

**GRUNDWISSEN**  
**ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT**

Timo Hoyer

# **Sozialgeschichte der Erziehung**

Von der Antike  
bis in die Moderne

**WBG**   
Wissen verbindet

# Grundwissen Erziehungswissenschaft

Die Reihe „Grundwissen Erziehungswissenschaft“ stellt Studierenden, Lehrenden und pädagogisch Interessierten den disziplinären Wissensbestand der Erziehungswissenschaft für Studium, Selbststudium und Lehre bereit. In klarer Orientierung am Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft der DGfE bilden die Themen der Einzelbände zusammen, systematisch gegliedert, das theoretische Wissen, über das Studierende am Ende ihres Studiums verfügen sollten.

Die gut verständlichen Texte sind auf neuestem Stand der Forschung und wurden in Lehrveranstaltungen praktisch eingesetzt und gemeinsam mit Studierenden auf ihre Studientauglichkeit hin geprüft. Ein übersichtliches Layout mit leitenden Begriffen in der Randspalte erleichtert den Zugang. Jedes Kapitel enthält am Ende kommentierte Literaturhinweise sowie einen kurzen Überblick über das, was der Leser gelernt haben sollte.

Herausgeber:

Lothar Wigger, Universität Dortmund

Peter Vogel, Universität Dortmund

Timo Hoyer

# Sozialgeschichte der Erziehung

Von der Antike bis in die Moderne



# Impressum

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

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 2015 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt  
Die Herausgabe des Werkes wurde durch die Vereinsmitglieder der WBG ermöglicht.  
Einbandgestaltung: schreiberVIS, Bickenbach  
Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.wbg-wissenverbindet.de](http://www.wbg-wissenverbindet.de)**

ISBN 978-3-534-17517-8

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:

eBook (PDF): 978-3-534-72820-6

eBook (epub): 978-3-534-72821-3

## **Menü**

[Buch lesen](#)

[Innentitel](#)

[Inhaltsverzeichnis](#)

[Informationen zum Buch](#)

[Informationen zum Autor](#)

[Impressum](#)

Für Eva

# Inhalt

## Einleitung

Weiterführende Literatur zur Einleitung

## A Anfänge abendländischer Erziehung: Antike und Mittelalter

### 1 Erziehung im griechisch-römischen Altertum

#### 1.1 Kindheit in Athen und Rom

#### 1.2 Unterricht und Ausbildung

### 2 Erziehung während des Mittelalters

#### 2.1 Kindheit im Christentum

#### 2.2 Universitäten und Schulen

*Was Sie wissen sollten, wenn Sie Teil A gelesen haben*

Weiterführende Literatur zu Teil A

## B Erziehung zwischen Konfessionalität und Säkularisierung: Frühe Neuzeit

### 3 Widersprüche der Epoche

### 4 Haus und Kindheit

#### 4.1 Familienleben

#### 4.2 Kindheit in der Erwachsenenwelt

#### 4.3 Erziehungsalltag

### 5 Das öffentliche Erziehungswesen

#### 5.1 Schulentwicklungen

#### 5.2 Schulverhältnisse

#### 5.3 Universitäten im Auf- und Abschwung

*Was Sie wissen sollten, wenn Sie Teil B gelesen haben*

## Weiterführende Literatur zu Teil B

### C Stockende Modernisierungen: Erziehung im langen 19. Jahrhundert

#### 6 Gesellschaft unter Modernisierungsdruck

#### 7 Familienverhältnisse

##### 7.1 Neubestimmung der Familie

##### 7.2 Familienformen

#### 8 Kindheiten und Jugendkulturen

##### 8.1 Kinderarbeit

##### 8.2 Gebrochene Orientierung am Kind

##### 8.3 Jugendzeit

#### 9 Das untere System öffentlicher Erziehung

##### 9.1 Schulstaat, Schulgesellschaft, Schulkindheit

##### 9.2 Vorschulische Einrichtungen und Sonderschulen

##### 9.3 Volksschulen

#### 10 Das höhere Schulsystem

##### 10.1 Das Gymnasium

##### 10.2 „Höhere“ Mädchenbildung

*Was Sie wissen sollten, wenn Sie Teil C gelesen haben*

## Weiterführende Literatur zu Teil C

### Literaturverzeichnis

### Personenregister

### Sachregister

# Einleitung

## *Themen und Zeitraum der Untersuchung*

Diese Einführung in die Sozialgeschichte der Erziehung ist vieles in einem: eine Gesellschafts- und Kulturgeschichte, eine Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend und eine pädagogische Institutionengeschichte - womit schon in etwa der innere Aufbau der drei Buchteile umrissen wäre. So gewaltig das Thementableau, so schwindelerregend ist der behandelte Zeitraum: 2400 Jahre Menschheitsgeschichte, angefangen im griechischen Altertum, endend 1918 mit der Auflösung der Monarchie und dem Zusammenbruch des Deutschen Kaiserreichs. An der Schwelle zur ersten parlamentarischen Demokratie in Deutschland schließt die Abhandlung, weil nach dem Ersten Weltkrieg die Moderne und das Erziehungssystem in Deutschland in ein neues Stadium eintreten, das in seiner Vielschichtigkeit weiter zu verfolgen einer eigenen, detaillierten Untersuchung vorbehalten bleibt. Die Begrenzung auf den abendländischen Kulturraum und die allmähliche Engführung auf die Entwicklung in Deutschland gehören zu den zahlreichen komplexitätsreduzierenden Entscheidungen, die angesichts des bewusst übersichtlich gehaltenen Umfangs dieser Einführung nicht zu umgehen waren.

