

MARTIN KINTZINGER

Weisheit, Wissen, Weltverständnis

»Menschenbildung« im europäischen Mittelalter

1. Die Bekenntnisse und das Lesen

Im ungeheizten Gruppenschlafsaal während ihrer Zeit im sogenannten Reichsarbeitsdienst musste sie abends heimlich unter der Bettdecke lesen, weil es verboten war, private Bücher bei sich zu haben. »Abends, wenn die anderen Witze machen«, so hat Sophie Scholl (1921–1943) diese Erfahrung in ihrem Tagebuch beschrieben, zum 10. April 1941¹. Scholl wird heute wegen ihres gewaltlosen Widerstandes gegen die NS-Diktatur, die sie das Leben kostete, erinnert². Unter der Bedrängnis von Heimweh und Anpassungsdruck nahm sich die damals 20-Jährige als Suchende wahr, auf dem Weg zu innerer Ruhe.

Ein vor mehr als 1500 Jahren in ähnlicher persönlicher Situation geschriebenes Buch wurde daher die heimliche Lektüre von Sophie Scholl: Die um 400 n. Chr. verfassten »Bekenntnisse« (*confessiones*) des Kirchenvaters Augustinus (354–430), seit 391 Bischof von Hippo Regius in Nordafrika, im heutigen Algerien³.

»Ruhelos ist unser Herz, bis es ruht in Dir, Herr« (*inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te, Domine*)⁴. Einer der ersten und bekanntesten Sätze aus den Bekenntnissen Augustins. In diesen Worten fand Sophie Scholl die gesuchte persönliche Orientierung und obwohl Protestantin, entwickelte sie daraus eine besondere Faszination für das mittelalterliche Mönchtum⁵.

1 Friedemann DREWS, »Die Gedanken sind frei« – Sophie Scholl und der Kirchenvater Augustinus, in: Endstation rechts, 15. November 2010: <http://www.endstation-rechts.de/news/die-gedanken-sind-frei-sophie-scholl-und-der-kirchenvater-augustinus.html> (Zugriff: 12.11.2017).

2 Vgl. zum Hintergrund: Gerd R. UEBERSCHÄR, Für ein anderes Deutschland. Der deutsche Widerstand gegen den NS-Staat 1933–1945, Frankfurt a. M. 2005, 126–132; Wolfgang BENZ, Der deutsche Widerstand gegen Hitler, München 2014, 44–51 (Opposition der jungen Generation); Michael GRÜTTNER, Das Dritte Reich 1933–1939 (Gebhardt), Stuttgart 2014, 520–546 (Widerstand).

3 DREWS, »Die Gedanken sind frei« (wie Anm. 1). – Vgl. Barbara BEYS, Sophie Scholl. Biographie, München 2010/2012. Den Hinweis auf die Augustinus-Lektüre Sophie Scholls verdanke ich meiner Frau, Dr. Marion Kintzinger.

4 Aurelius Augustinus, Bekenntnisse. Übersetzung von Otto F. LACHMANN, Leipzig 1888 (ND Köln 1960), Buch I, Kapitel 1: <http://www.augustiner.de/files/augustiner/downloads/Bekenntnisse.pdf> (Zugriff: 12.11.2017). Der lateinische Text: Aurelius Augustinus, Confessiones. Bekenntnisse. Lateinisch–Deutsch, übersetzt v. Wilhelm THIMME, Düsseldorf/Zürich 2004, I. 1.

5 Andreas WOLLBOLD, Gottesgeburt und Christsein bei Meister Eckart. Zur Mystik seines Johanneskommentars, in: GuL 78, 2005, 413–423, hier: 417. – Vgl. Andreas SPEER, Weisheit bei Augustinus und Meister Eckhart, in: Meister Eckhardt und Augustinus, hrsg. v. Rudolf K. WEIGAND u. Regina D. SCHIEWER, Stuttgart 2011, 1–16.

Nicht das umfangreiche theologische Werk des Augustinus interessierte sie allerdings, sondern die autobiographisch gehaltenen Bekenntnisse, die von der Konversion zum christlichen Glauben und der folgenden Änderung der Lebensführung berichten. Sophie Scholl las die Bekenntnisse des Augustinus als persönliches, authentisches Zeugnis und in seiner Schilderung der erlebten Zeitumstände als historisches Buch.

Hat *Geschichte* in diesem Fall *gebildet*? Es mag die Vermutung zutreffender sein, sie habe *geformt*, zur Ruhe geführt, innere Stärke gegeben, der Persönlichkeit der Leserin mehr zugesprochen als ihrem Intellekt. Wir werden auf diese Frage noch mehrmals zurückkommen.

