

DIE ENTWICKLUNG DER SCHULE VOM MITTELALTER BIS ZUR NEUZEIT

© Thomas Frenz, Passau 2010

Das Zeichen ☹ verweist auf Abbildungen, die beim mündlichen Vortrag gezeigt wurden, aber hier aus Copyrightgründen weggelassen sind.

Fassung von 2010 mit einzelnen Nachträgen bis 2021

1. Kapitel: Würden Sie ihr Kind in eine Nacktanstalt schicken? Ein Blick auf die Schule der Antike
2. Kapitel: "Volo studere, pie magister!" – Die Schule im Rahmen des mittelalterlichen Klosters
3. Kapitel: Lese- und Schreibunterricht im mittelalterlichen Kloster
4. Kapitel: Schreibunterricht in Spätmittelalter und Früher Neuzeit: die Schreibmeister
5. Kapitel: Auf der Linie und Feder: Rechenunterricht
6. Kapitel: Für Gott und die Kleinen: Singen
7. Kapitel: "Sub virga degere" – Schuldisziplin und Schulstrafen
8. Kapitel: Heidnische Bildung und christliche Schule – ein Widerspruch?
9. Kapitel: Die artes
10. Kapitel: "Partes orationis quot sunt?" – Der Grammatikunterricht
11. Kapitel: "Gallia est omnis divisa in partes tres" – Die lateinische Lektüre
12. Kapitel: Cicero salutatur Aristotelem: Rhetorik und Dialektik
13. Kapitel: Artes m(o)echanicae: die Handwerkslehre
14. Kapitel: Septem probitates: die Ausbildung der Ritter
15. Kapitel: "Omnia mensura et numero et pondere disposuisti" – Arithmetik
16. Kapitel: Harmonia mundi: Musik
17. Kapitel: Urbi et orbi: Geometrie
18. Kapitel: Sonne, Mond und Sterne: Astronomie
19. Kapitel: "Vestigiis patrum nostrorum inhaerentes" – Der Geschichtsunterricht
20. Kapitel: Noch einmal: die Lernmittel
21. Kapitel: Deutsche und lateinische Schule vor der Reformation
22. Kapitel: Die Universitäten
23. Kapitel: Luther und die Schule
24. Kapitel: Die Jesuitenschule
25. Kapitel: Das Labyrinth der Welt: Jan Amos Comenius
26. Kapitel: Auf dem Weg zur allgemeinen Schulpflicht
27. Kapitel: Pestalozzi
28. Kapitel: Der lange Schulweg der Mädchen
29. Kapitel: Schrift als Chance und Grenze: Deutsche und lateinische Schrift im 19. und 20. Jahrhundert
30. Kapitel: Ketzerische Gedanken zur heutigen Schule

Meine Damen und Herren, ich begrüße Sie zur Vorlesung "Die Entwicklung der Schule vom Mittelalter bis zur Neuzeit." Statt einer langen Vorrede beginnen wir gleich mit einem Beispiel. Im Jahre 1729 war in einer preußischen Landgemeinde die Stelle des Schullehrers neu zu besetzen; das geschieht durch Abstimmung der Eltern. Der Pastor des Ortes versammelt diese also in der Kirche, es wird gemeinsam gebetet, dann stellen sich die fünf Bewerber vor, und schließlich fällt die Entscheidung. Über den Vorgang gibt es ein Protokoll, das ich zitieren möchte:

"Nachdem auf geschehenes tötliches Ableben des bisherigen Schulmeisters sich nur fünf Liebhaber gemeldet, wurde zunächst vom Pastor in einer Betstunde nach Matth. 18, 19–20 die Gemeinde zu herzlicher Erbittung göttlicher Gnade zu diesem wichtigen Geschäft erinnert, sodann in der Kirche vor Augen und Ohren der ganzen Gemeinde die Singprobe mit den Bewerbern fůrgenommen und nach deren Endigung dieselben noch weiter tentieret:

1. Martin Ott, Schuster, 30 Jahre alt, hat in der Kirch gesungen: a) 'Christ lag in Todesbanden', b) 'Jesus, meine Zuversicht', c) 'Sieh, hier bin ich, Ehrenkőnig'. Hat viel Melodie zu lernen; seine Stimme kőnnte besser sein. Gelesen hat er Genesis 10, 26, buchstabierte V. 26–29. Das Lesen war angehend, im Buchstabieren machte er mehrere Fehler. Dreierlei Handschriften hat er gelesen, mittelmäßig. Drei Fragen aus dem Verstant beantwortet. Drei Zeilen Diktando geschrieben, vier Fehler. Des Rechnens ist er ganz unerfahren.
2. Jakob Maehl, Weber, hat die fůnfzig hinter sich, hat gesungen: a) "O Mensch, beweine", b) "Zeuch ein zu Deinen Toren", c) "Wer nur den lieben Gott lāßt walten". Melodie ging in viele andere Lieder, Stimme sollte stārker sein, quiekte mehrmalen, so nicht sein muß. Gelesen Josua 19, 1–7 mit zehn Lesefehlern, buchstabierte Jos. 18, 23–26 ohne Fehler, dreierlei Handschriften gelesen, schwach und mit Stocken, drei Fragen aus dem Verstant, hierin gab er Satisfaktion. Diktando drei Zeilen geschrieben, fůnf Fehler. Des Rechnens auch nicht kundig.
3. Philipp Hopp, Schneider, schon ein alt gebrechlich Mānnlein von 60 Lebensjahren. Hat gesungen: a) "Ein Lāmmlein geht", b) "Mitte wir im Leben". Stimme wie ein blőckend Kalb, auch öfter in unrechte Lied verfallen. Gelesen Jos. 19, 7–12, gar jāmmerlich, buchstabierte gar jāmmerlich. Drei Fragen aus dem Verstant, blieb bei allen festsitzen. Dreierlei Handschriften gelesen, konnte gar keine. Diktando nur drei Wőrter geschrieben. Er konnte sie selber nicht lesen, geschweige wir. Rechnen ganz unbekannt, zāhlte an den Fingern.
4. Johann Schütt, Kesselflicker, hat 50 Jahre des Lebens auf Erd' gewandelt und hat gesungen: a) "O Ewigkeit, du Donnerwort", b) "Eins ist not", c) "Liebster Jesu, wir sind hier" mit ziemlichem *applausu*. Buchstabierte Gen. 10, 13–18, auch nicht uneben. Beim Katechismus merkte man, daß er sothanen Stůcken noch nicht in *exercitio* stehet, Diktando drei Reihen geschrieben, zehn Fehler. Des Rechnens nur im Addieren erfahren.

5. Friedrich Loth, Unteroffizier so im Hochedlen von Grumbkowschen Regiment den Feldzug gegen die Schweden gemacht und all dort ein Bein verloren. 45 Jahre des Lebens alt, hat gesungen: a) "Christ lag in Todesbanden", b) "Allein Gott in der Höh", starke Stimme, aber ohne Melodie. Dreierlei Handschriften langsam gelesen. Katechismus wohl inne. Vier Fragen aus dem Verstant ziemlich. Diktando drei Zeilen, acht Fehler. Rechnen: Addieren und Bischen Subtrahieren inne."

Was meinen Sie, wer die Stelle bekommt? Zur besseren Entscheidungsfindung hier eine Tabelle der Leistungen:

Name	Beruf	Alter	Singen	Druck-schrift lesen	Buchsta-bieren	Hand-schriften lesen	Kate-chismus	Schreiben	Rechnen
Martin Ott	Schuster	30	3	2	3	3	2	3	5
Jakob Maehl	Weber	50	4	4	2	4	2	3	5
Philipp Hopp	Schneider	60	5	5	5	5	4	5	5
Johann Schütt	Kesselflicker	50	1	—	2	—	5	4	4
Friedrich Loth	Unteroffizier	45	4	4	—	—	2	4	3

Hören wir den Schluß des Protokolls: "Es wurde nun einmütig davon gehalten, daß Jakob Maehl der capabelste, wogegen den anderen, namentlich dem Kesselflicker, nicht zu trauen, sintemalen er viel durch die Lande streiche, dagegen der einbeinige Kriegsknecht die Fuchtel gegen die armen Kindlein zu stark zu gebrauchen in Verdacht zu nehmen sei, was denen mitleidigen Müttern derselben doch sehr ins Herz stehen und wehe tun könnte, auch sei zwischen rohen Soldaten und solchen Würmlein ein Unterschied zu setzen. Der Pastor ließ nun votieren, und wurde Maehl einstimmig erwählt. Nach abgelegtem *votis* wurde solchem der Entschluß nebst erforderlicher Erinnerung und Verhalten eröffnet, auch angezeigt, daß er flugs zuziehen solle. Hierauf wurde bei herzlichem Segenswunsche des Pastors mit dessen und der ganzen Gemeinde Befriedigung auch beiderseitiger Einigkeit solches Protokoll verfasst und unterschrieben." (Quelle: F. R. Paulig, Friedrich I., König von [!] Preussen [1657–1713]. Geschichte seines Lebens, seines Hofes und seiner Zeit [Frankfurt/Oder ⁴1907; Familiengeschichte des Hohenzollernschen Kaiserhauses 1] S. 278–281)

Sie sehen, m. D. u. H., daß sich seither an der Schule, den Lehrern und den Einstellungsvoraussetzungen doch einiges geändert hat. Wenn freilich ein Zeitreisender aus einem früheren Jahrhundert – sagen wir: aus dem Jahre 729 – an dem Vorgang teilgenommen hätte, so wäre ihm zwar auch einiges fremd vorgekommen, aber doch weitaus weniger als uns; ich werde das im Laufe der Vorlesung noch im einzelnen erläutern. Zunächst aber will ich Ihnen einen kurzen Überblick dessen geben, was Sie erwartet. Es folgen dann einige technische Erläuterungen, und schließlich können wir noch mit dem ersten ordentlichen Kapitel starten.

Wir wollen uns in dieser Vorlesung, nach einem Einleitungskapitel über die Verhältnisse in der Antike, mit der Schule von der

Zeit der karolingischen Reformen, also vom späten 8. Jahrhundert, bis zur Einführung der Schulpflicht im 18. und 19. Jahrhundert befassen. Wir gliedern den Stoff in drei Zeitabschnitte:

a) die **Zeit der Klosterschule**, in der in den Mönchs- und Nonnenklöstern Unterricht für den eigenen Nachwuchs, aber auch für Externe gehalten wurde. In diesem Abschnitt werden wir fallweise auf die Verhältnisse in der Antike zurückgreifen müssen, denn die christliche Klosterschule bediente sich fast unverändert des Bildungssystems und der lateinischen Bildungssprache der heidnischen Antike – ein erstaunliches Phänomen, das wir erklären müssen. Dieser Zeitabschnitt dauert vom späten 8. bis zum späten 12. Jahrhundert.

b) die **Zeit** vom 13. bis 15. Jahrhundert, in der ein differenziertes Bildungssystem entsteht. Das liegt zum einen am Aufkommen der **Universitäten**, die auf die Schulen zurückwirken, und zwar speziell für die SchülerInnen in durchaus negativem Sinne. Und zum zweiten treten neben die Klosterschulen die städtischen oder Ratsschulen, die also nicht mehr der alleinigen Aufsicht der Geistlichkeit unterliegen und in denen auch nicht mehr das Latein die beherrschende Sprache ist.

c) Im 16. – 18. Jahrhundert bringen **Renaissance, Reformation und Gegenreformation** neue Änderungen in den Bildungszielen und den Bildungsmethoden; ob als Fortschritt oder als Rückschritt, wird zu erörtern sein.

Der zweite Aspekt neben diesem zeitlichen Ablauf ist eine Darstellung der Unterrichtsinhalte. Die Schullaufbahn des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin begann mit dem Elementarunterricht. Das bedeutete zunächst Leseunterricht, dem erst geraume Zeit später der Schreibunterricht folgte. Diese Trennung von Lese- und Schreibunterricht ist also ein wesentlicher Unterschied zu heute. Ferner lernte der Schüler die Anfangsgründe des Rechnens, d.h. zunächst einmal das Zählen, dann die Grundrechenarten und den Umgang mit den Hilfsmitteln für das Rechnen (wenn Sie wollen: mit Rechenmaschinen). Der dritte Bestandteil des Elementarunterrichtes war das Singen. Hier bestand der größte Unterschied zu heute, denn das Singen diente nicht der Entspannung, sondern war im Gegenteil ein besonders anstrengendes und nervenaufreibendes Unterrichtsfach.

Auf den Elementarunterricht folgte, aber schon nicht mehr für alle Schüler, der Unterricht in den sog. *septem artes liberales*, den "sieben freien Künsten", wie man üblicherweise, obwohl nicht ganz korrekt, übersetzt. Die *septem artes liberales* sind der geringfügig modifizierte antike Bildungskanon. Die sieben Fächer sind gegliedert in eine Unterstufe von drei Fächern, das sog. *trivium* – davon leitet sich unser Wort "trivial" ab – und eine Oberstufe von vier Fächern, das *quadrivium*. Es entsprechen also ganz grob: der Elementarunterricht der heutigen Grundschule; das *trivium* der Haupt- und Realschule; das *quadrivium* den oberen Klassen des Gymnasiums:

Elementar- unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Schreiben • ... Rechnen • Singen 	Grundschule
septem artes liberales	trivium: <ul style="list-style-type: none"> • Grammatik • Rhetorik • Logik 	Hauptschule Realschule Unterstufe des Gymnasiums
	quadrivium: <ul style="list-style-type: none"> • Arithmetik • Geometrie • Astronomie • Musik 	Oberstufe des Gymnasiums

Das **trivium** bestand aus Grammatik, Rhetorik und Logik; der Grammatikunterricht – gemeint ist: lateinischer Grammatikunterricht – enthält dabei auch die ausführliche Lektüre von Texten, ist also jener Teil der Ausbildung, in dem die Schüler mit der christlichen, aber auch der antik-heidnischen Literatur in Berührung kamen. Das **quadrivium**, zu dem aber nur noch wenige Schüler vordrangen, bot schließlich die "mathematischen" Fächer Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Wir werden die einzelnen Unterrichtsinhalte noch näher kennenlernen. *Trivium* und *quadrivium* faßt man zusammen als die *septem artes liberales*, die sog. sieben freien Künste.

Der dritte Aspekt, unter dem wir die mittelalterliche und frühneuzeitliche Schule betrachten wollen, ist die Unterrichtsmethode. Auch sie steht in antiker Tradition und weicht von dem, was uns heute selbstverständlich erscheint, erheblich ab. Das gilt auch für die Art und Weise, wie der Lehrer in seiner Schulklasse die Disziplin aufrecht erhielt.

Wir müssen uns allerdings darüber im Klaren sein, daß im Mittelalter nur sehr wenige Kinder überhaupt eine Schule besucht haben. Ebenso war die Schulpflicht, die vom späten 17. Jahrhundert an allmählich eingeführt wurde, von einer tatsächlichen Durchsetzung bis ins 19. Jahrhundert hinein weit entfernt war. Wir werden deshalb in zwei Exkursen auch einen Blick auf die nicht-schulische Ausbildung werfen, nämlich die Handwerkslehre und die Erziehung der angehenden Ritter. Ein kurzer Exkurs soll sich ferner mit der nachschulischen Ausbildung befassen, also mit den Universitäten.

Ich komme jetzt zur Kapitelübersicht. Dabei stehe ich vor dem Problem, daß die drei Hauptaspekte – Entwicklung der äußeren Organisation, Lehrplan, Lehrmethode – immer gleichzeitig präsent sind. Demnach wäre eine dreidimensionale Anordnung des Stoffes angemessen. Da ich indes meinen Text nur eindimensional vortragen kann, habe ich für diesmal die Anordnung gewählt, die Sie oben in der Kapitelübersicht schon gesehen haben.

Wir beginnen also mit der organisatorischen Seite, der Klosterschule. Die Frage ist etwas komplizierter, als sie aussieht, weil nämlich der Unterricht der Kinder in das Funktionieren einer Organisation eingepaßt werden mußte, die eigentlich ganz andere Aufgaben hatte. Es folgen dann die Kapitel über den Elementarunterricht,

und zwar zeitlich übergreifend, also über das Mittelalter hinaus bis in die Neuzeit. Daran schließt sich relativ elegant das Kapitel über die Schuldisziplin an, weil, wie ich schon erwähnt habe, gerade der Unterricht im Singen besondere Disziplinprobleme aufwies. Dann kommt eine zweite Gruppe von Kapiteln über den Lehrplan, danach die erwähnten Exkurse. Zum Abschluß führen wir die Geschichte der Schulorganisation weiter, wobei implizit auch wieder Fragen der Lehrmethode zu behandeln sind.

1. KAPITEL: WÜRDEN SIE IHR KIND IN EINE NACKTANSTALT SCHICKEN? EIN BLICK AUF DIE SCHULE DER ANTIKE

DAS WORT GYMNASIUM kommt aus dem Griechischen. Es ist abgeleitet von γυμνος (gymnos), und das heißt „nackt“. Unbekleidet pflegten die Griechen ihre körperlichen Übungen durchzuführen, und von daher hat die ganze Einrichtung ihren Namen. Die körperliche Ertüchtigung war also die Hauptsache beim Unterricht, für die der παιδοτριβης (paidotribes), der Kinderanreiber, zuständig war. Der zweite Lehrer, mit dem der Junghellene zu tun hatte, war der κιθαριστής (kitharistes), der für Musik, Gesang und Tanz zuständig war; vom griechischen κιθαρα (kithara) leitet sich unser Wort „Zither“ ab. Und an dritter Stelle stand der γραμματιστής (grammatistes), der Schreiblehrer. Dieses System wird im 5. Jahrhundert vor Christus greifbar; Quellen dafür sind rotfigurige Vasenbilder und einzelne Bemerkungen und Szenen in Komödien.

Welchen Umfang die Alphabetisierung der griechischen Bevölkerung annahm, ist schwer zu ermitteln. Die Altphilologen und Althistoriker sind geneigt, die Zahlen hoch anzusetzen; die Wirklichkeit dürfte banaler gewesen sein, zumal wir auch für die Antike mit einer Gruppe von Personen zu rechnen haben, die wir fürs Mittelalter nachweisen können, die aber in der Sekundärliteratur zur Antike übergegangen wird: derjenigen, die zwar lesen, nicht aber selbst schreiben konnten. Schulbesuch war auch damals schon eine finanzielle Frage, wodurch der Kreis derer, die bzw. deren Eltern ihn sich leisten konnten, noch einmal eingeschränkt wird. Es gibt Berichte, wie sich die Athener beim Ostrakismus – also Schreiben der Namen der Personen, die aus politischen Gründen verbannt werden sollten – fremder Hilfe bedienen mußten. Hier ein Beispiel für ein solches Ostrakon:



Die Althistoriker und Altphilologen verweisen außerdem darauf, daß die schreibenden Griechen freie Männer gewesen seien, während es sich bei den mesopotamischen und ägyptischen Schreibern um Tempelbedienstete gehandelt habe. Aber schon auf die phönizischen Kaufleute, von denen die Griechen das Alphabet übernahmen, traf das nicht mehr zu.

Im alten Rom gab es zunächst keine öffentlichen Schulen, sondern der *pater familias* führte seine Kinder selbstverständlich persönlich zu Hause in das *mos maiorum* ein, was immerhin den Vorteil bot, daß neben den Söhnen auch die Töchter am Unterricht teilnehmen konnten, wenn der Vater das für richtig hielt. Später erteilte statt des Vaters ein Sklave den Unterricht, unter Umständen in Anwesenheit des Vaters, und es kam vor, daß dieser Sklave zusätzlich auch für andere Kinder Schule halten durfte und dies auch weiterhin tat, wenn er freigelassen wurde. Dies wird etwa für *L. Livius Andronicus* berichtet, einen Griechen aus Tarent, der in Kriegsgefangenschaft und damit in die Sklaverei geriet, aber 272 v. Chr. die Freiheit erlangte und dabei, wie es üblich war, den Namen seines Patrons annahm. Ein Grieche fungierte also im Haus des vornehmen Römers als Lehrer, und das blieb noch lange Zeit Standard, gemäß dem berühmten Dictum: Rom hat Griechenland mit den materiellen Waffen unterworfen, aber das unterworfenen Griechenland hat seinerseits Rom mit den Waffen des Geistes besiegt.

Der soeben erwähnte Livius Andronicus stand aber wie seine Leidensgenossen vor dem Problem, daß es in Rom und in lateinischer Sprache noch gar keine Unterrichtsmaterialien gab. Deshalb übersetzte er Homers Odyssee ins Lateinische; dieser *Odissia* verdankt er es, daß sein Name überliefert ist. Im Jahre 93 v. Chr. eröffnete *L. Plotius Gallus*, dessen Biographie ähnlich verlaufen sein dürfte wie die des Andronicus, eine öffentliche Rhetorenschule. Aber alle diese Schulen waren Privatschulen in dem Sinne, daß sie sich aus den Gebühren ihrer Schuler finanzieren mußten. Erst Kaiser Vespasian im späten ersten nachchristlichen Jahrhundert betrieb dann Kulturpolitik und stellte auch öffentlich besoldete Lehrer an; der bekannteste von ihnen ist Quintilian. Um diese Zeit wurde der vornehme, d. h. reiche Römer bereits zweisprachig ausgebildet, nämlich lateinisch **und** griechisch.

An dieser Stelle noch ein kleiner Hinweis: die vornehmen jungen Römer gingen natürlich nicht alleine zur Schule, sondern sie wurden von einem Sklaven begleitet, der sie zuverlässig dort abzuliefern und auch ihren Schulranzen zu tragen hatte¹. Dieser "Kinderführer" heißt griechisch παιδαγωγος (*paidagogos*), von παις, παιδος (*pais, paidos*), das Kind, und αγειν (*agein*), führen. Dieser "Pädagoge" konnte, wenn er wollte und der Lehrer es zuließ, auch seinerseits am Unterricht teilnehmen und dabei die Kenntnisse erwerben, die es ihm eventuell später ermöglichten, eine eigene Schule zu leiten.

Der römische Knabe, der also auf die Schule geschickt wurde, besuchte zunächst etwa ab dem 6. Lebensjahr die Elementarschule. Dort lernte er Lesen, Schreiben und Rechnen, letzteres mit dem Abakus, auf den wir im 5. Kapitel zurückkommen. Was das Schreiben angeht, wissen wir inzwischen, daß es drei Gruppen von Schreibern gab – in älteren Darstellungen der Paläographie können Sie es noch anders lesen –, nämlich die Schreiber der Ausgangsschrift, die Kalligraphen und die Vielschreiber. Die Kalligraphen schrieben mit

¹ Also der Vorläufer des heutigen Elterntaxis.

Schreibrohr und Tinte literarische Werke auf Papyrusrollen (später auf Pergament):



Die beruflichen Vielschreiber, etwa angestellte Juristen, verzerrten die Schrift zu einer schwer lesbaren Kursive:



Die meisten Leute aber, die weder besonders schön schreiben wollten noch gezwungen waren, besonders schnell zu schreiben, blieben bei der Ausgangsschrift, die sie in der Elementarschule gelernt hatten, und schrieben kurze Notizen mit dem Griffel auf Wachstafeln oder auch mit Kohle oder Farbe an die Wand:



Labyrinthus. Hic habitat Minotaurus (Also etwa: hier wohnt ein Großkopfeter). Ab dem 10. Lebensjahr folgte, aber sicher bereits für einen eingeschränkten Schülerkreis, der Grammatikunterricht, und das hieß bei bilingualer Ausbildung das Erlernen des Griechischen. Ab dem 16. Lebensjahr übernahm dann ein Rhetor, Sophist oder Philosoph die weitere Ausbildung.

Ob die römischen Quadratschädel die Philosophie wirklich aus Liebe zur Weisheit betrieben haben oder ob sie darin nicht eher einen lästigen, aber leider notwendigen Ausbildungsteil sahen, lasse ich dahingestellt. Für die zweite Meinung gibt es eine interessante Quelle an unerwartetem Ort, nämlich in der Bibel. Dort berichtet das Johannesevangelium im Rahmen der Passionserzählung, wie Christus von Pilatus verhört wird (Jo. 19, 37.38): „Pilatus fragte weiter: ‚Du bist also doch ein König?‘ Jesus erwiderte: ‚Ja, ich bin ein König. Dazu bin ich geboren und in die Welt gekommen, um für die Wahrheit Zeugnis zu geben. Jeder, der aus der Wahrheit stammt, hört auf meine Stimme.‘ Da sagte Pilatus zu ihm: ‚Was ist Wahrheit?‘ Nach diesen Worten ging er wieder hinaus.“ Man hat den Eindruck, daß sich Pilatus durch diese Diskussion über den Wahrheitsbegriff unangenehm an seinen Philosophieunterricht erinnert fühlte.

Wie so oft in der Antike, bietet uns auch für die Schule Pompeji einen Einblick in das wirkliche Leben, der auch näher am Normalfall liegen dürfte als das, was über Rom berichtet wird. Es gab in Pompeji nachgewiesenermaßen mindestens vier Elementarschulen und eine weiterführende Schule, die Grammatikunterricht anbot. Einer der Elementarlehrer macht durch eine Wandschrift Reklame für sich:



Qui mihi docendi / dederit mercedem, / abeat, quod petit a superis.
(Wer mir den Lohn für den Unterricht gibt, möge erhalten, was er von den Göttern erbittet.) Das *abeat* steht für *habeat*. Die Schrift liegt nä-

her an der Kursive als die Minotaurus-Inschrift, die ich Ihnen vorhin gezeigt habe; das läßt vermuten, daß der Lehrer außer seiner Schultätigkeit noch als Schreiber bei einem Juristen tätig war. Aber auch die Schüler selbst haben sich an den Wänden verewigt: *Si tibi Cicero dolet, vapulaberis* (wenn dir Cicero keine Freude macht, wirst du verprügelt), oder: *Quisquam amat, veniat; Veneris lumbos volo* (Wer liebt, mag kommen; ich sehne mich nach den Lenden der Venus.)

Für den fortgeschrittenen Unterricht bildete sich in Griechenland ein Kanon von sieben Wissenschaften heraus, die der rundum gebildete Bürger beherrschen sollte, und zwar so, daß er auf allen Gebieten bewandert war, ohne eines zu Lasten der anderen zu bevorzugen. Dieses Bildungsideal hieß *ενκυκλιος παιδεια* und umfaßte Grammatik, Rhetorik, Dialektik (oder Philosophie), Arithmetik, Geographie, Astronomie und Musik. Dieser Lehrplan wurde von den Römern übernommen, aber der Ausdruck *ενκυκλιος παιδεια* (*enkyklios paideia*) ließ sich nicht adäquat übersetzen. (In *ενκυκλιος* steckt das Wort *κυκλος*, der Kreis, davon abgeleitet unser Wort Zyklus.) Deshalb kam dafür der Begriff *liberales artes* auf, Kenntnisse, die eines freien Mannes würdig sind, weil sie nicht direkt auf die Erzielung von Nutzen und Gewinn gerichtet sind, sondern der eigenen Vervollkommnung dienen.

2. KAPITEL: VOLO STUDERE, PIE MAGISTER! DIE SCHULE IM RAHMEN DES MITTELALTERLICHEN KLOSTERS



ALS AM ENDE DER ANTIKE das Römische Reich zusammenbrach, zog es in seinen Untergang auch das Schulwesen mit hinein. Gewiß gab es im 6. und 7. Jahrhundert in Frankreich und Italien noch Reste einer selbständigen Laienbildung, aber spätestens zur Karolingerzeit erlangte die Kirche das Bildungsmonopol, so daß jetzt die Klosterschulen die einzigen Bildungsstätten waren. Man spricht gelegentlich auch noch von den Domschulen oder Kathedralschulen, die also von den Domkapiteln an den Bischofskirchen betrieben wurden; jedoch waren diese Domkapitel bis ins 10. Jahrhundert ebenfalls klösterlich organisiert, so daß sie keiner gesonderten Betrachtung bedürfen.

Die Klosterschulen wurden sowohl vom Klosternachwuchs, also den Novizen und Novizinnen, als auch von externen Schülern besucht, sofern deren Eltern sich das leisten konnten. Unsicher ist die Angabe einiger Autoren, es habe jeweils zwei Klosterschulen gegeben, eine *schola interior* für die Mönche und eine *schola exterior* für die Laien; diese These beruht auf einer mißverständlichen Interpretation der Chronik von St. Gallen, aus der wir übrigens sehr viele Nachrichten zum Schulunterricht entnehmen können. Interessanterweise hat man auf dem berühmten St. Galler Klosterplan ebenfalls die Räume für beide Schulen zu entdecken geglaubt, obwohl es, wie gesagt, wohl nur eine Schule gab. Jedoch ist die Frage noch nicht ganz geklärt, und möglicherweise änderten sich die Verhältnisse auch im

Laufe der Zeit. Schulen gab es sowohl in den Mönchs- als auch in den Nonnenklöstern, und zwar mit gleicher Organisation und gleichem Lehrplan.

Selbstverständlich konnten die Adligen ihre Kinder auch durch den Hauskaplan erziehen lassen, aber es gibt Nachrichten darüber, daß selbst die Kinder von Königen einem Kloster zur Erziehung anvertraut wurden, so beispielsweise Bernhard, ein Enkel Karls des Großen, dem Kloster Fulda. Als dieser Bernhard 818 von Ludwig dem Frommen wegen angeblichen Hochverrates zum Tode verurteilt wurde, traten seine ehemaligen Fuldaer Mitschüler für ihn ein und erreichten seine Begnadigung.

Ein grundsätzliches Problem stellt sich allerdings für die Klosterschule: sie ist nicht die Hauptaufgabe der Mönche und Nonnen. Wir sind es heute gewohnt, daß Orden Schulen betreiben – es gibt ja sogar Orden, die einzig zu diesem Zweck gegründet wurden –, aber das ist eine neuzeitliche Entwicklung. Die Schule war im Mittelalter eine Nebenaufgabe des Klosters, und zwar eine mitunter durchaus störende Aufgabe. Petrus Damiani, ein fundamentalistischer Kirchenreformer des 11. Jahrhunderts, lobt sogar einmal ein Kloster, das nur Erwachsene aufnahm, denn dort gebe es keine quengelnden Kinder, die die Mönche bei Andacht und Kontemplation störten: *Inter ceteros virtutum flores hoc mihi non mediocriter placuit, quod ibi scholas puerorum, qui sepe rigorem sanctitatis enervant, non inveni* – "Unter anderen Blüten der Tugend gefiel mir das nicht wenig, daß ich dort keine Horden von Kindern antraf, die sonst häufig den Ernst der Heiligkeit aufzehren." (Hurter, Innozenz III., Bd. III S. 619 Anm. 494).

Das ist zwar ein Ausnahmefall, aber trotzdem gilt: die Schule war nicht die Hauptaufgabe des Klosters, sondern mußte sich der eigentlichen Bestimmung des Klosters unterordnen. Diese eigentliche Bestimmung müssen wir deshalb zunächst etwas ausführlicher betrachten, auch wenn wir uns dadurch scheinbar von unserem Thema entfernen.

Die Hauptaufgabe des Klosters ist das beständige Gotteslob, die *laus perennis*, und die Fürbitte für die Menschen, insbesondere den Herrscher, also den König. Das recht vollzogene Gotteslob dient dem Glück des Reiches, wendet den göttlichen Zorn von den Menschen ab und stellt so eine geradezu staatstragende Serviceleistung der Mönche und Nonnen für den Rest der Gesellschaft dar. In einem gut geführten Kloster ist alles andere diesem Ziel untergeordnet. Weil sie diese Leistung vollbringen, erfreuen sich die Klöster des Schutzes und der Förderung der staatlichen Gewalt und der Laien überhaupt, die sie deshalb mit Grundbesitz und anderen materiellen Gütern ausstatten.

Das "Grundgesetz" für alle Klöster ist die Ordensregel. Im frühen und hohen Mittelalter gibt es in der lateinischen Kirche praktisch nur eine Regel, diejenige des hl. Benedikt; von 1200 an werden die Verhältnisse komplizierter, aber das ist im Augenblick noch nicht von Bedeutung. Die Benediktsregel wurde im 6. Jahrhundert zunächst nur für ein Kloster, das 529 gegründete Montecassino formuliert, im 7. Jahrhundert von vielen anderen Klöstern übernommen und schließlich von Karl dem Großen und Ludwig dem Frommen für alle

Klöster seines Reiches vorgeschrieben. Außerhalb des Karolingerreiches gibt es andere Entwicklungen, aber das würde uns nun wirklich zu weit von unserem Thema wegführen. Die Ordensregel bildet gewissermaßen das Gesetz, unter dem das Kloster steht und das für alle Klöster gleich ist. Ergänzend zu ihr gab es aber noch Ausführungsbestimmungen, die sog. *consuetudines* (Gewohnheiten), die stärker auf lokale Bedingungen eingehen konnten und deshalb für unser Thema fast interessanter sind als die Regel selbst.

Das einzelne Kloster hat drei Aspekte: es ist erstens eine Gemeinschaft Gleichgesinnter unter Anleitung und Aufsicht eines Oberen; es ist zweitens ein Gebäudekomplex und eine wirtschaftliche Einheit; und es ist drittens eine liturgische Institution für den Gottesdienst, eben die *laus perennis*. An der Spitze der Mönchsgemeinschaft steht der Abt; er wird von der Gesamtheit aller Mönche, dem Konvent, auf Lebenszeit gewählt. Allerdings kommt es häufig vor, daß der Stifter des Klosters oder bei Reichsklöstern der König eine Wahlempfehlung gibt, der sich der Konvent kaum verschließen kann. Der Abt leitet das Kloster in eigener Verantwortung; er soll aber bei seinen Mönchen Rat einholen, in Routinefragen bei einigen Mönchen, in wichtigen Angelegenheiten beim ganzen Konvent – denn, so schreibt Benedikt, es könnte ja sein, daß der Hl. Geist dem jüngsten und unerfahrensten aller Mönche den richtigen Gedanken eingibt. Die Pflicht, den Rat des Konventes einzuholen, gilt insbesondere dann, wenn es um die Aufnahme neuer Mitglieder geht.

Damit stellt sich also die Frage: wie kommt man ins Kloster hinein und ggf. auch wieder hinaus. *Monachum aut paterna devotio aut propria professio facit* – "Zum Mönche wird man entweder durch die Frömmigkeit der Eltern oder durch eigenes Gelübde", lautet ein mittelalterlicher Rechtssatz. Mit der "Frömmigkeit der Eltern" ist die Gewohnheit gemeint, Kinder dem Kloster "darzubringen", damit sie dort erzogen und später in die Mönchsgemeinschaft aufgenommen wurden. "Darbringen" heißt lateinisch *offerre, obtuli, oblatum*: entsprechend nennt man diese dem Kloster dargebrachten Kinder die "Oblaten". Sie kennen dieses Wort wahrscheinlich in anderer Bedeutung, nämlich aus der Weihnachtsbäckerei, aber das ist gar nicht abwegig. Die dort verwendete Oblate hat genau die Form, in der das Brot bei der Kommunion in der Messe ausgeteilt wird. Auch dieses Brot ist zuvor Gott geopfert, also dargebracht worden.

Ich zeige Ihnen die Szene einer solchen Oblatio an das Kloster:



Es fällt schwer, mit dem kleinen Knaben kein Mitleid zu haben. Buchstäblich über seinen Kopf hinweg entscheiden die Erwachsenen sein Schicksal. Ob die Oblaten später automatisch ins Mönchtum übergangen oder ob sie sich bei Eintritt der Mündigkeit, also in der Regel mit 14 Jahren, noch einmal selbst entscheiden konnten, geht aus den Quellen nicht eindeutig hervor; es sind aber Fälle bekannt, in denen Oblaten das Kloster verlassen wollten und damit auch durchgedrungen sind. Ein an dieser Universität naheliegendes Bei-

spiel ist der Niederalteicher Oblate Poppo von Mundreicking, der das Kloster verließ, gleichwohl aber Kleriker blieb und später sogar Passauer Domdekan wurde. Wenn ein Erwachsener aus eigenem Antrieb ins Kloster eintritt, nennt man das *conversio*. Die beiden berühmtesten Fälle einer solchen *conversio* sind wohl Otto von Freising 1133 und Martin Luther 1505. Bitte beachten Sie, daß Konversion im Mittelalter also etwas anderes bedeutet als heute; die Konversen sind also keine Konvertiten, keine Konfessionswechsler. Die Klosterschulen waren also von den Oblaten bevölkert, aber auch erwachsene Mönche, denen die entsprechende Ausbildung noch fehlte, lernten dort; dazu kamen noch die schon erwähnten externen Schüler.

Das Leben als Mönch ist mit drei Einschränkungen verbunden: dem Verzicht auf persönlichen Besitz, dem Verzicht auf Geschlechtsverkehr und der Unterwerfung unter die Autorität des Ordensoberen; oder wie man früher formulierte: Armut, Keuschheit und Gehorsam. Der ideale Mönch empfindet diese Einschränkungen aber nicht als Last, sondern als Chance: von allen weltlichen Rücksichten befreit, kann er offen sein für Gott, lateinisch: *vacare deo*. Bei den Benediktinern kommt noch die sog. *stabilitas loci* hinzu, die Beständigkeit des Ortes: d.h. man tritt nicht nur in den Orden, sondern darüberhinaus in ein bestimmtes Kloster ein, in dem man dann bis an sein Lebensende bleibt. Darüber hinaus bietet das Kloster auch eine gewisse Sicherheit des Lebensunterhaltes. Der Mönch erhält regelmäßige Mahlzeiten, und zugleich mit seinem Körper wird durch die Tischlesung auch sein Geist ernährt. In der prekären Versorgungslage vor allem des ganz frühen Mittelalters waren das nicht zu überschätzende Vorteile. Der strenge Zeitplan des Klosters, auf den wir gleich noch zu sprechen kommen, bewahrte vor sündhaften Begierden; und wenn dennoch einmal eine teuflische Versuchung eintrat, war in Gestalt eines Mitbruders oder des Abtes stets Hilfe nahe. Damit stand im Idealfall einem langen Mönchsleben in ungetrübtem Frieden nichts im Wege.

Wie endet der Aufenthalt eines Mönches im Kloster? Es gibt fünf Möglichkeiten:

1. der Mönch kann in ein anderes Kloster überwechseln, sei es, daß sein Abt ihn dorthin schickt, was bei Klosterneugründungen die Regel ist, sei es, daß ein anderes Kloster ihn zum Abt erwählt.
2. er kann zum Bischof gewählt, zum Kardinal berufen oder sogar zum Papst erhoben werden; in diesem Fall bleibt er zwar im Prinzip Mönch, kehrt aber dennoch in die Welt zurück.
3. er kann strafweise aus dem Orden ausgestoßen werden.
4. er kann von sich aus aus dem Kloster entweichen; das ist der Fall der Apostasie, die die automatische Exkommunikation nach sich zieht und umfangreiche Suchaktionen der kirchlichen Obrigkeit auslöst.
5. und das ist das schönste Ende eines Mönchslebens: er kann im Kloster eines gottseligen Todes sterben. Dann wird sein Todestag in den klösterlichen *Liber vite*, das "Buch des Lebens", eingetragen, und alljährlich wird an diesem Tag seiner im Gebet gedacht; er nimmt sogar am gemeinsamen Mahl der Mönche teil, und da er die Speisen aus naheliegenden Gründen nicht selbst verzehrt,

werden sie einem Armen als Almosen gegeben. Das ist der Ursprung der karitativen Tätigkeit der Klöster.

In den vergangenen Minuten war schon viel vom Kloster die Rede, der organisatorischen Grundeinheit der Orden, und wir haben auch schon das Verhältnis von Abt und Konvent kurz angesprochen. Vertiefen wir diesen Aspekt noch ein wenig. Die vollberechtigten Mönche bilden den Konvent des Klosters. Der Konvent wählt den Abt des Klosters, der vom zuständigen Bischof bestätigt werden muß. Es finden regelmäßig Sitzungen des Konventes statt, die man, weil zu ihrem Beginn immer ein Kapitel aus der Regel verlesen wird, ebenfalls als Kapitel bezeichnet. Die Diskussion konnte dabei recht hitzig verlaufen, wie wir uns überhaupt das mittelalterliche Kloster nicht unbedingt als Ort der Ruhe und Gelassenheit vorstellen dürfen, in dem sich abgeklärte und vergeistigte Mönche ausschließlich im Flüsterton unterhielten.

Einige Mönche hatten Spezialaufgaben: als Stellvertreter des Abtes fungierte der Prior, unter Umständen seinerseits vertreten durch einen Subprior. Dann gab es den Sakristan, den Pförtner, den Kellermeister, den Apotheker sowie, in unserem Zusammenhang wichtig, den Kantor und den Scholasticus oder Scholaster, also den Schulmeister. Etliche Mönche wurden auch auf die Außenstellen des Klosters, also zur Leitung der Klostergüter und Klosterhöfe abgeordnet. Im eigentlichen Kloster konnte es dadurch relativ leer werden. Auch das ist in unserem Zusammenhang wichtig, denn um ein ordentliches Stundengebet zusammen zu bekommen, war man auf die Stimmen der Klosterschüler angewiesen, die deshalb von Anfang an am Chorgebet teilnahmen.

Alles, was ich bisher über die Männerklöster gesagt habe und noch sagen werde, gilt in gleicher Weise auch für die Frauenklöster. Es gibt allerdings einen Unterschied: die priesterlichen Funktionen, also die Feier der Messe und die Spendung der Sakramente, kann selbst eine Äbtissin nicht wahrnehmen. Dafür mußte ein Priester von außen ins Kloster kommen. Daß diese Anwesenheit eines Mannes im Frauenkloster Anlaß zu schwarzem Verdacht bot, versteht sich fast von selbst; und dieser Verdacht war auch keineswegs immer unbegründet, wie sich aus zahlreichen Einzelfällen quellenmäßig belegen läßt. Es muß uns auch zu denken geben, daß schon in der Karolingerzeit vorgeschrieben wird, der Priester habe das Nonnenkloster nach Vollzug der Sakramente umgehend wieder zu verlassen.

Das Kloster ist aber, wie schon erwähnt, auch ein Gebäude und eine wirtschaftliche Einheit. Es besteht im Kern gerne aus vier Häusern, die einen quadratischen Innenhof, den Kreuzgang, umschließen. Der Kreuzgang heißt im Französischen und Italienischen *cloître* bzw. *chiostro*, also unser Wort Kloster. Dahinter steckt das lateinische Wort *claustrum*, das ebenso wie *clausura* jenen abgeschlossenen Teil des Klosters bezeichnet, den nur die Mönche bzw. Nonnen, aber keine Weltgeistlichen und Laien und schon gar nicht solche des anderen Geschlechtes betreten durften.

Die vier Gebäude um den Kreuzgang herum waren die Kirche, der Kapitelsaal, der Schlafsaal und das Refektorium. Der Kapitelsaal ist der Versammlungsraum der Mönche zu nicht-gottesdienstlichen

Zwecken; er heißt so, weil, wie schon erwähnt, bei jeder Versammlung ein Kapitel aus der Ordensregel vorgetragen wurde. Der Schlafsaal, das *dormitorium*, war ursprünglich ein einziger Raum für den ganzen Konvent; erst im Spätmittelalter wird er in einzelne Zellen aufgeteilt. Das Refektorium ist der Speisesaal; das Wort *refectorium* entwickelt sich im Deutschen weiter zu dem Ausdruck „Remter“. Dazu kamen vor allem in größeren Klöstern noch eine Reihe von Wirtschafts- und anderen Spezialgebäuden. Bibliothek und Skriptorium waren oft in den Türmen der Kirche untergebracht. Das Schulhaus war außen an die Kirche angebaut, so daß die externen Schüler es aufsuchen konnten, ohne das eigentliche Kloster zu betreten. (So war es jedenfalls in St. Gallen, über dessen Verhältnisse wir gut informiert sind.) Hier eine Abbildung des berühmten St. Galler Klosterplans. Hervorgehoben sind die Schule, links neben der Kirche, und der Bereich der Novizen (oben), wo die Novizen möglicherweise auch unterrichtet wurden.



Hier noch ein Versuch, das Ganze dreidimensional zu realisieren:



Alle diese Gebäude waren Eigentum der Mönchsgemeinschaft; das Armutsgelübde gilt nämlich nur für den einzelnen Mönch, nicht aber für das Kloster insgesamt. Auch als Gemeinschaft arm zu sein, haben erst die Bettelorden des 13. Jahrhunderts versucht, und zwar erfolglos. Das Kloster wird gleich bei seiner Gründung mit Besitz, in der Regel Grundbesitz ausgestattet, den die Mönche teils in eigener Handarbeit, teils durch abhängige Bauern oder Pächter bewirtschafteten. Der Besitz erweiterte sich durch fromme Schenkungen, auch durch Rodungstätigkeit und Kultivierung brachliegendes Land. Der erwachsene Mönch, der ins Kloster eintrat, brachte seinen Besitz mit ein, die Nonnen ihre Mitgift. Auch für die Oblaten mußten die Eltern eine entsprechende Leistung erbringen; der Schulbesuch war also nicht etwa kostenlos und von daher auch nicht jedermann zugänglich. Ich zeige Ihnen noch einmal die Szene der Oblation.



Im zugehörigen Text heißt es nämlich: *Florus dat sobolem. Fit cautio. Predia confert.* – "Florus übergibt das Kind. Eine Zusage wird gemacht. Er überträgt Ländereien."

Die wichtigste Aufgabe der Klöster war aber, wie gesagt, das beständige Gotteslob, die *laus perennis*. Die dafür vorgesehenen Gebetsstunden, lateinisch *hora*, "Horen", strukturierten den gesamten Tageslauf des Klosters. Die Benediktusregel legt unter Berufung auf zahlreiche Bibelstellen acht solcher Gebetsstunden fest. Im 16. Kapitel heißt es unter der Überschrift "Wie oft der Gottesdienst täglich abgehalten werden soll" wie folgt: "So sagt der Prophet: 'Siebenmal am Tage sagte ich dir Lob.' Diese geheiligte Siebenzahl er-

füllen wir dadurch, daß wir zur Morgenstunde, zur ersten, zur dritten, zur sechsten, zur neunten Stunde, zur Abendstunde und zur Zeit des Nachtgebetes den Dienst unserer Unterwerfung erfüllen, denn über diese Stunden hat er ja gesagt: 'Siebenmal am Tage sagte ich dir Lob.' Über die Nachtwachen aber sagt derselbe Prophet: 'Mitten in der Nacht stand ich auf, um dir zu bekennen.' Also zu diesen Zeiten bringen wir unserem Schöpfer Lob, d.h. am Morgen, zur ersten, dritten, sechsten, neunten Stunde, am Abend, zur Zeit des Nachtgebetes; und in der Nacht erheben wir uns, um ihn zu bekennen."

Die acht Termine des Stundengebets sind also:

1. die *Matutin* (auf deutsch: Mette) oder *Vigil*, die in der Nacht, im Spätmittelalter aber auch am Vorabend gehalten wird;
2. die *Laudes*, zur Zeit der Morgenröte;
3. die *Prim*, zur ersten Tagesstunde;
4. die *Terz*, zur dritten Tagesstunde;
5. die *Sext*, zur sechsten Tagesstunde, also mittags;
6. die *Non*, zur neunten Tagesstunde;
7. die *Vesper*, bei Sonnenuntergang;
8. die *Komplet*, bei Einbruch der Dunkelheit.

Bei der Angabe der Tagesstunden ist zu beachten, daß die Stunden im Mittelalter, je nach Jahreszeit, unterschiedlich lang waren. Man teilte stets die gesamte Zeit von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang in zwölf Stunden ein, die demnach im Sommer länger, im Winter kürzer waren. Umgekehrt waren die Nachtstunden im Winter länger und im Sommer kürzer. Die uns heute geläufige gleichmäßige Stundeneinteilung kommt erst im 14. Jahrhundert auf, denn um 1300 wurde durch eine technische Innovation die moderne mechanische Uhr erfunden.

Um diese Zeit wurden die Tageszeiten aber schon nicht mehr genau zu dem ursprünglichen Zeitpunkt gehalten, sondern immer mehr auf den Vormittag geschoben. Damit rückte auch der Zeitpunkt der Hauptmahlzeit immer weiter nach vorne, denn diese – und das ist der eigentliche Grund für dieses "Antizipieren" – durfte in der Fastenzeit erst nach der Non gehalten werden. Das Fasten galt auch für die Kinder und war bei diesen durchaus erwünscht; noch bis ins vorige Jahrhundert galt es ja generell als pädagogisch wertvoll, Kindern keine allzu üppigen Mahlzeiten zu verabreichen. Durch das Antizipieren lag die Non schließlich regelmäßig auf 12 Uhr mittags und die Vesper auf dem Nachmittag. Deshalb heißt Mittag im Englischen heute noch *noon* oder *high noon*, und Sie können, wenn Sie wollen, bereits am Nachmittag vespere.

Die Gebetszeit mitten in der Nacht, die *Matutin*, scheint uns heute besonders hart, zumal als Unterbrechung der sowieso schon kurzen Nächte im Sommer. Aber abgesehen davon, daß sich ein ununterbrochener Nachtschlaf mit steigendem Lebensalter ohnehin als Illusion erweist – wesentliche Teile dieser Vorlesung sind während solcher unfreiwilliger Nachtwachen entstanden –; abgesehen davon also trifft der hl. Benedikt hierfür sehr praktische Regelungen: die *Matutin* wurde im Sommer unmittelbar vor den *Laudes* gehalten, im Winter, der bei Benedikt vom 1. November bis Ostern dauert, zur 8. Nachtstunde, also gegen 2 Uhr. Für ausreichenden Schlaf der Mön-

che ist also durchaus gesorgt. Benedikt formuliert etwas handfester, indem er schreibt, die Matutin solle erst stattfinden, wenn das Abendessen verdaut sei. Dennoch dürfte das Aufstehen mitten in der Nacht und im Morgengrauen gerade den jugendlichen Mönchen schwergefallen sein; ein Problem, das auch bei den heutigen Unterrichtszeiten noch gegeben ist, von den Verantwortlichen aber offenbar nicht einmal wahrgenommen wird.

Die einzelnen Horen bestehen aus Hymnen und Lesungen, vor allem aber aus dem Gesang der Psalmen. Es gilt der Grundsatz, daß im Laufe einer Woche sämtliche 150 Psalmen gesungen werden sollen. Dies ist gar nicht so schwierig, da allein die Matutin mindestens neun, meist aber zwölf und mitunter sogar achtzehn Psalmen enthält. Bei den übrigen Horen ist die Zahl geringer, aber einige Psalmen kommen sogar mehrfach vor. Die Klosterschüler nahmen von Anfang an am vollständigen Stundengebet teil, so daß ihnen die Texte der Psalmen ganz von selbst geläufig wurden, auch wenn sie von dem lateinischen Wortlaut noch gar nichts verstanden. Wir kommen im nächsten Kapitel darauf zurück.

Vor diesem Hintergrund hat man sich also die früh- und hochmittelalterliche Klosterschule vorzustellen. Es bleibt jetzt noch die Frage: welche Bestimmungen für den Unterricht enthält denn die Ordensregel? Die Antwort ist ebenso kurz wie überraschend: überhaupt keine. Die Klosterschule wird in der Benediktsregel mit keinem Wort und keiner Silbe erwähnt. Es ist sogar fraglich, ob es in dem von Benedikt selbst geleiteten Kloster überhaupt eine Schule gegeben hat. Wir müssen die Schulverhältnisse erschließen oder aus anderen Quellen indirekt entnehmen. So hat etwa Alkuin, der Kultusminister Karls des Großen, Gespräche verfaßt, in denen sich Schüler darüber unterhalten, wie es ihnen im Unterricht ergangen sei; das Ganze ist allerdings eine etwas läppische Nachahmung antiker Dialoge. Auch die Chroniken der Klöster enthalten einzelne Nachrichten zur Klosterschule, wenn auch die modernen Darstellungen zur Geschichte einzelner Klöster hier vieles aus der Phantasie zu ergänzen pflegen, nach dem Motto: so muß es gewesen sein. Schließlich befassen sich die vorhin erwähnten *consuetudines* der Klöster mit dem Schulunterricht und generell der Anleitung und Überwachung der Novizen.

Der benediktinische Grundsatz des *ora et labora* – "Bete und arbeite!" (obwohl auch diese Formulierung in der Benediktsregel gar nicht vorkommt) galt auch für die Schule. In der Zeit zwischen dem Stundengebet gingen die erwachsenen Mönche ihrer jeweiligen Arbeit nach, und in derselben Zeit fand für die Kinder der Schulunterricht statt, und zwar wahrscheinlich am Vormittag zwischen Terz und Sext und am Nachmittag zwischen Non und Vesper. Das sind je nach Jahreszeit zwischen 1¹/₂ und 3 Zeitstunden. Man wird annehmen dürfen, daß die externen Schüler zur Terz zu erscheinen hatten und nach der Vesper wieder nach Hause gingen, also vor Einbruch der Dunkelheit; in der Zeit zwischen Sext und Non dürften sie wohl auch ihr Mittagessen im Kloster erhalten haben. Üblicherweise wurde am Nachmittag die neue Lektion gelernt und am nächsten Vormittag wiederholt. An Feiertagen war schulfrei, jedoch wurde diese Freiheit,

wie wir noch hören werden, nicht immer in ernstem mönchischem Sinne genutzt. Eigentliche Schulferien gab es nicht, wie man ja überhaupt im Mittelalter keine Urlaubszeit im heutigen Sinne kannte. Allerdings war die Zahl der Feiertage, an denen also die Schule ausfiel, wesentlich höher als heute.

3. KAPITEL: LESE- UND SCHREIBUNTERRICHT IM MITTELALTERLICHEN KLOSTER

EINE DER BERÜHMTESTEN Quellenstellen des Mittelalters ist die Passage, in der Einhard im 25. Kapitel seiner *Vita Karoli Magni* über die Schreibkünste Karls des Großen berichtet:

*Temptabat et scribere
tabulasque et codicillos
ad hoc in lecto sub cervi-
calibus circumferre sole-
bat, ut, cum vacuum
tempus esset, manum lit-
teris effigiendis adsues-
ceret. Sed parum suc-
cessit labor praeposterus
ac sero inchoatus.*

"Er versuchte sich auch im Schreiben und hatte dazu im Bett unter dem Kopfkissen immer Tafeln und Blätter bereit, um in schlaflosen Stunden seine Hand an das Formen der Buchstaben zu gewöhnen. Aber da er erst verhältnismäßig spät damit begonnen hatte, hatte seine Mühe nur wenig Erfolg."

Soweit Einhard, der damit, beiläufig bemerkt, eine didaktische Streitfrage anspricht, nämlich ob man als Erwachsener schwerer lernt als im Kindesalter ("Was Karlchen nicht lernt, lernt Karl nimmermehr"), was allerdings in dieser Vorlesung nicht unser Thema ist. Eine moderne Umsetzung der Szene findet sich bei Wilhelm Busch in der Bildergeschichte "Eginhard und Emma":



*Carolus Magnus kroch ins Bett,
Weil er sehr gern geschlafen hätt'.
Jedoch vom Sachsenkriege her
Plagt ihn ein Rheumatismus sehr.
Die Nacht ist lang, das Bein tut weh;
Carolus übt das ABC.*

Der Kaiser verliert dann allerdings bald die Lust daran und schaut lieber zum Fenster hinaus; dabei kommt er einer Liebesgeschichte zwischen Einhard und seiner Tochter Emma auf die Spur, aber alles mündet schließlich in ein Happyend. Die Geschichte ist ziemlich schwach, Karl ist mehr eine Karikatur des Alten Fritz als die mittelalterliche Gestalt; ich erwähne das Ganze nur der Kuriosität halber.

Karl der Große ist natürlich ein Sonderfall. Normalerweise begann der Unterricht im Lesen und Schreiben bereits in jugendlichem Alter und führte, wie zahllose, kalligraphisch hochstehende mittel-

terliche Handschriften beweisen, auch zu guten Erfolgen. Die Unterrichtsmethode war allerdings ganz anders, als wir es heute gewohnt sind.

Der erste Unterschied war, daß Lesen und Schreiben nicht parallel gelernt wurden wie heute. Man begann zunächst mit bloßem Leseunterricht, und erst einige Zeit später folgte auch der Schreibunterricht. Es gab im Mittelalter und in der frühen Neuzeit viele Leute, die zwar lesen, nicht aber schreiben konnten. Ein Beispiel dafür ist Kaiser Otto der Große, der während seiner zweiten Ehe – d.h. unter dem Einfluß der Kaiserin Adelheid, die etwas später in dieser Vorlesung noch einen dramatischen Auftritt haben wird – zwar lesen, nicht aber schreiben lernte, wie uns sein Bewunderer Widukind von Corvey berichtet (2, 36):

Ingenium ei admodum mirandum. Nam post mortem Edidis reginae, cum antea nescierit, litteras in tantum didicit, ut pleniter libros legere et intelligere noverit.

Er besaß einen wunderbaren Verstand. Denn nach dem Tode der Königin Edith erlernte er, der zuvor davon keine Ahnung hatte, die Schrift soweit, daß er Bücher flüssig lesen und verstehen konnte.

Nach dem Tode Ediths meint eben: unter dem Einfluß seiner zweiten Gemahlin Adelheid, die aus Italien stammte, also aus einer Gegend, in der die Lese- und Schreibfähigkeit unter Laien noch weiter verbreitet war als nördlich der Alpen. Wichtig ist auch der Hinweis, daß Otto zu einem wirklichen Leseverständnis gelangte. Das war nämlich keineswegs selbstverständlich, und zwar nicht einmal für den höheren Klerus. Ein Beispiel dafür war etwa Bischof Meinwerk von Paderborn, den Kaiser Heinrich II. der Heilige deswegen vor dem ganzen Hofe bloßstellte. Er ließ durch seinen Hofkaplan das Meßbuch des Bischofs manipulieren und dort, wo Gott *pro tuis famulis et famulabus* (für deine Diener und Dienerinnen) angerufen wird, heimlich das *fa* ausradieren. Dem Bischof fiel die Manipulation nicht auf, und er betete tags darauf unbeirrt in Anwesenheit der gesamten Hofgesellschaft *pro tuis mulis et mulabus* (für deine Maulesel und Mauleselinnen). Meinwerk erwies sich übrigens als völlig humorlos und ließ den Kaplan des Kaisers verprügeln. Den ganzen Vorfall berichtet die Lebensbeschreibung des Bischofs, also eine unverdächtige Quelle.

Mit Karl dem Großen und Otto dem Großen können wir also eine Zwischengruppe fassen, die bei unserem heutigen Unterrichtssystem nicht mehr vorkommt, nämlich diejenigen, die zwar lesen, nicht aber schreiben konnten. Diese Gruppe dürfte im Mittelalter gar nicht so klein gewesen sein. Wir müssen nämlich bedenken, daß das Schreiben damals ein erhebliches handwerkliches Geschick voraussetzte, das nur durch sehr lange Übung erworben werden konnte.

Von diesen Lesern-aber-nicht-Schreibern müssen wir eine zweite Gruppe unterscheiden, für die Bischof Meinwerk steht: diejenigen, die Texte ablesen und Buchstaben formen konnten, ohne das Gelesene und Geschriebene inhaltlich zu verstehen. Auch diese Gruppe dürfte recht groß gewesen sein. Ein Lehrer an einer Klosterschule erklärt ausdrücklich, er setze diejenigen Schüler, die zwar ei-

ne schöne Handschrift besäßen, von denen aber beim Sprachunterricht wenig zu erwarten sei, lieber für das Abschreiben von Codices ein. Mancher sonst unerklärliche Schreibfehler in den mittelalterlichen Prachthandschriften dürfte durch diese Praxis zu erklären sein. Und deshalb betont Widukind von Corvey ausdrücklich, Otto der Große sei bis zu einem wirklichen Textverständnis vorgedrungen. Diese Problematik des Leseverständnisses ist ja auch heute noch durchaus aktuell. Aber zurück zum eigentlichen Unterricht.

