



CAROLA FÖLLER

# Königskinder

Erziehung am Hof Ludwigs IX.  
des Heiligen von Frankreich





BEIHEFTE  
ZUM ARCHIV FÜR KULTURGESCHICHTE

IN VERBINDUNG MIT  
KARL ACHAM, EGON BOSHOF, WOLFGANG BRÜCKNER,  
BERNHARD JAHN, EVA-BETTINA KREMS, FRANK-LOTHAR KROLL,  
TOBIAS LEUKER, HELMUT NEUHAUS, NORBERT NUSSBAUM,  
STEFAN REBENICH

HERAUSGEGEBEN VON  
KLAUS HERBERS

BAND 88

Carola Föllner: Königskinder

# KÖNIGSKINDER

Erziehung am Hof Ludwigs IX.  
des Heiligen von Frankreich

von

Carola Föllner

BÖHLAU VERLAG WIEN · KÖLN · WEIMAR

Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2011, Siegelziffer D. 30

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2018 by Böhlau Verlag GmbH & Cie.  
Lindenstraße 14, D-50674 Köln

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf  
der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Ludwig der Heilige unterweist seinen Sohn Philipp.  
© Cliché IRHT-CNRS. Bibliothèque du musée Condé, Ms. 0137, f. 119v.

Korrektorat: Rebecca Wache, Castrop-Rauxel  
Wissenschaftlicher Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

**Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)**

ISBN 978-3-412-50015-3

# Inhalt

Vorbemerkung und Dank	9
1 Der erste Schritt	11
1.1 Die Kindheit als „Schlüssel“ zur Gesellschaft	12
1.2 Ariès und die Folgen	18
1.3 Struktur der Untersuchung	27
2 Der König und seine Experten	30
2.1 Das intellektuelle Umfeld des ludowizianischen Hofes	33
2.2 Gelehrte am Hof Ludwigs des Heiligen	36
2.2.1 Guillaume d’Auvergne	38
2.2.2 Robert von Sorbon	39
2.2.3 Eudes Rigaud	40
2.3 Am ludowizianischen Hof entstandene Werke	40
2.3.1 Guibert de Tournai: <i>Eruditio regum et principum</i>	42
2.3.2 Vinzenz von Beauvais: <i>De morali principis institutione</i>	44
2.3.3 Vinzenz von Beauvais: <i>Epistola consolatoria</i>	47
2.3.4 Vinzenz von Beauvais: <i>Speculum maius</i>	47
2.4 Ein Gegenkonzept: Das „Pariser Fürstenspiegel-Kompendium“	49
2.5 Zwischenresümee: Der Hof eines Heiligen	55
3 Die Schriften für die Erziehung der Königskinder	58
3.1 Vinzenz von Beauvais: <i>De eruditione filiorum nobilium</i>	59
3.1.1 Vinzenz von Beauvais am Hof Ludwigs des Heiligen	59
3.1.2 Datierung des <i>De eruditione filiorum nobilium</i>	61
3.1.3 Einordnung in den Hofkontext	62
3.1.4 Interpretationsansätze	63
3.2 Pierre de Fontaines: <i>Conseil à un ami</i>	67
3.2.1 Pierre de Fontaines im Umfeld Ludwigs des Heiligen	67
3.2.2 Datierung des <i>Conseil à un ami</i>	70
3.2.3 Vater und Sohn: Adressaten des <i>Conseil à un ami</i>	74
3.2.4 Nutzung am Königshof	77
3.2.5 Rechtsaufzeichnung oder Rechtslehrbuch?	80
3.3 Ludwig der Heilige: <i>Enseignements</i>	82
3.3.1 Annäherung an den Text der <i>Enseignements</i> für Philipp	82
3.3.2 Deutungsansätze zu den <i>Enseignements</i> für Philipp	89

3.3.3	Textgeschichte der <i>Enseignements</i> für Isabelle	91
3.3.4	Datierung der <i>Enseignements</i> für Isabelle	94
3.4	Zwischenresümee: Ein Corpus von Erziehungsschriften	96
4	Der disputierende Prinz	98
4.1	Komposition und Aufbau des Traktats	99
4.2	Erziehungskonzept	103
4.2.1	Bild des Menschen	103
4.2.2	Das geeignete Alter für die Erziehung	105
4.2.3	Unterteilungen der Kindheit	106
4.2.4	Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen	107
4.2.5	Entwicklungskonzept	109
4.3	Erziehungsmethode	111
4.3.1	Der Gehorsam des Kindes	111
4.3.2	Methoden im schulischen Unterricht	112
4.3.3	Verhalten und Funktion von Erziehenden	114
4.3.4	Funktion von Freunden	117
4.4	Erziehungsinhalt	118
4.4.1	Schulischer Unterricht	118
4.4.2	Moralische Erziehung: Eigenschaften	120
4.4.3	Moralische Erziehung: Verhalten	121
4.5	Zwischenresümee: Königskinder und freie Künste	124
5	Der rechtsgelehrte Sohn	127
5.1	Aufbau des Rechtslehrbuchs	128
5.2	Erziehungsziel	131
5.2.1	Eigenschaften des guten Fürsten	132
5.2.2	Der König und das Urteil	139
5.3	Entwicklungsstand der Rezipienten	140
5.4	Didaktische Mittel	142
5.4.1	Fallbeschreibungen	143
5.4.2	Dialogische Strukturen	148
5.4.3	Direkte Normenvermittlung	150
5.4.4	Didaktisches Vokabular	150
5.4.5	<i>Exempla</i>	152
5.5	Das römische Recht im <i>Conseil à un ami</i>	154
5.6	Zwischenresümee: Kognitive Folgen der Rechtsausbildung	163
6	Der würdige Nachfolger	166
6.1	Aufbau und Argumentationsstruktur der <i>Enseignements</i>	167
6.2	Erziehungsziel	172
6.3	Erziehungsmethode	175

Inhalt	7
6.4 Entwicklungsvorstellung	179
6.5 Erziehungsinhalt	181
6.5.1 Berater	183
6.5.2 Liebe und Unterstützung	186
6.5.3 Sorge für das Seelenheil	188
6.5.4 Verantwortung	189
6.5.5 Die Verbindung von inneren Haltungen, Handlungen und Personen	189
6.6 Zwischenresümee: Der christliche und gerechte König	192
7 Ein gekrönter Esel?	195
8 Abkürzungen und Bibliographie	206
8.1 Abkürzungen	206
8.2 Ungedruckte Quellen	206
8.3 Gedruckte Quellen	208
8.4 Literatur	214
Register	247





## Vorbemerkung und Dank

Das vorliegende Buch wurde im Sommersemester 2011 vom Fachbereich Philosophie und Geschichtswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Dissertation angenommen. Für den Druck habe ich vor allem das dritte Kapitel stark gekürzt und die bis zum Sommer 2017 erschienene Literatur ergänzt und eingearbeitet.

Auf dem Weg von den ersten Ideen bis zum Abschluss haben mich zahlreiche Menschen begleitet, denen ich gerne danken möchte. Besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Johannes Fried, der den Anstoß zu dem Projekt gab und nie die Begeisterung für die mittelalterliche Kindeserziehung verlor. Er ließ mir große Freiheit bei der Umsetzung meiner Ideen und brachte mir dabei großes Vertrauen entgegen. Ebenso danke ich meinem zweiten Betreuer Bernhard Jussen, der sich – aus Bielefeld kommend – für meine Frankfurter Forschung interessierte und mich rasch in seine Arbeitsgruppe aufnahm.

Den Start des Projektes haben Johannes Süßmann und Felicitas Schmieder unterstützend begleitet, wofür ich ihnen herzlich danken möchte. Wolfram Brandes und Jan Rüdiger hatten immer ein offenes Ohr und weiterführende Ideen. Sie ergänzten, zusammen mit dem Vorsitzenden Christoph von Wolzogen, die Prüfungskommission – dafür sei ihnen allen herzlich gedankt. Zur Zeit der Prüfung arbeitete ich bereits am Seminar für Mittelalterliche Geschichte in Tübingen, und für das Vertrauen, dass ich die Dissertation rechtzeitig zum neuen Projekt fertigstellen würde, und die hilfreichen Gespräche über die Bearbeitung des Manuskripts bin ich Steffen Patzold aufrichtig zu Dank verpflichtet.

Von unschätzbarem Wert war auch die Unterstützung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde in diversen Frankfurter Forschungszusammenhängen, sowohl in Gesprächen als auch durch die kritische Lektüre einzelner Kapitel. Ganz besonders danke ich hier Friederike von Cube, Gabriele Annas, Peter Gorzolla, Karin Gottschalk, Gundula Grebner, Wolfgang Mack, Jessika Nowak, Marcus Riverin, Gregor Rohmann und Barbara Schlieben.