## *Erziehungsformen und Kontexte*

Dass dieses Buch so vielzählige sozialhistorische Szenerien einschließt, von denen jede für sich eine ausführliche Darstellung verdient, könnte als

Vermessenheit ausgelegt werden, ist aber dem übergeordneten Thema geschuldet: der Erziehung, die als ein soziales Phänomen in den Blick genommen und in ihrem geschichtlichen Werdegang analysiert wird. Der historischen Darstellung liegt ein Erziehungsverständnis zugrunde, das die unmittelbaren, personalorientierten Formen pädagogischen Handelns – unterrichten, belohnen, tadeln, strafen usw. (vgl. P. Ludwig 2011; H. Ludwig 2011) – ebenso umfasst, wie die vermittelten, umweltbezogenen Formen: in erzieherischer Absicht gestaltete Spiele, Bekleidung, Kinder- und Schulzimmerinterieurs, Lernmaterialien, Lesebücher usw. (vgl. Hoyer 2011). Berücksichtigt werden überdies die sozio-kulturellen Kontexte, die schichtspezifische Lebenswelt, die Lebensverhältnisse und Lebensgewohnheiten der Heranwachsenden; diese sog. funktionalen Erziehungsfaktoren lassen keine direkte pädagogische Intention erkennen, sind aber im sozialisationstheoretischen Sinn essentiell für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hurrelmann 2006). Sämtliche Formen der Erziehung, die unmittelbaren, vermittelten und funktionalen, sind keine zeitlosen sozialen Praktiken, die in einem isolierten Raum vor sich gehen. Erziehung findet im Rahmen historisch wandelbarer Systeme statt, die im Zusammenhang zu reflektieren sind, will man verstehen, was erzieherisches Handeln bedeutet und unter welchen Bedingungen es seine jeweilige Gestalt gewinnt und verändert.

### *Sozialgeschichte*

Im Unterschied zur Ideen- und Begriffsgeschichte, die sich mit Theorien, Argumentationen, Bedeutungsschichten und Quellen sprachlicher Artikulation befasst (vgl. Koselleck 2010a), hat es die Sozialgeschichte mit dem Wechselverhältnis von gesellschaftlichen Strukturen, sozialen Schichten, Rollen, Systemen und Subsystemen, mit

Handlungs- und politischen Entscheidungsprozessen, Institutionen und der empirischen Wirklichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen zu tun (vgl. Kocka 1986). Die Trennung von ideen- und sozialgeschichtlichen Entwicklungen ist immer künstlich und ein wenig unglücklich, aber aus analytischen Gründen in der Forschung unumgänglich.

### *Geschichte der Erziehung*

Die wünschenswerte theoretische Verschränkung von Ideen- und Sozialgeschichte wäre bei einer langen historischen Periode und einem vieldimensionalen Thema, also im vorliegenden Fall, nur dann realisierbar, wenn man die historischen Inhalte ausdünnert oder den Buchumfang ausdehnt. Beide Optionen kamen hier nicht in Frage, weshalb die Sozialgeschichte allein im Mittelpunkt steht. Aus der deutschen Bildungswissenschaft gibt es auch kaum Versuche, den abendländischen Geschichtsverlauf der Pädagogik aus dem Ineinandergreifen theoretischer Impulse und sozialer Dynamiken zu erklären. Heinz-Elmar Tenorths (1988) mittlerweile mehrmals aufgelegte Geschichte der neuzeitlichen Erziehung steht in dieser Hinsicht unverändert allein auf weiter Flur. In der Publizistik überwiegen seit jeher pädagogische Ideen- und Personengeschichten in der Art von Albert Reble (1989) oder aus jüngerer Zeit Benner und Brüggem (2011). Zur Seite stehen ihnen sozialhistorische Überblicksdarstellungen zur Geschichte der Schule und zu anderen Bildungsinstitutionen (z.B. Fend 2006; Konrad 2011) sowie verschiedene Versuche, die Geschichte der Familie, der Kindheit und Jugend im großen Radius nachzuzeichnen. Eine die sozialgeschichtlichen Erziehungsfelder *in ihrer Verflechtung* überblickende Arbeit fehlte bislang.

### *Darstellungsweise*

Die vorliegende Einführung, die solch einen Gesamtüberblick anstrebt, will mit keiner der vorhandenen Monographien in Konkurrenz treten. Erst recht kann sie in der Detailgenauigkeit nicht mit den ungezählten sozialgeschichtlichen Spezialuntersuchungen mithalten. Die reichhaltige Forschungsliteratur, von der das Literaturverzeichnis nur einen winzigen Ausschnitt spiegelt, ist eingeflossen in dieses Buch, dem es primär um die Synthese, also die großen historischen Linien geht. In den chronologisch aufeinander aufbauenden Epochenporträts werden die jeweils dominanten Merkmale der häuslich-privaten und öffentlich-institutionalisierten Erziehung zur Sprache kommen. Die Darstellung verfolgt keine historische Richtungsthese, wie man sie aus Geschichtswerken kennt, deren Navigationssysteme beispielsweise auf Fortschritt oder Verfall, auf zunehmende Liberalisierung oder abnehmende Diskriminierung geeicht sind. Solche Aspekte werden in dieser Studie nicht ausgeblendet, stellen jedoch keine durchgehende Zentralperspektive dar.