Lesen und Schreiben wurden nicht nur zeitlich versetzt gelehrt, sondern auch die Lehrmethode war eine ganz andere. Der Leseunterricht erfolgte in für uns befremdlicher Weise: anhand lateinischer Texte. Die Schüler lernten ein gewisses Quantum lateinischer Texte auswendig, ohne sie inhaltlich zu verstehen, und anhand dieser Texte erlernten sie dann das Lesen. Diese Texte waren die Standardgebete, also etwa das Vaterunser und das Credo, vor allem aber der Psalter. Wir haben bereits gehört, wie die Klosterschüler von Anfang an am klösterlichen Stundengebet teilnahmen und dabei allwöchentlich sämtliche 150 Psalmen zu hören bekamen, einige sogar mehrfach. Dadurch verliert die Methode, anhand inhaltlich unverständener Texte einer fremden Sprache das Lesen zu erlernen, wenigstens etwas von ihrem Schrecken. Übrigens verfahren die Koranschulen in den Ländern nicht-arabischer Muttersprache bis auf den heutigen Tag genauso. Natürlich ist die Methode problematisch, und das wußte man auch schon im Mittelalter. So berichtet etwa Walafrid Strabo im 9. Jahrhundert in seiner Autobiographie: "Darauf bekam ich ein deutsches Büchlein, das mich zwar beim Lesen mehr Mühe kostete, aber dafür eine herrliche Freude machte. Denn wenn ich etwas gelesen hatte, verstand ich es auch, was beim Lateinischen nicht der Fall gewesen war." Lesen bedeutet übrigens im Mittelalter immer lautes Lesen; das Endziel des Leseunterrichtes war der würdige Vortrag der *lectiones* beim Gottesdienst.

Der Schreibunterricht begann, wie gesagt, erst etliche Zeit nach dem Leseunterricht. Otloh von St. Emmeram berichtet im 11. Jahrhundert, welche Folgen es haben konnte, wenn ein Schüler sich nicht an diese Regel hielt: "Als ich als Knabe der Schuldisziplin übergeben wurde und die Buchstaben und die Gesänge, die mit den Buchstaben gelernt werden, sehr schnell begriffen hatte, begann ich lange vor der üblichen Zeit ohne Anweisung des Lehrers auch schreiben zu lernen. Heimlich und auf unübliche Weise versuchte ich nämlich, diese Kunst des Schreibens zu erlernen. So kam es, daß ich mir eine falsche Federhaltung angewöhnte und es dem Lehrer später auch nicht mehr gelang, sie mir wieder abzugewöhnen. Viele sahen das und sagten, ich würde niemals gut schreiben können. Aber, wie jedermann weiß, ist es durch die Gnade Gottes anders gekommen." (Wir werden noch erfahren, was mit der harmlos klingenden Formulierung: "es gelang dem Lehrer nicht, sie mir abzugewöhnen", konkret gemeint ist.) Ich halte es übrigens für möglich, daß Otloh mit der linken Hand schrieb, war früher ganz undenkbar war; noch in meiner Schulzeit wurden Linkshänder zum Rechtsschreiben gezwungen.

Die Schüler schrieben zunächst auf Wachstafeln, d.h. auf Holztafeln, die mit einer dünnen Wachsschicht überzogen waren. Das Wachs wurde, um es zu härten, mit Pech vermischt, hatte also eine schwärzliche Farbe. Die Buchstaben wurden mit einem Griffel eingeritzt, den man lateinisch *stilus* nannte; daher kommt übrigens der Ausdruck "Stil" für Schreibweise. Der *stilus* hat am einen Ende eine Spitze zum Einritzen der Buchstaben. Das andere Ende ist abgeflacht; mit ihm konnte man nach der Übung oder bei Fehlern das Wachs glätten und dann die Tafel neu beschreiben. Der Gebrauch der Wachstafeln ist uralte: sie sind bereits für die Assyrer nachgewiesen, und in einem etruskischen Grab aus dem 8. Jahrhundert v. Chr. wurde eine Wachstafel gefunden, an deren Rand ein Musteralphabet eingeritzt ist.



Die Wachstafel legte der Schüler während seiner ganzen Schulzeit nicht mehr aus der Hand, und sie begleitete ihn auch während seines späteren Gelehrten- oder Juristenlebens: sie diente generell als Notizbuch und sogar für dauerhafte Texte wie etwa Urkunden. Häufig wurde sie für Abgabenlisten und laufende Konten verwendet, bei denen die Beträge ja immer wieder geändert werden müssen. Hier ein Zinsbuch der Reichsveste Nürnberg;



Es gab zwei Modelle von Wachstafeln: zum einen solche mit **einer** Schreibfläche, die wie ein Handspiegel mit einem Griff versehen waren, zum anderen ein Ensemble aus **zwei** Täfelchen, die mit einem Scharnier verbunden waren und zusammengeklappt werden konnten. Das zweite Modell, das sich bequem am Gürtel einhängen ließ, heißt griechisch *διπτυχον*; daraus wird mittellateinisch *dictica*, in Anspielung an *dicere* oder *dictare*. Wie selbstverständlich der Gebrauch der Wachstafel war, zeigt folgender Merkwort: *Clerice, dicticam lateri teneas ut amicam!* – "Kleriker, deine Dictica sollst du zur Seite haben wie eine Freundin!" (Gemäß der mittelalterlichen Lebenswirklichkeit könnte man wohl auch übersetzen: "... wie deine Freundin.") Eine schöne Abbildung einer eintafligen Wachstafel sehen Sie beispielsweise auf folgender Miniatur:



Der Bischof rechts im Bild ist Gregor der Große, der der Legende nach immer hinter einem Vorhang saß, wenn er seinem Sekretär diktierte. Der Sekretär wurde schließlich so neugierig, daß er mit der Spitze seines *stilus* ein Loch in den Vorhang bohrte und dann den Hl. Geist in Gestalt einer Taube auf der Schulter des Papstes sitzen sah – eine typisch mittelalterliche Visualisierung eines geistigen Vorgangs, nämlich der göttlichen Inspiration, unter Verwendung eines in der Bibel vorkommenden Bildes. In der anderen Hand hält unser Schreiber die Wachstafel.

Auf der Wachstafel übten also die Anfänger. Erst die fortgeschrittenen Schüler ließ man das teure Pergament benutzen. Demnach war auch Karl der Große, der ja auch Blätter unter seinem Kopfkissen verwahrte, keineswegs mehr der blutige Anfänger, als den ihn Einhard hinstellt.

Ich glaube aber, daß selbst der Wachstafel noch ein Schritt voranging. Die erhaltenen Wachstafeln haben nämlich keine sehr große Fläche, und die auf ihnen geschriebenen Buchstaben sind recht klein. Es ist fraglich, ob die feinmotorischen Fähigkeiten der Schreibanfänger bereits ausreichten, um diese Buchstaben zu formen; jedenfalls behaupten die Didaktiker, dies sei nicht möglich. Man kann daher vermuten, daß sich die Anfänger zunächst mit trockenem Griffel auf beliebiger Unterlage oder auch mit Kohle oder Kreide an das Formen der Buchstaben gewöhnten. Dabei führte der Lehrer die Hand.

Für diese Praxis gibt es einen schönen Beleg. Der hl. Hieronymus schreibt in einem Brief: "Wenn (das Kind) begonnen hat, mit zitternder Hand den Griffel ... zu führen, sollen seine zarten Finger mit der darübergelegten Hand eines anderen geführt werden ...". Es sind auch Holztäfelchen überliefert, in die einzelne Buchstaben eingetieft sind; diese Rillen konnte der Schüler nachfahren und seine Hand so ebenfalls an das Formen der Buchstaben gewöhnen. Auch das empfiehlt Hieronymus im gleichen Brief: "Die Buchstaben sollen in ein Täfelchen eingegraben werden, so daß die durch Ränder eingeschlossenen Schriftzüge durch die gleichen Rillen gezogen werden und nicht darüber hinaus abweichen können." Ein weiterer Beleg für diese Praxis ist die Anekdote über König Theoderich den Großen aus der Zeit um 500: er habe sich für seine Unterschrift einer Schablone bedienen müssen, wird also als Schreibanfänger hingestellt. (Die Geschichte ist übrigens eine Verleumdung, denn Theoderich war in Wirklichkeit ein hochgebildeter Mann, ohne dessen Kulturförderung die Bildungsgeschichte des Abendlandes trüber verlaufen wäre. Dieselbe Anekdote wird auch – und wahrscheinlich mit größerem Recht – über den byzantinischen Kaiser Justinus I. berichtet, der beim Militär Karriere gemacht hatte und deshalb wohl tatsächlich nicht schreiben konnte.)

Später in der Neuzeit erhielten die Schüler Blätter, auf denen die Buchstaben mit Bleistift oder mit roter Tinte vorgeschrieben waren; der Schüler mußte sie dann mit schwarzer Tinte nachfahren. Das Präparieren dieser Blätter war eine geistig anregende Freizeitbeschäftigung für den Lehrer – oder für die Frau des Lehrers – oder für ältere Schüler, die auf diese Weise ihr Schulgeld verdienten.

Die Klosterschüler erhielten auch Anschauungsmaterial. Es gab große Pergamentblätter, die an der Wand aufgespannt wurden, auf denen die Buchstaben abgebildet waren. Hieronymus rät: "Man soll dem Kinde Buchstaben aus Buchsbaum oder Elfenbein machen und mit ihren Namen benennen. Es soll mit ihnen spielen, so daß sein Spiel zum Unterricht wird." (Sie sehen: die Lernspiele sind keine moderne Erfindung.) Auch Gebäck in Buchstabenform wurde verwendet. Ob es Buchstabennudeln gab, geht aus den Quellen nicht

hervor; möglich wäre es, denn im Mittelalter wurden Nudeln hergestellt, wie Sie aus folgender Abbildung entnehmen können:



Die Pommes frites in Buchstabenform, die man heute tiefgefroren kaufen kann, gab es natürlich noch nicht. Hier noch eine moderne Interpretation dieses Themas:



Der Unterricht schritt von den Buchstaben über die Silben zu ganzen Wörtern und Sätzen vor. Konrad von Hirsau vergleicht den Grammatikunterricht der Fortgeschrittenen wie folgt mit dem Elementarunterricht der Anfänger: "Den Cato füge also dem Donat an wie die Silben dem ABC! Wie nämlich auf den Buchstaben die Erkenntnis der Silbe und des Wortes, so folgt beim Unterricht der Kinder Cato auf den Donat." (Donat und Cato werden wir noch kennenlernen.) Walther von Speyer schreibt in einem auch sonst grauenvollen Gedicht: "Aber nachdem der erste Eifer mit dürstender Kehle gelehrt das Alphabet der Buchstaben getrunken hatte, entfaltete die gerade Linie Reihen von Silben."

Wir wissen nicht, ob die Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabetes gelehrt wurden oder so, daß sie sich frühzeitig zu sinnvollen Silben und Wörtern zusammensetzen ließen. Für letzteres spricht, daß Übungsverse überliefert sind, die mit einem begrenzten Buchstabenvorrat auskommen. Z.B. mit 11 Buchstaben (aus dem Johannesevangelium 2, 10): *Omnis homo primum bonum uinum ponit* – "Jedermann setzt zuerst den guten Wein vor." Hier kommen nur *b h i m n o p r s t* und *u* vor. Mit 12 Buchstaben (aus Psalm 10, 5): *Omnium inimicorum suorum dominabitur* – "Über alle seine Feinde wird er die Oberhand gewinnen." Mit 13 Buchstaben (aus Augustinus): *Omnia sunt bona; sunt, quia tu bonus omnia condidisti* – "Alles ist gut, weil du, der Schöpfer aller Dinge, gut bist." Mit 14 Buchstaben (aus Vergil): *Omnia vincit amor, et nos cedamus amori* – "Alles besiegt die Liebe, und auch wir wollen vor der Liebe zurückstehn." Diese Verse gingen den Schreibern so in Fleisch und Blut über, daß sie sie später häufig als Federproben verwendeten; d.h. um eine neu zugeschnittene Feder einzuschreiben. Mit zunehmender Zahl von Elementen gelangt man schließlich zu Versen, die das ganze Alphabet in einer Zeile enthalten; am gebräuchlichsten war der folgende: *Ferunt Ophyr convexa kymba per liquida gazas* – "Sie bringen aus Ophir in gewölbtem Nachen Schätze über das Meer." (Ophir ist das biblische Goldland Nubien, also der heutige Sudan.) Speziell bayrisch ist: *Clam Kraton iudexque Zenophylus abdita fingunt* – "Heimlich erdichten Kraton und der Richter Zenophylus Verborgenes." Heutigentags soll zum Testen von Schriften der Satz "Franz jagt im verwahrlosten Taxi quer durch Bayern" üblich sein; das Ganze wird auch als Pangramm bezeichnet.

Andere Quellen sprechen aber dafür, daß die Buchstaben in der Reihenfolge des Alphabets gelehrt wurden. Dies entspräche der

systematischen Denkweise des Mittelalters, und es gibt Belege dafür, daß es beispielsweise in den neuzeitlichen Schule so gehalten wurde. Hören wir auch hier Hieronymus: "Das Kind soll nicht nur die Reihenfolge der Buchstaben einhalten, so daß das Gedächtnis der Namen zum Gesang übergeht, sondern die Reihenfolge selbst soll häufig durcheinander gemischt werden, so daß die letzten mit denen in der Mitte und die in der Mitte mit den ersten gemischt werden, damit das Kind die Buchstaben nicht nur nach dem Klang, sondern auch durch das Sehen kennen lernt." Diese Warnung vor einer stur alphabetischen Behandlung war ja nur angebracht, wenn diese die übliche Praxis war.

Lassen Sie mich an dieser Stelle einen kurzen quellenkritischen Exkurs einfügen: wir haben mehrfach aus einem Brief des Hieronymus zitiert. Nun ist Hieronymus aber eine antike Quelle; er starb 420. Können wir ihn ohne weiteres für die mittelalterlichen Verhältnisse heranziehen? Dagegen spricht, daß die antiken Schulverhältnisse doch etwas anders waren als im Mittelalter, wenn auch, wie wir noch hören werden, die mittelalterliche Schule ganz in der antiken Tradition steht. Hieronymus scheint mehr auf den Einzelunterricht zu zielen, und ob sich ein kleines Kloster die erwähnten Elfenbeinbuchstaben leisten konnte, erscheint doch fraglich. Auf der anderen Seite war Hieronymus – als einer der vier Kirchenväter neben Ambrosius, Augustinus und Gregor dem Großen – eine Autorität von hohem Rang. Berufung auf Autoritäten entspricht mittelalterlicher Denkweise, und ich halte es durchaus für möglich, daß sich ein Lehrer gegenüber einem konservativen Abt, der die alphabetische Reihenfolge beim Unterricht verlangte, auf die Warnung des Hieronymus berief. Derartige methodische Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Lehrer und seinen Vorgesetzten sind belegt, wie wir beim Musikunterricht noch hören werden.

Vom Üben auf der Wachstafel schritt der Unterricht zum Schreiben auf Pergament fort, allerdings wohl nur noch für einen Teil der Schüler. Deren Leben wurde dadurch nicht unbedingt einfacher und glücklicher, denn das Schreiben auf Pergament mit Feder und Tinte war nicht nur langwieriger, sondern auch anstrengender. Und vor allem: es war jetzt nicht mehr möglich, Fehler einfach zu korrigieren, indem man die Wachfläche glattstrich und neu beschrieb. Es gibt zahlreiche Abbildungen von Schreibern bei der Arbeit, gewöhnlich Darstellungen der vier Evangelisten, die zu Beginn ihres Evangeliums abgebildet werden.



Diese Darstellungen zeigen sie in unnatürlich zusammengekrümmter Körperhaltung. Wie realistisch die Abbildungen sind, sei dahingestellt, jedenfalls war das Schreiben keineswegs gesundheitsförderlich, zumal wenn man auch die schlechten Beleuchtungsverhältnisse berücksichtigt. Diese starke Beanspruchung von Augen und Rücken zeigt also eine bemerkenswerte Parallele zwischen den damaligen Skriptorien und heutigen Computerbüros. Jedenfalls war der folgen-

de Stoßseufzer eines Schreibers aus dem 8. Jahrhundert durchaus nicht übertrieben:

<p><i>Qui nescit scribere, putat hoc esse nullum laborem. O quam gravis est scriptura! Oculos gravat, renes frangit, simul et omnia membra contristat. Tria digita scribunt, totum corpus laborat.</i></p>	<p>Wer selbst nicht schreibt, meint, dies sei keine Arbeit. O wie schwer ist das Schreiben! Es trübt die Augen, quetscht die Nieren und bringt allen Gliedern zugleich Qual. Drei Finger nur schreiben, aber der ganze Körper leidet.</p>
--	---

Am Ende eines Textes oder gar eines ganzen Buches macht sich deshalb oft die Erleichterung in einer frommen oder auch gar nicht so frommen Schlußbemerkung Luft.

Auf keiner dieser Abbildungen fehlt übrigens das Federmesser, ein sehr scharfes Instrument, mit dem der Gänsekiel zugeschnitten und nachgeschnitten wurde. Hier sehen wir es neben Feder und Tintenfaß auf dem Schreibpult:



Es diente auch zum Radieren von Fehlern und – erstaunlicherweise – zum Festhalten des Blattes beim Schreiben. Über weitere Verwendungen können wir nur spekulieren, aber die mittelalterlichen Schreiber waren nicht nur selbstvergessene fromme Klosterbrüder, sondern sie konnten durchaus auch in Zorn geraten.

4. KAPITEL: SCHREIBUNTERRICHT IN SPÄTMITTELALTER UND FRÜHER NEUZEIT: DIE SCHREIBMEISTER

AN DER UNTERRICHTSMETHODE, wie wir sie im vorigen Kapitel kennengelernt haben, änderte sich nichts, auch als im Spätmittelalter das Monopol der lateinischen Unterrichtssprache endete und zumindest in den sog. deutschen Schulen in der Muttersprache unterrichtet wurde; auf die deutschen Schulen kommen wir im 21. Kapitel zurück. In der Neuzeit sind wir über die Détails des Unterrichtes besser informiert, da uns die originalen Unterrichtsmaterialien überliefert sind. Den Unterricht halten jetzt häufig Laien, die man als "Schreibmeister" zu bezeichnen pflegt, auch als "Schreib- und Rechenmeister", oder "Modisten"; letzteres abgeleitet von *modus scribendi*.

Der Ausdruck "Meister" ist dabei durchaus im handwerklichen Sinne zu verstehen. In Nürnberg, dessen Verhältnisse besonders gut dokumentiert und erforscht sind, waren die Schreiblehrer zunftmäßig organisiert und mußten eine regelrechte Lehre mit Gesellenstück und Meisterprüfung durchlaufen. Die Meisterschaft zeigte sich aber auch auf andere Weise: der Schreiblehrer war zugleich als Kalligraph tätig, der z.B. repräsentative Urkunden herstellte. Überhaupt ernährte das Schulehalten in kleineren Städten nur bedingt die Lehrersfamilie, so daß die Schreibmeister auch als Schreiber für den Rat u. dgl. mehr

tätig waren. Da sie dabei oft die Briefe nicht nur zu schreiben, sondern auch zu formulieren hatten, gaben sie sich manchmal der Illusion hin, auch selbst mitzuregieren; dann zitierten sie gerne aus der Bibel (Jdc. 5, 14): *De Machir principes descenderunt et ex Zebulon, qui gubernant calamo scriptorio* – "Von Machir sind Regenten kommen, und von Sebulon sind Regierer worden durch die Schreibfeder."

Die Schreibmeister stellten ihre Unterrichtsmaterialien meist selbst her; das sind die sog. Schreibmeisterbücher. Eine ganze Reihe davon sind als Handschriften erhalten. Etliche wurden auch gedruckt, anfänglich als Holzschnitte, später als Kupferstiche. Wie der Text von der Vorlage auf die Kupferplatte übertragen wurde, schildert 1696 der Lübecker Schreib- und Rechenmeister Peter Tidemann: *Wann auch diese Art / wie geschriebene Sachen / recht / wie sie aus der Feder gefloßen / in Kupffer gebracht werden / wenigen bekandt; Und also vielleicht einer einwenden möchte daß diese Schrifften / wie sie sich allhie praesentiren, nicht also mit der Feder geschrieben / denen dienet zur freundlichen Nachricht / daß sie die Originalia, wie ich sie auff Pergament geschrieben / bey mir zu sehen bekommen können. Wie die Schrifften aber in Kupffer gebracht werden / geschicht also: Die Schrift wird mit einer abdrückenden Dinte / so von Wasser und Kienruß praepariret, geschrieben / hernach auff die wohlpolirte, und mit zubereiteten weissen Wachs subtil überzogene Plate geleet / und abgedrucket / dann erscheinet die Schrift / so accurat auff der Platen / daß nichts daran manquiret, welche dann ferner durch einen Kupfferstecher mit dem Grabstickel in die Plate geschnitten wird.*

Die Schreibmeisterbücher entstanden im späten Mittelalter – das älteste Beispiel stammt von 1335 –, entwickelten sich aber v.a. im Italien der Renaissancezeit (seit 1460). In Deutschland setzt die moderne Entwicklung 1519 mit dem ältesten Werk Johann Neudörffers ein. Aus einem anderen Werk von ihm zeige ich Ihnen gleich noch eine Abbildung. Die Blütezeit ist das 17. und 18. Jahrhundert, aber auch im 19. Jahrhundert werden noch Schreibmeisterbücher publiziert; den Abschluß bildet dann 1924 der "Neue Leitfaden zum Schreibunterricht" des berühmten Ludwig Sütterlin.

Alle Schreibmeisterbücher bieten Musterblätter vorbildlicher Schriftausführung. Die Schreibmeister errichteten dabei Systeme unterschiedlicher Schriftgrade von verschiedener Feierlichkeit und auch für verschiedene Zwecke. Bis zur Mitte des 16. ist die Entwicklung dabei noch völlig offen, so auch bei Neudörffer; hier sehen Sie ihn mit seinem Sohn, auf den noch ein Enkel und Urenkel in demselben Metier folgten:



Johann Neudörffer der Ältere experimentiert mit verschiedenen Neigungswinkeln, die er als gelegt, geschoben, gewölbt, gewunden usw. bezeichnet:



Diese Experimente erweisen sich aber als wenig fruchtbar. Vielmehr setzt sich in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts ein System von drei Schriftgraden für die deutsche Schrift durch, die als *Fraktur*, *Cantzley* und *Current* bezeichnet werden. Sie sehen auf der Abbildung



in der ersten Zeile *Fraktur*, in der zweiten Zeile *Cantzley*, und von der dritten Zeile an *Current*. Das ist die normale Verteilung, und zwar sind es jene "drei Schriften", die in der allerersten Stunde dieser Vorlesung die Kandidaten probelesen mußten. Ich will auf die einzelnen Schriftgrade nicht näher eingehen (das gehört in eine andere Vorlesung); die *Current* ist, wie Sie sehen, die normale deutsche Schrift, wie sie noch bis 1940 in den Schulen als Ausgangsschrift gelehrt wurde. Sie ist rechtsgeneigt, während die beiden anderen Schriften steil stehen. Daneben wurde die lateinische Schrift gelehrt, die damals schon weitgehend die Gestalt hatte, die wir heute noch schreiben, und die *Capitalis*, also die großen lateinischen Druckbuchstaben. Es sei noch erwähnt, daß die geschriebene *Fraktur* eine andere Schrift ist als die, die man im gedruckten Buch als „Fraktur“ bezeichnet.

Die Beispieltex te sind leider von germanistischer Seite noch nicht untersucht worden. Nach meinen Beobachtungen, die sich immerhin auf mehr als 300 Schreibmeisterbücher stützen, verwandte man im 16. Jahrhundert vorwiegend Briefformulare, z.B. Kaufmannsbrie fe. Im 17. und 18. Jahrhundert überwiegen „moralisch wertvolle“ Texte, d. h. Bibelzitate oder sonst erbaulichen Inhalts. Im späteren 19. Jahrhundert werden sie dann durch Soldatenlieder abgelöst. Ein erbauliches Beispiel sehen Sie auf der Folie:

„Ein König *CAROLUS I.* in Engelland, muste seinem treuen Diener Straffort genannt, sein Todes Urtheil unterschreiben, als nun derselbe *anno 1641.* ohne Schuld zum tode verdammet worden, sagte er mit aufgehobenen Händen: Verlaßet euch nicht auf Fürsten, sie sind Menschen, die können ja nicht helfen. Der König aber betrauerte diese Unterschrift noch in der letzten Todes Stunde deßelben, und ruffte auf den *Chavot*: o mein Straffort! *anno 1648.* wurde über diesen König selbst ein Blut=Rath gehalten und den *30. Jan: 1649.* vor der König! *Residenz* der Kopf abgeschlagen.“

Beliebt war auch ein Gedichtzyklus, dessen vierzeilige Strophen der Reihe nach mit den Buchstaben des Alphabets beginnen; etwa für das B:

*Barmhertzigkeit aus vatters hertz
vnd seines sons der bitter schmerz
an Chreutzes stamm sein thewres blut
bracht vns wider zum höchsten gut.*

Probleme macht im Deutschen das X. Hier muß die meistverleumdete Frau der Weltgeschichte erhalten:

*Xantippe war einn weyß voll Zornn.
All gutthat war an ir verlornn.
Socrates trug alles mit gedult.
Also trag eins des anndern schuldt.*

Für das Y, als letztes Beispiel:

*Y ist ein griechisch ypsilon.
Da hielt Pythagoras vil vonn.
Vergilius der hoch Poet
beschreibt vns, was darinnen steht.*

Da geht einiges durcheinander, aber Vergil als der Schulautor schlechthin wird uns noch begegnen.

Auf den Schrifftafeln wird häufig noch ein Musteralphabet angebracht, und damit hat sich's dann in der Regel. Nur eine kleinere Zahl von Schreibmeisterbüchern bietet einen weiteren Service, die sog. Zerstreuung. Das Wort "Zerstreuung" ist die Übersetzung des griechischen "Analyse". Gemeint ist damit, daß die Buchstaben aus ihren graphischen Einzelbestandteilen hergeleitet werden, wie Sie auf dieser Abbildung sehen können:



Das wirft erneut die Frage auf, in welcher Reihenfolge die Buchstaben gelernt wurden, aber die Schreibmeister äußern sich dazu nicht. Einige Schreibmeisterbücher zeigen auch noch, wie die Feder zuzuschneiden ist,



und sie bieten Rezepte für die Herstellung der Tinte. Das vorhin erwähnte Buch Johann Neudörffers zeigt in recht amüsanten Weise zunächst das Modell einer wohlzugeschnittenen Feder:



und einige Seiten weiter den ersten Versuch des Schülers:



Ich habe vorhin gesagt, die Blütezeit der Schreibmeisterbücher seien das 17. und 18. Jahrhundert gewesen. Wir wären damals nicht in der Barockzeit, wenn dabei nicht auch eine prunkvolle Selbstdarstellung der Schrift intendiert gewesen wäre. So offerieren viele Schreibmeister neben *Current* und *Cantzley* nicht einfach nur die *Fraktur*, sondern mehrere Varianten der *Fraktur* mit immer aufwendigeren Verzierungen. Auf dem Musterblatt kann die Schrift dann durch mehrere

Grade der *Fraktur* zeilenweise hinuntersteigen, bis sie dann endlich *Cantzley* und *Current* erreicht:



„Wir Bürgermeister und Rath der Königl: Pohln: und ChurFürstl: Sächßischen *Residenz* Stadt Dreßden. Uhrkunden und bekennen hiermit gegen jedermann, daß Vorzeiger dieses Meister Heinrich Pfefferkorn, Bürger und Weißbecker allhie bey Uns wegen seines bisherigen Verhaltens um ein glaubwürdiges *Attestat* geziemend angesuchet. Da Uns nun hiervon, nach eingezogener deßen Erkundigung soviel bewust, daß selbiger sich jederzeit gottesfürchtig, treu, fleißig und gehorsam wie einem rechtschaffenen Bürger eignet und gebühret erwiesen, Alß haben Wir ihme ...“

Die barocken Schreibmeister sehen im Unterricht der normalen Schriften eigentlich nur ein notwendiges Übel – den Elementarunterricht überlassen sie häufig ihrer Frau –; ihr wirkliches Interesse gilt den verzierten Schriften, vor allem aber den Versalien, also den Großbuchstaben. Musteralphabete von Versalien, meist mit mehreren Varianten pro Buchstabe, nehmen deshalb in den barocken Schreibmeisterbüchern einen immer größeren Raum ein. Auch dafür ein Beispiel:



Gotische Großbuchstaben sind ohnehin schwer zu lesen. Die barocke Prunksucht treibt das aber bis zum Exzeß. Der neben Neudörffer wichtigste bayerische Schreibmeister, Michael Baurenfeind, unterscheidet im 18. Jahrhundert vier Stufen der Verzierung, wobei für die entsprechenden Linien abnehmende Strichdicke vorgesehen ist: zunächst werden die *Haupt-Striche* gezeichnet; zu ihnen setzt man die *Contra-Striche*, dann die *Zier-Striche*, bis schließlich die *vollkommen gantz ausgearbeitete Gestalt* des Buchstabens entsteht, hinter der der Buchstabe selbst freilich kaum noch zu erkennen ist.



Es ist deshalb keine Banalität, wenn z.B. Gebhard Overheide aus Braunschweig schon 1665 als 1. Grundsatz der Schreibkunst angibt: *Ein jede Schrift wird darumb geschrieben / daß sie sol gelesen werden.*

Abgesehen von den graphischen Verirrungen bei den Versalien ist eine ästhetisch ansprechende Handschrift aber auch eine nützliche Sache, wie z.B. Johann Gottfried Weber aus Hanau 1772 seinem Schreibmeisterbuch vorausschickt:

*Die saub're Schreib-Art ist ein Schmuck der edlen Tugend,
Ein Kleinod, welches ziert die Hoffnungs-volle Jugend.
Wer solche gründlich faßt und mit der Feder übt,
Der macht bey Königen und Fürsten sich beliebt.*

Ich habe etwas länger auf den kalligraphischen Aspekt insistiert, weil der Schönschreibunterricht selbstverständlicher Bestandteil des Lehrplans war, und zwar auch in den höheren Schulen. Daß eine gut lesbare Handschrift auch ein Charakterzeugnis darstellt – nicht im graphologischen Sinn, sondern im Sinne der Höflichkeit gegenüber dem Leser –, bedarf wohl keiner Begründung. Das gilt übrigens *mutatis mutandis* auch im Computerzeitalter: eine blaßgraue Miniaturschrift, die verwendet wird, nur weil ein sog. Corporate Design das vorschreibt, ist eindeutig ein Mißbrauch. Eine lesbare Handschrift hat darüberhinaus für Sie auch einen ganz konkreten juristischen Vorteil: nicht lesbare Stellen in Ihren Klausuren gelten nämlich als nicht geschrieben, auch wenn sie inhaltlich richtig sind. Ein eventuelles Angebot, bei der Entzifferung behilflich zu sein, kommt zu spät. (Zu diesem Problem gibt es einschlägige Gerichtsurteile.)

In unserer Zeit – und das galt auch schon für meine Schulzeit – lernt man nur noch eine einzige Schriftart; oder besser gesagt zwei, wenn man Groß- und Kleinbuchstaben als unterschiedliche Alphabete zählt. Warum das so ist, geht auf Ereignisse des 20. Jahrhunderts zurück; wir werden uns gegen Ende der Vorlesung eingehend damit befassen. Ich darf an dieser Stelle nur noch hinzufügen, daß ich im nächsten Semester eine Vorlesung „Geschichte der Schrift“ anbiete.

5. KAPITEL: AUF DER LINIE UND FEDER: RECHENUNTERRICHT

NEBEN DEM LESEN UND Schreiben lernte der Schüler im Elementarunterricht auch die Anfangsgründe des Rechnens. Bevor wir aber zu rechnen beginnen, müssen wir uns um die Zahlen kümmern. Das Mittelalter besaß drei Möglichkeiten, Zahlen darzustellen: durch Fingerzeichen, durch römische Ziffern und durch die indisch-arabischen Ziffern. Als viertes kämen noch die Kerbhölzer hinzu, auf denen die Zahlen durch verschieden geformte Einschnitte markiert wurden; sie spielten in der Schule wahrscheinlich keine Rolle. Dennoch möchte ich sie ganz kurz vorführen. Am bekanntesten ist ihre Verwendung im Exchequer, der berühmten und gefürchteten Finanzverwaltung der englischen Könige. Hier ein Beispiel:



Der Kerbstock dient dazu, die Schulden und Abgaben und ihre Zahlung zu dokumentieren. Dazu werden in den Stock die Beträge durch Kerben eingeschnitten, und zwar kleine Beträge durch kleine Kerben, große durch größere. Die Schulden sind jetzt also dokumentiert. Daher kommt übrigens der Ausdruck „etwas auf dem Kerbholz haben“. Anschließend wird der Stock der Länge nach gespalten, und beide Parteien erhalten je ein Teil. Der Vorteil liegt darin, daß der Kerbstock absolut fälschungssicher ist. Natürlich können die Teilhölzer manipuliert werden, aber nur so, daß die Zahlen größer werden. Der Schuldner hat daran kein Interesse. Der Gläubiger kann überführt

werden, indem man beide Teile wieder zusammenfügt, denn die kleinere Zahl ist immer die ursprüngliche. Ich könnte mir vorstellen, daß man mit Kerbhölzern auch heute noch im Unterricht arbeiten kann.

Bei den Fingerzeichen werden die einzelnen Zahlen durch verschiedene Stellung der Finger dargestellt, wobei aber nicht einfach 1 Finger 1 bedeutet, 2 Finger 2 usw., sondern die Stellung der Finger zueinander wird berücksichtigt; da jeder Finger gestreckt oder eingebogen sein kann, ergeben sich für eine einzelne Hand bereit $2^5 = 32$ Möglichkeiten.



Allerdings setzt die Methode eine erhebliche Fingerfertigkeit voraus, so daß ich meine Zweifel habe, ob sie in dieser ausgeklügelten Form für kleinere Kinder überhaupt geeignet war. Die Verwendung beider Hände und deren unterschiedliche Haltung zum Körper erlaubt es, Zahlen bis zu 1000000 darzustellen.



Die Fingerzahlen haben noch einen Vorteil: sie sind auch aus der Ferne und bei hohem Geräuschpegel lesbar, etwa auf einem mittelalterlichen Markt, oder auch im Kloster, um das Schweigegebot zu umgehen.

Die römischen Ziffern stammen eigentlich von Symbolen her, die mit der Schrift nichts zu tun haben und mehr unseren Strichlisten ähneln; darüber gibt es eine berühmte Kontroverse unter den Althistorikern. Seit dem Mittelalter werden sie aber voll den Buchstaben M, D, C, L, X, V und I gleichgesetzt. Dabei werden meist die kleinen Buchstaben verwendet, und das letzte von mehreren i wird unter die Zeile verlängert (woraus bekanntlich unser j entstanden ist). Die Zahl 368 schreibt sich also folgendermaßen:

ccclxvii*j*

Erst der Humanismus verlangt, in Nachahmung antiker Inschriften, wieder die Majuskelschreibung, was zu so unübersichtlichen Gebilden wie

CCCLXVIII

führt. Die subtraktive Schreibweise für 4, 9 usw. ist im Mittelalter wenig beliebt; man setzt für die 4 lieber vier Einser nebeneinander:

iiii

Durch die Verlängerung des letzten i unter die Zeile sind auch diese vier Striche bequem zu lesen. Ähnlich verfuhr man für 9, 40 usw. Dadurch vermeidet man so groteske Gebilde wie

MCMXCIX

für 1999. Beliebter und eigentlich sehr praktisch ist auch, die Hunderter und Tausender durch hochgestelltes c oder m zu bezeichnen:

$$ijj^c = 300$$

$$vi^m = 6000$$

Es gibt auch eine Schreibweise für $\frac{1}{2}$: dem verlängerten j wird unten der Schaft durchstrichen, z.B. für $3\frac{1}{2}$:

iiij

Die sog. arabischen Ziffern, die korrekt indische Ziffern heißen und von den Arabern auch so genannt werden, unterscheiden sich von den römischen durch die Benutzung des Stellenwertes, der auch die Einführung der Null erforderlich macht. In dieser Weise, also mit Stellenwert, sind sie erstmals im Jahre 595 in Nordindien nachweisbar; der älteste Quellenbeleg für die Null ist eine Inschrift von 683 aus Kambodscha. Durch arabische Vermittlung kamen die indischen Ziffern nach Europa, wo sie erstmals 976 in einer spanischen Handschrift auftauchen.



Die indisch-arabischen Ziffern wurden vorwiegend im wissenschaftlichen Bereich verwendet, z.B. in der Astronomie, und zwar gleichermaßen in den christlichen wie in den islamischen Ländern. Im Spätmittelalter begannen sich die italienischen Kaufleute ihrer zu bedienen; dort entstanden auch die ersten Anleitungen für ihre Benutzung. Übrigens weichen die Formen der indisch-arabischen Ziffern im Mittelalter teilweise noch von der heutigen Gestalt ab und sind deshalb manchmal schwer zu lesen. Am bekanntesten dürfte die 4 in der Form sein; ein Beispiel dafür können Sie hier sehen:



Schriftliche Rechenoperationen kann man sowohl mit römischen als auch mit arabischen Ziffern durchführen. Mit den römischen wurde aber üblicherweise nicht schriftlich gerechnet, weil es ein Instrument gab, mit dem dies viel praktischer möglich war, den Abakus. Und mit der Erwähnung des Abakus sind wir ganz elegant bei dem bekanntesten Rechenlehrer überhaupt angelangt, dem sprichwörtlichen Adam Riese.

Adam Riese (oder: Ries; es kommen mehrere Schreibweisen vor, und die Orthographie der Eigennamen ist damals noch nicht festgelegt) – Adam Riese also ist 1492 in Staffelstein im heutigen Oberfranken geboren, besuchte möglicherweise 1509 in Zwickau die Lateinschule und lebte seit 1518 in Erfurt. Dort eröffnete er 1522 eine Rechenschule, wechselte aber schon im selben oder dem folgenden Jahr nach Annaberg im Erzgebirge, wo er ebenfalls Schule hielt. Annaberg war entstanden, als 1491 dort ergiebige Silbervorkommen entdeckt wurden. In einer Bergwerksstadt waren Rechenkenntnisse hochwillkommen, beispielsweise wenn es darum ging, den Feingehalt an Silber in den geförderten Erzen zu ermitteln usw. Riese hat von 1524 an auch Ämter im Bergwesen innegehabt. Am 30.3.1559 soll er gestorben sein, aber für dieses Datum gibt es keinen zeitgenössischen Beleg.

Von Adam Riese gibt es (neben etlichen anderen Schriften, z.B. Umrechnungstabellen) vor allem drei Rechenbücher. Das erste ist schon 1518 erstmals erschienen; erhalten ist aber erst die 2. Auflage von 1525, der noch zwei weitere Auflagen folgten:



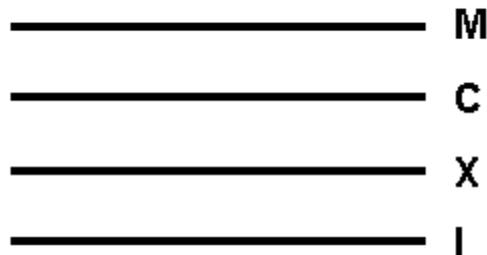
*Rechnung auff der linihen / gemacht durch Adam Riesen vom Staf-
felsteyn / in massen man es pflegt tzu lern in allen rechenschulen*

gruntlich begriffen anno 1518. vleysigklich vberlesen / vnd zum andern mall in trugk vorfertiget 1525.

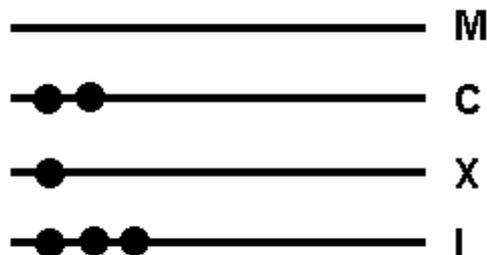
Das "Rechnen auf der Linie" ist aber nichts anderes als die Benutzung des Abakus, die ich jetzt kurz vorführen möchte.



Der Abakus ist eine Rechentafel, auf der Linien gezeichnet sind, denen jeweils eine Zehnerpotenz entspricht:

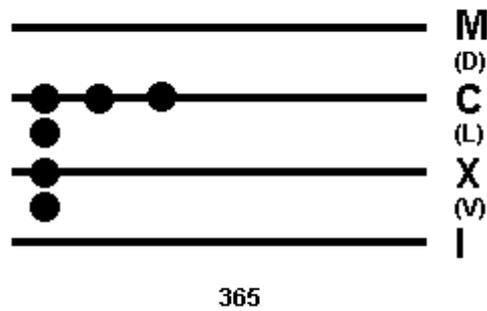


Auf diese Linien werden Steine gelegt, die man Rechenpfennige nannte, je einen Pfennig für eine Einheit, also z.B. 213:



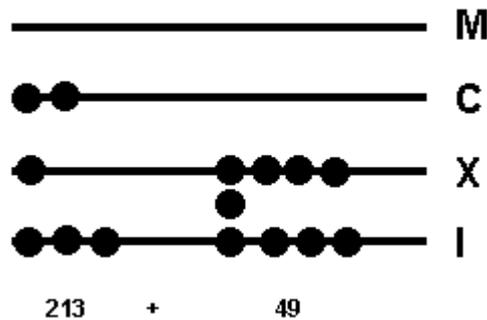
213

Die Fünfeinheiten gemäß den römischen Ziffern legt man in die Zwischenräume zwischen den Linien; dadurch wird die Darstellung übersichtlicher. Also ganz ähnlich wie in der Notenschrift, wo man die Noten ja auch auf und zwischen die Linien schreibt. Nehmen wir als Beispiel 365:

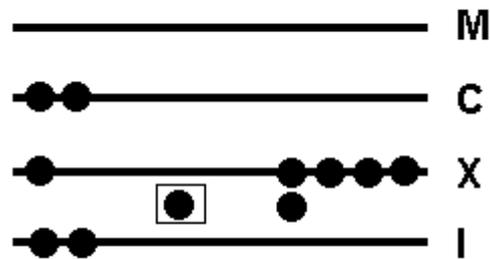


Durch Auflegen, Wegnehmen und Verschieben der Steine erfolgen nun die Rechenoperationen. Adam Riese und seine Kollegen unterscheiden 6 Grundrechenarten: addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren, verdoppeln und halbieren; das ist zwar nicht ganz logisch, war aber traditionell so üblich.

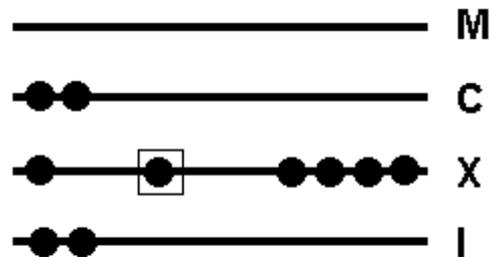
Für die Addition legt man einfach die Summanden der Reihe nach auf den Abakus, z.B. 213+49:



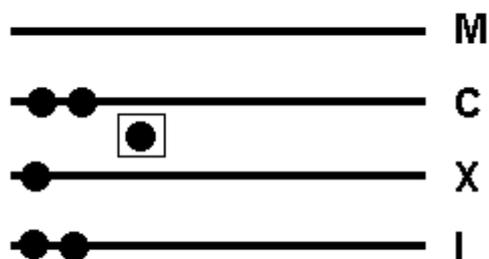
Dadurch liegen aber jetzt auf einzelnen Linien mehr Steine, als dort hingehören, denn es sind ja **auf** der Linie nur bis zu vier, **zwischen** der Linie nur ein Stein erlaubt. Deshalb schließt sich jetzt die sog. *elevatio* an, das "Hinaufschieben". Dabei werden die überzähligen Steine durch einen Repräsentanten auf der nächst höheren Etage ersetzt. In unserem Fall liegen auf der Einerlinie 7 Steine; fünf von ihnen ersetzen wir durch 1 Stein im Fünferzwischenraum;



dadurch liegen dort jetzt zwei Steine, die wir durch einen Stein auf der Zehnerlinie ersetzen. Dort liegen nun 6 Steine,

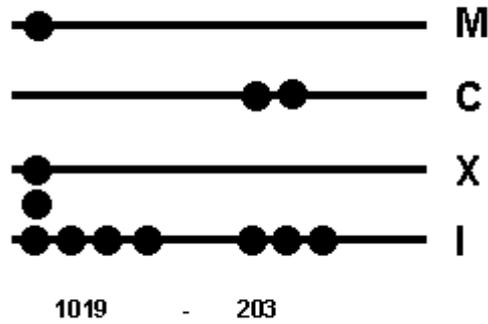


von denen wir fünf wegnehmen und dafür einen Stein in den 50er-Zwischenraum plazieren. Das Ergebnis lautet dann korrekt 262:

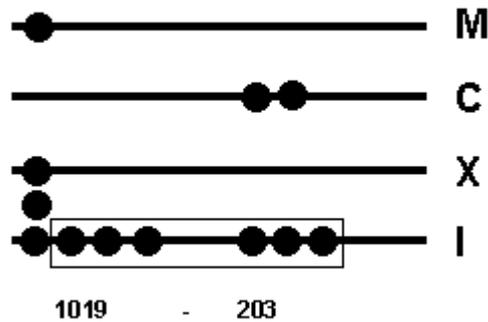


Das Schöne am Abakus ist, daß es auf die Reihenfolge nicht ankommt: wir hätten auch zunächst die 5 Zehner zum 50er vereinigen und uns dann erst um die Einer kümmern können.

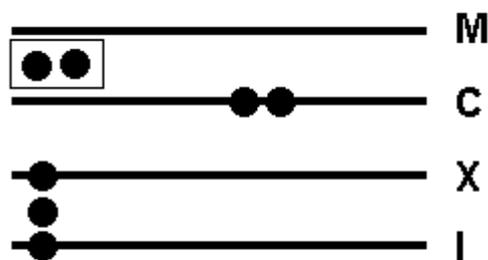
Beim Subtrahieren legt man beide Zahlen nebeneinander auf den Abakus und nimmt dann solange synchron von beiden Zahlen gleichwertige Steine weg, bis die kleinere Zahl aufgebraucht ist. Ein Beispiel (1019 – 203):



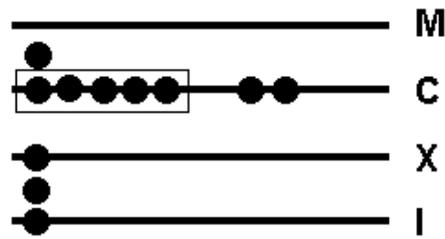
Bei den Einern läuft dies problemlos,



aber bei den 2 Hunderten haben wir kein Pendant bei der größeren Zahl. Die Lösung liegt im Gegenstück zur *elevatio*, der *resolutio*. Wir lösen eine höhere Zahl in die nächstniedrigere auf, hier also den Tausender in zwei Fünfhunderter,

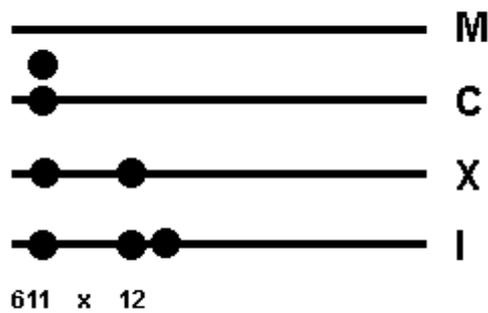


und weil das immer noch nicht reicht, einen der beiden Fünfhunderter in 5 einzelne Hunderter:

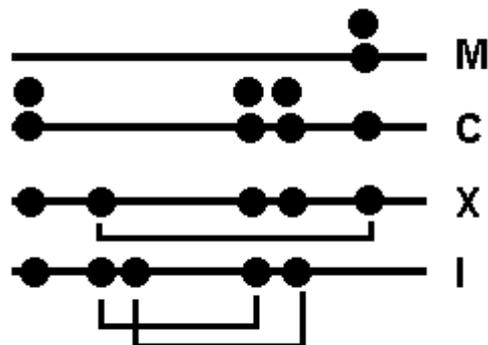


Jetzt können wir mühelos je zwei Hunderter wegnehmen und das Ergebnis als 816 ermitteln.

Das Multiplizieren ist schon etwas komplizierter. Wir brauchen jetzt drei Spalten, weil wir das Ergebnis gesondert auslegen müssen (611 x 12).



Wir müssen jetzt für jeden Stein der 12 die 611 einzeln in die Ergebnisspalte legen. Beim Zehnerstein der Zwölf müssen wir außerdem den Stellenwert beachten, d.h. die 611 eine Linie höher eintragen.



Dann folgt noch die *elevatio* wie gewohnt. Das Dividieren ist dann schon sehr kompliziert; es gibt verschiedene Lösungswege, die so schöne Namen wie die "goldene" oder die "eiserne" Methode führen. Ich will das im einzelnen nicht vorführen.

Das Angenehme am Abakus ist, daß man beim Rechnen eigentlich nicht denken muß. Das Hin- und Herschieben der Steine erfolgt ganz mechanisch und deshalb bei einiger Übung auch mit erheblicher Geschwindigkeit. Es war deshalb sehr die Frage, ob das Rechnen mit den indisch-arabischen Ziffern überhaupt schneller ging. Dieses Rechnen nannte man, weil die Zahlen mit der Schreibfeder niedergeschrieben werden müssen, das Rechnen "mit der Feder", im Gegensatz zum Abakus, bei dem "auf der Linie" gerechnet wird. Entsprechend trägt das 2. Rechenbuch Adam Rieses folgenden Titel:

Rechnung auff der linihen vnd federn in zal / maß vnd gewicht auff allerley handierung / gemacht vnnnd zusammen gelesen durch Adam Riesen von Staffelstein Rechenmeyster zu Erffurdt im 1522. Jar.

Dieses Buch war es, das den Ruhm Adam Rieses begründet hat. Es erlebte insgesamt 108 Auflagen und Nachdrucke, also wohl das erfolgreichste Schulbuch, zumindest aber das erfolgreichste Rechenbuch aller Zeiten. Auf die Methoden des Rechnens mit der Feder will ich nicht näher eingehen; Sie kennen sie aus Ihrer eigenen Schulzeit. Nur auf einen Umstand will ich hinweisen, weil seine didaktische Bedeutung neuerdings wieder diskutiert wird: das Federrechnen spielt sich allein im Kopf ab, während beim Abakus die Rechenoperationen sinnlich begreifbar sind. Übrigens hat man noch bis ins 19. Jahrhundert hinein das Multiplizieren nicht im Kopf ausgeführt, sondern dabei Multiplikationstabellen verwendet, sog. „Faulenzer“:



Adam Riese hat 1550 noch ein drittes Rechenbuch veröffentlicht, das aber nur zwei Auflagen erlebte.



Rechnung nach der lenge / auff den Linihen vnd Feder. Darzu forteil vnd behendigkeit durch die Proportiones / Practica genannt / Mit grüntlichem vnterricht des visierens. Durch Adam Riesen. im 1550. Jar.

Das Visieren ist das Berechnen des Inhalts von Körpern mit gekrümmter Oberfläche, also z. B. von Fässern. Schließlich befaßt sich Adam Riese mit dem, was man zeitgenössisch *Coß* nannte, d.h. mit Fragen der Algebra: *Coß* ist italienisch *cosa*, lateinisch *causa*, und die *causa* ist nichts anderes als die Unbekannte in den Gleichungen. Die *Coß* ist das Bindeglied zwischen der arabisch vermittelten antiken Mathematik und der modernen Algebra. Aber sie über-

steigt das Niveau, das eine damalige Schule bieten konnte und wollte.

6. KAPITEL: FÜR GOTT UND DIE KLEINEN: SINGEN

DAS VIERTE FACH DES Elementarunterrichts, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, war das Singen. Den Nutzen aus diesem Fach hatten aber weniger die Kinder als vielmehr das Kloster. Auf keinem Fall darf man sich das Singen als entspannende Auflockerung der anderen, geistig anstrengenden Fächer vorstellen, wie das heute bei günstigen Bedingungen der Fall ist.

Den Nutzen vom Gesangsunterricht der Kinder hatte das Kloster beim Stundengebet. Das klösterliche Stundengebet war gesungenes Gebet, wie auch heute noch. Die Schüler der Klosterschule waren, wie schon mehrfach erwähnt, von Anfang an voll in den täglichen Gottesdienst integriert. Und zwar schon allein deshalb, weil man ohne sie keine ausreichende Zahl an Sängern zusammengebracht hätte: die normalen mittelalterlichen Konvente waren nicht so groß, wie man sich das meist vorstellt; Klöster mit Hunderten von Mönchen waren die absolute Ausnahme. Wenn man dann noch die Kranken wegläßt und außerdem bedenkt, daß immer nur ein Teil der Mönche tatsächlich im Kloster anwesend waren, zeigt sich, daß man auf die Kinderstimmen angewiesen war.

Was wissen wir über den Gesang beim Gottesdienst in den Klöstern? Zunächst: er war während der überwiegenden Zeit des Mittelalters einstimmig, und er war nicht von Instrumenten begleitet. Schon gar nicht von einer Orgel. Die Orgel war den frühen Christen grundsätzlich suspekt, denn sie war das Instrument, das die Zirkusspiele akustisch begleitete. Diese Abneigung legte sich zwar in der Karolingerzeit, aber die Orgel war ein so teures Instrument, daß sich kaum eine Kirche sie leisten konnte. Orgeln waren Prestigeinstrumente, die z. B. der byzantinische Kaiser dem fränkischen König zum Geschenk machte, um ihm zu zeigen, wo die wahre Kultur und Zivilisation zu Hause war. Das Instrument wurde deshalb, auch wo es vorhanden war, nur an hohen Festtagen eingesetzt. Hinzu kam, daß die Mechanik so laut war, daß sie die Musik teilweise übertönte. Erst als man auf die Idee kam, die Blasebälge in einen Raum außerhalb der Kirche zu verlegen, besserte sich das. Übrigens waren Blasinstrumente dem Mittelalter grundsätzlich verdächtig, denn man konnte ja nie wissen, ob nicht ein Dämon in die Pfeife schlüpfte und nun statt des Spielers der Teufel die Musik machte.

Wesentlichen Einfluß auf die Kirchenmusik haben die Karolinger genommen, vor allem Pippin; in zweiter Linie auch Karl der Große, der aber nach Einhards Bericht selbst unmusikalisch war. In Einhards devoter Formulierung liest sich das so:

<i>Legendi atque psallendi disciplinam diligentissime emendavit. Erat enim utriusque admo-</i>	Größte Aufmerksamkeit widmete er der Verbesserung des liturgischen Lesens und des Psalmengesanges:
--	--

dum eruditus, quamquam ipse nec publice legeret nec nisi submissim et in commune cantaret. (Kap. 26) er war in beidem selbst wohl bewandert, wengleich er in der Öffentlichkeit nie vorlas und nur leise im Chor mitsang.

Pippin war, wie Sie wissen, mit Hilfe des Papstes auf den Thron gekommen; diese besonderen Beziehungen zu Rom veranlaßten ihn, die **römische** Liturgie zur verbindlichen Norm im gesamten Frankenreich zu erklären: dabei sollten nicht nur die Texte, sondern auch die Melodien genau dem römischen Vorbild folgen. Für die Texte war dieses Programm relativ leicht zu lösen, indem man die Bücher austauschte. Für die Musik stellte sich das Problem weitaus gravierender dar, denn es gab keine Notenschrift, durch die die Melodien eindeutig fixiert werden konnten. Die Tradition mußte also mündlich erfolgen. Pippin forderte deshalb vom Papst Sänger an, die in Metz, dem Stammsitz der Karolinger, eine Sängerschule errichten sollten, von der aus die Lehrer dann in die einzelnen Klöster geschickt wurden.

Dennoch waren mehrere Anläufe nötig, wie z.B. Notker Balbulus in Buch 1 Kapitel 10 seiner *Gesta Karoli Magni* mit legendenhaften Zügen schildert: zwölf Sänger habe der Papst auf Bitten Karls ins Frankenreich geschickt, wo sie an zwölf Domkirchen den Unterricht übernommen hätten; aber sie hätten sich – weil ja die Südländer schon immer auf die Franken neidisch gewesen seien – verabredet, den Unterricht so schlecht wie möglich zu halten und überall verschiedene Melodien zu lehren. Das sei Karl aber aufgefallen, und er habe nun auf Anraten des Papstes heimlich zwei fränkische Sänger in die päpstliche Kapelle eingeschleust, die von dort die wahren Melodien mit nach Metz gebracht und weitergegeben hätten. Tatsächlich dürfte die Obstruktion eher von den einheimischen Mönchen ausgegangen sein als von den römischen Lehrern.

Der Gesangsunterricht in den Klöstern erfolgte nun so, daß der Gesangslehrer, in den Klöstern also der Kantor, der meist vom normalen Lehrer verschieden war, die Melodie vorsang und die Schüler sie nachsangen; das Ganze wurde dabei so lange wiederholt, bis die Schüler die Melodie richtig wiedergeben konnten. Ein mühsames Unterfangen! Agobard von Lyon lamentiert um 830: "Die meisten von uns haben von frühester Jugend bis ins graue Alter alle Tage für die Vorbereitung und Bewältigung des Kirchengesanges verwendet." Auch Notker Balbulus klagt um 885 über die "endlosen Melodien, die, sooft sie auch dem Gedächtnis eingeprägt wurden, dem unbeständigen Herzen immer wieder entflohen." Und Beda Venerabilis schreibt es geradezu dem Wirken des Heiligen Geistes zu, wenn der Schüler die Melodie endlich kapiert hatte. Die Nerven der Teilnehmer waren also zum Zerreißen gespannt, und diese Spannung entlud sich oft in Zornesausbrüchen des Lehrers und Mißhandlungen der Schüler.

Der Lehrer überwachte die Schüler auch beim Gottesdienst, und selbst dabei, also beim Gesang der Schüler in der Kirche, konnte es bei Fehlleistungen der Sänger zu irasziblen Zwischenfällen kommen. Es wird glaubwürdig überliefert, daß die Kaiserin Adelheid

– beiläufig eine temperamentvolle Südfranzösin – während des Gottesdienstes falsch singende Nonnen geohrfeigt hat. Die Überlieferung ist glaubwürdig, denn dem Biographen der Kaiserin, der uns den Vorfall berichtet, war das Ganze offenbar so peinlich, daß er es in ein Wunder umdeutet: die Nonne habe als Folge der heiligen Ohrfeige eine zuckersüße Stimme bekommen und Zeit ihres Lebens nie mehr falsch gesungen.

Der Gesang der Schüler gehörte auch dann noch zum Gottesdienst, als die Verbindung der Schule zum Kloster gelöst war, also in den spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Ratsschulen und in den Schulen auf dem Lande. Dort war der Volksschullehrer zugleich Küster und Kantor an der Pfarrkirche war, d.h. er hatte die Orgel zu spielen und den Gesang der Kinder zu leiten; so noch der Lehrer Lämpel bei Wilhelm Busch.



Daraus leitet sich auch das satirische Epigramm von Johann Christoph Friedrich Haug (1761–1829) ab:

Grabschrift des Schulmeisters und Küsters Bull

Hier schläft nach langer Arbeit sanft genug,
Der Orgel, Schüler, Weib und Kinder schlug.

Bei den Hochzeiten, v.a. aber bei den Beerdigungen mußte der Lehrer mit den Kindern antreten. Das galt z.B. auch für Johann Sebastian Bach als Leipziger Thomaskantor. Hier unter Nr. 13 die entsprechende Passage aus seinem Dienstvertrag:



"13.) In Leichbegängnüssen iederzeit, wie gebräuchlich, so viel möglich, bey und neben denen Knaben hergehen."