Die DFG förderte die Dissertation im Rahmen des SFB/FK 435 „Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel“ sowie durch das Leibniz-Projekt „Verwandtschaft in der Vormoderne“. Hinzu trat im rechten Augenblick die Unterstützung durch den Frankfurter Förderverein „historiae faveo“ und das Collège doctoral (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne/Goethe-Universität Frankfurt), die mir die Handschriftenrecherchen an Reproduktionen und in Paris selbst an Originalen ermöglichten. Auch hierfür möchte ich meinen Dank aussprechen.

Sabrina Seitz hat in Erlangen die Arbeit noch einmal im Gesamten Korrektur gelesen, wofür ich ihr herzlich danken möchte – die verbleibenden Fehler sind natürlich

mir anzulasten. Den Herausgebern der Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte, besonders Klaus Herbers, danke ich für die Aufnahme in die Reihe, Dorothee Rheker-Wunsch, Kirsti Doepner und Julia Beenken vom Böhlau-Verlag für ihre kompetente und freundliche Betreuung, Rebecca Wache für das gründliche Lektorat.

Meinen Eltern Maria Flemming-Garten und Wolfgang Garten und meinen Brüdern Johannes Garten, Samuel Garten und Claudius Garten danke ich für ihre unerschütterliche Gelassenheit in Bezug auf die Arbeit. Der größte Dank aber gilt meinem Mann Daniel Fölller für seine so vielfältige Unterstützung, die von praktischer Fürsorge bis zu fachlichen Diskussionen reichte – vor allem aber dafür, dass er so ein wunderbarer und großzügiger Partner ist.

Frankfurt am Main, im Frühjahr 2018  
Carola Fölller

# 1 Der erste Schritt

Wann tat Karl der Große seinen ersten Schritt? Ungefähr zwischen seinem neunten und fünfzehnten Lebensmonat, würden wir heute sagen, also wahrscheinlich im Winter oder Frühjahr 749, setzt man den 2. April 748 als Geburtsdatum an.<sup>1</sup> Die heutige westeuropäische Gesellschaft sieht den Prozess des Laufenlernens als „natürlich“ an, in unseren Augen lernt jedes gesunde Kind aus eigenem Antrieb heraus laufen. Ein für alle Kinder als ideal geltendes Alter dafür verliert immer mehr an Bedeutung, wir vertrauen darauf, dass das Kind nach seinem individuellen Lerntempo eigenständig beginnt, seine ersten Schritte zu gehen. Wir glauben demnach an einen biologisch vorgezeichneten Vorgang, der aber – wir alle sind schließlich Individuen – natürlich keiner strikten Regelmäßigkeit folgt.<sup>2</sup>

Als Sophie gute 1200 Jahre nach Karl dem Großen im Alter von neun Monaten ihre ersten Schritte in Zinacantan (Mexiko) wagte, waren alle außer ihrer Mutter, der Anthropologin und Soziologin Leslie Devereaux, entsetzt. Denn die Kinder der Tzotzil-Maya in Zinacantan, bei denen sich die Anthropologin zu diesem Zeitpunkt aufhielt, lernen deutlich später, ab etwa 14 Monaten laufen. Amüsiert und besorgt betrachteten die Tzotzil die amerikanische Kleinfamilie, die Eltern ständig auf der Hut, um ihr Kind vor den Gefahren seiner Umwelt zu bewahren. Den Tzotzil bleibt diese Art von Sorge erspart: Wenn ihre Kinder zu laufen beginnen, sind sie nicht mehr ständig in Gefahr, in eines der offenen Feuer zu geraten, weil sie bereits auf die Zurufe ihrer Eltern reagieren.<sup>3</sup>

---

1 Vgl. Matthias BECHER, Neue Überlegungen zum Geburtsdatum Karls des Großen, in: *Franca* 19 (1992), S. 37–60 sowie Johannes FRIED, Wann verlor Karl der Große seinen ersten Zahn?, in: *Deutsches Archiv für Erforschung des Mittelalters* 56 (2000), S. 573–583, hier S. 574.

2 Vgl. zum Beispiel den Ratgeber von Remo H. LARGO, *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*, vollst. überarbeitete Neuausgabe, 3. Aufl. München, Zürich 2010, S. 139: „Eltern können die Ausreifung motorischer Funktionen bei ihrem Kind nicht beeinflussen. Ob ein Kind bereits mit 10 oder mit 17 Monaten die ersten Schritte macht, hängt im Wesentlichen davon ab, wie rasch diese Funktionen ausreifen.“ Paradigmatisch für diese Haltung ist auch die Kurzbeschreibung des Titels auf dem Umschlag: „Jedes Kind ist auf seine Weise einmalig. Alle Entwicklungsstadien und Verhaltensweisen treten von Kind zu Kind in unterschiedlichem Alter auf und sind verschieden ausgeprägt. Wie können sich Eltern auf die individuellen Eigenarten und Bedürfnisse ihres Kindes einstellen?“ Vgl. zum Individualismus in den rezenten westlichen Gesellschaften auch jüngst Andreas RECKWITZ, *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin 2017.

3 Vgl. Patricia M. GREENFIELD, The Mutual Definition of Culture and Biology in Development, in: *Between Culture and Biology. Perspectives on Ontogenetic Development*, hg. von Heidi Keller, Ype H. Poortinga, Axel Schölmerich (= Cambridge Studies in Cognitive and

Die amerikanische Psychologin Patricia M. Greenfield sieht dieses „späte“ Erlernen des Laufens im Zusammenhang mit einer generellen Tendenz bei den Tzotzil, besonders bei den (schwangeren) Frauen, sich behutsam fortzubewegen.<sup>4</sup> Solches Verhalten der Erwachsenen beeinflusst bereits die kleinsten Kinder, sich ebenfalls langsam und behutsam zu bewegen. Offensichtlich unterliegt also selbst ein so grundlegender Entwicklungsschritt wie das Laufenerlernen kulturellen Einflüssen.

## 1.1 Die Kindheit als „Schlüssel“ zur Gesellschaft

Schon in der frühesten Kindheit<sup>5</sup> wird der Mensch von Gesellschaft und kulturellem Umfeld, in denen er aufwächst, beeinflusst. Die kulturelle Prägung ist dabei nicht als etwas Aufgesetztes zu verstehen, das auf einer stets gleichen Basis des Menschen erst seine Wirkung entfaltet, sondern als etwas so Grundlegendes, dass sie sogar auf die vermeintlich gleichbleibenden körperlichen Attribute tiefgreifenden Einfluss haben kann. So betrachtet wird sie zum entscheidenden Merkmal in der Beschreibung und Unterscheidung von Menschen. Für das Bild vom Menschen bedeutet dies, dass er im Rahmen seiner von der Kultur geschaffenen Möglichkeiten handelt, denkt und fühlt. Der Mensch ist also ein *homo culturalis*.<sup>6</sup>

---

Perceptual Development), Cambridge 2002, S. 57–76, hier S. 61. Sie bezieht sich auf ein persönliches Gespräch mit Leslie Devereaux im Juli 1989. Aus westeuropäischer Sicht erscheint ein Kind mit vierzehn Monaten nicht weniger gefährdet, in ein offenes Feuer zu laufen, als mit neun Monaten, was sich aber offensichtlich nicht mit den Vorstellungen und Erfahrungen der Tzotzil deckt.

<sup>4</sup> Vgl. *ibid.*, S. 58–61.

<sup>5</sup> Der Begriff der „Kindheit“ wird in der Arbeit ungefähr für die ersten vierzehn Lebensjahre benutzt, der der „Jugend“ für die folgenden Jahre bis in das heutige junge Erwachsenenalter. Dies entspricht zum einen heutigen, an der körperlichen Entwicklung orientierten Unterscheidungen, zum anderen auch der mittelalterlichen Tradition, die eine ähnliche Unterteilung vornimmt, allerdings die ersten vierzehn Jahre in zwei Phasen zu sieben Jahren unterteilt. Der Begriff der Kindheit ist also ein allgemeiner analytischer Begriff; wenn eine genauere Differenzierung, nötig ist, werden die mittelalterlichen Begriffe *infantia* und *pueritia* benutzt. Diese wurden maßgeblich von Isidor von Sevilla geprägt und behielten ihre theoretische Gültigkeit bis in die Neuzeit, vgl. Isidori Hispalensis episcopi etymologicarum sive originum libri XX, ed. Wallace Martin Lindsay, Oxford 1911, lib. XI, ii. Zu den zeitgenössischen mittelalterlichen Definitionen vgl. Carola FÖLLER, Das Kind in der Ordnung der Welt. *Infantia* und *pueritia* in den Enzyklopädiën des 13. Jahrhunderts, in: Aufblühen und Verwelken. Mediävistische Forschungen zu Kindheit und Alter. 4. Tagung der Arbeitsgruppe „Marburger Mittelalterzentrum (MMZ)“, Marburg, 17. November 2006, hg. von Ines Heiser, Andreas Meier, Leipzig 2009, S. 55–74.