Eine solche Lektürepraxis war indes keineswegs neu. Der gelehrte Augustinereremit und Theologieprofessor Martin Luther (1483–1546) beispielsweise schöpfte intensiv aus dem theologischen Fundus der Werke des Augustin. Seine Lehraussagen zur Theologie sind wesentlich von augustinischem Denken beeinflusst. Auch er hat die *confessiones* eingehend studiert und suchte in ihnen nicht nur die theologischen Grundpositionen, sondern auch die Tiefe der Selbstaussagen⁶. Wie über Sophie Scholl, so ist auch über Luther gesagt worden, er habe die in den *confessiones* ausgedrückte individuelle und existentielle Erfahrung selbst erlebt und daher in der Lektüre der augustinischen Bekenntnisse Orientierung gefunden. Wie weit die Aneignung im Einzelfall ging und ob dabei Wahrnehmungen einer gerade in religiösen Kontexten im Mittelalter geübten *imitatio* vorkamen, muss offenbleiben.

In einer derartigen individuellen wie existentiellen Deutung konnten die *confessiones* über die Jahrhunderte immer wieder interessierte Leser finden, so die Philosophen Jacques Derrida (1930–2004) im 20. oder Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) im 18. Jahrhundert, die Humanisten Marsilio Ficino (1433–1499) im 15. oder Francesco Petrarca (1304–1374) im 14. Jahrhundert, den Philosophen und Mystiker Meister Eckhart (um 1260–1328) im Übergang um 1300 oder die Enzyklopädisten Hugo von St. Viktor (um 1097–1141) im Übergang zum 12. und Vinzenz von Beauvais (1184/1194–1264) im 13. Jahrhundert⁷. Meister Eckhart berief sich auf Augustinus, wenn er von den natürlichen Gründen (*rationes naturales*) der Philosophie handelte⁸. Im *speculum historiale* des Vinzenz von Beauvais, einer Sammlung allen historischen Wissens von biblischen Zeiten bis zur eigenen Gegenwart, nahm er umfangreiche Exzerpte aus Augustins *confessiones* auf. Hugo von St. Viktor wurde, seiner umfassenden Gelehrsamkeit wegen, sogar als *Alter Augustinus* bezeichnet⁹.

Weit mehr als seine theologischen Schriften und für einen weiteren Interessentenkreis wurden die *confessiones* Augustins zu einer Standardlektüre bereits im Mittelalter. Was dieses Buch so beliebt machte, war seine Vielschichtigkeit, die es auf unterschiedliche Weise zu lesen erlaubte: mit wissenschaftlich-exegetischem, mit historischem oder auch

6 Daniela BLUM, *Der katholische Luther. Begegnungen – Prägungen – Rezeptionen*, Paderborn 2016, 78f., 84.

7 Rudolf K. WEIGAND, *Wissen von Augustinus deutsch? Die Rezeption der Schriften des Kirchenlehrers in volkssprachlicher Literatur des Spätmittelalters. Ein kursorischer Überblick*, in: *Augustinus – Spuren und Spiegelungen seines Denkens*, Bd. 1: *Von den Anfängen bis zur Reformation*, hrsg. v. Norbert Fischer, Hamburg 2009, 177–194; Lydia WEGENER, *Der »Frankfurter« / »Theologia deutsch«*. Spielräume und Grenzen des Sagbaren, Berlin/Boston 2016, 91–109.

8 Burkhard MOJSISCH, *Meister Eckhart. Analogie, Univozität und Einheit*, Hamburg 1983, 6–12; Kurt FLASCH, *Eckharts Absicht (Meister Eckhart Gesellschaft. Texte. 2013)*: <http://www.meister-eckhart-gesellschaft.de/texte.htm#Absicht> (Zugriff: 3.12.2017).

