

Kindsein in der Mediengesellschaft

Interdisziplinäre Annäherungen

Herausgegeben von
Karin Richter und Thomas Trautmann

Die Herausgeber widmen diesen Band ihrer Kollegin Dr. Sabine Riemann, die die Tagung »Kindsein in der Mediengesellschaft« konzeptionell und auch organisatorisch mit viel Engagement vorbereitet hat. Ihre schwere Krankheit gestattete es ihr nicht mehr, das Entstehen der Tagungsdokumentation aktiv zu begleiten. Die Hoffnung, daß sie das Erscheinen des Bandes noch erleben kann, hat sich nicht erfüllt.

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Über die Herausgeberin und den Herausgeber

Karin Richter, Dr. phil. habil., Professorin für Literarische Erziehung/Kinder- und Jugendliteratur, Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung an der Universität Erfurt.

Thomas Trautmann, Dr. paed. habil., Professor für Grundschulpädagogik, Institut für Schulpädagogik an der Universität Hamburg.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt und verbreitet werden.

Druck nach Typoskript

© 2001 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
www.beltz.de

Herstellung der Druckvorlage: Dagmar Siegel, Reinhard Pfeil,
Institut für Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung der Universität Erfurt

Druck: DruckPartner Rübemann, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN: 3-407-32013-2

Rainer Schlundt

"Video" im Mittelalter – Skizzen von Kindsein in historischen Medienlandschaften

Kinder hat es immer gegeben.

"Kindheit hat es nicht immer gegeben – nämlich jener von uns wahrgenommene und wahrgemachte prinzipielle Abstand zwischen Erwachsenen und Kindern." Mit diesem Apodiktum leitete Hartmut v. Hentig seine Einleitung zu Philippe Ariès' Buch "Geschichte der Kindheit" ein. (Hentig in Ariès 1994, S. 9f.) In der Tat konnte man zu dieser Erkenntnis kommen, wenn man sich auf Sätze wie diese stützte: *"Im Mittelalter und am Anfang der Neuzeit – in den unteren Schichten auch noch viel länger – waren die Kinder mit den Erwachsenen vermischt, sobald man ihnen zutraute, daß sie ohne die Hilfe der Mutter oder ihrer Amme auskommen konnten, d.h. wenige Jahre nach einer spät erfolgten Entwöhnung, also etwa mit sieben Jahren. Zu diesem Augenblick traten sie übergangslos in die große Gemeinschaft der Menschen ein, teilten ihre Freunde, die jungen wie die alten, die täglichen Arbeiten und Spiele mit ihnen ... Diese mittelalterliche Zivilisation hatte die *paideia* der Alten vergessen und wußte noch nichts von der Erziehung der Modernen. Dies ist das wesentliche Faktum: sie hatte keine Vorstellung von Erziehung ... Die Altersklassen des Neolithikum und die griechische *paideia* beruhten auf einem Unterschied und einem Übergang zwischen der Welt des Kindes und der des Erwachsenen, einer Übergangszeit, die im Zeichen der Initiation oder irgendeiner Form von Erziehung stand. Die mittelalterliche Kultur sah keinen solchen Unterschied und hatte folglich auch keinen Begriff von einer solchen Übergangszeit."* (Ariès 1994, S. 559f.). Ein schrecklicher, ein wahrhaft defizienter Zustand im Mittelalter, der erfreulicherweise durch die Aufklärung beendet wurde! J. Jaques Rousseaus "Emile oder Über die Erziehung" aus dem Jahre 1762 dient ja gemeinhin als das erste Werk, das eine selbständige Phase von Kindheit formuliert und gefordert habe.

Eine bequeme Einteilung – in der Tat! Aber stimmt sie denn? Wenn Ph. Ariès von Kindern redet, sieht er sie in Abhängigkeit, in ihrer Relation zu den Erwachsenen, und betrachtet keineswegs das Kindsein – die suggeriert erst die deutsche Übersetzung von 1975, die „Geschichte der Kindheit“ lautete, während sein Buch 1960 unter dem Titel "Das Kind und das Familienleben im Ancien régime" erschienen war. (>L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime> Für die amerikanische Übersetzung wählte man 1962 einen analogen Titel: > Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. = Kindheit im Wandel der Jahrhunderte. Eine Sozialgeschichte des Familienlebens.) Die Aussage, daß es vor Rousseau keine Vorstellung von Kindheit gegeben habe kann solange als Hypothese gelten, bis die Wirkungsmächtigkeit berühmter mittelalterlicher Autoren, anerkannter Kirchenlehrer und Philosophen widerlegt ist. So prägte seit dem 7. Jahrhundert Isidor von

Sevilla die kollektive Wahrnehmung, als er das Leben in 6 Lebensalter unterteilte: *"Das erste Lebensalter, die infantia, erstreckt sich von der Geburt des Kindes bis zum siebten Jahr ... infans heißt das Kind, weil es der Sprache nicht mächtig ist, denn solange die Zähne noch nicht richtig ausgebildet sind, fehlt es an sprachlicher Ausdrucksfähigkeit."* Ein Indiz dafür, daß diese Vorstellung zu einer weit verbreiteten Anschauung geworden war, bieten Sätze bei Philip von Novara um 1260, in denen er davon spricht, *"es ist wohlbekannt, daß die Kinder von ihrer Geburt bis zur Vollendung des zehnten Lebensjahres in großer Gefahr des Todes oder des Leidens schweben ... Gewöhnlich sagt man, daß man sein Kind vor Feuer und Wasser behüten solle bis zum siebten Jahr."* (Dinzelbacher 1993, S. 217). War dies eine spezifisch europäisch-christliche Einteilung oder kann man beinahe globale Affinitäten spüren, wenn man den persischen Gelehrten Al Ghasali (1058-1112) hört: *"Es heißt in der Überlieferung: Sieben Jahre lang ist dein Sohn dein Blumenstrauß, sieben Jahre lang dein Diener, dann aber ist er dein Feind oder dein Freund."* (Bickel 1999, S. 41).

Trotz der anscheinenden Parallele ist darauf zu verweisen, daß nicht eine normative Phase genannt ist, sondern ganz konkret die Veränderung, denen ein Kind ausgesetzt ist. Diesen Paradigmenwechsel vollzieht ebenso Bartholomäus Anglicus, ein in Paris lebender Franziskaner, der um 1240 schrieb: *"Kleine Kinder leben nur dem Augenblick, sie lieben Spiele und sinnlosen Zeitvertreib. Unwichtiges sehen sie als wichtig an ... Sie lieben Bilder mehr als Erwachsene dies tun. Der Verlust eines Apfels hat mehr Tränen zur Folge als der Verlust des Erbteils. Sie wollen alles besitzen, was sie sehen ... und wollen von der Gesellschaft der Erwachsenen nichts wissen, ... fortwährend schreien, kichern und lachen sie. Kaum gewaschen, sind sie wieder schmutzig, und gegen Waschen und Kämmen wehren sie sich nach Leibeskräften."* Diese Worte zeigen bereits, daß der Autor "Kindsein" als autonomen Bereich innerhalb der menschlichen Entwicklung ansieht, Kinder aber nicht zu Produkten einer gesellschaftlichen Normierung degradiert. "Kinder", so entnehmen wir seinen Worten, *"haben eine eigene Wahrnehmung der Welt, eine von den Erwachsenen unterschiedliche Logik im Umgang mit Dingen und Regeln."* (Dallapizza 2000, S. 69) Literarische Texte bestätigen dies, wenn sie von Emotionalität künden, auch wenn ihr geschichtlicher Wert schwer einzuordnen ist. *"Es machte Herzloyde Spaß, ihn zu küssen, immer wieder, und überschwänglich rief sie aus: > Bon fils, cher fils, beau fils. < Die Königin nahm ohne Zögern die Punkte fahlen Rots, ich meine: die Schnabelspitzen ihrer Brüste und schob sie ihm ins Mäulchen rein. Die ihn im Leib getragen hatte, wurde selber seine Amme, sie nährte ihn an ihren Brüsten, vermied den Fehler anderer Frauen."* So beschreibt Wolfram von Eschenbach um 1200 die Gefühle von Parzivals Mutter unmittelbar nach dessen Geburt. (Kühn 1989, S. 496) Spricht daraus wirklich jene Gefühlskälte, die mittelalterliche Menschen aus reinem Selbstschutz aufbauten, wie der amerikanische Historiker Lawrence Stone 1974 in einer Rezension zu Ariès' Buch behauptet: *"Wo die Kindersterblichkeit so hoch war, wäre eine tiefere Bindung zu jedem seiner Kinder einzugehen ein Anlaß zu schierem Wahnsinn gewesen."* (Ariès 1994, S. 15). Die Regel scheint dagegen die Liebe zwischen Kindern und Eltern – die wenigsten dürften ihre Großeltern jemals kennengelernt haben – gewesen zu sein; jedenfalls sagen die schriftlichen Belege nichts anderes aus, als daß *"das Kind im Mittelalter*