<sup>6</sup> Diese Sichtweise, die sich seit den 1980er Jahren in den Geschichtswissenschaften etabliert hat, stellt zum einen eine Abkehr von der Vorstellung des Menschen als *homo oeconomicus* dar. Diese Vorstellung des nach Kosten und Nutzen abwägenden Menschen wurde von Vertretern

Die motorischen, sensorischen, emotionalen und kognitiven Entwicklungen des Menschen in der Kindheit, die sein gesamtes späteres Leben prägen, sind von diesem kulturellen Einfluss betroffen; sogar die neuronalen Netzwerke, mithin die Hirnstruktur selbst, werden von kulturellen Mustern mitgeformt. So werden die Grundlagen für sein späteres Leben gelegt, welche Gerichte er bevorzugt, welche Sprache er spricht, wovor er Angst hat, wie er fühlt.<sup>7</sup> Diese Entwicklungen lassen sich jedoch nicht klar von jenen Prozessen scheiden, die den Menschen zu einem Teilnehmer und Träger der ihn umgebenden Kultur machen. Denn auf diese Rollen wird er ebenfalls in seiner Kindheit vorbereitet, indem er lernt, sich in seiner Kultur konform zu verhalten,<sup>8</sup> und die ihr zugrundeliegenden Denk- und Verhaltensmuster einübt – inklusive ihrer Emotionalität.<sup>9</sup> In der Kindheit wird der Mensch, was er ist, und entscheidet sich, was er sein kann.

Damit kann die Untersuchung von Kindheit kulturelle Eigenheiten aufschließen, sei sie gegenwärtig oder vergangen. Denn so kann Kultur gleichsam von den Wurzeln ihrer Träger aus begriffen werden.<sup>10</sup> Dreh- und Angelpunkt ist hierbei die Frage, auf welche Weise die kulturellen Eigenschaften von einem Menschen zum nächsten

---

einer Kultur entwickelt, die sich keine andere Entscheidungsfigur und Handlungsmotivation vorstellen kann als die eigene: die der heutigen westlichen Welt. Zum anderen ist sie aber in einem noch stärkeren Maße die Abkehr vom Modell des Menschen, der von seinen biologischen Voraussetzungen determiniert wird. In diesem Sinne ist der Kulturbegriff holistisch zu verstehen, der „den gesamten Bereich menschlicher Erfahrung und ihrer symbolischen Repräsentation meint“, vgl. Silvia Serena TSCHOPP, *Die Neue Kulturgeschichte. Eine (Zwischen-)Bilanz*, in: *Historische Zeitschrift* 289 (2009), S. 573–605, hier S. 275. „Kultur“ soll hier keineswegs essentialistisch verstanden werden, sondern als Chiffre für Einflüsse jenseits des biologisch Determinierten. Vgl. zum neueren Kulturbegriff z. B. auch Michael WERNER, Bénédicte ZIMMERMANN, *Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 28 (2002), S. 607–636.

7 Diese schon zum Allgemeinplatz entwickelte Ansicht machte für die moderne Wissenschaft neben Sigmund Freud vor allem Jean Piaget nutzbar.

8 Vgl. Bernhard JUSSEN, *Perspektiven der Verwandtschaftsforschung, fünfundzwanzig Jahre nach Jack Goody's „Entwicklung von Ehe und Familie in Europa“*, in: *Die Familie in der Gesellschaft des Mittelalters*, hg. von Karl-Heinz Spiess (= *Vorträge und Forschungen*, Bd. 71), Ostfildern 2009, S. 275–324.

9 Vgl. dazu auch das Konzept der „emotional communities“ von Barbara Rosenwein, zuletzt ausführlich in Barbara ROSENWEIN, *Emotional Communities in the Early Middle Ages*, Ithaca (NY) 2006, vgl. auch die Vorstellung des theoretischen Konzeptes in Barbara ROSENWEIN, *Worrying about Emotions in History*, in: *The American Historical Review* 107 (2002), S. 821–845. Auch wenn Rosenwein ihr Konzept nicht explizit auf die Prägung in der Kindheit bezieht, sondern die „emotional communities“ nach ihrem aktuellen sozialen Kontext, also der Nachbarschaft, der Familie, Gilden, Klöster etc. generiert, vgl. *ibid.*, S. 842.

10 So grundlegend Johannes FRIED, *Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik*, München 2004, S. 391–393.

vermittelt und weitergegeben werden, mithin die Frage nach den Formen intergenerationaler Übertragung.<sup>11</sup> Zwei Ebenen sind hier zu trennen: einerseits die intentionale Vermittlung, die wir Erziehung nennen, andererseits das schlichte menschliche Miteinander, die Sozialisation. Es stellen sich also folgende Fragen: Wie wurden Kinder beeinflusst und erzogen? Welche spezifischen Verhaltens- und Denkweisen sollten erreicht werden? Und welche Effekte hatte diese Erziehung, wie wurde das Vermittelte aufgenommen, was löste es aus?

Die Untersuchung derartiger Fragen ist für Historikerinnen und Historiker schwierig, denn jene Methoden, die eigens für die Analyse von soziokultureller Prägung und intergenerationaler Übertragung entworfen wurden, sind für die Auseinandersetzung mit rezenten Kulturen gedacht, entstammen namentlich der Ethnologie, der Pädagogik und der Psychologie. Menschliches Verhalten wird von diesen Wissenschaften entweder ungestört *in actu* mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung oder gezielt mit Experimenten beobachtet; beide Möglichkeiten haben Historikerinnen und Historiker nicht. Ihre Arbeitsgrundlage, die Quellen, ist – bei aller Dynamik der Interpretation – materiell betrachtet letztlich statisch. Um sie für eine „historische Verhaltensforschung“, wie sie Johannes Fried fordert, zum Sprechen zu bringen, sind Ansätze zu „regressiven Verfahren“ der Interpretation notwendig, die es Historikerinnen und Historikern erlauben, ihr Material als kodifiziertes Verhalten zu interpretieren. Impulse hierzu sind am ehesten aus jenen Wissenschaften zu erwarten, die sich der systematischen Erforschung rezenten Verhaltens widmen, vor allem aus Ethnologie und Psychologie.<sup>12</sup>

Das Vorgehen diktiert dabei das vorhandene Material, das sich gerade für die mittelalterliche Kindheit als ausgesprochen begrenzt erweist. Um das Aufwachsen eines Kindes konstruieren zu können, wäre ein Blick auf die gesamten Umstände der kindlichen Lebenswelt notwendig. So gut mittlerweile auch manche Bereiche der Alltagsgeschichte aufgearbeitet sind, so detailliert das konstruierte Bild von der Vergangenheit auch sein mag, so unmöglich ist es aber doch, die gesamte Komplexität der Sozialisation zu entwerfen, denn das hieße, jede Interaktion zwischen den Menschen zu fassen. Wir wissen, um das anfangs angeführte Beispiel noch einmal aufzugreifen, nichts über die Geschwindigkeit von Bewegungen, die Auswirkungen auf den Prozess des Laufens hat, oder ob Erwachsene die Aufmerksamkeit des Kindes auf ihr Gesicht

11 Auch wenn die Frage nach intergenerationaler Übertragung nicht nur die Kindeserziehung und Sozialisation meint, sondern ein weites Spektrum sozialer Praxen zum Erhalt und zur Weitergabe kultureller wie materieller Güter, wie z. B. die Übertragung dinglicher Güter in Form von Erbe oder auch Initiationsriten. Damit sollen Einblicke in die Funktionsweisen von Gesellschaften und ihre Subsysteme gewonnen werden, vgl. auch Bernhard JUSSEN, *Erbe und Verwandtschaft. Kulturen der Übertragung im Mittelalter*, in: *Erbe. Übertragungsformen zwischen Natur und Kultur*, hg. von dems., Sigrid Weigel, Stefan Willer, Berlin 2013, S. 37–64.