Vor allem für die ärmeren Schüler in der Stadt gab es den Brauch des Kurrendengehens, d.h. in der Adventszeit zogen die Schüler durch die Straßen, machten vor den Häusern halt und sangen Weihnachtslieder, wofür sie dann ein Almosen erhielten. So berichtet etwa die berühmte Madame de Staël, die große Gegnerin Napoleons, in ihrem Buch *De l'Allemagne* (Über Deutschland): "Sonntags ziehen die Schüler durch die Straßen und singen Psalmen, und es wird berichtet, daß auch Luther oft in seiner Jugend an diesen Chören teilnahm. An einem kalten Wintertag, an dem sogar die Straßen in der Stadt verschneit waren, befand ich mich in Eisenach, einem Städtchen im Sächsischen, und sah dort eine lange Reihe von jungen Leuten durch die Straßen ziehen, die Lieder zum Lobe des Höchsten sangen. Sie waren die einzigen lebenden Wesen auf der Straße, denn die strenge Kälte trieb alles in die Häuser; aber ihre Stimmen, die sich, beinahe so harmonisch klingend wie die der Südländer, hier unter dem rauhen Himmel hören ließen, verursachten eine um so tiefere Rührung. Die Einwohner des Städtchens wagten bei

der fürchterlichen Kälte auch nicht, die Fenster zu öffnen, aber hinter den Scheiben bemerkte man junge und alte, ernste und heitere Gesichter, die mit Freuden diesen religiösen Trost empfingen, den die sanfte Melodie ihnen zutrug."

Auch der Barockdichter Barthold Hinrich Brockes beschreibt in seiner Gedichtsammlung "Irdisches Vergnügen in Gott", wie stimmungsvoll es sei, gemütlich vor dem warmen Kamin zu sitzen, auf die verschneite Winterlandschaft zu schauen und den Liedern der Singknaben zu lauschen. (Für die Sänger war das Ganze wohl weniger romantisch.)

Aber zurück ins frühe Mittelalter. Ich habe vorhin gesagt, es habe damals keine eindeutige Notenschrift gegeben. Das sollte nicht heißen, es habe gar keine Notenschrift gegeben. Es gab sogar **zwei** Systeme, die aber beide die Musik nicht adäquat und nicht eindeutig wiedergeben konnten. Das eine System arbeitet mit Buchstaben für die Tonhöhe: zunächst zählte man einfach die Töne von unten bis oben durch mit den Buchstaben von *A* bis *P*:

A B C D E F G H I K L M N O P

Das ergibt zwei Oktaven; innerhalb dieses Umfangs hielten sich alle Melodien. Da sich aber, um die mittelalterlichen Lehrer zu zitieren, die Töne oktavenweise wiederholen wie die Tage der Woche, begann man später nach dem *G* wieder mit dem *a*, allerdings jetzt als Minuskelbuchstaben:

A B C D E F G a b c d e f g

Wenn eine dritte Oktave erforderlich war, wurden die kleinen Buchstaben verdoppelt:

A B C D E F G a b c d e f g aa bb ...

Dabei wurde das *b* zweimal geschrieben, in einer runden und einer eckigen Form, letztere später als *h* gedeutet:

A B C D E F G a bh c d e f g aa bb ...

Schließlich wurde ganz unten noch ein griechisches Gamma angefügt.

Γ A B C D E F G a bh c d e f g aa bb ...

Dieses System hatte aber nicht sehr viel Erfolg, da es schwierig war, die Buchstaben des Textes und die Buchstaben für die Tonhöhe gleichzeitig zu lesen.

Das zweite System sind die **Neumen**. Sie sind erstmals im frühen 9. Jahrhundert bei dem Regensburger Mönch Engyldeo nachweisbar. Neumen sind Zeichen, die den Verlauf der Melodie signalisieren. Ich zeige Sie Ihnen in der Form, wie sie in St. Gallen üblich waren:

punctum			cephalicus		
virga			ancus		
podatus			strophicus		
clivis			oriscus		
scandicus			pressus		
climacus			trigon		
torculus			salicus		
porrectus			quilisma		
epiphonus					

(Sie sehen links den lateinischen Namen, in der mittleren Spalte die Neume und rechts den Verlauf der Tonhöhe.) Dieselbe Tonfolge kann dabei auf unterschiedliche Weise geschrieben werden, z.B. drei aufsteigende Töne als *podatus* & *virga*, als *scandicus* oder als *salicus*. Wenn man darin nicht bloß eine Willkür des Schreibers sehen will, bedeutet dies, daß die Neumen nicht nur die Tonhöhe ausdrücken, sondern weitere Informationen geben, und zwar über die Art des Vortrags. Wir wissen zwar nicht genau, wie der Gregorianische Choral wirklich vorgetragen wurde (obwohl es immer wieder Musikwissenschaftler gibt, die genau das von sich behaupten); aber mit Sicherheit war er nicht das einförmige Dahinplätschern, das heute üblich ist. Bei dieser heutigen Singweise wären die Mönche bei den nächtlichen Stundengebeten serienweise eingeschlafen. Es kam zwar gelegentlich vor, daß ein Mönch einschlief – die Quellen berichten, wie er dann bestraft wurde –, aber die Regel war es sicher nicht. Der Gesang dürfte also lebhaftere Unterschiede in Rhythmus, Lautstärke und Geschwindigkeit aufgewiesen haben, ferner Triller und dergleichen, und der Übergang zwischen den Noten erfolgte oft nicht stufenweise, sondern nach Art eines Glissando; deshalb waren auch die Buchstaben für seine Aufzeichnung weniger geeignet.

Ich zeige Ihnen der Anschaulichkeit halber noch ein Beispiel für die Kombination von Neumen und Text:



Die Herkunft der Neumen ist umstritten. Man kann aber jedenfalls so viel sagen, daß sie in der Praxis den Dirigierbewegungen des Chorleiters gleichkamen, wie schon die Zeitgenossen beobachteten. Die Neumen gaben also den Verlauf der Melodie recht gut wieder, aber doch nur in **relativer** Form, d.h. sie waren nur für den eine Hilfe, der die Melodie bereits kannte. Man kann eine in Neumen geschriebene

unbekannte Melodie nicht vom Blatt singen. Die Vermittlung der Melodien erfolgte also, um diese beiden grundlegenden Begriffe jetzt auch einmal zu nennen, *viva voce*, durch mündliches Vorsingen; das Gegenstück, das Singen vom Blatt, wäre *prima vista*.

An dieser Stelle wird es nun Zeit, daß der interessanteste mittelalterliche Musikpädagoge auftritt: Guido von Arezzo:



Guido lebte von ca. 995 bis 1050 und war zunächst Mönch in der alt-ehrwürdigen Abtei Pomposa, an der Mündung des Po in die Adria gelegen. Dort übernahm er den Musikunterricht und führte mehrere neue didaktische Methoden ein, und zwar, wie er selbst mehrfach betont, *id solum procurans, quod ecclesiasticae prosit utilitati, nostrisque subveniat parvulis*, also "ausschließlich zum Vorteil des Gottesdienstes und zum Nutzen der Schüler". Er stieß damit aber auf den Widerstand des Klosterestablishments, das jede Neuerung strikt ablehnte. Der Konflikt eskalierte, und möglicherweise setzte der Abt den rebellischen Mönch sogar eine Weile gefangen.

Jedenfalls verließ Guido Pomposa und wechselte zum Bischof von Arezzo über, der seinen Ideen aufgeschlossen gegenüberstand – und sei es auch nur, um den Abt zu ärgern. (Die Beziehungen zwischen den Bischöfen und den großen Abteien, die zwar zur Diözese gehörten, de facto aber selbständig waren, waren oft gespannt.) Es fand dann wohl eine Art öffentlicher Lehrprobe statt, bei der die Schüler Guidos in der Lage waren, eine ihnen unbekannte Melodie korrekt vom Blatt zu singen. Der Vorgang erregte Aufsehen bis nach Rom: Papst Johannes XIX. lud Guido zu sich ein, ließ sich seine Methode genau erklären, und siehe da!, auch dem Heiligen Vater gelang es, eine unbekannte Melodie korrekt vom Blatt zu singen. Jetzt meldete sich auch der Abt von Pomposa wieder und ließ Guido mitteilen, es reue ihn, sein Gegner gewesen zu sein, und überhaupt sei ein Mönch in einem Kloster doch besser aufgehoben als an einem Bischofshof ...

Ob sich das alles genau so abgespielt hat, wissen wir nicht, denn wir kennen die Geschichte nur aus Guidos Darstellung, die er einem Freund, der in Pomposa geblieben war, in einem Brief gegeben hat. Überhaupt war er ein wirkungsvoller Propagandist seiner eigenen Person; aber warum soll ein Pädagoge keine guten Beziehungen zu den Medien haben? Denselben Erfolg wie Guido, d.h. die Schüler eine unbekannte Melodie vom Blatt singen zu lassen, erzielten die Lehrer mit Hilfe seiner Unterrichtsmethode auch in anderen Klöstern, und zwar, wie es in einer Quelle ausdrücklich heißt, *stupentibus senioribus* – "zum Erstaunen der älteren Mitbrüder." Worin bestand aber nun die bahnbrechende Leistung Guidos? Mit seinem Namen sind drei methodische Innovationen verbunden: die Solmisation, die Notenlinien und die sog. Guidonische Hand.

Die **Solmisation** ist die heute noch übliche Praxis, den einzelnen Tönen Tonsilben zuzuordnen, allerdings damals nur in relativer Bedeutung, also hinsichtlich der Lage der Halbtöne. Dazu hat Guido den Hymnus zum Johannistag *Ut queant laxis* neu vertont:



Ut queant laxis



Resonare fibris



Mira gestorum



Famuli tu orum



Solve polluti



Labi i reatum

Lassen wir ihn das Prinzip selbst erklären: "Siehst du nämlich", fragt er, "wie bei dieser Melodie die sechs Abschnitte mit sechs verschiedenen Tönen beginnen?" Wir dürfen hinzufügen: wobei jeder Ton eine Stufe höher liegt als der vorige. Die Anfangssilben der Zeilen bilden also die Solmisationssilben *ut re mi fa sol la*. (Später hat man *ut* durch das an sich sinnlose, aber besser zu singende *do* ersetzt und am Schluß noch *si* oder *ti* hinzugefügt.)

Notenlinien gab es zwar auch schon früher, indem etwa alle Neumen des Tons F durch eine waagerechte Linie verbunden wurden, und auch auf die Idee, **alle** gleichhohen Noten durch Linien zu verbinden, war man schon vor Guido gekommen. Aber er führte zum einen den Terzabstand der Linien ein, wodurch das Bild weitaus übersichtlicher wurde; ob dabei das Vorbild des Abakus eine Rolle spielte, bei dem ja auch die Zwischenräume der Linien genutzt werden, muß offenbleiben. Außerdem hatte Guido noch eine schöne didaktische Idee, nämlich die Färbung der zwei wichtigsten Linien in Gelb und Rot: "Wo immer du also gelb siehst", schreibt er, "das ist der dritte Ton, das C; und wo du rot siehst, das ist der sechste Ton, das F." (C und F sind bekanntlich die Töne, unter denen der Halbtonschritt liegt). In den Handschriften beschränkte man sich allerdings häufig auf die Rotfärbung der F-Linie; dies geschah aus praktischen Gründen, denn rote Tinte hatte der Schreiber immer zur Hand, gelbe hätte er erst eigens herstellen müssen.

Die Einführung der Notenlinien hatte aber auch Auswirkungen auf die Musik als solche: aus der Neume, die die Bewegung der Melodie anzeigt, wird die Note, die die Tonhöhe festlegt; der Fluß der Melodie wird also in Einzelschritte aus jeweils einem Ton aufgespalten, zwischen denen es keinen glissandoartigen Übergang mehr geben konnte. Aus der Neumenschreibweise entsteht im Laufe der Zeit die Choralnotation,



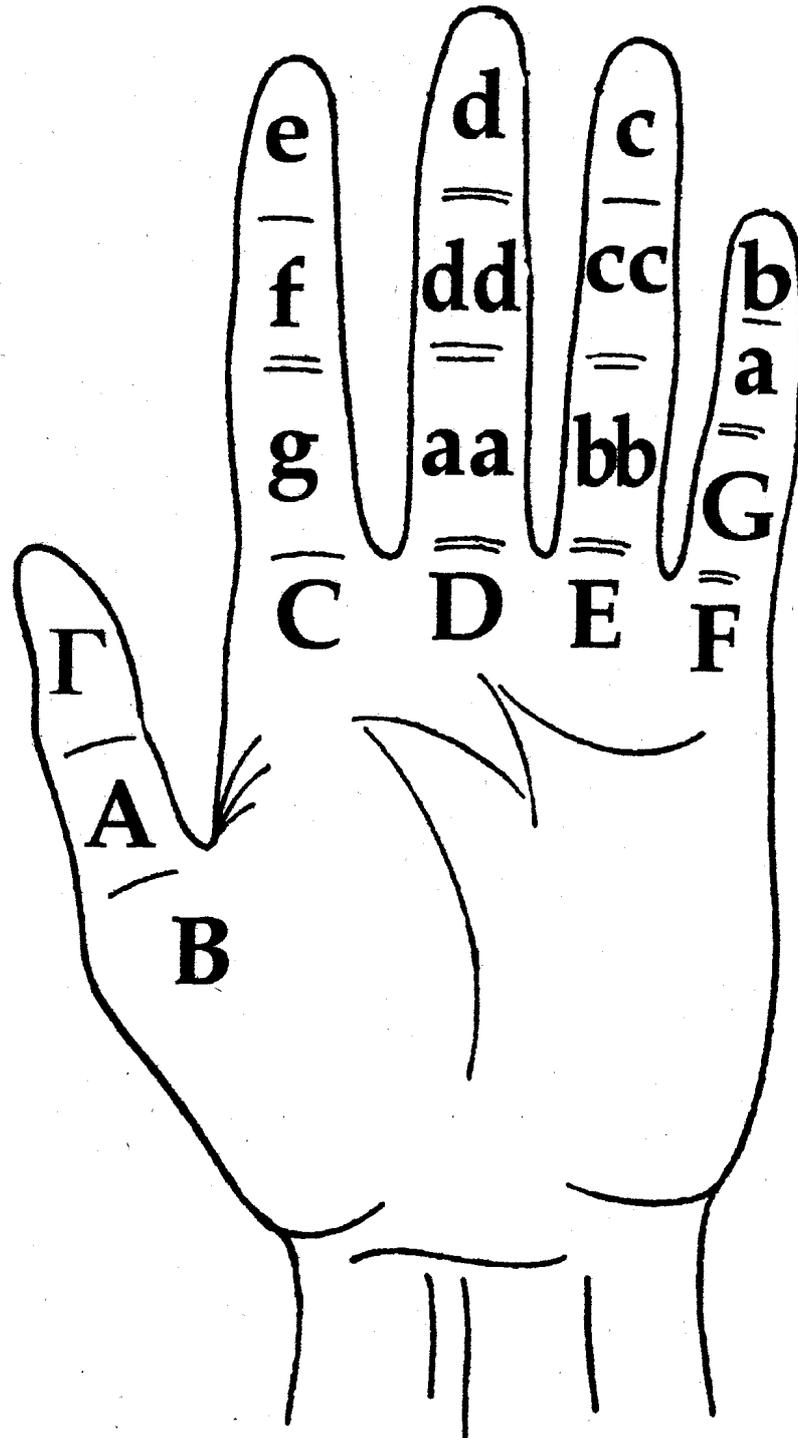
aus der wiederum die Hufnagelnotation



und schließlich – durch zusätzliche Angabe der Tonlänge – die moderne Mensuralnotation hervorgehen:



Die **Guidonische Hand** ist ein Hilfsmittel, um die Töne und Tonabstände optisch vorzustellen:



Folie 606

Hier noch ein Beispiel aus einer mittelalterlichen Handschrift:



In ähnlicher Weise pflegte man im Mittelalter auch Verwandtschaftsbeziehungen und Zahlen darzustellen. Im Unterricht wurde die Guidonische Hand, wie einige Abbildungen zeigen, dazu verwenden-

det, um die festliegenden Tonbuchstaben mit den beweglichen Solmisationssilben zu verbinden. Diese im positiven Sinne handgreifliche Lehrmethode geht allerdings wahrscheinlich gar nicht auf Guido selbst zurück, sondern nutzt nur seinen berühmten Namen.

Vom 12. Jahrhundert an entwickelte sich in Europa die mehrstimmige Musik, die aus ganz einfachen Anfängen schließlich so kompliziert wurde, daß sie nur noch von speziell ausgebildeten erwachsenen Sängern ausgeführt werden konnte. Trotzdem blieb ein Zusammenhang zwischen der Schule und der Musik. Die Kirche kümmerte sich im Rahmen ihrer karitativen Aufgaben um die Waisenkinder bzw. die Kinder armer Mütter, die diese bei ihr abgaben. Diese Kinder erhielten in den kirchlichen Waisenhäusern eine Musikausbildung, wodurch sie sich durch ihren Gesang bzw. später auch Instrumentenspiel ihren Lebensunterhalt gewissermaßen verdienen konnten; auf das Kurrendegehen habe ich schon hingewiesen. Diese Kinderbewahranstalten hießen aber – da "bewahren" lateinisch *conservare* heißt – *conservatorium*. Daher kommt es also, daß die heutigen Musikschulen die Bezeichnung "Konservatorien" tragen, auch wenn die Schülerauswahl heute auf andere Weise erfolgt. Die Kinder der Konservatorien des 16. – 18. Jahrhunderts waren voll von ihren Lehrern abhängig, und so war es auch möglich, daß man bei Knaben mit einer schönen Sopranstimme durch eine medizinische Maßnahme dafür sorgte, daß sie diese Stimmlage ihr Leben lang behielten.

Diese Kastraten – um nichts anderes handelt es sich – wurden vom 16. Jahrhundert an in der mehrstimmigen Kirchenmusik eingesetzt, um die hohen Stimmen auszuführen, weil diese Stimmen für Kinder zu schwierig waren. Frauen in der Kirche singen zu lassen, erachtete man damals als unanständig. Diese Kastratenstimmen klangen nicht wie die heutigen Countertenöre, denn ihr Klang war kräftiger und strahlender, etwa wie eine Trompete. Da nämlich nach der „Operation“ zwar der Kehlkopf klein blieb, der Brustkorb aber weiterwuchs, verfügten die Kastraten über einen enormen Luftvorrat, den sie in Lautstärke und Ausdauer umsetzen konnten. Im späten 18. Jahrhundert kamen die Kastraten allmählich aus der Mode. Der letzte Kastrat an der päpstlichen Kapelle, Alessandro Moreschi (1858–1922)



– man nannte ihn auch den „Engel von Rom“ –, lebte aber noch lange genug, daß 1902/4 Tonaufnahmen gemacht werden konnten. Beachten Sie aber bitte, daß er damals schon ein alter Mann und damit als Sänger im Grunde schon jenseits von Gut und Böse war.

7. KAPITEL: "SUB VIRGA DEGERE" – SCHULDISZIPLIN UND SCHULSTRAFEN

DIE ÖDE FORM DES UNTERRICHTS, die wir bisher kennengelernt haben, die auf weite Strecken im Auswendiglernen teils unverstan-

dener Texte, teils im mechanischen Wiederholen von Melodien bestand, führte fast zwangsläufig zu Disziplinproblemen. Wir wollen uns in diesem Kapitel mit der Frage beschäftigen, wie in den Schulen die Disziplin hergestellt und aufrechterhalten wurde. Dabei spannt sich erneut eine Kontinuitätslinie von der Antike ins Mittelalter und weiter in die Neuzeit bis fast in das 21. Jahrhundert hinein. Die Schule endet dabei nicht an der Tür des Klassenzimmers. Die Klosterschüler standen den ganzen Tag unter der Aufsicht des Schulmeisters; wir werden später sehen, wie die Zöglinge der Jesuitenschulen auch außerhalb des Unterrichts ständig beschäftigt wurden. Und noch im 19. Jahrhundert wurden Kinder, die kriminell auffällig wurden, nicht ihren Eltern, sondern dem Schullehrer zur Bestrafung übergeben.

Wie weit die Überwachung der Klosterschüler ging oder jedenfalls gehen sollte, zeigt folgendes Beispiel aus den *Consuetudines* von Cluny. (Unter *consuetudines* versteht man, Sie erinnern sich, die Ausführungsbestimmungen zur Ordensregel, in denen die *Détails* des täglichen Lebens geregelt werden.) Für Cluny, eines der größten und berühmtesten Klöster des Abendlandes, erfahren wir dabei in Buch 3 Kapitel 8 Folgendes (ed. Achery, *Spicilegium ... I*, Paris ²1723 [ND 1967] S. 688):

Si quis eorum opus habuerit in nocte ad necessaria ire, prius magistrum sonitu excitat ..., qui surgens accendit lucernam, mittit in lanternam, surgere facit alium puerum. Eorum alterutro sursum tenente lanternam, medius inter illos magister incedit. Sic nimirum eos ducit et reducit nec candelam exstinguit, usque dum ambo sint re collocati.

Wenn einer von den Schülern nachts austreten muß, soll er zunächst den Lehrer wecken. Dieser soll aufstehn, Licht machen, die Laterne anzünden und dann einen anderen Knaben aufstehen lassen. Während einer von beiden die Laterne hochhält, soll der Lehrer zwischen ihnen gehen. Auf diese Weise soll er sie hinführen und zurückführen und die Kerze nicht auslöschen, bis sich beide wieder niedergelegt haben.

Ob das wirklich und immer so gehandhabt wurde, ist im Nachhinein kaum festzustellen. Ganz so lückenlos kann die Überwachung aber nicht gewesen sein, wenn, wie wir uns erinnern, Walafrid Strabo im Kloster heimlich das Schreiben erlernen konnte...

Wie dem auch sei, es wird Zeit, daß wir das wichtigste pädagogische Argument des antiken, mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Lehrers kennenlernen. Ich zeige Ihnen die Abbildung, die Sie bereits kennen, wenn Sie mich im Internet besucht haben:



Volo studere, pie magister (ich möchte etwas lernen, du zuverlässiger Lehrer), sagt der Schulanfänger auf der Abbildung. Aber auch ohne den Text wüßte jeder mittelalterliche Betrachter sofort, worum es sich handelt, denn der Lehrer trägt das Symbol seiner Tätigkeit in

Händen: die Rute. *Sub virga degere* (unter der Rute leben) ist im Mittelalter ein Synonym für „zur Schule gehen“.

Die Abbildungen lassen sich problemlos vermehren. In der Manesseschen Liederhandschrift finden wir den Dichter Frauenlob abgebildet; er selbst und sein Gehilfe halten eine Rute in Händen:



Das Siegel der Schule der Stadt Höxter zeigt den Lehrer, wie er einen vor ihm knieenden Schüler mit der linken Hand am Kinn festhält und mit der rechten Hand die Rute schwingt. Der langobardische König Cunincpert belohnte den Magister Felix dadurch, daß er ihm eine golden und silbern verzierte Rute zum Geschenk machte. Die Rute Papst Gregors des Großen, die er angeblich beim Musikunterricht verwendet hatte, wurde noch drei Jahrhunderte später als Reliquie verehrt.

Mehr noch: die Rute ist geradezu das Erkennungszeichen für das erste Fach des Triviums, die Grammatik. Die als Frau dargestellte *grammatica* hält ebenfalls die Rute in der Hand. Auf der folgenden Abbildung plaudert sie mit Priscian:



Und hier zeigt sie ihr Lernmittel und ihre Lehrmethode, Buch und Rute, auf einem Bild:



Zu den Bildern kommen literarische Zeugnisse hinzu, die belegen, daß die Rute während des Unterrichts in ständigem Gebrauch war. Eher harmlos geht es zu, als im Jahre 917 Bischof Salomon von Konstanz das Kloster St. Gallen besucht: die Schüler fordern ihn auf, an diesem Tag selbst den Unterricht zu halten. Er akzeptiert und legt mit den Worten: "Wenn ich auf dem Stuhl des Lehrers sitzen soll, so habe ich auch sein Recht zu brauchen" die Rute neben sich. Ihre Anwendung erweist sich dann zwar als überflüssig, weil die Schüler gut vorbereitet sind, aber am 26.4.937 geht die Sache ebenfalls in St. Gallen weniger harmlos aus; ich komme nachher darauf zurück.

Um 1100 berichtet Guibert von Nogent in seiner Autobiographie, wie es ihm in der Schule erging: „Eines Abends kam ich nach dem Unterricht, bei dem ich grundlos geprügelt worden war, zu meiner Mutter. Als diese mich, wie es ihre Gewohnheit war, zu fragen begann, ob ich an diesem Tag bestraft worden sei, und ich, um den Lehrer nicht bloßzustellen, dies gänzlich verneinte, zog jene, ob ich wollte oder nicht, mein Hemd hoch und entdeckte die bläulich verfärbten Striemen auf dem Rücken und wie durch die Schläge mit der Rute überall die Haut aufgeplatzt war. Und sie war entsetzt, wie da meine zarte Gestalt so übermäßige Strenge hatte erleiden müssen, und rief verwirrt, empört und unter Tränen: ‚Niemals sollst du Kleriker werden, wenn du beim Unterricht solche Strafen ertragen mußt.‘“

Die Schläge erfolgten üblicherweise auf den bloßen bzw. nur mit dem Hemd bekleideten Rücken. Die Aufforderung *exuimini* (zieht euch aus!) war in der Klosterschule das Signal für die Bestrafung. Eine mittelalterliche Lateingrammatik, eine Art Nachhilfebuch, trug den Titel „Sparadorsum“ (Rückenschoner), weil ihr Gebrauch den Rücken des Schülers vor den Schlägen des Lehrers bewahrte. Auch auf die Hände wurde geschlagen, wodurch der Lehrer schneller reagieren konnte, weil das umständliche Ausziehen wegfiel. Schläge auf den Hintern scheinen erst im späteren Mittelalter üblich geworden zu sein. Dagegen wird mehrfach das Ziehen bzw. Ausreißen der Haare erwähnt.

Das Schlaginstrument war die Weidenrute, die während einer Art Schulausflug für das ganze Jahr auf Vorrat geschnitten wurde; diesen Ausflug nannte man *virgatum ire*. Die deutsche Bezeichnung für die Rute ist *beseme*. Schläge mit der bloßen Hand waren in der Klosterschule theoretisch verpönt; der Lehrer dürfe den Schüler auf keinen Fall von Haut zu Haut berühren, heißt es z.B. in den *Consuetudines* von Cluny. Die Praxis sah allerdings anders aus, wie aus diesem Verbot, aber auch aus positiven Quellenbelegen, etwa über Ohrfeigen und Fußtritte, hervorgeht. Es gibt auch Berichte über noch schärfere Strafmaßnahmen. So wurde beispielsweise in St. Gallen der junge Graf Walo mit der Peitsche traktiert, jedoch ohne sichtbaren Erfolg.

Bestraft wurden die Schüler nicht nur, um die Disziplin wahren und ihren Mutwillen zu ahnden, sondern auch bei bloßen Fehlern und schlechten Leistungen oder bei unerwünschtem Eifer. Ein verbreiteter Schreibervers lautet: *Si non bene scribis, scribam tua dorsa flagellis* (wenn du nicht gut schreibst, beschreibe ich deinen Rücken mit der Peitsche). Von der heiligen Ohrfeige der Kaiserin Adelheid war im Kapitel über den Musikunterricht bereits die Rede. Im Spätmittelalter wird in einer Quelle den Lehrern ausdrücklich erlaubt, die Kinder während der Prozession mit Ohrfeigen sowie dem Ziehen an Haaren und Ohren zur Ordnung zu rufen.

Eine interessante Quelle für die mittelalterliche Schulrealität ist das „Evangelium von der Kindheit Jesu“. Die kanonischen Evangelien berichten ja außer seiner Geburt und seinem pubertäraufsässigen Verhalten als Zwölfjähriger im Tempel zu Jerusalem keinerlei Details über die Kindheit Jesu, außer daß er so entsetzlich brav gewesen sei. Oder mit den Worten des Lukas (5, 52): „Jesus aber nahm zu an Weisheit, an Alter und an Wohlgefallen vor Gott und den Menschen.“ Das mittelalterliche Publikum hat sich damit nicht zufrieden gegeben, und so berichten apokryphe Schriften und daraus abgeleitete Erzählungen über die in der Bibel nicht geschilderten Jahre, wobei der kleine Jesus auch schon einmal seine Wunderkräfte einsetzt, um im Spiel mit der Dorfjugend Sieger zu bleiben usw.

Konrad von Fußesbrunnen berichtet über den Schreibunterricht des Jesusknaben, wie sich dieser – als typisches hochbegabtes Kind – in der Schulstunde langweilt und nicht nur die Form des Buchstabens, sondern gleich auch seine metaphysische Bedeutung erlernen will und, als dies unterbleibt, dem Lehrer Widerworte gibt.

Dessen Reaktion: *der wehselrede was genuoc, unz er in mit dem besmen sluoc* (die Wechselrede ging hin und her, bis er ihn mit der Rute schlug).

Der Schulbesuch war also, so können wir zunächst einmal resümieren, mit schmerzlichen – mit regelmäßigen schmerzlichen Erfahrungen verbunden, denen niemand entgehen konnte; nicht einmal der bravste und beste Schüler. Trotzdem müssen wir uns – auch im Sinne einer heutigen Diskussion über Gewalt in der Schule – fragen, ob durch diese Strafen „Gewalt“ an den Kindern ausgeübt wurde und ob die Zeitgenossen die herrschende Praxis als „Gewalt“ oder nicht vielmehr als ganz normal empfunden haben. Die Mutter des Guibert von Nogent kommt ja offenbar gar nicht auf die Idee, dem Lehrer die Schläge zu verbieten (obwohl es sich um einen Privatlehrer handelt), sondern sie sieht die einzige Möglichkeit im Abbruch des Unterrichts.

Wir müssen uns also fragen: wie stand man im Mittelalter überhaupt zur Anwendung von Gewalt, welchen Gewaltbegriff hatte man? Und wer durfte Gewalt anwenden?

Zunächst einmal ist interessant, daß es im Mittelalter keinen Straftatbestand „Körperverletzung“ gibt. Es gibt Mord, Totschlag, Kindstötung, Raub, Brandstiftung, Gotteslästerung, Meineid, Zauberei, Fälschung, Verleumdung, Sodomie, Entführung, Notzucht, Ehebruch, Kuppelei, Verrat, Landfriedensbruch, Abtreibung, Selbstmord, Diebstahl, Gefangenenbefreiung – aber keine Körperverletzung. Blessuren, die nicht zum Tode führen, sind also offenbar etwas, das eben vorkommt.

Dem könnte man entgegenhalten, daß die germanischen Volksrechte, etwa die *Lex Baiwariorum*, lange Listen über Wergeldzahlungen bei körperlichen Schädigungen enthalten. Z.B. beträgt das Wergeld für die Tötung eines freien Mannes 160 *solidi*, für ein ausgeschlagenes Auge oder für eine abgehauene Hand oder einen Fuß 40 *solidi*. 12 *solidi* muß zahlen, wer einem Mann einen Daumen abschneidet; wer einen Schneidezahn ausschlägt; wer eine Kopfverletzung zufügt, bei der das Gehirn austritt; wer jemanden von einer Brücke ins Wasser stößt; wer erfolglos versucht, eine Frau zu vergewaltigen; wer einer Frau die Kleidung bis über das Knie hochhebt; wer einer Jungfrau die Haare abschneidet; oder wer mit einer freien Frau mit deren Einwilligung Geschlechtsverkehr treibt und sich dann weigert, sie zu heiraten usw.

Der Hinweis auf das Wergeld ist zutreffend, aber kein Gegenbeweis, denn es handelt sich beim Wergeld nicht um eine Strafe und auch nicht um Schmerzensgeld, sondern um Schadenersatz für die Wertminderung. Ein Knecht, dem eine Hand fehlt, ist für seinen Herrn weniger wert als einer, der mit beiden Händen zupacken kann; und eine Frau, die angetastet wurde, läßt sich schwerer verheiraten. Entsprechend gehen diese Zahlungen auch nicht an das Opfer, sondern bei Leibeigenen an den Grundherrn und bei Frauen an die männlichen Verwandten.

Wenn allerdings der Staat selbst als Strafender auftrat, bediente er sich, vor allem vom späteren Mittelalter an, in größtem Umfang gewalttätiger Methoden. Das spätmittelalterlich-frühneuzeitliche Strafrecht verwandte ein umfangreiches Arsenal brutalster körperli-

cher Strafen, die bewußt öffentlich – und damit auch vor den Augen der Kinder – vollzogen wurden. Wie attraktiv ein solches Schauspiel gerade für Schüler war, zeigt noch die Schulordnung der Jesuiten, die den Schülern den Besuch öffentlicher Hinrichtungen ausdrücklich verbietet.

Eine weitere Überlegung: im Mittelalter gab es das nicht, was wir heute das „Gewaltmonopol des Staates“ nennen. Jedermann war befugt, sein „gutes Recht“ notfalls auch mit Gewalt durchzusetzen, wenn andere Mittel versagten. Die Fehde war ein legitimer Rechtsbehelf. Die Gottesfriedens- und Landfriedensbewegungen des späteren Mittelalters versuchten gar nicht erst, die Fehde zu verbieten, sondern legten es darauf an, sie „auszutrocknen“, indem sie ihre rechtmäßige Durchführung immer schwereren Bedingungen unterwarf. So war sie etwa nur an bestimmten Wochentagen zulässig usw.

Vor diesem Hintergrund muß man auch die Behandlung der Schulkinder sehen, und es ist nicht erforderlich, zur Erklärung auf Bibelstellen zu verweisen, die das Prügeln der Kinder empfehlen. Davon gibt es eine ganze Serie, etwa im Buch der Sprüche Salomos: "Erspare dem Kind nicht die Strafe. Wenn du es nämlich mit der Rute schlägst, wird es nicht sterben. Indem du seinen Körper mit der Rute schlägst, befreist du seine Seele aus der Hölle." Oder: "Die Peitsche ist für das Pferd, der Zaum für den Esel, und die Rute für den Rücken des Toren." Oder: „Die Torheit wohnt in den Herzen der Knaben. Die Zuchtrute muß sie von dort vertreiben.“ Oder im Hebräerbrief: „Denn wen der Herr liebt, den züchtigt er. Er schlägt jeden, den er als Sohn anerkennt. ... Welcher Sohn wird nicht von seinem Vater gezüchtigt?“ Jedoch bestätigten diese Bibelstellen allenfalls die schon bestehenden Auffassungen der Erwachsenen und riefen sie nicht etwa erst hervor.

Übrigens weist schon ein mittelalterlicher Kommentator darauf hin, daß der Umkehrschluß „Wer seine Kinder züchtigt, der liebt sie auch“ nicht ohne weiteres gültig ist. Zu dem ganzen Fragenkomplex gibt es ausgedehnte Fachliteratur der pädagogischen „Experten“ des Mittelalters, die allerdings stets an den Berichten über die tatsächlichen Zustände kontrolliert werden muß; die theoretischen Diskussionen einer elitären Gruppe und die Praxis in den ganz normalen Schulen konnten auch damals schon weit auseinandergehen.

Populärer sind jene Erzählungen, die zeigen wollen, wie die Kinder mißraten, wenn sie nicht streng genug erzogen und ihre destruktiven Neigungen nicht rechtzeitig unterdrückt werden. Es gibt die Geschichte von dem Sohn, der bereits am Galgen hängt und seinem Vater, der zu ihm kommt, die Nase abbeißt, mit der Begründung: „Hättest du mich strenger erzogen, wäre ich nicht in diese Situation gekommen.“ Das klassische Literaturbeispiel dürfte hier wohl der „Meier Helmbrecht“ sein.

Daß die Menschen, und vor allem die Kinder, eine Neigung zum Bösen hätten, der man entgegenwirken müsse, ist im demnach Mittelalter allgemeine Ansicht, die sich folglich auch in den Regelwerken für das Zusammenleben in der Gemeinschaft niederschlägt; z.B. in der Kanonikerregel des Bischofs Chrodegang von Metz:

„Denn jegliches Alter von Kindheit an ist zum Bösen geneigt. Deshalb müssen alle Kinder und Heranwachsenden innerhalb des Klerus in einem Raum untergebracht werden, damit sie die Jahre des ungefestigten Alters nicht in Wollust, sondern in kirchlicher Disziplin verbringen.“ Etwas anderes ist die Auffassung, der Mensch sei nicht nur zum Bösen geneigt, sondern selbst von Natur aus böse. Diese Auffassung, die die Strafe zum Selbstzweck werden ließ – der "böse Wille" des Kindes müsse zuerst "gebrochen" werden, ehe ein guter Mensch aus ihm werden könne –, kam erst in der Folge der Reformation auf.

Wenn also die körperliche Bestrafung der Kinder als etwas ganz Normales galt, so heißt das allerdings nicht, es hätte keine Strafexzesse gegeben, die auch von den Zeitgenossen als solche empfunden wurden. Auch dafür gibt es zahlreiche Quellen. Daß beispielsweise Martin Luther an einem einzigen Vormittag fünfzehnmal begründeten Anlaß zur Prügelstrafe gegeben haben soll, scheint doch eher unglaubwürdig. Der Sachsen- und der Schwabenspiegel stellen Regeln auf, wann ein Lehrer, der seine Strafgewalt überschreitet, seinerseits zu bestrafen ist. Hier aus dem Sachsenspiegel:



Slet aber ein man ein kint tot, he sal sin volle wergelt geben. Schilt aber ein man ein kint, ader rouft hez, ader slet hez mit besemen, durch sine missetat, he blibet is ane wandel. (Schlägt jemand ein Kind tot, so muß er das volle Wergeld zahlen. Schilt aber jemand ein Kind oder zieht er es an den Haaren oder schlägt er es mit der Rute wegen einer Missetat, so bleibt er straffrei.) Das Schlagen mit anderen Instrumenten als der Rute und grundloses Schlagen sind also nicht erlaubt. Im Schwabenspiegel heißt es noch, wenn die Strafe zum Nasenbluten führe, sei das unbedenklich; blutende Wunden dürften aber nicht beigebracht werden.

Auch die spätmittelalterlichen Schulordnungen zählen die zulässigen Strafen auf, z.B. 1478 für Braunschweig: *Item de mestere ... entschullen de ore scholere nicht unredeliken vorweldigen, treden edder unwertliken stoten, sunder se schullen dar inne vornuoftiger wesen wan de scholere.* (Die Lehrer sollen ihre Schüler nicht schlagen, treten oder stoßen, sondern sie sollen sich vernünftiger verhalten als die Schüler.) Solche Bestimmungen bedeuten, da wir uns im Mittelalter noch vor der selbstlaufenden Regelungswut der neuzeitlichen Gesetzgeber befinden, daß fehlerhafte Handlungsweisen der Lehrer tatsächlich vorkamen.

Natürlich werden wir etwas mißtrauisch, wenn im autobiographischen Rückblick berichtet wird, wie wir wiederum bei Guibert von Nogent hören, der Lehrer sei ein völliger Ignorant gewesen, der durch seine Gewaltanwendung seine falschen Ansichten gegenüber den treffenden Einwänden des Schülers habe durchsetzen wollen.

Ein anderes Beispiel für einen Strafexzeß bietet Johannes Butzbach, um 1500. Er gewöhnt sich an, die Schule zu schwänzen, indem er behauptet, er müsse zu Hause seinen Eltern helfen. Der Schwindel fliegt auf, als er eines Tages erklärt, er habe den Brat-

spieß drehen müssen; nur sagt er das dummerweise an einem Freitag. Die Eltern erfahren es, und (jetzt wörtlich): „Am nächsten Morgen schleppte mich meine Mutter zur Schule. Als wir dort eintrafen, sagte sie zum Unterlehrer: ‚So! da wäre also unser mißratenes Söhnchen, das so ungerne zur Schule geht! Ihr sollt ihn einmal für sein Schwänzen so richtig bestrafen, wie sich das so gehört!‘ (und verließ dann die Schule). Der Unterlehrer packte mich in einem Wutanfall und ließ mich auskleiden und sogleich an einer Säule festbinden. Grausam und unbarmherzig ließ er mich mit den härtesten Ruten auspeitschen, indem er selbst kräftig mitmachte. Aber meine Mutter, die sich noch nicht weit von der Schule entfernt hatte, hörte mein Geschrei und mein jämmerliches Geheul. Auf der Stelle kehrte sie um und vor der Türe stehend schrie sie mit furchterregender Stimme, daß dieser Schlächter und Scharfrichter mit dem Prügeln aufhören solle. Der aber achtete nicht auf diese Einwendungen ... Als er nun nicht im Entferntesten aufhörte, gegen mich zu wüten, brach meine Mutter mit Gewalt durch die Türe ein. Sowie sie mich aber an die Säule gefesselt und den schrecklichen Schlägen so hilflos ausgesetzt sah und wie sie meinen blutüberströmten Körper wahrnahm, da brach sie ohnmächtig zusammen.“ Der Unterlehrer wird übrigens dann aus dem Amt gejagt und nimmt in einer anderen Stadt einen Posten als Hilfspolizist an.

Stellen wir uns an dieser Stelle – ebenfalls aus durchaus aktuellem Anlaß – auch noch die Frage: gibt es Belege für Gewalt der Kinder untereinander und für Gewalt der Schüler gegen die Lehrer? Es gibt sie.

Die Schüler gingen täglich mit recht gefährlichen Unterrichtsmaterialien um: sie schrieben als Anfänger mit Griffeln auf Wachstafeln; die Wachstafel ist, wie wir bereits gehört haben, in Wahrheit eine Holztafel, die mit einer dünnen Wachsschicht überzogen ist, in die die Buchstaben eingeritzt werden. Es gibt zumindest einen Bericht, wie ein Schüler einen Mitschüler mit der Wachstafel erschlagen hat: das Opfer hieß Fulbert, der Vorfall ereignete sich um 850 an der Schule von St. Peter zu Hamburg. Die fortgeschrittenen Schüler schrieben mit Gänsefedern auf Pergament. Die Schreibfedern werden schnell stumpf und müssen immer wieder mit dem Federmesser nachgeschnitten werden; da die Federn recht spröde sind, muß das Federmesser sehr scharf sein. Es bedarf nur geringer Phantasie, sich eine uneigentliche Verwendung dieser Messer vorzustellen.

Wie gefährlich auch schon die Schreibgriffel sein konnten, zeigt in kurioser Weise folgende Abbildung zur Weltchronik Ottos von Freising über Cäsars Ermordung durch die Senatoren:



Sie erstechen ihn mit ihren Griffeln. von daher erklärt sich auch die Behauptung, Kaiser Claudius habe seinen Gästen beim Betreten des Palastes das Schreibzeug abnehmen lassen. Er wurde dann übrigens von seiner Frau vergiftet. Aber zurück zur Schule.

Gewalt der Schüler gegen die Lehrer: am bekanntesten ist die Legende von Sankt Cassianus: er habe im 4. Jahrhundert seine

Schüler beim Stenographieunterricht dermaßen übel traktiert, daß sie schließlich über ihn hergefallen und ihn mit ihren Schreibgriffeln erstochen hätten. Die Legende hat zwei kleine Schönheitsfehler. Erstens handelt es sich um den Stenographieunterricht, also um den Unterricht in den Tironischen Noten, bei dem damals ein Kompendium von ca. 13000 Zeichen zu erlernen war. Das war kein Unterrichtsgegenstand für Kinder, sondern für Erwachsene, wäre also heute eher an den Volkshochschulen oder Universitäten anzusiedeln. Und zweitens waren die Schüler Heiden, der Lehrer dagegen ein Christ, der durch dieses Martyrium einen Platz im Heiligenkalender erlangte, was die historische Glaubwürdigkeit der Erzählung doch etwas einschränkt.

Aus dem eigentlichen Mittelalter werden zwei Vorfälle vom Ende des 12. Jahrhunderts berichtet: die Schüler des Klosters Adelberg nahe Stuttgart sollen ihren Lehrer bei einem Spaziergang überfallen und ihm mit ihren Griffeln die Augen ausgestochen haben; ob es so war und ob die Cassianus-Legende in den Bericht hineinspielt, ist schwer zu beurteilen. Die Chronik von Kloster Lauterberg bei Halle berichtet, daß die Schüler den Scholastikus Rudolf tätlich angriffen und mit Stöcken verprügelten. Der Chronist vermerkt allerdings ausdrücklich, es habe sich um Schüler *provectoris etatis* (in vorgerücktem Alter) gehandelt; nach heutigem Sprachgebrauch also um Schüler, die bereits volljährig waren.

Eher in den Bereich überzogener Schulstreiche gehört dagegen die Story, die über den nachmaligen Kaiser Otto II. berichtet wird: er habe, um seinen Lehrer Erzbischof Brun von Köln zu ärgern, eine bekleidete Knabenleiche in sein eigenes Bett gelegt und sei dann, während alle um den vermeintlich toten Prinzen trauerten, fröhlich hereinmarschiert. Bedenklich ist dabei die Begründung, die Otto für seinen Streich gegeben haben soll: *De nimia verberum calumpnia ulcisci conmodius non poteram* (nicht besser konnte ich mich für die zu große Schmach deiner Schläge rächen). Der Chronist leitet die Szene übrigens mit der Bemerkung ein: *puer quiddam non puerile peregit* (das Kind tat etwas gar nicht Kindgemäßes).

Dramatische Formen nahm ein Vorfall an, bei dem sich die Schüler gegen die drohende Bestrafung zu wehren versuchten. Am 26.4.937 wird der Lehrer der Klosterschule von St. Gallen daran erinnert, daß vom Vortag her noch eine Bestrafung ausstehe, die wegen des Feiertages aufgeschoben worden war. Daraufhin (jetzt wörtlich): „ward allen befohlen, sich auszuziehen. Einen der Jungen schickte man in die oberen Räume des (Schul)hauses, um die dort verwahrten Ruten herunterzuholen. Der aber riß in der Absicht, sich und seine Kameraden zu befreien, blitzschnell ein brennendes Holzscheit aus dem Ofen, steckte es in das trockene Holz nächst dem Dach und fachte es an, soviel Zeit ihm noch blieb. Wie ihm aber die Aufseher zuriefen, weshalb er säume, schrie er lauthals zurück, das Haus brenne. Die trockenen Ziegel aber fingen Feuer, und dazu wehte der Nordwind, und so ging das ganze Gebäude in Flammen auf.“ Das Feuer greift dann auch auf die benachbarte Kirche und die übrigen Gebäude über, so daß am Schluß das halbe Kloster in Schutt und Asche liegt. Der Bericht ist übrigens nicht nur wegen die-

ses Ereignisses wertvoll, sondern auch, weil er uns über die räumliche Anordnung von Schule, Kirche und Kloster informiert. Ich zeige Ihnen dazu noch einmal den St. Galler Klosterplan:



Wenn der Wind von links kommt, trägt er tatsächlich das Feuer von der Schule auf die Kirche und dann weiter zum Kloster. Wir dürften unterstellen, daß die Kirche geostet sein soll. Der von links kommende Wind ist also in der Tat ein Nordwind.

Einen gewissen Ausgleich für den Schulfrust bildete das Fest, bei dem einmal im Jahr nach Art der Saturnalien die Ordnung auf den Kopf gestellt wurde. Der oben erwähnte Besuch Bischof Salomos in St. Gallen fiel auf diesen Tag. Am Fest der unschuldigen Kinder wurde ein Schüler zum Abt bestimmt, der die Funktionen des richtigen Abtes im Kloster und auch in der Liturgie übernahm, wobei diese von den Kindern, aber auch den erwachsenen Mönchen ins Grotteske gezogen wurde. Ähnlich wurde an den Domschulen ein Schüler als Bischof eingesetzt. Dieser Karneval nach Mönchsart blieb das ganze Mittelalter über bis in die Zeit der Gegenreformation in fortlaufendem Gebrauch, was wir daraus entnehmen können, daß er ständig verboten wurde, so z.B. 1249 für Kloster Prüfening bei Regensburg, 1274 für Salzburg, 1282 für Eichstätt, 1407 für Braunschweig; noch im 16. Jahrhundert erteilte das Würzburger Domkapitel seinem Ornatmeister eine scharfe Rüge, weil er dem Knabenbischof die echten Meißgewänder ausgeliehen hatte. Erst der kooperierenden Humorlosigkeit von Gegenreformation und Aufklärung gelang es, dieses unvernünftige Spektakel zu unterdrücken.

Ich habe vorhin schon erwähnt, daß im Mittelalter über den Sinn der üblichen Strafpraxis durchaus diskutiert wurde. Diese Diskussion wurde in der Renaissancezeit unter Berufung auf einige antike Quellentexte philosophischer Art wiederaufgenommen. Sie führt, etwa bei Comenius, zu der Überlegung, körperliche Strafen nur bei moralischen Vergehen zu verhängen und nicht zu "Steigerung der Lernleistung". Sie gipfelt schließlich bei dem Schweizer Pädagogen Pestalozzi in der Forderung, eine Strafe nur zu verhängen, wenn der Bestrafte ihren Sinn einsehe und deshalb die Bestrafung annehme; auf Pestalozzi komme ich, gegen Ende der Vorlesung zurück.

Welche Alternativen gibt es aber zur körperlichen Bestrafung? Es gibt die Möglichkeit psychologischer Einwirkung, und zwar im positiven wie im negativen Sinn. Positiv kann der Ehrgeiz der Schüler angestachelt werden, durch ausdrückliches Lob oder auch nur durch eine Reihung der Schüler innerhalb der Klasse nach ihren Leistungen. Das Konkurrenzdenken der Schüler zu fördern, war das bevorzugte Mittel der Jesuiten, die körperliche Bestrafung generell ablehnten.

Negativ konnte man den Schüler der Beschämung und dem Spott der Mitschüler aussetzen. Dazu gab es das jedenfalls zu meiner Schulzeit noch praktizierte In-die-Ecke-stellen, und es gab den "Asinus". Der "Asinus" war entweder eine Eselsmütze, die der Schüler tragen, oder ein hölzerner Esel, auf den er sich setzen mußte.

Diese beiden Formen gingen allerdings leicht wieder in eine körperliche Strafe über, denn in der Ecke zu stehen bedeutete oft, dort zu knien, wobei man den Knien noch ein Holzschleit oder getrocknete Erbsen unterlegen konnte. Auch der "Asinus" konnte auf seinem Rücken eine scharfe Kante haben.

Wie auch immer, der Unterricht war kein Vergnügen, und selbst das vorhin geschilderte Fest des Knabenabtes war nur eine kurze Pause im strengen Schulalltag und konnte nichts an der Regel ändern: niemand erinnerte sich als Erwachsener gerne an die Schulzeit. Das heißt aber nicht, daß die Schüler nicht einzelne ihrer Lehrer mochten und manche sogar regelrecht verehrt haben. Ein solches Beispiel ist etwa *Hermannus contractus* (18.7.1013 - 24.9.1054), der zugleich wegen seines persönlichen Schicksals von Interesse ist. Er war nämlich, wie man heute formulieren würde, ein Schwerbehinderter. Sein Biograph, Berthold von Reichenau, berichtet, daß er "sich von der Stelle, an die man ihn setzte, ohne Hilfe nicht wegbewegen, nicht einmal auf die andere Seite drehen konnte" und daß er "an Mund, Zunge und Lippen gelähmt war und nur gebrochene und schwerverständliche Worte langsam hervorbringen konnte." Es war sein Glück, daß er aus einer gräflichen Familie stammte, die seine Aufnahme ins Kloster durchsetzte, wozu, wie wir gehört haben, freilich auch die Zustimmung von Abt und Konvent gehörte. Hermann trat am 15.9.1020, also siebenjährig, als Oblate ins Kloster Reichenau am Bodensee ein, erhielt die normale Schulausbildung, sogar die Priesterweihe und wurde schließlich ein berühmter Gelehrter und Lehrer; es sind etliche seiner wissenschaftlichen und didaktischen Schriften überliefert. Die Frage darf erlaubt sein, ob er heute in den bayerischen Schuldienst übernommen worden wäre.

Ein anderes Beispiel betrifft den Musikunterricht, der, wie wir bereits gehört haben, besonders schwierig war. Es wird berichtet, wie der König mit seinem ganzen Hof im Kloster St. Gallen zu Besuch ist. Als der Kantor, also der Musiklehrer, während der Festmesse die Hand erhebt, um dem Schülerchor den Einsatz zu geben, stehen drei Bischöfe aus dem Gefolge des Königs auf, die dieser Kantor ehemals Klosterschüler unterrichtet hat, und reihen sich in den Schülerchor ein, um so den Kantor öffentlich zu ehren. Von Guido von Arezzo, der seine Unterrichtsreform ausdrücklich mit dem Interesse der Schüler motiviert, war ebenfalls bereits die Rede.

8. KAPITEL: HEIDNISCHE BILDUNG UND CHRISTLICHE SCHULE – EIN WIDERSPRUCH?

WIR HABEN IM VORIGEN KAPITEL gesehen, daß die mittelalterliche Klosterschule hinsichtlich der Unterrichtsmethode voll in der heidnisch-antiken Tradition stand. Das gilt, wie ich in der Einleitung schon gesagt habe und wie die folgenden Kapitel über den Lehrplan überdeutlich zeigen werden, auch für die Unterrichtsinhalte. Wir müssen uns deshalb grundsätzlich fragen: wie war das möglich? Wie konnte ein vollkommen heidnischer Lehrplan die Grundlage der Aus-

bildung in den christlichen Schulen bilden? Mehr noch: machte nicht die Bibel die ganze heidnische Wissenschaft überflüssig?

In der Tat dachten die ältesten Mönche so und auch etliche spätere Reformer, so etwa die Hirsauer Reformbewegung, die frühen Zisterzienser und anfänglich auch die Franziskaner. Aber es gab eine Interpretation, die auch weiterhin das Studium der antiken Wissenschaften für erlaubt und geradezu für loblich erklärte: sie seien hilfreich für das bessere Verständnis der Bibel. Schon Clemens von Alexandrien schreibt im 2. Jahrhundert: "Vor der Ankunft des Herrn waren Philosophie und *artes* notwendig für die Gerechtigkeit, jetzt aber sind sie nützlich für den Glauben!" Dieselbe Auffassung vertrat u.a. Cassiodor (mit vollem Namen *Flavius Magnus Aurelius Cassiodorus Senator*), der letzte Regierungschef König Theoderichs des Großen; er schied 537 aus der aktiven Politik aus und zog sich in sein selbstgegründetes Kloster Vivarium in Süditalien zurück. Dort hielt er seine Mönche zum Studium der Wissenschaften an, und er war es auch, der als erster das Abschreiben von Büchern als geeignete mönchische Arbeit definierte – also das *labora* des benediktinischen Grundsatzes *ora et labora* auf wissenschaftliche Tätigkeit erstreckte. Das machte auch die Ausbildung des Nachwuchses und damit die Einrichtung einer regulären Klosterschule erforderlich. Dieser Kompromiß machte es gebildeten Heiden möglich, beim Übertritt zum Christentum ihre bisherige Kultur beizubehalten, und so konnte auch die Schule in ihrer antiken Form weitergeführt werden.

Statt Kompromiß kann man auch Trick sagen, und es war keineswegs allen Leuten wohl dabei. Ein schönes Beispiel dafür bietet der hl. Hieronymus, der zwar schon aus einer christlichen Familie stammte, sich aber in Rom für die antike Literatur begeisterte. In einem seiner zahllosen Briefe – Adressatin ist eine vornehme römische Dame namens Eustochium – berichtet er: "Als ich mich vor vielen Jahren ... auf die Abreise nach Jerusalem vorbereitete, mochte ich dennoch der Bibliothek, die ich mir in Rom mit viel Eifer und Mühe erworben hatte, nicht entbehren. Also fastete ich Armer und las dann Cicero. Nach zahlreichen Nachtwachen, nach Tränen, die mir die Erinnerung an vergangene Sünden aus dem Innersten hervorpreßte, fiel mir dann wiederum Plautus in die Hände." (Plautus ist ein antiker Komödiendichter recht unchristlichen Zuschnitts.) "Wenn ich dann aber wieder in mich ging und begann, einen Propheten zu lesen, dann stieß mich die ungehobelte Sprache ab, und, weil ich mit blinden Augen das (wahre) Licht nicht sah, glaubte ich, daran seien nicht die Augen schuld, sondern die Sonne." Hieronymus erkrankt dann schwer, und während seine Umgebung bereits sein Begräbnis vorbereitet, hat er eine Vision: "Ich wurde plötzlich im Geiste hinweggetragen und vor das Tribunal des (ewigen) Richters geschleppt. Nach meinem Stande befragt, antwortete ich, ich sei ein Christ. Aber jener, der (auf dem Richterstuhl) saß, erwiderte: ' Du lügst! du bist Ciceronianer, kein Christ.' – *Mentiris, ait, Ciceronianus es, non Christianus.* – "Denn wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz." Dann läßt der Richter ihn auspeitschen, bis ihm schließlich gegen das Versprechen, niemals mehr heidnische Autoren zu lesen, Gnade gewährt wird. Die Ekstase endet, und Hieronymus erwacht auch aus seiner

Krankheit. "Und seither habe ich mich mit solchem Eifer der Lektüre der Heiligen Schrift hingegeben, wie nie zuvor den weltlichen", schließt er seinen Bericht.

Ähnliche Bekehrungen von der heidnischen zur christlichen Lektüre werden auch aus dem eigentlichen Mittelalter berichtet. Im 11. Jahrhundert erinnert sich Arnold von St. Emmeram, wie sich ihm durch die Erschütterung über den plötzlichen Tod eines gleichaltrigen Mitbruders die Schönheit der christlichen Autoren erschloß: "Damals begann ich zu erkennen, welcher Abstand zwischen Licht und Finsternis liegt, zwischen dem Herrn und Belial." - *Tunc primum coepi discernere, quae distantia esset inter lucem et tenebras, inter dominum et Belial.*

Noch interessanter und für die psychologische Verfassung des Mittelalters noch aufschlußreicher ist aber der Bericht des Otloh von St. Emmeram, aus dem 12. Jahrhundert in seinem *Liber visionum* im 3. Kapitel: "Ich ließ also (in Freising) alle meine Bekannten zurück und begab mich in die Stadt Regensburg und bat dort den ehrwürdigen Abt Burchard vom Kloster St. Emmeram um Gastfreundschaft. Diese erhielt ich ohne weiteres." Man verspricht sich dort nämlich einiges von seinen wissenschaftlichen Kenntnissen; Otloh wohnt außerhalb des Klosters, denn er ist ja kein Mönch und gehört nicht zum Konvent. Er fährt dann fort: "Eines Tages geschah es, daß ich vor der Tür meiner Wohnung saß und mit der Lektüre Lukans beschäftigt war." *Marcus Annaeus Lucanus* war ein Neffe Senecas; er lebte von 39-65 n. Chr., bis Kaiser Nero ihn zum Selbstmord zwang. Sein wichtigstes Werk, das Otloh hier gelesen haben dürfte, waren die *Pharsalia*, ein Epos in Hexametern über Cäsars Bürgerkriege, also eine reichlich heidnische Angelegenheit. Unser Gelehrter fährt fort: "Als ich also dort las, erhob sich plötzlich ein heißer und heftiger Ostwind, der mich dreimal dermaßen schüttelte, daß ich mich nach dem dritten Mal nicht mehr traute, außerhalb des Daches sitzen zu bleiben, sondern mein Buch nahm und ins Haus ging." Dort verfällt er in eine unerklärliche Müdigkeit und erkrankt schließlich; zwischendurch liest er aber immer noch weiter in seinem Lukan. Nach einer Woche hat er eine Vision: "Mir schien, daß ein Mann mit einem ungeheuer drohenden Antlitz und furchtbarem Aussehen neben mir stand und mich derart mit einer Geißel züchtigte, daß mir angesichts einer solchen Grausamkeit und Strenge nichts Menschliches mehr an ihm zu sein schien." Das geht so die ganze Nacht hindurch, und als Otloh schließlich am nächsten Morgen aufwacht, glaubt er, er habe den Verstand verloren. Hören wir ihn wieder selber: "Aber von dieser Meinung kam ich wieder ab und erinnerte mich, einst gelesen zu haben, daß auch der Hl. Hieronymus im Traume geprügelt worden sei; da meinte ich, mir sei das Gleiche passiert. Aber auch von dieser Deutung bin ich wieder abgekommen, und zwar deshalb, weil es abwegig wäre, zwischen mir Verworfenem und jenem heiligen Mann eine Ähnlichkeit zu konstruieren." Im weiteren Verlauf stellt sich dann aber doch heraus, daß die Deutung zutrifft, und nach etlichen Irrwegen sagt Otloh der Welt Adieu und wird Mönch in St. Emmeram. Lukan wird er dort wahrscheinlich nicht mehr gelesen haben.

