoll gedacht sein Buch ist.

Es könnte also sehr wohl sein, daß das Interesse an dem Buch und seinem Gegenstand seine Wirkung und seine Funktion zerstört. Das Aufsehen widerstreitet seinem Ansehen.

Wie steht es damit – wie mit seiner Methode und seinem überraschendsten Effekt: seiner Rehabilitierung der Geschichte an einem von den empirisch-analytischen Humanwissenschaften monopolisierten Gegenstand?

Zu Frage 2:
*Nach der wiederentdeckten »Geschichte« und
der Methode dieses Buches*

Das Buch von Ariès ist, wie gesagt, vor 15 Jahren in Frankreich erschienen. Keine zwei Jahre später gab es in der Neuen Welt eine englische Übersetzung. Von der Kritik als bahnbrechend gefeiert, wurde die englische Fassung mehrfach aufgelegt. »Der Ariès« zählt heute zur Pflichtlektüre amerikanischer Pädagogikstudenten. Seinen Durchbruch hat er freilich erst erzielt, als die pädagogischen Bilderstürmer – Goodman, Friedenberg, Illich, Reimer – zeigten, wozu man Geschichte (und diese insbesondere!) gebrauchen kann. Seitdem haben sich auch bedeutende Wissenschaftler von der methodologischen Gegenpartei gründlich mit Ariès auseinandergesetzt (7) und auch die Historiker befassen sich kritisch mit ihm. (8) Eine Gruppe von Forschern, die sich »Psychohistoriker« nennen, hat schließlich vor einem Jahr begonnen, eine Vierteljahresschrift zu dem Thema *The History of Childhood* herauszugeben (9) und bekundet damit ihren Glauben, ja ihre Entschlossenheit, daraus eine dauerhafte Beschäftigung zu machen.

In der Alten Welt dagegen, von deren Geschichte Ariès' Buch handelt, hat man es kaum zur Kenntnis genommen. In Deutschland wurde, vor ebenfalls 15 Jahren, die zitierte »realistische«, sprich empirische Wendung gegen eine stark historische und matt philosophische Pädagogik (sie nannte sich selbst »geisteswissenschaftlich«) verkündet. Die Ironie des Schicksals will es, daß unmittelbar davor im Nachbarland Holland ein Buch erschienen war, das die Thesen des Ariès an Kühnheit und Präzision übertraf (nicht dessen Reichtum der Beobachtungen und des historischen Materials) und den zwar gut begründeten, aber für die Nicht-humanisten schwerverständlichen Titel »*Metabologica*« (10) trug – eine

7 Z. B. David Hunt: *Parents and Children in History, The Psychology of Family Life in Early France*, New York/London 1974 (Basic Books).

8 Z. B. Lawrence Stone in der schon erwähnten großen Sammelrezension: »The Massacre of the Innocents« in der *New York Review of Books*.

9 Lloyd deMause (Hrsg.): *The History of Childhood Quarterly*, New York 1974 (Psychohistory Press).

10 Jan Hendrik van den Berg: *Metabologica, Über die Wandlungen des Menschen, Grundlinien einer historischen Psychologie*, Göttingen 1960 (Vandenhoeck & Ruprecht). Dem Humanisten bleibt, wenn nicht unerfindlich, so doch ärgerlich, daß das richtig gebildete und verwendete Wort falsch – nämlich mit c – geschrieben wird.

Lehre von den Veränderungen, nämlich des Menschen. Es stiftete jene »historische Psychologie« (die in Amerika *psychohistory* heißt) und die nicht mit einer Historie der Psychologie verwechselt werden darf. Ihre Pointe ist die Geschichtlichkeit des scheinbar Ungeschichtlichen: sie teilt die entscheidende Voraussetzung der klassischen Psychologie nicht, nämlich daß das, was wir mit welchem Erkenntniswerkzeug auch immer als das Wesen des Menschen ausmachen, sich gleich bleibe. Genau gesprochen bricht sie mit der Gleichung »wahrhaft erkennbar = bleibend«, soweit es den sich selber erkennenden Menschen betrifft. Dieses Buch erschien in Deutschland gleichfalls im Jahre 1960. Es wurde von Kennern gelesen und geschätzt, hat aber weder ihr Bewußtsein, noch das der Öffentlichkeit spürbar beeinflußt. Das hatte seinen Grund – und deshalb steht dies alles hier: In Deutschland war man in der Tat vollauf damit beschäftigt, die Empirie und die Analyse in ihren klassischen Formen wieder aufzunehmen und das unter dem Nationalsozialismus Versäumte nachzuarbeiten. Die Geschichte und ihre spekulative Deutung waren überwiegend geworden und erfaßten vor allem die veränderten und sich verändernden gegenwärtigen Phänomene nicht mehr. Man tat damals den Schritt, den Amerika früher getan hatte und der dem Schritt von Ariès und van den Berg vorausgehen muß, damit dieser einen Sinn hat.