12 Vgl. FRIED, *Der Schleier* (wie Anm. 10), S. 392 f.

lenkten, wenn es schrie, was eklatante Wirkung auf das spätere Sozialverhalten zeigt.<sup>13</sup>

Die mittelalterlichen Quellen, die uns zur Verfügung stehen, geben über derartige Aspekte des kindlichen Alltags keine Auskunft. Zwar erlauben manche Quellen die Konstruktion von alltäglichem Miteinander; sie sind aber zu divers, zu sehr über die Zeitspanne von tausend Jahren und den gesamten Kontinent verstreut, als dass man sie gewinnbringend auswerten könnte.<sup>14</sup> Was aber in größerer Dichte überliefert ist, sind normative Texte, die Anweisungen zur Erziehung und Pflege von Kindern geben, Werke, mit deren Hilfe Kinder gelernt haben und aufgezogen wurden. Einen direkten Zugriff auf die Lebensrealität von Kindern kann man aus solchen Quellen selbstverständlich nicht erhalten. Sie können jedoch mit Gewinn für den Bereich Erziehungsentention gelesen werden: Was wurde den Kindern vermittelt, wie wurde es ihnen vermittelt, und welche Konzeptionen und Vorstellung stehen dahinter?

Der Schluss, dass mit solchen Fragen und Quellen lediglich ein Erziehungsideal konstruiert werden kann, liegt nah. Doch sind die von mittelalterlichen Autoren formulierten Vorstellungen die Artikulation des jeweiligen Autors über die Vorstellungen, die er sich von der Funktionsweise des Einwirkens von Erwachsenen auf die Entwicklung von Kindern machte. Der Autor gibt Auskunft darüber, wie er sich das Erwachsenwerden von Kindern vorstellt, und reflektiert die Möglichkeiten der Erziehenden, auf ihre Entwicklung Einfluss zu nehmen. Solche Entwicklungsvorstellungen und Erziehungsannahmen, in der Entwicklungspsychologie „Ethnotheorien“ genannt,

13 Vgl. Harumi BEFU, *The Social and Cultural Background of Child Development in Japan and the United States*, in: *Child Development and Education in Japan*, hg. von Harold Stevenson, Hiroshi Azuma, Kenji Hakuta, New York 1986, S. 13–27; Marc H. BORNSTEIN u. a., *Mother and Infant Activity and Interaction in Japan and in the United States: II. A Comparative Microanalysis of Naturalistic Exchanges Focused on the Organisation of Infant Attention*, in: *International Journal of Behavioral Development* 13 (1990), S. 289–308; Shing-Jen CHEN, Kazuo MIYAKE: *Japanese Studies of Infant Development*, in: *Child Development and Education in Japan*, hg. von Harold Stevenson, Hiroshi Azuma, Kenji Hakuta, New York 1986, S. 135–146; Heidi KELLER u. a., *Parenting Styles and the Development of the Categorical Self. A Longitudinal Study on Mirror Self-Recognition in Cameroonian Nso and German Families*, in: *International Journal of Behavioral Development* 29 (2005), S. 496–504; Robert Alan LEVINE, *Preschool Experience in an African Culture. Reflections on Maternal Behavior and Normal Development*, in: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 2 (1989), S. 122–132; Robert Alan LEVINE, Sarah E. LEVINE, *Parental Strategies among the Gusii of Kenya*, in: *Parental Behavior in Diverse Societies*, hg. von Robert Alan LeVine, Prudence M. Miller, Mary Maxwell West (= *New Directions for Child Development*), San Francisco 1988, S. 27–35.

14 Vgl. dazu die beiden Quellensammlungen von Klaus ARNOLD, *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit* (= *Sammlung Zebra. Schriften zur Entwicklung und Erziehung im Kleinkind und Vorschulalter*, Reihe B, Bd. 2), Paderborn 1980, S. 89–186 und Ulrich NONN (Hg.), *Quellen zur Alltagsgeschichte im Früh- und Hochmittelalter. Erster Teil* (= *FSGA*, Bd. 40b), Darmstadt 2003, S. 94–153.



haben aber, wie bereits das Eingangsbeispiel zeigte, direkte Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes.<sup>15</sup> Implizite Erwartungen und Vorstellungen werden von Eltern und Erziehern sowohl reflektiert als auch unreflektiert in Handlungen umgesetzt. Kinder sind geneigt, diesen impliziten Erwartungen und Vorstellungen der Umgebung zu genügen, und reagieren dementsprechend auf die aus ihnen resultierenden Handlungen. Das Verhältnis zwischen Erwartung und Folge ist selbstverständlich nicht immer eine lineare Kausalkette, derartige Phänomene sind aber doch so deutlich, dass sie in rezenten Kulturen nachgewiesen werden können.<sup>16</sup>

Um diesen Ansatz für die mittelalterliche Geschichte fruchtbar zu machen, gilt es, ein geeignetes Beispiel zu finden, idealerweise ein ganzes Corpus von Texten, die für die Kindererziehung verfasst oder gebraucht wurden. Da Traktate über und für die Erziehung erst seit dem hohen Mittelalter in größerem Umfang erhalten sind und zudem mit der Entwicklung und europaweiten Verbreitung der Scholastik neue intellektuelle Techniken etabliert wurden, erschien es sinnvoll, im 12. und 13. Jahrhundert nach solchen Quellen zu suchen; der geeignete Kontext sind die Königs- und Fürstenhöfe, die in jener Zeit neben den Universitäten und anderen berühmten Schulen die wesentlichen Träger der intellektuellen Kultur waren, da hier tatsächlich Kinder erzogen wurden.<sup>17</sup> Ein geeignetes Corpus von Texten fand sich im Umfeld des französischen Königs Ludwig IX. des Heiligen (1214–1270). Zwei Momente prägten seine Herrschaft besonders: einerseits eine starke persönliche Frömmigkeit, die sich wesentlich von den moraltheologischen und didaktischen Konzepten der Bettelorden beeinflusst zeigte, andererseits das Bestreben, die neuen intellektuellen Impulse seiner Gegenwart aufzugreifen und für die Königsherrschaft nutzbar zu machen, was in entschieden

15 Ein weiteres Beispiel wäre, dass Kinder offenbar zu dem Zeitpunkt mit dem Lesen beginnen, an dem ihre Umgebung sie mit der Erwartung konfrontiert, sich für den Erwerb der Lesefähigkeit zu interessieren, auch wenn sie kognitiv bereits früher dazu in der Lage wären, vgl. William FOWLER, *Teaching a Two-Year-Old to Read. An Experiment in Early Childhood Learning*, in: *Genetic Psychology Monographs* 66 (1962), S. 181–283.

16 Neben Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenspiel von Kultur und Ethnotheorie beschäftigen, wie Jesús PALACIOS, *Parents' Ideas about the Development and Education of Their Children. Answers to Some Questions*, in: *International Journal of Behavioral Development* 13 (1990), S. 137–155 und Harald UHLENDORFF, *After the Wall. Parental Attitudes to Child Rearing in East and West Germany*, in: *International Journal of Behavioral Development* 28 (2004), S. 71–82, gibt es auch diejenigen, die sich explizit mit den Folgen solcher Theorien für die Erziehung auseinandersetzen wie Steve R. TULKIN, *Social Class Differences in Maternal and Infant Behavior*, in: *Culture and Infancy. Variations in the Human Experience*, hg. von P. Herbert Leidemann, dems., Anne Rosenfeld (= *The Child Psychology Series*), New York, San Francisco, London 1977, S. 495–537; Sara HARKNESS, Charles M. SUPER, *Parents' Cultural Belief Systems. Their Origins, Expressions, and Consequences* (= *Culture and Human Development*), New York, London 1996.

17 Vgl. zum Hof als Wissenszentrum im Hochmittelalter Kap. 2.

Reformen des Verwaltungs- und Rechtswesens resultierte.<sup>18</sup> Beide Aspekte führten letztlich dazu, dass er für die Erziehung seiner Kinder – besonders aber für den Thronfolger Ludwig (1244–1260) und Philipp III. „den Kühnen“ (1245–1285) – bei ausgewählten Experten Traktate in Auftrag gab und sogar selbst zwei kurze Texte verfasste. Die Schriften behandeln die moralische Erziehung, den schulischen Unterricht und die spezialisierte Ausbildung zum König und sie erlauben sowohl Einblicke in die Erziehungsvorstellungen des königlichen Vaters (und der Erzieher selbst) als auch einen Zugriff auf das Material, mit dem die Königskinder wohl lernten und unterrichtet wurden. Der berühmte Enzyklopädist Vinzenz von Beauvais schrieb einen Traktat zur moralischen und intellektuellen Anleitung der Kinder, das sowohl als dezidiertes Leitfadens für ihre Erzieher (einer wird sogar namentlich angesprochen) als auch für die direkte Lektüre gedacht war; der Jurist und *bailli* Pierre de Fontaines verfasste ein Rechtslehrbuch, mit dem die Prinzen in zentrale Regierungskompetenzen eingeführt wurden; und gegen Ende seines Lebens summierte der König selbst die Essenz seiner Erziehungsbemühungen in zwei kurzen Texten, ein geradezu einzigartiger Glücksfall. Dieses Corpus von Erziehungstexten, bislang noch nicht als solches erkannt, soll auf die oben umrissenen Fragen zur Prägung von Kindern hin untersucht werden.