geliebt und zuweilen als lästig empfunden wurde wie zu allen Zeiten¹" (Borst 1983, S. 314). Nun – eine zweifache Kalamität: 1. Stellen wir eine Vakanz von Kindheit im Mittelalter² nur deshalb fest, weil das Medium Schrift uns zu wenig Informationen darüber vermittelt? Oder gab es – das wäre der 2. Punkt – doch eine Kindheit, die jedoch von anderen Medien erfaßt und dargestellt wird? Und welche Medien sind es, die wir befragen und die uns umfassendere Informationen über Kindsein in diesen Jahrhunderten geben können?

Daraus ergibt sich der zweite Fragenkomplex: Welches Bild von Kindsein vermitteln denn diese Medien? Und Kindsein soll hier stets anthropologisch verstanden werden, als eine "historisch veränderliche Seinsweise des Menschen im Kindesalter", also nicht ein Kindesalter als Abschnitt der menschlichen Entwicklung, auch nicht eine persönliche Kindheit und schon gar nicht der früher häufige Gebrauch von Art und Weise des Kindes im Sinne von Kindlichkeit.

Spätestens seit der Klassik haben wir uns angewöhnt, nur den als gebildeten Menschen zu bezeichnen, der alphabetisiert ist: "*Mensch sein, human sein hieß einmal: lesen (und schreiben) können. Nur wer alphabetisiert ist, gilt seit der Goethezeit wirklich als Mensch.*" (Hörisch 1999, S. 116) Nun wurde uns aber in den letzten Jahren immer mehr bewußt, daß auch andere Medien umfassende Informationen liefern, beispielsweise die Fährten, die der Mensch der Steinzeit oder beispielsweise ein Aborigine oder Buschmann noch heute dechiffrieren, also lesen kann. "Natura loquitur" behaupteten Antike und Mittelalter. Ein südafrikanischer Forscher, Louis Liebenberg, hat vor 10 Jahren (1990) aufgrund seiner Feldforschung bei den Buschmännern der Kalahari die Kunst des Fährtenlesens als den Beginn der Wissenschaften bezeichnet. (The Art of Tracking: "The Origin of Science") Für ihn ist Fährtenlesen nicht eine besondere Fertigkeit "primitiver" Völker, sondern eine der ältesten menschlichen Wissenschaften, eine der ersten Ausprägungen deduktiver Intelligenz (Aberle 2000, S. 13). Wir können es nicht mehr oder versuchen es mühsam wieder zu lernen. Wir wissen auch nicht mehr die Botschaft zu lesen, die Tiere und Menschen an den Wänden der Höhlen von Lascaux oder die Bilder von Schwimmern in der heutigen Sahara überbringen (Almásy 1997). Daß es nicht urzeitliche Graffiti ohne tieferen Sinn sind, müssen wir uns eingestehen – ihren

¹ Für das Mittelalter verstellten bisher eine defiziente Überlieferung und eine unscharfe fachwissenschaftliche Perspektive den Blick auf diese familiäre Binnenbeziehung. Die historische Anthropologie erkennt jedoch zusehends Anzeichen dafür, etwa in der Leichenpredigt für einen gewissen Aegidius Ruppersberger, der 1683 bei dem Versuch starb, seine zweijährige Enkelin aus dem brennenden Pfarrhaus zu retten. Sein Nekrolog hebt diese Tat heraus, denn "*die Liebe gegen das liebe Engelcken ... (sei) das Seyl gewesen, so den seel. Herrn Ruppersberger in die Flamme gezogen*". (Reiter 2000, S. 46) Wie sollte denn auch ein Nathan "*drei Tag' und Nächt' in Asch' und Staub vor Gott gelegen, und geweint. – Geweint? Beiher mit Gott auch wohl gerechtet, gezürnt, getobt, mich und die Welt verwünscht*" haben können, wenn er seine Frau und sieben hoffnungsvollen Söhne nicht geliebt haben soll? (Gotthold Ephraim Lessing: Nathan der Weise, 1778, 4. Aufzug, 7. Auftritt; zitiert nach der Reclam-Ausgabe, Stuttgart o. J.)

² Wenn im folgenden von *dem* Mensch oder *den* Kindern im Mittelalter die Rede ist, sind wir uns der eigentlich unzulässigen Pauschalisierung bewußt. Dennoch folgen wir J. Le Goff, der in diesem "Wirrwarr der Gesellschaft" die Existenz eines "allgemeinbildenden und ewigen Menschenbildes" für das christliche Europa des 11.-15. Jahrhunderts feststellt. (Jaques Le Goff (Hrsg.) (1989): Der Mensch des Mittelalters (S. 9f.). Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.)

Code, ihre Signaturen konnten wir noch nicht knacken. Die Kathedralen des Mittelalters erschienen uns lange als gewaltige Gottesburgen, gebaut zur Verherrlichung der Schöpfung, die deren sinnvolle und aufeinander abgestimmte Komposition auf Erden widerspiegeln sollte. Sicher ist dieser Auffassung nicht zu widersprechen – doch sie ist zu erweitern. Zu erweitern in dem Sinne, daß sich in dieser von Menschen gestalteten Architektur zwar der Glaube an eine von Christus verheißene glanzvolle Zukunft manifestiert, in ihr aber auch Elemente des gegenwärtigen Lebens veranschaulicht worden sind, ja eigentlich veranschaulicht werden müssen, da die göttliche Botschaft ja nur über die den Zeitgenossen bekannte Codes vermittelt werden kann. "Lapides loquuntur" nannte dies das Mittelalter.