Das Verhältnis zwischen antiker Bildung und Kultur und mittelalterlicher Schule ist noch für einen zweiten Aspekt interessant, nämlich für das, was man die "Bildungsoffensive" Karls des Großen nennen könnte. In der Literatur finden Sie diese Aktivität unter dem pompösen Namen "Karolingische Renaissance". Was haben wir darunter zu verstehen, und was nicht?

Klären wir zunächst einmal den Begriff: "renaissance" oder italienisch "rinascimento" heißt "Wiedergeburt". Der Ausdruck meint zunächst einmal ein Phänomen, das im 15. Jahrhundert in Italien virulent war: die Bemühungen der Humanisten um eine Erneuerung der antiken Kultur in bildender Kunst, Schrift und lateinischer Literatur, wobei durchaus ein neuheidnisches Lebensgefühl mit einfloß. Die Bevorzugung und Verehrung der Antike war verbunden mit einer Ablehnung und Verachtung des Mittelalters, das damals zum "finsternen" Mittelalter wurde, in dem die barbarischen Germanenstämme die antike Kultur zerstörten. Unter den Humanisten kam die Bezeichnung "gotisch" für die mittelalterliche Kunst und Schrift auf, was allerdings völlig unhistorisch ist, da gerade unter den Ostgoten in Italien, namentlich unter Theoderich dem Großen, die antike Kultur ihre letzte Blüte erlebte. Im Laufe der Zeit hat die Forschung dann zusätzlich zu dieser eigentlichen Renaissance eine ganze Serie früherer Renaissanceen entdeckt, so die Protorenaissance im 14., die staufische im 12., die ottonische im 10., vor allem aber die karolingische Renaissance im späten 8. und frühen 9. Jahrhundert. Gemeinsam ist diesen Phänomenen jeweils ein Rückgriff auf antike Texte und eine gesteigerte Rolle des Latein gegenüber den Volkssprachen.

Zur karolingischen Renaissance, die uns in diesem Kapitel vor allem angeht, gibt es eine umfangreiche Sekundärliteratur bekannter Gelehrter mit weitreichenden Interpretationen. Ich stehe dieser Literatur jedoch skeptisch gegenüber. Zum einen waren Karl und sein Vater Pippin keine Bewunderer der Antike; im Gegenteil: der Kaiserhof in Aachen sah sich in seiner christlichen Prägung als den antiken Cäsaren haushoch überlegen an, denn diese waren ja noch in heidnischer Unwissenheit befangen. Zum anderen ist es zwar richtig, daß man zu Karls Zeiten das verwilderte Merowingerlatein wieder an den antiken Normen ausrichtete, aber dahinter steckte kein philologisches Interesse wie im 15. Jahrhundert, sondern etwas ganz anderes.

Ich möchte Ihnen das an einem Beispiel erläutern, das dazu noch den Vorteil hat, amüsant zu sein. Bonifatius, der "Apostel der Deutschen", der dabei war, die bayerische Kirche in die römische Kirchenorganisation einzugliedern, erhielt am 1.7.746 ein Schreiben von Papst Zacharias. Der Papst bezieht sich, deutlich irritiert, auf die Beschwerde zweier bayerischer Kleriker. Diese monieren, Bonifatius habe die Wiederholung des Taufsakramentes angeordnet. Und dann heißt es wörtlich: "Sie berichteten nämlich, daß es in jener Provinz einen Priester gab, der überhaupt kein Latein konnte und, wenn er die Taufe spendete, infolge seiner Unkenntnis des Lateins in fehlerhafter Weise folgendes sagte: *Baptizo te in nomine patria et filia et spiritus sancti*. [Ich taufe dich im Namen des Vaterlandes und der Tochter und des heiligen Geistes.] Und deshalb habest du, ehrwürdi-

ger Bruder, eine Wiederholung der Taufe angeordnet. Aber, hochheiliger Bruder, wenn jener, der sie getauft hat, sonst keinen Glaubensirrtum und keine Häresie mit ins Spiel brachte, sondern aus bloßer Unkenntnis der römischen Sprache die fehlerhaften Wortformen, wie oben angeführt, beim Taufen verwendete, können wir nicht zustimmen, daß noch einmal eine Taufe stattfindet."

Bonifatius glaubte also offenbar, daß die Wirksamkeit des Sakramentes beeinträchtigt wird, wenn beim Ritus ein Sprachfehler unterläuft. Das sind fast magische Vorstellungen, aber sie wurden von Pippin und Karl dem Großen geteilt. Deshalb legte König Pippin Wert darauf, daß die liturgischen Gesänge genau mit dem römischen Vorbild übereinstimmten; für dieses Ziel nahm er all die Probleme in Kauf, die, wie wir schon sahen, ein Musikunterricht ohne Notenschrift bereitete. Und Karl verweist in einem Rundschreiben an die Bischöfe seines Reiches, der durchaus berühmten *Epistula de literis colendis*, auf den schlechten sprachlichen Zustand der am Königshof einlaufenden Schreiben. Diese weckten die Befürchtung, ihre Verfasser hätten auch mit dem Verständnis der Bibel Schwierigkeiten. Aus diesem Befund leitet er dann die Befürchtung ab, *quia saepe, dum bene aliqui deum rogare cupiunt, sed per inemendatos libros male rogant* – daß "die, die Gott richtig zu bitten wünschen, dies aufgrund fehlerhafter Bücher schlecht tun". Nur die völlige Einheitlichkeit und Korrektheit von Melodie und Sprache garantiert also die Wirksamkeit des Gottesdienstes. Bei einer so verstandenen Liturgie macht es dann auch gar nichts aus, wenn die Kinder den Psalter auswendig lernen, ohne ihn inhaltlich zu verstehen – wenn sie ihn nur korrekt aussprechen. Selbstverständlich sind Grammatikkenntnisse nützlich, denn sie helfen, Fehler zu finden und zu vermeiden.

Das ist also etwas ganz anderes als die Antikenverehrung des 15. Jahrhunderts, und deshalb ist die Verwendung des Wortes „Renaissance“ für dieses Phänomen eigentlich nicht sinnvoll. Es wird sich allerdings wohl nicht wieder aus dem Sprachgebrauch vertreiben lassen. Karls Wunsch nach einem sprachlich korrekten Latein der Liturgie hatte aber eine Folge, die bis heute nachwirkt: um die Wörter überall korrekt auszusprechen, müssen sie in einer ganz eindeutig lesbaren Schrift geschrieben sein. Mit anderen Worten: das ist der Anstoß für die Herausbildung der karolingischen Minuskel, die wir im Prinzip heute noch verwenden. Im Gegensatz zu ihren Vorgängerschriften weist sie keine doppeldeutigen Abkürzungen und keine schwer lesbaren Ligaturen auf, sondern es folgt brav Buchstabe auf Buchstabe in ganz eindeutiger graphischer Form, so wie es Pippins und Karls Herzensanliegen für die liturgischen Bücher war. Auch dazu gibt es eine explizite Meinungsäußerung von ihm; in der schon erwähnten *Admonitio generalis* heißt es. „Die Lehrbücher für Psalmen, Noten, Gesang, Festberechnung und Grammatik in den einzelnen Klöster und Bischofshöfen und die katholischen Bücher sind sorgfältig zu verbessern. ... Und laßt eure Knaben die Bücher weder bei Lesen noch beim Schreiben verderben! Wenn es erforderlich ist, ein Evangelienbuch, einen Psalter oder ein Missale zu schreiben, dann sollen dies erwachsene Männer mit aller Sorgfalt tun.“

Und wir können auch den Gegenbeweis antreten: dort, wo es nicht um liturgische Texte ging, nämlich in den Urkunden, die Karl der Große als weltlicher Herrscher ausstellen ließ, ist von der „karolingischen Renaissance“ nichts zu spüren: schlampiges Latein und keine karolingische Minuskel, sondern die aus den Zeiten der Merowinger übernommene fränkische Urkundenkursive. In den Urkunden finden wir die karolingische Minuskel erst ein dreiviertel Jahrhundert später unter seinem Enkel Ludwig dem Deutschen.

9. KAPITEL: DIE ARTES

WIR KOMMEN JETZT ZU EINER Serie von Kapiteln, in denen wir uns mit den Lehrinhalten befassen, die auf den Elementarunterricht folgen, also mit den *septem artes liberales*, den "sieben freien Künsten". Ich muß mich aber gleich berichtigen: das gilt nur für den kleinen Teil der Schüler, deren bisherige Leistungen Erfolge in einer anspruchsvolleren Ausbildung erwarten ließen. Wer intellektuell weniger versprach, aber manuelle Geschicklichkeit bewiesen hatte, wurde evtl. für das Abschreiben von Büchern eingesetzt (wobei er alle Fehler der Vorlage brav mitkopierte); ansonsten war die Schulbildung jetzt beendet.

Wie alt waren die Schüler zu diesem Zeitpunkt? Ein in der Sekundärliteratur oft genanntes Alter für den Schuleintritt, also für den Beginn des Elementarunterrichts, ist 7 Jahre, aber da man im Mittelalter das ganze Leben gerne in Siebenjahresschritte einteilte, ist bei der Angabe Vorsicht geboten. Hermannus Contractus wurde in der Tat kurz nach seinem 7. Geburtstag ins Kloster aufgenommen, ebenso Beda Venerabilis und Hrabanus Maurus, ferner Hildegard von Bingen; für den späteren Abt Heito von der Reichenau wird 5 Jahre angegeben, ebenso für Bonifatius und Thomas von Aquin; und es gibt noch weitere Beispiele, die ähnliche Angaben machen. Aber das Alter kann auch deutlich höher gelegen haben; selbst Erwachsene, die aus eigenem Antrieb Mönche wurden, erhielten ja erst einmal den Elementarunterricht, wenn sie noch Analphabeten waren. Umgekehrt darf man das Alter der *pueri oblati* auch nicht allzu nieder ansetzen, denn die Insassen eines Klosters mußte ja (*salva reverentia*) stubenrein sein.

An dieser Stelle kann ich vielleicht kurz auf die hygienischen Verhältnisse in den Klöstern eingehen. Sie waren allgemein besser als etwa in einer Burg, einem Stadthaus oder einer Bauernkate. Man achtete bei der Wahl des Bauplatzes darauf, daß fließendes Wasser zur Verfügung stand; mitunter machte das Probleme, wenn etwa, wie die Donau bei Niederalteich, der Fluß wiederholt seinen Lauf änderte. Idealerweise steht im Zentrum des Kreuzganges ein Brunnen.

Die Abtritte sind auf den Klosterplänen eingezeichnet.

Wie verfahren wurde, wenn ein Schüler nachts *ad secretiora* gehen wollte, haben wir im 5. Kapitel schon gehört. Die Mönche schliefen mit ihrer Kutte bekleidet; dieser Hinweis ist **nicht** selbstverständlich, denn normalerweise schlief man im Mittelalter abgesehen von einer Kopfbedeckung nackt, wie Sie dieser Abbildung entnehmen können:



Ob die Mönche Bärte trugen oder nicht, war unterschiedlich; aber auch die bartlosen Mönche rasierten sich nicht etwa täglich, sondern nur alle 14 Tage, so daß sie unmittelbar vor dem Friseurtermin ein etwas verwegenes Aussehen gehabt haben müssen und bei der Rasur selbst einiges Blut geflossen sein dürfte. Das abgeschnittene Haar wurde übrigens im Mittelalter (nicht nur im Kloster) sorgfältig aufgefangen und nachher verbrannt, damit nicht etwa jemand damit einen Zauber vollzog.

Aber zurück zu den von Natur aus noch bartlosen Klosterschülern. Man rechnet für den Elementarunterricht etwa 2 bis 3 Jahre (bei manchen Schülern wohl auch deutlich länger), so daß bei einem Eintrittsalter von 7 Jahren etwa im 10. Lebensjahr die Entscheidung über die weitere Ausbildung fiel. Allzu viel hat sich also bis heute nicht geändert.



Was den Schüler jetzt erwartete, war die Ausbildung in den *septem artes liberales*, den "sieben freien Künsten", die Sie hier in einer Abbildung zu dem Werk von Thomasin von Zerklære sehen. Die Übersetzung "Kunst" für *ars* ist übrigens nicht ganz korrekt; man sollte besser von Kenntnissen, Fähigkeiten, Techniken, Fächern, Sparten oder dergleichen sprechen, aber Sie merken schon an dieser Aufzählung, daß die Übersetzung schwierig ist. Auch der Titel der berühmten Anleitung Kaiser Friedrichs II. zur Falkenjagd – *De arte venandi cum avibus* – sollte besser als "Die Methoden der Jagd mit Vögeln" übersetzt werden. Selbst wenn man das Wort Kunst beibehält, darf es keinesfalls im Sinne moderner künstlerischer Betätigung oder gar genialischer "Selbstverwirklichung" mißverstanden werden.

Der Lehrplan der *artes* entspricht ziemlich genau demjenigen der heidnischen Schulen in der römischen Antike, die ihn wiederum aus Griechenland übernommen hat. Sie erinnern sich aus dem 1. Kapitel. "Freie" Künste heißen sie, weil allein sie in der Antike als angemessene Tätigkeit eines freien Mannes galten. Daneben gab es das Handwerk, das man den Sklaven überließ, die *artes mechanicae* oder *artes sordidae*, die "schmutzigen Künste"; ferner die *artes incertae*, die "unsicheren (d.h. verbotenen) Künste", wie Zauberei, Weissagungen, weiße und schwarze Magie usw. Mit den *artes mechanicae* befassen wir uns im 13. Kapitel.

Die sieben *artes* sind:

1. Grammatik
2. Rhetorik
3. Dialektik (oder Logik)

4. Arithmetik
5. Geometrie
6. Astronomie
7. Musik

Von diesen 7 Fächern bilden die ersten drei die Unterstufe; sie befassen sich alle mit Sprache und werden als "dreifacher Weg", als *trivium*, zusammengefaßt. (Von *trivium* leitet sich übrigens das Wort "trivial" ab). Das 4. bis 7. Fach bildet die Oberstufe; diese Fächer befassen sich alle mit Zahlen oder Zahlenverhältnissen und werden als "vierfacher Weg", als *quadrivium*, zusammengefaßt. Ich gehe auf die einzelnen Fächer in den folgenden Kapiteln noch näher ein; an dieser Stelle deshalb nur ein paar Erläuterungen. Die Grammatik umfaßt zum einen das, was wir heute unter Grammatik verstehen, aber auch die Lektüre von Texten. Die Rhetorik, die in der Antike die kunstvolle Rede, vor allem die Gerichtsrede, lehrt, wird im Mittelalter schriftlich: sie befaßt sich mit dem kunstgerechten Formulieren von Briefen und Urkunden. Die Dialektik ist die Lehre von den logischen Schlüssen, mit denen man beispielsweise die Irrlehren der Ketzer entlarven kann. Die Arithmetik ist vor allem Zahlentheorie; das elementare, praxisorientierte Rechnen ist weit unter ihrer Würde. Zur Geometrie gehört nicht nur, wie ihr Name eigentlich sagt, die Erdvermessung, sondern auch die Erdbeschreibung, bis hin zu den Weltkarten. Die Astronomie enthält auch die Astrologie, die indes im Mittelalter nur für medizinische Zwecke betrieben wird; die Horoskope kommen erst in der Renaissance auf. Die Musik schließlich befaßt sich mit dem zahlenmäßigen Aufbau des Kosmos, so wie ihn Gott seiner Schöpfung zugrundegelegt hat; die hörbare Musik ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dieser umfassenden Sphärenharmonie.

Das Standardlehrbuch der *artes*, das sich praktisch in jeder ordentlichen Klosterbibliothek findet, stammt von *Martianus Minneus Felix Capella*, wir sagen gewöhnlich: *Martianus Capella*, einem in Karthago lebenden Römer des späteren 5. Jahrhunderts. Es war ursprünglich für den Unterricht seines eigenen Sohnes gedacht und heißt *De nuptiis philologiae et Mercurii* – "Über die Hochzeit der Philologie und des Merkur". Der Titel läßt Schlimmes erwarten, und das Buch erfüllt diese Erwartungen in reichem Maße. Der Inhalt ist kurz gesagt folgender: im antiken Götterhimmel wird unter dem allerhöchsten Patronat Jupiters und Junos eine Ehe zwischen Merkur und der Philologie arrangiert, da eine Berechnung ihrer Namen gezeigt hat, daß beide miteinander harmonieren. Auf der Hochzeitsfeier wird die Braut von sieben Dienerinnen begleitet, die sich und ihre Tätigkeit jeweils selbst vorstellen; diese sieben Dienerinnen sind selbstverständlich die sieben *artes liberales*.

Der zweite wichtige Autor für die *artes* insgesamt ist Boethius. *Anicius Manlius Severinus Boëthius* war der, wenn man so will, Premierminister des Gotenkönigs Theoderich, der um 500 Italien beherrschte und dort eine letzte Nachblüte der antiken Kultur herbeiführte. Allerdings geriet Boethius in den Verdacht des Hochverrates, wurde eingekerkert und schließlich hingerichtet. Im Gefängnis schrieb er eine Abhandlung über seine Lage mit dem Titel *De consolatione philosophiae*, der "Trost der Philosophie". Die Rahmenhand-

lung besteht darin, daß die personifizierte Philosophie ihn im Gefängnis besucht und mit ihm über seine Situation diskutiert, wobei dies ganz in den Formen der heidnischen Philosophie geschieht, obwohl der Autor bereits Christ war. Hier eine Momentaufnahme dieses Besuches:



Während seiner glücklicheren Jahre hat Boethius Abhandlungen zu den einzelnen *artes* geschrieben, die im Mittelalter zwar nicht mehr alle bekannt waren, aber teilweise durch neue Texte ersetzt wurden, die man unter seinem Namen verbreitete. Das Wort *liberalis* hat man übrigens nicht von *liber* im Sinne von "frei", also die "freien Künste", abgeleitet, sondern von *liber* im Sinne von "Buch". Entsprechend deutete man das Buch, das die den Boethius im Gefängnis besuchende Philosophie in der Hand trägt, als die *artes*; so etwa Notker der Deutsche um das Jahr 1000 – und ich habe jetzt das Vergnügen, ein althochdeutsches Zitat zu bringen –: *An dero zeseuuûn truog si buoh, târ liberales artes ana uuâren*, "in der rechten Hand trug sie ein Buch, in dem die liberales artes drinnen waren". Es gibt noch weitere Lehrbücher für die *artes* insgesamt und für die einzelnen Teildisziplinen; wir kommen später noch auf sie zu sprechen.

Den Start des Unterrichts in den *artes* bildet also das Fach "Grammatik". Allerdings verengt sich jetzt bereits der Schülerkreis, wie ich vorhin schon angedeutet habe, denn viele Schüler blieben auf dem Niveau des Elementarunterrichts stehen, kamen also über das mechanische Lesen und Schreiben nicht hinaus und drangen niemals bis zu einem inhaltlichen Verständnis der lateinischen Texte vor.

Dies konnte selbst beim höheren Klerus der Fall sein. Die Anekdote, wie Kaiser Heinrich II. der Heilige den Bischof Meinwerk von Paderborn bloßstellte, habe ich schon erzählt. Er ließ, Sie erinnern sich, mit Hilfe seines Kaplans im Meßbuch dort, wo Gott *pro tuis famulis et famulabus* ("für deine Diener und Dienerinnen") angerufen wird, heimlich das *fa* ausradieren; der Bischof trägt tags darauf unbeeirrt das Gebet *pro tuis mulis et mulabus* vor ("für deine Maulesel und Mauleselinnen"). Meinwerk erweist sich freilich als ausgesprochen humorlos: er wirft nach der Messe dem Kaiser vor, eine Gotteslästerung begangen zu haben, und läßt außerdem den Hofkaplan verprügeln. Wenn Sie wollen, können Sie das alles in der Vita des Bischofs nachlesen (MGH *Scriptores rerum Germanicarum* 59, S. 106f. Kap. 186). Ganz so harmlos war der Scherz Heinrichs II. übrigens nicht, wenn Sie sich an Bonifatius' und Karls des Großen Auffassung über die Wirksamkeit von Sakramenten und Gebeten erinnern.

10. KAPITEL: PARTES ORATIONIS QUOT SUNT? DER GRAMMATIKUNTERRICHT

DIE ERSTE ARS IST ALSO die Grammatik, und entsprechend ist sie die erste Dienerin, die sich auf Martianus Capellas Hochzeitsfeier vorstellt. Von ihr heißt es in Buch III § 229: "Daraufhin legte jene, damit sie auf vertraute Weise ihre Grundzüge darlegen konnte und leicht das lehren konnte, was von ihr verlangt wurde, mit der rechten Hand mit Bescheidenheit und Sittsamkeit ihr Obergewand ab und begann: Grammatik nennt man mich in Griechenland, weil dort γραμμη (gramme) die Zeile und γραμματα (grammata) die Buchstaben heißen; und mir ist die Aufgabe zugeteilt, mit eigenen Händen die Buchstabenformen auf die Zeile zu setzen." Etwas später belehrt sie uns in § 234 wie folgt: "Denn zunächst einmal gesellt sich das *a* den Buchstaben *u* und *i* auf beiden Seiten zu, denn es heißt *aurum* und *uarus* sowie *Ianus* und *Ajax*. Von einer Seite her empfängt es das *e*, wie in *Eneas*, von keiner Seite her das *o*. Es beendet die Feminina, wie *dea*; Maskulina, wie *Iugurtha*; Neutra im Singular nur bei griechischen Wörtern, wie *toreuma*, *peripetasma*, im Plural aber auch lateinische Wörter, wie *monilia*. Bei den Verben kommt es im Imperativ vor, wie *canta*, *salta*." In diesem Stil geht das Ganze über fast hundert Paragraphen. Haben Sie keine Angst: so schlimm war der Unterricht an den Klosterschulen denn doch nicht, und Martianus Capella dürfte auch dort mehr im Regal gestanden haben als benutzt worden sein. Das Standardwerk für den Anfängerunterricht in der Grammatik war vielmehr der **Donat**. (Die Betonung liegt auf der zweiten Silbe.) Aelius Donatus lebte im 4. Jahrhundert. Er verfaßte zwei Grammatiklehrbücher, den kleinen und den großen Donat. Uns interessiert hier zunächst die kleine Variante. Sie ist eine kurze Darstellung der lateinischen Grammatik in Form eines Frage- und Antwortspiels. Wie verbreitet er war, sehen Sie nicht nur daran, daß er uns in über 100 Handschriften überliefert ist, sondern auch daran, daß er auch ganz früh gedruckt wurde, sogar noch vor der berühmten 42zeiligen Bibel:



Und hier eine Luxausgabe für einen fürstlichen Schüler:



Ich möchte Ihnen einen kurzen Eindruck des Textes geben, wobei ich ausnahmsweise auch eine längere lateinische Passage zitieren möchte:

Partes orationis quot sunt? Octo. - "Wieviele Satzteile gibt es? Acht."
Quae? Nomen, pronomen, verbum, adverbium, participium, coniunctio, praepositio, interiectio. - "Welche? Hauptwort, Fürwort, Zeitwort, Umstandswort, Mittelwort, Bindewort, Verhältniswort, Ausrufewort."
De nomine - "Über das Hauptwort" *Nomen quid est?* - "Was ist das Hauptwort?" *Pars orationis cum casu corpus aut rem proprie communiterve signifans.* - "Ein Satzteil mit einem Fall, der einen Körper oder eine Sache eigentlich oder allgemein bezeichnet." *Nomini quot accidunt? Sex.* - "Wieviele Eigenschaften hat das Hauptwort?"

Sechs." *Quae? Qualitas, comparatio, genus, numerus, figura, casus.* - "Welche? Nennweise, Steigerung, Geschlecht, Zahl, Darstellungsweise, Fall."

Qualitas nominum in quo est? - "Worin besteht die Nennweise der Hauptwörter?" *Bipertita est: aut enim unius nomen est et proprium dicitur, aut multorum et appellativum.* - "Es gibt zwei Arten: entweder nämlich ist es das Hauptwort einer Person, dann heißt es Eigennamen, oder vieler, dann ist es ein Nennwort."

Comparisonis gradus quot sunt? *Tres.* - "Wieviele Stufen der Steigerung gibt es? Drei." *Qui? Positivus, ut doctus, comparativus, ut doctior, superlativus, ut doctissimus.* - "Welche? Die Grundform, wie 'gelehrt', die Steigerungsform wie 'gelehrter', die Höchstform, wie 'am gelehrtesten'." *Quae nomina comparantur?* - "Welche Hauptwörter lassen sich steigern?" *Appellativa dumtaxat qualitatem aut quantitatem significantia.* - "Nur Nennwörter, die eine Eigenschaft oder eine Menge bezeichnen." *Comparativus gradus cui casui servit?* - "Mit welchem Fall wird die Steigerungsform verbunden?" *Ablativo sine praepositione: dicimus enim "doctior illo".* - "Mit dem Ablativ ohne Präposition: wir sagen nämlich 'gelehrter als jener'." *Superlativus cui? Genetivo tantum plurali: dicimus enim "doctissimus poetarum".* "Mit welchem Fall die Höchsstufe? Nur mit dem Genetiv Plural: wir sagen nämlich 'der Gelehrteste der Dichter'."

Genera nominum quot sunt? Quattuor. - "Wieviele Geschlechter gibt es beim Hauptwort? Vier." *Quae?* - "Welche?" *Masculinum, ut hic magister; femininum, ut haec Musa; neutrum, ut hoc scamnum; commune, ut hic et haec sacerdos.* - "Das männliche, wie der Lehrer; das weibliche, wie die Muse; das sächliche, wie das Bänkchen; das gemeinsame, wie der und die Priester/-in." *Est praeterea trium generum quod omne dicitur, ut hic et haec et hoc felix.* - "Es gibt außerdem dasjenige aller drei Geschlechter, welches das allgemeine genannt wird, wie der und die und das Glückliche." *Est epicoenon, id est promiscuum, ut passer, aquila.* - "Und es gibt noch das *απο κοινου*, das gemischte Geschlecht, wie Spatz, Adler."

Hier eine kurze Zwischenbemerkung: man sieht, wie fortschrittlich Donat und damit das Latein im Sinne der "political correctness" sind, indem sie ein *genus commune* kennen, das die beiden Geschlechter natürlicher Personen umfaßt. Das etwas merkwürdige *απο κοινου* bezieht sich auf jene Tiere, bei denen man das Geschlecht äußerlich nicht feststellen kann, also Vögel, Fische usw. Außerdem ist Ihnen vielleicht aufgefallen, daß Donat zwei Dinge nicht unterscheidet, die die modernen Grammatiker trennen: das grammatische und das natürliche Geschlecht. Daß die Beispiele alle aus dem Bereich des Unterrichtes stammen, sei dem Schulmeister verziehen. Noch ein wenig weiter im Text:

Numeri nominum quot sunt? Duo. - "Wieviele Zahlen hat das Hauptwort? Zwei." *Qui? Singularis, ut hic magister; pluralis, ut hi magistri.* - "Welche? Die Einzahl, wie der Lehrer; die Mehrzahl, wie die Lehrer." *Figurae nominum quot sunt? Duae.* - "Wieviele Darstellungsformen gibt es? Zwei." *Quae? Simplex, ut decens, potens; composita, ut indecens, impotens.* - "Welche? Die einfache, wie ziemlich, mächtig; die zusammengesetzte, wie unziemlich, ohnmächtig." [...] *Casus no-*

minum quot sunt? Sex. - "Wieviele Fälle hat das Hauptwort? Sechs." *Qui? Nominativus, genetivus, dativus, accusativus, vocativus, ablativus.* - "Welche? Den Werfall, den Wesfall, den Wemfall, den Wenfall, den Anredefall, den Ablativ."

Dann folgt noch eine Deklinationstabelle, und das war es dann auch schon für das Nomen. Also eine Darstellung von unübertrefflicher Kürze und Klarheit, ohne Bildchen, ohne Kästchen, ohne Symbole, ohne Comicfiguren, ohne Animationen, ohne Halbierung des Bildschirms durch Firmenlogo und Reklame usw. Allerdings für einen Anfänger auch völlig unverständlich. Den Unterricht hat man sich so vorzustellen, daß der Text auswendig gelernt und dann laut rezitiert wurde, wobei die Dialogform vielfältige Variationsmöglichkeiten bot. Wir haben zwar keine genauen Nachrichten, aber man kann sich vorstellen, daß bald der Lehrer fragte und die Schüler im Chor antworteten, bald die Schüler, in zwei Gruppen geteilt, einander befragten usw. Wir wollen das einmal ausprobieren: *Partes orationis quot sunt? ...*

Das Auswendiglernen erfolgte so, daß der Lehrer den Text stückweise diktierte und die Schüler ihn auf ihrer Wachstafel niederschrieben. Welche Erklärungen der Lehrer dabei zusätzlich gab, wissen wir nicht, aber es muß solche Erklärungen gegeben haben, denn erstens sind aus althochdeutscher Zeit Handschriften mit deutschen Glossen überliefert, und zweitens haben die mittelalterlichen Schüler nachweislich korrektes Latein gelernt, was ohne zusätzliche Aktivität des Lehrers nicht möglich gewesen wäre. Wir stehen aber im Grunde wieder vor demselben Problem, das wir schon beim Lese- und Schreibunterricht beobachtet haben: der Unterricht erfolgt in einer fremden Sprache, die die Schüler noch nicht beherrschen. Der Grammatikunterricht verwendet Lehrbücher, die für Lateinmuttersprachler gedacht waren, nicht für Schüler, die das Latein erst erlernen sollten.

Am Donat, genauer gesagt: am kleinen Donat, kam also niemand vorbei. Daneben bzw. im Unterricht danach gab auch noch den großen Donat. Er ist im Unterschied zum kleinen nicht als Frage- und Antwortspiel konzipiert, sondern als fortlaufender Text. Er besteht aus drei Büchern. Das erste Buch behandelt diejenigen Sprachbestandteile, die unterhalb der Wortebene liegen, also Buchstaben, Silben, Versfüße und so weiter. Das zweite Buch entspricht inhaltlich dann dem kleinen Donat. Das dritte Buch handelt zunächst über zwölf verschiedene Sprachfehler, nämlich *barbarismus, soloeicismus, acyrologia, cacenphaton, pleonasmus, perissologia, macrologia, tautologia, eclipsis, tapinosis, cacosyntheton* und *amphibolia*. Es folgen vierzehn Typen von Lautveränderungen im Vers und dreißig Redefiguren, deren Aufzählung Sie mir erlassen wollen. Der große Donat ist etwa sechsmal so umfangreich wie der kleine.

Der zweitwichtigste Grammatikautor ist **Priscian**. Priscianus stammt aus Caeseraea in Mauretanien, 96 km westlich von Algier, wirkte dann aber bis in die ersten Jahrzehnte des 6. Jahrhunderts in Konstantinopel. Hier sehen Sie ihn in trauter Gemeinsamkeit mit seiner Herrin:



Sein Werk mit dem Titel *Institutiones* ist entschieden für die Fortgeschrittenen gedacht, denn er breitet diesen Stoff auf über 950 Druckseiten aus. Von den 18 Büchern nennt man im Mittelalter die ersten 16 den *Priscianus maior* und die beiden letzten den *Priscianus minor*. Neben Donat und Priscian gab es eine größere Zahl anderer Grammatikautoren, darunter einen irischen Grammatiker, der sich auch Donat nannte, aber sie haben alle nur lokale Bedeutung. Interessant ist, daß auch Bonifatius eine Lateingrammatik verfaßt hat.

Im Spätmittelalter wird Priscian als Grammatik für die Oberstufe von zwei anderen Werken zurückgedrängt. Das eine ist das *Doctrinale* des **Alexander de Villa Dei**, der im 13. Jahrhundert in Avanches lehrte und – beiläufig bemerkt – die Goldene Zahl erfunden hat. (Die "Goldene Zahl" ist ein Hilfsmittel der Chronologie, um den Termin der Neumonde festzustellen, also nützlich für die Berechnung des Osterdatums und von Sonnenfinsternissen.) Das zweite Werk ist der *Grecismus* des **Eberhard von Béthune**, der etwas früher tätig war. Der Ausdruck "Gräzismus" ist abgeleitet von einem Kapitel *De nominibus exortis a Greco* ("Über die Nomina, die aus dem Griechischen kommen"); dieses Kapitel stammt aber gar nicht von Eberhard, sondern ist erst nachträglich eingefügt worden. Der Gräzismus behandelt wie Donat, Priscian und *Doctrinale* die lateinische Grammatik. *Doctrinale* und *Grecismus* sind übrigens in Hexametern verfaßt.

Im *Doctrinale* wird ferner die Frage thematisiert, die wir uns vorhin grundsätzlich gestellt haben, nämlich: wie funktioniert Lateinunterricht anhand rein lateinischer Lehrbücher. Er schreibt (Buch 1 Vers 7-10):

*Sí puerí primó nequeánt atténdere pléne,
Híc tamen áttendét, qui dóctorís vice fúngens,
Atque legéns puerís laicá linguá reserábit;
Et puerís etiám pars máxima plána patébit.*

"Falls die Knaben zunächst nicht alle verstehen können, wird dies der Lehrer gewiß bemerken, und er wird den Knaben den Text in der Volkssprache wiederholen; und so wird auch den Knaben das meiste verständlich werden."

11. KAPITEL: GALLIA EST OMNIS DIVISA IN PARTES TRES? DIE LATEINISCHE LEKTÜRE

VIELLEICHT IST ES JA HEUTE nicht mehr so, aber zu meiner Schulzeit war der erste Autor, der im Lateinunterricht gelesen wurde, sobald die Grammatik vermittelt war, Caesar, und zwar seine Kriegsberichterstattung *De Bello Gallico*, die mit den Worten beginnt *Gallia est omnis divisa in partes tres, quarum unam incolant Belgae ...* (Gallien als Ganzes ist in drei Teile unterteilt, deren einen die Belgier

bewohnen). Angeblich schreibt Caesar besonders korrektes Latein, und die Lektüre eines Feldherrn sollte bis 1918 bzw. 1945 vielleicht auch vaterländische Gefühle wecken. Dieses Ziel wurde durchaus erreicht: zusammen mit dem Horazvers *Dulce et decorum est pro patria mori* (es ist süß und ehrenvoll, für das Vaterland zu sterben) bewirkte diese literarische Wehertüchtigung, daß sich 1914 die Gymnasiasten serienweise freiwillig zum Militär meldeten. Im Mittelalter spielt Caesar als Autor keine Rolle; seine Werke, wenn sie denn überhaupt von ihm selbst stammen und nicht von einem Ghostwriter, sind nur in wenigen Handschriften überliefert.

Im Grunde war es allerdings egal, welcher Autor den Schülern vorgesetzt wurde. Auch die Lektüre war nämlich in erste Linie Grammatikunterricht, d. h. es wurden wiederum die Texte zeilenweise diktiert und dann Wort für Wort nach *qualitas, comparatio, genus, numerus, figura, casus* usw. durchgehechelt. Es gibt eine eigene Abhandlung Priscians, in der dies exemplarisch für die Anfangsverse der zwölf Gesänge von Vergils Äneis durchgeführt ist.

M. D. u. H., ich weiß nicht, welche Erinnerungen Sie an den Lateinunterricht in der Schule haben, aber ich glaube doch, daß Sie Ihrem Lateinlehrer mittlerweile einige Abbitte geleistet haben und daß Sie dem Schicksal dafür dankbar sind, in diesem und nicht in einem früheren Jahrhundert geboren zu sein.

Der Inhalt der Texte lief also eher beiläufig mit, und es hing durchaus von der Qualität des Lehrers ab, was er daraus machte. Welche Autoren gelesen wurden, ergab sich aus der Ausstattung der Klosterbibliothek, für die es keine Normen gab, aber drei Autoren standen eigentlich immer am Anfang und sind deshalb auch in zahlreichen Handschriften überliefert: Avian, Cato und Vergil.

Werfen wir einen kurzen Blick auf diese drei Autoren. Avian lebte im 4. oder 5. Jahrhundert n. Chr. und hat 42 Fabeln in lateinischen Versen verfaßt. Sie sind in mehr als 100 Handschriften seit dem 9. Jahrhundert, vorwiegend aber aus dem Spätmittelalter überliefert; letzteres bedeutet, daß die Handschriften immer wieder erneuert werden mußten, mithin also tatsächlich verwendet wurden. Es gibt auch Kommentare zu Avian, darunter einen von Alkuin, dem Kultusminister Karls des Großen. Die Fabeln folgen dem Vorbild Aesops, auf den sich der Autor im Vorwort ausdrücklich beruft, und bildeten den Stoff späterer Dichter, so etwa im 17. Jahrhundert für Lafontaine. Ich nenne aufs Geratewohl einige Titel: Nr. 2 "Die Schildkröte und der Adler", Nr. 5: "Der Esel in der Löwenhaut", Nr. 13 "Stier und Ziegenbock", Nr. 15 "Kranich und Pfau", Nr. 31 "Maus und Ochse", Nr. 34 "Ameise und Grille", Nr. 37 "Hund und Löwe", Nr. 41 "Regen und Tonkrüge" usw. Das Latein ist ziemlich schwierig und auch sehr weit vom normalen mittelalterlichen Latein entfernt; ich glaube also, daß sich der Unterricht auf das Analysieren der einzelnen *partes orationis* beschränkte.

Auf Avian folgten die *Dicta* oder *Disticha Catonis*, moralische Lebensregeln, ebenfalls in Versen. Sie sind im 3. Jahrhundert nach Christus entstanden, wurden aber dem alten Cato zugeschrieben, einem erzkonservativen römischen Politiker, der als eine Art morali-

sches Denkmal in die Verderbnis der späten Republik hineinragte. Daraus eine kurze Kostprobe:

Níl temere úxorí, de sérvís créde querénti:

Sémpér ením muliér, quem cóniux díligit, ódit. –

"Glaube deiner Ehefrau nicht ohne weiteres, wenn sie sich über die Sklaven beklagt; denn die Frau haßt immer, was der Mann bevorzugt."

Ein zweites Beispiel:

Díssimulá laesús, si nón datur últio praésens:

Quí celáre potést odiúm, post laédere, quem vult. –

"Mach gute Miene zum bösen Spiel, wenn du dich nicht sofort rächen kannst. Wer es schafft, seinen Haß zu verhehlen, kann sich später rächen, an wem er will."

Diese Lektüre muß für etwa zehnjährige Knaben sicher sehr spannend und in ihren Empfehlungen, wie das zweite Beispiel zeigt, un-
gemein charakterbildend gewesen sein – vor allem unter christlichen Gesichtspunkten.

Nun aber folgte der Schulautor schlechthin, Vergil. *Publius Vergilius Maro* lebte von 70 – 19 v. Chr. zur Zeit der sog. goldenen Latinität und beglückte, von Kaiser Augustus gesponsort, die Römer mit einem Nationalepos über ihre Frühgeschichte, der *Aeneis*. Die *Aeneis* schildert, nach dem Vorbild von Homers *Odyssee*, wie Aeneas mit seiner Großfamilie aus dem brennenden Troja flieht, nach einigen Irrfahrten in Karthago landet, dort eine Love-Story mit Königin Dido erlebt, sich dann aber als pflichtbewußter Römer doch losreißt und nach Italien weitersegelt, damit seine Enkel Romulus und Remus dort Rom gründen können. Daß dieses Epos für die antikeidnischen Schulen zur Standardlektüre wurde, bedarf keiner näheren Begründung. Verse aus Vergil haben die Schüler in Pompeiji an die Hauswände geschrieben; erhalten sind 31 Beispiele darunter allein 10 mal die Anfangsworte *Arma virumque cano*. Daß dies aber auch im Mittelalter so blieb, beruht auf zwei Umständen: 1. stand, wie schon mehrfach betont, die mittelalterliche Schule unbeschadet des Religionswechsels völlig in antiker Tradition. Um Vergil kam man schon allein deshalb nicht herum, weil fast alle Beispielsätze der Grammatiker aus der *Aeneis* stammen; gleich das erste Beispiel Priscians lautet: *Arma virumque cano*, also der Anfang des Epos. Und 2. ließ sich Vergil gewissermaßen christlich eingemeinden: in der 4. Ekloge, einem anderen Werk des Autors, steht nämlich der berühmte Vers:

Última Cúmaeí venít iam cárminis aétas.

Mágnus ab intégró saeclórum náscitur órdo.

Iám redit ét virgó, redeúnt Satúrnía régna;

Iám nova prógeniés caeló demíttitur álto.

Tú modo náscení pueró ...

Cásta fáve Lucína ... –

"Nun kommt das letzte Zeitalter gemäß der Verkündigung der Sibylle von Cumae. Eine große Ordnung der Jahrhunderte entsteht völlig neu. Schon kehrt auch die Jungfrau wieder, kehrt wieder die Herrschaft Saturns; schon steigt ein neues Geschlecht vom hohen Himmel hernieder. Du, keusche Lucina, sei gnädig dem eben geborenen Knäblein ..."

Hier wird also der Anbruch eines neuen Zeitalters unter dem Bilde des Kindes, das von einer Jungfrau geboren wird, gefeiert; deshalb deutete man diesen Vers im Mittelalter als Prophezeiung der Geburt Christi, und Vergil ließ sich als Christ *ante litteram* vereinnahmen. Dieser Vereinnahmung verdankt Vergil es übrigens auch, daß er in Dantes Divina Comedia den Dichter durch Inferno und Purgatorio führen darf.

Auf Vergil folgten, je nach dem Bestand der Klosterbibliothek, zur Karolingerzeit die Werke von etwa einem Dutzend spätantiker christlicher Schriftsteller, deren Namen wir aus Bibliothekskatalogen entnehmen können, aber auch aus Lektürelisten, wie sie etwa Cassiodor oder Alkuin aufgestellt haben. Diese Autoren sind heute praktisch niemandem mehr bekannt; deshalb eine ganz kurze Aufzählung:

- *Sedulius* lebte in der 2. Hälfte des 5. Jahrhunderts und verfaßte ein *Carmen paschale*, ein fünfbändiges Bibelespos;
- *Iuvenus*, mit vollem Namen *Gaius Vettius Aquilinus Iuvenus*, war ein spanischer Priester zur Zeit Konstantins des Großen; sein Epos *Libri evangeliorum* schildert in 3200 Hexametern die Lebensgeschichte Jesu;
- *Avitus* von Vienne, mit vollem Namen *Alcimus Ecdicius Avitus*, war von 494 bis 518 Bischof von Vienne nahe Lyon; er schrieb ein Epos über die Weltschöpfung (*De mundi initio*);
- *Prudentius*, mit vollem Namen *Aurelius Prudentius Clemens*, ein Spanier aus der Seilschaft des Kaisers Theodosius, verfaßte vor allem eine *Psychomachia*, in der die sieben Hauptlaster gegen die sieben Haupttugenden um die Seele streiten;
- *Prosper Tiro* lebte im 5. Jahrhundert; er stellte aus Augustinus Sentenzen zusammen, die er in die Form von Epigrammen brachte;
- *Paulinus* von Nola, mit vollem Namen *Meropius Pontius Paulinus*, war von 411 bis 431 Bischof von Nola; gelesen hat man seine Gedichte zum Fest des hl. Felix, die *Natalicia*;
- ein weiterer *Paulinus* war Paulinus von Périgueux, ein gallischer Priester, der nach 460 ein sechsbändiges Epos auf den hl. Martin von Tours verfaßte;
- *Arator* schrieb als Subdiakon in Rom ein zweibändiges Epos über Apostelgeschichte, das er vom 13. – 16. April 544 in S. Pietro in Vincoli öffentlich rezitierte;
- *Venantius Fortunatus*, mit vollem Namen *Venantius Honorius Clementianus Fortunatus*, ist um 530 in Oberitalien geboren, ging dann aber über die Alpen (wobei er vielleicht auch durch Passau kam) und zog ins Merowingerreich; dort bereiste er der Reihe nach die verschiedenen Höfe. Er verfaßte zahlreiche panegyrische

Gedichte, aber auch Heiligenleben und Hymnen, darunter einen besonders schönen Kreuzeshymnus. Von lokaler Bedeutung ist folgender Vers aus der Beschreibung einer Pilgerfahrt vom Rhein nach Italien: "Du kommst nach Augsburg, wo Wertach und Lech zusammenfließen. Dort verehrst du die Gebeine der heiligen Märtyrerin Afra. Wenn dann der Weg frei ist und dir nicht der Bayer entgegentritt ..., so ziehe über die Alpen." Das ist eine der ersten Nennungen Bayerns in den Quellen überhaupt.

- *Proba* war die Frau des römischen Stadtpräfekten des Jahres 351; von ihr stammt ein *Cento Virgilianus*. Unter einem Cento versteht man ein Gedicht, das aus Versen bereits vorhandener Dichtungen sekundär zusammengesetzt wird. Probas Cento setzt also aus Vergil-Versen Szenen der Bibel zusammen; Ähnliches hat man im Griechischen auch mit Homer gemacht;
- *Symphosius*, von dem man nichts Näheres weiß, gilt als Autor einer Sammlung von 100 hexametrischen Rätseln;
- ebenso hat *Aldhelm*, ein angelsächsischer Mönch und Bischof des 7. Jahrhunderts, eine Sammlung von 100 Rätseln zusammengestellt.

Von diesen Autoren kennt man heute eigentlich nur noch Venantius Fortunatus; sein Kreuzeshymnus findet sich heute noch in den Gesangbüchern, wenn auch leider nicht in Passau. Von ihm abgesehen, gehört keines dieser Werke der Weltliteratur an. Sie verschwinden im Laufe der Zeit auch aus dem Lektürekanon. Stattdessen treten im Hochmittelalter die richtiggehend heidnischen Autoren der Antike in den Vordergrund. Dies können wir wiederum den Bibliothekskatalogen, aber z.B. auch der Lektüreliste Konrads von Hirsau aus dem 12. Jahrhundert, entnehmen. Wir finden jetzt u.a. Cicero, Juvenal, Lukan, Ovid, Sallust und Statius. Cicero und Sallust dürften Ihnen bekannt sein; von Lukan war im Zusammenhang mit der Bekehrung des Otloh von St. Emmeram schon die Rede. Kurz etwas zu den anderen:

- Juvenal, mit vollem Namen *Decius Iunius Iuvenalis*, ist als Autor von Satiren bekannt, in denen er übrigens auch über die Schule und die Lehrer herzieht;
- Statius war ein Neapolitaner des 1. Jahrhunderts n. Chr. Von ihm gibt es eine Sammlung von Gelegenheits-, vornehmlich Hochzeitsgedichten, *Silvae* (also Wälder) genannt, sowie ein Epos *Thebais*, in dem es sehr mythologisch zugeht;
- Ovid, mit vollem Namen *Publius Ovidius Naso*, lebte von 43 v. bis 18 n. Chr.; er war der Liebling der römischen Gesellschaft, bis er wegen eines Sittenskandals mit der Tochter des Augustus ans Schwarze Meer ins Exil gehen mußte, also eine Art Oscar Wilde der Zeitenwende. Seine Werke mit Titeln wie *ars amoris*, *remedia amoris* usw. waren in den hochmittelalterlichen Klöstern besonders beliebt; teilweise wurden sie sogar in mehreren Exemplaren angeschafft. Das ist nun doch etwas erstaunlich. Zwar gab es die Möglichkeit, sie geistlich zu interpretieren (im Sinne der Liebe der Seele zu Gott usw.), aber bei ihrer Beliebtheit dürfte auch die Sehnsucht nach den verbotenen Früchten mitgespielt haben.

Nun stellt sich aber die Frage nach der Spannung zwischen Theorie und Praxis. Diese Autorenlisten, die im Grunde schon mit Cassiodors Vorschriften für sein Kloster Vivarium beginnen, sind ja mit den heutigen Lehrplänen vergleichbar, die ja auch nicht unbedingt mit der Schulwirklichkeit übereinstimmen. Wir müssen also weitere Quellen hinzuziehen. Dafür gibt es drei Möglichkeiten. Die erste sind die mittelalterlichen Bibliothekskataloge, die, wie Sie wissen, systematisch gesucht und ediert werden. Daß ein Buch in einer Klosterbibliothek vorhanden ist, bildet ja die Voraussetzung dafür, daß es in der Klosterschule gelesen werden kann. Nehmen wir als Beispiele die Liste der Bücher, die der Passauer Chorbischof Madalwin im Jahre 903 der Dombibliothek überlassen hat. Dort finden wir unter einer eigenen Überschrift *De arte grammatica* folgende Titel: *Donatum minorem et maiorem et opus Albini in Donatum* – "den kleinen und den großen Donat und den Kommentar des englischen Abtes Albinus zum Donat"; ... *opus Boecii de consolatione philosophie beneglosatum* – "Das Werk des Boethius über den Trost der Philosophie mit ausführlichem Kommentar"; ... *libros Martiani Minei Felicis Capelle pleniter in VII liberales artes* – "die Bücher des Martianus Capella zu allen sieben freien Künsten"; *carmen paschale Sedulii in vetus et novum testamentum* – "das Carmen paschale des Sedulius zum alten und neuen Testament"; ... *carmen Aratoris subdiaconi in actus apostolorum* – "das Epos des Subdiakons Arator über die Apostelgeschichte"; *et libri Catonis IIII et fabule Aviani* – "und vier Bücher Distichen des Cato und die Fabeln des Avian"; ... *epigrammata Prosperi et psychomachia Prudentii* – "die Epigramme des Prosper und die Psychomachie des Prudentius"; *enigmata Simphosii et Althelmi* – "die Rätsel des Symphosius und des Aldhelm"; ... *decem egloge et georicon Virgilii, liber Servii plenissimus in totum Virgilium* – "die zehn Eklogen und die Georgika des Vergil, den vollständigen Kommentar des Servius zum ganzen Vergil". Im Verzeichnis der Dombibliothek von 1259 finden wir noch dieselben Autoren, aber es sind viele hinzugekommen, so Martial, Horaz, Terenz, Makrobios, Statius, Cicero (in mehreren Exemplaren), Persius. Die Bücher von Sedulius und Prosper sind bezeichnenderweise als *antiquus* (alt) bzw. *villis* (unscheinbar) gekennzeichnet.

12. KAPITEL:

CICERO SALUTAT ARISTOTELEM: RHETORIK UND DIALEKTIK

MIT DEM ABSCHLUSS DES Grammatikunterrichtes war wiederum ein Einschnitt erreicht, denn nur ein Teil der Schüler hatte Zugang zu weiterer Beschäftigung mit den übrigen Disziplinen, d.h. mit den beiden anderen Fächern Triviums, denjenigen des Quadriviums und evt. noch anderen Unterrichtsgegenständen

Eine solide Ausbildung in der Grammatik war aber auf jeden Fall ausreichend für den Zugang zur Artistenfakultät der Universität; auf die Universitäten kommen wir 22. Kapitel zurück. Jetzt wollen wir zunächst die übrigen Fächer der *septem artes liberales* etwas näher betrachten.



Als Lehrbuch diente, wie schon geschildert, des Martianus Capella *De nuptiis Mercurii et philologiae*. Stattdessen oder zusätzlich konnte der Lehrer seinem Unterricht auch die ersten drei Bücher der 20bändigen Universalenzyklopädie des Mittelalters zugrundelegen, der "Etymologien" Bischof Isidors von Sevilla aus dem 7. Jahrhundert. Für unsere Zwecke noch interessanter sind zwei mittelalterliche Autoren, die zu Schulzwecken den Zyklus der *artes* beschreiben: zum einen der Fuldaer Abt *Hrabanus Maurus* aus dem 9. Jahrhundert, der im 3. Buch von *De institutione clericorum* 7 Kapitelchen den *artes* widmet, zum anderen *Honorius Augustodunensis*. Letzterer, der wahrscheinlich im 12. Jahrhundert in Regensburg tätig war, schildert in *De animae exilio et patria* – "Über der Seele Verbannung und Heimat" den Bildungsgang als Reise der Seele ins himmlische Vaterland; unterwegs kommt sie durch ebensoviele Städte, als es Unterrichtsfächer gibt. Dabei fügt Honorius den sieben *artes* als achte, neunte und zehnte *civitas* noch die Medizin, die Mechanik und die Ökonomie an. Die einzelnen Teilgebiete jeder *ars* vergleicht er mit den Bestandteilen und Bewohnern der jeweiligen Stadt, also mit Toren, Straßen, Gebäuden, Behörden usw. Neben diesen Autoren konnte sich der Lehrer auch auf eine ganze Reihe von Spezialwerken zu den einzelnen *artes* stützen, je nachdem, was die Klosterbibliothek eben enthielt.

Schauen wir zur besseren Vorstellung einmal an, wie *Hrabanus* und *Honorius* die **Grammatik** beschreiben, deren Inhalte wir ja bereits kennen. *Hrabanus* definiert sie im 9. Jahrhundert folgendermaßen: "Die Grammatik ist die Kunst, die Poeten und Schriftsteller zu interpretieren, und die Fähigkeit, korrekt zu schreiben und zu lesen. Sie ist dadurch der Ursprung und die Grundlage der *artes liberales*." Wer könne, so fragt der Autor, über Stimme, Buchstaben und Silben, über Versfüße und Akzent, über Satzteile, Redefiguren, Etymologie und Rechtschreibung Bescheid wissen, der nicht von ihr darüber unterrichtet wurde? Freilich, "Iöblich lernt der diese Kunst, der in ihr nicht müßige Wortgefechte auszukämpfen liebt, sondern die Kenntnis der richtigen Rede und die Fähigkeit des korrekten Schreibens anstrebt. Sie ist nämlich der Richter aller Kopisten, denn, wo immer sie einen Irrtum erblickt, tadelt sie ihn, und wo etwas wohl gesagt ist, bekräftigt sie es durch ihr Urteil." Alle Redefiguren, die die Grammatik an den Werken der weltlichen Autoren erläutere, kämen auch in der Heiligen Schrift vor. Ebenso sei die Kenntnis der Metrik wichtig, da nach dem Zeugnis der Kirchenväter der Psalter und andere Bücher der Schrift in Jamben, Hexametern usw. abgefaßt seien. Letzteres ist zwar in der Sache falsch, aber eine praktische Begründung für die Ovid-Lektüre.

Honorius Augustodunensis schreibt im 12. Jahrhundert: "Die erste Stadt ist die Grammatik: ihr Tor ist die vierfache Stimme" – gemeint ist nach *Priscian* die *vox articulata*, *inarticulata*, *litterata* und *illitterata* – "der Weg (durch das Tor) hindurch ist der dreigeteilte Buchstabe, welcher durch Vokale, Halbvokale und Konsonanten zu

den Wohnstätten der Sätze führt. Dann sind die langen und kurzen Silben der Wörter gewissermaßen die Türen der Häuser. Die Stadt ist in acht Regionen geteilt" – gemeint sind die acht Satzteile, analog den acht Seligpreisungen der Bergpredigt. "In ihr herrschen Nomen und Verb als Konsuln, das Pronomen nimmt den Platz des Prokonsuls, das Adverb den des Präfekten ein. Die anderen Wortarten gleichen den übrigen Ämtern. Ihnen sind Genus und Kasus, Tempus und die übrigen Eigenschaften als das gewöhnliche Volk dienstbar. In dieser Stadt lehren Donat und Priscian. ... Die Landgemeinden, die dieser Stadt untertan sind, sind die Bücher der Dichter." Als Beispiele nennt er Lukan, Terenz, Persius und Horaz.

Auf die Grammatik folgte als zweite *ars* des Triviums die **Rhetorik**. Im Vergleich zur Antike, wo in der Politik, vor allem aber vor Gericht ständig wohlformulierte, jedenfalls aber effektvolle Reden gehalten wurden, ist diese Fähigkeit im Mittelalter viel unbedeutender geworden. Zwar lassen die Geschichtsschreiber auch die zeitgenössischen Könige an einschlägigen Stellen noch fiktive Reden halten, aber das Gerichtsverfahren funktioniert ganz anders, ohne Rechtsanwälte; und pompöse Rhetorik wäre mit dem Schweigegebot im Kloster auch schwer vereinbar gewesen. Die Rhetorik wird im Mittelalter deshalb schriftlich: sie lehrte das Formulieren von Briefen und Urkunden. Als Unterrichtsmaterial legte man deshalb Mustersammlungen vorbildlicher Stücke an, wobei man unbedenklich echte Briefe mit fiktiven Stücken mischte; der heutige Historiker, die diese Briefsammlungen als Quelle benutzen will, steht deshalb oft vor einer schwierigen Aufgabe, wenn er reale Urkunden von bloßen Schulbeispielen scheidet will. Als Lehrbuch dienten neben den entsprechenden Kapiteln bei Martianus Capella, Isidor usw. v.a. Schriften Ciceros.

Honorius Augustodunensis sieht die Rhetorik hauptsächlich unter juristischem Blickwinkel: das Tor ist die *civilis cura*, also die Sorge für das allgemeine Wohl der Bürger, ihre Straßen sind die verschiedenen Arbeitsfelder des Rechtes, und zwar des weltlichen und des kirchlichen. Als Hauptquelle nennt er erwartungsgemäß Cicero, der aber erstaunlicherweise neben der eigentlichen Rhetorik auch *quatuor virtutibus, scilicet prudentia, fortitudine, iustitia, temperantia mores componit* (durch die vier Haupttugenden, nämlich Klugheit, Stärke, Gerechtigkeit und Mäßigung, die Sitten bewahrt). Schließlich nennt er als ihr Arbeitsfeld auch die *historiae*, also die Geschichte; auf diese Einordnung kommen wir im 19. Kapitel zurück.

Noch bescheidener war die Rolle der **Dialektik** oder Logik, die im Wesentlichen als die Lehre von den logischen Schlüssen bzw. Trugschlüssen zu verstehen ist. Etwa von der Art: "Der ich bin, bist du nicht." – "Einverstanden." – "Ich bin ein Mensch, also bist du kein Mensch." Der meistgelesene Autor war hier Boethius, und zwar entweder seine eigene Schrift *De consolatione philosophiae* ("Trost der Philosophie") oder seine Übersetzung eines Standardwerks der Antike, der sog. Isagoge (also: Einführung) des Porphyrius. Die große Zeit der Dialektik beginnt erst, als sie vom 13. Jahrhundert an den Universitäten gelehrt wurde.

Lassen Sie mich Ihnen an dieser Stelle, weil das Kapitel sonst gar so kurz wäre, im Vorgriff auf das Universitätskapitel einen berühmten Dialektiker vorstellen: Abälard. Er lebte von 1079 bis 1142 und ist einem größeren Publikum weniger als Wissenschaftler, sondern als Held einer Romanze mit traurigem Ausgang bekannt. Abälard war hochintelligent, aber maßlos arrogant und verstand es, mit aller Welt in Streit zu geraten. Sein besonderes Vergnügen bestand darin, Vorlesungen zu besuchen und dem Dozenten fortlaufend Fehler nachzuweisen. Unter seinen Schriften ist *Sic et non* hervorzuheben: in ihr stellt er widersprechende Aussagen von Autoritäten gegenüber, die Lösung des Widerspruchs überläßt er allerdings dem Leser. In einem Unterrichtssystem, das ganz auf die Anerkennung von Autoritäten ausgerichtet war, ist dies ein brisantes Verfahren.