Die Zusammenschau der vier Texte in einem gemeinsamen Corpus, also als Einheit gelesen, erscheint notwendig, um sie wieder an den eigentlichen Gegenstand der Untersuchung zurückzubinden: den Menschen. Es geht eben nicht ausschließlich um den abstrakten Vergleich dreier Texte und ihre Verortung in einem intellektuellen Diskurs, sondern um die Erziehung von Kulturträgern des 13. Jahrhunderts. In der vorliegenden Arbeit wird, summierend gesagt, trotz der Verwendung normativer Texte vom Menschen aus argumentiert. Der Mensch, seine Entwicklung und Prägung sowie seine Vorstellungen stehen im Zentrum dieser Arbeit. Damit findet sie ihren Rahmen in der historischen Anthropologie,<sup>19</sup> denn in dieser Forschungsrichtung wird der Mensch als ihr Urheber ins Zentrum der ihn umgebenden Kultur gestellt. Sein Handeln bringt Strukturen und Institutionen hervor, sie entstehen und wandeln sich nicht

18 Zu Ludwig: Georges BORDONOVE, *Saint Louis (= Les rois qui ont fait la France)*, Paris 2003; Marianna Cecilia GAPOSCHKIN, *The Making of Saint Louis. Kingship, Sanctity, and Crusade in the Later Middle Ages*, Ithaca (NY) 2008; William Chester JORDAN, *Louis IX and the Challenge of the Crusade. A Study in Rulership*, Princeton 1979; Jacques LE GOFF, *Ludwig der Heilige*, Stuttgart 2000; frz. OA: *Saint Louis*, Paris 1996; Anja RATHMANN-LUTZ, „Images“ Ludwigs des Heiligen im Kontext dynastischer Konflikte des 14. und 15. Jahrhunderts (= *Orbis mediaevalis. Vorstellungswelten des Mittelalters*, Bd. 12), Berlin 2010; Dirk REITZ, *Die Kreuzzüge König Ludwigs IX. von Frankreich 1248/1270 (= Neue Aspekte der europäischen Mittelalterforschung*, Bd. 3), Münster 2005; Harvey STAHL, *Picturing Kingship. History and Painting in the Psalter of Saint Louis*, University Park (PA) 2007; Gérard SIVÉRY, *Saint Louis et son siècle*, Paris 1983; DERS., *Louis IX – Le roi saint*, Paris 2002; Daniel H. WEISS, *Art and Crusade in the Age of Saint Louis*, Cambridge 1998.

19 Für eine Zusammenfassung der Forschungen zur historischen Anthropologie vgl. Aloys WINTERLING (Hg.), *Historische Anthropologie (= Basistexte*, Bd. 1), Stuttgart 2006, S. 9–14.

autonom.<sup>20</sup> Folglich ist der Gegenstand der Forschung „der ganze Mensch, der gesamte Bereich dessen, wie Menschen sind, wie sie leben, was sie erfahren und reflektieren, was sie je zu ihrer Zeit hervorbringen an Arbeit, Gefühlen, Ideen und Wissen, was absichtlich, unabsichtlich in Netze von Interaktionen eingespannt ist“<sup>21</sup>. Der Blick auf Kindheit und Erziehung im Mittelalter ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf mittelalterliche Menschen.

## 1.2 Ariès und die Folgen<sup>22</sup>

Dass die Kindheit und die Kindserziehung vergangener Zeiten verstärkt zum Gegenstand der geschichtswissenschaftlichen Forschung wurden, verdanken wir jedoch den demographischen Ansätzen der Sozialgeschichte, nicht den oben skizzierten kulturhistorischen oder anthropologischen Überlegungen.

Anfang der 1960er Jahre erfuhr die Untersuchung der Kindheit im Mittelalter einen regelrechten Boom mit dem bis heute gelesenen Werk von Philippe Ariès.<sup>23</sup> Ariès hatte allerdings nicht allein die Untersuchung der Kindheit, sondern auch der Familie im Sinn. Die französische Originalausgabe heißt folgerichtig „L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime“.<sup>24</sup> Seine Beschäftigung mit der Kindheit war eine Art Vorstudie für seine eigentliche Frage, nämlich wie sich die moderne Kleinfamilie entwickelte. Die Ursache für die Entstehung der Kleinfamilie sieht Ariès in der steigenden Bedeutung des Kindes für seine Eltern in der Moderne. Durch den Einfluss der Religion während der Frühen Neuzeit sei die Gesellschaft „moralisiert“ worden. Diese „Moralisierung“ wiederum habe eine höhere Wertigkeit der Erziehung und der schulischen Ausbildung nach sich gezogen, was dazu geführt habe, dass die Kindheit sich zu einer Art Schonzeit entwickelte, bevor ein Mensch in die Welt der Erwachsenen integriert wurde. Diese Wahrnehmung der Kindheit habe dazu geführt, dass die Familie nicht nur als rechtliches Institut zur Weitergabe von Gütern gesehen wurde, sondern als emotional verbundene Gemeinschaft. Denn den Eltern sei eine Fürsorge für ihre Kinder abverlangt worden, die letztlich zu einer stärkeren affektiven Bindung

20 Vgl. Johannes FRIED, Die Aktualität des Mittelalters. Gegen die Überheblichkeit unserer Wissenschaftsgesellschaft, 3. Aufl. Stuttgart 2003, S. 55 f.

21 Johannes FRIED, Geschichte als historische Anthropologie, in: Geschichte des Mittelalters für unsere Zeit. Erträge des Kongresses des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands „Geschichte des Mittelalters im Geschichtsunterricht“ Quedlinburg 20.–23. Oktober 1999, hg. von Rolf Ballof, Stuttgart 2003, S. 63–84, Zitat S. 64.

22 Diese Zwischenüberschrift ist identisch mit der zum Forschungsüberblick von ARNOLD, Kind und Gesellschaft (wie Anm. 14) aus dem Jahr 1980 – und hat seitdem nicht an Aktualität verloren.

23 Philippe ARIÈS, Geschichte der Kindheit, München, Wien 1975 (Erstauflage), (mittlerweile) 15. Aufl. München 2003; frz. OA: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris 1960.

24 ARIÈS, Philippe, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Paris 1960.

geführt habe, was die moderne Familie ausmache, die durch Gefühle und Lebensweise miteinander verbunden sei.<sup>25</sup>

Auch wenn der Schwerpunkt seiner Untersuchung in der Frühen Neuzeit liegt, benötigt diese Form der teleologischen Darstellung einen Urzustand, von dem aus sich die Entwicklung vollzieht und den Philippe Ariès im Mittelalter gefunden zu haben glaubte. Die Kindheit sei im Mittelalter nicht als eigenständige Lebensphase wahrgenommen worden, sondern die Kinder hätten den Alltag mit den Erwachsenen geteilt. Sie hätten dadurch keine eigene Lebenswelt gehabt und das Verhältnis zu den Erwachsenen sei gleich dem von Lehrer und Lehrling gewesen. Mit diesem Mangel an Bewusstheit und Erziehung sei eine nur geringe emotionale Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern verbunden, die über eine „oberflächliche Gefühlszuwendung“<sup>26</sup> nicht hinaus gehe.

Bei derart weitreichenden Thesen, vor allem zum Mittelalter, verwundert es nicht, dass sie breiten Widerstand hervorriefen. Neben direkter Kritik, mit der sich Ariès bereits in seiner zweiten Auflage in einer beigefügten Einleitung auseinandersetzte,<sup>27</sup> erscheinen bis heute zahlreiche Einzelstudien, die immer wieder die affektive Bindung von Eltern und Kindern im Mittelalter belegen und die Mühen aufzeigen, die für die Erziehung und das Wohlergehen von Kindern auf sich genommen wurden. Die Leistungen solcher Studien sollen nicht geringgachtet werden, erschließen sie doch große Mengen von Quellenmaterial und eröffnen durch spezifische Lesarten bisher unerschlossene Bereiche des Lebens von Kindern im Mittelalter.<sup>28</sup>

25 ARIÈS, *Geschichte der Kindheit* (wie Anm. 23), S. 559–562.

26 *Ibid.*, S. 46.