### *Makro- und Mikrohistorie*

Die großen Linien, Strukturveränderungen und organisatorischen Vorgänge fest im Blick, verliert man schnell die konkreten Verhältnisse in Stadt und Land, die Alltagswelt der Familien und die individuellen Erfahrungen aus den Augen, die ihre eigene, anschauliche Art der Geschichte erzählen. Um beiden Perspektiven gerecht zu werden, wird in diesem Buch der „Maßstabswechsel“ (Ricœur 2006, S. 178) zwischen Makro- und Mikrohistorie praktiziert.

### *Schwerpunkt Moderne*

Das Buch ist so verfasst, dass es sowohl punktuell studiert als auch in einem Zug gelesen werden kann. Auffällig dürfte sein, dass die behandelten Epochen von

Kapitel zu Kapitel kürzer, die Ausführungen aber immer länger werden. Das liegt daran, dass sich das Erziehungsfeld ausdifferenzierte, und die Quellen- und Forschungssituation mit jeder Epoche besser wird. Zudem spielt die abnehmende Entfernung vom Hier und Heute eine Rolle. Aus der Sozialgeschichte der abendländischen Erziehung fällt unentwegt Licht auf die Gegenwart, doch je näher man der Moderne rückt, desto erhellender wird es. Auch deshalb hält sich die Abhandlung im 19. Jh. länger auf als etwa in Athen, dem christlichen Mittelalter oder der Aufklärung.

### *Dank*

Schließlich mein Dank: an Jens Seeling, für sein aufmerksames Lektorat, an Edith Glaser, für Gespräche im Vorfeld dieser Arbeit und ihren Hinweisen zu den Teilen A und B, und an Christoph Rehm, der mir beim dritten Teil großartige Hilfe leistete. Gewidmet ist das Buch Eva Wink – in Liebe und Dankbarkeit.

Timo Hoyer  
Karlsruhe, Februar 2015

# Weiterführende Literatur zur Einleitung

Erziehungsgeschichte im Allgemeinen:

Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München. (4., erw. Aufl. 2008)

Geschichte der Kindheit:

- die Klassiker:

Ariès, Philippe (1978): Geschichte der Kindheit. München.

deMause, Lloyd (Hg.) (1980): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M.

- mit Illustrationen:

Weber-Kellermann, Ingeborg (1997): Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt/M.

Geschichte der Familie:

Burguière, André et al. (Hg.) (1998): Geschichte der Familie. 4 Bände. Frankfurt/M., New York.

Gestrich, Andreas/Krause, Jens-Uwe/Mitterauer, Michael (2003): Geschichte der Familie. Stuttgart.

Geschichte der Jugend:

Levi, Giovanni/Schmitt, Jean-Claude (Hg.) (1996): Geschichte der Jugend. 2 Bände. Frankfurt/M.

Geschichte der Schule:

- ein einführender Überblick:

Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.

- eine umfangreiche Gesamtdarstellung:

Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt/M.

- das etwas in die Jahre gekommene Pionierwerk zur höheren Bildung beeindruckt noch heute:

Paulsen, Friedrich (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3., erw. Aufl. 2 Bände. Leipzig.

Geschichte der Universität:

Weber, Wolfgang E. J. (2002): Geschichte der europäischen Universität. Stuttgart.

# A Anfänge abendländischer Erziehung: Antike und Mittelalter

## *Frühformen der Erziehung*

Für den instinktarmen, lern- und gemeinschaftsbedürftigen Menschen gibt es praktisch keine Alternative zur Erziehung. Salopp ausgedrückt: „Auch in einfachsten Gesellschaften wird man finden, daß die Kinder darauf hingewiesen werden, daß sie zum Pinkeln die Hütte verlassen müssen“ (Luhmann 2002, S. 60). Frühformen der Instruktion, Initiation und der beabsichtigten Einflussnahme auf die Entwicklung der jüngeren Generation sind bereits in prähistorischen oder präliteralen Kulturen nachweisbar (vgl. Alt 1956; Freyer 1982). Arrangements des Zusammenlebens von Mann, Frau und Kindern, also die soziale Institution der Familie, sind ebenfalls ein durchgängiges Merkmal der Gattung *Homo*, sicher bezeugt sind sie spätestens für den frühen *Homo sapiens* (vgl. Parzinger 2014). In den schrift- und rechenkundigen Hochkulturen Ägyptens, Chinas oder Indiens kam es zudem Jahrtausende vor unserer Zeitrechnung zur regelrechten Organisation von Unterricht (vgl. Schöneberg 1981).

## *Griechisch-römisches Altertum*

Trotzdem beginnt die pädagogische Geschichtsschreibung für gewöhnlich im klassischen griechisch-römischen Altertum. Die Exklusion der Prähistorie, die immerhin zwei Millionen Jahre Menschheitsgeschichte umfasst, und die eurozentrische

Fokussierung, zu der sich auch die vorliegende Darstellung aus Raumgründen gezwungen sieht, ist unbefriedigend. Inhaltlich zu rechtfertigen wäre der Eurozentrismus noch am ehesten mit der dezidiert abendländischen Traditionslinie. „Die Geschichte der Erziehung in der Antike ist für unsere moderne Kultur nicht gleichgültig“, schreibt Henri-Irénée Marrou in seiner monumentalen Studie über die Anfänge organisierter Erziehung, „sie führt die unmittelbaren Ursprünge unserer eigenen erzieherischen Tradition vor Augen“ (Marrou 1957, S. 2). Die Auffassung, sämtliche Errungenschaften okzidentaler Kultur, vornean die pädagogischen, speisten sich aus griechisch-römischen Quellen, ist ohne Frage übertrieben und einseitig. Vernachlässigt werden beispielsweise die Einflüsse des Judentums. Unbestreitbar indes stellt die antike Mittelmeerregion rezeptions- und wirkungsgeschichtlich den kaum zu überschätzenden Ausgangs- und Referenzpunkt der abendländischen Erziehungsgeschichte dar.