Jetzt aber zur Romanze: es fiel seinen eigenen Schülern auf, daß er von einem gewissen Zeitpunkt an in seinen Beispielen nicht mehr, wie es üblich war, sagte: *Platon instruit Aristotelem* (Platon lehrt den Aristoteles), sondern *philosophus amat puellam* (der Lehrer liebt das Mädchen). Er hatte sich nämlich in Héloise, die Nichte seines Vermieters, eines Pariser Domherrn, verliebt, und schließlich entführte und heiratete er sie. Ein gemeinsamer Sohn erhielt den Namen *Astrolabius*. Der Domherr nahm dies allerdings nicht tatenlos hin, sondern ließ Abälard überfallen und in einer Weise behandeln, daß seine Liebe zu Héloise hinkünftig nur noch platonisch sein konnte. Beide, Abälard und Héloise, traten in Klöster ein und wechselten traurige Briefe. All dies hat Abälard in seiner *Historia calamitatum* selbst beschrieben. Wenn Sie sich näher über ihn und seine Freundin Héloise informieren wollen, können Sie das Nützliche mit dem Angenehmen verbinden und das Buch von Mariateresa Fumagalli, *Heloise und Abaelard* (München 1986) lesen.

Wir unterbrechen jetzt die Vorstellung der Unterrichtsfächer und kommen auf etwas Handfestes zu sprechen, nämlich die Ausbildung der Kinder, die keine Schule besuchten, also die Handwerkslehre.

13. KAPITEL: ARTES M(O)ECHANICAE: DIE HANDWERKSLEHRE

ICH MÖCHTE JETZT ALSO einen kleinen Exkurs einschieben, denn im Mittelalter und auch noch im 16., 17. und 18. Jahrhundert bildete der Schulbesuch keineswegs die einzige Ausbildungsform der Kinder; von einer Schulpflicht sind wir ja noch weit entfernt. Die Handwerkslehre stellte eine alternative Ausbildungsform dar, der ein Elementarunterricht in einer Schule vorausgehen konnte, aber nicht mußte. Die Ausbildung in den manuellen Fähigkeiten konnte selbstverständlich so erfolgen, daß der Sohn dem Vater zu- und abschaut, was es zu lernen gab. So wird es in der Landwirtschaft gewesen sein, also beim größten Teil der Bevölkerung. Für die Handwerker in den Städten bildeten sich im Spätmittelalter aber feste Regeln heraus: der Nachwuchs wurde bei einem Lehrherrn ausgebildet, und diese

Ausbildung, die "Lehre", wurde von der Selbstorganisation der Handwerker, den Zünften, überwacht.

Zunächst aber noch ein kleiner Hinweis zur Terminologie. Ich habe in der Kapitelüberschrift ein eingeschobenes o hinzugefügt, so daß man das Wort alternativ *mechanicus* oder *moechanicus* lesen kann. Dahinter steckt folgendes: die antiken Diphthonge *ae* und *oe* werden im mittelalterlichen Latein etwa seit der Jahrtausendwende als einfaches *e* geschrieben. Damit wird eine Ausspracheveränderung nachvollzogen, die schon in der Antike einsetzt, aber bislang durch die historische Orthographie überdeckt worden war. Das führt dazu, daß manche Wörter orthographisch zusammenfallen, z.B. *qu(a)erere* (suchen) und *queri* (sich beklagen), *(a)es* (das Erz) und *es* (du bist) oder auch *(a)equus* (gleich) und *equus* (das Pferd). Von letzterem kann man folgenden sprachlichen Gag ableiten. Zu Beginn der Präfation in der lateinischen Messe heißt es:

Vere dignum et iustum est, aequum et salutare.

(In Wahrheit ist es würdig und recht, geziemend und heilsam.) In mittelalterlicher Orthographie wird daraus:

Vere dignum et iustum est, equum et salutare,

und das kann man dann übersetzen: "Im Frühjahr ist es würdig und recht, auch das Pferd zu grüßen." Ein ähnlicher Kalauer passiert im Mittelalter bei *mechanicus*: wenn man das Wort als *moechanicus* deutet, ist es abgeleitet von *moechus*, *moecha*, und das ist der Ehebrecher, die Hure. Die *artes m(o)echanice* sind dann also die unanständigen, die unreinen Künste, bei denen man sich die Hände schmutzig macht. Das ist freilich eine sehr klerikale Weltansicht.

Mit dem Lehrherrn wird mündlich oder schriftlich der Lehrvertrag geschlossen; der Text solcher Lehrverträge ist gelegentlich überliefert. Er regelt die Höhe des Lehrgeldes und die Dauer der Lehrzeit. Das Lehrgeld bildet dabei aber nicht etwa die Belohnung für die Ausbildungstätigkeit des Meisters, sondern stellt den Ersatz der Kosten dar, die der Lehrling dem Meister verursacht. Der Lehrling tritt nämlich in die *familia*, d.h. in den Haushalt, des Lehrherrn ein: dies bedeutet, daß er im Hause des Meisters wohnt, von ihm gepflegt und hinsichtlich seiner Lebensführung überwacht wird; der Meister ist dafür verantwortlich, daß der Lehrling seinen religiösen Pflichten nachkommt und sich von unmoralischem Zeitvertreib wie Karten- oder Würfelspiel fernhält, vom Umgang mit dem anderen Geschlecht ganz zu schweigen. Als Mitglied der *familia* ist der Lehrling auch zu Tätigkeiten im Haushalt verpflichtet; hierbei kann es zu Konflikten kommen, wenn solche Tätigkeiten überhand nehmen und dadurch die Ausbildung vernachlässigt wird.

Der Lehrling hat aber kaum die Möglichkeit, sich gegen solche Mißbräuche zu wehren, da er völlig der Gewalt des Meisters untersteht, der ihm gegenüber auch ein Züchtigungsrecht besitzt. Sein einziger Ausweg ist die Flucht aus dem Hause des Meisters. Ein entlaufener Lehrling wird für den Bruch des Lehrvertrages jedoch be-

strafft, im Extremfall bis zum Verbot jeder künftigen handwerklichen Ausbildung und Berufsausübung. Alle Zunftstatuten ziehen aber auch den Fall in Betracht, daß der Meister der schuldige Teil ist und sich mangelhafte Ausbildung oder eine Überschreitung seines Züchtigungsrechtes zuschulden kommen ließ; konkret wird das Schlagen mit dem Werkzeug statt mit der Rute oder das Beibringen blutiger Wunden genannt.

Freilich war eine Pflichtverletzung des Lehrherrn schwer zu beweisen; wem wurde eher geglaubt, dem Meister oder dem Lehrling? Auf wessen Seite stellte sich die Nachbarschaft, vor der in einer frühneuzeitlichen Stadt kaum etwas zu verbergen war? Und noch ein Aspekt: konnte der Meister, konnte die Zunft es sich leisten, einen Lehrling gehen zu lassen? Der dann vielleicht Berufsgeheimnisse verriet, bevor er auf ihre Geheimhaltung verpflichtet war? Fand der Meister Ersatz für den entlaufenen Lehrling?

Das Verhältnis zwischen Meister und Lehrling muß also auch unter dem Gesichtspunkt des Arbeitskräfteangebots gesehen werden. Dieses Angebot änderte sich in der Mitte des 14. Jahrhunderts schlagartig infolge der Pestepidemien: bis dahin herrschte Arbeitskräfteüberschuß bei gleichzeitiger problematischer Versorgung mit Lebensmitteln, nach diesem Zeitpunkt folgte Arbeitskräftemangel. Auch bevor die Zünfte vom 16. Jahrhundert an entsprechende Vorschriften erließen, hatte deshalb jeder Meister in der Regel nur einen Lehrling und einen Gesellen. Die Vorstellung vom Handwerksmeister, der beim Mittagessen am Kopf einer langen Tafel thront, an deren Seiten sich Kinder aller Altersstufen, dann die Gesellen, die Lehrlinge und schließlich das Hausgesinde aufreihen, ist also falsch – hinsichtlich der Kinder übrigens schon allein deshalb, weil die Familie zwar durchaus ein Dutzend Kinder haben konnte, davon aber immer nur wenige gleichzeitig am Leben waren.

Die Lehre dauerte gewöhnlich drei oder vier Jahre; bei einigen Handwerken genügen zwei Jahre, bei anderen werden bis zu sechs Jahre gefordert. Der Lehrling lernte während dieser Zeit im Wesentlichen durch Nachahmen: er sah dem Meister oder Gesellen zu und ging ihm zur Hand. Ob dabei auch etwas erklärt wurde oder ob der Lehrling nur schmerzlich erfuhr, wenn er etwas falsch gemacht hatte, ist den Quellen kaum zu entnehmen. Es gab am Ende der Lehrzeit auch keine Prüfung und keine Benotung. Der Lehrherr stellte ihm dann zwar teilweise einen Lehrbrief aus, aber auch in dieser Urkunde hieß es lediglich, der Lehrling habe die Lehrzeit ordnungsgemäß absolviert und gegen seine Person lägen keine Einwände vor.

Außer zu seinem Meister trat der Lehrling auch in eine Beziehung zu seiner Zunft. Am Beginn der Lehre stand das "Aufdingen", am Schluß die

"Lossprechung". Das Aufdingen, bei dem der Lehrling vom Meister der Zunft vorgestellt und von den Zunftvorstehern in diese aufgenommen wurde, hatten binnen einer gewissen Zeitspanne nach dem Antritt der Lehrzeit zu geschehen, in der Regel binnen 14 Tagen. Diese 14 Tage dienten also auch als eine Art Probezeit. Beim Aufdingen mußte der Lehrling der Zunft Gehorsam versprechen und gewisse Abgaben leisten: häufig waren dies Wachs – für die Kerzen

in der Zunftkirche –, ferner Wein, der u.U. sofort vertrunken wurde, auch Geld für die Zunftkasse. Die Abgaben wurden zusammen mit den Privilegien der Zunft in den bekannten, prachtvollen Zunftladen aufbewahrt.

Außerdem wurde beim Aufdingen geprüft, ob der Lehrling von seiner Person her als Zunftmitglied geeignet war. Dies bezog sich aber nicht auf seine Eignung für das gewählte Handwerk, sondern erfolgte nach juristischen Kategorien. Vom Lehrling wurde die freie und eheliche Geburt verlangt, gelegentlich sogar die eheliche Zeugung (mit anderen Worten: Kinder, die Anlaß einer überstürzten Heirat gewesen waren, wurden ebenfalls ausgeschlossen). In Norddeutschland wurde teilweise auch die deutsche Geburt verlangt, um slawische Lehrlinge fernzuhalten. In Spanien mußte der Lehrling seit dem Ende des Mittelalters, offiziell seit 1555, die *limpieza de sangre* nachweisen, die "Reinheit des Blutes": unter seinen Vorfahren durften sich keine Juden oder Mauren befinden, und zwar selbst dann nicht, wenn diese als *conversos* zum Christentum übergetreten waren.

Ferner wurde vom Lehrling teilweise die "ehrliche" Geburt verlangt, d.h. die Eltern durften kein "unehrliches" Gewerbe ausgeübt haben; "unehrlich" meint dabei nicht in erster Linie kriminell, sondern bestimmte verachtete Berufe, wie Scharfrichter, Abdecker, Gerichtsdienstler, Nachtwächter, Zöllner, Totengräber, Bader, Schäfer, Weber, Müller, Spielleute usw. Ausgeschlossen waren ferner die Kinder von „Pfuschern“; dieser Ausdruck meint nicht die Qualität der Arbeit, sondern jene, die ein Handwerk ausübten, ohne der Zunft anzugehören, z. B. auf dem Lande oder im Dienste eines Fürsten. Ausgeschlossen waren schließlich die Kinder jener, die die Zunft strafweise für unehrlich erklärt hatte.

Ob es Vorschriften über das Alter des Lehrlings gab, ist nicht ganz klar; ein Höchstalter von 15 Jahren scheint die Regel gewesen zu sein, über ein Mindestalter verlauten die Quellen nichts. Schließlich wurde vom Lehrling noch verlangt, daß er körperlich gesund sei; mit anderen Worten: behinderte Jugendliche wurden nicht akzeptiert.

Soweit die Theorie. Die Praxis dürfte weitaus großzügiger gewesen sein, zumal in Zeiten des Lehrlingsmangels. Die Quellen verfälschen das Bild ein wenig, denn dort tauchen nur die Fälle auf, in denen ein Lehrling zurückgewiesen wurde; die Fälle, in denen stillschweigend Nachsicht geübt wurde, wurden wohlweislich nicht dokumentiert. Das dürfte vor allem für die eheliche Geburt gelten. Es war durchaus gängige Praxis, den Fehltritt der älteren Tochter als Nachzügler der Eltern auszugeben, also als späte Tochter der Mutter. Hinsichtlich des Vaters mochte diese Abstammung von den Eltern auch zutreffen. (Das Leben in einer mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Stadt war eben kein Idyll.) Solche gemachten Ausnahmen lassen sich manchmal trotzdem in den Quellen nachweisen, denn die rechtlichen Qualitäten des Lehrlings wurden ein zweites Mal geprüft, wenn er nach Abschluß der Lehrzeit von der Zunft losgesprochen und von den Gesellen in ihre Gemeinschaft aufgenommen wurde. Diese Prüfung konnte nämlich kleinlicher ausfallen als diejenige zu Beginn der Lehrzeit, und es konnte vorkommen, daß dem

vollausgebildeten Lehrling die Übernahme in ein reguläres Arbeitsverhältnis verweigert wurde.

Bei der Lossprechung waren wiederum Abgaben an die Zunft fällig, vor allem aber ein großes Festessen, das der Lehrling seinem Meister und den Gesellen geben mußte. Dieser "Lehrbraten" bedeutete eine schwere finanzielle Belastung für den Lehrling bzw. seine Eltern, wie aus zahlreichen obrigkeitlichen Verboten bzw. Beschränkungen hervorgeht, die aber schon allein durch ihre ständige Wiederholung ihre Unwirksamkeit erweisen. Zur Aufnahme in die Gemeinschaft der Gesellen gehörten auch noch einige, oft sehr rohe Zeremonien, die heute manchmal "wiederbelebt" werden. Solche juristischen Zombies gehören meines Erachtens aber eher auf die Ebene von "Pleiten, Pech und Pannen" als in den Bereich sinnvoller Traditionspflege.

Die Beschäftigung mit der vormodernen Handwerker- und Handwerksausbildung ist im Rahmen dieser Vorlesung etwas unbefriedigend: wir erfahren einiges über das juristische Rahmenwerk, aber fast nichts über Lehrinhalte und Lehrmethode.

14. KAPITEL: SEPTEM PROBITATES: DIE AUSBILDUNG DER RITTER

OB SCHULE ODER HANDWERKSLEHRE, das Publikum entstammte im Wesentlichen städtischen, d.h. bürgerlichen Kreisen. Wie aber stand es damals um die Ausbildung des adeligen Nachwuchses? Wenn für die nachgeborenen Söhne oder Töchter eine kirchliche Karriere vorgesehen war, bot sich der frühzeitige Eintritt in ein Domkapitel (und damit Besuch der Kathedralschule) bzw. ein vornehmes Nonnenkloster an. Die Knaben, die in der Welt bleiben sollten, pflegte man in höheren Kreisen an einen benachbarten Hof zu schicken, damit sie dort als Pagen oder "Edelknaben" dienten. Damit war eine Ausbildung in vornehmer, d.h. ritterlicher Lebensweise verbunden. Man stellte dafür analog den *septem artes* einen Kanon von sieben Fähigkeiten, *septem probitates*, auf, die der perfekte Ritter zu beherrschen hatte: Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und die formale Beherrschung des Dichtens und Singens. Einen förmlichen Unterricht dürfte es dabei kaum gegeben haben, sondern der Page lernte durch Nachahmung des Vorbildes seines Burgherrn, den er z.B. bei Tisch zu bedienen hatte.

Die Auswahl des Hofes, an den man seine Kinder schickte, war deshalb wichtig. Der Königshof war nie falsch, weil er dem Knaben auch Karrierechancen eröffnete, aber dort herrschte gewissermaßen *numerus clausus*. Manche Fürstenhöfe waren berühmt, so etwa der des Landgrafen von Thüringen oder der babenbergische Hof in Österreich.

Im späten Mittelalter bringt man die Ausbildung der jungen Herrn aus gutem Hause in ein System: mit sieben Jahren tritt der Edelknabe den Dienst an, mit 14 Jahren beginnt die militärische Ausbildung, wodurch er zum Knappen mutiert; mit 21 folgt schließlich die Ritterweihe, möglichst nach vorheriger Bewährung im Kampf

oder unmittelbar vor einer entscheidenden Schlacht, in der der frischgebackene Ritter sich dann gleich bewähren konnte. Die Siebenjahresschritte sind verdächtig; die Praxis sah wohl meist anders aus. Zudem war in Friedenszeiten der Ritterschlag mit einem aufwendigen Zeremoniell und hohen Kosten verbunden, z.B. für die Ausrüstung, so daß die meisten ihr Leben lang Knappe blieben. Wenn man Glück hatte, schenkte der Dienstherr einem Pferd und Rüstung, aber das kam wohl nur selten vor, zumal auch die Dienstherren meist Finanzprobleme hatten. Eine andere Möglichkeit war, Pferd und Ausrüstung in einem Turnier zu gewinnen, denn es war üblich, daß der Sieger sie seinem unterlegenen Konkurrenten wegnehmen durfte.

Nachrichten über diese Form der Ausbildung finden wir in einigen Bemerkungen in der mittelalterlichen Literatur, in Hofordnungen – z.B. der Ordnung für den bayerischen Herzogshof von 1298 – und gegen Ende des Mittelalters in Traktaten über die ritterliche Ausbildung. Lesen und Schreiben mußte man für die *septem probitates* nicht können, auch nicht für das Abfassen von Gedichten. Hartmann von Aue hebt die Lesefähigkeit seines Helden, des "Armen Heinrich", als ungewöhnlichen Fall ausdrücklich hervor:



*Ein ritter so gelêret was,
Daz er an den buochen las,
Swaz er daran geschriben vant.
Der was hartman genant,
Dienstman was er ze Ouwe.
Er nam in manige schouwe
An mislîchen buochen.
Dar an begunde er suochen,
Swan er sîner stunde
Niht baz verwenden kunde.
Er kêrt ouch sînen vlîs daran. ...*

„Ein Ritter war so gebildet, daß er in den Büchern lesen konnte, was er dort geschrieben fand. Der war Hartmann genannt. Er war ein Lehnsman zu Aue. Er sah sich eifrig in verschiedenen Büchern um. Die durchblättert er, wenn er seine Zeit sonst nicht besser verbringen konnte. Er tat dies mit großem Eifer.“ Es ist amüsant, wie der Autor seinen Helden, in dem er ein wenig ja sich selbst porträtiert, einmal lobt, weil er gebildet ist, und das Ganze darin wieder als bloße Freizeitbeschäftigung herunterspielt.

Wolfram von Eschenbach, der Autor des Parzifal, rühmt sich: *Unkundig ist mir ganz daz lesen*. Ob das so zutrifft, wird von den Germanisten diskutiert. Aber ganz allgemein galt der deutsche Adel im Mittelalter als roh und ungebildet, wie schon im 11. Jahrhundert Wipo, der Hofkaplan Kaiser Konrads II., beklagt. Im späten Mittelalter, als die wirtschaftliche Situation der Kleinadligen immer schlechter wurde und diese deshalb zu Raubrittern absanken, sah es sicher nicht besser aus.

Die adligen Fräulein waren gebildeter. Es gibt unverdächtige Belege dafür, daß sie gewöhnlich wenigstens lesen konnten – was sollten sie den lieben langen Tag sonst auf der Burg tun, während sie darauf warteten, verheiratet zu werden? –; sie waren die Zielgruppe der Ritterromane und der religiösen Erbauungsbücher, die im Spätmittelalter in immer größerem Umfang produziert wurden.

15. KAPITEL: OMNIA MENSURA ET NUMERO ET PONDERE DISPOSUISTI: ARITHMETIK

DIE VIER FÄCHER DES Quadriviums lehren alles, was mit der zahlenmäßigen Ordnung der Welt und mit den Zahlen selbst zu tun hat. Das Standard-Bibelzitat hierzu, das bei allen möglichen und unmöglichen Gelegenheiten angeführt wird, stammt aus dem Buch der Weisheit (11,21): *omnia mensura et numero et pondere disposuisti* – "Alles hast du nach Maß und Zahl und Gewicht geordnet." Der Schöpfer als Weltarchitekt hat die Schöpfung in eine zahlenmäßig bestimmte Harmonie gebracht, die es zu erkunden und zu bewundern gilt. Diese Rolle Gottes als Weltarchitekt wird mitunter in sehr reizvoller Weise optisch dargestellt:



Hrabanus Maurus, Abt von Fulda und später Erzbischof von Mainz in der Karolingerzeit, schreibt im Vorwort eines Buches über den *computus*, also die Berechnung des Osterdatums: "Nicht von ungefähr wird zum Lobe Gottes gesagt: 'alles hast du nach Maß und Zahl und Gewicht geordnet.' Durch die Zahl also werden wir unterrichtet, damit wir nicht der Verwirrung anheimfallen. Nimm von allen Dingen die Zahl weg, und alles geht zugrunde! ... Und wir könnten uns nicht mehr von den Tieren unterscheiden, die nicht fähig sind zu rechnen."

Die **Arithmetik** befaßt sich mit den Zahlen selbst. "Die vierte Stadt ist die Arithmetik", schreibt Honorius Augustodunensis. "In ihr verbinden sich, wie Boethius lehrt, gerade und ungerade Zahlen auf vielfältige Weise. Das 'Sieb' stellt die einfachen Zahlen durch die zusammengesetzten Zahlen wieder her. Der Abakus führt durch Finger und Rechensteine auf dem Hinweg die Multiplikation, auf dem Rückweg die Division durch; bei der Bruchrechnung teilt er die Einheit in tausend Teile. In ihr ruft der Zahlenkampf grade und ungrade Zahlen zum Streit, der Zufall ordnet die Schachfiguren in festgelegter Anzahl zum Kampf, der Spieltisch vereinigt die geworfenen Würfel in der Sechszahl. In der Schule dieser Stadt lernt der Wanderer, daß Gott alles in Maß und Zahl und Gewicht geordnet hat."

Es geht also – neben der praktischen Durchführung der Rechenoperationen, mit denen wir uns im Kapitel über Adam Riese bereits befaßt haben – um Zahlentheorie. Ein Beispiel dafür ist die Unterscheidung von *numeri perfecti*, *abundi* und *indigentes*, von vollkommenen, übermäßigen und verringerten Zahlen. Zu diesem Zweck muß man die Zahlen in ihre Teiler zerlegen: so ist z. B.

$$6 = 1 * 2 * 3$$

Die Summe dieser Teiler ist – Wunder über Wunder! – ebenfalls 6:

$$6 = 1 + 2 + 3$$

Eine solche Zahl ist ein *numerus perfectus*, und das ist, da die zahlenmäßige Ordnung der Welt direkt von Gott ausgeht, kein Zufall, sondern göttliche Vorsehung. Machen wir die Probe aufs Exempel mit einem weiteren Beispiel: 12 hat die Teiler 1, 2, 3, 4, 6, addiert 16; 12 ist also ein *numerus abundus*. Und wie sieht es etwa mit der ominösen Zahl 666 aus? Ihre Teiler sind 1, 2, 3, 6 und 111. Die Summe der Teiler ist 123, also ein *numerus indigens*, wie eigentlich zu erwarten war. Die vollkommenen Zahlen sind übrigens recht selten. Außer der 1, die aber im Mittelalter nicht als Zahl gilt, sondern als „Ursprung der Zahlen“, gibt es die 6, 28, 496, 8128, 33 550 336 usw.; ob es eine größte vollkommene Zahl gibt, konnten die Mathematiker bis heute nicht ermitteln.

Um die Teiler der Zahlen zu ermitteln, muß man die Primzahlen kennen, die die mittelalterlichen Arithmetiker ebenfalls sehr interessiert haben. Bei ihrer Ermittlung kommt das von Honorius erwähnte Sieb zum Zuge, d. h. man streicht aus der Zahlenliste alle heraus, die durch 2, 3, 5, 7 usw. teilbar sind; im Grunde macht man es auch heute noch nicht anders. Spannend fand man damals auch Phänomene wie die Dreieckszahlen:

			•	•
	•	•	•	•
•	••	••	••	••
1	3	6	10	15

oder die Viereckszahlen:

			••••	••••
	••	••	••	••
•	••	••	••	••
1	4	9	16	25

Ein weiteres Thema der Arithmetik, das Honorius nicht erwähnt, ist die mystische Bedeutung der Zahlen in der Bibel. Augustinus betont ihre Wichtigkeit, indem er feststellt: „Die Unkenntnis der Zahlenbedeutungen führt dazu, daß man vieles nicht versteht, was in der Heiligen Schrift in übertragener oder mystischer Weise ausgedrückt ist.“ Daß in die Deutung dabei auch außer- oder vorchristliche Vorstellungen mit einfließen können, bedarf keiner Begründung. Abergläubische Regeln, wie man das zu nennen pflegt, haben sich bis heute gehalten. Ich erinnere nur an das Zimmer 12a im Hotel oder auch daran, daß am 9. September 1999 usw. vor den Standesämtern die Brautpaare Schlange standen.

Für die Zahlenbedeutungen gibt es im Prinzip drei Methoden. Die erste Methode geht davon aus, daß Dinge zusammengehören, die in gleicher Anzahl vorkommen. So deutet jede Dreizahl selbstverständlich auf die göttliche Trinität, ebenso die drei heiligen Sprachen Hebräisch, Griechisch und Latein, die drei Erdteile Asien, Europa und Afrika usw.

Die zweite Methode untersucht die arithmetischen Eigenschaften der Zahlen. Eine vollkommene Zahl, wie wir sie soeben kennengelernt haben, muß natürlich etwas Positives darstellen. Ein *numerus indigenus* verweist dagegen auf inhaltliche Mängel. Auch die Stellung der Zahl in der Zahlenreihe hat eine Bedeutung: wenn die 12 eindeutig positiv zu werten ist, so die Abweichung von der 12 entweder nährisch (11) oder unglückverheißend (13).

Die dritte Methode stützt sich auf die Darstellung der Zahlen. Die 10 steht für das Kreuz Christi, denn sie wird in römischen Ziffern durch ein Kreuz wiedergegeben. Das Kreuz Christi bedeutet aber auch die Zahl 300, denn in der griechischen Schrift wird die 300 als Tau geschrieben, und das große Tau hat ebenfalls Kreuzesform. Im griechischen und im hebräischen Alphabet sind allen Buchstaben Zahlenwert zugeordnet, nicht nur einigen wie im lateinischen. Das ermöglicht die Praxis der Gematrie, d. h. jeder Name kann in eine Zahl umgesetzt werden, indem man die Zahlenwerte der Buchstaben addiert; z. B. für den Namen Jesus:

$$\begin{array}{cccccc} \text{I} & \text{H} & \Sigma & \text{O} & \text{Y} & \Sigma \\ 10 & + & 8 & + & 200 & + & 70 & + & 400 & + & 200 & = & 888 \end{array}$$

Die Summe ist also 888, d. h. dreimal die Zahl der Ewigkeit, die 8. Kann das Zufall sein? Auch die berühmte Teufelszahl 666 ist eine solche gematrische Verschlüsselung, aber es ist bis heute nicht gelungen, das dahinter stehende Wort eindeutig zu identifizieren.

Im Folgenden möchte ich Ihnen einige Beispiele für die Zahlendeutung geben, die Sie mit Fleiß und Phantasie ohne weiteres selbst vermehren können.

Die *Eins* gilt in Antike und Mittelalter nicht als Zahl, sondern als Ursprung der Zahlen. Sie ist uneingeschränkt positiv zu sehen, ist sie doch die Eigenschaft des einen Gottes. Daher hat alles Einheitliche einen positiven Aspekt, wo immer es vorkommt. Eine ganze Serie solcher Einheiten zählt zum Beispiel Bonifaz VIII. in der berühmten Bulle *Unam sanctam* auf: eine Kirche, eine Arche Noah, eine

Taufe, ein Papst, ein Glaube usw. Die Vorstellung wirkt bis in die Neuzeit nach, wo sie etwa Kaiser Wilhelm II. in die Formel "Ein Volk, ein Reich, ein Gott" brachte; und wenn Sie diese Formulierung im Gedächtnis behalten, wird Ihnen klar, was die von den Nazis gebrauchte Abwandlung "Ein Volk, ein Reich, ein Führer" wirklich bedeutet.

Die *Zwei* bildet nach mittelalterlicher Auffassung die erste Abweichung von der Einheit, ist also negativ zu sehen. Das wirft auch ein schlechtes Licht auf die Ehe, jedenfalls solange sie kinderlos bleibt. Vor allem im Verhältnis zur Drei bezeichnet die Zwei die Unvollkommenheit. Das gilt z.B. für die Musik, wo die Dreiteilung einer Note als *tempus perfectum*, die Zweiteilung dagegen als *tempus imperfectum* bezeichnet wird; wir empfinden heute eher umgekehrt.

Die *Drei* ist, wie schon erwähnt, die Zahl der göttlichen Trinität und somit positiv zu werten. Sie kann auch erklärt werden als die Vervollkommnung der Zwei, die Einheit und Vielfalt in sich vereinigt. Beispiele für andere Dreiergruppen dürften sich erübrigen.

Die *Vier* ist die Zahl der Welt und der Schöpfung: vier Himmelsrichtungen, vier Elemente, vier Jahreszeiten, vier Weltreiche, vier Körpersäfte, vier Paradiesströme, dann aber auch vier Evangelien, vierfacher Schriftsinn, vier Kardinaltugenden usw.

Die *Fünf* ist dagegen eher negativ zu sehen und bezeichnet das Unvollkommene: fünf Sinne des Menschen, fünf Wunden Christi usw. Auch daß das "unvollkommene Gesetz" des alten Bundes aus den 5 Büchern des Moses besteht, ließe sich hier anführen. Die Fünf deutet in ihrer Unvollkommenheit auf andere, vollkommene Zahlen hin, so auf die Sechs oder auf die Zwölf, welche sie gemeinsam mit der Sieben bildet.

Die *Sechs* ist eine vollkommene Zahl, denn sie bildet die Summe und sogar das Produkt ihrer Teiler. Ihre Deutung wird von den sechs Schöpfungstagen beherrscht.

Die *Sieben* gilt in allen Religionen als heilige Zahl, wobei diese Eigenschaft stets auch ins Schreckliche umschlagen kann. Die jüdisch-christliche Interpretation nimmt ihren Ausgang vom 7. Tag der Schöpfungswoche; insgesamt gibt es über 200 Bibelstellen, bei denen die Sieben eine Rolle spielt. Weitere Systematisierungen sind etwa die 7 Gaben des Heiligen Geistes, die 7 Sakramente, die 7 Vaterunserbitten, die 7 Todsünden, die 7 freien Künste, die 7 Planeten usw. Ferner läßt sich die 7 als 3 + 4 deuten, was eine weitere Fülle von Interpretationen eröffnet.

Die *Acht* geht über die Sieben hinaus; sie bildet die Zahl der Vollkommenheit und der Ewigkeit, die nach den in der Schöpfungswoche präfigurierten sieben Zeitaltern anbricht. In der Bibel kommen z.B. die 8 Seligpreisungen vor, aber auch die 8 Personen, die in der Arche die Sintflut überleben: Noe mit seinen drei Söhnen und den zugehörigen Ehefrauen. Aus dem endzeitlichen Bezug leiten sich auch die Deutungen achteckiger Bauten ab, etwa des Thronsaals in Byzanz oder der Pfalzkapelle in Aachen, und auch der achteckigen Kaiserkrone.

Die *Neun* ist doppeldeutig: sie ist einmal, im positiven Sinn, die Steigerung der Drei. Negativ wirkt sich ihre Abweichung sowohl

von der Acht als auch von der Zehn aus. Auch auf den Kreuzestod Christi in der 9. Stunde läßt sich verweisen.

Die *Zehn* ist die Zahl der Fülle und der Vollständigkeit. Das ergibt sich von selbst aus unserem Zahlensystem, läßt sich aber auch biblisch begründen, etwa durch die zehn Gebote, aber auch die 10 ägyptischen Plagen. Dabei ist die Aufteilung in $3 + 7$ möglich: die ersten drei der zehn Gebote beziehen sich auf das Verhalten gegenüber Gott, die übrigen sieben gegenüber den Menschen. 10 ist außerdem $2 \cdot 5$ und auch die Summe der Zahlen von 1 bis 4.

16. KAPITEL: HARMONIA MUNDI: MUSIK

DIE MUSIK BEFASST SICH MIT DEN harmonischen Zahlenverhältnissen der Schöpfung: die Anordnung der neun Himmelsphären führt zur *harmonia mundi*, der berühmten Sphärenmusik. Die hörbare Musik ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dieser umfassenden Ordnung. Sie hat allerdings den Vorteil, daß man in ihr die Harmonien besonders gut darstellen kann, etwa indem man am Monochord die Teilungsverhältnisse einer Saite und die daraus folgenden Konsonanzen und Intervalle untersucht. Diese theoretische Musik muß man also unterscheiden vom Gesangsunterricht im Rahmen der Elementarusbildung.

Für die Musik kann ich Ihnen noch ein Kuriosum vorführen, nämlich die Mitschrift einer mittelalterlichen Unterrichtsstunde. Sie findet sich in einem Drama der Nonne Hroswitha von Gandersheim, die um die Mitte des 10. Jahrhunderts eine Reihe von Schuldramen christlichen Inhalts verfaßt hat, um dadurch die lasterhaften Texte der antiken Dramatiker zu ersetzen. In einem davon, dem Pafnutius, hält der Titelheld, der als Einsiedler in der Wüste lebt, eine regelrechte Unterrichtsstunde über die Musik ab; formal ist es ein Dialog zwischen dem Lehrer und seinen Schülern. Aber hören Sie selbst:

"Schüler: und was ist die Musik?

Pafnutius: Ein Lehrfach des Quadriviums.

Schüler: Was nennst du Quadrivium?

Pafnutius: Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie.

Schüler: Und warum werden sie Quadrivium genannt?

Pafnutius: Wie von einem Kreuzweg Straßen ausgehen, so zweigen von der Philosophie als Ausgangspunkt diese Fächer auf geradem Weg ab.

Schüler: Wir scheuen uns, die Frage nach den drei anderen zu stellen, da wir mit unserer Fassungskraft schon kaum den Schwierigkeiten der begonnenen Auseinandersetzung zu folgen vermögen.

Pafnutius: Gewiß, es ist schwierig zu begreifen.

Schüler: So erkläre uns wenigstens das Fach oberflächlich, von dem eben die Rede war.

Pafnutius: Ich weiß nur ganz wenig darüber, da es den Einsiedlern nicht näher bekannt ist.

Schüler: Womit befaßt sie sich?

Pafnutius: Die Musik?

Schüler: Ja.

Pafnutius: Sie beschäftigt sich mit den Tönen.

Schüler: Gibt es nur eine Art oder mehrere?

Pafnutius: Es gibt drei, doch jede ist durch ein bestimmtes Maßverhältnis so mit den anderen verbunden, daß das, was der einen eigen ist, der anderen nicht fehlt.

Schüler: Und welcher Unterschied besteht zwischen den dreien?

Pafnutius: Die erste wird kosmische oder Sphärenmusik genannt, die zweite die menschliche Musik, die dritte wird von Instrumenten erzeugt.

Schüler: Und wie kommt die Sphärenmusik zustande?

Pafnutius: Durch die sieben Planeten und die Himmelskugel.

Schüler: Auf welche Weise?

Pafnutius: Auf die gleiche Weise wie die Instrumentalmusik, da in ihr ebenso viele Intervalle, Tonstufen und Akkorde enthalten sind wie in den Saiten."

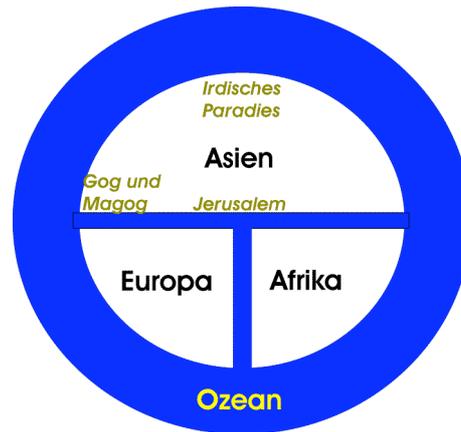
Ich glaube, das reicht für einen Eindruck. Das Gespräch läuft noch eine ganze Weile so weiter. Nach Schluß der Unterrichtsstunde geht der Einsiedler dann in die Stadt, um eine Hetäre vor der ewigen Verdammnis zu retten.

17. KAPITEL: URBI ET ORBI: GEOMETRIE

DIE SECHSTE STADT", SCHREIBT Honorius Augustodunensis –: "die sechste Stadt, durch welche die ewige Heimat gesucht wird, ist die **Geometrie**. In ihr breitet Aratus die Weltkarte aus, auf welcher er Asien, Afrika und Europa zeigt. Er zählt die Berge, Städte und Flüsse des ganzen Erdkreises auf, die den Wanderer zu passieren er erinnert." Geometrie bedeutet wörtlich übersetzt "Erdvermessung"; insofern ist die mittelalterliche Definition, die Sie gerade gehört haben, viel zutreffender als unsere heutige eingeschränkte Bedeutung. Diese Ausmessung und Beschreibung des *orbis terrarum* erfolgt zunächst einmal verbal, d.h. durch Aufzählung der Länder, Flüsse, Städte usw., kann aber auch optisch unterstützt werden.

Das schönste Ergebnis dieser optischen Unterstützung sind die Weltkarten. Ihr Schema ist, ob sich um 2 cm große Zeichnungen in einer Handschrift oder um metergroße farbige Wandkarten handelt, immer gleich: das kreisförmige Festland wird durch das T-förmige Mittelmeer in die drei Kontinente Asien, Europa und Afrika aufgeteilt; der Osten ist oben, Jerusalem liegt genau in der Mitte.





Sie sehen also im inneren Kreis die Kontinente *ASIA*, *EVROPA* und *AFRICA*, die der drei Söhnen Noes zugeordnet sind: Sem, Jafeth und Cham, von denen die Bevölkerung in diesen Erdteilen abstammt, was in der Bibel in langen Listen aufgeführt ist. Dazwischen liegt: *Mare magnum sive mediterraneum*, also das Mittelmeer. Im Kreis darum lesen wir: *MARE OCEANVM*. Ganz außen sind die vier Himmelsrichtungen angegeben: *Oriens* (Aufgang, also Osten), *Meridies* (Mittag, also Süden), *Occidens* (Niederfall, also Westen) und *Septentrio* (Siebengestirn, also Norden).

Auf größeren Karten kann die Darstellung der Küstenlinien realistischer sein, aber Realismus ist nicht das eigentliche Ziel; vielmehr geht es um die Repräsentation der Schöpfungsordnung, also um eine weitere Exemplifikation des bis zum Überdruß wiederholten Zitates: "Nach Maß, Zahl und Gewicht hast du, Gott, die Welt geordnet." Insofern gehört also die Weltkarte in den Schulunterricht, und nicht etwa in die Hand des Reisenden und des Entdeckers. Die Anordnung bedeutet auch, daß Jerusalem genau in der Mitte der Welt liegt, wofür sich auch mehrere Bibelstellen anführen lassen.

Die meisten Karten enthalten ferner verbale Eintragungen, sei es innerhalb der Karte selbst, sei es auf den Rändern, wo ja vor allem in den vier Zwickeln viel Platz ist. In die Weltkarte waren auch religiöse und sagenhafte Szenen mit einbezogen, so das irdische Paradies im Osten, die Arche Noah, die apokalyptischen Völker im Norden usw. Auch die Naturkunde kommt zu ihrem Recht mit exotischen Tieren, Fabelwesen und ähnlichem.



Dies ist eine Abbildung zu Isidors Universallexikon, den *Etymologiae*, und Sie lesen links unter dem Text: *De Orbe. Orbis a rotunditate circuli dictus, quia sicut rota est. Unde breviter etiam rotella, orbiculus appellatur. Undique etiam oceanus circumfluens eius in circulo ambit fines.* – "Über den Erdkreis. Der Erdkreis ist so nach der Rundheit des Kreises benannt, weil er wie ein Rad (*rota*) ist. Davon kommt auch die Verkleinerungsform *rotella* (Rädchen) und *orbiculus* (kleiner Kreis). Überall umfließt nämlich der Ozean kreisförmig seine Ränder."

Die beiden schönsten (und größten) Weltkarten sind diejenigen von Hereford in England (an der walisischen Grenze), die im

Original noch vorhanden ist; und diejenige aus dem Kloster Ebstorf in der Lüneburger Heide, die zwar im Krieg verbrannt ist, von der es aber ein originalgroßes farbiges Faksimile gibt, das man dort auch besichtigen kann. Hier zunächst die Hereforder Karte:



Und jetzt die Ebstorfer Karte, die Sie sich im Original so groß vorstellen müssen, wie sie hier projiziert ist:



In der Mitte liegt, anhand des Kamels gut erkennbar, Jerusalem. Ganz oben sehen Sie das irdische Paradies, den Garten Eden, den Gott ja laut Genesis "im Osten" gepflanzt hat, mit dem Baum der Erkenntnis und der Schlange. Im Norden, hier links oben, sind hinter der Mauer die unreinen Völker Gog und Magog eingeschlossen, die am Ende der Welt, kurz bevor der Antichrist erscheint, hervorbrechen und die christliche Ökumene überschwemmen werden. Hier eine Abbildung aus anderer Quelle, wie man sie sich vorstellte:



Sie sehen, die Aliens, Alf und ET sind keine Erfindung der Neuzeit. Nun ein kleiner Ausschnitt mit einer uns wohlbekannten Gegend:



Und noch näher:



Wie schon mehrfach betont, geht es den Weltkarten nicht um kartographische Genauigkeit – dafür hatte man Wegbeschreibungen und Streckenkarten, die aber in der Schule keinen Platz hatten –, sondern um die Darstellung der Vollkommenheit der Schöpfung. Deshalb darf die kreisförmige Darstellung nicht etwa zu der Meinung verleiten, man habe im Mittelalter die Welt für eine flache Scheibe gehalten. Das wird zwar von einfältigen Journalisten immer wieder einmal behauptet, so auch im Bayerischen Rundfunk bei der Werbung für den sog. Bildungskanal, ist aber durch die neueren Forschungen eindeutig widerlegt. Die Kugelgestalt der Erde war während des ganzen Mittelalters selbstverständlicher Wissensstand aller Gebildeten. Auch der Widerstand, auf den Kolumbus stieß, entzündete sich nicht an der Frage der Kugelgestalt der Erde, sondern an seiner Berechnung der Länge der Reise, die ja in der Tat auch falsch war.

Wie ebenfalls schon erwähnt, gehören zu jeder Karte auch verbale Erläuterungen, oder besser gesagt: die Karten bilden eine optische Veranschaulichung der oft ermüdenden Aufzählungen von Ländern, Flüssen und Städten. An verbalen Beschreibungen der Welt möchte ich die *Cosmographia* des *Aethicus Ister* erwähnen,

denn hinter diesem Namen verbirgt sich möglicherweise der Salzburger Bischof Virgil, aus dem 8. Jahrhundert.

Oder wir lassen uns von Isidor von Sevilla in seinem Werk *De natura rerum* im 10. Abschnitt wie folgt instruieren: "Über die fünf Kreise der Welt. Bei der Erklärung der Welt sagen die Philosophen, es gebe fünf Kreise, die die Griechen Parallelen, d.h. Zonen oder Gürtel, nennen, in welche die Erde eingeteilt sei. Das zeigt uns Vergil in seinen *Georgica*, wenn er sagt: 'Fünf Gürtel halten den Himmel.' aber wir können sie uns nach Art unserer rechten Hand vorstellen: dann ist der Daumen der arktische Kreis, der wegen seiner Kälte unbewohnbar ist; der Zeigefinger ist der therinische Kreis, der ein gemäßigtes Klima hat und bewohnbar ist; der Mittelfinger ist der isemerinische Kreis, der wegen seiner Stürme unbewohnbar ist; der Ringfinger ist der xeimerinische Kreis, gemäßigt und bewohnbar; der kleine Finger ist der antarktische Kreis, kalt und unbewohnbar. ... Der mittlere Kreis ist aber deswegen unbewohnbar, weil dort die Sonne durch den Zenit läuft und eine so übermäßige Hitze erzeugt, daß dort weder Feldfrüchte gedeihen wegen der verbrannten Erde noch Menschen wegen der maßlosen Hitze wohnen können. ... Aber diejenigen Menschen, die am nächsten an diesem Kreis wohnen, sind die Äthiopier, die ja wegen der großen Hitze schwarz sind." Soweit Isidor. Seine Lehre von den fünf Klimazonen der Erde weist also nach, daß es unmöglich ist, an der Küste Afrikas entlang über den Äquator hinweg auf die Südhalbkugel der Erde zu fahren. Abgesehen davon ist die gemäßigte Zone im Süden ohnehin menschenleer, weil keiner der Söhne Noes nach dem Verlassen der Arche dorthin gelangen konnte.

In die Weltbeschreibungen integriert, aber auch gesondert davon, gab es die Darstellung der Naturwunder, etwa der Edelsteine, die man dort finden kann, oder der Fabeltiere, die sich dort herumtreiben. Die exotischen Tiere, ob real oder imaginiert, geben dann wiederum Anlaß zu moralisierender oder theologischer Interpretation, unter Umständen gemäß dem vierfachen Schriftsinn der Bibelinterpretation.

Die bekannteste dieser Tierdarstellungen ist der sog. *Physiologus*. Es gibt ihn griechisch, lateinisch, in der Volkssprache, in Prosa und in Versen. Wie beliebt er war, zeigt, daß sogar eine althochdeutsche Übersetzung existiert; ich gebe Ihnen gleich noch eine Textprobe. Die behandelten Tiere sind: Löwe, Panther, Einhorn, Wasserschlange, Sirene, Hyäne, Wildesel, Äffin, Elefant, *Autula* (ein zweihörniges Landtier), *Serra* (ein Seeungeheuer), Viper, Eidechse, Hirsch, Steingeiß, Füchsin, Biber, Ameise, Igel, Adler, Pelikan, Nachtule, Bläßhuhn, Rebhuhn, Strauß, Wiedehopf, *Caradrius* (ein weißer Vogel) und schließlich der Phönix.

Nehmen wir als Beispiel das Einhorn: *Est et aliud animal, quod grece dicitur monoceros, latine vero unicornis. Physiologus dicit hanc unicornem haber naturam.* – "Es gibt auch ein anderes Tier, das griechisch *monoceros*, lateinisch aber *unicornis*, Einhorn, genannt wird. Physiologus sagt, das Einhorn habe folgende Natur: es sei ein kleines Tier von der Größe eines Ziegenbocks und habe ein ganz spitzes Horn auf dem Kopf, und kein Jäger könne es fangen.

Aber auf diese Weise fangen sie es doch: sie führen ein jungfräuliches Mädchen an die Stelle, wo sich das Einhorn aufhält und lassen es dort allein. Wenn das Einhorn sie sieht, springt es auf den Schoß der Jungfrau und armt sie, und so fangen sie es und bringen es zum Palast des Königs. So ist auch unser Herr Jesus Christus das geistliche Einhorn, von dem David sagt: 'Sein geliebter Sohn ist wie das Einhorn.' ... Daß es aber nur ein Horn hat, bedeutet das, was Christus sagt, nämlich: 'Ich und der Vater sind eins.' ..."



Was das Einhorn macht, wenn die Jungfrau keine Jungfrau mehr ist, darüber schweigt der Physiologus. Und nun noch die versprochene althochdeutsche Textprobe: *So heizzit ein andir tier rinocerus, das ist ein einhurno, unde ist uile lucil unde ist so gezal, daz imo niman geulgen enmag, noh ez nemag ze neheinero uuis geuangen uuerdin. so sezzet min ein magitin dar tes tiris uard ist. So ez si gesihit, so lofet ez z' iro. Ist siu denne uuarhafto magit, so spinget ez in iro par munde spilit mit iro. So chumit der iagere unde uait ez. Daz bezeichnenet unserin trotin Christin, der dir lucil uuas durih di deumuti der menischun geburte. Daz eina horin daz bezeichnenet einen got. ...*

18. KAPITEL: SONNE, MOND UND STERNE: ASTRONOMIE

ÜBER DIE ASTRONOMIE SAGT Hrabanus Maurus: "Die Astronomie ist für den Frommen eine würdige Beschäftigung, für den Neugierigen aber eine große Qual. ... (Sie ist) die Wissenschaft, die den Lauf der Sterne und die Sternbilder am Himmel betrachtet. ... Die **Astrologie** aber ist teils natürlich, teils abergläubisch. Natürlich ist sie, wenn sie den Lauf der Sonne, des Mondes und der Sterne und die genauen Zeiteinteilungen ermittelt. Abergläubisch ist aber die, welche jene betreiben, die den Sternen Kräfte zuschreiben, die auch die zwölf Tierkreiszeichen den einzelnen Gliedern des Körpers und der Seele zuordnen und die anhand des Laufes der Sterne Geburt und Tod der Menschen vorherzusagen versuchen." Die Ablehnung der abergläubischen Astrologie durch den Autor des 9. Jahrhunderts ist kein Zufall. Horoskope wurden im Mittelalter nicht gestellt, u.a. weil die Bibel sie ausdrücklich verbietet. Sie kommen erst wieder in der Renaissance in Anlehnung an antike Praktiken auf. Die einzig zulässige Form der Astrologie war die medizinische, die z. B. den geeigneten Termin für den Aderlaß festlegte oder für die Einnahme bestimmter Medizinen. Dahinter stand die Vorstellung, daß der Mensch als Mikrokosmos ein Abbild des Makrokosmos der ganzen Welt darstellte. Entsprechend gab es Zuordnungen der Tierkreiszeichen und auch der sieben Planeten zu den einzelnen Körperteilen und Organen, die der Arzt zu beachten hatte. Hier ein Aderlaßmännlein mit Angabe der Tierkreiszeichen:



Sie lesen von oben nach unten die Angaben: *wider, ochs, krebs, leo, junckfro, waug* usw.

Honorius Augustodunensis schreibt über die Astronomie in seiner Reise der Seele zum himmlischen Vaterland: "Die siebte Stadt ist die Astronomie. In ihr zeigt Hyginus durch das Astrolabium das Zunehmen und Abnehmen des Mondes, die Bahn der Sonne, den Lauf und die Schleifen der Planeten; er entrollt das Himmelsgewölbe, auf dem er die Tierkreiszeichen und die übrigen Sternbilder Stern für Stern aufzeichnet. In ihr erläutert Julius den computus, durch welchen er die Jahre des Jahrhunderts anhand der Reihe der Könige aufzählt."

Der erwähnte Hyginus ist der Autor eines Sternkataloges, in den auch die antiken Sternsagen, d.h. die Erzählungen über die Herkunft der Sternbilder integriert sind. Nehmen wir als Beispiel *ursa maior* bzw. *arctos maxima*, die Große Bärin: "Von dieser sagt Hesiod", läßt Hyginus uns wissen, "sie sei Callisto gewesen, die Tochter des Lycaon, desjenigen, der in Arkadien regierte. Aus Liebe zur Jagd habe sie sich Diana angeschlossen, der sie sehr ans Herz gewachsen sei, weil beide einander so ähnlich waren. Dann aber habe Jupiter sie geschwängert, aber sie habe sich gescheut, ihren Zustand diana zu offenbaren. Schließlich konnte sie ihn nicht länger verbergen, denn diese erkannte kurz vor dem Geburtstermin beim gemeinsamen Bad im Fluß, daß sie nicht die Jungfräulichkeit bewahrt hatte. Die Göttin erlegte ihr eine Strafe auf, die der Größe des Verdachtes entsprach. Sie nahm ihr nämlich das jungfräuliche Aussehen und verwandelte sie in eine Bärin. Als solche brachte sie ihren Sohn Arkas zur Welt. ... Andere Autoren sagen, daß, als Callisto von Jupiter geschwängert wurde, Juno sie aus Zorn in eine Bärin verwandelt habe. Diese Bärin habe dann Diana auf der Jagd angetroffen und getötet, und nachdem sie sie dann erkannte, habe sie sie zu den Sternen versetzt. ..."

Neben solchen Sagen bringen Hyginus und die anderen Autoren auch Sternkataloge, die die Sternbilder der Reihe nach abhandeln, indem sie aufzählen, aus welchen Sternen sie bestehen und wie diese angeordnet sind. Hier eine Seite aus einem astronomischen Lehrbuch:



Daneben finden wir auch astronomische Zeichnungen, wie etwa die folgende zu den Mondphasen usw.:



Die wichtigsten Lehrbücher sind aber die Arbeiten des englischen Abtes Beda Venerabilis, aus dem frühen 8. Jahrhundert, darunter ein noch heute lesenswertes Lehrbuch zur Chronologie.

Beda haben wir schon im 5. Kapitel kennengelernt, als es um die Fingerzahlen ging; die Abbildung, die ich Ihnen damals gezeigt habe, stammte aus einer Handschrift seines Werkes, das gleich mit

dem 1. Kapitel über die *loquela digitorum* beginnt. In den folgenden Kapiteln handelt er dann aufsteigend über die verschiedenen Zeitabschnitte, beginnend mit *De minutissimis temporum spatiis*, nämlich der Stunde und ihrer Unterteilungen, und steigt dann zu immer größeren Einheiten – Woche, Monat, Jahr, Ären usw. – fort. In Kapitel 48/49 ist der Indiktionszyklus erreicht. Hier hören wir: „Die zweite Darstellungsweise des 19jährigen Zyklus' bilden die Indiktionen, die sich in einem Umlauf von 15 Jahren stets wiederholen. Wir haben herausgefunden, daß sie von dem Eifer der alten Römer eingeführt worden sind, um einem Irrtum vorzubeugen, der bei der Zeitrechnung etwa auftreten könnte. Wenn nämlich zum Beispiel ein Kaiser mitten im Jahr aus dem Leben oder aus dem Amt schied, konnte es geschehen, daß ein Historiker dieses Jahr der Regierungszeit desjenigen Herrschers zuschrieb, der bis zu seiner Mitte regiert hatte, ein anderer Historiker aber glaubte, es sei vielmehr der Regierungszeit des Nachfolgers zuzuweisen, weil der ja ebenso in seiner Regierung Anteil an diesem Jahr hatte. Damit also nicht durch diese mangelnde Übereinstimmung ein Fehler des Zeitablaufs sich einschleiche, haben sie die Indiktionen eingeführt, durch die jeder Schreiber und sogar das gewöhnliche Volk den Ablauf der Zeiten ganz leicht festhalten konnte. ... Die Indiktionen beginnen und enden aber immer an den 8. Kalenden des Oktober (also am 24. September). Durch folgende Berechnung kannst du aber die Indiktion herausfinden, wenn du berechnen willst, die wievielte sie ist: stelle fest, wie viele Jahre seit der Fleischwerdung des Herrn vergangen sind – im Augenblick also 725 –; addiere 3, weil nämlich in der 4. Indiktion nach dem Zeugnis des Dionysius der Herr geboren ist; das ergibt 728. Das teile durch 15, macht 28, Rest 8. Es ist also die 8. Indiktion. Wenn aber nichts übrigbleibt, ist es die 15.“

Der zu Beginn des Zitates erwähnte 19jährige Zyklus führt zum Hauptanliegen Bedas, der korrekten Berechnung des Osterdatums. Der Ostersonntag ist bekanntlich definiert als der erste Sonntag nach dem ersten Vollmond im Frühling. Dieser ursprünglich durch Himmelsbeobachtung ermittelte Termin wurde schon in spätjüdischer und frühchristlicher durch Berechnung festgestellt; das war schon allein deshalb erforderlich, weil der Beginn der vorösterlichen Fastenzeit vom Osterdatum abhing. Das Hauptproblem dabei war die Ermittlung des Vollmonddatums. Der synodische Mondmonat, also der Abstand von einem Vollmond zum nächsten, dauert 29,5 Tage. Zwölf Mondmonate sind zusammen also 354 Tage und damit 11 Tage weniger als das Sonnenjahr. Die Differenz wächst in drei Jahren auf 33 Tage an, so daß es erforderlich ist, einen zusätzlichen Mondmonat, einen Schaltmonat, zu definieren, damit Mondumlauf und Sonnenjahr wieder einigermaßen in Übereinstimmung kommen. Die Berechnung ist in Wirklichkeit noch viel komplizierter, weil auch das Schaltjahr mit hineinspielt und auch die $29\frac{1}{2}$ Tage nicht ganz genau sind, aber das muß uns hier nicht weiter beschäftigen. Jedenfalls erwies sich ein System von 19 Jahren, in den siebenmal ein Mondschaltmonat eingefügt wurde, also recht zuverlässige Lösung. Deshalb also der 19jährige Zyklus, der *cyclus decemnovennalis*, mit dem sich Beda ausführlich beschäftigt.

Die Berechnung des Osterdatums, die also ein Teil des Astronomieunterrichtes ist und deren Lehre etwa Karl der Große ausdrücklich vorschreibt, heißt lateinisch *computus*. Davon abgeleitet ist die Bezeichnung *computator*, derjenige, der den *computus* oder ganz allgemein Berechnungen durchführt. Jeder mittelalterliche Geldeinnehmer hatte einen *computator* zur Seite, der seine Geldgeschäfte überprüfte und nachrechnete. Im Englischen wird aus dem *computator* dann der *computer*, der aber immer noch die Person bezeichnet, die rechnet. Erst im 19. Jahrhundert, präzise gesagt: in einer naturwissenschaftlichen Zeitschrift im Januar 1897, wird der Begriff auf die Rechenmaschine übertragen, und dabei blieb es bis heute.

19. KAPITEL: VESTIGII PATRUM NOSTRORUM INHAERENTES – DER GESCHICHTSUNTERRICHT

IST IHNEN EIGENTLICH AUFGEFALLEN, daß im Zyklus der *septem artes liberales* das wichtigste Fach überhaupt fehlt, nämlich die Geschichte? Honorius Augustodunensis erwähnt sie beiläufig im Rahmen der Rhetorik, in Theologie und Chronologie kommt sie am Rande vor, aber eben nicht als eigenes Fach. Aus meinem eigenen Studium erinnere ich mich, wie der Dozent im Proseminar in langer und gewundener Argumentation vortrug, wie sich das Fach im 19. Jahrhundert als Disziplin *sui generis* etabliert habe; wie er argumentiert hat, ist mir allerdings nicht mehr geläufig.