27 Dieses Vorwort ist auch in der neuesten Auflage abgedruckt, vgl. *ibid.*, S. 45–65.

28 Um die wichtigsten Beispiele zu nennen: Ineke VAN BEEK, „Lieve Heer, en dit is Greetje“. Kinderen op middeleeuwse grafmonumenten, in: *Madoc* 11 (1997), S. 260–271; Anne HANSEN, *Childhood in Early Iceland Society. Representations of Children in the Iceland Sagas*, in: *Sagas and Societies. International Conference at Borganes, Iceland September 5.–9. 2002*, hg. von Stefanie Würth, Tunno Jonuks, Axel Kristinnsson, Tübingen 2004, S. 1–10; Christian KRÖTZEL, *Parent-Child Relations in Medieval Scandinavia According to Scandinavian Miracle Collections*, in: *Scandinavian Journal of History* 14 (1989), S. 21–37; Jerome KROLL, *The Concept of Childhood in the Middle Ages*, in: *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 13 (1977), S. 384–393; Sigrid Samsel MYGLAND, *Children in Towns and Cities*, Bergen 2006; Jenny SWANSON, *Childhood and Childrearing in ad Status Sermons by Later Thirteenth Century Friars*, in: *Journal of Medieval History* 16 (1990), S. 309–331; Ralph V. TURNER, *Eleanor of Aquitaine and Her Children. An Inquiry into Medieval Family Attachment*, in: *Journal of Medieval History* 14 (1988), S. 321–335; DERS., *The Children of Anglo-Norman Royalty and Their Upbringing*, in: *Medieval Prosopography* 11 (1980), S. 17–52; Herbert ZIELINSKI, *Elisabeth von Thüringen und die Kinder. Zur Geschichte der Kindheit im Mittelalter*, in: *Elisabeth, der Deutsche Orden und ihre Kirche. Festschrift zur 700jährigen Wiederkehr der Weihe der Elisabethenkirche Marburg 1983*, hg. von Udo Arnold, Heinz Liebing (= *Quellen und Studien zur Geschichte des Deutschen Ordens*, Bd. 18), Marburg 1983, S. 27–38.

So berechtigt die Kritik an Ariès' Anlage des Buches,<sup>29</sup> seiner Auswahl und Interpretation gerade der mittelalterlichen Quellen<sup>30</sup> und den daraus gezogenen Schlüssen auch ist, so sehr wird das Potential, das seine Arbeit freigelegt hat, unterschätzt. Denn seine Thesen zeigen, wie weit die fundamentale Andersartigkeit von Gesellschaften gehen könnte, dass sogar die Existenz einer gemeinhin als humanspezifisch betrachteten Lebensphase in Frage zu stellen ist. Der Gewinn ist also weniger in den erarbeiteten Schlüssen zu sehen als im Impuls zu neuen Forschungen, der aus der strikten Setzung einer Prämisse entstand, nämlich der Nichtexistenz der Kindheit im Mittelalter. Wir verdanken ihm, dass das Idealbild der modernen affektiven Kleinfamilie nicht mehr unreflektiert in vergangene Gesellschaften projiziert, sondern nach den Eigenheiten mittelalterlicher Kindheiten, Familien und Erziehung gefragt wird.

Ariès bestimmte die ihm nachfolgende Forschung maßgeblich, denn seine Thesen waren stark, revolutionär und in einer dichten, quellengesättigten Erzählung präsentiert. Außerdem berührten sie grundsätzliche Fragen der Kindheitsforschung: nach der Emotionalität, die den Kindern entgegengebracht wurde, nach der „Kindgerechtigkeit“ ihrer Lebensumstände. Vermutlich deswegen wurde sein Buch zum Longseller, die aktuelle 15. Auflage der deutschen Übersetzung zum Beispiel stammt aus dem Jahr 2003.<sup>31</sup>

Die Forschungen zur Frage nach der emotionalen Verfasstheit von Kindern erhielten einen neuen starken Impuls durch die Publikation eines Sammelbandes einer Gruppe Psychohistoriker<sup>32</sup> unter dem Titel „The History of Childhood“, der in der deutschen Übersetzung den programmatischen Titel „Hört ihr die Kinder weinen?“ erhielt.<sup>33</sup>

29 Bereits Jean Louis FLANDRIN, *Enfance et Société*, in: *Annales* 19 (1964), S. 322–329.

30 Anthony BURTON, *Looking forward from Ariès? Pictorial and Material Evidence for the History of Childhood and Family Life*, in: *Continuity and Change* 4 (1989), S. 203–229.

31 ARIÈS, *Geschichte der Kindheit* (wie Anm. 23).

32 Der Begriff der „Psychohistory“ wird in den Anfängen noch nicht definiert, er scheint sowohl die Art der Interpretation, nämlich die Bewertung historischer Praktiken und Phänomene durch Kriterien der modernen Psychologie, Psychoanalyse und Psychotherapie, als auch den Gegenstand, die psychische Verfasstheit der historischen Personen, zu meinen. Aktuell hat sich ihr Profil weiter zugespitzt: Sie versucht, durch eine psychotherapeutische Untersuchung von historischen Quellen, die Ursachen gesellschaftlichen Wandels zu fassen, auch wenn ihre Selbstdarstellung von Methoden der Sozialwissenschaften spricht. Der Fokus lag und liegt dabei auf der Untersuchung historischer Kindheiten. Noch heute existiert die Zeitschrift *Journal of Psychohistory*, der Nachfolger des *History of Childhood Quarterly*. Die Internetseite beschreibt die Aufgabe der „Psychohistory“ folgendermaßen: „Psychohistory, the science of historical motivations, combines the insights of psychotherapy with the research methodology of the social sciences to understand the emotional origin of the social and political behavior of groups and nations, past and present.“ Nicht ohne Ironie nennt das Institute for Psychohistory sein Motto: „Putting the world on the couch“, dies allerdings knappe 40 Jahre nach dem Beginn solcher Forschungen. <http://www.psychohistory.com> (zuletzt abgerufen am 24.6.2016).

33 Lloyd DE MAUSE (Hg.), *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der*

Das Vorwort des Herausgebers Lloyd de Mause lässt sein evolutionistisches Geschichtsbild, sein völliges Unvermögen, historisch zu denken, und seine Idealisierung der Gegenwart deutlich erkennen:

Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht wurden.<sup>34</sup>

Erstaunlich ist an seinem Vorwort vor allem, dass er die Erkenntnisse der einzelnen Artikel seines Bandes offensichtlich nicht kennt, oder sie zumindest großzügig in seinem Sinne interpretiert. Denn die drei Beiträge zum Mittelalter wenden sich zwar in erster Linie im Sinne des Bandes Fragen nach dem Verhalten und der Emotionalität gegenüber Kindern zu, bestechen aber durch ihre breite Kenntnis von Quellen und die systematische Erfassung einer Vielzahl von Aspekten aus dem so weitläufigen Feld der Kindheitsgeschichte.<sup>35</sup>

Auch die Untersuchung mittelalterlicher Kindeserziehung wurde von Ariès' Thesen stark geprägt, hatte er doch behauptet, es habe im Mittelalter zwar eine Art Lehrverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern gegeben, aber keine auf die Formung des Kindes gerichtete Erziehung, die zu einer stärkeren emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kind führe. Neben den Fragen, ob es eine Kindheit als eigenständig wahrgenommenen Lebensabschnitt gegeben habe und welches Bild sich die Zeitgenossen von Kindern machten, waren die Fragen nach der Existenz und Ausformung der Kindeserziehung und ihrer Folgen für die emotionale Verfasstheit die wichtigsten Reaktionen auf Ariès.

Bei einem Thema, das wie nur wenige andere historische Themen auf ein breiteres Interesse in der Öffentlichkeit stößt, bleiben gewisse Begleiterscheinungen nicht aus. Eine Folge ist die große Popularität, der sich die Überblickswerke zum Thema erfreuen; viele von ihnen sind in mehrere Sprachen übersetzt, haben oft hohe und zahlreiche Auflagen erfahren und sind zum Teil sogar in Wissenschaftsreihen von Publikumsverlagen erschienen. Da sie aber durchweg von ausgewiesenen Experten verfasst wurden, können sie auch als Kulminationspunkte der Forschung gelesen werden.