Der Erforschung der Vergangenheit hat – mit neuen Fragen und alter Gründlichkeit – zwar nicht aufgehört, aber man scheint sie nicht zu brauchen. Die »synchrone« Analyse, das Aufzeigen von herrschenden Systemen und Strukturen, das Experiment, die statistische Erhebung und Korrelation – Methoden, mit denen die Erscheinungen genauer faßbar, eindeutiger vergleichbar, vielseitiger miteinander verknüpfbar werden, erbringen soviel und beschäftigen uns so sehr, daß wir für das Alte, die Herkunft, das immer nur Erschließbare, die »diachrone« Erklärung keine Zeit, keine Verwendung und fast kein Interesse mehr haben. Und hat uns die Historie nicht gerade dies dauernd gelehrt: daß die Probleme ohnehin anders, nur scheinbar ähnlich und nie gleich sind, und hat sie nicht damit selbst ihre Funktion und Bedeutung aufgehoben?

Wer nun behauptet – wie ich dies tue – das hier vorgelegte Buch werde Aufsehen erregen, neue Perspektiven eröffnen und bei der Bewältigung unserer praktischen Probleme behilflich sein können, sagt auf diesem Hintergrund etwas Zweideutiges:

erstens, daß sich Überdruß an der unhistorischen, ja antihistorischen Deutung, der Strukturanalyse, den positivistisch-empirischen Methoden eingestellt hat (die dem Buch vorausgesagten Wirkungen wären demnach eher Folgen als Ursache eines solchen Umschwungs);

zweitens, daß wir uns tatsächlich von der Geschichte schon so weit losgesagt haben, sie uns schon so weit entglitten ist, daß wir sie wiederentdecken müssen. Denn woher das Aufsehen, wenn die klassischen historischen Untersuchungen noch in unserer Reichweite lägen? Wer, d. h. zunächst welcher Student, greift noch nach dem »Großen Paulsen« (11) K. von Raumers umfassender *Geschichte der Pädagogik* (12) oder gar zu den zahlreichen schweren Bänden der *Monumenta Germaniae Paedagogica*? Werner Jaegers *Paideia* (13), Henri I. Marrou's *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum* (14), Eugenio Garins *Geschichte und Dokumente der Abendländischen Pädagogik* (15); »der Reble« (16) mit seinen zwei Dokumentationsbänden, J. Dolchs *Lehrplan des Abendlandes* (17) und das seit fünf Jahren vorliegende Monumentalwerk von Th. Ballauff und Klaus Schaller (18) werden allenfalls noch zur Examensvorbereitung nach Vereinbarung gelesen, nicht mehr von allen oder

11 Friedrich Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, in 2 Bänden, Leipzig 1919, 3. Aufl. (Veit & Comp.; unveränderter photomechanischer Nachdruck, Berlin 1960, Walter de Gruyter).

12 K. von Raumer: *Geschichte der Pädagogik*, 4. Bd., Leipzig 1842 (5. Aufl. 1877).

13 Werner Jaeger: *Paideia*, 3 Bd., Berlin 1934-47 (de Gruyter).

14 Henri Irénée Marrou: *Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum*, Freiburg/München 1957 (Karl Alber).

15 Eugenio Garin: *Geschichte und Dokumente der Abendländischen Pädagogik*, 2 Bände, Reinbek 1964 (rde).

16 Albert Reble: *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 1955, 2. Aufl. (Ernst Klett).

Albert Reble (Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik*, Dokumentationsbände I und II, Stuttgart 1971 (Ernst Klett).

17 Josef Dolch: *Lehrplan des Abendlandes, Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*, Ratingen 1965 (Aloys Henn).

18 Theodor Ballauff und Klaus Schaller: *Pädagogik, eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Band I: Von der Antike bis zum Humanismus, Band II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, Band III: 19./20. Jahrhundert, Freiburg 1969, 1970, 1973. Es handelt sich um eine Geschichte der Bildungsideen nach Personen und Sachgebieten (z. B. »Frauenbildung« oder »Gehorsam« oder »Körpererziehung«) geordnet. Erwähnt werden sollten die ähnlichen, geistesgeschichtlich organisierten Geschichten der Pädagogik – mit z. T. hohen Auflagen – von Fritz Blättner: *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg 1968, 33. Auflage (Quelle & Meyer); Theo Dietrich: *Geschichte der Pädagogik in Beispielen, 18.-20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn 1970 (Klinkhardt); Hermann Weimer: *Geschichte der Pädagogik*, Berlin 1967, 17. Auflage (Walter de