### *Klassikerrezeption der Antike*

Das trifft besonders auf das „geistige Erbe“ der Antike zu. Um 500 v. Chr. setzte im Zuge der Demokratisierung griechischer Stadtstaaten die theoretisch fundierte und schriftlich fixierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Erziehung ein (vgl. Hoyer 2005a). Die wirkungs-, motiv- und rezeptionsgeschichtlichen Spuren dieser bemerkenswerten Zeugnisse früher pädagogischer Reflexion reichen bis in unsere Zeit.

### *Sozialgeschichte der antiken Erziehung*

Dagegen hat die Wissenschaft den *empirischen* Erziehungsverhältnissen der Antike wesentlich seltener Beachtung geschenkt. Das sozialgeschichtliche, auf dokumentarische Quellen beruhende Studium des antiken Erziehungssystems erlaubt aber Einblicke in die

gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungsprozesse der damaligen Ära, die der Ideen- und Personengeschichte verschlossen bleiben (vgl. Christes et al. 2006). Bis heute leidet das in der pädagogischen Literatur kursierende Bild vom griechisch-römischen Altertum an ideellen Überhöhungen, die der affirmativen Rezeption der „Klassiker“ (Platon, Aristoteles etc.) geschuldet sind. Die Sozialgeschichte trägt unweigerlich zur Entidealisierung dieser Epoche bei: Weder in Athen noch in Rom, weder in der häuslichen Erziehung noch im organisierten Unterricht lagen mustergültige Bedingungen vor.

### *Mittelalter*

Während Altertumswissenschaftler der Ansicht Geltung verschafften, im alten Griechenland habe die kulturelle „Wiege Europas“ gestanden, machen sich Mediävisten dafür stark, erst das christliche Mittelalter stelle „die entscheidende Phase der Geburt, der Kindheit und der Jugend Europas“ dar (Le Goff 2007, S. 13). Die von Le Goff gewählte Metaphorik ist zwar unglücklich, da sozio-politische Prozesse nicht nach dem ontogenetischen Muster von Geburt, Reifung und Verfall verlaufen. Aber es ist mittlerweile überzeugend belegt, dass die rund 1000-jährige Epoche, die einst den abschätzigen Namen Mittelalter erhielt, zu unrecht als finster und innovationsresistent verschrien ist. Besonders im Spätmittelalter kam es in den europäischen Territorien zu richtungsgebenden Weichenstellungen, die soziale, politische, institutionelle und mentale Entwicklungen von großer Tragweite nach sich zogen. Das pädagogische Feld, die Erziehungs- und Schulverhältnisse, waren darin eingeschlossen.

### *Quellenlage*

Die Sozialgeschichte der Antike und des Mittelalters weist neben soliden Wissensbeständen eine beträchtliche

Zahl an Erkenntnislücken auf. Zuverlässige Zeugnisse, die Auskunft über die Handlungssysteme und Institutionalisierungen in den vorneuzeitlichen Gesellschaften geben, sind ein seltenes Gut; die vorhandenen Quellen erlauben nur ungefähre Rückschlüsse auf die empirischen Verhältnisse.

# 1 Erziehung im griechisch-römischen Altertum

## *Periodisierung der Antike*

Die Zeitspanne des griechisch-römischen Altertums umfasst nicht weniger als 1000 Jahre. Je nachdem, wann man die archaische Zeit beginnen und die Spätantike enden lässt, ist sogar ein erheblich größerer Zeitraum in Betracht zu ziehen. Üblicherweise unterteilt ihn die Geschichtswissenschaft in sozio-politisch voneinander abzugrenzende Phasen. Der Quellenstand sowie der Anspruch und Umfang dieser einführenden Darstellung empfehlen eine Konzentration auf die am besten dokumentierten und wirkungsstärksten Perioden und Gebiete. Vom alten Griechenland findet die klassische Epoche des 5. und 4. Jhs. v. Chr. mit dem Übergang zur hellenistischen Zeit Berücksichtigung, wobei das Augenmerk vorwiegend auf dem Stadtstaat Athen, dem Produktivzentrum der attischen Demokratie, ruht. Im Römischen Reich sind es die Jahrhunderte von der Republik (ab 500 v. Chr.) bis in die Kaiserzeit der ersten nachchristlichen Jahrhunderte, auf die sich die Ausführungen beziehen.