Klaus Arnold setzte sich 1980, also fünf Jahre nach Erscheinen der deutschen Übersetzung, mit den Thesen von Ariès auseinander und widerlegte sie an ausgewählten Beispielen aus dem Bereich der Kindheit, denen bereits Ariès Bedeutung beigemessen

---

Kindheit (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 339), Frankfurt a. M. 1977. Engl. OA: *The History of Childhood*, New York 1974.

34 Lloyd DE MAUSE, *Evolution der Kindheit*, in: *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*, hg. von dems. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 339), Frankfurt a. M. 1977, S. 12–111, Zitat S. 12.

35 Diese Differenz ist bereits ARNOLD, *Kind und Gesellschaft* (wie Anm. 14), S. 14 aufgefallen.

hatte: den Lebensaltern, der Kindersterblichkeit und dem Kinderspiel.<sup>36</sup> Auch wenn er sich nicht eigens mit der Erziehung von Kindern befasste, hat er in seiner umfangreichen Quellensammlung im Anhang einige Texte zur Erziehung versammelt. Das Werk von Arnold gilt im deutschsprachigen Raum noch heute als Referenzwerk.

Eine der international erfolgreichsten Darstellungen ist „Kindheit im Mittelalter“ von Shulamith Shahar aus den späten 1980er Jahren.<sup>37</sup> Sie wählte für ihre breit angelegte Monographie, die sie in der Absicht schrieb, Ariès' Thesen zu widerlegen, einen systematischen Zugriff, der neben den Phasen der Kindheit auch den Aspekt der standes- und geschlechterspezifischen Erziehung und den Kindstod umfasst. Auf breiter Quellenbasis zeigt Shahar die Pluralität mittelalterlicher Kindheiten, ohne jedoch ein ähnlich thesenstarkes Narrativ zu entwickeln. Ein weiteres Problem besteht in der stets unterschwellig positiven Bewertung der mittelalterlichen Verhältnisse: Mehrfach zitiert die Autorin psychologische Studien, um vor dieser Folie die Empathiefähigkeit mittelalterlicher Erzieher herauszustellen.

Einen etwas engeren Zugriff wählten Nicholas Orme und Barbara Hanawalt, die sich mit dem englischen Mittelalter beschäftigen. Während Orme die Ausbildung von jungen Adligen zum Ritter im Hoch- und Spätmittelalter rekonstruiert,<sup>38</sup> widmet sich Hanawalt in „Growing up in Medieval London“ den Stadtbewohnern im 14. und 15. Jahrhundert, deren Lebensumstände und Erwachsenwerden sie schildert.<sup>39</sup> Beide Werke basieren auf breiter Quellenbasis, lassen aber ebenso wie Shahar ein starkes Narrativ vermissen, das gerade bei kleineren Themenfeldern leichter möglich wäre als in einer breiter angelegten Gesamtdarstellung.

Eine völlig andere Konsequenz aus Ariès' „Geschichte der Kindheit“ zogen französische Wissenschaftler. Sie folgten vor allem den Ideen der Annales-Schule, mit Hilfe der Erforschung der Kindheit die Verteilung gesellschaftlicher Aufgaben zu ergreifen, ihren Wandel zu verstehen und die Gesellschaft dadurch strukturell zu erfassen.<sup>40</sup> Ein Ergebnis dieser Forschungsrichtung ist das Buch von Danièle Alexandre-Bidon

36 ARNOLD, Kind und Gesellschaft (wie Anm. 14).

37 Shulamith SHAHAR, Kindheit im Mittelalter, 4. Aufl. Düsseldorf 2004.

38 Nicholas ORME, From Childhood to Chivalry. The Education of the English Kings and Aristocracy 1066–1530, London, New York 1984.

39 Barbara HANAWALT, Growing up in Medieval London. The Experience of Childhood in History, New York 1993. Hanawalt ist so gefangen in der Widerlegung der Ariès'schen Thesen, dass sie sogar einen Überblick über die Forschung zur Kindheit im Mittelalter lediglich auf die Frage nach dem Bild des Kindes und der emotionalen Verbundenheit innerhalb der Kernfamilie zuspitzt, vgl. Barbara A. HANAWALT, Medievalists and the Study of Childhood, in: *Speculum* 77 (2002), S. 440–460.

40 *Enfant et Sociétés*, hg. von Société de Démographie Historique (= Annales de démographie historique, 1973), Paris, Den Haag 1973; Georges DUBY (Hg.), *Famille et parenté dans l'Occident médiévale. Actes du colloque de Paris, 6–8 Juin 1974* (= Collection de l'École Française de Rome, Bd. 30), Paris 1977.

und Didier Lett,<sup>41</sup> die sich den Funktionen von Kindern in der mittelalterlichen Gesellschaft widmen, sowohl im Sinne von Ritualen, an denen sie nur passiv teilnehmen (Taufe), als auch solchen Funktionen, die sie aktiv in der Gesellschaft wahrnehmen (z. B. im Kloster). Dabei ist ebenfalls die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Stand ein Systematisierungsmerkmal, auch in dem Kapitel über Erziehung, in dem sie vor allem die Adels- und Klostersausbildung beschreiben. Trotz dieses Ansatzes bleibt in diesem Kapitel die Frage nach den Bemühungen um Erziehung und im gesamten Buch die Frage nach der Wahrnehmung von Kindheit und der Emotionalität den Kindern gegenüber bestimmend.<sup>42</sup>

Die Narrative über die Kindheit im Mittelalter sind seit der Publikation der „Geschichte der Kindheit“ überwiegend in den von Ariès vorgegebenen Bahnen verhaftet geblieben,<sup>43</sup> auch wenn sie, bis auf wenige Ausnahmen,<sup>44</sup> vor allem an ihrer Negierung interessiert sind. Auffällig ist, dass die Überblicksdarstellungen sich fast alle<sup>45</sup> mit dem Hoch- und Spätmittelalter befassen, mit Zeiten also, aus denen eine relativ hohe Anzahl an Zeugnissen erhalten ist. Auch wenn kaum ein Autor die vorangegangene Zeit erwähnt oder gar als Folie benutzt, so entsteht der Eindruck, dass der Beweis für eine früher einsetzende Veränderung erbracht und damit das Narrativ von Ariès lediglich einige Jahrhunderte nach hinten verschoben wird.<sup>46</sup>

Unabhängig von dieser Hauptlinie der Kindheitsforschung gibt es auch eine Reihe von Studien zu didaktischen Fragen, fast alle aus den letzten zwanzig Jahren. Ihr

41 Danièle ALEXANDRE-BIDON, Didier LETT, *Children in the Middle Ages. Fifth – Fifteenth Centuries* (= The Laura Shannon Series in French Medieval Studies), Notre Dame (Indiana) 1999, frz. OA: *Les enfants au Moyen Âge. V<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles*, Paris 1997.

42 Vgl. die Einleitung zu *ibid.*, S. 1–3, und das Fazit *ibid.*, S. 138.

43 Als jüngstes Beispiel kann die Einleitung von Albrecht CLASSEN, Philippe Ariès and the Consequences. *History of Childhood, Family Relations, and Personal Emotions. Where Do We Stand Today?*, in: *Childhood in the Middle Ages and the Renaissance. The Results of a Paradigm Shift in the History of Mentality*, hg. von dems., Berlin u. a. 2005, S. 1–65 gelten. Für die Frühe Neuzeit zeigt Claudia Jarzebwocky das Potential, das eine differenzierte Betrachtung elterlicher Emotionalität birgt, vgl. Claudia JARZEBOWSKY, *Kindheit und Emotion. Kinder und ihre Lebenswelten in der europäischen Frühen Neuzeit*, Habil. masch. Berlin 2014.

44 James A. SCHULTZ, *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages 1100–1350* (= Middle Ages Series), Philadelphia 1995; Adrian WILSON, *The Infancy of the History of Childhood. An Appraisal of Philippe Ariès*, in: *History and Theory* 9 (1980), S. 132–153; Otto ULBRICHT, *Der Einstellungswandel zur Kindheit in Deutschland am Ende des Spätmittelalters (ca. 1470 bis 1520)*, in: *Zeitschrift für Historische Forschung* 19 (1992), S. 159–182.

45 Ausnahmen bilden vor allem die französischen Publikationen wie ALEXANDRE-BIDON, LETT, *Children in the Middle Ages* (wie Anm. 41), was seine Ursache auch in der divergierenden französischen Periodisierung haben mag, ARNOLD, *Kind und Gesellschaft* (wie Anm. 14) beschäftigt sich ebenfalls mit der Kindheit seit der Antike.