9 Dominique POIREL, *»Alter Augustinus – der Zweite Augustinus«*. Hugo von St. Viktor und die Väter der Kirche, in: *Die Väter der Kirche. Ekklesiales Denken von den Anfängen bis in die Neuzeit*, hrsg. v. Johannes ARNOLD, Rainer BERNDT u. Ralf M. W. STAMMBERGER, Paderborn 2004, 643–668.

mit mystisch-frömmigkeitstheologischem Interesse, zur persönlichen, religiösen Orientierung wie auch zur intellektuellen Belehrung. Direkt nach der zitierten Stelle der *confessiones* zur Ruhe des menschlichen Herzens in Gott folgt der Gebetsausruf: »Gib mir, Herr, Wissen und Verstehen« (*da mihi, domine, scire et intellegere*)¹⁰. Die Harmonisierung zwischen Glauben und Wissen, später ein besonderes Merkmal monastischer Wissenschaft, war bei Augustinus bereits vorhanden. Als wichtigstes Motiv der *confessiones*-Lektüre ist aber in allen Jahrhunderten das Persönliche und Authentische zu identifizieren, das Zeugnis einer historischen Persönlichkeit, die im Rückblick von den Lebensformen und den Wissenshorizonten in der spätantiken paganen Gesellschaft berichtet und von ihrer existentiellen Krisensituation, die zur Konversion geführt hatte.

Durch seinen autobiographischen Bericht wird Augustinus zum Zeitzeugen und handelt insofern von Geschichte. Die Lektüre der *confessiones* war im engeren Sinn keine historische Lektüre und Augustinus kein Geschichtsphilosoph. Dennoch vertrat er ein bestimmtes Geschichtsbild: Im Kontext des göttlichen Heilswerkes versteht er die Geschichte, die er universal als Einheit denkt, zugleich als Feld moralischer Bewährung der Menschen. Von Gott in fester Ordnung gefügt, ist die Geschichte als komponierte Einheit wie ein »großes Lied« (*velut magnum carmen*)¹¹. Dabei verweist die Betrachtung der Geschichte die Menschen auf das Göttliche und Jenseitige. Nur wer noch nicht zum Christentum bekehrt sei, verharre in einem »Glauben an die zeitliche Geschichte« (*fides temporalis historiae*)¹². *Historia* bezeichnet im augustininischen Werk ohne nähere Definition die als begriffliche Einheit gedachte Geschichte, *historia sacra*, die Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen.

Wenn hingegen nicht von einer Einheit des Geschaffenen die Rede ist, sondern von einer Abfolge von Ereignissen, so wird der Begriff *narratio* verwendet¹³. Von den antiken *res gestae*, den Tatenberichten der Herrscher, wird damit bereits im Ansatz jene *narratio rerum gestarum*, eine Erzählung von den geschehenen Dingen, abgeleitet, die das begriffliche Verständnis von Geschichtsschreibung im Mittelalter weiterhin kennzeichnen sollte¹⁴. Sie geht zurück auf die *etymologiae* des Isidor von Sevilla (ca. 550–636), der definiert hatte: *historia est narratio rei gestae*. Isidor konnte dafür auf (spät)antike Vorlagen wie Quintilian (um 35–96) und Cicero (106–43 v. Chr.) zurückgreifen¹⁵.

Die großen systematischen Werke der hoch- und spätmittelalterlichen Theologie und Philosophie, so etwa die *summa theologiae* des Dominikaner-Gelehrten Thomas von Aquin (ca. 1225–1274), sind ohne die Übernahmen und kritischen Auseinandersetzungen mit den Schriften des Augustinus nicht denkbar¹⁶. Thomas, ansonsten von herausra-

10 Aurelius Augustinus, *Confessiones*, bearb. v. Karsten DITTMANN Lippstadt 2002 (ND der Ausgabe 1989), Lib. 1, cap. 1 (http://www.geocities.ws/karstendittmann/texte/Augustinus_Confessiones_dt-lat.PDF [Zugriff: 15. 11.2027]).

11 Christoph HORN, Geschichtsdarstellung, Geschichtsphilosophie und Geschichtsbewußtsein (Buch XII 10–XVIII), in: Augustinus, *De civitate Dei* (Klassiker Auslegen 11), hrsg. v. DEMS., Berlin 1997, 171–193, hier: 185.

12 Ebd., 179

13 Ebd., 186 mit Anm. 4.

14 Hans-Werner GOETZ, Von der *res gesta* zur *narratio rerum gestarum*. Anmerkungen zu Methoden und Hilfswissenschaften des mittelalterlichen Geschichtsschreibers, in: *Revue belge de philologie et d'histoire* 67, 1989, 695–713 (<http://www.mgh-bibliothek.de/dokumente/b/b072180.pdf> [Zugriff: 16.11.2017]).

15 Hans-Peter NEUHEUSER, Zugänge zur Sakralkunst. *Narratio* und *institutio* des mittelalterlichen Christgeburtbildes, Köln u. a. 2001, 399.