Es ist nun nicht so, daß man sich im Mittelalter nicht mit der Geschichte befaßt hätte, aber eben nicht um ihrer selbst willen, sondern als Argumentationshilfe für andere Fächer. Dabei gibt es vor allem zwei Gebiete: als moralische Exempelsammlung und in der Politik als Belege für Rechte und Pflichten. Moralische Exempelsammlungen sind im Grunde schon die sog. historischen Bücher des Alten Testaments. Sie zeigen, wie es dem Volk Israel gut geht, wenn es sich der Führung Gottes anvertraut und seine Gebote beachtet, und wie es ihm schlecht ergeht, wenn es sich von Gott abwendet – schlecht bis hin zum Untergang des Staates und zur babylonischen Gefangenschaft. Es ist kein Zufall, daß die meisten Texte des Alten Testaments während des babylonischen Exils ausformuliert und niedergeschrieben worden sind. Entsprechende Beispiele findet der Leser auch in der antiken Kaisergeschichte und der mittelalterlichen Zeitgeschichte. So wird etwa die Szene von Chiavenna, als Kaiser Barbarossa Heinrich den Löwen um Hilfe bittet und sich vergeblich vor ihm demütigt, und der anschließende Sturz Heinrichs des Löwen in den Quellen als Musterbeispiel für Hochmut und Strafe inszeniert. diese Verwendung der Geschichte für moralische Belehrungen geht bis in den Schreibunterricht hinein; Sie erinnern sich vielleicht aus dem 4. Kapitel an die Schönschreibvorlage über König Charles I. von England:

„Ein König *CAROLUS I.* in Engelland, muste seinem treuen Diener Straffort genannt, sein Todes Urtheil unterschreiben, als nun derselbe *anno 1641.* ohne Schuld zum tode verdammet worden, sagte er mit aufgehobenen Händen: Verlaßet euch nicht auf Fürsten, sie sind Menschen, die können ja nicht helffen. Der König aber betrauerte diese Unterschrift noch in der letzten Todes Stunde deßelben, und ruffte auf den *Chavot:* o mein Straffort! *anno 1648.* wurde über diesen König selbst ein Blut=Rath gehalten und den *30. Jan: 1649.* vor der König: *Residenz* der Kopf abgeschlagen.“

Das zweite Motiv, sich mit Geschichte zu befassen, ist der Nachweis der eigenen rechtlichen Stellung. Deshalb wird etwa die Klostersgeschichte geschrieben, mit ausführlicher Abschrift der Gründungsurkunde – selbst wenn diese fingiert ist –, mit Aufzählung der königlichen Besuche und der dabei erfolgten Schenkungen usw. Entsprechend sammelt die Stadt ihre Privilegien und vermerkt in der Stadtchronik, was ihr Gutes und Schlechtes widerfahren war. In Italien führten die Kommunen einen eigenen *Liber plegiorum*, in dem jeder namentlich verzeichnet wurde, der der Stadt Unrecht getan hatte, und worin genau dieses Unrecht bestand.

Unter diesem Gesichtspunkt war Geschichtsunterricht auch wichtig in der Prinzenerziehung. Auch das konnte wieder bis in den Sprachunterricht durchschlagen. Hier sehen Sie eine Übersetzungsübung des pfälzischen Kurprinzen:



Und worum geht es? Natürlich um die Rechte der Kurfürsten! Für den Sohn Friedrich Barbarossas, den späteren Heinrich VI., wurde sogar bei Gottfried von Viterbo ein eigenes Geschichtslehrbuch in Auftrag gegeben.

Die Bedeutung des Faches Geschichte änderte sich mit der Französischen Revolution und der Napoleonzeit. Zum einen verlieren die mittelalterlichen Urkunden jetzt ihre juristische Bedeutung. Waren sie bisher lebendige Rechtsquellen, mit deren Hilfe man Prozesse gewinnen oder verlieren konnte, auch wenn sie schon 1000 Jahre alt waren, so sind sie jetzt – nach der Umgestaltung Europas durch Napoleon und den Wiener Kongreß – nur noch antiquarische Rechtsaltertümer. Zugleich aber wird die bisherige Dynastiegeschichte zur Nationalgeschichte, zur vaterländischen Ruhmesgeschichte, mit deren Hilfe man die Massen begeistern kann. Romantische Mittelalternostalgie eignet sich dafür ebenso wie ein trutziges „Hier stehe ich, ich kann nicht anders!“

Eine solche Geschichte hat jetzt auch Platz im Unterricht für die breite Bevölkerung. Das humanistische Gymnasium stand dabei allerdings im Zielkonflikt zwischen dem eigenen übernationalen Bildungsideal des Humanismus und den Wünschen des Nationalstaates. Andererseits bot gerade die alte Geschichte die gewünschten Vorbilder für die bedingungslose Hingabe ans Vaterland: etwa Leonidas und seine Spartaner an den Thermopylen. Sie kennen wahrscheinlich den Vers dazu:

Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige
 dorten, du habest
 Uns hier liegen gesehn, wie das Gesetz es befahl.

In der lateinischen Vorlage ist sogar von den *sanctae leges patriae*, den „heiligen“ Gesetzen des Vaterlandes die Rede, während es in der griechischen Urfassung nur *ρηματα*, Befehle, heißt. Ein anderes „Vorbild“ war jener römische Feldherr, der seine eigenen Söhne wegen militärischen Ungehorsames hinrichten ließ, obwohl ihr Einsatz kampfbestimmend war; das Thema wird dann in Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ wiederaufgenommen. Das warnende Gegenbeispiel bildete der römische Feldherr Coriolan, der zwischen den Parteien schwankte und daran zugrunde ging. Und kein Lateinschüler kam um den Satz herum:

Dulce et decorum est pro patria mori

(Es ist süß und ehrenvoll, für das Vaterland zu sterben.)

Die Indienstnahme des Geschichtsunterrichts für vaterländische Gefühle verschärfte sich nach 1871, allerdings zunächst weniger im Unterricht selbst, der – wenigstens im Gymnasium – durchaus wissenschaftliches Niveau anstrebte, mit einer Schülerschaft, die problemlos in der Lage war, die lateinischen Quellen zu lesen. Aber die Schulen veranstalteten patriotische Feiern etwa zu Kaisers Geburtstag, in denen Wilhelm I. als wiedererstandener Barbarossa gefeiert wurde. Das Personenpaar Barbarossa (= der Staufer Friedrich I.) – Barbablanca (= Wilhelm I. von Preußen) war schon während des Krieges 1870/1 ein beliebtes Bild der Propaganda gewesen. Auch Lutherfeiern wurden abgehalten, natürlich nicht im katholischen Bayern.

Der Versuch, den Geschichtsunterricht zu instrumentalisieren, konnte aber noch viel direkter sein: Wilhelm II. erließ am 1.5.1889, also wenige Monate nach seiner Thronbesteigung, eine Kabinettsorder, die forderte, den Geschichts- und Religionsunterricht zur Abwehr sozialistischen und kommunistischen Gedankengutes einzusetzen. Eine konkrete „patriotische“ Aufgabe erhielt der Geschichtsunterricht zu Anfang des 20. Jahrhunderts, jedenfalls in Preußen: die Förderung von Wilhelms II. Flottenprogramm. Das Kultusministerium forderte von den Gymnasiallehrern Gutachten ein über die Frage: „Was kann im Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten geschehen, daß den Schülern der Wert einer starken Flotte und die Beziehungen zwischen Seemacht und Wohlfahrt eines Volkes auf dem Gebiete des Handels und Verkehrs zu klarerem Bewußtsein kommen?“ Als Beispiel war an das Verhältnis zwischen Rom und Karthago gedacht: die Landmacht Rom habe die Seemacht Karthago erst schlagen können, als sie sich ebenfalls eine Flotte zulegte.

Die Indoktrinierung der Schüler hat dann dazu geführt, daß sich 1914 die Abiturienten serienweise freiwillig zum Militär gemeldet haben. Die kriegerische Bewährung des einzelnen und des ganzen Volkes wurde in der Gesellschaft positiv gesehen, in der Schule als

wünschenswert dargestellt. 1912 schrieb ein höherer Beamter im Kultusministerium: „Die ganze Geschichte bis auf unsere Tage predigt uns die alte Wahrheit, daß der Krieg am letzten Ende die Menschen erzieht, daß der Friede die Völker glücklicher und reicher, aber die Menschen schwächer macht, die im Frieden verkümmern, weil müßige Ruhe das Grab des Mutes und der Kraft ist.“

In der Weimarer Republik änderte sich am Geschichtsunterricht wenig, und zwar aus dem banalen Grunde, weil dieselben Lehrer weiterunterrichteten (die Lücken, die der Krieg unter den Nachwuchslehrern gerissen hatte, ließen sich so schnell nicht auffüllen) und weil dieselben Schulbücher weiterverwendet wurden, denn die wirtschaftliche Lage erlaubte es nicht, sie durch neue Werke zu ersetzen. Aus demselben Grunde änderte sich in der Nazizeit auch nicht sehr viel, zumal die Nazis offenbar der Schule mißtrauten und die Indoktrination der Kinder mehr in die außerschulischen Organisationen wie HJ, BDM usw. verlegten. Und das gleiche gilt auch nach dem 2. Weltkrieg bis in die Anfänge meiner eigenen Schulzeit hinein. Erwähnen möchte ich aber doch, daß das Bewußtsein, daß Änderungen erforderlich seien, vorhanden war. So heißt es etwa in Artikel 56 der Hessischen Verfassung: "Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden."

19. KAPITEL: VESTIGIIS PATRUM NOSTRORUM INHAERENTES – DER GESCHICHTSUNTERRICHT

IST IHNEN EIGENTLICH AUFGEFALLEN, daß im Zyklus der *septem artes liberales* das wichtigste Fach überhaupt fehlt, nämlich die Geschichte? Honorius Augustodunensis erwähnt sie beiläufig im Rahmen der Rhetorik, in Theologie und Chronologie kommt sie am Rande vor, aber eben nicht als eigenes Fach. Aus meinem eigenen Studium erinnere ich mich, wie der Dozent im Proseminar in langer und gewundener Argumentation vortrug, wie sich das Fach im 19. Jahrhundert als Disziplin *sui generis* etabliert habe; wie er argumentiert hat, ist mir allerdings nicht mehr geläufig.

Es ist nun nicht so, daß man sich im Mittelalter nicht mit der Geschichte befaßt hätte, aber eben nicht um ihrer selbst willen, sondern als Argumentationshilfe für andere Fächer. Dabei gibt es vor allem zwei Gebiete: als moralische Exempelsammlung und in der Politik als Belege für Rechte und Pflichten. Moralische Exempelsammlungen sind im Grunde schon die sog. historischen Bücher des Alten Testaments. Sie zeigen, wie es dem Volk Israel gut geht, wenn es sich der Führung Gottes anvertraut und seine Gebote beachtet, und wie es ihm schlecht ergeht, wenn es sich von Gott abwendet – schlecht bis hin zum Untergang des Staates und zur babylonischen

Gefangenschaft. Es ist kein Zufall, daß die meisten Texte des Alten Testaments während des babylonischen Exils ausformuliert und niedergeschrieben worden sind. Entsprechende Beispiele findet der Leser auch in der antiken Kaisergeschichte und der mittelalterlichen Zeitgeschichte. So wird etwa die Szene von Chiavenna, als Kaiser Barbarossa Heinrich den Löwen um Hilfe bittet und sich vergeblich vor ihm demütigt, und der anschließende Sturz Heinrichs des Löwen in den Quellen als Musterbeispiel für Hochmut und Strafe inszeniert. Diese Verwendung der Geschichte für moralische Belehrungen geht bis in den Schreibunterricht hinein; Sie erinnern sich vielleicht aus dem 4. Kapitel an die Schönschreibvorlage über König Charles I. von England:



„Ein König *CAROLUS I.* in Engelland, muste seinem treuen Diener Straffort genannt, sein Todes Urtheil unterschreiben, als nun derselbe *anno 1641.* ohne Schuld zum tode verdammet worden, sagte er mit aufgehobenen Händen: Verlaßet euch nicht auf Fürsten, sie sind Menschen, die können ja nicht helffen. Der König aber betrauerte diese Unterschrift noch in der letzten Todes Stunde deßelben, und ruffte auf den *Chavot:* o mein Straffort! *anno 1648.* wurde über diesen König selbst ein Blut=Rath gehalten und den *30. Jan: 1649.* vor der Königl: *Residenz* der Kopf abgeschlagen.“

Das zweite Motiv, sich mit Geschichte zu befassen, ist der Nachweis der eigenen rechtlichen Stellung. Deshalb wird etwa die Klostersgeschichte geschrieben, mit ausführlicher Abschrift der Gründungsurkunde – selbst wenn diese fingiert ist –, mit Aufzählung der königlichen Besuche und der dabei erfolgten Schenkungen usw. Entsprechend sammelt die Stadt ihre Privilegien und vermerkt in der Stadtchronik, was ihr Gutes und Schlechtes widerfahren war. In Italien führten die Kommunen einen eigenen *Liber plegiorum*, in dem jeder namentlich verzeichnet wurde, der der Stadt Unrecht getan hatte, und worin genau dieses Unrecht bestand.

Unter diesem Gesichtspunkt war Geschichtsunterricht auch wichtig in der Prinzenziehung. Auch das konnte wieder bis in den Sprachunterricht durchschlagen. Hier sehen Sie eine Übersetzungsübung des pfälzischen Kurprinzen:



Und worum geht es? Natürlich um die Rechte der Kurfürsten! Für den Sohn Friedrich Barbarossas, den späteren Heinrich VI., wurde sogar bei Gottfried von Viterbo ein eigenes Geschichtslehrbuch in Auftrag gegeben.

Die Bedeutung des Faches Geschichte änderte sich mit der Französischen Revolution und der Napoleonzeit. Zum einen verlieren die mittelalterlichen Urkunden jetzt ihre juristische Bedeutung. Waren sie bisher lebendige Rechtsquellen, mit deren Hilfe man Prozesse gewinnen oder verlieren konnte, auch wenn sie schon 1000 Jahre alt

waren, so sind sie jetzt – nach der Umgestaltung Europas durch Napoleon und den Wiener Kongreß – nur noch antiquarische Rechtsaltertümer. Zugleich aber wird die bisherige Dynastiegeschichte zur Nationalgeschichte, zur vaterländischen Ruhmesgeschichte, mit deren Hilfe man die Massen begeistern kann. Romantische Mittelalernostalgie eignet sich dafür ebenso wie ein trutziges „Hier stehe ich, ich kann nicht anders!“

Eine solche Geschichte hat jetzt auch Platz im Unterricht für die breite Bevölkerung. Das humanistische Gymnasium stand dabei allerdings im Zielkonflikt zwischen dem eigenen übernationalen Bildungsideal des Humanismus und den Wünschen des Nationalstaates. Andererseits bot gerade die alte Geschichte die gewünschten Vorbilder für die bedingungslose Hingabe ans Vaterland: etwa Leonidas und seine Spartaner an den Thermopylen. Sie kennen wahrscheinlich den Vers dazu:

Wanderer, kommst du nach Sparta, verkündige
dort, du habest
Uns hier liegen gesehn, wie das Gesetz es befahl.

In der lateinischen Vorlage ist sogar von den *sanctae leges patriae*, den „heiligen“ Gesetzen des Vaterlandes die Rede, während es in der griechischen Urfassung nur $\rho\eta\mu\alpha\tau\alpha$, Befehle, heißt. Ein anderes „Vorbild“ war jener römische Feldherr, der seine eigenen Söhne wegen militärischen Ungehorsams hinrichten ließ, obwohl ihr Einsatz kampfbestimmend war; das Thema wird dann in Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ wiederaufgenommen. Das warnende Gegenbeispiel bildete der römische Feldherr Coriolan, der zwischen den Parteien schwankte und daran zugrunde ging. Und kein Lateinschüler kam um den Satz herum:

Dulce et decorum est pro patria mori
(Es ist süß und ehrenvoll, für das Vaterland zu sterben.)

Die Indienstrafe des Geschichtsunterrichts für vaterländische Gefühle verschärfte sich nach 1871, allerdings zunächst weniger im Unterricht selbst, der – wenigstens im Gymnasium – durchaus wissenschaftliches Niveau anstrebte, mit einer Schülerschaft, die problemlos in der Lage war, die lateinischen Quellen zu lesen. Aber die Schulen veranstalteten patriotische Feiern etwa zu Kaisers Geburtstag, in denen Wilhelm I. als wiedererstandener Barbarossa gefeiert wurde. Das Personenpaar Barbarossa (= der Staufer Friedrich I.) – Barbabianca (= Wilhelm I. von Preußen) war schon während des Krieges 1870/1 ein beliebtes Bild der Propaganda gewesen. Auch Lutherfeiern wurden abgehalten, natürlich nicht im katholischen Bayern.

Der Versuch, den Geschichtsunterricht zu instrumentalisieren, konnte aber noch viel direkter sein: Wilhelm II. erließ am 1.5.1889, also wenige Monate nach seiner Thronbesteigung, eine Kabinettsorder, die forderte, den Geschichts- und Religionsunterricht zur Abwehr sozialistischer und kommunistischer Gedankengüter einzusetzen.

Eine konkrete „patriotische“ Aufgabe erhielt der Geschichtsunterricht zu Anfang des 20. Jahrhunderts, jedenfalls in Preußen: die Förderung von Wilhelms II. Flottenprogramm. Das Kultusministerium forderte von den Gymnasiallehrern Gutachten ein über die Frage: „Was kann im Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten geschehen, daß den Schülern der Wert einer starken Flotte und die Beziehungen zwischen Seemacht und Wohlfahrt eines Volkes auf dem Gebiete des Handels und Verkehrs zu klarerem Bewußtsein kommen?“ Als Beispiel war an das Verhältnis zwischen Rom und Karthago gedacht: die Landmacht Rom habe die Seemacht Karthago erst schlagen können, als sie sich ebenfalls eine Flotte zulegte.

Die Indoktrinierung der Schüler hat dann dazu geführt, daß sich 1914 die Abiturienten serienweise freiwillig zum Militär gemeldet haben. Die kriegerische Bewährung des einzelnen und des ganzen Volkes wurde in der Gesellschaft positiv gesehen, in der Schule als wünschenswert dargestellt. 1912 schrieb ein höherer Beamter im Kultusministerium: „Die ganze Geschichte bis auf unsere Tage predigt uns die alte Wahrheit, daß der Krieg am letzten Ende die Menschen erzieht, daß der Friede die Völker glücklicher und reicher, aber die Menschen schwächer macht, die im Frieden verkümmern, weil müßige Ruhe das Grab des Mutes und der Kraft ist.“

In der Weimarer Republik änderte sich am Geschichtsunterricht wenig, und zwar aus dem banalen Grunde, weil dieselben Lehrer weiterunterrichteten (die Lücken, die der Krieg unter den Nachwuchslehrern gerissen hatte, ließen sich so schnell nicht auffüllen) und weil dieselben Schulbücher weiterverwendet wurden, denn die wirtschaftliche Lage erlaubte es nicht, sie durch neue Werke zu ersetzen. Aus demselben Grunde änderte sich in der Nazizeit auch nicht sehr viel, zumal die Nazis offenbar der Schule mißtrauten und die Indoktrination der Kinder mehr in die außerschulischen Organisationen wie HJ, BDM usw. verlegten. Und das gleiche gilt auch nach dem 2. Weltkrieg bis in die Anfänge meiner eigenen Schulzeit hinein. Erwähnen möchte ich aber doch, daß das Bewußtsein, daß Änderungen erforderlich seien, vorhanden war. So heißt es etwa in Artikel 56 der Hessischen Verfassung: "Der Geschichtsunterricht muß auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit gerichtet sein. Dabei sind in den Vordergrund zu stellen die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten. Nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden."

20. KAPITEL: NOCH EINMAL: DIE LERNMITTEL

WIR WOLLEN UNS ZUM ABSCHLUSS dieser Kapitelserie über die einzelnen Fächer noch einmal den Lernmitteln zuwenden. Die Wachstafel und die Bücher haben wir schon mehrfach erwähnt, aber fragen wir ganz allgemein: wie war der Bestand an Medien in der Klosterschule? Was sahen die Schüler im Unterricht und auch au-

ßerhalb des Unterrichtes? Was konnte ein kluger Lehrer didaktisch nutzbar machen? Und was sahen sie möglicherweise, was diesem Lernziel entgegenlief? Erziehung findet ja nicht nur in der Schule statt, wenn auch heute manche Politiker und Journalisten glauben, die Schule müsse die Erziehung nachholen, die die Eltern versäumt haben oder mangels eigener Erziehung nicht weitergeben können. Den nachhaltigsten Eindruck bot zweifellos das Stundengebet in der Kirche, und zwar nicht nur für die Ohren, sondern auch für die Augen. Alle mittelalterlichen Kirchen waren farbig, um nicht zu sagen: bunt, ausgemalt; erst fehlgeleiteter neuzeitlicher Purismus hat die romanischen und gotischen Kirchen durch weißgetünchte Wände verunstaltet. Nun ist es zwar nicht so, daß die Abbildungen in der Kirche als "Bibel der Armen", *biblia pauperum*, für **die** Bevölkerungsteile gedacht waren, die nicht lesen konnten. Neuere Untersuchungen haben schon für die karolingische Zeit erwiesen, daß diese Interpretation falsch ist und daß die Darstellungen ohne Kenntnis der zugrundeliegenden exegetischen Schriften gar nicht verständlich sind. Aber sollte es der Lehrer wirklich versäumt haben, seinen Schülern diese Darstellungen zu erläutern? Vor allem, wenn sie sich unmittelbar auf die Texte bezogen, die etwa im Gesangsunterricht gerade geübt wurden? Um nur ein Beispiel zu nennen: in einer Klosterkirche sind im Querhaus romanische Fresken erhalten. eines davon ist die direkte Illustration zum Magnificat, einem gedichtförmigen Abschnitt aus dem 1. Kapitel des Lukasevangeliums, wo es heißt:

"Machtvoll wirkt der Herr mit seinem Arm,
 Er zerstreut die, die stolzen Herzens sind.
 Die Mächtigen stürzt er vom Thron,
 Die Niedrigen erhöht er.
 Die Hungrigen sättigt er mit Gütern,
 Die Reichen läßt er leer ausgehen."

Das Magnificat wird täglich während der Laudes, des morgendlichen Stundengebets, vorgetragen.

Im eigentlichen Unterricht wurden, wie schon erwähnt, großflächige Darstellungen verwendet, etwa Musteralphabete. Besonders eindrucksvoll waren natürlich die Weltkarten. Gegen ihre Verwendung im aktuellen Unterricht wird eingewendet, sie seien dafür viel zu kostbar gewesen. Dieses Argument ist aber ein anachronistischer Gedanke: er entspringt moderner Bibliothekars- und Archivarsborniertheit, die die Zimelien für künftige Generationen bewahren will – wobei es dann immer noch eine solche künftige Generation gibt, so daß am Schluß niemand die Dinge zu Gesicht bekommt, bevor etwa die Anna-Amalia-Bibliothek abbrennt oder das Kölner Stadtarchiv in der Baugrube versinkt. Ich kann mir durchaus vorstellen, daß die Schüler zur Belohnung gemeinsam mit dem Lehrer die Weltkarte betrachten durften. Wenn das Kloster eine große astronomische Uhr besaß, kam auch sie für den Unterricht in Frage. Natürlich gab es auch damals Lehrer, denen dies zu mühsam war und die es vorzogen, in der Schulstube hocken zu bleiben.

Das wichtigste Unterrichtsmedium war aber selbstverständlich das Buch. Aus ihm diktierte der Lehrer die Texte; aus ihm konnte er – bei kleinen Schülerzahlen – die Abbildungen zeigen; mit ihm beschäftigten sich die fortgeschrittenen Schüler auch selbständig. Daß letzteres nicht ohne Gefahr für die Bücher war, zeigt folgende Klage aus dem 14. Jahrhundert: "Wir halten es für angebracht", schreibt Richard de Bury im *Philobiblion. Tractatus pulcherrimus de amore librorum* (Der Bücherfreund. Wunderschöne Abhandlung über die Liebe zu den Büchern) – "wir halten es für angebracht, die Schüler wegen einiger Nachlässigkeiten zu ermahnen, die sich leicht abstellen lassen könnten und die den Büchern sehr schaden. Zunächst geschehe das Öffnen und Schließen der Bände mit reifer Bescheidenheit, so daß sie nicht mit übereiltem Eifer geöffnet werden, dann aber nach der Benutzung ungeschlossen liegen gelassen werden. Ein Buch muß nämlich weitaus sorgfältiger bewahrt werden als ein Stiefel. Überhaupt ist die Schülerschaft gemeinhin falsch erzogen, und wenn sie nicht durch die Regeln der Älteren im Zaum gehalten wird, gibt sie sich alberner Unkenntnis hin. Sie handeln aus Übermut, und sie blähen sich auf vor Anmaßung. Über alles haben sie ein sicheres Urteil, obwohl sie von nichts eine Ahnung haben.

Du wirst vielleicht einen halsstarrigen Jüngling sehen, der schläfrig in der Bank sitzt, und wenn zur kalten Jahreszeit der Frost kommt, dann tropft seine vor Kälte zusammengezogene Nase ungeschützt, und er geruht sie nicht eher mit seinem Taschentuch zu bedecken, als bis er das vor ihm liegende Buch mit schändlichem Tau naßgemacht hat. Könnte man ihm doch statt eines Kodex' ein Schusterleder vorlegen! Sein Fingernagel, mit welchem er eine Stelle, die ihm gefällt, kennzeichnet, starrt vor Schmutz. Strohhalme legt er ungezählte hinein, die er an verschiedenen Stellen offenbar zu dem Zweck verteilt, daß das Stroh ihn an das erinnere, was das Gedächtnis nicht zu fassen vermag. Und weil diese Strohhalme weder der Bauch des Buches verdauen kann noch sie jemand herauszieht, sprengen sie zuerst die Bindung des Buches, und schließlich, da sie aus Nachlässigkeit vergessen werden, verfaulen sie. Der Schüler scheut sich auch nicht, über dem aufgeschlagenen Buch Obst und Käse zu verspeisen und sein Glas nach Belieben hin- und herzuschieben. Und weil er seinen Almosensack nicht parat hat, läßt er die Krümel in den Büchern liegen ... Was weiter? Sofort legt er beide Ellbogen auf das Buch, um sich von kurzem Studium durch ausgedehnten Schlummer zu erholen.

Schon läßt der Regen nach und hört auf, und in unseren Gefilden erscheinen die Blumen. Dann wird unser Schüler, den wir beschreiben – eher ein Vernachlässiger der Bücher als ihr Betrachter (► *librorum neglector potius quam inspector*) –, mit Veilchen, Primeln und Rosen und auch vierblättrigem Klee sein Buch anfüllen. Dann wird er es beim Umblättern mit nassen und von Schweiß triefenden Händen umfassen, wird mit allseits staubigen Handschuhen die weiße Seite berühren, und, den Zeigefinger mit altem Leder bekleidet, wird er zeilenweise auf der Seite auf die Jagd gehen. Dann wird das heilige Buch dem beißenden Stachel des Daumens unterworfen. Es wird kaum einmal im Monat zugeklappt. So sehr schwillt es von dem

Staub an, der hineinfällt, daß es den Bemühungen dessen, der es schließen will, nicht mehr gehorcht.

Es gibt aber auch schamlose Jünglinge ..., die, sobald sie nur einigermaßen gelernt haben zu schreiben, sich sofort als unberufene Glossatoren der allerschönsten Bände, wenn sie einen in die Hand bekommen, zu betätigen beginnen und dort, wo sie einen breiteren Rand neben dem Text erblicken, mit ungelenker Hand ein Alphabet hinschreiben. ... Ferner gibt es Diebe, die die Bücher enorm verstümmeln, indem sie – um Schreibmaterial für ihre Briefe zu bekommen – von den Blättern die Ränder abschneiden und gerade noch den Text übriglassen oder auch die Schlußblätter, die zum Schutz des Buches dienen sollen, für verschiedene Gebräuche und Mißbräuche entfernen. Ein solcher Frevel gehört unter Androhung des Bannfluches verboten!"

21. KAPITEL: DEUTSCHE UND LATEINISCHE SCHULE VOR DER REFORMATION

ZU BEGINN DIESES KAPITELS ist der geeignete Ort, um nochmals auf die Frage der Unterrichtssprache einzugehen. Wir haben beim Lese- und Schreibunterricht festgestellt, daß dieser anhand lateinischer Texte erfolgte. Wir haben gesehen, daß die Lehrbücher, auch dasjenige für den elementaren Grammatikunterricht, der kleine Donat, in lateinischer Sprache abgefaßt waren. Es gibt von Alkuin Schülerdialoge, nach denen die Schüler sogar im Gespräch **miteinander** lateinisch reden sollten. Wir haben aber auch schon angedeutet – Sie erinnern sich vielleicht an das Zitat aus der Autobiographie Walafrid Strabos –, daß die Praxis oft anders aussah. Ein klares Zeichen dafür sind die volkssprachlichen Glossen in den lateinischen Lehrbüchern; sie finden wir in Irland und England schon ab dem 7. Jahrhundert, in Deutschland im 8. – 10. Jahrhundert, so vor allem in Handschriften aus St. Gallen und St. Peter in Salzburg. Im Hochmittelalter gibt es dann schon vollständige Übersetzungen, so etwa eine englische Übersetzung des Donat aus dem Jahre 1170. 1199 empfiehlt Alexander de Villadei in seiner Grammatik für die fortgeschrittenen Schüler (Vers 7–10) ausdrücklich, der Lehrer solle, was die Schüler auf Latein nicht verstehen, in der Volkssprache erläutern; er werde dann einen sofortigen Lehrerfolg erzielen.

In den Ratsschulen mit ihrer Klientel von Kaufmannsöhnen usw. wurde im Unterricht demnach zweifellos deutsch gesprochen, und es wurden auch zunehmend deutsche Texte gelesen und geschrieben, wie wir bei der Betrachtung des Schreibunterrichts im 16. und 17. Jahrhundert schon gehört haben. Das bedeutet natürlich nicht, daß die Schüler nicht zu Hause mit lateinischen Floskeln prahlten und sich in Anwesenheit der ungebildeten Verwandten und Nachbarn lateinische Wortgefechte lieferten, was ja auch heute noch vorkommen soll.

Im 13. Jahrhundert ändert sich die Bildungslandschaft Europas grundlegend, und zwar in einer Weise, die bis heute maßgebend

ist. Zunächst in Bologna, dann in Paris und schließlich einer ganzen Serie weiterer Städte entstanden die Bildungseinrichtungen mit überregionaler Ausstrahlung und Klientel, die im nächsten Kapitel unser Thema sein sollen, die Universitäten. Ihre Entstehung wirkte zurück auf die Schulen, denen jetzt der anspruchsvollere Teil der Ausbildung, z.B. im Quadrivium, entzogen wurde. Das wurde aber dadurch kompensiert, daß das Interesse an einer schulischen Ausbildung insgesamt zunahm. Es erhielten jetzt mehr Kinder als früher eine Schulbildung – wenn auch zuverlässige Zahlenangaben kaum zu gewinnen sind –, und zwar vor allem in den Städten. Zunehmende wirtschaftliche Tätigkeit ging einher mit einem stärkeren Gebrauch der Schrift: vieles, was in der agrarischen Gesellschaft des frühen Mittelalters symbolisch und mündlich vereinbart wurde, erforderte in der Stadtgesellschaft eine schriftliche Festlegung, d.h. eine Urkunde. Die frühmittelalterlichen Urkunden waren durchweg in lateinischer Sprache verfaßt; von der 2. Hälfte des 13. Jahrhunderts an bedient man sich aber häufiger statt dessen des Deutschen – eines Deutschen übrigens, das von der mittelhochdeutschen Literatursprache deutlich abweicht und äußerst schwer zu verstehen ist. Es sind zwar immer noch die kirchlichen Einrichtungen, die die Schulen betreiben, aber die städtischen Behörden beginnen sich für sie zu interessieren und sich in ihre Belange einzumischen. Ganz allmählich wandeln sich so die Kloster- und Pfarrschulen in Ratsschulen unter der weltlichen Obrigkeit als Schulherren.

Diese Entwicklung wird begünstigt durch Veränderungen in den Klosterschulen selbst. Diese dienen immer weniger der Ausbildung des eigenen Nachwuchses, um den es im Spätmittelalter ohnehin schlecht bestellt ist, sondern werden zunehmend von externen Schülern besucht. Außerdem sind es nicht mehr die Mönche selbst, die den Unterricht halten, sondern es wird ein Weltkleriker oder Laie als Schulmeister eingestellt. Der erste bayerische Beleg für einen weltlichen Schulmeister an einer Klosterschule stammt von 1395 für St. Ulrich und Afra in Augsburg. Der Einfluß des Stadtrates auf die Klosterschule kommt so zustande, daß der Rat dem Kloster bei der Verwaltung seiner Güter "behilflich" ist, indem er ihm einen "Pfleger" zur Verfügung stellt. Aus der Hilfe wird Kontrolle, aus der Kontrolle Einflußnahme und Fremdbestimmung, bis schließlich die Stadträte förmliche Schulordnungen erlassen und die Schulmeister zum Gehorsam gegen die weltliche Obrigkeit verpflichten.

Die Ratsschulen sind aber nach wie vor Lateinschulen, deren Lehrplan immer noch dem entspricht, was wir für die frühmittelalterlichen Klosterschulen kennengelernt haben, und deren Unterrichtssprache eben das Latein ist. Daneben entstehen aber auch, auf privater Basis und Initiative, "**deutsche**" **Schulen**, wobei *deutsch* in der Sekundärliteratur gerne altertümelnd vorne mit *t* geschrieben wird. Der Stadtrat beschränkt sich hier auf eine bloße Rechtsaufsicht. Die "deutschen" Schulen bieten vor allem Elementarunterricht, wobei das Lesen- und Schreibenlernen nunmehr anhand volkssprachlicher Texte erfolgt, und führen in das elementare, vor allem kaufmännische Rechnen ein. Die älteste deutsche Schule in Bayern ist für 1320 in Augsburg belegt. Es hat sie aber sicher schon früher gegeben, nur

tauchen sie wegen der ganz privaten Organisationsform halt nicht in den Quellen auf.

Wie lange eine solche deutsche Schule bestand, hing vom Geschick (auch dem wirtschaftlichen Geschick) des Lehrers und dem jeweiligen Bedarf ab. Ein Bedarf für eine solche praxisnahe Ausbildung war jedenfalls vorhanden. Ein schönes Beispiel ereignete sich 1403 in Rothenburg ob der Tauber: als dort eine deutsche Schule eröffnet wurde und sogleich 18 Schüler hatte, beschwerte sich der Lateinschulmeister beim Rat über die Konkurrenz und bot an, seinerseits Unterricht in deutscher Sprache zu halten. Die deutschen Schulmeister waren oft abgebrochene Studenten, was, wie wir im Kapitel über die Universitäten hören werden, kein Zeichen für mangelnde Intelligenz sein mußte; der lateinische Schulmeister mußte dagegen ein als *magister artium* abgeschlossenes Studium vorweisen.

Da in diesem Kapitel von den Ratsschulen die Rede war, darf ich Ihnen noch eine interessante Quellengattung zur Schulgeschichte vorführen, die von den Archäologen erforscht wird: die Kloaken. Das klingt auf den ersten Blick etwas merkwürdig, bei näherer Erinnerung an die Schulwirklichkeit aber gar nicht mehr so abwegig. Ich möchte Ihnen ein Beispiel vorführen, den Abtritt der Lübecker Ratsschule. Diese Schule besaß eine Senkgrube, die 1340 angelegt und im 15. Jahrhundert wieder zugeschüttet wurde. Sie wurde 1866 zufällig wiederentdeckt und ausgegraben. Dabei kamen zum Vorschein:

- zwei Holzteller
- ein Holzlöffel
- ein beschädigter Tonkrug
- eine runde Scheibe aus Blei unbekannter Zweckbestimmung
- ein Siegelstempel des Lübecker Ratskellermeisters *Detlev Mane*
- ein Schuhleisten mit der Marke des *Hinrich Koppelsleghere*
- zwei 5 cm hohe hölzerne Trippen in Kindergröße. Trippen sind Gestelle, die man unter die Schuhe band, um sie vor dem Unrat und Schlamm auf der Straße zu schützen. (Nach der heutigen Mode sind die Trippen, jedenfalls bei manchen Frauenschuhen, in die Schuhe bereits eingearbeitet.)
- sieben kurze Messer
- drei Spielsteine (2 aus Knochen, 1 aus Ahorn)
- ein französischer Rechenpfennig
- sechs Pritschhölzer
- drei Tintenfässer (1 aus Horn, 2 aus Kalkstein), ca. 6 cm hoch
- ein Schreibgriffel und schließlich
- 54 Wachstafeln. Die Texte darauf sind zum Teil noch lesbar: in einigen Fällen sind es Anfängerübungen (derselbe Buchstabe mehrmals wiederholt), dann einige Zeichnungen religiösen Inhalts, vor allem aber Entwürfe von Kaufmannsbriefen mit teils identifizierbaren Namen.

22. KAPITEL: DIE UNIVERSITÄTEN

LASSEN SIE MICH DIESES Kapitel mit einem Zitat aus Goethes Faust beginnen. Der berühmte Monolog, der den ersten Akt des ersten Teiles eröffnet, fängt folgendermaßen an:

"Habe nun, ach!, Philosophie,
Juristerei und Medizin,
Und leider auch Theologie!
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
Da steh' ich nun, ich armer Tor!
Und bin so klug als wie zuvor;
Heiße Magister, heiße Doktor gar,
Und ziehe schon an die zehen Jahr
herauf, herab und quer und krumm
Meine Schüler an der Nase herum."

Ich halte seit über dreißig Jahren akademischen Unterricht. Aber nicht darauf kommt es mir an, sondern auf die ersten drei Verse: in ihnen beschreibt Goethe nämlich exakt den klassischen Aufbau einer mittelalterlichen Universität mit ihren vier Fakultäten: der philosophischen, der juristischen, der medizinischen und der theologischen, wobei auch die Reihenfolge der Fakultäten eine Rolle spielt, wie wir noch sehen werden.

Die Entwicklung der Universitäten gehört im strengen Sinne nicht mehr in diese Vorlesung und würde problemlos für eigene Veranstaltung genug Stoff bieten; es gibt sogar Universitäten, an denen die Universitätsgeschichte ein eigenes Teilfach der Geschichte bildet. Das halte ich zwar für überzogen, aber trotzdem müssen wir wenigstens einen kurzen Blick auf diese Institution werfen, denn ihr Erfolg hatte Rückwirkungen auf die normale Schule.

Die ältesten Universitäten entwickelten sich aus einzelnen Schulen, die durch die besondere Pflege von Spezialfächern einen überregionalen Ruf erlangten. Erstes Beispiel dafür war Bologna, wo in vorbildlicher Weise die Juristerei betrieben wurde, und auch in der Folgezeit blieb Bologna **die** Juristenuniversität schlechthin. 1158 erhielt sie das berühmte Privileg Friedrich Barbarossas, in dem er die, die aus Liebe zur Wissenschaft heimatlos geworden sind, eben die Studenten, unter seinen kaiserlichen Schutz nimmt. Überhaupt bilden in Bologna die Studenten das entscheidende Moment: **sie** organisieren das Studium, stellen die Professoren an, sorgen für ihre Bezahlung und können sie sogar mit Geldstrafen belegen, wenn sie ihre Vorlesung verspätet beginnen.

Etwas jüngeren Datums als Bologna ist die Universität Paris. Sie ging aus der dortigen Kathedralschule hervor; deshalb fungiert der Leiter dieser Schule, der Kanzler des Bischofs von Paris, auch als Kanzler der Universität. Gegen ihn schließen sich die Magister und Professoren zusammen, wobei 1213 erstmals der Ausdruck *universitas* fällt. Als mächtiger Verbündeter in diesem Streit um das, was wir heute die Freiheit von Forschung und Lehre nennen, erwies sich das Papsttum, vor allem Innozenz III., der selbst in Paris studiert hatte. Anders als in Bologna dominieren in Paris nicht die Juristen, sondern die Philosophen und die Theologen. Nach dem Vorbild von

Paris und Bologna entwickelten sich zahlreiche Universitäten bzw. sie wurden gegründet. Dabei galt im Mittelalter ein päpstliches, in der Neuzeit zusätzlich ein kaiserliches Privileg als erforderlich; nur diese Privilegierung stellte sicher, daß die verliehenen Grade auch überall anerkannt wurden.

An dieser Stelle ist noch eine Warnung fällig: *universitas* bezieht sich im Mittelalter nicht auf die Gesamtheit der Wissenschaften im Sinne einer *universitas litterarum*; diese Bedeutung kommt erst im 19. Jahrhundert auf, und an ihr gemessen wären gerade die berühmtesten Universitäten des Mittelalters gar keine Universitäten gewesen. (In Paris gab es lange Zeit keine medizinische, in Bologna keine theologische Fakultät.) Auch die Gesamtorganisation der Hochschule heißt nicht *universitas*; sie nennt man eher *studium generale*. *Universitas* ist vielmehr ein Zusammenschluß der Personen zur Verteidigung ihrer Rechte. Es gab dabei zwei Modelle: die *universitas scholarium*, also den Zusammenschluß der Studenten – dies ist der Typus von Bologna –, und die *universitas magistrorum*, also den Zusammenschluß der Dozenten – dies ist die Pariser Variante.

In dieselbe Zeit, in der die Universitäten entstanden, fällt auch ein Ausspruch, der immer wieder gerne, aber leider meist falsch zitiert wird. Er stammt von Bernhard von Chartres aus dem späten 12. Jahrhundert. Die Quelle dafür ist das *Metalogicon* des Johannes von Salisbury, des Sekretärs von Thomas Becket. Dort lesen wir (ed. J. B. Hall, *Ioannis Saresberiensis Metalogicon* [Turnholti MCMXCI; Corpus Christianorum, Continuatio Mediaevalis XCVIII] S. 116 = Buch III Kap. 4): *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantum umeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea.* (Wir sind, sagte Bernhard von Chartres, Zwerge, die auf den Schultern von Riesen sitzen, so daß wir mehr und weiter sehen können als diese, und zwar nicht aufgrund höherer Sehschärfe oder mächtigerer Körpergröße, sondern weil durch die Größe der Riesen in die Höhe gehoben und getragen werden.) Oder zusammengefaßt: wir sind Zwerge, die auf den Schultern von Riesen sitzen, und deshalb sehen wir weiter als jene, obwohl wir selbst kleiner sind.

Da die Universitäten ursprünglich aus den Schulen hervorgingen, boten sie auch weiterhin den Unterricht in den *septem artes liberales* an, d.h. alle Universitäten besaßen neben der juristischen und/oder medizinischen und/oder theologischen Fakultät immer auch eine sog. Artistenfakultät. Das hatte aber Rückwirkungen auf die normalen Schulen: an ihnen wurde die Ausbildungen in den *artes* eingeschränkt, vor allem in den Fächern des Quadriviums; aber auch Logik und Rhetorik wurden immer seltener unterrichtet. Leidtragende waren vor allem die Schülerinnen, denn – auch wenn es schwerfällt, muß es gesagt werden – an den mittelalterlichen Universitäten waren Frauen grundsätzlich nicht zugelassen. Ihnen blieben vom 13. Jahrhundert an nur noch die zugunsten der Universitäten eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten der Klosterschule. Weibliche Studierende an Universitäten gibt es erst seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts, und noch in den 30er Jahren pflegten manche Professoren das Pu-

blikum grundsätzlich mit "Meine Herren!" anzureden, auch wenn es mehrheitlich aus Studentinnen bestand.

Ein mittelalterliches Studium begann also stets an der Artistenfakultät, die man deshalb auch die "untere" Fakultät nannte. Die Studienanfänger waren insgesamt jünger als heute, was zu erheblichen Disziplinproblemen führen konnte, was in den Zeiten des G8-Abiturs ja vielleicht wieder aktuell wird. Diese Probleme wurden in derselben Weise gelöst wie auf der Schule, nur daß der Dozent die Rute nicht mehr selbst führte, sondern dafür einen Diener hatte. Bei dieser Vorlesung wäre dies durchaus angebracht gewesen, wenn Sie sich den Herrn unten links anschauen:



oder die beiden links oben am Ende der Bank, aber letzteres ist auch heute ein vertrauter Anblick.

Das Studium spielte sich so ab, daß in den Vorlesungen bestimmte vorgeschriebene Lehrbücher vorgetragen und erklärt wurden; der Dozent war dabei verpflichtet, so schnell zu sprechen, daß es unmöglich war, den Text Wort für Wort mitzuschreiben, denn der Stoff sollte ja mit dem Verstande begriffen werden und nicht mit der Feder. Man unterschied Hauptvorlesungen (*lectiones ordinarie*) und ergänzende Vorlesungen (*lectiones extraordinarie* oder *cursorie*); daneben gab es noch Disputationsübungen.

Nach gehörigem Studium erlangte man zunächst den Grad eines *baccalaureus*, nach weiteren Studien den eines *licentiatus* und schließlich den Magistergrad, also den *magister artium*. Wer die Artistenfakultät erfolgreich besucht hatte, konnte sein Studium an einer der drei "höheren" Fakultäten (Recht, Medizin, Theologie) fortsetzen. Diese Fakultäten vergaben wiederum zunächst die Grade des *baccalaureus* und *licentiatus*, dann als krönenden Abschluß den Dokortitel, also den *doctor medicine* oder den *doctor theologie*. *Magister* und *doctor* ist also ursprünglich dasselbe, nur in der anderen Fakultät. In der juristischen Fakultät ist zu unterscheiden zwischen dem Doktor des weltlichen, d.h. des römischen Rechtes, dem *doctor legum*, und dem des kirchlichen Rechtes; dieser wird nach dem wichtigsten kirchlichen Gesetzbuch, dem "Dekret", als *doctor decretorum* bezeichnet. Dabei ist für beide Varianten jeweils ein eigenes Studium erforderlich. Eine Kombination des weltlichen und des kirchlichen Rechtes ist der Doktor beider Rechte, der *doctor utriusque iuris*. Die Prüfungen bestanden im Wesentlichen in einem "rigoros" durchgeführten mündlichen Examen; daher heißt noch heute die mündliche Doktorprüfung *Rigorosum*.

Die vier Fakultäten haben übrigens auch ihre jeweils eigene Farbe, in der der Talar der Professoren gehalten ist. Dazu gibt es folgende Erklärung: die Farbe der Juristen ist Rot, weil Rot die Farbe des Blutes ist; die Mediziner haben Grün, weil ihre Opfer der grüne Rasen deckt; die Philosophen haben Blau, weil sie das Blaue vom Himmel herunterlügen; und die Theologen haben Schwarz, weil die Unschuld weiß ist. Ob Sie diese Erklärungen akzeptieren, bleibt Ihnen überlassen; die Farbuweisungen stimmen jedenfalls.

Den Dokortitel erreichten im Mittelalter nur wenige Studenten; nicht nur wegen der langen Studiendauer – für jedes Fach rechnete man 6 bis 7 Jahre, für einen *doctor utriusque iuris* also insgesamt 20 Jahre –, sondern vor allem wegen der erheblichen Kosten, die im Zusammenhang mit der Promotion anfielen. Dazu gehörten nicht nur Geschenke an die Professoren, z.B. Pelzmäntel, sondern es mußten auch umfangreiche Gastmähler für Prüfer und Mitstudenten veranstaltet und die Trompeter bezahlt werden, die die Promotion in der Stadt verkündeten; in Spanien hatte der neue Doktor gar einen Stierkampf auszurichten. Diesen Kosten konnte man entgehen, indem man sich durch den Kaiser oder den Papst promovieren ließ, die als Häupter der Christenheit dieses Recht für sich in Anspruch nahmen. In der Arenga, der zu diesem Zweck ausgestellten Papsturkunden ist übrigens ausdrücklich von dem Schweiß die Rede, den das Studium gekostet habe und der nicht vergeblich geflossen sein solle. Allerdings wurden diese *doctores bullati*, die ihren Titel eben einer päpstlichen Bulle verdanken, von den Universitäten oft nicht anerkannt.

Unterricht erteilten an den mittelalterlichen Universitäten nicht nur die Professoren, sondern auch die Magister: sie waren berechtigt und in gewissem Umfang auch verpflichtet, Vorlesungen abzuhalten, allerdings nur über bestimmte Themen und anhand vorgeschriebener Lehrbücher. Für die Vorlesungsschriften und überhaupt für die Bücher gab es das System der *pecia*, d.h. es wurden authentische korrigierte Exemplare hergestellt, die bei bestimmten Buchhändlern, den sog. *stationarii*, hinterlegt wurden; dort konnten sie gegen Gebühr lagenweise entliehen werden, um sie abzuschreiben. Es sind auch private Vorlesungsmitschriften erhalten, die man *reportatum* nennt.

Ich glaube, diese kurze Darstellung reicht aus, um Ihnen einen Eindruck von den mittelalterlichen Universitäten zu vermitteln. Sie konnten erkennen (oder werden im Laufe Ihres eigenen Studiums noch erkennen), was damals im Vergleich zu heute anders war und welche Strukturen die Zeiten überdauert haben. Der Exkurs war gerechtfertigt, weil zur Betrachtung der Schule immer auch die Frage gehört, was auf die Schüler nach Abschluß der Schulbildung zukommt. Trotzdem besuchte auch in den besten Zeiten nur ein verschwindend geringer Teil der Bevölkerung eine Universität. Mit dem Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit ändert sich das zwar kaum, aber die normale Schule, die also am Ort besucht wurde, änderte sich unter dem Einfluß der geistesgeschichtlichen, politischen und religiösen Ereignisse des 15. und 16. Jahrhunderts.

23. KAPITEL: LUTHER UND DIE SCHULE

MIT DIESEM KAPITEL überschreiten wir in der zeitlichen Reihenfolge die Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit. Sie erinnern sich vielleicht aus dem Proseminar, daß unter den Ereignissen, mit denen sich diese Periodengrenze begründen läßt, auch Renaissance und Reformation genannt wurden.

Die Renaissance war, wie ich bei der Erörterung der sog. karolingischen Renaissance schon erläutert habe, eine geistesgeschichtliche Bewegung, die um 1400 in Italien entstand und die Kultur der Antike, vor allem die Sprache der Antike, zur absoluten kulturellen Norm erheben wollte. Die Kultur der Antike sollte – nach dem finsternen, gotischen Mittelalter (beide Begriffe werden damals konzipiert) – "wiedergeboren" werden und ein neues Zeitalter kultureller Blüte und Bildungshöhe heraufführen. Speziell die Beschäftigung mit der antiken Literatur nannte man die *studia humanitatis*; daher auch der Ausdruck "Humanismus" und bis heute humanistisches Gymnasium. Das bedeutete durchaus eine Entchristlichung der Kultur, denn das Studium der Texte der antiken Autoren war jetzt nicht mehr Vorbereitung zur Bibellektüre, sondern wurde Selbstzweck.

Mit einer gewissen Verzögerung erlangte der Humanismus auch in Deutschland Einfluß, und es wurden auch einigen Schulen gegründet, die dieses Ideal verwirklichen sollten. Man nannte diese Schulen bezeichnenderweise Poetenschulen, denn der Lateinunterricht, d.h. die Lektüre der antiken Autoren und die Fähigkeit, selbst Texte in humanistischem Latein zu verfassen, hatten absolute Priorität. Die Poetenschulen sind Neugründungen der Stadträte ohne kirchliche Beteiligung. Die ältesten Gründungen in Bayern sind 1489 in München, 1503 in Regensburg. Außerhalb Bayerns erwähne ich noch die Poetenschule in Frankfurt/Main 1525, weil es diese Schule heute noch gibt und ich sie in meiner Jugend selbst besucht habe. Trotzdem darf man nie vergessen, daß die Humanisten selbst in Italien und umso mehr außerhalb Italiens nur eine ganz kleine elitäre und arrogante Minderheit bildeten, deren Selbsteinschätzung in keinem Verhältnis zu ihrer wirklichen Bedeutung stand.

Hatte der Humanismus also auf breitere Schichten der Bevölkerung und deren Schulbesuch kaum einen Einfluß, so gilt das Gegenteil für das religionsgeschichtliche Ereignis, das das 16. Jahrhundert dominiert: die Reformation. Die Reformation war anfangs keineswegs bildungsfreundlich eingestellt. Die Ablehnung der mönchischen Lebensweise und die daraus folgende Auflösung der Klöster und sonstigen geistlichen Institutionen führte auch zum Untergang vieler Klosterschulen, denen die wirtschaftliche Basis entzogen wurde. Wie in der urchristlichen Gemeinde galt zudem weltliche Bildung und Wissenschaft dem wahren Christen als überflüssig und als Ablenkung vom Glauben, der ja gerade von allem Ballast gereinigt worden war. Einige Autoren, so etwa der Literaturwissenschaftler Wolfgang Stammler, sprechen, nicht ohne polemischen Unterton, geradezu von einer "Lutherischen Pause" in der Schulgeschichte. Aber auch schon Luthers Zeitgenosse Erasmus von Rotterdam klagt 1528: "Wo immer das Luthertum herrscht, da sind die Wissenschaften zugrunde gegangen."

Da der Reformator aber ein literarisch ausgesprochen produktiver Mann war, sind wir nicht auf Interpretationen angewiesen, sondern können zum Thema Luther und die Schule ihn selbst hören. In zwei Traktaten befaßt er sich explizit mit dem Thema.

1524 schrieb er "An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen", und dann noch 1530 "Eine Predigt ..., daß man Kinder zur Schule halten solle"; letztere ist Lazarus Spengler, dem Nürnberger Stadtsyndikus gewidmet. Die Lektüre beider Texte ist mühsam und langwierig, der Aufbau unklar, die Sprache umständlich. Es geht, um auch das gleich zu sagen, um die lateinische Schule; das heißt, Luther selbst beklagt die erwähnte "Lutherische Pause" und fordert zu Gegenmaßnahmen auf. Seine Hoffnungsträger sind offenkundig die Städte, da sich, wie er 1524 direkt sagt, die Fürsten nicht darum kümmern. Den Wert des Sprachenunterrichtes und der Bildung überhaupt begründet er mit dem Nutzen für das Verständnis der Heiligen Schrift.

Interessant zu hören ist, wie seiner Ansicht nach eine Schul- oder Gelehrtenbibliothek zusammengesetzt sein solle: "Erstens sollte die heilige Schrift auf Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und Deutsch darin sein, und wenn vorhanden, noch in weiteren Sprachen. Dann die besten und ältesten Ausleger, auf Griechisch, Hebräisch und Lateinisch, wenn ich sie finden kann. Danach solche Bücher, die zum Sprachenlernen dienen, wie die Dichter und Redner, ohne Rücksicht darauf, ob sie Heiden oder Christen sind, auf Griechisch oder Lateinisch. Denn aus diesen muß man die Grammatik lernen. Danach sollten die Bücher aus den freien Künsten da sein und auch aus allen anderen Wissenschaften. Zuletzt auch die Rechts- und Arzneibücher, wiewohl auch hier unter den Kommentaren eine gute Wahl nötig ist. Zu den wichtigsten aber sollten die Chronisten und Geschichtsbücher gehören, in welcherlei Sprachen man sie haben kann. Denn diese sind überaus nützlich, um den Lauf der Welt zu erkennen und zu beherrschen, ja auch, um Gottes Wunder und Werke zu sehen."

Beides, die Begründung für das Studium und die Bibliotheksliste, klingen ganz mittelalterlich, aber das ist bei Luther eigentlich nicht überraschend. Hinzugekommen ist nur die Betonung des Griechischen, ein offenkundiger Reflex des Humanismus'.

In der zweiten Schrift argumentiert der Reformator stärker praxisbezogen: die Schulen verfallen, weil die Hoffnung auf eine Karriere innerhalb des katholischen Klerus' nicht mehr gegeben sei; viele Leute glauben, es sei besser, wenn ihre Kinder bald erwerbstätig würden und so den Eltern nicht mehr länger auf der Tasche lägen: "Unter den Listen (des Teufels) ist gewiß eine der größten ..., daß er die einfachen Leute so betört und betrügt, daß sie ihre Kinder weder zur Schule schicken noch zum Studium erziehen wollen. Er gibt ihnen diese gefährlichen Gedanken ein: da es keine Hoffnung gebe auf die Möncherei, Nonnerei, Pfafferei, wie's bisher gewesen ist, so bedürfe man keiner Gelehrten noch vielen Studierens, sondern müsse zusehen, wie man Nahrung und Reichtum bekomme." Dies sei aber verantwortungslos, denn so komme es zu einem bereits spürbaren Mangel an Fachkräften, der sich in Zukunft weiter verschärfen werde. Der Bedarf sowohl an Predigern für den Kirchendienst – gemeint sind selbstverständlich protestantische Prediger – als auch an

Juristen für den Staatsdienst müsse gedeckt werden, wolle Deutschland nicht in Barbarei und Unkultur zurückfallen.

Deshalb seien sowohl die Städte verpflichtet, Schulen einzurichten, als auch die Eltern, ihre dafür geeigneten Söhne auf diese Schulen zu schicken: "Ich halte aber dafür, daß auch die Obrigkeit nun schuldig sei, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, besonders die, von denen oben die Rede war. Denn sie ist wahrlich verpflichtet, die oben genannten Ämter und Stände zu erhalten, damit Priester, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann sie nicht entbehren." [Zitate nach Martin Luther, *Ausgewählte Schriften*, Bd. 5: Kirche, Gottesdienst, Schule, Frankfurt/Main 1990; 75/BW 14782 B 736-5]. Die Finanzierung sei gesichert, wenn man nur das Geld, das man früher auf Meßstiftungen, Wallfahrten und Ablässe verschwendet habe, jetzt diesem besseren Zweck zuwende. Die ganze Argumentation ist begleitet von massiven Höllendrohungen.

Konfessionelle Gesichtspunkte waren es auch, die auf katholischer Seite das staatliche und das heißt hier: fürstliche Interesse an den Schulen weckten. Dabei ging die Initiative aber keineswegs immer von der Zentrale aus, sondern genausooft auch von den Ständen, die speziell in Bayern auch noch in den Zeiten des beginnenden und ausgeprägten Absolutismus kräftig in der Politik mitredeten. Die erste bayerische Schulordnung von 1569 erklärt zum Ziel *die ware/ unnd allein seligmachende H. Catholische Religion*. Es sei notwendig, *die Schuelen und Lehrheuser rain zuhalten/ damit die liebe unschuldige jugent nit vergifft/ und also unwissender ding auff Secten und jrrige Mainungen abgeführt werde*.

Man muß sich hüten, solche Zielsetzungen, die (wie wir sahen) auf protestantischer Seite ihr Pendant hatten, von vorneherein unter machtpolitischen Gesichtspunkten zu sehen, wie das heute beinahe routinemäßig geschieht. Wir sind im 16. und 17. Jahrhundert in einer Zeit, in der sich die Obrigkeit noch persönlich für das Seelenheil ihrer Untertanen verantwortlich fühlt. Und daß es auch die Aufgabe der Schule ist, die Kinder vor schädlichen Einflüssen zu schützen, dürfte in Zeiten der ausufernden rechtsradikalen Präsenz im Internet eher einzusehen sein als etwa noch vor 30 Jahren. Der Lehrplan sowohl der deutschen als auch der lateinischen Schulen ist gegenüber den vorreformatorischen Zeiten kaum verändert, auffällig ist jetzt nur, daß auch der Religionsunterricht jedesmal ausdrücklich erwähnt wird, während zuvor die Quellen dazu recht spärlich waren.

24. KAPITEL: DIE JESUITENSCHULE

DER JESUITENORDEN (*Societas Iesu*, abgekürzt *S. J.* oder *S. I.*) wurde bekanntlich 1534 von Ignatius von Loyola gegründet und verstand sich als Spezialeinheit des Papstes zur Bekämpfung der Reformation. Da Ignatius eine gescheiterte Ritterkarriere hinter sich hatte, ehe er seine wahre Berufung entdeckte, ist der Orden ganz militärisch organisiert: an der Spitze steht der Ordensgeneral, die Un-

tergebenen sind ihren Vorgesetzten zu absolutem Gehorsam verpflichtet. Ignatius formuliert in der Ordensregel, man müsse seinem Oberen so bedingungslos und ohne eigenen Willen gehorchen, als ob man ein toter Leichnam wäre. „Leichnam“ heißt lateinisch *cadaver*; daher kommt der Ausdruck „Kadavergehorsam“. Der Gehorsam wird allerdings dadurch gemildert, daß man sich beim Vorgesetzten des Vorgesetzten über diesen beschweren kann.

Der Jesuitenorden sah seine Hauptaufgabe in der Heranbildung des Priesternachwuchses, wobei dieser Nachwuchs wissenschaftlich so sattelfest sein sollte, daß er die Ketzer und Heiden problemlos an die Wand diskutieren konnte. In der Mission sah der Orden also seine zweite Aufgabe, und zwar sowohl der Mission im eigenen Land durch Wiederbekehrung der Protestanten bzw. durch Glaubensfestigung der Katholiken als auch der Mission in der Fremde; berühmt waren beispielsweise die Missionsstationen der Jesuiten in Paraguay oder ihr Auftreten am chinesischen Kaiserhof.