46 Vgl. zum Beispiel auch Hedwig RÖCKELEIN, *Reflexionen über Erziehung und Lebenslauf in Autobiographien des Hochmittelalters*, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 2 (1994), S. 33–58, die einen Umbruch um 1100 sieht.



Gegenstand ist, im Gegensatz zu den umfassenden Überblicksdarstellungen, meist exemplarisch ausgewählt. Neben Fragen nach einer geschlechtsspezifischen Erziehung,<sup>47</sup> geschlechtsspezifischer Adelserziehung<sup>48</sup> oder allgemeiner Adelserziehung<sup>49</sup> werden auch andere Fragen an die Erziehung von Kindern herangetragen. So untersucht Hanska Jussi die Rolle der Erziehung für den sozialen Aufstieg, kommt aber zu einer seiner Ausgangsfrage entgegengesetzten Erklärung, dass eine Familie weniger den sozialen Aufstieg als die mögliche Heilerwartung im Sinn hatte, wenn sie einen Sohn theologisch ausbilden ließ.<sup>50</sup> Einen vielschichtigen Zugriff wählte Martin Heinzelmann, denn er untersuchte die Erziehung in Bezug auf hagiographische Texte im Frühmittelalter. Dabei behandelte er neben der Frage, wie Erziehung in dieser Gattung dargestellt

- 
- 47 Adam FIJALKOWSKI, *The Education of Women in the Works of Vincent of Beauvais*, OP († 1264), in: *Geistesleben im 13. Jahrhundert*, hg. von Jan A. Aertsen, Andreas Speer (= *Miscellanea Mediaevalia*, Bd. 27), Berlin, New York 2000, S. 513–525; Ingrid BENNEWITZ, Darumb lieben Toechter seyt nicht gar zu fürwitzig. Deutschsprachige moralisch-didaktische Literatur des 13.–15. Jahrhunderts, in: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung 1*, hg. von Elke Kleinau, Claudia Opitz, Frankfurt a. M. u. a. 1996, S. 23–41 und 470–473; Claudia OPITZ, *Erziehung und Bildung in Frauenklöstern des hohen und späten Mittelalters, 12.–15. Jahrhundert*, in: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1: *Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, hg. von ders., Elke Kleinau, Frankfurt a. M. u. a. 1996, S. 63–77 und 476–480; Pierre RICHÉ, *L'éducation religieuse par les femmes dans le haut Moyen Âge*, in: *La religion de ma mère. Le rôle des femmes dans la transmission de la foi*, hg. von Jean Delumeau, Paris 1992, S. 37–49.
- 48 Jonathan R. LYON, *Fathers and Sons. Preparing Noble Youths to Be Lords in Twelfth-Century Germany*, in: *Journal of Medieval History* 34 (2008), S. 291–310; Susanna NIIRANEN, *Ensenhamen. Educational Ideal and Elite Women in Twelfth and Thirteenth Century Occitania*, in: *Hoping for Continuity. Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages*, hg. von Katariina Mustakallio u. a. (= *Acta Instituti Romani Finlandiae*, Bd. 33), Rom 2005, S. 167–177.
- 49 August NITSCHKE, *Beobachtungen zur normannischen Erziehung im 11. Jahrhundert*, in: *Fremde Wirklichkeit 1. Politik, Verfassung und Recht im Mittelalter*, hg. von dems. (= *Bibliotheca eruditorum*, Bd. 3), Goldbach 1993, S. VII–XIV und 265–298; DERS., *Die schulgebundene Erziehung der Adligen im Reich der Ottonen*, in: *Was die Wirklichkeit lehrt. Golo Mann zum 70. Geburtstag*, hg. von dems., Hartmut Hentig, Frankfurt a. M. 1979, S. 13–27; Arndt REITEMEIER, *Adels- und Prinzenziehung in England des 14. und 15. Jahrhunderts*, in: *Erziehung und Bildung bei Hofe. 7. Symposium der Residenz-Kommission der Akademien der Wissenschaften in Göttingen veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Stadtarchiv Celle und dem Deutschen Historischen Institut Paris, Celle 23. bis 26. September 2000*, hg. von Werner Paravicini, Jörg Wetlaufer, Stuttgart 2002, S. 55–69; Gerrit DEUTSCHLÄNDER, *Dienen lernen, um zu herrschen. Höfische Erziehung im ausgehenden Mittelalter (1450–1550)* (= *Hallische Beiträge zur Geschichte des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*, Bd. 6), Berlin 2012.
- 50 Jussi HANSKA, *Education as an Investment. The Childhood of Pietro del Morrone in the Thirteenth Century Abruzzi*, in: *Hoping for Continuity. Childhood, Education and Death in Antiquity and the Middle Ages*, hg. von Kathariina Mustakallio u. a., Rome 2005, S. 157–166.

wird, auch die erzieherischen Funktionen und Folgen solcher Heiligenlegenden.<sup>51</sup> Ebenso wie die Frage nach der Funktionalität von Erziehung ragt die Frage nach der Weitergabe eigener Lebenserfahrung aus dem üblichen Katalog heraus. Leider ist die Studie von Juanita Feros Ruys zu ambitioniert in dem Bestreben, eine Entwicklung zu zeichnen, die die Weitergabe eigener Erfahrungen immer bedeutender werden lässt, als dass die herangezogenen Quellen tatsächlich in ihrer Eigenheit beurteilt würden.<sup>52</sup>

Hans-Joachim Schmidt forderte in einem programmatischen Aufsatz eine Auseinandersetzung mit theoretischem Schrifttum als pädagogischen Texten, was bisher noch nicht erfolgt sei.<sup>53</sup> Dabei stellt er erstens die Frage, wie eine Gesellschaft versucht, Werte und Normen stabil an die folgende Generation zu vermitteln, zweitens, ob und wie über Erziehung reflektiert wurde, und drittens nach der Vermittlung dieser Reflexionen. Auch Schmidt setzt den Beginn der theoretischen Reflexionen im 12. Jahrhundert an und lässt ihn im 13. Jahrhundert mit den Fürstenspiegeln einen Höhepunkt erleben, denn seit dieser Zeit stütze sich die Legitimität der Könige nicht mehr nur auf Geburt, sondern auf Leistungen.<sup>54</sup> Er sieht in der Frage nach der Konzeption von Erziehung nach wie vor ein Desiderat, für das die Untersuchung von Fürstenspiegeln den ersten Schritt darstelle. Exemplarisch untersucht er den Traktat *De regimine principum*<sup>55</sup> des Aegidius Romanus und das *De eruditione filiorum nobilium* des Vinzenz von Beauvais. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass Erziehung von den Zeitgenossen als Mittel angesehen wurde, Kinder und Jugendliche auf ihre späteren Rollen vorzubereiten, dass es im Gegensatz zum früheren Mittelalter, als man von einer naturgegebenen Entwicklung ausging, nun möglich erschien, Einfluss auf die Entwicklung von Menschen zu nehmen. Auch wenn die Prämissen sehr mit den in dieser Arbeit vertretenen übereinstimmen, gehen die Bewertungen zum Teil stark auseinander.<sup>56</sup>

Die Frage nach der Erziehung von Kindern kann aber auch aus einer ganz anderen Tradition als der Kindheitsforschung gestellt werden, nämlich aus einem spezi-

51 Vgl. Martin HEINZELMANN, *Studia sanctorum. Education, milieux d'instruction et valeurs éducatives dans l'hagiographie en Gaule jusqu'à la fin de l'époque mérovingienne*, in: *Haut Moyen-Âge. Culture, Education et Société. Études offertes à Pierre Riché*, hg. von Michel Sot, La Garonne-Colombes 1990, S. 105–138.

52 Juanita FEROS RUYS, *Didactic „I“s and the Voice of Experience in Advice from Medieval and Early-Modern Parents to Their Children*, in: *What Nature Does not Teach. Didactic Literature in the Medieval and Early-Modern Periods*, hg. von ders. (= *Disputatio*, Bd. 15), Turnhout 2008, S. 129–162.

53 Hans-Joachim SCHMIDT, *Mittelalterliche Konzepte zur Vermittlung von Wissen, Normen und Werten an Kinder und Jugendliche. Zur Analyse des Fürstenspiegels von Aegidius Romanus*, in: *Europa und die Welt in der Geschichte. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Berg*, hg. von Raphaela Averkorn u. a., Bochum 2004, S. 293–312.

54 Vgl. *ibid.*, S. 298.

55 *De regimine principum libri tres. Recogniti et una cum vita auctoris in lucem editi per F. Hieronymum Samaritanium*, Rom 1607, ND Aalen 1967.

56 Vgl. dazu vor allem unten in Kap. 4, Anm. 44 und 82.