16 Wilhelm METZ, *Die Architektonik der Summa Theologiae des Thomas von Aquin. Zur Gesamtsicht des thomistischen Gedankens* (Paradeigmata 18), Hamburg 1998, 103f. u. ö.

gend begriffsprägender Kreativität, entwarf erstaunlicherweise keinen eigenen *historia*-Begriff¹⁷. Erst seine Interpreten ab dem ausgehenden 13. Jahrhundert sprachen in ihren historiographischen Werken von einer *historia ecclesiastica*, später einer *historia de las Indias* zur Beschreibung der Neuen Welt, und entwarfen ab dem frühen 16. Jahrhundert die Konzeption einer Lehre aus der Geschichte, das in der Frühen Neuzeit dominante Diktum *historia docet*¹⁸.

Hier ist die Antwort auf die Frage, ob Geschichte *bildet*, nun offenbar klarer zu beantworten: Indem sie belehrt, also Lehren für Gegenwart und Zukunft aus der Geschichte zieht, *bildet* Geschichte. Wir haben allerdings zwei verschiedene Bildungsbegriffe vor uns: Bildung als Wissensvermittlung oder sogar Wissensbestand (*gebildet*) und Bildung als persönliche Formung. Den von den heutigen Bildungs- (ehemaligen Erziehungs)wissenschaften reklamierten Bildungsbegriff können wir hingegen nicht verwenden, weil er rein neuzeitlich, mit Pestalozzi ab dem 18. Jahrhundert, gedacht ist.

2. Autorität und Gemeinschaft

Die Rezeption der *confessiones* schlägt eine Brücke von der Spätantike über das Mittelalter in die moderne Zeit. Augustins Schriften sind geradezu modellhaft dafür, wie historische Texte *bilden* und *formen* können, durch Belehrung in ihren Aussagen einerseits, durch existentielle Authentizität des Verfassers andererseits. Mehr als frühere oder spätere Epochen vermochte das Mittelalter durch das Verständnis von *auctoritas* eine orientierende Selbstverpflichtung auf die Anerkennung gelehrter Texte und ihre Verfasser einzugehen. Anders als in der Antike stand *auctoritas* nicht mehr nur allgemein für die Würde von Menschen und Werken, sondern wesentlich für die kanonische Geltung einer gelehrten Tradition und ihrer Textzeugen¹⁹.

Auctoritates, als maßgeblich und richtungweisend verstandene Texte, prägten die Lektüre Gelehrter und die Lehrpläne des Unterrichts in kirchlichen Schulen seit dem frühen Mittelalter. Normative Verbindlichkeit, begriffliche Eindeutigkeit und personale Gemeinschaft waren damit zugleich ausgedrückt. Schon die karolingischen Vorgaben, seit der *Admonitio generalis* von 789, für die Unterweisung von Kindern durch die Priester in Dom- und Pfarrkirchen, sahen eine Verbesserung und Vereinheitlichung der liturgischen Texte, der biblischen Bücher, der Notenblätter für den Chorgesang und des lateinischen Grammatikunterrichts vor. *Norma rectitudinis*, die Regel der richtigen Ordnung (sinngemäß des richtigen Handelns), so wurde das karolingische Reformprogramm nach einem

17 Ebd., 188.

18 Karl H. KLEBER, *Historia docet. Zur Geschichte der Moralthologie (Studien zur Moralthologie. Abt. Beihefte 15)*, Münster 2005, 71; Thomas EGGENSBERGER, *Der Einfluss des Thomas von Aquin auf das politische Denken des Bartholomé de las Casas im Traktat »De imperatoria vel regia potestate«*. Eine theologisch-politische Theorie zwischen Mittelalter und Neuzeit, Münster 2001, 36. – Zu Titelblättern historiographischer Werke und den Moti zur Bedeutung von *historia*: Marion KINTZINGER, *Chronos und Historia. Studien zur Titelblattikonographie historiographischer Werke vom 16. bis zum 18. Jahrhundert (Wolfenbütteler Forschungen 60)*, Wiesbaden 1995, 118, Anm. 72, u. ö.

19 Vgl. REGINA HEYDER, *Auctoritas scripturae: Schriftauslegung und Theologieverständnis Peter Abaelards unter besonderer Berücksichtigung der »Expositio in Hexameron«* (Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters 74), Münster 2010.

Diktum des Gelehrten Alkuin (735–804) benannt²⁰. Man bezeichnete es bevorzugt mit Begriffen aus dem Wortfeld von *corrigere, emendare, restituere, renovare, reformare* oder *revocare* – allesamt Begriffe für die notwendige Korrektur der gegebenen Zustände mit dem Ziel, die existentielle und ursprüngliche Ordnung, wie sie Gott gewollt habe, aber die Menschen vernachlässigt hätten, wieder herzustellen²¹.