Das hohe wissenschaftliche Niveau des Jesuitenordens bedeutet, daß ein Bischof von der fachlichen Seite her gut beraten war, wenn er den Unterricht am Gymnasium seiner Bischofsstadt den Jesuiten anvertraute. Auf der anderen Seite entzog er diese Schule aber seiner eigenen Verfügungsgewalt, denn die Jesuiten betrieben eine solche Schule nach ihren eigenen Regeln und Vorstellungen und entschieden auch selbständig über das Personal.

Daraus folgt nun auch, daß der Jesuitenorden weder bei den Bischöfen noch bei den weltlichen Regierungen wirklich beliebt war. Die Einstellung gegenüber dem Orden schwankte immer zwischen Bewunderung und Mißtrauen. Als im 18. Jahrhundert in ganz Europa die religiös-konfessionelle Ausrichtung des Gesellschaftlebens allmählich verblaßte, wuchs die Kritik an den Jesuiten; hinsichtlich des Unterrichts übrigens nicht ohne Grund, weil sie an dem einmal eingerichteten System starr festhielten. Die Ablehnung der Jesuiten wurde schließlich so heftig, daß die weltlichen Regierungen die Kurie unter Druck setzten, bis schließlich Papst Clemens XIV. 1773 den Orden aufhob. Er wurde zwar im 19. Jahrhundert wiedererrichtet, erlangte aber nie mehr die frühere Bedeutung.

Wir wollen jetzt betrachten, wie eine Jesuitenschule funktionierte; und zwar tun wir das, damit das Ganze nicht zu theoretisch wird, anhand eines konkreten Beispiels, des Passauer Jesuitengymnasiums, das 1612 eingerichtet wurde.

Vorher werfen wir noch einen Blick auf die ältere Passauer Schulgeschichte. Das geht ganz schnell, denn wir wissen merkwürdig wenig darüber. Der erste Hinweis auf eine Passauer Domschule bezieht sich auf das Jahr 788; er ist aber nicht ganz zwingend, es könnte auch ein bloßer Privatunterricht gemeint sein. Immerhin besaß die Domschule dank der Schenkung Madalwins eine ausreichende Bibliothek. Unter Bischof Pilgrim (971–991) wird ein *Luitfried* als Lehrer erwähnt. Vom 11. Jahrhundert an werden dann *scholastici* des Domkapitels genannt. Der *scholasticus* ist einer der Domherrn mit Spezialaufgaben – es gibt z.B. auch den *custos* für den Domschatz –, dessen Pflicht die Abhaltung oder Überwachung des Unterrichts der Nachwuchskanoniker war. Das Amt des *scholasticus* ge-

hört zur Standardausstattung eines Domkapitels; man kann aus seiner Existenz nicht ohne weiteres auf das Vorhandensein einer Schule schließen.

Da es in der Passauer Umgebung berühmte Klosterschulen gab, z.B. in Niederalteich, konnte man den Nachwuchs auch dort ausbilden lassen; den Fall des Poppo von Mundreicking habe ich schon erwähnt. Ein ernsthaftes Interesse an den Schulen ist tatsächlich erst im 16. Jahrhundert faßbar. Gemäß den mageren Angaben der 1999 erschienenen Passauer Stadtgeschichte gab es in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts fünf deutsche Schulen: in der Ilzstadt, im Neumarkt (also der heutigen Fußgängerzone), im Ort, in der Freyung und an der Innbrücke. 1580 erließ Bischof Urban eine Schulordnung. An höheren Studien wird unter Bischof Wolfgang (um 1550) ein *Gymnasium litterarium* erwähnt, und 1595 ist von 3 „Ludimagistern“ für den höheren Unterricht die Rede. Insgesamt war die Situation aber offenbar unbefriedigend, zumal im Lichte der Beschlüsse des Konzils von Trient, das energisch gefordert hatte, die Ausbildung des Klerus zu verbessern.

Nun also gründet 1612 Bischof Leopold das Jesuitengymnasium. Leopold war eine schillernde Figur: als Bruder Kaiser Ferdinands II. 11jährig zum Bischof gewählt, betätigte er sich anfänglich auf militärischem Gebiet und betrat erst 7 Jahre nach seiner Wahl erstmals seine Bischofsstadt; er wurde auch nie zum Bischof geweiht, sondern legte 1625 sein Amt nieder, um zu heiraten und Erzherzog von Tirol zu werden. Hier sehen Sie ihn nebst seiner Gattin; wählen Sie selbst, ob Sie seine Entscheidung billigen:



Das Jesuitengymnasium finanzierte er nicht aus Steuergeldern, sondern aus eigenen Mitteln – wobei man natürlich dazusagen muß, daß auch der Privatbesitz der Fürsten letztlich aus den Steuern der Untertanen stammt. Der Bischof wies dem Gymnasium Einnahmen aus dem Salinenamt in Aussee zu und übertrug ihm den Besitz des säkularisierten Benediktinerinnenklosters Traunkirchen am Traunsee. Damit war die Schule recht gut ausgestattet und konnte im Durchschnitt etwa 300 Schüler aufnehmen.

Maßgebend für den Unterricht war der gemeinsame Lehrplan aller Jesuitenschulen, die *Ratio studiorum* von 1599. Sie schreibt den Unterrichtsablauf, die Lehrmethode und die Lehrbücher sowie die Verhaltensregeln für die Schüler bis ins Détail vor; ich zitiere anschließend daraus. Allbeherrschendes Fach ist der Lateinunterricht, dem das Lehrbuch eines Jesuiten, des Spaniers Emanuel Alvarez, zugrundegelegt wurde. Der Elementarunterricht ist also bereits vorausgesetzt. Der Unterricht erfolgte in fünf Jahrgangsstufen, nämlich

- *schola inferioris grammatices*
- *schola mediae grammatices*
- *schola supremae grammatices*
- *schola humanitatis*
- *schola rhetorices*

(Die Formen *grammatices* und *rhetorices* sind kein Druckfehler, sondern der griechische Genetiv.) Das war der ursprüngliche Plan von 1599. Es zeigte sich aber, daß der Stoff der ersten Klasse zu umfangreich war; sie wurde deshalb auf 2 Jahre aufgeteilt, so daß der Unterricht insgesamt über 6 Jahre lief.

Was lernten die Schüler in dieser Zeit? Hören wir dazu die *Ratio studiorum* für die mittlere Grammatikklasse: „Bei der Lektüre des Cicero, welche durchschnittlich sieben Zeilen nicht überschreiten soll, verfähre man in folgender Weise: zuerst lese der Lehrer die ganze Stelle ohne Unterbrechung vor und gebe ihren Sinn kurz in der Muttersprache an. Zweitens übersetze er den Satz Wort für Wort in die Muttersprache. Drittens wiederhole er ihn von vorne und gebe den Bau an, zeige auch bei Durchnahme des Satzgefüges, welche Verben diesen oder jenen Casus regieren, und erläutere das meiste nach den bereits erklärten Regeln der Grammatik; er bringe die eine oder andere, jedoch sehr leichte Bemerkung über den lateinischen Sprachgebrauch, die Metaphern erkläre er an Beispielen allbekannter Dinge und wähle eine oder zwei Redensarten aus, die er allein zugleich mit der Aufgabe diktiert. Viertens gebe er noch einmal die Worte des Schriftstellers in der Muttersprache wieder.“ (Das Originalzitat ist natürlich lateinisch, aber Jesuitenlatein möchte ich weder Ihnen noch mir zumuten.)

Der mittelalterliche Lateinunterricht, der den Text Wort für Wort grammatisch durchhechelte, ist also nach wie vor enthalten. Hinzugekommen ist die inhaltliche Erläuterung, freilich auf den einzelnen Satz bezogen und immer noch nicht im Rahmen des Gesamttextes. Auffällig ist, daß es sich um einen reinen Vortrag des Lehrers handelt. Das ändert sich dann zwar auf den höheren Stufen, aber der Lateinunterricht ist von heutiger Methodik doch noch ein ganzes Stück entfernt. Auf die sechs Jahre Lateinunterricht folgen ggf. 5 höhere Klassen, und zwar 2 Jahre Philosophie und als Krönung für die besten Schüler 3 Jahre Theologie. Das eigentliche Ziel des Unterrichts ist also die Ausbildung des Priesternachwuchses.

Innerhalb der Schulklassen gab es keine Gleichheit der Schüler, sondern es wurden auch in der Sitzordnung Externe, künftige Jesuiten und adlige Schüler getrennt, wobei die Adligen bequemere Sitzplätze erhielten. Außerdem gab es eine Reihung innerhalb der Klasse nach den Leistungen, vom *primus* bis hinab zum Dümmersten und Faulsten, was sich wiederum in der Sitzordnung niederschlug. Es sollte also der Ehrgeiz der Schüler geweckt werden. Am Ende des Schuljahres gab es eine Abschlußprüfung durch klassenfremde Lehrer und Preise für die jeweils besten Schüler. Die Betonung folgte einem 6stufigen Schema:

- *praeclarus*
- *bonus*
- *supra mediocritatem*
- *mediocris*
- *exiguus*
- *nullus*

Die Unterrichtszeiten waren Montag bis Samstag 7 h – 9h 30 und 13h 30 – 16 h. Am Donnerstagnachmittag war kein Unterricht. Ferien gab es nicht, aber gemäß dem kirchlichen Festkalender sehr viel Feiertage. Auch betrug die Mittagspause nicht etwa die vier Stunden von 9h 30 bis 13h 30, denn auf den Vormittagsunterricht folgte der gemeinsame Besuch der Messe, und barocke Messen wurden nicht im Schnelldurchlauf durchgezogen. Neben dieser gemeinsamen Religionspraxis gab es aber nur wenig eigentlichen Religionsunterricht am Samstagnachmittag.

Auch über das allgemeine Betragen der Schüler hat die *Ratio studiorum* feste Vorstellungen. Für die externen Schüler finden wir etwa folgende Anweisungen: „... Wenigstens jeden Monat sollen alle beichten, täglich der Messe in der bestimmten Stunde, an Festtagen zudem der Predigt geziemend beiwohnen. ... Keiner von unseren Schülern betrete das Gymnasium mit Waffen, Degen, Dolchen oder anderen dergleichen Dingen, die je nach Ort und Zeit untersagt sind. Sie sollen sich gänzlich enthalten von Schwören, Beschimpfungen, Unbilden, Ehrabschneiden, Lügen, verbotenen Spielen, fern bleiben von gefährlichen oder vom Schulpräfekten untersagten Orten, kurz von allem, was gegen den sittlichen Anstand ist. ... Mit Ernst und Beharrlichkeit sollen sie sich auf die Studien verlegen, im Schulbesuche stets pünktlich, in Anhörung und Wiederholung der Lektionen, sowie in den sonstigen Schulübungen fleißig sein. Wenn sie etwas nicht vollständig verstehen oder Zweifel über etwas haben, sollen sie den Lehrer fragen. In der Schule sollen sie nicht hin und her laufen, sondern bescheiden und ruhig in den Bänken auf ihren Plätzen bleiben, auf sich selbst und ihre Sachen achten, auch nur mit Erlaubnis des Lehrers hinausgehen. Sie sollen weder die Bänke, den Katheder, die Stühle, Wände, Türen, Fenster, noch sonst etwas durch Malen, Schreiben, Schneiden oder auf andere Weise beschädigen oder verunzieren. Schlechten oder auch bloß verdächtigen Umgang sollen sie meiden und nur mit jenen verkehren, durch deren Beispiel oder Verkehr sie in Studien und Tugend Fortschritte machen können. Der Lesung verderblicher oder unnützer Bücher sollen sie sich ganz und gar enthalten. Weder zu öffentlichen Schauspielen, Komödien und anderen Spielen noch zur Hinrichtung von Verbrechern sollen sie hingehen; auch dürfen sie nicht auf Bühnen von Auswärtigen irgendeine Rolle übernehmen, außer mit Erlaubnis der Lehrer oder des Studienpräfekten. ... Die Bescheidenheit sollen sie überall und immer, besonders in der Kirche und ganz vorzüglich in der Schule beobachten. Endlich sollen sie in allen Gelegenheiten und Handlungen sich derart betragen, daß jedermann leicht wahrnehmen kann, sie seien nicht weniger auf Tugend und Unbescholtenheit, als auf Studium und Gelehrsamkeit bedacht.“

Die Schüler wurden aber nicht nur während des Unterrichtes betreut und damit auch überwacht, sondern die Schule ließ sie auch während der unterrichtsfreien Zeit nicht aus den Augen. Damit sie nicht auf dumme Gedanken etwa der Art, wie wir sie gerade gehört haben, kamen, wurden sie zu zusätzlichen löblichen Aktivitäten gedrängt: es gab religiöse Kongregationen der Schüler, also Bruder-

schaften mit besonderem Gebetspensum und dergleichen, und ferner die sog. Akademien, in denen sie sich eigenen wissenschaftlichen Studien hingeben sollten – also so eine Art „Jugend forscht“ *ante litteram*. Kongregationen und Akademien hatten aber immer einen Mentor aus der Lehrerschaft. Zu den erwünschten Aktivitäten gehörte schließlich auch das religiöse Theater, d.h. öffentliche Aufführungen mehrstündiger Stücke erbaulichen Inhalts. Hier wirkte das Gymnasium auch glaubensstärkend auf die gewöhnliche Bevölkerung der Stadt ein. Die Texte waren in der Regel lateinisch, aber das Publikum erhielt zum einen gedruckte Erläuterungen in deutscher Sprache und wurde zum anderen durch raffinierte Schaulusteffekte nicht selten pyrotechnischer Art bei der Stange gehalten.

In Passau fanden die Aufführungen auf dem Domplatz statt, mit der Domfassade als Kulisse. Es sind sowohl einige Texte erhalten als auch etliche Titel und Aufführungsdaten. 1614 führte sich das Gymnasium durch den *Cenodoxus* ein. Es geht darin um einen hochgelehrten und hochberühmten Magister aus Paris, der nach seinem Tode aus dem Grabe heraus bekennt, daß seine Frömmigkeit nur vorgetäuscht war und er jetzt in der Hölle schmort. Autor dieses Stückes, das 1601 uraufgeführt und seitdem oft wiederholt wurde, so 1958 durch die Augsburger Puppenkiste und in den 1990er Jahren durch Passauer Studenten, war der Augsburger Jesuit Jakob Bidermann. (Zu den Schauspielern der Passauer Studentenaufführung gehörte übrigens auch ein Sebastian Frankenberger, der schon damals die erforderliche barocke Haarfülle aus eigenen Beständen bereitstellen konnte.) 1621 gab es „Belisars Glück und Ende“; 1630 „Ferdinand von Kastilien, der Sieger über die Mauren“, ein Thema, das mitten im 30jährigen Krieg nicht ohne aktuellen Bezug war; 1641 „Valentin, der Apostel der Diözese“. 1665 folgte, aus Anlaß des Amtsantrittes des neuen Bischofs, *Connubium Meriti et Honoris sive Euergetes et Eudoxa* („Die Eheschließung von Verdienst und Ehre oder Wohltäter und Wohlgelehrtheit“).

So umfassend geregelt und wohldurchdacht der Unterricht der Jesuiten auch war, er hatte eine Schwachstelle: die Lehrer. Die Lehrtätigkeit war nämlich nur Durchgangsstation auf dem idealen Bildungsweg des Ordensjesuiten, dessen Ziel der Priesterberuf war. Sie war eingeschoben zwischen die philosophischen und die theologischen Studien. Die Lehrer waren also recht junge Leute und wechselten auch ständig; nur für die Minderbegabten, denen die Ordensoberen die theologischen Studien nicht zutrauten, blieb er die Endstation der Karriere.

Das Passauer Jesuitengymnasium entwickelte sich recht gut. Der zunächst nur in begrenztem Umfang aufgenommene Unterricht konnte bald auf das volle Programm erweitert, die Schülerzahl auf die schon genannten 300 Schüler erhöht werden. Unterbrechungen der Unterrichtstätigkeit gab es nach den Stadtbränden von 1662 und 1680.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts geriet das jesuitische Lehrsystem in die Kritik der „aufgeklärten“ Pädagogik. In Österreich verlangten Reformgutachten für die Kaiserin Maria Theresia 1747 und 1752 eine Modernisierung des Lehrplans durch Aufnahme

neuer Fächer wie Deutsch, Mathematik und Geschichte; diese Forderungen konnten auch auf das benachbarte Passau nicht ohne Auswirkung bleiben. Am Ort selbst erhielt das Gymnasium Konkurrenz durch die Gründung eines gesonderten Priesterseminars im Jahre 1763. Schließlich wurde, wie schon erwähnt, 1773 der Jesuitenorden durch den Papst aufgelöst. Infolgedessen ging das Jesuitengymnasium in die direkte Verantwortung des Fürstbischofs über.

25. KAPITEL: DAS LABYRINTH DER WELT: JAN AMOS COMENIUS

WIR HABEN GESEHEN, daß die jesuitische Schule trotz allem fortschrittlichen Selbstbewußtsein doch noch weit von den Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalten entfernt war, die uns heute selbstverständlich und geläufig sind. Zugleich war der Unterricht merkwürdig unpersönlich: sowohl Lehrer als auch Schüler waren nur ein Rädchen in einem größeren Organismus, die dazu ausgebildet wurden, reibungslos zu funktionieren. Ich möchte deshalb in diesem Kapitel eine Persönlichkeit vorführen, die uns als vielfach moderner erscheint, obwohl sie praktisch zur gleichen Zeit lebte, in der die Jesuitenschulen ihren Aufschwung nahmen: *Jan Amos Comenius*. Die tschechische Namensform lautet Komenský, aber ich verwende lieber die lateinische Namensform, mit der er auch selbst unterschrieben hat:



Es gibt übrigens eine Comenius-Gesellschaft, deren Archiv an der hiesigen Universität deponiert ist und vom Lehrstuhl für allgemeine Pädagogik betreut wird.

Comenius gilt als einer der Väter der modernen Pädagogik; manche halten ihn für den bedeutendsten Pädagogen überhaupt, aber solche Wertungen müssen eigentlich immer Anlaß sein, den betreffenden Helden auch kritisch zu betrachten. Zunächst wollen wir aber kurz seinen Lebensweg verfolgen: er wurde am 28.3.1592 in Nivnice in Mähren geboren, besuchte von 1608–1611 die Lateinschule in Přerov und studierte dann von 1611–1614 in Herborn in Oberhessen und in Heidelberg. Wieder in Přerov übernahm er von 1614–1618 die Leitung seiner alten Schule. So weit, so gut; aber Ort und Zeit müssen uns aufmerksam werden lassen: wir befinden uns zeitlich am Vorabend des 30jährigen Krieges, und wir befinden uns – aus jesuitischer Sicht – in hochgradig ketzerischem Milieu, genauer in der Gemeinde der böhmischen Brüder. Die böhmischen Brüder leiteten sich letztlich von den Hussiten ab und bildeten eine derjenigen protestantischen Gemeinschaften, die anders als die Lutheraner reichsrechtlich nicht anerkannt waren. Das führt dazu, daß 1621 Přerov von katholischen Truppen niedergebrannt wird; Comenius muß fliehen und verliert dabei seine Bibliothek. Die böhmischen Brüder finden schließlich von 1628 an in Lissa, das heißt jenseits der Grenze in Polen, Zuflucht, und Comenius wird 1632 Senior der dortigen

Gemeinde. Polen war im 17. und 18. Jahrhundert der religiös toleran- teste Staat in ganz Europa, der nicht nur christlichen Abweichlern, sondern auch Juden aus dem ganzen Kontinent Asyl bot.

In Lissa verfaßte Comenius mehrere der Werke, auf die ich gleich noch näher zurückkomme; eines davon ließ ein Freund ohne Wissen des Autors drucken und landete damit, wie wir heute sagen würden, einen internationalen Bestseller. Die Folge waren Einladungen an den Autor, darunter eine von Kardinal Richelieu nach Paris und eine nach Harvard in Massachusetts, die Comenius aber ablehnte.

Dagegen nahm er eine Einladung nach London an, wo er sich vom Herbst 1641 bis Juni 1642 aufhielt. Seine Aufgabe war die Ausarbeitung eines Planes zur Schulreform, die vor allem ein flächen- deckendes Bildungsangebot sicherstellen sollte. Die Reise stand aber unter keinem guten Stern, denn es handelte sich um die End- phase der Regierung Karls I., die in den Bürgerkrieg mündete, an dessen Ende die Hinrichtung des Königs stand. Weitgehend erfolglos mußte Comenius deshalb England verlassen und sich einen neuen Gönner suchen.

Er fand ihn im schwedischen Reichskanzler Oxenstierna und einem niederländischen Privatmann Louis de Geer, der aufgrund seines Reichtums die schwedische Wirtschaft dominierte. Die beiden schickten Comenius nach Elbing. Elbing heißt heute Elbląg und liegt ca. 60 km östlich von Danzig in Westpreußen, also dem Teil des Deutschordensstaates, der 1466 polnisch geworden und in dieser Spätphase des Dreißigjährigen Krieges schwedisch besetzt war. In Elbing war Comenius zwar wirtschaftlich gesichert, aber großartige Schulreformpläne gingen weit über die Interessen seiner Auftraggeber hinaus.

Das Ende kam mit dem Westfälischen Frieden, in dem das Gebiet an Polen zurückgegeben und zugleich die habsburgische Herrschaft über Böhmen bestätigt wurde. Eine Rückkehr der böhmischen Brüder in ihre Heimat war dadurch illusorisch geworden. Deshalb kehrt Comenius nach Lissa zurück, wo ihn die böhmischen Brüder im Exil zu ihrem Bischof wählen.

1650 eröffnet sich eine neue Chance: der ungarische Adlige Rákóczi [Rahkohtzi] gibt ihm die Möglichkeit, in Sárospatak seine didaktischen Ideen an einer Schule praktisch zu erproben. Comenius nutzt die Gelegenheit, um den Adligen zum Krieg gegen die Habsburger aufzustacheln, hat damit aber keinen Erfolg; auch von der Schule können nur die ersten drei Klassen eingerichtet werden.

1654 ist alles vorbei, und Comenius kehrt nach Lissa zurück. Das hätte er lieber nicht tun sollen, denn zwei Jahre später wird Lissa Opfer eines Stadtbrandes, in dem erneut seine ganze Bibliothek und die Manuskripte unveröffentlichter Bücher zugrundegehen. Den Rest seines Lebens verbringt Comenius dann bei dem schon erwähnten Louis de Geer in Amsterdam, wo er allerdings zunehmend den Kontakt zur Realität zu verlieren scheint und umfangreiche, aber auch unrealisierbare Projekte zur Weltverbesserung entwirft und schließlich am 15.11.1670 stirbt. →

Comenius war ein außerordentlich fruchtbarer Autor. Deshalb will ich nur vier seiner Werke näher benennen. 1632 beendete er ein Lehrbuch der lateinischen Sprache mit dem Titel *Janua linguarum reserata* oder auf Deutsch: "Die erschlossene Pforte der Sprachen; oder die Pflanzschule sämtlicher Sprachen und Wissenschaften, d. i. kurz gefaßte Methode, die lateinische (und jede andere) Sprache zugleich mit den Grundlagen aller Wissenschaften und Künste zu erlernen – in hundert Titel und tausend Sätze zusammengefaßt." Was mit diesem etwas seltsamen Titel gemeint ist, kommt noch besser in folgendem Zitat zum Ausdruck: "Die Wörter müssen beständig in Verbindung mit den Dingen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache immer gleichzeitig gebildet werden; Wörter ohne Dinge sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten." Der Gegensatz zum mittelalterlichen Lese-, Schreib- und Lateinunterricht, der anhand inhaltlich unverstandener Texte die Fähigkeiten trainiert, könnte nicht größer sein.

Ähnliche Äußerungen finden sich auch in der zweiten Schrift, der *Didactica magna*, in lateinischer Sprache vollendet 1638, nachdem es bereits 1632 eine tschechische Fassung gab. Dort heißt es etwa: "Die meisten, die sich den Wissenschaften hingeben, werden alt bei den Vokabeln; bloß auf die lateinische Sprache werden zehn und mehr Jahre, ja die ganze Lebenszeit verwandt. Mit einem äußerst langsamen und noch dazu dürftigen und die aufgewendete Mühe keineswegs lohnenden Erfolge." Oder noch persönlicher ausgedrückt: "Aus vielen Tausenden bin ich selbst einer, ein armes Menschenkind, dem der überaus schöne Frühling seines ganzen Lebens, die Blütenjahre der Jugend, mit Schulfuchserieen elendiglich verlorengegangen sind. Ach, wie oft hat mir, nachdem ich zu einer besseren Einsicht gekommen, die Erinnerung an die verlorene Zeit Seufzer aus der Brust, Tränen aus den Augen, Kummer aus dem Herzen gepreßt. ... Eine Quälerei war es für die Jugend, täglich sechs bis acht Stunden mit öffentlichen Lektionen und Übungen zu bringen zu müssen, die privaten noch nicht eingerechnet; sich von Diktaten, Übungen, Auswendiglernen bis zum Überdruß, ja bis zur Geistesverwirrung erdrücken zu lassen, wie ich es oft erlebt habe." Das sind sehr wirksame Formulierungen, die zum Teil bis heute ihre Berechtigung nicht verloren haben und jeder didaktischen Festrede den Beifall des Publikums sichern; nur leider werden sie immer von den falschen Leuten zitiert, z.B. von Politikern, die sich als Schulreformer profilieren wollen.

Als dritte Publikation des Comenius will ich ein wissenschaftliches Großprojekt nennen, die sog. *Consultatio catholica*, das heißt "allumfassende Beratung", nämlich zur Reform des heillosen Zustandes der Welt. (Das Wort "katholisch" ist im griechischen Wortsinne zu verstehen, nicht etwa in der konfessionellen Bedeutung; es geht auch sonst ziemlich griechisch zu, wie Sie gleich merken werden.) Ich zeige Ihnen ein Schema des Aufbaues, das ich aus der Sekundärliteratur entnommen habe:

Allgemeine Beratung	Einleitung: Hier wird dargelegt, was wir vorhaben: <i>Panegersia</i> , das heißt Weckruf		Buch I	
	Das Werk selbst: Abhandlung über die allgemeine Verbesserung	Grundlage: Das universale Licht: <i>Panaugia</i>	Buch II	
		Die einzelnen Versuche, Ordnung zu schaffen in	allen Dingen, die bisher völlig in Unordnung sind: <i>Pansophia</i>	Buch III
			allem Denken, das bisher ganz verstört ist: <i>Pampaedia</i>	Buch IV
			allen Sprachen, die bisher ganz verwirrt sind: <i>Panglottia</i>	Buch V
		Vollendung: <i>Panorthosia</i>		Buch VI
	Schluß: Wiederholter Ansporn, zu diesen ersehnten Angelegenheiten, deren eröffnete Wege wir sehen. Das wird man <i>Pannuthesia</i> , allgemeine Ermahnung, nennen.		Buch VII	

Jan Amos Comenius: *Consultatio catholica*
(nach Gerhard Michel, *Die Welt als Schule*, Hannover 1978, S. 148)

Das ständig vorkommende *pan* bedeutet im Griechischen "alles". Im Zentrum dieses streng symmetrisch aufgebauten Projektes steht also die *Pampaedia*, die "Allerziehung". Freilich nicht als Selbstzweck, sondern im Rahmen eines umfassenden Systems. Wenn wir das Schema um 90° drehen, wird ein Grundgedanke des Comenius sichtbar, denn jetzt bildet die Erziehung die Basis. Alle Verbesserungen der Welt, alle Reformbemühungen müssen einsetzen mit einer Verbesserung, einer Reform der Erziehung. Und diese Erziehung muß umfassend sein: ihr Unterrichtsgegenstand muß die ganze Welt sein, sie muß allen Menschen angeboten werden, und sie muß auch die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassen. Ich möchte nicht näher ins Détail gehen, auch weil dieser typisch barocke Plan geistiger Gigantomanie niemals veröffentlicht und auch nur teilweise verwirklicht wurde; erschienen ist nur ein sog. *Prodromos*, also eine Einführung. Wenn Sie sich näher über das Projekt informieren wollen, verweise ich Sie auf die Literaturangaben in der Bibliographie; Sie werden auch dort erkennen, daß das Werk unvollendet bleiben mußte.

Zu Ende gebracht hat Comenius dagegen eines der erfolgreichsten Schulbücher überhaupt, mit dem schönen Titel *Orbis sensualium pictus. Hoc est: Omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in Vitâ Actionum Pictura et Nomenclatura. Die sichtbare Welt / Das ist / Aller vornehmsten Welt=Dinge und Lebens=Verrichtungen Vorbildung und Benamung*. Der *Orbis pictus*, also der "gemalte Erdkreis", ist eine Miniaturenzyklopädie für die Schulkinder, die konsequent Bild und Wort kombiniert – die erste Druckausgabe Nürnberg 1658 enthält 150 Holzschnitte – und im übrigen das Schwergewicht auf die konkreten Dinge des Alltags legt. Z.B. behandelt die 84. Tafel "Die Wagen". Der Text dazu beginnt: *Mit dem Schlitten fahren wir über Schnee und Eis. Ein Wagen mit einem Rad wird genannt ein Schubkarre; mit zweyen Rädern / ein Karre* usw. Oder lateinisch: *Traha vehimur super nivibus et Glacie. Vehiculum unirotum dicitur Pabo; birotum Carrus* usw. Im "Orbis pictus" gibt es natürlich auch eine Seite

über die Schule; sie hat in der Nürnberger Ausgabe folgende Abbildung:



Der dazugehörige Text lautet: "Die Schul ist eine Werkstatt/ in welcher die jungen Gemüter zur Tugend geformet werden; und wird abgetheilt in Classen. Der Schulmeister/ sitzt auf dem Lehrstuhl; die Schüler/ auf Bänken: jener lehret/ diese lernen. Etliches wird ihnen vorgeschrieben mit der Kreide an der Tafel. Etlich sitzen am Tische/ und schreiben: Er/ verbässert die Fehler. Etliche stehen/ und sagen her/ was sie gelernet. Etliche schwätzen und erzeigen sich mutwillig und unfleissig: die werden gezüchtigt mit dem Bakel und der Ruhte."

Der "Orbis pictus" war ungeheuer erfolgreich – vielleicht noch erfolgreicher als das zweite Rechenbuch Adam Rieses – und wurde bald in andere Sprachen übersetzt, so 1659 ins Englische, 1672 ins Dänische, 1680 ins Schwedische, 1711 ins Slowenische usw. Er war bis ins 19. Jahrhundert weit verbreitet. Jüngere Ausgaben paßten den Inhalt geänderten Zeitumständen an; so enthält eine englisch-deutsch-französische Ausgabe von 1842 einen Abschnitt über "Eisenbahnen und Dampfwagen".

Der Orbis pictus ist, wie aus dem Erscheinungsdatum hervorgeht, Frucht seines Schulexperimentes in Sárospatak. Bei diesem Experiment, das insgesamt nicht so besonders erfolgreich verlief, wurde Comenius auch mit der Frage der Lehrerausbildung konfrontiert. Auch zu diesem Thema gibt es Äußerungen von ihm, die sich ebenfalls trefflich in Festvorträge einbauen lassen. Daß er die Bedeutung des Lehrerberufes und der Lehrerausbildung herausstellt, versteht sich von selbst. Auch mit dem Gedanken, daß die Lehrer der Schulanfänger die größte Verantwortung tragen und deshalb auch am besten bezahlt werden müßten, kann man sich durchaus anfreunden. Daß er an die Lehrer selbst die höchsten fachlichen und moralischen Anforderungen stellt, wird ebenfalls nicht verwundern. Allerdings wird hier doch wieder der Übergang vom konkret-praktischen Orbis pictus zur barock-illusionären Pampaedia sichtbar. Unter den vielen Eigenschaften, die er vom idealen Lehrer fordert, scheint übrigens eine zu fehlen, die mit zu den wichtigsten zählt, nämlich der Humor.

26. KAPITEL: AUF DEM WEG ZUR ALLGEMEINEN SCHULPFLICHT

WENN VON SCHULPFLICHT in der Vergangenheit die Rede ist, taucht meist sofort ein Name auf: CKarl der Große. Er habe die Schulpflicht für alle Kinder eingeführt oder wenigstens einführen wollen, aber unter seinen unfähigen Nachfahren sei dieser Plan nicht weiterverfolgt worden, wie ja auch der kulturelle Glanz der karolingischen Renaissance unter seinem frömmelnden Sohn und seinen immer mehr degenerierenden Enkeln und Urenkeln erloschen sei.

Sie merken schon an meiner Diktion, daß ich diese These nicht teile. Daß Bildung – oder besser gesagt: Ausbildung – von Klerikern, damit diese einen einwandfreien und damit wirksamen Gottesdienst halten konnten, ein wichtiges Anliegen der Karolinger war, habe ich in früheren Kapiteln dargestellt. Wir wollen uns jetzt aber fragen, ob diese Maßnahmen die ganze Bevölkerung ergreifen, also flächendeckend wirken sollten; nur dann wäre ja ein Vergleich mit der modernen Schulpflicht zulässig.

Betrachten wir zunächst die Quellen. Aus dem 8. und 9. Jahrhundert sind im Fränkischen Reich eine ganze Reihe von Erlassen des Herrschers überliefert, die sich mit der Schule befassen. Diese Erlasse heißen entweder *epistola*, also "Rundschreiben", oder auch *capitulare*, d.h. in Kapitel gegliederte Verordnung. Karls des Großen *Epistula de litteris colendis* vom Ende des 8. Jahrhunderts – eine präzisere Datierung ist nicht möglich – stellt den Grundsatz auf, jeder Kleriker müsse Kenntnisse in den *litterae* erwerben und, soweit er dazu fähig sei, auch weitergeben. Zur Begründung verweist Karl auf den schlechten sprachlichen Zustand der am Königshof einlaufenden Schreiben; ich habe die Stelle in einem früheren Kapitel schon einmal herangezogen. Die Sprachfehler dieser Schreiben weckten die Befürchtung, ihre Verfasser hätten auch mit dem Verständnis der Bibel Schwierigkeiten. Deshalb sollten geeignete Kleriker zur Erteilung von Unterricht angehalten werden.

Noch interessanter ist die *Admonitio generalis* von 789, ein umfangreiches Capitulare Karls des Großen, das in seinem zweiten Teil eine Fülle rechtlicher und moralischer Ermahnungen enthält. Kapitel 70 fordert die Bischöfe auf, regelmäßig den Bildungsstand ihrer Priester zu überprüfen. Kapitel 72 richtet sich an die Priester: ihr Lebenswandel soll vorbildlich sein, und (jetzt wörtlich): "sie sollen nicht allein die Kinder von Hörigen, sondern auch die Söhne der Freien um sich scharen und bei sich aufnehmen. Und es soll Schulen der lesenden Kinder geben." – *et ut scolae legentium puerorum fiant* – "Die Lehrbücher für Psalmen, Kurzschrift, Gesänge, Festberechnung und Grammatik in den einzelnen Klöstern und Bischofshöfen und die katholischen Bücher verbessert sorgfältig! Denn oft kommt es vor, daß die, die Gott richtig zu bitten wünschen, dies aufgrund fehlerhafter Bücher schlecht tun. Und laßt eure Knaben die Bücher weder beim Lesen noch beim Schreiben verderben! Und wenn es erforderlich ist, ein Evangelienbuch, einen Psalter oder ein Missale neu zu schreiben, dann sollen erwachsene Männer die Bücher mit aller Sorgfalt schreiben."

Der Satz *et ut scolae legentium puerorum fiant* wurde nun von einigen Autoren so ausgelegt, als habe Karl ein flächendeckendes Schulangebot, wenn nicht gar eine allgemeine Schulpflicht einführen wollen, gestützt auf dasjenige organisatorische Netz, das das ganze Reich überspannte: die Pfarreien. Diese Interpretation ist zweifellos überzogen, zumal es nicht den geringsten Hinweis auf die Durchführung eines solchen Planes gibt; immerhin hätte Karl dafür bis zu seinem Tode ja noch fast ein Vierteljahrhundert Zeit gehabt, selbst wenn seine Nachfolger das Projekt hätten versacken lassen. Auch ist im nächsten Satz sofort wieder nur von den Kloster- und Cathedral-

schulen die Rede. Es ist nicht einmal sicher, ob mit den *scolae legentium puerorum* überhaupt Schulen gemeint sind. Das lateinische Wort *schola* bedeutet wesentlich mehr als nur "Schule": es bezeichnet ganz allgemein eine irgendwie organisierte Gruppe von Personen; z.B. war die Leibwache der spätantiken Kaiser in *scolae* organisiert, und die Gruppe der Vorbeter heißt im katholischen Gottesdienst heute noch "Schola". Natürlich kann der Zweck der Organisation auch das Lernen sein, aber das Wort *schola* für sich allein besagt das nicht. *Legere* bedeutet "Lesen", genauerhin das laute Lesen der Texte beim Gottesdienst. Die ominöse Stelle heißt also lediglich, auch in den Pfarrkirchen solle es Knaben geben, die als Vorbeter fungieren können, und die Pfarrer sollen, soweit sie dazu in der Lage sind, diese Vorbeter trainieren.

Karl beschränkte seine direkte Einwirkung auf die Schulen also in realistischer Einschätzung seiner Möglichkeit auf die Klöster und Bischofshöfe. Das gleiche gilt für Kaiser Lothar I., der ein förmliches Schulorganisationsedikt für Italien erließ. In einem Capitulare vom Mai 825 heißt es, nach einer allgemeinen Ermahnung zu mehr Sorgfalt bei der Ausbildung: "Damit dieser Nutzen allen zugute komme, haben wir für diesen Unterricht unterschiedliche geeignete Orte vorgesehen, damit das Problem, die Schule sei zu weit entfernt oder die Kosten für den Schulbesuch zu hoch, für keinen eine Entschuldigung bieten kann. Diese Orte sind: erstens sollen sie nach Pavia zu Dungal kommen aus Mailand, aus Brescia, aus Lodi, aus Bergamo, aus Novara, aus Vercelli, aus Tortona, aus Acqui, aus Genua, aus Asti, aus Como. In Ivrea soll der Bischof selbst den Unterricht halten. Nach Turin sollen sie aus Ventimiglia, Albegna und Alba kommen. In Cremona sollen die aus Reggio, Piacenza, Parma und Modena lernen. In Florenz sollen sich die Leute aus der Toskana einfinden. In Fermo sollen sie aus den Städten des Herzogtums Spoleto zusammenkommen, in Verona aus Mantua und Trient, in Vicenza aus Padua, aus Treviso, aus Feltre, aus Ceneda und aus Asolo. Die übrigen Städte sollen in Cividale zur Schule gehen." Ob dieser Plan durchgeführt wurde, wissen wir aber ebenfalls nicht; und wenn Sie sich die Zahl der Schulen näher ansehen, handelt es sich eher um zentrale Gymnasien oder Vorformen der Universität als um Schulen für die breite Bevölkerung.

Die Fürsorge Karls des Großen für die Schulen, wie immer sie auch motiviert war, blieb der Nachwelt im Gedächtnis, auch als seine Dynastie untergegangen war und als nach den Verwüstungen durch Wikinger, Sarazenen und Ungarn die Bildungsmöglichkeiten in der Ottonenzeit allmählich wieder ein höheres Niveau erreichten. Notker Balbulus, von dem schon die Rede war, berichtet in Buch 1 Kapitel 3 seiner *Gesta Karoli Magni* eine nette Anekdote, wie Karl die St. Galler Schule visitiert: er läßt sich die Hausarbeiten der Schüler vorlegen, überprüft sie und läßt dann die fleißigen Schüler zu seiner Rechten, die faulen zu seiner Linken Aufstellung nehmen. Uns siehe da! auf der linken Seite versammeln sich die Söhne des lokalen Adels, während die guten Schüler dem Kreis der Unfreien und der Bürger entstammen. Es folgt das zu erwartende Donnerwetter für die faulen und das Karriereversprechen für die fleißigen Schüler. Beson-

ders geistreich ist die Erzählung, die natürlich die Szene des jüngsten Gerichtes plagiiert, nicht. Übrigens gehörte zum Reliquienschatz von St. Gallen auch die vergoldete Schreibtafel Karls des Großen.

Von einer gezielten Bildungs- und damit auch Schulpolitik kann in den folgenden Jahrhunderten nur wenig die Rede sein. Es gibt einige Ereignisse auf Universitätsniveau, d.h. Gelehrte, die überregional bekannt waren und Schüler von auswärts anzogen. Ein Beispiel ist etwa Gerbert von Aurillac, der später Erzbischof von Reims und schließlich Papst Silvester II. wurde, um die Jahrtausendwende. In dessen Vorlesung entsandte ein norddeutscher Kollege, *magister Ohtric*, den man auch den "sächsischen Cicero" nannte, einen Schüler als Spion, der aber so schlecht mitschrieb, daß er Gerberts Thesen völlig falsch wiedergab. Ohtric schrieb deshalb eine polemische Entgegnung gegen Gerbert, und schließlich veranstalteten Otto II. und Theophanu eine öffentliche Disputation der beiden, in der der Sachse sich geschlagen geben mußte. (Sie sehen beiläufig, wie günstig es ist, wenn Sie den Vorlesungstext direkt von Ihrem Dozenten bekommen.)

Vom Scholarenprivileg Barbarossas war bereits im Universitätskapitel die Rede. Allerdings interessierte sich der Kaiser hauptsächlich für die Ergebnisse der juristischen Wissenschaft, also auch damals schon die einseitige Bevorzugung der angewandten Forschung. Staatliches Interesse motivierte auch die erste weltliche Universitätsgründung, diejenige von Neapel durch Kaiser Friedrich II. Die Gründung war mit einem Verbot an seine Untertanen verbunden, künftig Universitäten im Ausland zu besuchen, von wo sie etwa Gedanken mitbringen könnten, die mit dem bedingungslosen Respekt vor der kaiserlichen Majestät nicht vereinbar waren. Ähnliche Motive leiteten wohl auch Karl IV. bei der Gründung der Universität Prag, und zur Reformationszeit achtete man genau darauf, daß die Landeskinder nur konfessionell einwandfreie Universitäten besuchten. So heißt es beispielsweise 1569 in der "Verordnung in Religions- und Schul-Reformationssachen" des bayerischen Herzogs Albrechts V. (zit. nach Mon. Germ. Paed. XLII S. 6f.): *So wöllen wir und beuelchen hiermit ernstlich, das junge leuht/ seyen wer sie wöllen/ Geistlich oder Weltlich/ Edel oder vnedel/ niemand außgenommen/ von Studierens wegen/ inner des Reichs Teutscher Nation/ nienderst anderst wohin/ weder zu Vniuersitetten/ hohen noch Priuat Schulen/ oder Poetereyen verschickt werden/ als aintweders auff die Vniuersitetten gehen Ingolstatt/ Freyburg im Preißgaw/ Cölln/ Dillingen/ Item Löuen/ vnd Duac/ im Niderlandt/ dann auff die Particular Schuler/ souil deren in vnsern Fürstenthumben vnnd Landen/ bey haubt vnd andern Stetten vnd Märckten/ verhanden seindt. Item inn vnd ausser Bayrn/ zu den Collegien vnd Schulen/ der Vätter von der Gesellschaft IHESU. Also auch gehen Saltzburg/ Passaw/ Freysing/ Aychstet/ vnd wo Catholische Collegia/ vnd Particular mehr seindt/ oder mit der zeit auffgericht werden möchten.* Der Herzog schreibt dann vor, daß Kinder, die anderswo studieren, umgehend nach Hause zurückzurufen seien.

In dieser Zeit erwacht auch das staatliche Interesse an den Schulen – wie schon erwähnt, aus landesherrlicher Fürsorge für das

Seelenheil der Untertanen –, und ein solches Interesse ist ja die Voraussetzung für den Gedanken, den Schulbesuch der Kinder generell vorzuschreiben. Die Schulaufsicht wird beispielsweise vom bayerischen Herzog bezeichnenderweise dem 1570 gegründeten "Geistlichen Rat" übertragen. In dessen Instruktion heißt es: "... zum Vierten, sollen die Geistliche Rätthe in sorgfältiger obacht haben, wie die Lateinische, und Teutsche Schuellen, aller orthen im Lanndt bestellt seyen, auch dahin sechen, damit solche Schuellen, (ausgenommen der Patrum Societatis, welche ihre Scholas selbst wissen der Notturfft nach zu bestellen.) allersambt und an allen orthen zur gebürenter Zeit und gelegenheit visitiert, reformiert, und so guet alß immer geschehen khann, angestellt, und erhalten werden."

Kurz vor dem Dreißigjährigen Krieg hat dann auf protestantischer Seite der Herzog von Sachsen-Weimar einen Versuch unternommen, die Schulpflicht einzuführen, der sich wie folgt liest: „Es sollen, soweit möglich, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, mit allem Ernst und Fleiß zur Schulen gehalten werden, damit sie zum wenigsten, nebst dem heiligen Catechismo, christlichen Gesängen und Gebeten, recht lernen lesen und etwas schreiben. Denn es ist ja zum Erbarmen, daß auf den Dörfern, ja auch wohl in den Städten, unter den Handwerksleuten, Gesinde und Tagelöhnern so wenig Leute gefunden werden, welche lesen und schreiben können. Dadurch werden sie nicht wenig gehindert an der Erkenntnis Gottes und seines seligmachenden Worts, von anderem Schaden und Verlust in zeitlichen Sachen zu schweigen. ... Sollen demnach hinfür die Pfarrherren und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an bis ins 12. Jahr bei ihrer christlichen Gemeinde gefunden werden, fleißige Verzeichnisse und Register halten, auf daß mit den Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schulen halten, könne geredet werden, auch nach Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben, in diesem Fall ihre schuldige Pflicht in acht zu nehmen, angehalten werden mögen. ... Dazu so kann man solcher Notdurft auch noch wohl raten, wenn die Kinder flugs im 6. Jahr zur Schulen gehalten werden, daß sie nicht eben allzeit bis in das 12. Jahr dürften in der Schulen zubringen, sondern zum Lesen und Schreiben durch Gottes Segen wohl eher gelangen, und als dann eins nach dem andern zum Gänse- oder Pferdehüten noch zeitlich genugsam kommen mögen.“ Über die praktische Umsetzung ist aber nichts bekannt, und da sich derselbe Herzog bald darauf im Dreißigjährigen Krieg als Steigbügelhalter Gustav Adolfs betätigte, war er auch anderweitig beschäftigt.

Von der Schulaufsicht zur Schulpflicht ist freilich noch ein weiter Weg, und es ist ein historisches Kuriosum, daß die erste Einführung einer Schulpflicht in Bayern nicht im katholischen Herzogtum bzw. später Kurfürstentum erfolgte, sondern in einem der kleinen evangelischen Restgebiete, der Grafschaft Ortenburg; dort führte 1703 die Gräfin Amalia Regina die Schulpflicht ein, wobei sie als Schulordnung den sog. Gothaer Schulmethodus von 1642 übernahm.

Im eigentlichen Bayern dauerte es dann noch bis 1802, bis die allgemeine Schulpflicht der Kinder vom 6. bis 12. Lebensjahr festge-

legt wurde. Übrigens ist der Ausdruck "Schulpflicht" nicht ganz korrekt: eingeführt wurde die Unterrichtspflicht, und wer es sich leisten konnte, durfte dieser Pflicht auch durch einen Privatlehrer bei sich zu Hause genügen. Eine obligatorische Schulpflicht, die vorschreibt, daß die Kinder eine bestimmte Zeit lang eine staatliche (oder eine vom Staat anerkannte) Schule besuchen müssen, hat erst die Weimarer Republik eingeführt; dies war *de facto* die Abschaffung eines Adelsprivilegs. Die Frage „Schulpflicht oder Unterrichtspflicht?“ ist, wie Sie wissen, auch heute noch oder wieder aktuell.

Die Einführung der Schulpflicht bedeutet im Übrigen nicht, daß die Kinder nun auch tatsächlich zur Schule gingen. Wir kommen im vorletzten Kapitel, wenn wir über die weiblichen Bildungschancen sprechen, auf diese Frage zurück. Aber auch die Knaben besuchten im 19. Jahrhundert keineswegs konsequent die Schule. Vor allem auf dem Lande sahen die Bauern den Schulbesuch als Zeitverschwendung an und ließen die Kinder stattdessen lieber auf dem Felde oder im Hof arbeiten. In gewisser Weise wurde auf diese Bedürfnisse sogar Rücksicht genommen, etwa durch schulfreie Zeiten während der Ernteperiode; an den Ausdruck „Kartoffelferien“ für die schulfreien Tage im Herbst kann ich mich noch erinnern.

Die Schulmeister auf dem Lande waren keineswegs angesehen. Vor allem die reichen Bauern sahen mit Verachtung auf diesen Habenichtse herab, die ihrer Meinung nach nicht wirklich arbeiteten. Der Lehrer Lämpel aus Wilhelm Buschs *Max und Moritz* hat mehr Realitätsnähe, als die meisten Leser glauben. Ich zitiere Ihnen als Beispiel aus einem Gedicht des Barockautors Heinrich Mühlport – man muß ihn nicht kennen –, und zwar:

Auf einen mit guter hoffnung umb
höhere beförderung anhaltenden
Schul-Lehrer.

Du bist erhört Magister G -- /
Ergreife nun dein tintenfaß /
 Und schärffe deine feder;
Du hat ja in der winckel-schul
 Genug gegerbt das leder;
Nun ruffet dich der lehrer stul /
Sieh wie man dich jetzt kräftig ehrt!
 du bist erhört.

Du bist erhört! dein graues haar /
Das vor von silber trächtigt war /
 Wird jetzt von golde schimmern /
Es wird dich das Gymnasium
 Bald sehn in seinen Zimmern /
Als des Parnassus eigenthum;
Wie dein mund ietzt lateinisch lehrt /
 du bist erhört.

Es geht also um einen Grundschullehrer, der glücklich eine Planstelle am Gymnasium ergattert hat. Heinrich Mühlpfort wäre kein Barockdichter, wenn er zu diesem Jubelgesang nicht auch das Gegenstück verfaßt hätte:

Auf eben denselben bey
fehlgeschlagener hofnung.

Du bist zerstört / Magister G-- /
Jch thu dir in dein tintenfaß/
Zerstampe deine feder /
Bleib nur in deiner winckel-schul
Und gerbe da das leder /
Du bist zu klein zum Lehrer-stuhl /
Magister ----- ist erhört.
du bist zerstört

Du bist zerstört! dein graues haar /
Das vor für hoffart silber war /
Gleich jetzt den zigen-böcken.
Es wird in dem Gymnasium
Dein ansehen niemand schrecken /
Das A. B. C. bleibt nur dein ruhm /
Das man in winckel-schulen lehrt /
du bist zerstört.

Du bist zerstört / und dein quartal /
Bleibt bey der ausgesetzten zahl /
Bey deinen sieben groschen /
Sprich nur autoritatisch zu
Den ungewaschnen goschen /
Den buben die nicht haben ruh /
Und schreyn / daß man sein wort nicht hört /
du bist zerstört.

(Quelle: Marian Szyrocki, Lyrik des Barock II [Reinbek bei Hamburg 1971] S. 77–79)

Nun ist aber wenigstens noch ein positives Gedicht über die Schule erforderlich. Es stammt von Albrecht Christian Rotth, der von 1651 bis 1701 im thüringisch-sächsischen Raum lebte:

Das Schul-Lied.

O Gott der Ordnung / der du hast
Gestiftet Volck und Stände /
Der du getheilet Ampt und Last
Jn vieler Fleiß und Hände /
Laß doch itzund
Der Stände Grund
Die Schule / wohl gedeyen;

Auch alle Welt /
 Wies Gott gefällt /
 Derselben sich erfreuen!

Regiere Lehrer und ihr Wort /
 Daß sie was nützlichs bauen /
 Und also beydes hier und dort
 Der Arbeit Frpchte schauen.
 Zur Seeligkeit
 Leit iederzeit
 Jhr Fuß die blinde Jugend;
 Jrh Tritt und Weg
 Sey nur ein Steg
 Nach Kunst / nach Heyl / nach Tugend.

Der Jugend selber gib ein Hertz
 Zu folgen solcher Lehre /
 Aus der nicht qvillet Angst und Schmertz /
 Die nur bringt Ruhn und Ehre /
 Daß iederman
 Erkennen kann
 Jhr Kleid sey reine Seide;
 Daß Haus und Stadt
 Stets Hoffnung hat
 Sie wachse GOTT zur Freude.

Besetz / aus diesem Beet hinfür
 Die Garten aller Orden /
 Damit dein Volck verspühre hier
 Wie reich dein Seegen worden.
 Daß Fried und Ruh /
 Auch Heyl darzu /
 Sich küssen auff den Gassen /
 Und iederman
 Vergnüget kann
 Hinfort im Tod erblassen.

Die ablehnende Haltung vor allem der Landbevölkerung gegen die Schulpflicht war aber keineswegs bloße Obstruktion. Die Schulpflicht bedeutete eine Steuererhöhung, denn es war Schulgeld zu zahlen – oft die einzige, überaus kärgliche Einnahmequelle des Lehrers –, die Lehrer waren oft nicht qualifiziert und die Schulgebäude ungeeignet. Ein weiteres Problem waren die oft langen Schulwege, besonders im Winter; der Schulbus, der heute den Kindern selbst minimale Distanzen abnimmt, stand ja noch in weiter Ferne und war noch während meiner eigenen Schulzeit völlig utopisch.

Noch auf einen Punkt will ich hinweisen: die Schulpflicht war bisher ganz aus Sicht der Eltern gesehen, als deren Pflicht, die Kinder in die Schule zu schicken. Dem steht aber auch – und das wird heute ernster genommen als früher – das Unterrichtsrecht der Kinder gegenüber, das Recht, sich ausbilden zu können und damit seine

Lebenschancen zu erhöhen, ein Recht, das der Staat gegebenenfalls auch gegen den Willen der Eltern durchsetzen muß.

27. KAPITEL: PESTALOZZI

EINER DER BELIEBTESTEN Namenspatrone für Schulen ist der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi. Ich habe zwar keine Untersuchung über die Namenswahl für unsere Schulen gefunden, aber ich bin überzeugt, er würde darin auf einem der vordersten Plätze erscheinen, also unter den *top ten*, wie der pseudomoderne Ausdruck dafür lautet. Eine flüchtige Google-suche erbrachte für das Suchwort „Pestalozzischule“ allein auf den ersten beiden Seiten Schulen in Neumünster, Weiden, Friedrichshafen, Neuötting, Burg-hausen, Durlach, Berlin, Forchheim, Köln, Neuß, Witten, Regens-burg, Lübbecke, Mülheim, Werdohl, Eckernförde, Brühl, Hagen, Ra-deberg, Stuttgart, Heinsberg, Osnabrück, Essen, Marl, Gladbeck, Ett-lingen, Bochum und Vöcklabruck. Fünf dieser Schulen gaben sich bereits in der Suchanzeige als besondere pädagogische Anstalten zu erkennen. Allerdings gibt, wie ich stichprobenartig festgestellt habe, keine dieser Internetseiten eine Begründung für die Namenswahl.

Auf Pestalozzis Grabstein lesen wir Folgendes:

Hier ruht Heinrich Pestalozzi, geb. in Zürich am 12. Jänner 1746, gest. in Brugg am 17. Hornung 1827. Retter der Armen auf Neuhof. Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud. Zu Stans Vater der Waisen. Zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule. Zu Iferten Erzieher der Menschheit. Mensch, Christ, Bürger, Alles für Andere, für sich Nichts. Segen seinem Namen!

Wer war dieser Held der Pädagogik, dieser Nobelpreisträger der Didaktik *ante litteram*? Wo liegt dieser Ort „Lienhard und Gertrud“, wo er Prediger war, und was hat er wirklich gelehrt? Beginnen wir mit der Person: geboren wurde er also 1746 in Zürich. Die Familie war, wie der Name schon zeigt, italienischen Ursprungs. Genauer stammte sie aus Chiavenna, das der Historiker von der berühmten Unterredung zwischen Kaiser Barbarossa und Heinrich dem Löwen her kennt. Die Familie hatte mehrere Zweige, wobei unser Pestalozzi erwartungsgemäß aus einem der ärmeren Zweige stammt. Tatsächlich hat er später praktisch nur vom Vermögen seiner Frau gelebt und deren Mitgift für seine verschiedenen Projekte durchgebracht. Dadurch, daß er aus einer an sich guten, aber mittellosen Familie stammte, war sein Lebensweg eigentlich vorgezeichnet: Schulbe-such, Theologiestudium in der Heimatstadt, Übernahme einer der Pfarrstellen im Züricher Untertanengebiet. Die Schweiz des 18. Jahr-hunderts war nämlich kein demokratischer Staat, sondern die aristo-kratisch verfaßten Städte herrschten politisch und wirtschaftlich über die umliegenden Landgebiete, denen keinerlei Mitspracherecht zu-gestanden wurde.

Pestalozzi – so sah er übrigens aus:



hat die Oberschule nicht beendet. Das war weder damals noch ist es heute ein Zeichen für besondere Genialität – auch wenn sogenannte Prominente uns das immer wieder weismachen wollen. Aber wir müssen uns auch die Zeit anschauen: wir befinden uns im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts

- wissenschaftlich im Zeitalter der Aufklärung, also dem Kult der Vernunft,
- literarisch im sog. Sturm und Drang mit seinen überschäumenden Gefühlsausbrüchen – 1744 erschien Goethes Werther – und
- politisch im Vorfeld der Französischen Revolution.

Pestalozzi weiß im Grunde nicht, welchen Beruf er ergreifen soll, aber etwas muß er tun, sonst lassen ihn die Eltern seiner Braut diese nicht heiraten. So kommt er auf die Idee, einen landwirtschaftlichen Musterbetrieb zu errichten, auf dem er die Ideen zur Verbesserung der Agrikultur, die damals erörtert werden, in die Praxis umsetzen will. Er macht bei einem Bekannten einen landwirtschaftlichen Crashkurs und setzt dann auf dem Neuhof sein Experiment in Gang. Jetzt, am 30.9.1769, darf er seine Frau auch heiraten. Die landwirtschaftlichen Erfolge sind bescheiden; ob das an ihm liegt oder daran, daß ausgerechnet diese Jahre europaweit eine landwirtschaftliche Krise aufgrund katastrophaler Wetterbedingungen bringen, läßt sich nicht genau sagen. Parallel zu seiner Agrikultur beginnt Pestalozzi auf seinem Neuhof eine andere Form der Kultur, nämlich eine Schule für arme Kinder aus der Umgebung. (Ich darf beiläufig daran erinnern, daß der Ausdruck Seminar eigentlich „Pflanzstätte“ bedeutet, abgeleitet von *semen*, der Same.)

1780 muß Pestalozzi seine Armenschule schließen. Er hat aber Interesse an der Pädagogik gefunden und tritt jetzt, mit Hilfe eines befreundeten Verlegers, als Autor hervor, woraus er auch Einnahmen bezieht. Sein Gesamtwerk umfaßt schließlich 45 Bände. 1781 erscheint die erste seiner beiden wichtigsten Arbeiten unter dem seltsamen Titel Lienhard und Gertrud:



Die Illustrationen stammen immerhin von Chodowiecki, aber der Inhalt ist relativ banal: der Bauer Lienhard wird von dem schurkischen Dorfvoigt Hummel ausgebeutet und unterdrückt, aber seine Frau Gertrud wagt, zum edlen Landvoigt Arner zu gehen, diesem die Augen zu öffnen und die Absetzung und Bestrafung des Bösewichts durchzusetzen.