## 1.1 Kindheit in Athen und Rom

### *„Entdeckung“ der Kindheit*

Schenkt man einer verbreiteten Ansicht Glauben, dann gäbe es über die Kindheit in der Antike wenig zu sagen, da erst in der Neuzeit ein Bewusstsein vom Eigencharakter der kindlichen Entwicklungsphase entstanden sei. In diesem Zusammenhang wird oft davon gesprochen, die Kindheit sei erst spät „entdeckt“ worden. Eine problematische Wortwahl. Kindheit ist kein Gegenstand, der an sich immer schon vorhanden war, lange übersehen und plötzlich aufgefunden wurde. Wir sollten Kindheit – und auch die Kategorie der Jugend – als eine historisch wandelbare soziale Form begreifen, die in ihrer Struktur und ihrem Inhalt niemals wie eine Naturgegebenheit vorliegt. Kindheit wird vielmehr als eine soziale Tatsache *hervorgebracht*, d.h. in Abhängigkeit von vielzähligen sozio-ökonomischen Parametern, Erfahrungs- und Deutungsweisen gesellschaftlich konstruiert (vgl. Qvortrup 2005). Die langlebige These von der späten „Entdeckung“ der Kindheit stützt sich zuvorderst auf die Studie von Philippe Ariès, wonach Kinder in vormoderner Zeit, nachdem sie die Krabbelperiode hinter sich gelassen hatten, „übergangslos zu den Erwachsenen gezählt“ wurden (Ariès 1978, S. 46). Ariès wollte damit nicht behaupten, Heranwachsende seien durchweg vernachlässigt oder gar verachtet worden. Den damaligen Gesellschaften habe jedoch ein Sensorium für den besonderen, unverwechselbaren Charakter der Kindheit gefehlt. Die ideengeschichtliche Forschung hat diese Einschätzung mehrfach beglaubigt. Erst die Theoretiker der anbrechenden Moderne, die pädagogischen Protagonisten der europäischen Aufklärung, heißt es, hätten ein Gespür für den unvergleichlichen Wert und die Eigentümlichkeit der kindlich-pubertären Entwicklungsphase entwickelt. Allen voran gilt Jean-Jacques Rousseau, dank seiner 1762 publizierten

Erziehungsnovelle „Emile“, als „der Entdecker des Eigenrechts des Kindes“ (Blankertz 1982, S. 76).

Aber besaßen die Menschen der Antike und des Mittelalters tatsächlich keinen Sinn für kindliche Wesensart und Juvenilität? Überlieferte Spielzeuge, eine nicht geringe Menge an Erziehungsliteratur und Verhaltensvorschriften sowie eine Vielzahl von Zeugnissen, in denen die Sorge der Eltern um ihren Nachwuchs zum Ausdruck kommt, sprechen eine andere Sprache: Die alten Gesellschaften wussten zweifelsohne zwischen Kindheit und Erwachsensein zu unterscheiden. Und auch die dazwischenliegende Entwicklungsperiode der Jugend war ein bekanntes kulturelles Phänomen, wie Übergangsriten und die im Mittelalter auftretenden Jugendorganisationen bestätigen (vgl. Levi/Schmitt 1996).

### *Einteilung der Lebensphasen*

Vorwiegend in gelehrten Kreisen verbreitete sich seit dem Altertum die schematische Einteilung der Lebensphasen in Siebenjahres-Rhythmen. Sechsjährige galten nach altgriechischem Verständnis noch als Kleinkinder, die ihre Zeit vorwiegend nach Gutdünken zubringen durften. Die Phase der eigentlichen Kindheit begann nach damaliger Sprachregelung im siebten oder achten und reichte ungefähr bis ins 15. Lebensjahr. Verschiedene formale und rituelle Akte sowie das Absolvieren einer militärisch-sportlichen Grundausbildung, die zwei-, später einjährige *Ephēbie*, reglementierten den allmählichen Übergang der Jugendlichen ins Erwachsensein, das die männlichen, nunmehr ca. 20-jährigen Bürger Athens vollständig erreicht hatten, wenn sie einen eigenen Haushalt (*oikos*) vorweisen konnten. Die damit errungene Selbstbestimmung oder Mündigkeit, wenn diese modernen Ausdrücke hier erlaubt sind (vgl. Eidam/Hoyer 2006), waren in der Antike äußerliche

Statusmerkmale und keine Dimensionen innerer Bildung oder psychologischer „Reife“.

Im Römischen Reich unterteilte man die 14-jährige Kindheitsphase in zwei etwa gleichlange Abschnitte: *infantes* hießen Kinder, die der Sprache noch nicht mächtig waren, *impueres* nannte man die noch geschlechtsunfähigen Kinder. Mit 15 oder 16 Jahren legten die Knaben in einem zeremoniellen Akt das Kleidungsstück der Männlichkeit, die *toga virilis*, an und die Kindheit ab. Solange das Familienoberhaupt, der *pater familias*, lebte, blieben ihm seine Kinder, auch längst volljährige, zivilrechtlich und moralisch unterstellt. Ohne Einwilligung der von jeher autoritär auftretenden Väter durften die Söhne, die noch bis zum Alter von 30 Jahren zu den Heranwachsenden (*adulescentia*) und noch als 45-Jährige zur Jugend (*iuventus*) gerechnet wurden (vgl. Frascetti 1996), keine gewichtigen Verträge schließen, auch keine Eheverträge. Es sei denn, der Familienvorstand entließ den Sohn in die juristische Selbstständigkeit (vgl. Gardner 1998). Von dem Recht, diese sog. *emancipatio* auszusprechen, machten die Väter im späten Römischen Reich, als sich die innerfamiliären Machtverhältnisse lockerten und das Unabhängigkeitsstreben der jungen Generation wuchs, zunehmend Gebrauch. In den Grundzügen jedoch blieb das paternalistische Herrschaftsprinzip, die *patria potestas*, bis zum Zerfall der römischen Welt unangetastet.