Wovon reden diese Steinernen Zeugen also? Nun, zuerst bilden sie natürlich biblische Gestalten ab. Doch wenn wir näher hinsehen, finden wir in Statuen, Bildern und Fenstern dieser Kirchen auch Darstellungen von Kindern, die uns weiterhelfen. Eine Epoche wie das Mittelalter, das sich selbst als eine christliche Gemeinschaft verstand, deren Könige, Könige von Gottes Gnaden waren, die vor ihrer Krönung zum Priester geweiht wurden, deren Bewohner sich auch im Kampf gegen Heiden definierten und die für Gott und Christus in den Kampf zogen – diese Gesellschaft sollte in der Nachfolge Christi ausgerechnet dessen Worte über Kinder nicht beachten? Und wenn sie im 12. Jahrhundert der Mutter Jesu, Maria immer größere Kirchen weihet, und der Kult um "Unsere Liebe Frau" oder "Notre Dame" dominierend wird, dann sollte das Christus-Kind nicht auch Verehrung finden?

Abb. 1



Das Christuskind. Lächelnd, kindlich, manchmal auch leidend. Die Heilige Familie mit dem Kind standen im Mittelpunkt einer christlichen Welt, die ihren ärmlichen Alltag nur zu ertragen wußte im Vertrauen auf eine sorgenlose Zukunft, die eben jener Christus verheißene hatte – und jener Christus ist auch als ein Kind zu erfahren (Abb. 1). Den kindhaften Christus betet man an, nicht nur in religiösem Vertrauen, sondern auch als Garant der gesamten politischen und sozialen Gegenwart (Abb. 2).

Abb. 2



Und solche Anbetung sollte nicht abfärben auf die eigene Gegenwart, auf die eigenen Kinder oder einen Idealtypus Kind? Kann eine religiös legitimierte und mit religiösen Legitimationssymbolen präsentierende Gesellschaft sich wirklich dem Kind verschließen, wenn der Religionsstifter, wenn Christus sagt: "Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihrer ist das Reich Gottes."? In diesem Zitat verkörpern im wahrsten Wortsinne Kinder die Zukunft der christlichen Verheißung, nämlich das Reich Gottes, und den pädagogischen Auftrag an die Gegenwart, sich wie Kinder zu benehmen. Schwer zu glauben, daß eine solcherart privilegierte Gruppe sich nicht einer besonderen Fürsorge der Gesellschaft erfreuen sollte. Nun ja, könnte man einwenden, auf Christus und eine idealtypische Vorstellung vom Kinde als eine Projektion von Glaubensinhalten auf die Realität mag das ja zutreffen. Doch zeigt dieses Medium auch andere Kinder? Dies ist der Fall, wir finden Kinder in Alltagssituationen. Nicht in entwürdigender Arbeit, wie wir es aus dem 19. Jahrhundert kennen, sondern in durchaus eigenständiger Pose, an der Hand der als Allegorien dargestellten Wissenschaften:

Das Mädchen an der Hand der Grammatik lächelt ebenso stolz und vertrauensselig wie das Kind an der Hand der Geometrie im Naumburger Dom

(Abb. 3). Sie sind zudem mit individuellen Zügen dargestellt, vielleicht sind sie sogar nach lebenden Vorbildern modelliert. Könnten diese Kinder an der Hand einer Wissenschaft auf ein direktes Lernen verweisen, auf ein "totales Lernen am Leben"? Entweder traute man dies der Wissenschaft oder dem Kinde zu – oder beiden; ein Lehrer ist jedenfalls in diesen >Bildungsgang< nicht eingebunden. Und das Kind ist immer einen kleinen Schritt voraus – eine Metapher von der Unbekümmertheit, der angeborenen, forschenden Neugier des Kindes, seines intellektuellen Potentials oder lediglich ästhetischer Zufall?



Abb. 3

Abb. 4

Sieben im 13. Jh. in Sandstein gehauene Frauengestalten stehen in der Vorhalle des Freiburger Münsters. Sie verkörpern die Idee der christlich-abendländischen Bildung – ein Lehrplan in Stein. Was sie im einzelnen bedeuten und weshalb sie gerade dort aufgestellt sind, wäre für den Zeitgenossen keine Frage gewesen. (Freiburg i. Br., Münstervorhalle)



Den gesamten Bildungskanon verkörperten die Allegorien der Wissenschaften, der 7 Freien Künste wie z.B. in der Vorhalle des Freiburger Münsters. Um 1270 entstanden, blicken Rhetorica, Dialectica, Musica, Arithmetica, Geometria und Astronomia auf den Eintretenden. Zu Füßen der linken Figur, Grammatica, kauern ein fleißiger Schüler, in ein Buch vertieft, während ein anderer seine Strafe durch das Rutenbündel in der rechten Hand der Figur erwartet.

Der pädagogischen Alltag von fleißigen und faulen Schülern wurde häufig thematisiert, sei es wie in Freiburg an einem öffentlichen Gebäude oder in der um 1175 entstandenen Prachthandschrift "Hortus deliciarum" der Äbtissin Herrad von Landsberg. (Schiffler/Winkler 1999, S. 18f.)³

Abb. 5



³ Nicht alle Darstellungen erschließen sich so leicht wie die Allegorien der Wissenschaften. So haben die Buchstaben ABC über einem Steinrelief im Freiburger Münster, das Wölfe und Kinder zeigt, dieser Abbildung zwar den Namen "Wolfsschule" eingetragen, eine befriedigende Deutung steht jedoch noch aus (s. Abb. 5) (Schiffler/Winkler 1999, S. 23)

Die wenigen Beispiele aus dem "schulischen" Bereich gründen ebenso auf einem Bewußtsein von kindlicher Eigenart wie das Spielzeug, von dem vieles nicht mehr überliefert ist. (Dallapiazza 2000, S. 68ff.)

Diese Statuen, Altäre und Bilder waren stets verfügbar, sie konnten quasi als Video stets eingesehen werden, ihre Botschaft war durch ihren Absender – die Kirche und die von ihr dominierte Vorstellung von Wissenschaften – in weiten Kreisen der Bevölkerung legitimiert. Nun könnte man zu bedenken geben, daß vielleicht nicht jeder "tumbe Tor" die Informationen dieser Statuen und ihrer Botschaften verstehen konnte. Unser heutiges Verständnis verlangt nach erklärenden Worten, nach zusätzlichen Informationen oder Anleitungen, wie denn dieses oder jenes zu verstehen sei. Dem mittelalterlichen Menschen waren diese Figuren vertrauter, weil er sie ja vielerorts, eigentlich überall sah. Ein hoher Eigenanteil an Interpretation ist gefordert und damit eine hohe Variabilität der Hermeneutik gegeben, wir würden heute von einer visuellen Kompetenz sprechen. Die Informationen wurden auf visuellem Wege überbracht, die dominanten Medien waren bildhafte oder plastische Kunstwerke. In den Kirchen erzählten *"Fastenteppiche"* biblische Szenen, *"an den Wänden öffneten sich falsche 'Fenster' und gaben den Blick frei auf Szenen aus dem Leben der Heiligen. Ein ganzes virtuelles Universum entstand, komplett mit Spruchbändern und Verzweigungsoptionen."* (Wertheim 1996, S. 31) Dazu gehören auch prachtvolle Gobelins und Bildteppiche – man denke nur an den 70 m langen Teppich von Bayeux, auf dem die normannische Invasion von 1066 in England vor unseren Augen abläuft. Einem breiteren Publikum zugänglich waren die Darstellungen auf dem Chorgestühl der Dome, wo die Mythen und Offenbarungen der damaligen Menschen ineinander fließen, *"die ganze Summe dessen, was sie dachten und wußten ... ohne Diskriminierung nebeneinander gestellt und zu einer parallelen Welt geschnitzt."* Die Öffentlichkeit des 13. und 14. Jahrhunderts könnte ähnlich empfunden haben wie der Dichter des 20. Jahrhunderts, *"der an diesem analogischen Weltbild entlang wandert wie ein Kind an einem gemeißelten Comic, begeistert von dem, was er sieht, entzückt über sich selbst, weil er dazugehört, glücklich in seiner Tradition"* (Nooteboom 2000, S. 244). Die Öffentlichkeit des 19. und 20. Jahrhunderts dagegen hat diese Kunstwerke ästhetisch geordnet und nicht selten kustodial vereinnahmt. Auf ihr ethisches Potential und ihre soterischen Kräfte verweisen erst in jüngster Zeit wenige Ausstellungen (Sauerländer 2000, S. 15). Die Beispiele zeigen, daß viele und verschiedenartige Medien die Botschaft von Kindern und spezifischen Formen von Kindsein vermittelten – allerdings verschlüsselt in Symbolen, deren Gehalt der modernen Verstehenslehre nicht entspricht, oder versteckt in Initialen prächtiger Codizes, als Anmerkung oder Glosse, als marginales Motiv am Rande gewaltiger geschnitzter oder gemalter Altäre. Ihre permanente Präsenz und Verfügbarkeit erlauben es – medienwirksam im Sinne der Tagung – von Ikonen oder gar einem Video zu sprechen. Bereits diese wenigen Beispiele zeigen, daß offenbar das Mittelalter *doch* Vorstellungen davon hatte, welche eigentümliche Phase der Mensch in seinen ersten Lebensjahren durchläuft. Die Informationen darüber sind in anderen Medien enthalten, und sie sind meist eingebunden in andere Kontexte. So bleiben manche Aussagen unentdeckt, besonders dem auf schriftliche Quellen fixierten modernen Zeitgenossen, womit ihm zudem nur ein Bruchteil des Mediums Sprache zugänglich wird. Damit ist bereits