Hier eine kurze Sprachprobe daraus, gleich vom Anfang: „1. Kapitel: Ein herzguter Mann, der aber doch Weib und Kind höchst unglücklich macht. Es wohnt in Bonnal ein Maurer. Er heißt Lienhard und seine Frau Gertrud. Er hat sieben Kinder und einen guten Verdienst; aber er hat den Fehler, daß er sich im Wirtshaus oft verführen läßt. Wenn er da ansitzt, so handelt er wie ein Unsinniger, und es sind in unserm Dorf schlaue, abgefeymte Bursche, die darauf losgehn

und daraus leben, daß sie den Ehrlichen und Einfältigern auflauern und ihnen bei jedem Anlaß das Geld aus der Tasche locken. ... Gertrud sah diese Gefahr und war davon in ihrem Innersten durchdrungen. ... Bis jetzt konnte sie zwar ihr stilles Weinen vor den Kindern verbergen; aber am Mittwoch vor der letzten Ostern, da ihr Mann auch gar zu lang nicht heim kam, war ihr Schmerz zu mächtig und die Kinder bemerkten ihre Thränen. Ach Mutter, riefen sie alle aus einem Munde, du weinst! und drängten sich enger an ihren Schooß ... und es war ein entsetzliches Jammergeschrei, als eben Lienhard die Thüre öffnete. Gertrud lag mit ihrem Antlitz auf ihrem Bette, hörte das Öffner der Thür nicht, und sah nicht den kommenden Vater. Auch die Kinder wurden seiner nicht gewahr; sie sahen nur die jammernde Mutter und hingen an ihren Armen, an ihrem Hals und an ihren Kleidern. So fand sie Lienhard. Gott im Himmel sieht die Thränen der Elenden und setzt ihrem Jammer ein Ziel. Gertrud fand in ihren Thränen Gottes Erbarmen. Gottes Erbarmen führte den Lienhard zu diesem Anblick, der seine Seele durchdrang, daß seine Glieder bebten.“

Mit Pädagogik hat das noch nicht sehr viel zu tun, aber dieser Kitschroman macht Pestalozzi schlagartig bekannt – so bekannt, daß die Verleger später gar nicht mehr seinen Namen aufs Titelblatt setzen, sondern nur „vom Verfasser Lienhards und Gertrud“:



Die Botschaft von „Lienhard und Gertrud“ lautet immerhin: obrigkeitliche Willkür ist nicht unabwendbares Schicksal; wer sich aus der Lethargie erhebt, kommt voran.

1789 bricht in Frankreich die Revolution aus. 1792, am 26. August, wird Pestalozzi zum französischen Ehrenbürger erklärt. Er reist nach Paris, aber die Hoffnung, dort eine Position zu erhalten, in der er pädagogisch wirken kann, schlägt fehl. 1798 greift die Revolution auf die Schweiz über. Die „Helvetische Republik“, die nach französischem Vorbild errichtet wird, finanziert Pestalozzi 1798/9 eine Musterschule in Stans, aber das Experiment scheitert. Kurze Zeit später eröffnet er eine weitere Schule in Burgdorf, die sich zum Lehrerseminar entwickelt, d. h. die ca. 70 bis 80 Schüler werden von Lehrern unterrichtet, die aus allen Teilen Europas kommen und Pestalozzis Methode kennenlernen wollen.

Pestalozzi, der nun nicht mehr selbst unterrichtet – was für die Schüler auch besser ist – und sich nurmehr schriftstellerisch betätigt, schildert seine Methode in einer Serie von Briefen, die an seinen Verleger adressiert sind. Dieser veröffentlicht sie unter dem seltsamen, vom Autor nicht autorisierten Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“; das soll offensichtlich an den Bestseller „Lienhard und Gertrud“ erinnern. Mit der Schule in Burgdorf ging es wie mit praktisch allen Unternehmungen Pestalozzis: eine Weile florierte sie, dann kam es zum Streit unter den Lehrern, und 1825 mußte das Experiment beendet werden. Zwei Jahre später, am 17.2.1827 ist er dann gestorben.

Aber worin bestand denn nun seine spezielle Methode, die er in Burgdorf weitergab? Das ist gar nicht so einfach herauszufinden, denn die Sprache seiner wissenschaftlichen Publikationen ist so umständlich und weitschweifig, daß selbst die Pestalozzi-Exegeten darüber stöhnen. Ich gebe Ihnen eine Probe, in der er über seine Arbeit in Stans berichtet, die als thesenartige Zusammenfassung seiner Theorie bezeichnet wird (Wolfgang Klafki [Hg.], Pestalozzi über seine Anstalt in Stans [Weinheim ⁶1992] S. 53f.): „Meine dießfällige Handlungsweise gieng von dem Grundsatz aus: Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen, und Liebe und Wohlthätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse, ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Thun nahe zu legen, sie dadurch in ihrem Innern zu gründen und zu sichern, dann ihnen viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können. Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern: Knüpfe diese an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen an, und Sorge dafür, daß sie gänzlich darauf gegründet seyen, um deinen Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht, um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse mit ihnen zu erzeugen. Aber wenn du Nächte durchwachen müßtest, um mit zwey Worten zu sagen, was andere mit zwanzig erklären, so laß dich deine schlaflose Nächte nicht dauern. Ich habe meinen Kindern unendlich wenig erklärt; ich habe sie weder Moral, noch Religion gelehrt; aber, wenn sie still waren, daß man eines jeden Athemzug hörte, dann fragte ich sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seyd, als wenn ihr lärmet? Wenn sie mir an meinen Hals fielen, und mich Vater hießen, fragte ich sie: Kinder, dürft ihr eurem Vater heucheln? Ist es recht, mich zu küssen, und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt? Wenn von dem Elend des Landes die Rede war, und sie froh waren, und sich glücklich fühlten, dann sagte ich zu ihnen: Ist Gott nicht gut, der das Menschenherz mitleidig erschaffen?“

Die Pestalozzi-Exegeten leiten aus dieser und ähnlichen Stellen eine fünfstufige Leiter der Erziehungsaufgaben und -ziele ab, nämlich

1. allseitige Besorgung,
2. Weitherzigmachung,
3. Weckung des Vertrauens,
4. das sittliche Handeln,
5. die Reflexion.

Unter der „allseitigen Besorgung“ ist die Herstellung von Lebensumständen der Schüler zu verstehen, die das lernen überhaupt erst möglich machen, also Freiheit von materieller Not usw. Die „Weitherzigmachung“ soll die mentalen Voraussetzungen bei den Kindern schaffen, sich überhaupt erst den Bemühungen der Lehrer zu öffnen, die dann in der dritten Stufe das Vertrauen der Kinder erwerben können. Dann erst kann die eigentliche Erziehung beginnen, die Anleitung der Kinder zu sittlichem Handeln, über das diese schließlich reflektieren können. Pestalozzi ist dabei gar nicht unbedingt ein Freund der Schule. Die Elementarbildung der Kinder sieht er in der Hand der

Eltern, insbesondere der Mütter, viel besser aufgehoben. Die heute geforderte außerhäusliche Betreuung selbst der Zweijährigen würde er sicher nicht gutheißen. Für seinen Unterricht entwickelt er vier Prinzipien:

1. Prinzip der Nähe
2. Prinzip der Anschauung
3. Prinzip der Individuallage
4. Prinzip des Real-Handgreiflich-Praktischen

Ich will hier nun nicht sein ganzes System in allen Einzelheiten erläutern, das ich ehrlich gesagt auch gar nicht vollständig verstehen konnte, was ich aber möglicherweise mit ihm selbst gemein habe. Soweit sie Lehrerstudenten sind, werden Sie damit auch an anderer Stelle befaßt werden. Ich begnüge mich abschließend mit zwei Zitaten. Laut Volksbrockhaus von 1931 sah er „in der Erziehung nur eine Hilfe für die Selbstentfaltung der in dem Menschen liegenden Anlagen und Kräfte; in diese Selbstentfaltung ist auch die Erziehung für die Gemeinschaft (Sozialpädagogik) einbegriffen.“ Laut Wikipedia, das oft gar nicht schlecht ist – man weiß nur halt leider nie, ob man einen guten oder einen schlampigen Artikel erwischt –, ist der „Grundsatz von Pestalozzis Pädagogik, ein sicheres Fundament an Elementarbildung zu legen, das den Menschen befähigt, sich selbst zu helfen (dem ähnelt das Motto 'Hilf mir, es selbst zu tun' der späteren Montessoripädagogik). Bei der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten strebt Pestalozzis Pädagogik an, Kräfte zu entfalten, die bei den Schülern bereits natürlich angelegt sind. Die unvermeidliche Entwicklung dieser Kräfte wird dadurch in geordnete Bahnen gelenkt anstatt dem Zufall überlassen. Die Pädagogik vermittelt also zwischen Natur und Kultur, genauer zwischen der natürlichen Entwicklung des Kindes und den äußeren Regeln menschlichen Zusammenlebens und muß über beide Aspekte gut informiert sein. Für die Unterstützung der natürlichen kindlichen Entwicklung berücksichtigt Pestalozzi die Dreiteilung in 'Kopf, Herz und Hand', die jeweils für Intellekt, Sitte und praktische Fähigkeiten stehen. Im Bereich des Intellekts entwickelt seine Pädagogik aus den Elementarfächern Sprache, Gesang, Schreiben, Zeichnen und Rechnen schließlich abstraktes Urteilsvermögen. Bei der Sittlichkeit bilden elementare Gefühle von Liebe und Vertrauen die Basis für höhere Fertigkeiten, wie Geduld und Gehorsam bis hin zur höchsten Stufe der religiösen Gottesverehrung.“

Diese freundliche Einschätzung Pestalozzis in Wikipedia, die aber vermutlich von seinen Verehrern aktiv gegen eine kritischere Darstellung verteidigt wird, teilen nicht alle Autoren. Fritz Osterwalder, der eine lesenswerte Lebensskizze über ihn verfaßt hat, resümiert über ihn selbst und die Nachwirkungen seiner Thesen: "Aus Pestalozzis Konzept der Methode, die das Kind der totalen pädagogischen Disposition unterstellen wollte, um es gegen die schlechten Einflüsse einer dekadenten Gesellschaft zu schützen, ist die Referenz auf die Gesamtheitlichkeit der Erziehung geworden. Beansprucht wird für diese uneinschränkbare Ganzheit und unteilbare Einheit von Mensch, Erziehung und Methode, die heilige Dreiheit des Menschen, die Pestalozzi selbst mit einem Bibelzitat als 'Kopf Herz

Hand' bezeichnet, Im Zentrum dieser Methode steht die repetitive formale Übung der Subjektivität, die sich Pestalozzi als Kräfte der Seele vorstellt, bis diese aus sich selbst heraus das Gute erzeugen."

28. KAPITEL: DER LANGE SCHULWEG DER MÄDCHEN

RIEN N'EST PLUS négligé que l'éducation des filles. La coutume et le caprice des mères y décident souvent de tout: on suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction. – „Nichts wird so sehr vernachlässigt wie die Erziehung der Mädchen. Der Tradition und den Einfällen der Mütter wird hierin oft alles überlassen. Man setzt voraus, daß den Mädchen nur wenig Unterricht zugewendet werden müsse. ... Die Mädchen, erklärt man, sollten nicht gelehrt sein, Wißbegier mache sie eitel und geziert; es genüge, wenn sie eines Tages ihr Hauswesen zu leiten und ihren Ehegatten ohne viele Worte zu gehorchen wüßten. Man versäumt auch nicht, auf die Erfahrung hinzuweisen, daß viele Frauen durch Gelehrsamkeit sich lächerlich gemacht haben. Damit glaubt man sich dann berechtigt, die Mädchen blindlings der Leitung unwissender und unverständiger Mütter zu überlassen.

Allerdings sollte man verhüten, daß sich eine eitle Gelehrsamkeit in den Mädchen ausbildet. Der weibliche Geist ist in der Regel schwächer und neugieriger als der der Männer. Auch wäre es nicht zweckmäßig, sie in Studien einzuführen, welche ihren Kopf ganz einnehmen könnten. Sie sollen weder den Staat regieren noch in den Krieg ziehen noch in den geistlichen Dienst treten. Daher sind ihnen gewisse umfassende Kenntnisse entbehrlich, über welche die Politik, die Kriegskunst, die Rechtsgelehrsamkeit, die Philosophie und Theologie gebieten müssen. Auch die mechanischen Fertigkeiten sind größtenteils für sie ungeeignet. Ihre Natur ist mehr für eine mäßige körperliche Tätigkeit bestimmt. Ihr Leib wie ihr Geist sind weniger kräftig und ausdauernd als der der Männer. Dafür hat ihnen die Natur Fleiß, Sauberkeit, Sparsamkeit für die stille Beschäftigung im Hause verliehen.“

Mit diesen Worten beginnt die Abhandlung *De l'éducation des filles* (Über die Erziehung der Töchter) von François Fénelon, den Sie hier sehen:



Fénelon war ein Prinzenenerzieher aus der Zeit des Absolutismus. Er ist berühmt dafür, daß er aus dem selbstsüchtigen und grausamen Enkel Ludwigs XIV. durch seine Erziehung einen klugen und verantwortungsvollen Prinzen gemacht habe; ob das wirklich so war, kann dahingestellt bleiben, da der Prinz vor seinem Großvater gestorben und folglich nie auf den Thron gekommen ist. Die Überlegungen Fénelons zeigen aber den Zwiespalt weiblicher Erziehung in der Vergangenheit überhaupt: sie wird durchaus wichtig genommen – so wichtig, daß man sie nicht den Frauen überlassen will, wie die un-

freundliche Bemerkung über die Mütter zeigt –, andererseits sollen die Mädchen aber auf eine Rolle im Haushalt vorbereitet werden; eine Wirkungsstätte in der Öffentlichkeit ist nicht vorgesehen.

Für diese Auffassung können wir auch die Literatur der Zeit heranziehen, etwa Friedrich Schillers Lied von der Glocke:

"Der Mann muß hinaus
 Ins feindliche Leben,
 Muß wirken und streben
 Und pflanzen und schaffen,
 Erlisten, erraffen,
 Muß wetten und wagen
 Das Glück zu erjagen.
 Da strömet herbei die unendliche Gabe,
 Es füllt sich der Speicher mit köstlicher Habe,
 Die Räume wachsen, es dehnt sich das Haus.
 Und drinnen waltet
 Die züchtige Hausfrau,
 Die Mutter der Kinder,
 Und herrschet weise
 Im häuslichen Kreise,
 Und lehret die Mädchen,
 Und wehret den Knaben,
 Und reget ohn' Ende
 Die fleißigen Hände."

Oder Mozarts Zauberflöte: die Tochter Pamina wird aus den Armen ihrer Mutter entführt, um sie im Freimaurertempel zu erziehen. Sarastro erklärt ihr:

„Ein Mann muß Eure Herzen leiten,
 Denn ohne ihn pflegt jedes Weib
 Aus ihrem Wirkungskreis zu schreiten.“

Die dahinter stehenden Vorstellungen sind aber viel älter und gehen, wie das meiste in der mittelalterlichen und neuzeitlichen Schulgeschichte, bis auf antike Wurzeln zurück. Am Anfang steht der Philosoph, Aristoteles. Nach seiner Auffassung ist die Frau gewissermaßen ein der Natur mißlungener Mann, dem die volle Ausprägung der körperlichen und geistigen Kräfte fehlt. Da die Philosophie des Aristoteles im 13. Jahrhundert in das scholastische System übernommen wurde – der wichtigste Name ist hier Thomas von Aquin –, ist die akademische Lehre seither von dieser These bestimmt.

Sie traf sich mit einer frauenfeindlichen – wenn Sie es vornehm ausdrücken wollen: misogynen – Tradition, die sich aus einigen Bibelstellen speist. Am schärfsten formuliert findet sich dies im 1. Brief des Paulus an Timotheus (2, 11–15): *Mulier in silentio discat cum omni subiectione*. (Die Frau soll im Schweigen lernen mit aller Unterwürfigkeit.) *Docere autem mulieri non permitto neque dominari in virum, sed esse in silentio*. (Zu lehren gestatte ich der Frau aber

nicht noch über den Mann zu herrschen, sondern sie soll im Schweigen leben.) *Adam enim primus formatus est, deinde Eva.* (Adam ist nämlich als erster geschaffen worden, danach Eva.) *Et Adam non est seductus; mulier autem seducta in prevaricatione fuit.* (Und nicht Adam wurde verführt, sondern die Frau ließ sich verführen und verletzte ihre Pflicht.) *Salvabitur autem per filiorum generationem, si permanserint in fide et dilectione.* (Sie wird aber gerettet werden durch das hervorbringen von Kindern, wenn sie in Treue und Liebe ausharrt.)

Auf Stammtischniveau heruntergebrochen liest sich das in einem Gedicht aus dem Umkreis der *Carmina Burana* wie folgt:

*Recedite, recedite,
Ne mulieri credite!*

(Weicht zurück, weicht zurück, nehmt euch in acht vor den Weibern!)

*Dic tu, Adam, primus homo,
Qui deceptus es in pomo!*

(Rede, Adam, erster Mann, der du mit dem Apfel getäuscht worden bist!)

*Sum eiectus dei domo.
Uxor mea me fraudavit.
Dum me pomo satiavit,
Paradiso me privavit.*

(Ich bin aus dem Haus Gottes hinausgeworfen worden. Meine Frau hat mich betrogen. Indem sie mich mit dem Apfel sättigte, hat sie mich des Paradieses beraubt.)

Wir können also festhalten, daß das mittelalterliche Christentum davon ausging, daß Männer und Frauen einen unterschiedlichen Wirkungskreis und unterschiedliche Aufgaben haben und daß dabei die Männer die dominierende Rolle spielen sollen. Das gilt übrigens auch für alle anderen Religionen wie Judentum, Islam, Hinduismus, Taoismus, Schintoismus usw.

Freilich ist im Christentum, im Gegensatz zu vielen anderen Religionen, auch die Idee der Gleichberechtigung der Geschlechter grundgelegt. Bei demselben Apostel Paulus heißt es im Galaterbrief (3,28): *Non est Iudaeus neque Graecus, non est servus neque liber, non est masculus et femina; omnes enim vos unus estis in Christo Iesu* (Es gibt nicht mehr Juden oder Griechen, Sklaven oder Freien, Mann oder Frau, sondern ihr seid alle eins in Christus Jesus). Der These, daß die Frau nicht nur aufgrund ihrer Rolle in der Gesellschaft, sondern von Natur aus intellektuelle Defizite aufweise, wurde schon im Mittelalter widersprochen. Ein schönes Beispiel dafür bietet Christine de Pizan in ihrem 1405 erschienenen "Buch von der Stadt der Frauen". Dort erklärt die Frau Vernunft der Autorin: "Noch einmal sage ich dir mit allem Nachdruck: wenn es üblich wäre, die kleinen Mädchen eine Schule besuchen und sie im Anschluß daran, genau wie die Söhne, die Wissenschaften erlernen zu lassen, dann würden sie genausogut lernen und die letzten Feinheiten aller Künste und Wissenschaften ebenso mühelos begreifen wir jene." (Christine de Pizan, Das Buch von der Stadt der Frauen [München 1995] S. 94)

Aber welche Auswirkungen hat all das auf den Schulbesuch? Zunächst nur sehr geringe, denn da die Schulen Klosterschulen waren, gingen eben die Jungen in die Schule des Männerklosters, die Mädchen in diejenige des Frauenklosters. Ich darf allerdings daran erinnern, daß der Schulbesuch im Kloster nicht etwa kostenlos war, sondern daß die Eltern den Oblaten eine Schenkung für das Kloster mitgeben mußten, und ob sie dabei in gleichem Umfang in die Ausbildung der Töchter investierten wie in diejenige der Söhne, ist wiederum eine andere Frage. Eine Alternative bot, vor allem für die Mädchen, der Unterricht bei einer Klausnerin, also einer frommen Frau, die sich von der Welt zurückzog, ohne in ein Kloster einzutreten. Bei einer solchen Klausnerin lernte z. B. Hildegard von Bingen, und das zeigt uns schon die Quellenproblematik: wäre Hildegard nicht so berühmt geworden, wüßten wir nichts von dieser Klausnerin und ihrer Schule.

Auch in den deutschen Schulen des Spätmittelalters wurden die Kinder beiderlei Geschlechtes unterrichtet, sofern die Eltern das Schulgeld für sie ausgeben wollten und konnten. Allerdings boten diese Schulen nur den Elementarunterricht. Sobald es an den fortgeschrittenen Unterricht ging, änderten sich die Verhältnisse. Der Lateinunterricht und der Unterricht in den *artes* wandelten sich nämlich zum Vorbereitungsunterricht für den Besuch der Universität, seit es Universitäten gab, d. h. seit dem 13. Jahrhundert. Da aber an den Universitäten nur Männer zugelassen wurden, gab es auch keinen Grund, in den Gymnasien Frauen aufzunehmen. Mit anderen Worten: ein Schulbesuch, der über den Elementarunterricht hinausging, war Frauen nicht mehr möglich. Das bedeutet zwar nicht, daß der Adlige oder der reiche Herrscher nicht auch seine Töchter am Privatunterricht seiner Söhne teilnehmen lassen durfte, aber das waren Ausnahmen.

Interessanterweise wurde das schon im 16. Jahrhundert als Mangel empfunden, und es entstanden im 16. und 17. Jahrhundert zwei weibliche Schulorden, die Ursulinen und die Englischen Fräulein. Die **Ursulinen** wurden gegründet von Angela Merici aus Brescia in Oberitalien, und zwar zunächst 1535 als offene Gemeinschaft, 1612 dann in einen Orden überführt. Die Gründerin der **Englischen Fräulein** war Maria Ward, eine Katholikin aus Yorkshire. Ihre Gründung erfolgte aus konfessionellen Gründen 1609 nicht in England, sondern in Dünkirchen in Frankreich. Ihr Orden sollte eine Art weibliche Jesuiten werden. Beide Orden bestehen heute noch, wurden Anfangs aber vom männlichen Klerus stark angefeindet, die Englischen Fräulein 1630 sogar vorübergehend aufgehoben. Es ist klar, daß ein Orden, der Unterricht hält, nicht von der Welt isoliert in der Klausur eines Klosters leben kann, wie man das vor allem von den Nonnen erwartete.

Eine andere Frage lautet: was soll eine junge Frau mit der höheren Bildung, die sie in einer solchen Schule erwirbt, eigentlich anfangen? Die Vorstellung von einer Frau, die selbständig ihren Lebensunterhalt verdient und ihre Ausbildung nicht nur als Vorbereitung für ihre Rolle in der Ehe sieht, war noch bis ins 20. Jahrhundert hinein gewöhnungsbedürftig, und zwar, wie ich ausdrücklich betonen

möchte, bei Männer **und** Frauen. Ich erzähle Ihnen dazu eine Geschichte aus meiner eigenen Familie: als sich um das Jahr 1900 die Frage stellte, ob mein Großonkel aufs Gymnasium gehen sollte, bestand mein Urgroßvater darauf, daß dann auch seine Schwester, also meine Großmutter, zu den Englischen Fräulein kam, und so geschah es auch. Die Sache ging aber traurig aus, denn mein Großonkel ist dann sehr jung gestorben. Und daraufhin verlangte meine Urgroß**mutter**, daß auch das Mädchen wieder aus der Schule genommen wurde: „Was soll sie in die Schule gehen, sie heiratet ja doch einmal.“ Wenn es nach meinem Urgroß**vater** gegangen wäre, hätte sie die Schule abgeschlossen, aber er konnte sich nicht durchsetzen. Meine Großmutter hat dann tatsächlich geheiratet, wofür Sie den leiblichen Beweis vor sich sehen, und eine Generation später war die gleiche Ausbildung aller Geschwister dann selbstverständlich.

Trotzdem noch einmal die Frage: was sollte die junge Frau mit ihrer Bildung anfangen. Im 19. Jahrhundert galt als die normale Karriere offenbar nur die der Volksschullehrerin, und der Lehrplan der weiblichen Oberschulen war darauf ausgerichtet. Einen wirklichen Wandel brachte dann erst der Weltkrieg 1914/8. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Koedukation, also der getrennten oder gemeinsamen Ausbildung von Jungen und Mädchen.

Die weiterführenden Schulen waren getrennt: die Jungen gingen aufs Gymnasium, die Mädchen aufs Lyzäum. Auf die aktuelle Diskussion darüber will ich nicht eingehen. Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert stellte sich aber noch eine Frage: führte die weibliche Oberschule zum Abitur, also zur Universitätsreife? Das war zunächst nicht der Fall, so daß das Kuriosum eintrat, daß Frauen mit einem ausländischen Abschluß an den Universitäten zugelassen werden mußten, inländische aber nicht. Diese Schranke fiel zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu etwas unterschiedlichen Zeiten in den einzelnen Ländern; allgemein war das Frauenstudium in Deutschland ab 1908 möglich, wobei Hochschulzugang noch nicht automatisch Gleichbehandlung beim Hochschulabschluß bedeutete. Ungleichgewichte in der Lehrerausbildung ergaben sich noch bis vor einer Generation dadurch, daß die Ausbildung der Volksschullehrer, heute Grund- und Hauptschullehrer, – und das hieß vor allem Volksschullehrerinnen – im Vergleich zu den Gymnasiallehrern als weniger anspruchsvoll angesehen wurde und auf eigenen pädagogischen Hochschulen erfolgte oder auf der Universität mit verkürzter Studierendauer. Das änderte sich erst in den 1970er Jahren; ich kann mich noch gut daran erinnern.

29. KAPITEL:

SCHRIFT ALS CHANCE UND GRENZE: DEUTSCHE UND LATEINISCHE SCHRIFT IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

SIE ERINNERN SICH AUS DEM 4. Kapitel, daß sich vom 16. Jahrhundert an in Deutschland eine spezielle Verteilung der gotischen und humanistischen Schrift einstellte, die es so in anderen Ländern nicht gab. Die gebrochenen gotischen Schriften verwandte man für

deutsche Texte, die runden humanistischen Schriften für lateinische Texte, so daß man verkürzt von deutscher und lateinischer Schrift sprechen kann. Italienische, französische, ggf. auch englische Texte schrieb man ebenfalls in lateinischer Schrift.

Dabei lassen sich weiterhin drei Phasen der Kombination der beiden Schriftarten beobachten. Zunächst schrieb man ganze lateinische Texte in lateinischer, ganze deutsche Texte in deutscher Schrift, wobei sich etwa ein einzelnes lateinisches Wort innerhalb eines ansonsten deutschen Textes der deutschen Schrift anzubequemen hatte. In der zweiten Phase ist das einzelne Wort maßgebend, d. h. für ein einzelnes lateinisches Wort innerhalb eines deutschen Textes wechselt die Schrift für dieses eine Wort in die lateinische Form. Schließlich wechselt die Schrift sogar innerhalb eines Wortes, wenn etwa ein lateinisches Wort mit einer deutschen Flexionsendung oder Ableitungssilbe versehen wird:

**Untersuchungen und enquêtes zeigen und
illustrieren ...**

Genauso wird es auch in gedruckten Texten gehandhabt. Dort wechseln ebenfalls gotische Schriften mit der lateinischen Antiqua. Bei der gotischen Schrift gibt es zwei Varianten: die ältere, etwas holzschnittartige Schwabacher und die jüngere elegantere Fraktur. Schwabach ist ein Ort etwa 10 km südlich von Nürnberg; wieso die Schrift nach ihm benannt ist, hat sich nicht klären lassen.

Warum es zu dieser Zweiteilung – oder wie man heute vornehm sagt: Dichotomie – des Schriftgebrauchs im deutschsprachigen Raum kam, ist nach wie vor unbekannt. Es gibt Erklärungsversuche, die dahinter den konfessionellen Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholizismus sehen: der deutschen Fraktur der Lutherbibel stehe die Schrift der lateinischen Verlautbarungen des Papsttums gegenüber. Diese Erklärung greift sicher zu kurz, denn auch im katholischen Bayern wurden deutsche Texte in Fraktur geschrieben und gedruckt, was gewiß nicht aus Verehrung für Luther geschah.

Was bedeutet das aber in der Praxis? Sie erinnern sich ebenfalls aus dem 4. Kapitel, daß sich dank der Bemühungen der Schreibmeister für die handgeschriebene deutsche Schrift drei Abstufungen der Feierlichkeit herausbildeten, die man als Fraktur, Cantzley und Current bezeichnete. Demnach hatte ein vollausgebildeter Schreiber fünf Schriftarten zu beherrschen, nämlich drei Sorten deutscher Schrift – Fraktur, Cantzley, Current – und zwei Sorten lateinischer Schrift – römische Capitalis und die lateinische Kursive, die unserer heutigen Schreibschrift entspricht. Bei einem ambitionierten Schriftkünstler konnten noch weitere Schriftgrade hinzukommen, aber auch der ganz normale Gebildete, der nur zum eigenen Bedarf

schrieb, benötigte bis ins 20. Jahrhundert hinein zwei Schriften, nämlich die deutsche Schrift für deutsche und die lateinische für fremdsprachliche Texte – wobei jede Schrift im Grunde noch aus zwei Alphabeten bestand, nämlich den Majuskeln und den Minuskeln. Die Bauern auf dem Lande, die vom 19. Jahrhundert an allmählich von der Schulpflicht erfaßt wurden, lernten natürlich nur eine Schrift, die Current, aber auch sie waren beim Lesen gedruckter Texte mit Fraktur und Antiqua konfrontiert.

Damit stellt sich die Frage: war das eigentlich sinnvoll? Konnte man die Zeit für das Erlernen von vier und mehr Alphabeten nicht besser verwenden? Schon vor zwei Jahrhunderten gab es Stimmen in dieser Richtung. So schrieb Friedrich Schubert 1817: „Es ist schon nicht gut, daß wir eine andere gedruckte und eine andere geschriebene schrift haben; ist aber diese letztere nicht wieder drei- und viererlei, als kurrent, kanzlei, fraktur, lateinisch u.s.w.? In welcher andern sprache ist ein schreiber so übel daran und so geplagt, daß er drei- und viererlei schriften, und jede gut schreiben soll?“

Jacob Grimm äußert sich 1854 folgendermaßen [Brief an Dr. Friedrich Scharff; zit. bei Heiderhoff, *Antiqua oder Fraktur?*, Ffm. 1971, S. 24f.]: „Völlig stimme ich Ihnen bei, wenn Sie gegen die sogenannte deutsche schrift eifern, die nicht nur die schriftzüge möglichst verhunzt, sondern auch den kindern das schreiben, dem leser das lesen erschwert und längst schon hätte aufgegeben werden sollen. Unser volk ist aber pedantisch und sucht für alle schlechte gewohnheiten ängstlich gründe auf, damit es ihnen ja nicht zu entsagen brauche und dadurch anstoss gebe. Dass Engländer und Franzosen die verdorbene eckige schrift nie gehabt hätten, ist falsch, sie hatten sie gleich uns, waren aber gesundes, practisches sinnes, um sie bald wieder fahren zu lassen.“

Die Frage einer Abschaffung der deutschen Schrift – denn auf nichts anderes läuft die Diskussion hinaus – stellte sich zunächst im Buchdruck. In der Mitte des 18. Jahrhunderts und dann in dessen späten Jahrzehnten werden versuchsweise deutsche Texte in lateinischer Schrift gedruckt, auch um die Akzeptanz beim Publikum zu testen. Dahinter stehen ferner die ästhetischen Vorstellungen des Klassizismus: es ist jene Zeit, in der Johann Joachim Winckelmann in der antiken Plastik „edler Einfalt stille Größe“ zu entdecken glaubte – das r bei „edler“ ist grammatisch wichtig, es handelt sich also nicht um edle Einfalt und stille Größe –, und diese Idealen entsprach eine römische Schrift besser als die gotische Fraktur, die nunmehr als „Mönchsschrift“ diffamiert wurde. Dazu kam auch das kulturelle Vorbild Frankreichs: der deutsche Adel und das ihn imitierende Bürgertum parlierte damals Französisch; das ging so weit, daß sogar französische Drucktypen importiert wurden. Das bis heute virulente Erklärungsmuster „Die Deutschen sind halt noch nicht so weit“ war auch damals schon im Schwange.

Es kam aber ein technisches Problem hinzu: die zum Teil sehr feinen Linien der Antiqua – insbesondere der französischen Antiqua des 18. Jahrhunderts – kommen nur zur Geltung, wenn der Druck auf erstklassigem und damit teurem Papier erfolgt, während die kräftigeren Frakturbuchstaben auch für eine preiswertere Ausstattung

geeignet sind. Die deutschen Texte in lateinischer Schrift richteten sich also an ein zahlungskräftiges Publikum, das sie ohnehin von seinen französischen Büchern gewohnt war.

Ein weiteres Argument, das schon damals vorgebracht wurde und bis ins 20. Jahrhundert immer wieder auftaucht, ist das folgende: die Sonderschrift der deutschen Texte schreckt die Ausländer davor ab, die deutsche Sprache zu erlernen und die deutsche Literatur zur Kenntnis zu nehmen. Das Argument ist nicht ohne Gewicht; es gilt heute ähnlich für die kyrillischen Buchstaben und das Russische bzw. die anderen slawischen Sprachen, die kyrillisch geschrieben werden. Die mangelnde Internationalität schade der deutschen Sprache auch im Inland und fördere die Neigung der deutschen Intellektuellen, sich des Französischen zu bedienen. Das Gegenargument lautete: in deutschen Texten in lateinischer Schrift fallen die französischen Fremdwörter nicht mehr auf, was zu ihrer noch weiteren unerwünschten Verbreitung führen würde.

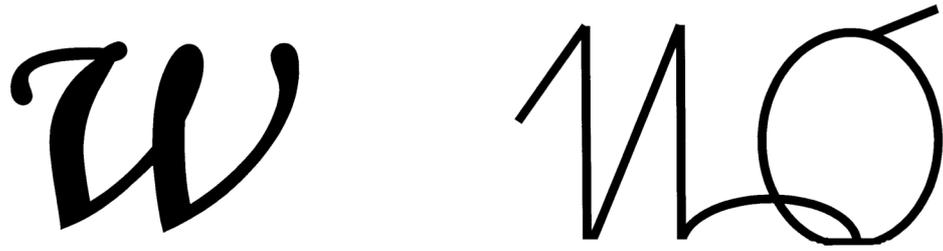
Insgesamt war das Echo des Publikums auf die deutschen Drucke in lateinischer Schrift nicht übermäßig positiv. Ein beliebtes Zitat ist in diesem Zusammenhang die Äußerung der Frau Rat Goethe, die 1794 ihrem berühmten Sohn schrieb: „Froh bin ich über allen Ausdruck, daß deine schrieften alte und neue nicht mit den mir so fatalen Lateinischen Lettern das Licht der welt erblickt haben. ... bitte ich dich, bleibe deutsch auch in den Buchstaben.“ Die Schlußwendung deutet schon ein weiteres Thema an, die Frage des Nationalgefühls, worauf wir gleich noch zurückkommen. Zunächst aber die Frage: welche Schrift ist denn leichter zu lesen? Die Frage ist schlechterdings nicht zu beantworten, weil die Gewohnheit eine übermächtige Rolle spielt. Meine eigene Erfahrung ist die, daß die Fraktur gerade für einen ermüdeten Leser angenehmer ist, aber Sie werden das vermutlich anders sehen.

Die Napoleonzeit und die Freiheitskriege brachten eine emotionale Wende gegen alles Französische, so daß die deutsche Schrift zum identitätsstiftenden Ausdruck der deutschen Nation wurde, was sich 1870/1 und nach 1918 noch einmal verstärkte. Die Mittelalterbegeisterung der Romantik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert tat ein Übriges. Allerdings verschwand das Französische trotz allem Nationalismus keineswegs als Bildungs- und erstaunlicherweise Verwaltungs- und Militärsprache. Noch 1870/1 leitete Wilhelm I. den Krieg gegen Frankreich von einer *maison militaire* aus; erst Wilhelm II. benannte sie um in „Großes Hauptquartier“.

In der handgeschriebenen Sprache sah man die Dinge ohnehin weitaus lockerer. Es war üblich, Eigennamen auch in deutschen Texten in lateinischen Buchstaben zu schreiben, wegen der eindeutigeren Lesbarkeit von m, n und u. Auch amtliche Verlautbarungen konnten in lateinischer Schrift erfolgen, wie etwa diese:



In die deutsche Schrift wurden (bei erwachsenen Schreibern) lateinische Buchstaben eingefügt, so etwa das w, das im Vergleich zum Monstrum der Kurrent in der Tat besser zu lesen ist:



Für den Schreibunterricht in der Schule änderte sich also kaum etwas.

Dennoch blieben die Frage und das Argument bestehen, ob der doppelte Schreibunterricht in den beiden Schriften nicht Zeitverschwendung und Überforderung der Kinder sei. Deshalb kam zu Ende des 19. Jahrhunderts aus der Lehrerschaft aus pädagogischen Motiven heraus die Forderung, die Zweischriftigkeit abzuschaffen zugunsten der alleinigen lateinischen Schrift. Es kam sogar 1911 zu einer emotional geführten Reichstagsdebatte zu diesem Thema. Allerdings ging es jetzt nicht mehr um die Frage einer vermeintlichen Rückständigkeit Deutschlands gegenüber dem Ausland, sondern die konservativen Politiker versuchten, Fraktur und Kurrent als deutsches Kulturgut vor dem sozialistischen Internationalismus zu retten. Das ging dann bis zu der Vorstellung vom deutschen Kolonialoffizier, dem auf dem einsamen Vorposten in der afrikanischen Savanne das in Fraktur gedruckte Buch Heimatgefühle vermittelt. Ein linker Abgeordneter wies in der Debatte allerdings daraufhin, daß auf der Anwesenheitsliste die Mehrzahl der konservativen Abgeordneten ihren Namen mit lateinischen Buchstaben geschrieben hätte. Vollends nach 1918 geriet die Diskussion ganz ins emotional-nationalistische Fahrwasser.

Um diese Zeit hatte allerdings schon eine Entwicklung eingesetzt, die sich zugunsten der Antiqua auswirkte, nämlich die häufigere Verwendung der Schreibmaschine. Dieses typisch weibliche Büroinstrument – die jungen Damen mußten während des 1. Weltkriegs die Lücken auffüllen, die die zum Militär eingezogenen Sekretäre hinterließen – war für Frakturschriften weniger geeignet. Die einfachen, man kann auch sagen: simplen, Formen der Antiqua ließen sich leichter und sauberer durch das Farbband hindurch aufs Papier abdrücken. Diese Entwicklung ist in der Forschung bisher kaum beachtet worden.

In den letzten Kriegesjahren und zu Anfang der Weimarer Republik wurden die schreibenlernenden Kinder und ihre Lehrer und Lehrerinnen mit einer Schriftreform beglückt, die nicht die Abschaffung des Schriftdualismus, aber doch eine Angleichung der beiden Schriftsysteme beabsichtigte, nämlich der sog. Sütterlinschrift. Ludwig Sütterlin



lebte von 1865 bis 1917. Er stammte eigentlich aus Baden, wirkte aber hauptsächlich in Berlin, und zwar als Maler und Gebrauchsgra-

phiker. Schließlich entdeckte er sein Talent als Schreiblehrer und Schriftreformer. Nachdem er seine Ideen eine Weile an Berliner Schulkindern ausprobiert hatte – das war etwa zur Zeit des 1. Weltkrieges –, gelang es ihm, den preußischen Unterrichtsminister für seine Ideen einzunehmen und zur Einführung seines Systems an den Schulen zu veranlassen. Sütterlins Schriftreform beruht auf zwei Dogmen:

1. es sei natürlich, daß eine Schrift steilsteht, und
2. die drei Schriftbereiche (Oberlängen, Mittelband, Unterlängen) müßten gleich groß sein.

Diese beiden Dogmen wendet Sütterlin sowohl auf die deutsche als auch auf die lateinische Schrift an; es ist also Nonsens, wenn man die deutsche Schrift dadurch von der lateinischen abheben will, daß man sie als "Sütterlin-Schrift" bezeichnet.



Sütterlins Ideen müssen als klassisches Beispiel einer verfehlten Schriftreform bezeichnet werden; sie bilden eine Vergewaltigung sowohl der lateinischen als auch der deutschen Schrift, und zwar in beiden Aspekten des Reformziels. Die Kurrent hat ein schmales Mittelband, aber ausgeprägte Ober- und Unterlängen – im Gegensatz zur Kanzlei mit hohem Mittelband und mageren Extremitäten. Die Schreibmeister verlangen mindestens ein Größenverhältnis von 2:1:2. Auch die Vorlage der lateinischen Schrift, die *Cancellaresca Italica*, hat ursprünglich große Ober- und Unterlängen. Aber hier schrumpfen die Ober- und Unterlängen im Laufe der Zeit, wohl nach dem Vorbild der gedruckten Antiqua, und die Schreibmeister des 18. Jahrhunderts empfehlen bereits Ober- und Unterlängen, die kleiner sind als das Mittelband. Wenn Kurrent und *Cancellaresca* gemischt werden, ist das Mittelband der *Cancellaresca* deutlich höher als das der Kurrent, so daß die Gesamthöhe der Buchstaben etwa gleich ist.

Aber vielleicht war das dem preußischen Ordnungssinn Sütterlins alles zu variationsreich, wie er ja auch hinsichtlich der Schriftneigung die Buchstaben strammstehen ließ. Seit dem 16. Jahrhundert war sowohl für die Kurrent als auch für die *Cancellaresca* die Schräglage charakteristisch; beide gehen ja direkt bzw. indirekt aus der gotischen Kursive hervor, der als Kursivschrift die Schräglage gewissermaßen in die Wiege gelegt war. Nun ist es richtig, daß die Schräglage der Kurrent beim Unterricht der Schulanfänger oft dadurch erzielt wurde, daß man das Heft drehte, aber auf die Dauer geht bei zunehmender Schreibpraxis und Schreibgeschwindigkeit fast jede Schrift in die Schräglage über, unabhängig von der jeweiligen Norm des Anfängerunterrichts.

Unerfreulich sind auch die Beispieltexthe, die Sütterlin als Schreibvorlagen für die Kinder anbietet, etwa folgende:



Darüber hinaus war Sütterlin recht geschäftstüchtig und vertrieb auch gleich die Schulhefte mit der entsprechenden Lineatur, die Schreib-

federn usw. An der Zweigleisigkeit der Schrift in Handschrift und Druckschrift änderte sich indes nichts; in der schwierigen wirtschaftlichen Situation der Weimarer Republik mit Inflation und Weltwirtschaftskrise wäre das gar nicht möglich gewesen.

Das Ende des Schriftdualismus kam überraschenderweise durch die Nazis, und zwar mitten im 2. Weltkrieg, Anfang 1941, wie folgendes Dokument zeigt:



Die „historische“ Begründung darin ist vollkommen falsch, und zwar schon allein deshalb, weil es vom 15. bis 18. Jahrhundert keine jüdischen Besitzer von Druckereien gab. Hitler selbst scheint von jeher kein Freund der Fraktur gewesen zu sein – wenn er auch als Handschrift die übliche Kurrent verwendete, wie sie in Österreich in der Schule gelehrt wurde. Der Titel des „Völkischen Beobachters“, der Parteizeitung der Nazis, ist in Antiqua gehalten, die Artikel schwanken zwischen beiden Schriften. Es wird behauptet, dieser Antiqua-Titel



sei von Hitler selbst entworfen worden, was stimmen mag oder nicht; man könnte auch überlegen, ob sie den römischen Buchstaben Mussolinis nacheifern wollten. Der angeblich jüdische Ursprung der Fraktur könnte also lediglich ein Vorwand gewesen sein für eine ohnehin geplante Maßnahme, etwa um sie gegen Himmler, der als ausgesprochener Fraktur-Fan galt, durchzusetzen. Daß die Fraktur die Propagandawirkung deutscher Texte im Ausland einschränkte und deshalb für das geplante Weltreich als nicht mehr angemessen galt, wurde schon vorher erörtert. Die Einführung der lateinischen Schrift als Ausgangsschrift der Schulkinder sollte, wie der Text sagt, allmählich erfolgen, was wohl heißen soll, es sollten nur verbrauchte Schulbücher ausgetauscht werden. Wie sich das in der Praxis ausgewirkt hat, kann ich nicht sagen; ich habe noch keine Untersuchung darüber gefunden.

Bei der lateinischen Schrift als Ausgangsschrift blieb es auch nach dem Kriege; allenfalls wurde die deutsche Schrift in höheren Klassen zusätzlich als Schönschrift gelehrt. Es gab aber immer wieder kleinere Änderungen der einzelnen Buchstabenformen, und selbstverständlich sahen die amtlichen Vorlagen in der DDR in Details anders aus als in Westdeutschland. Ich erinnere mich, daß mein eigener Schreibunterricht mit dem großen O begonnen hat, definiert als „Osterei mit Schleifchen“, wobei man das Schleifchen dann farbig ausmalen durfte. An die Lesebücher erinnere ich mich nicht, nur an die Marotte, daß das Wort „und“ dort immer als + (Pluszeichen) wiedergegeben war.

Erst geraume Zeit nach meiner Elementarschulzeit, wofür ich dem Schicksal dankbar bin, kam die „Ganzwortmethode“ beim Lesenlernen auf, wohl als Import aus dem englischsprachigen Raum. Dabei wurden im Erstleseunterricht die Wörter nicht mehr aus den

einzelnen Buchstaben und Lauten zusammengesetzt, sondern die Kinder sollten sich zunächst das Wortbild ganzer Wörter einprägen und erst in einer späteren Analyse zur Bedeutung der einzelnen Buchstaben gelangen. Diese *ultima ratio* fortschrittlicher Pädagogik wurde, trotz ungebrochenem Sendungsbewußtsein ihrer Vertreter, bald wieder aufgegeben.

Da sie in den Schulen nicht mehr gelehrt wurde, geriet die deutsche Schrift allmählich in Vergessenheit, und zuletzt waren nur noch die Briefträger mit ihr geplagt, wenn sie handschriftliche Adressen älterer Absender lesen mußten. In zwei Bereichen hat sie aber unerkannt überlebt. Einmal in der Graphologie, deren Thesen anhand der deutschen Schrift aufgestellt wurden. Noch heute sind die meisten Beispiele graphologischer Lehrbücher solche in deutscher Schrift; den Wechsel zur lateinischen Schrift haben die Graphologen offenkundig verschlafen. Und zum zweiten beruhen die Zeichen der deutschen Stenographie auf den Buchstaben der Kurrent.

Die gedruckte Fraktur gab sich weniger schnell geschlagen. Sie wurde auch nach dem Kriege weiter bzw. wiederverwendet, und zwar schon allein deshalb, weil die entsprechenden Typen noch vorhanden waren. Die Diskussion, ob die deutsche Druckschrift ein nationales Kulturgut sei, erlebte ein zum Teil groteskes Nachspiel, aber das ist in unserem Zusammenhang weniger wichtig. Ich erwähne nur noch einen Aspekt, weil Sie selbst davon betroffen sind und oft nicht wissen, wie Sie sich verhalten sollen. Es war, wie erwähnt, üblich, fremdsprachige, vor allem lateinische Wörter innerhalb des deutschen Fraktursatzes mit Antiquabuchstaben einzufügen. Dadurch hoben sich in wissenschaftlichen Arbeiten die (meist lateinischen) Quellzitate in wünschenswerter Deutlichkeit vom interpretierenden Text des Forschers ab. Darauf wollte man auch nach der Einführung der lateinischen Schrift für die deutschen Texte nicht verzichten, und so wurde es üblich, die Quellen zum Unterschied kursiv zu setzen. Verwenden Sie also in Ihren Arbeiten für lateinische Quellzitate die kursive Schrift, für deutsche Zitate die normale Schrift mit Anführungszeichen.

In jüngster Zeit sind wir noch einmal mit einer Schrift-, genauer gesagt einer Orthographiereform beglückt worden; Sie haben das wahrscheinlich in der Schule selbst miterlebt. Diese „Reform“ hatte aber eine Vorgeschichte, die wenig bekannt ist. Am Anfang stehn (vor mehreren Jahrzehnten) die Computer, die damals übrigens noch Elektronengehirne hießen. Diese frühen Computer waren zwar clever, denn ihre Hauptaufgabe war das Rechnen, aber sie hatten eine ganz geringe Kapazität, vor allem im Arbeitsspeicher. Deshalb war es wünschenswert, bei alphanumerischen Vorgängen – auf gut Deutsch: wenn es sich um Schrift handelte – die Anzahl der Zeichen, die vorgehalten werden mußten, möglichst zu reduzieren. Deshalb wurde verlangt, die großen Buchstaben abzuschaffen und alles klein zu schreiben. Das Ganze ließ sich als Schriftreform verkaufen, denn in den anderen Sprachen würden die Substantive ja auch klein geschrieben; dieser barocke Zierat der deutschen Orthographie sei veraltet und entbehrlich, und man würde den Text dann ja auch viel aufmerksamer lesen. Die Sprachwissenschaftler unterschieden dann

noch zwischen radikaler und gemäßigter Kleinschreibung. Die „radikale“ Kleinschreibung wollte die Großbuchstaben ganz abschaffen, die „gemäßigte“ Kleinschreibung wollte auch alles kleinschreiben, ausgenommen die Satzanfänge, die Eigennamen und den Namen Gottes. Auch heute noch gibt es Anhänger der Kleinschreibung, so einen in der Schweiz ansässigen, 1924 gegründeten "Bund für vereinfachte Rechtschreibung", der eine Internetseite betreibt und sich auf den vorhin zitierten Friedrich Schubert beruft.

Im Laufe der Zeit wuchs die Speicherkapazität der Computer, ein technischer Bedarf nach Kleinschreibung bestand nicht mehr, auch wenn es aber wenn in Deutschland einmal ein Reformbedarf festgestellt ist, dann muß auch etwas reformiert werden, und so stürzten sich die selbsternannten Experten auf die Orthographie, mit dem bekannten Ergebnis, daß wir jetzt so unübersichtliche Schreibungen wie „Schlussschrift“ haben, während zuvor bei „Schlußschrift“ die Wortfuge durch das ß mühelos zu erkennen war. Der Hauptwunsch der Schüler, die unterschiedliche Schreibung von daß und das bzw. jetzt dass und das zu beseitigen, wurde allerdings nicht erfüllt. Es ist aber zu beobachten, daß gerade dabei die Fehlschreibungen seither deutlich zugenommen haben. Die sog. neue Orthographie erleichtert ein wenig das Schreiben, jedoch erschwert sie das Lesen – aber vielleicht ist das eine Tätigkeit, mit der unsere Politiker ohnehin nicht so oft beschäftigt sind.

30. KAPITEL: KETZERISCHE GEDANKEN ZUR HEUTIGEN SCHULE

ZUM ABSCHLUSS DIESER VORLESUNG wollen wir uns kurz fragen: was haben wir denn eigentlich im vergangenen Semester gelernt? Oder grundsätzlicher: ist es sinnvoll, sich mit der Geschichte der Schule zu befassen, und hilft das für den heutigen Unterricht? Sie können entgegnen: hätten wir uns diese Frage nicht zu Anfang der Vorlesung stellen müssen? Nun: einen gewissen Vertrauensvorschuß, daß er Ihnen nichts völlig Sinnloses vorträgt, können Sie Ihrem Dozenten schon gewähren.

Als Historiker bin ich natürlich überzeugt davon, daß die Beschäftigung mit der Geschichte immer auch einen Nutzen für die Gegenwart bringt, wenn auch nicht im Sinne einer primitiven Eins-zu-Eins-Übertragung. Sie bringt grundsätzlich eine gewisse Gelassenheit gegenüber aktuellen Entwicklungen, die in der Regel nicht so neu sind, wie es der aufgeregten Hühnerhofmentalität der Journalisten und Tagespolitiker erscheinen mag. Sie bringt mitunter auch Sorge, wo eine bloß gegenwartsfixierte Betrachtung noch gar keine Gefahren sieht. Vor allem aber, um auf diese Vorlesung zurückzukommen, kann die Betrachtung aus einer gewissen Distanz viele Probleme und Aspekte deutlicher hervortreten lassen, als das möglich ist, wenn man noch selbst in den Ereignissen steckt.

Wir können ganz kurz ein paar Beispiele durchgehen. Wir haben gehört, daß Lese- und Schreibunterricht voneinander getrennt erfolgten und daß es viele Menschen gab, die zwar lesen, aber nicht

schreiben konnten. Ist es in Zeiten des Computers, wo es für alles vorgeformte Texte gibt und wo man sich durch das Anklicken von Bildern durch das Internet oder auch nur durch das Display seines Handys bewegen kann, überhaupt noch nötig, den mühsamen Schreibunterricht über sich ergehen zu lassen? Und braucht man eine „schöne“ Handschrift, wenn man alles ausdrucken kann? Der Zufall wollte es, daß mir vorgestern eine Zeitschrift „Dein SPIEGEL“, Untertitel „Einfach mehr wissen“ ins Auge fiel, mit der Schlagzeile: „Gute Lehrer, schlechte Lehrer, ... und woran man sie erkennen kann“.



Es handelt sich offenbar um die Teenie-Ausgabe jener Illustrierten, die durch die Selbstbezeichnung als „Nachrichtenmagazin“ eine erhöhte Zuverlässigkeit suggerieren will, wie das auch für eine andere Illustrierte gilt, die angeblich immer die wichtigen Themen in den Focus nimmt. Das intellektuelle Niveau ist bescheiden; man erfährt im Grunde nur, daß gute Lehrer pünktlich, gerecht und nicht ängstlich sind und immer ein offenes Ohr für die Sorgen und Nöte ihrer Schüler haben. Zu der Mobbing-Plattform „Spickmich“ sind Aussagen des Betreibers und jener Lehrerin gegenüber gestellt, die dagegen geklagt hat – das Ganze ging vor etwa einem Jahr durch die Presse. Das soll wohl Ausgewogenheit der Berichterstattung sein; eine Stellungnahme der Redaktion erfolgt nicht, statt dessen werden die Kinder aufgefordert, ihre Meinung zu mailen.

Ganz beiläufig findet sich auf Seite 7 folgender Miniaturartikel:



Abgesehen davon, daß die „Druckbuchstaben“, die die Kinder lernen sollen, in Wirklichkeit Buchstaben der Schreibschrift sind: haben wir das nicht alles schon einmal gehört? Gerade im vorigen Kapitel kamen dieselben Argumente für die Abschaffung der deutschen Schrift.

Im Kapitel über den Musikunterricht hörten wir, daß Guido von Arezzo erstmals das Interesse der Kinder zur Basis des Unterrichts machte. Heute beklagen sich die Unternehmer, die Schulabgänger würden in der Schule zu viel lernen, was nicht unmittelbar für die spätere Berufstätigkeit nützlich sei.

Wir haben mit Erstaunen zur Kenntnis genommen, daß der Lese- und Schreibunterricht in der mittelalterlichen Schule in einer Sprache erfolgte, die die Kinder noch gar nicht beherrschten, nämlich auf Latein. Sind heute nicht viele Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund in derselben Lage?

Wir haben ausführlich über die Probleme der Disziplinwahrung in der Schule gesprochen. Nun ist die mittelalterliche Lösung dieser Probleme sicher kein Vorbild für heutige Handlungsweise, aber daß die pubertierenden Jugendlichen oft nicht begreifen können, warum sie bestimmte Dinge lernen müssen: diese Erkenntnis ist nicht neu. Erasmus von Rotterdam schreibt – in zeittypischer Formulierung, aber zeitlos gültig –, der Lehrer müsse darauf achten, daß die Kinder

die *artes* nicht zu hassen beginnen, bevor sie einsehen können, daß sie sie lieben müssen.

Wir sprachen davon, daß die Bildungschancen der Kinder erheblich vom Reichtum und der Stellung der Eltern und vom Geschlecht abhingen. Auch das ist heute in der Diskussion und Deutschland und speziell Bayern sind dabei in der Kritik. Mit welcher Berechtigung, ist eine andere Frage.

Wenn wir uns nun die Entwicklung der Schule im Ganzen ansehen, so ist erstaunlich, wie wenig sich im Laufe der Jahrhunderte, um nicht zu sagen: der Jahrtausende, geändert hat. Die Römer übernehmen den Lehrplan der Griechen, das christliche Mittelalter denjenigen der heidnischen Antike und führt ihn bis weit in die Neuzeit nahezu unverändert fort. Müßte nicht heute – und damit beginne ich ketzerisch zu werden – der gesamte Lehrplan auf den Prüfstand? Müssen, um ein von der Geschichte eher fern liegendes Beispiel zu wählen, die Schüler im Mathematikunterricht die Integralrechnung erlernen? Sollten sie statt dessen nicht lieber gründlich in der Statistik ausgebildet werden? Wir haben es vor einigen Jahren erlebt, daß selbst ein bayerischer Ministerpräsident nicht in der Lage war, eine Hochrechnung richtig zu interpretieren und sich bereits als Bundeskanzler sah, obwohl die Schwankungsbreite noch mehrere Prozent betrug. Und sollten, um auf die Schrift zurückzukommen, nicht alle Kinder schon in der Grundschule erlernen, mit zehn Fingern und blind auf einer Tastatur zu schreiben? Eine Hilfe kann die Schulgeschichte auch bei der derzeitigen Diskussion um die Schularten und das sogenannte gegliederte Schulsystem sein. Wir haben gehört, daß die Kinder mit etwa 7 Jahren in die Schule kamen und nach etwa 3 Jahren, also für die Zehnjährigen, sich entschied, ob eine höhere Ausbildung in Latein und den *artes* mit schließlichem Universitätsbesuch folgte. Diese Zeitgrenze gilt heute noch, und zwar, weil es schon immer so war und nicht aufgrund psychologisch-didaktischer Erkenntnisse. Das heutige Gymnasium geht zurück auf die Klosterschule des Mittelalters mit ihrer lateinischen Unterrichtssprache, was sich im 15. und 16. Jahrhundert unter humanistischen Vorzeichen noch verfestigt hat. Daneben schob sich, aus bestehendem Bedürfnis heraus, vom 14. Jahrhundert an die deutsche Schule, auf die die heutigen Grund-, Haupt- und auch Realschulen zurückgehen. Das gegliederte Schulsystem, auf das man gerade in Bayern so stolz ist, geht also auf die historische Entwicklung zurück und beruht nicht auf einem modernen didaktischen Konzept, wie immer wieder behauptet wird.

Es wäre also an der Zeit, darüber vorurteilsfrei und ohne Denkverbote nachzudenken. Dabei müssen alle Konzepte, auch das System einer gemeinsamen Ausbildung aller Kinder bis zum 12. oder 14. oder noch späteren Lebensjahr, ergebnisoffen auf den Prüfstand. Und das Ganze muß ohne ängstlichen Seitenblick auf die vermeintlich besseren Zustände in den Kleinstaaten wie Finnland oder Schweden geschehen.

Volo studere, pie magister! – „Ich möchte etwas lernen, du zuverlässiger Lehrer!“ Mit diesem Zitat habe ich die Vorlesung begonnen. „Ich möchte lernen“, sagt der Schüler, und wir können ergänzen: um meine Zukunftschancen zu verbessern. Er sagt nicht „ich soll“ oder „ich muß“. Ich will deshalb abschließend noch einmal auf den Gedanken zurückkommen, den ich im Kapitel über die Schulpflicht schon angesprochen habe. Es gibt nicht nur die Schulpflicht, sondern auch ein Bildungsrecht der Kinder, ein Recht, das ggf. auch gegen den Willen uneinsichtiger Eltern – etwa solcher, die einer Kultur entstammen, in der die Ausbildung der Mädchen einen geringeren Stellenwert hat - und notfalls auch gegen den Willen des Schülers selbst durchgesetzt werden, solange sich dieser in einem Alter befindet, in der er in der Pubertät rationale Entscheidungen nicht in vollem Umfang treffen kann. Dieses Recht umfaßt auch geeignete wirtschaftliche Bedingungen und den Anspruch auf gut ausgebildete Lehrer, die nicht nur durch „Quereinsteiger“ ohne didaktische Kenntnisse oder gar durch sogenannte „Übungsleiter“ ersetzt werden können.