### *Haus und Wohnen*

Wo wohnten die Menschen der Antike, wo waren sie zu Hause? Die treffendste Antwort, erklärt uns die Phänomenologie, müsste lauten: in der unverfügbaren Ordnung der Welt, im Kosmos, dem Haus der Häuser, „in dem alles, was ist, so auch der Mensch, auf seine Weise zu Hause ist“ (Waldenfels 2009, S. 115). Gemessen an dieser intensiven Erfahrung kosmologischen Zuhause-seins waren

die damaligen Raumerfahrungen in den physischen Wohnhäusern vermutlich blass. Sentimentale Gefühle der Häuslichkeit riefen die Gebäude schon deshalb nicht hervor, weil sich die Bewohner im sozialen Raum außerhalb der Hausmauern nicht grundsätzlich anders benahmen als innerhalb der Wohnstätten, die eher selbstverwalteten Gesellschaftsräumen glichen als neuzeitlichen Privatwohnungen oder Eigenheimen (vgl. Sennett 1997).

### *oikos, familia*

Im Inneren des Hauses verkörperte der Mann die Ordnungsmacht. Wir haben ihn uns als Haus-Herren im wörtlichen Sinne zu denken: Er war Eigentümer und Regent der kleinsten sozio-ökonomischen Einheit innerhalb der *pólis* oder der *res publica*. Die Griechen besaßen keinen Familienbegriff, im Sinne einer von der Öffentlichkeit abgeschirmten Institution privaten, intimen Lebens. Mit *oikos* ist eine Wohnstätte gemeint, ein Lebens-, Wirtschafts- und Erziehungsraum. Auch die römische *familia* war primär eine das Hab und Gut umfassende Rechtsform (vgl. Sissa 1996; Thomas 1996). Zu *oikos* oder *familia* gehörten neben materiellen Besitztümern, wozu auch Sklaven zählten, die Ehefrau und die Nachkommen – Frauen und Kinder trugen, beide auf ihre Weise, den Stempel der Inferiorität. Unfrieden herrschte im Haus, solange unter den Kindern kein Stammhalter war, denn die funktional begriffene Ehe diente in erster Linie dem Erhalt der politischen Gemeinde und der Fortsetzung der vom Hausherren repräsentierten Familientradition.

### *Väter und Mütter*

Männer und Väter galten als gesellschaftspolitisch agierende Lebewesen (*bios politikos*), die in der Öffentlichkeit für das Wohl des Staates und der Familie – in dieser Rangfolge – eintraten. Die gesellschaftliche Pflicht der Frauen hingegen wurde aus der Biologie abgeleitet: Sie

waren von Natur aus dazu bestimmt, Kinder zu gebären und Mütter zu werden. Die antike Erziehungspraxis, die den Eltern und, soweit vorhanden, dem Dienstpersonal oblag, war darauf zugeschnitten, diese Rollenverteilung aufrechtzuerhalten.

### *Heirat und Schwangerschaft*

Für Mädchen endete die Kindheit mit der Heirat. Das konnte vor der Pubertät sein; viele Frauen wurden in Athen und Rom bereits mit elf oder 15 Jahren verheiratet. Ihre Männer waren gut doppelt so alt, deren Heiratsalter lag im Schnitt bei 25 oder 30 Jahren. Vollständige Mündigkeit, Bürger- und Stimmrecht blieben den Frauen vorenthalten: Entweder standen sie unter der Vormundschaft des Vaters oder des Ehemanns. Anzeichen einer zaghaften Angleichung der Geschlechter lassen sich in den späten Tagen des Römischen Reichs beobachten; Männer und Frauen aßen häufiger miteinander, teilten sich Wohnräume, gingen gemeinsam zu Bett. Doch nach wie vor drängte man die jungen Frauen früh in die Mutterschaft. Viele lernten, bei einer Lebenserwartung zwischen 25 und 40 Jahren, kaum etwas anderes kennen als Schwangerschaft und Gebären.

### *Kinder: unfertige Menschen*

Der Nachwuchs besaß in den durch und durch adulten Gesellschaften keinen Platz um seiner selbst willen; er wurde in Athen wie Rom als Mittel zum Zweck der Haus-Gründung betrachtet. Erst wenn aus den Heranwachsenden gesellschaftsfähige Männer oder heirats- bzw. zeugungsfähige Frauen geworden waren, genoss ihr Dasein die Anerkennung der Gemeinschaft. Bis es soweit war, galten sie als unfertige, defizitäre Menschen in körperlicher, ethischer und geistiger Hinsicht.

### *Wandel im Bewusstsein*

Auch in der attischen Kultur haftete den Kindern das Signum der Unvollständigkeit an. Mit den gesellschaftlichen und politischen Umbrüchen des 6. und 5. Jhs. v. Chr. – dem Niedergang der Adelsgesellschaft, dem Aufstieg der Demokratie und der langsamen Ablösung des aristokratischen Ethos durch ein leistungs-, verdienst- und gemeinschaftsorientiertes Wertesystem – mehren sich allerdings schriftliche Quellen, die ein wandelndes Bewusstsein von der Bedeutung der Kindheit und Jugend verraten. Statt die frühen Lebensjahre lediglich als ein ontogenetisches Provisorium im Übergang zum Erwachsensein anzusehen, begann man die Formbarkeit der jungen Seelen und Leiber sowie deren Anfälligkeit für Verführungen und Gefährdungen wahrzunehmen.