der zweite Themenkomplex angesprochen: Die Leistungen der Schrift dürften im Mittelalter einer recht kleinen gesellschaftlichen Gruppe vertraut gewesen sein; die meisten Menschen konnten weder lesen noch schreiben. Und wenn es jemand konnte, durfte man ihn als eine Ausnahme nennen, wie der Minnesänger Hartmann von Aue (gest. 1210-1220, Teilnehmer am Kreuzzug 1189-92) im 13. Jahrhundert in seinem Versroman "Iwein" – ein Ritter – beschreibt:

Ein rîter, der gelêret was unde ez an dem buochen las, swenner sîne stunde niht baz bewenden kunde, daz er ouch tihtennes pflac	Ein Ritter hatte Schulbildung genossen und las in Büchern, wenn er mit seiner Zeit nichts besseres anzufangen wußte, dichtete er sogar.
---	---

(Borst 1983, S. 520)

Man erkennt unschwer den Fortschritt der Zeiten, wenn man an Ludwig XIV. im 17. Jahrhundert denkt, der sich seiner partiellen Leseunfähigkeit und universalen Leseunlust seiner Person und seines Hofes sogar noch rühmte! Wenn wir dies bedauernd in Rechnung stellen, sind wir wieder in die Falle des alphabetisierten Zeitgenossen gelaufen, der vorwiegend im Schriftlichen dauerhafte Botschaften sehen will. Für das Mittelalter müssen wir dagegen die mündliche Weitergabe von Botschaften als die allgemein übliche, anerkannte, gültige und verbindliche Verbreitungsform sehen. Thomas Mann läßt den Herrn Naphta im "Zauberberg" daran zweifeln, *"den Diziplinen des Lesens und Schreibens eine so übertriebene erzieherische Vordringlichkeit beizumessen, daß man sich einbilde, Geistesnacht müsse walten, wo ihre Kenntnis fehle. Ob Herr Settembrini sich erinnere, daß der größte Dichter des Mittelalters, Wolfram von Eschenbach, Analphabet gewesen sei?"* (Mann 1999, S. 714) Dieser Wertung – beruhend auf einem koketten Vers des Dichters – folgt man heute nicht mehr und hält die Schriftlichkeit für weiter verbreitet als angenommen. (Kühn 1989, S. 402f.) Reste von der Dominanz des gesprochenen Wortes sind im rechtlichen Bereich geblieben, wo ein Meineid bestraft, ein mündliche Abmachung per Handschlag besiegelt werden kann, wo bis vor einigen Jahrzehnten der Grundsatz "Ein Mann – ein Wort" galt. Es spricht übrigens für eine neu erwachte Sensibilität, wenn in Afrika die seit Jahrhunderten bekannten Plätze, auf denen Geschichtenerzähler, Musiker und Schauspieler die Traditionen ihres Volkes weitergaben, gerade erst in diesen Wochen von der Unesco als „Meisterwerke des nichtschriftlichen Erbes der Menschheit“ unter Denkmalschutz gestellt wurden. (Frankfurter Allg. Zeitung vom 24. Juni 2000)

Damit kommen wohl neben der in Europa dominanten Schrift auch andere Möglichkeiten der Geschichtsschreibung stärker zu ihrem Recht wie "oral history" in Europa oder die traditionelle "Trommel-Sprache" in Afrika: *"Und als Trommel anfang, sich selbst zu schlagen, erhoben sich alle, die seit Hunderten von Jahren tot waren, und kamen, Zeuge zu sein, wie Trommel die Trommel schlug."* (Amos Tutuola nach Jahn 1995, S. 195ff.). Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an die Griots, die Geschichtenerzähler Westafrikas, deren Lieder bis ins 13. Jahrhundert reichen, oder an Salif Keita, den "größten Bluesmann aus Mali", welcher der 2000jährige Musikgeschichte seines Landes und Kontinents in der Welt zu Anerkennung verhalf (Francia 2000, S. 17). Unter Beachtung des fachwissenschaftli-

chen Terminus von der "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" könnte man sich ähnliche Formen der mündlichen Kommunikation auch im mittelalterlichen Europa vorstellen.

Für das christliche Europa sparte die Richtschnur zum Leben, die Bibel, nicht mit Ermahnungen, Erläuterungen und Hinweisen, wie sich Ältere gegenüber den Kindern oder diese sich gegenüber den Älteren zu verhalten hätten. Heute liegt sie jedem zugänglich in Druck vor, doch im Mittelalter wurden ihre Inhalte der Öffentlichkeit mündlich vermittelt. In Predigten und Reden hörten die Menschen manchen klugen Rat; warum sollten sie gerade solchen Erfahrungen sich verweigern, etwa der Sprüche des weisen Königs Salomon:

- 17, 25: *"Ein törichter Sohn ist ein Verdruß für den Vater und für die Mutter ein bitterer Gram"*
17, 21: *"Wer einen Narren erzeugt, dem gereicht es zum Kummer; keine Freude erlebt der Vater eines Toren."*
20, 11: *"Schon an des Knaben Tun läßt sich erkennen, ob sein Charakter rein und gerade sei."*

Diesen etwas fatalistischen Einsichten folgen pädagogische Ratschläge. Geradezu modern mutet der Rat an:

- 22, 6: *"Gewöhne den Knaben nach dem, was sein Weg erheischt, so geht er auch im Alter nicht davon ab."*

Freilich kannte man auch in alttestamentarischen Zeiten die Vergeblichkeit mancher Erziehung und wußte sich nur mit bewährten Mitteln zu helfen:

Dem Rat an den Vater

- 19, 18: *"Züchtige deinen Sohn, denn es ist noch Hoffnung, laß dir nicht beikommen, ihn dem Verderben preiszugeben."*

folgt der gutgemeinte Appell an den Sohn:

- 19, 27: *"Höre auf mein Sohn, die Zucht zu verwerfen, abzuirren von den Lehren der Weisheit."*

Denn dies geschieht nur, damals wie heute, zu seinem Besten:

- 23, 13 und 14: *"Du darfst dem Knaben die Zucht nicht ersparen, schlägst du ihn mit der Rute, so verdirbt er nicht. Wohl schlägst du ihn mit der Rute, dafür wirst du sein Leben vom Tode erretten."*

Überlegenheit dieser ansonsten geächteten Minderheit schwerlich verzieh. Kompensiert wurde diese zwingend neidvolle Anerkennung in dem Schimpfwort von der "Judenschule", in der es laut und hoch herging, in der aber nichts "Ordentliches" gelernt wurde.

Diese wenigen Beispiele müssen hier genügen; sie verdichten eine durch die Bilder und Statuen umrissene Vorstellung von Kindheit und Jugend, der man eben anders begegnen müsse als einem an Jahren Gleichen, also einem Erwachsenen. Müßte man wirklich eigene Regeln aufstellen, wenn man Kinder nur als andere, eben kleinere Erwachsene gesehen hätte?

Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn wir in "weltlicher" Dichtung nach ähnlich pädagogischer Literatur forschen. Und da bietet sich Walther von der Vogelweide (um 1170- um 1230 in Würzburg) an. Im Gegensatz zur Salomon, dessen Lob der Rute wir oben gehört haben, mahnt Walther zur Enthaltbarkeit und gibt zu bedenken:

Nieman kan mit gerten Kindes zuht beherten.	Niemand kann mit Schlägen die Erziehung eines Kindes erzwingen.
--	--

Nach vorsichtiger Beurteilung könnte man diesen Spruch als Maxime eine mittelalterlichen "Reformpädagogen" einschätzen, war doch der Gebrauch der Rute so sehr im Schwange, daß der Lehrer häufig mit der Rute als Standeszeichen dargestellt wurde und "in die Schule gehen" auch als "unter der Rute leben" ("sub virga degere") bezeichnet wird. (Schiffler/Winkler 1999, S. 36) Am Ende seines Lebens scheint allerdings der reformatorische Schwung Walthers nachgelassen zu haben; nun bezieht er unter ausdrücklicher Berufung auf die Lehren Salomons denjenigen, der die Rute schont, seine erzieherischen Pflichten zu vernachlässigen.

Den Jungen rät er:

Huetent iuwer zungen. daz ziemt wol dien jungen. stôz den rigel für die tür lâ kein boese wort dar für.	Hütet eure Zungen. Das ziemt vor allem wohl der Jugend. Schieb den Riegel vor die Tür, laß kein böses Wort heraus.
--	---

Dem Rat, auch die Augen und Ohren zu hüten, folgt die – altersgemäße, zeitlose(?) – Klage über die heutigen Jungen:

die jungen habent die alten sô verdrungen nû spottent alsô dar der alten! ez wirt iu selben noch behalten: beit unz iuwer jugent zergê: swaz ir in tuot, daz rechent iuwer jungen daz weiz ich wol, und weiz noch mê.	Die Jungen aber haben die Alten beiseite geschoben Verhöhnt jetzt ruhig die Alten! Gleiches wird auch euch noch blühen. Wartet nur, bis eure Jugend geschwunden, und was ihr ihnen antut, das vergelten euch dann eure eigenen Kinder. Das weiß ich genau und weiß auch, daß sie euch dies und noch mehr antun werden.
--	---

(Stapf S. 183 und 193)

Diese Spruchweisheiten eines mittelhochdeutschen Dichters stehen in ihrer Eindringlichkeit keineswegs hinter der Glaubwürdigkeit der biblischen Ratschläge oder der dauerhaften, steinernen Präsentation von Kindsein in den großen Kathedralen und den kleinen Dorfkirchen zurück. Hören und Sehen hatten damals eine Wirkung, die uns heute unglaublich erscheinen muß. Beachten wir obendrein neben der ästhetisch-lyrischen Qualität der Poesie die soziale und politische Rolle der "Minnesänger", so müssen wir ihre Bedeutung als Erzähler in Rechnung stellen, als den Mann im Mittelpunkt, der "dem Hörer Rat weiß". Ihre "Poetik der Sichtbarkeit" korrespondiert nicht nur mit Figuren und Statuen, sondern sie *"vergegenwärtigt Erfahrungen, die seit Jahrtausenden von Mund zu Mund gehen, die sich anbieten, die Welt geistig zu bewältigen, ohne die eigene Arbeit der Deutung und Anwendung zu ersparen. Der Wunsch nach überschaubaren Geschichten, vermittelt von einem leibhaftigen Gegenüber ist vermutlich ein anthropologisches Bedürfnis."* (Hörisch 1999). Zu ergänzen ist noch, daß die Minnelieder und "Aventiuren" sicherlich zur Unterhaltung vorgetragen wurden, aber auch zur Belehrung der adligen Kinder und jungen Männer in gesellschaftlich – politischen Fragen.⁴

Die Beispiele lassen erkennen, daß wir neben das visuelle Medium ein alle Bereiche und viele Koordinaten ausfüllendes orales Medium stellen müssen. Vieles aus dieser Medienkultur ist heute verlorengegangen. Aber keinesfalls scheint der Schluß erlaubt, daß Kindsein nicht stattgefunden habe. Nach heutigem Verständnis würden wir drei Medien konstatieren, die in ständigem Diskurs sich komplementär zueinander verhalten und von denen im Mittelalter die Schrift für die breite Öffentlichkeit wohl die unbedeutendste gewesen sein dürfte. Nach authentischem mittelalterlichem Verständnis können wir sie als ein Medium betrachten, das lediglich entsprechend der menschlichen (mangelhaften) Beobachtungsgaben jeweils in visuellen, oralen – ergänzt durch musikalische oder tänzerische – oder schriftlichen Modi wahrgenommen wird. Die moderne Literatur- oder Kommunikationswissenschaft würde hier von einem >Leitmediensystem< sprechen (Hörisch 1999, S. 110). Wir haben bisher architektonische, bildhafte, religiöse und literarische Belege für die Vorstellung gefunden, die eine breitere Gesellschaftsschicht im Mittelalter von Kindern hatte.

⁴ *"Überall fand ich, ganz im Vordergrund, diese Männer ohne festen Wohnsitz, die in ungestümen kleinen Scharen auf Abenteuersuche das Land durchstreiften. Sie bildeten den größten Teil des Auditoriums der Romanciers und Troubadoure, so daß man die ritterliche Literatur als einen Spiegel sehen kann, der diesen wilden, unsteten Beutemachern und Verführern vorgehalten wurde, damit sie ihr idealisiertes Bild betrachten konnten."* (Duby 1992, S. 155) Auch Wolfram von Eschenbach vermeidet manch ritterliche Tat, wenn viele junge Hohlköpfe da waren. (Parzival 216, 26 nach Bertau 1983, S. 154) Bei Kühn (a.a.O. S. 572) heißt diese Stelle: *"Dies täte ich um keinen Preis. (so mancher junge Spund war dort!)."*

Es bleibt die Frage, inwieweit die antiken und mittelalterlichen Konstrukte der 3, 4, 5, 6, 7, 10 oder 12 menschlichen Lebensphasen die klerikalen Gelehrtenstuben verlassen und ihren Weg in Mentalitäten adliger Eliten gefunden haben.⁵ Ebenso wird zu fragen sein, inwieweit die folgenden Gedanken aus der Ordensregel des Heiligen Basiliskus die Klostermauern überspringen konnten: *"So muß die Seele, solange sie noch bildsam und zart ist und das in sie Gelegte sich wie in weiches Wachs leicht einprägt, gleich von Anfang an zu jeder Übung guter Taten angehalten werden, so daß, wenn Vernunft und Urteilskraft hinzukommen, sie von den Anfangsgründen und überlieferten Eindrücken der Frömmigkeit den Ausgang nimmt."* (Schiffler/Winkeler 1999, S. 149).