### *Aufwertung der Erziehung*

Im Verlauf der in Solons Regierungszeit (ab 594 v. Chr.) einsetzenden politischen Diskussionen um den Erhalt der *pólis*, die Sicherung des inneren Friedens und die Neuformierung der traditionellen Ständegesellschaft gewann die Erziehung ein bis dahin beispielloses Interesse. Die herausragenden Denker Griechenlands (Demokrit, Protagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles und andere) verliehen der Vorstellung Ausdruck, dass die Natur des vergesellschafteten Menschen nur dann in ihrer ganzen Tugend und Vorzüglichkeit (griechisch: *aretē*) hervortreten könne, wenn ihr Übung, Gewöhnung, Zucht und Lehre, also kulturelle Praktiken, zuteil würden. Eine Aussage von Aristoteles unterstreicht das erwachende, aber noch längst nicht alltägliche Bewusstsein vom Stellenwert pädagogischer Förderung. Eltern, die ihren Kindern eine gute Erziehung ermöglichten, erklärte der Meisterphilosoph und Lehrer Alexanders des Großen, seien achtenswerter als jene, „welche sie bloß zeugten; denn die letzteren schenkten ihnen nur das Leben, die ersteren aber

auch den Vorzug, *tadellos* zu leben“ (zit. n. Diogenes Laertius, V, 19).

### *paideía, educatio*

Die Summe der bildungsphilosophischen Überlegungen und erziehungspraktischen Leitvorstellungen aus der Zeit der klassischen griechischen Antike firmiert unter dem Begriff *paideía*. Der altgriechische Ausdruck steht für Techniken der Erziehung und für ein Persönlichkeitsideal. Im Lateinischen waren hierfür je nach Bedeutungsschwerpunkt die Begriffe *educatio*, *formatio*, *cultura* und *humanitas* in Verwendung.

### *Staatspädagogische Utopien*

Von epochalem Rang sind die von Platon und Aristoteles erarbeiteten Theoriegebäude. Sie ruhen auf eng miteinander verzahnten ethischen, staatsphilosophischen und pädagogischen Säulen, deren Architektonik für Jahrhunderte, bis weit in die Neuzeit hinein, ihresgleichen sucht (vgl. Hoyer 2005a). Beide Philosophen machten ihre Überzeugung publik, dass auf dem Gebiet des Athener Stadtstaates die gesamte *paideía* nach vernünftigen Regeln zu planen, der Willkür der Einzelnen zu entziehen und der öffentlichen, juristischen Kontrolle zu unterstellen sei. Mit der Entprivatisierung und Standardisierung der Erziehung sollten gesellschaftlichen Unruhen und Umwälzungen vorgebeugt werden. Soweit die bekannten Theorien. An den realpolitischen Verhältnissen und den staatsorganisatorischen Möglichkeiten gingen sie vorbei, es waren buchstäblich Utopien ohne Ort in der empirischen Wirklichkeit. Die laut werdenden Bestrebungen, das gesamte pädagogische Feld politisch zu vereinnahmen und lückenlos durchzustrukturieren, wurden weder in Athen noch im Hellenismus erziehungs- oder schulpolitisch in Angriff genommen.

### *Selbstsorgeexerzitien*

In der römischen Philosophie finden sich keine staatspädagogischen Systementwürfe. Literarische Verbreitung erhielt in den gebildeten Kreisen des Imperiums eine vorwiegend unpolitisch gefasste Sorge um das eigene Wohlergehen. Charakteristisch sind die Vertreter der stoischen Weltanschauung (z.B. Seneca, Epiktet, Marc Aurel), deren Philosophie als eine Form der Erziehung und zugleich als eine „Lebensform“ (Pierre Hadot) aufzufassen ist. Die überlieferten Lebensweisheiten besitzen Aufforderungscharakter. Sie sind an das aufgeschlossene, zur Selbsterziehung bereite Individuum adressiert und gegenüber den sozialen oder kulturellen Verhältnissen bewusst neutral gehalten. Klugheit, Selbstbeherrschung und Seelenruhe heißen die obersten Strebensziele. Dass diese therapeutisch eingefärbten Selbstsorgepraktiken, deren Ursprung in Griechenland liegt, von der breiten Masse beherzigt und „allgemein hoch geschätzt“ wurden, wie Michel Foucault (2009, S. 601) meint, ist indessen zu bezweifeln. An der großen Mehrheit der Bevölkerung, die mit Philosophie höchstens flüchtig in Berührung kam, gingen die geistigen Selbstsorgeexerzitien in Wahrheit vorbei. Gerade deshalb lassen die philosophischen Schriftsteller nicht davon ab, die Erwachsenen unentwegt zur Sorge um sich selbst aufzufordern.

### *Fehlendes Erziehungsinteresse*

Auch für die alltäglichen Verrichtungen der Kindererziehung warfen die elaborierten Lehren, sofern sie überhaupt in Schriftform zugänglich waren und Leser fanden, wenig ab. In den meisten Haushalten, speziell in den ländlichen Regionen, zerbrach man sich nicht den Kopf darüber, wie die Selbst- oder Fremderziehung zu gestalten sei. Dass Kinder der Behütung und Förderung bedürfen, war vielerorts offenbar unbekannt. Nicht von ungefähr

fühlte sich der römische Rhetor Quintilian veranlasst, Vätern und Müttern einzubläuen, dass nicht der Mangel an natürlicher Veranlagung dafür verantwortlich sei, wenn Kinder hinter den Erwartungen ihrer Eltern zurückblieben, Ursache sei vielmehr die fehlende Aufmerksamkeit und die unterlassene Erziehung (vgl. Lyman 1980).