Zum mentalen Konsens der "kleinen Leute" dürften sie höchstens in Bruchstücken gehört haben; hier standen utilitaristische Überlegungen im Vordergrund, in deren Rahmen möglicherweise kindliche Eigenarten bedacht wurden.

Eine gewisse normative Kraft, basierend auf allgemeinem gesellschaftlichem Konsens, prägte die Vorstellung von Kindsein bis zum 5.-7. Lebensjahr; ein Blick auf Rechts- und Erziehungsgepflogenheiten scheint diesen Schluß zu erlauben: Die zweijährige Phase des Stillens, nach der ein Neugeborenes offenbar einen anderen Status bekommen hat, wurde schon erwähnt. Im Alter von etwa 5 Jahren erlangten Kinder einen besonderen Status von Rechtsfähigkeit:

Die 1256 in Thüringen geborene Gertrud wird mit 5 Jahren dem Kloster Helfta gegeben (1256-1301/2). Florentina von Oberweimar wurde mit 6 Jahren von ihren Eltern dem Konvent übergeben, den sie als Gefängnis und Mordgruben des Leibes und der Seelen empfand und aus dem sie dann fliehen konnte. Im Alter von 5 Jahren kommt Sigune an den Hof der Herzogin in Konvoleis, wie Wolfram von Eschenbach im "Parzival" berichtet (Bertau 1983, S. 226). Elisabeth kommt im Alter von 4 Jahren nach Thüringen. Der älteste Sohn des Königs Johann von Böhmen kam mit 7 Jahren an den Hof seines Onkels, des Königs Karl IV. von Frankreich, wo er auch dessen Namen erhielt (Borst 1983, S. 316).

⁵ Unter den Rhythmen dominiert die Sieben, die man heute noch als *"Richtwert einer geistigen Ordnung, ... als Grundprinzip des menschlichen Lebens"* erkannt hat (Treichler 1981, S. 16f., zitiert nach Bickel 1999, S. 41). Seit der Antike weit verbreitet war die Konstruktion des Philo von Alexandrien (30/20 v.Chr.- 1. Jh. n.Chr.): *"Zu Ende des 1. Jahrsiebts kommen an Stelle der Milchzähne die richtigen Zähne, zu Ende des zweiten tritt die Geschlechtsreife ein, im dritten sproßt beim Mann der Bart, das vierte ist die Blütezeit des Lebens, das fünfte der Zeitraum der Verehelichung, das sechste bringt die Reife des Verstandes, das siebente die Veredelung der Seele durch die Vernunft, das achte die Vollendung von Verstand und Vernunft, das neunte die Zähmung der Leidenschaften und infolgedessen Gerechtigkeit und Milde. Im zehnten aber ist es am besten, zu sterben, da in dem darüber hinaus liegenden Alter der Mensch nur ein gebrechlicher und unnützer Greis ist."* (Endres, Schimmel 1985, S. 143) Nach Papst Gregor I. (590-604) durchläuft der Mensch von der Kindheit bis zur Senilität 5 Lebensphasen; der Deutsche Hugo von Saint-Victor in Paris zog 1130 großzügige Analogien zwischen den 6 Weltaltern und den 6 Lebensaltern. Die Gebrüder Grimm teilten dem Menschen im Märchen 4 Lebensphasen zu: Die ersten 30 sind die menschlichen Jahre, dann folgten 18 Jahre des Esels, will heißen der Mühsal und der Plackerei. Den 12 Jahren als Hund folgten 10 Jahre, in denen der Mensch sich wie ein Affe, wieder kindisch benimmt; so sind die 70 Jahre der Bibel erreicht (Imhof 1988, S. 33ff.).

Hartmann von Aue läßt seinen Gregorius (entstanden zwischen 1187 und 1197) mit 6 Jahren ins Kloster eintreten (Paul 1992, S. 36).⁶ Nach früherem Erstaunen kam in den letzten Jahren die Wissenschaft zu dem Ergebnis, daß diese Kinder nicht in völlig unbekannte, fremde Umgebungen kamen, sondern an Höfe, an denen ihre Tanten oder Verwandten bereits waren und dort für ihre Erziehung sorgten; wir sprechen deshalb von einer "Erziehungsverwandtschaft", die ebenso ein Netzwerk adeliger Hilfe- und Solidaritätspotentiale schuf wie das Heiraten. (Bertau 1983, S. 229) Was sie gelernt haben, paßte wohl in den Kanon der Sieben Freien Künste. Das "Wie" sei herausgehoben, nämlich ein persönliches, ein "Soziales Lehrverhältnis", wie Ph. Ariès es nennt (Ders. 1994, S. 524), das noch Erasmus von Rotterdam begrüßt angesichts der zu großen Klassen in den (wenigen) Kollegs. – Man sieht, die Klagen der Pädagogen bleiben immer gleich.

Nun bleibt eine vorläufige *Auswertung* meiner Skizzen – mehr konnte es nicht sein: Erst in den letzten Jahren verifizierten Wissenschaftler die Vermutung, daß es zu allen Zeiten ein Verständnis von Kindsein gegeben habe. Giovanni Levi und Jean-Claude Schmitt haben dies beispielgebend in ihrer "Geschichte der Jugend" aus dem Jahre 1996 getan. Engagierte Mittelalter – Historiker wie Arno Borst hatten die These von der "Abwesenheit der Kindheit" schon 1983 widerlegt, ohne größere Resonanz. Denn die Aussage von Ariès, die in dieser Form seinem Buch *nicht* entnommen werden kann, weil das Buch sich auf eine Region in einer bestimmten Zeit bezieht, kam dennoch der Pädagogik der 1970er-90er Jahre sehr zupass, aus mehreren Gründen:

Zunächst einmal war Kindheit als eine historische Epoche verstanden worden – weshalb man auch bald von einem Verschwinden der Kindheit reden konnte. (Postman 1983) Zum anderen jedoch unterstützte diese Aussage den Trend der mentalen Abwendung von Erziehung, dem Überdruß an pädagogischen Experimenten und schulischen Reformversuchen. Kindheit war als Phase der Sozialisation gedacht worden, das spezifisch Kindliche wurde im Prozeß der Vergesellschaftlichung des Individuums gesehen. Die Bewertung von Kindheit unterlag – und unterliegt – dem jeweiligen Standpunkt, von aus sie gesehen werden soll. Wir konstatieren also, daß die unterschiedliche Ausformung von "Kindsein" als Konstrukt zu betrachten ist, das dem Kindheitsverständnis der jeweiligen Kulturen unterliegt oder aus ihr erwächst. Hartmut v. Hentig sah diese Gefahr in seinem Vorwort zu Ariès' Buch ebenso: *"Aber weil die deutsche Übersetzung und Wirkungsmöglichkeit dieses Buches mit einem gesellschaftspolitischen Klimaumschwung – 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."* (Hentig in Ariès 1994, S. 8).