### *Umgang mit Kindern*

Die Zeit und Lebenswelt der Kinder war damals nicht annähernd so lückenlos durchpädagogisiert, wie wir es aus unserer Zeit kennen. Zudem lag es der antiken Mentalität fern, Kindheit als eine Schonzeit anzusehen. In der Erziehungswirklichkeit ging es, quer durch alle sozialen Schichten, vergleichsweise nachlässig oder robust zur Sache. Die grundsätzliche Geringschätzung der kindlichen Lebensphase hat diese Haltung bestärkt. In der Gesellschaft dominierten gemeinschafts- und traditionssichernde Werte, das individuelle kindliche Wohlbefinden war dagegen kein Gut an sich. Dennoch waren die Eltern nicht empfindungslos, wie gelegentlich behauptet wird. Es war ihnen keineswegs gleichgültig, ob Kinder geboren wurden und schon gar nicht, ob sie starben. Euripides lässt in einer seiner Tragödien die Klage zum Himmel steigen: „Warum nur mußte, zum übrigen Leid,/Auch diesen, den allerempfindlichsten Schmerz,/Den Schmerz um das Kind,/Die Gottheit den Menschen bescheren?“ (Euripides: Medea 1092ff.). Intensive emotionale Bindungen entwickelten sich vor allem zwischen den Müttern und ihren Kindern. Aber auch die Väter bauten insbesondere zu ihren Söhnen eine Gefühlsbeziehung auf. Demokrit, ein Zeitgenosse von Euripides, will sogar beobachtet haben, dass sich *alle* Väter und Mütter um ihre Kinder ängstigten und sich nach Kräften bemühten, sie aufzuziehen (DK68 B278).

### *Disziplinierung und Prügel*

Erziehungsbemühungen nahmen häufig die Gestalt von Domestizierung und Prügel an. Die Prügelstrafe als ein Mittel der Erziehung ist eine unrühmliche Errungenschaft sozial stratifizierter Hochkulturen. In den prähistorischen Gemeinschaften, jedenfalls in den egalitären, war sie wahrscheinlich weitgehend unbekannt. Zwar wuchsen Kinder auch dort unter unsentimentalen Bedingungen auf, aber nichts deutet auf pädagogische Schlagrituale hin; Bestattungsriten vorliteraler Kulturen sprechen eher dafür, dass Kinder und Erwachsene gleichgestellt waren (vgl. Alt 1956; Parzinger 2014). Anders in Athen. Passte das Kind in den Alltagsrhythmus der Eltern, so ließen sie es meistens unbehelligt. Andernfalls brachten sie es, nach einer Schilderung Platons, „mit Drohungen und Schlägen auf den rechten Weg“ (Platon: Protagoras 325d). Die jungen Körper, deren edle Gestalt gerade die griechischen Künste feierten, mussten im Alltagsleben paradoxerweise permanent Erniedrigungen und Drangsalierungen erdulden. Eltern und Lehrer schlugen die Heranwachsenden mit allem, was griffbereit war, mit dem Stock, mit Sandalen, der Geißel oder mit der bloßen Hand.

In der römischen Literatur, bei Cato dem Älteren, in der Plutarch zugeschriebenen Erziehungsschrift *„Peri paidon agoges“* oder bei Quintilian, formierte sich Protest gegen die habituelle Züchtigungspraxis, da sie sklavische Charaktere und keine freien Persönlichkeiten hervorbringe. Doch einen fundamentalen Mentalitätswandel bewirkten die Einwände nicht. Die Furcht vor den alltäglichen Malträtierungen begleitete die Heranwachsenden weiterhin bis zum Ende ihrer Ausbildungszeit (vgl. Grasberger 1971). Das in der Moderne aufkommende nostalgisch verklärte Bild vom goldenen Zeitalter der Kindheit und Jugend, wäre den Menschen zu jener Zeit unbegreiflich gewesen.

*Riskante Geburt*

Kindheit war eine prekäre Lebensphase, die es auf dem Weg zum Erwachsensein zu bewältigen galt. Die größten Gefahren lauerten auf die Neugeborenen. Über den Säuglingen und Kleinkindern schwebten gleich zwei Damoklesschwerter, die etwa einem Drittel kurz nach der Geburt und ungefähr der Hälfte aller Kinder bis zur Pubertät das Leben kosteten. Zunächst war jede Geburt wegen unzureichender medizinischer Versorgung ein lebensgefährliches Unterfangen, für die Kinder ebenso wie für die mitunter noch sehr jungen Mütter. Überdies sorgten Epidemien, Infektionen und Krankheiten, denen die Schwachen und Geschwächten ausgeliefert waren, für eine hohe Kinder- und Müttersterblichkeit.

### *Kindesaussetzung*

Neben dem natürlichen Tod drohte den Säuglingen noch eine zweite, mutwillig herbeigeführte Todesart: die Aussetzung, eine bis in die ältesten Perioden der Menschheitsgeschichte zurückreichende Praxis der Familienplanung (vgl. Alt 1955). In der griechisch-römischen Antike trafen die Väter kurz nach der Geburt die folgenschwere Entscheidung, ob das Neugeborene dem Haus angehören sollte oder nicht. Meistens entschieden sie sich dafür. Kritisch wurde es für den Sprössling bei Versorgungsengpässen, wenn er unehelich gezeugt worden war oder pathologische Auffälligkeiten aufwies. Kinder, die dem geltenden Tugendmaß und den körperlich-geistigen Vollkommenheitsidealen widersprachen, traf am häufigsten das Schicksal der Aussetzung; Mädchen, die nicht in die Familienplanung passten, waren noch gefährdeter als Knaben. Die Kinder wurden in Schluchten hinabgeworfen, ertränkt, an Wegesrändern abgestellt.

Aussetzungen sind in Europa bis in die Frühe Neuzeit in großem Umfang praktiziert worden, illegitime Kinder oder Kinder aus finanziell belasteten Familien blieben die häufigsten Opfer (vgl. Buguière/Lebrun 1996b). Doch