Das Mittelalter hatte durchaus eine Vorstellung von Kindsein – das sich in der jeweils individuellen Beziehung manifestierte, dort gelenkt, gebildet, ausgeformt wurde. Der Dominanz dieser konkreten Beziehung scheinen schemenhafte Vorstellungen von menschlichen Entwicklungsphasen angebunden zu sein; festzustellen ist jedoch, daß das Mittelalter eine wenig entwickelte Bereitschaft hatte, nor-

⁶ Weitere Szenen des "Schuleintrittes" s. Schiffler/Winkeler 1999, S. 30 und 32

mative Lebensphasen zu respektieren. Dies ist kein unsympathischer Gedanke. Pointiert gesagt: Das Mittelalter hatte wohl ein ausgeprägtes Verständnis für unterschiedliche Entwicklungen und Erscheinungen des kindlichen Individuums; eine abstrakte Konstruktion von Kindheit scheint dieser Epoche nicht notwendig gewesen zu sein – im Gegensatz zur Moderne, wo selbst Künstler wie C. David Friedrich oder Erich Heckel noch Lebensstufen darstellen. (Vgl. Lucke/Hünecke 1992) Die bekannte und immer wieder zitierte Aussage jedoch, erst Rousseau habe die eigenständige Phase der Kindheit entdeckt, ist keine Aussage über Kindheit selbst, sondern ein Spiegel des Kindheitsverständnisses der jeweiligen, somit auch unserer Epoche. Und so wird das Insistieren auf der Bedeutung Rousseaus zum Schlüssel eines modernen Verständnisses von Pädagogik: Rousseau wird in den meisten Sekundärwerken als der Mann der Aufklärung gefeiert, der – in seinem Buch *Emile* – als erster auf dem Eigenrecht der Kindheit als eine von dem Erwachsenenalter zu unterscheidende Phase bestanden habe: *"Seine Idee, die Eigenart der kindlichen Psyche systematisch zu erforschen und die experimentelle Methode auf den Bereich der Erziehung zu übertragen, leitete eine Revolution der Pädagogik ein, und alle berühmten Erzieher des 19. Jahrhunderts ... nahmen, auch wenn sie seine Ideen in Frage stellten, von ihm ihren Ausgang."* (Kindlers neues Literatur-Lexikon 1991, S. 391). Sicher haben die Selbstinszenierungen der Aufklärer den Boden bereitet; unser Selbstverständnis von den aufgeklärten Jahrhunderten nach den finsternen Zeiten des Mittelalters benötigte das Postulat Rousseaus und die Hypothesen der nachfolgenden Aufklärer und Pädagogen als Legitimation für Neuzeit und Fortschritt. Ernst Moritz Arndt (1769-1860) konnte noch energisch dagegen wettern; er wurde 1798/99 in Greifswald Professor mit der Schrift: *"Historisch-philosophische Erörterung, die einige Gründe aufstellt, mit denen die Zivilisation gegen die Einfälle Rousseaus und anderer verteidigt werden könnte."* (Harig 1997, S. 193) Wenn dies aber eine zu moderne Konstruktion ist, wenn wir zeigen konnten, daß bereits früher Vorstellungen von Kindsein in abstrakte normative Phasen einmündeten, deren Wirkungsgeschichte aber noch wenig erforscht ist, dann dürfen wir nicht mehr mit Rousseau die Wissenschaft vom Kindsein beginnen lassen.⁷ Dann erscheint diese These wiederum als ein epochales Konstrukt, das es erlaubt in ihm nach Belieben zu suchen, zu forschen und zu interpretieren. Könnte es nicht sein, so möchte ich in Anlehnung an Foucault fragen, daß wir erst mit der Etablierung der Wissenschaft vom Kinde die Grenzen markiert haben, innerhalb derer sich Kindsein abzuspielen habe? Könnte es nicht sein, daß erst mit der Konstituierung der Wissenschaft wir von Pädagogik sprechen, obwohl es dies stets vorher in vielen Ausformungen, in vielen direkten, persönlichen Beziehungen und Dialogen gegeben hat? Denn die wissenschaftliche Konstituierung des Kindlichen gewinnt ihre jeweiligen Konturen durch die Perspektiven der erwachsenen Forscher, sie richtet sich also stets auch gegen die Erwachsenen. So wäre die "Ghettoisierung" des Kindlichen gar nicht denkbar ohne ihr Pendant, die "Ghettoisierung der Erwachsenen" vornehmlich der professionell Lehrenden (Lenzen 1993, S. 850). Und

⁷ Ein markantes Beispiel wäre etwa das Bild von Lucas Cranach d.Ä. von der Heiligen Familie um 1510, auf dem das Kind in verschiedenen Stufen seiner Entwicklung in altersgemäßen Erziehungs- und Lernsituationen dargestellt ist (Schiffler/Winkeler 1999, S. 59).

so kann sich in diesem selbst konstruierten Käfig nach dem Selbstverständnis der Wissenschaft erst dann Kindsein abspielen, wenn es von den Insassen als Abstraktum, Theorem, als Kindheit festgestellt und erforscht wird. Unter solchen Prämissen liegt der anscheinend logische Schluß nahe, daß außerhalb des Käfigs und vor der Errichtung des Ghettos sich Kindsein gar nicht habe vollziehen können – daß es also im Mittelalter gar keine Kindheit gegeben habe. Unterliegen die Vertreter dieser Wissenschaft aber nicht einer Täuschung wenn sie glauben, daß es "tausend Stäbe gäbe und hinter tausend Stäben keine Welt"? Und ist es nicht so, wie es v.a. die Reformpädagogen kritisiert haben, daß die Institution Schule klassifiziert und damit nicht mehr auf jede persönliche Eigenart des Educanten Rücksicht nehmen kann? (Kemper 1999). Ist es nicht so, daß die Professionalisierung der Schule erst durch die Auflösung der jahrhundertlang praktizierten Einheit von Leben und Lernen, dem "totalen Lernen am Leben" möglich geworden ist? Stimmt es denn nicht, daß wir, die wir Grenzen gezogen haben, die zu Pädagogisierenden auch allein zu unsrer Verfügung halten, in Schule und Universität, weil wir ja allein dieses weite Feld bestellen können? Spricht nicht einiges dafür, daß damit ein Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden abgebrochen wurde, der früher ein Dialog zwischen Meister und Lehrling sprich zwischen einem Älteren und einem Jüngeren gewesen war?

Hartmut v. Hentig hat dies offenbar erkannt und sich deshalb für Ariès' Buch den Titel gewünscht: "Die notwendige Erfindung von Kindheit und Jugendalter nach dem Zerfall der offenen mittelalterlichen Gesellschaft." Sein Vorschlag wurde nicht umgesetzt, stattdessen der Titel "Geschichte der Kindheit" in Anlehnung an das Buch – und den Verkaufserfolg – von Michel Foucault "Geschichte des Wahnsinns" (1961 "Histoire de la folie", 1973 "Wahnsinn und Gesellschaft: eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft") gewählt. Nun möchte ich nicht so weit gehen wie Michel Foucault. Er beschrieb 1961, wie die Konstituierung des Wahnsinns als Geisteskrankheit gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine besondere Sprache verstummen ließ. Für ihn wurde das Schweigen der von einer Wissenschaft für krank Erklärten zu ihrem Medium – das er allerdings nicht mehr versteht. (Foucault 1996, S. 8) Wenn Foucault behauptet: "Wieviel Analogie gibt es zwischen der Kunst, die Irren zu leiten und der, die Jugendlichen zu erziehen" (a.a.O. S. 545) könnte man sich sicher ein ähnliches Forschungsprojekt für die Pädagogik vorstellen, ein Projekt, das den abgebrochenen Dialog wieder aufzunehmen und dem Verstummen der Kinder innerhalb der wissenschaftlichen Mauern ein Ende aufzuspüren versucht. So bergen ja bereits Kinderzeichnungen Welten, die wir nicht mehr – oder noch nicht verstehen und heute zu dechiffrieren versuchen (Neuß 1999). In vielen Projekten geschieht dieses Aufbrechen heute; ich bin mir jedoch nicht sicher, ob ich mich an dieses Buch wagen soll – nicht, weil ich jedes Anzeichen von Wahnsinn von mir weisen würde, nein. Aber ein Spruch Salomons, den ich bei der Arbeit zu diesem Beitrag fand, gibt mir doch zu denken. Einer der Sprüche Salomons (12, 12) heißt nämlich:

*"Und ferner noch: Mein Sohn, laß dich warnen!
Des vielen Büchermachens ist kein Ende,
und das viele Studieren ermüdet den Leib."*

Literaturverzeichnis

- Aberle, M. (2000). Tierspuren im Taschencomputer. Aus den Köpfen in die Datenbank: Der Cybertracker holt eine jahrtausendealte Kunst ins Computerzeitalter. Frankfurter Allg. Zeitung vom 31. Januar
- Al Ghasali (1959). Das Elixier der Glückseligkeit (Zitiert nach Bickel 1999) Düsseldorf: Diederichs.
- Almásy, L. E. (1997). Schwimmer in der Wüste. Auf der Suche nach der Oase Zarzura. Innsbruck: Heymon Verlag.
- Andresen, U. (1996). So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Apel, F. (1998). Deutscher Geist und Deutsche Landschaft. Eine Topographie. München: Knaus.
- Ariès, P. (1994): Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut v. Hentig. München: DTV.
- Bertau, K. (1983). Wolfram von Eschenbach. Neun Versuche über Subjektivität und Ursprünglichkeit in der Geschichte. München: Karl Beck.
- Bickel, W. (1999). Die Lebenszeit. Lebenstreppe und Entwicklung im Siebenerrhythmus als Vorstellungen vom Leben. Praxis Geschichte, 6, 38-41.
- Borst, O. (1983). Alltagsleben im Mittelalter. Mit zeitgenössischen Abbildungen. Frankfurt/Main: Insel Verlag.
- Dallapiazza, M. (2000). "... fortwährend schreien und lachen sie". Damals. Das aktuelle Magazin für Geschichte und Kultur, 5, 68-71.
- Dinzelbacher, P. (Hrsg.) (1993). Europäische Mentalitätsgeschichte. Hauptthemen in Einzeldarstellungen (S. 208-230). Stuttgart: Peter Kroner.
- Duby, G. (1992). Eine andere Geschichte. Stuttgart: Peter Kroner.
- Endres, F. C., Schimmel, A. (1985). Das Mysterium der Zahl. Zahlensymbolik im Kulturvergleich. Köln: Diederichs.
- Esch, A. (1994). Zeitalter und Menschenalter. Der Historiker und die Erfahrung vergangener Gegenwart. München: Beck.
- Foucault, M. (1996). Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft (12. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Francia, L. (2000). Die Sprache der Musik. Mit Salif Keita beginnt heute der Münchner Klaviersommer. Süddeutsche Zeitung vom 17. Juli.
- Harig, L. (1997). Spaziergänge mit Flaubert. Reisegeschichten. Wien/München: Hanser.
- Haupt, H.-G. (Hrsg.) (1994). Orte des Alltags. Miniaturen aus der europäischen Kulturgeschichte (S. 211 ff., hier Peter Lundgreen: Die Schule.). München: Beck.
- Helmer, K. (1997). Bildungswelten des Mittelalters. Denken und Gedanken, Vorstellungen und Einstellungen. Hohengehren: Karl Schneider Verlag.
- Heinze, J. (Hrsg.) (1999). Modernes Mittelalter. Neue Bilder einer populären Epoche (s. hier besonders: Heide Wunder: >Gewirkte Geschichte< Gedenken und Handarbeit. Überlegungen zum Tradieren von Geschichte im Mittelalter und zu seinem Wandel am Beginn der Neuzeit, S. 324 ff.; Ursula Schaefer: Zum Problem der Mündlichkeit, S. 357 ff. und Walter Haug: Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Fiktionalität, S. 376 ff.). Frankfurt/Main: Insel Verlag.
- Hörisch, J. (1999). Ende der Vorstellung. Die Poesie der Medien. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hoffman, J. (Hrsg.) (1986). Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der Bildenden Kunst. Berlin: Elefanten-Press.
- Imhof, A. E. (1988). Reife des Lebens. Gedanken eines Historikers zum längeren Dasein. München: Beck.
- Jahn, J. (1995). Muntu. Die neoafrikanische Kultur. Blues, Kulte, Negritude, Poesie und Tanz. München: Diederichs.
- Jens, W. (Hrsg.) (1991). Kindlers neues Literatur-Lexikon (Bd. 14, S. 382ff.). München: Kindler Verlag.

- Kemper, H. (1999). Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Rudolstadt: Hain Verlag.
- Kühn, D. (1989). Der Parzival des Wolfram von Eschenbach. Frankfurt/Main: Insel Verlag.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (1993). Pädagogische Grundbegriffe (Bd. 2). Hamburg: Rowohlt.
- Levi, G., Schmitt, J.-C. (Hrsg.) (1996). Geschichte der Jugend. Von der Antike bis zum Absolutismus. Frankfurt/Main: Fischer.
- Lucke, M., Hünecke, A. (1992). Erich Heckel. Lebensstufen. Die Wandbilder im Angermuseum zu Erfurt. Dresden: Verlag der Künste.
- Mann, T. (1999). Der Zauberberg. Berlin: Fischer.
- Neuß, N. (1999). Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern (In Analogie zu Foucault sei auch erinnert an Hans Prinzhorn, der bereits 1922 in seinem Buch "Bildnerie der Geisteskranken" die Aufmerksamkeit auf die Kunst der "Geisteskranken" lenkte). München: Ko Paed-Verlag.
- Nooteboom, C. (2000). Die Dame mit dem Einhorn. Europäische Reisen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Paul, H. (1992). Hartmann von Aue "Gregorius". Tübingen: Niemeyer.
- Postman, N. (1995). Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin: Berlin Verlag.
- Reiter, M. (2000). Der Nachhall der Nachrufe. Was Historiker aus Leichenpredigten lernen können. Frankfurter Allg. Zeitung vom 5. August.
- Sauerländer, W. (2000). Die Predigt der Bilder. Christliche Kunst in einer nicht christlichen Gesellschaft – Erfahrungen der National Gallery London. Süddeutsche Zeitung vom 5./6. August.
- Schiffler, H., Winkeler, R. (1999). Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart, Zürich: Belser.
- Stapf, P. (Hrsg.) (1963). Walther von der Vogelweide. Sprüche, Lieder, Der Leich (3. Aufl.). Wiesbaden: Vollmer.
- Wertheim, M. (1996). Ehre sei Gott im Cyberspace. Schon im Mittelalter wurden die Gläubigen in virtuelle Welten entführt. Heute lockt das Paradies im Internet. DIE ZEIT vom 24. Mai.
- Zeit und Ewigkeit (1998). 128 Tage in St. Marienstern. Katalog zur 1. Sächsischen Landesausstellung, Halle an der Saale.