Früher hat man in dieser Wissenspolitik des karolingischen Hofes eine *Renaissance* erkennen wollen. Das korrektive Element der *norma rectitudinis* zielte aber keineswegs auf die Rückkehr zu alten, antiken und damit paganen Zuständen, sondern auf die Rückbesinnung auf eine als historisch ursprünglich gedachte Idealität gottgefälligen menschlichen Handelns. Dieser Anspruch galt für alle Menschen, auch für den König, und darin lag ihr politischer Anspruch begründet: Der Herrscher sah sich verpflichtet, für die korrekte Liturgie in der Messe Sorge zu tragen, für das richtige Ausführen des Chorgesangs, für die richtige Textversion in den Abschriften der biblischen Bücher und der Kirchenväterschriften.

Nur die formal korrekte, nicht eine fehlerhafte oder auch nur nachlässige Zitation heiliger Bücher und liturgischer Texte und Gebete, so war man überzeugt, erreiche das Ohr Gottes und könne seine Gnade bewirken. Deshalb ist auch die lange gepflegte Vorstellung, Karl der Große habe eine Art »Volksbildung« initiieren wollen, unzutreffend. Die Unterweisung galt Kindern als Helfern in der Messe und künftigen Priestern. Daher war sie auf kirchliche Inhalte wie auf Latinität beschränkt und deshalb waren die Unterrichtsreform, die Liturgie- und die Schriftreform verschiedene Ausprägungen desselben Programms. Ein Reformprogramm, das auch die Wissensvermittlung und die Bewahrung des tradierten Wissensstandes einschloss, ein Ausdruck von Reformwillen in der Wissenspolitik also – und deshalb nicht eine *Bildungsreform*, wie die ältere Forschung gern dazu sagte.

Mit dem Bezug auf Liturgie und Sakralität erhielt die Überlieferung des in Texten gefassten Wissens eine erhöhte Autorität zugeschrieben: *Auctoritates* waren zuerst die Bücher der kirchlichen Tradition, dann auch des Rechts und der Dichtung. Hier konnte der Bogen sehr weit gespannt werden, wie die neuere Forschung betont hat: Nicht nur aus dem Alten Testament, auch aus der antiken römischen Tradition, damit aus paganen Überlieferungen, selbst aus volkssprachlicher, regionaler Lieddichtung und sogar aus nichtchristlichen, muslimischen Literaturen konnten Texte in den Geltungsbereich der *norma rectitudinis* aufgenommen werden und insofern autoritative Geltung erhalten²².

Die Rezeption historischen Wissens war wohl nicht direkt als solches angestrebt, ist aber faktisch bewirkt worden. Im Frühmittelalter standen Werke antiker Autoren wie Cicero oder Seneca (um 1–65) mit Selbstverständlichkeit in Klosterbibliotheken gelehrter Kommunitäten²³. Erst die Restriktionen einer verengten kirchlichen Dogmatik seit der

20 Monika SUCHAN, Gerechtigkeit in christlicher Verantwortung. Neue Blicke in die Fürstenspiegel des Frühmittelalters, in: *Francia* 41, 2014, 1–23, hier: 14.

21 Doris HABERL, Die Hofbibliothek Karls des Großen als Kristallisationspunkt der karolingischen Renaissance. Geschichte, Umfeld, Wirkungen, in: *Perspektive Bibliothek* 3.1, 2014, 111–139, hier: 111f.

22 Wolfram DREWS, Die Karolinger und die Abbassiden von Bagdad. Legitimationsstrategien frühmittelalterlicher Herrscherdynastien im transkulturellen Vergleich, Berlin 209, 358.

23 Vgl. Martin KINTZINGER, Monastische Kultur und die Kunst des Wissens im Mittelalter, in: *Kloster und Bildung*, hrsg. v. Nathalie KRUPPA u. Jürgen WILKE (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Geschichte 218 / Studien zur Germania Sacra 28), Göttingen 2006, 15–47; DERS., Das Geheimnis des Wissens oder: St. Gallen und die Wissenskultur im mittelalterlichen Europa, in: *Das Kloster St. Gallen und seine Schulen. Zum 200. Geburtstag der Katholischen Kantonssekundarschule »Flade«*. Katalog zur Jahresausstellung der Stiftsbibliothek St. Gallen, St. Gallen 2009, 11–30; DERS., Keine große Stille. Wissenskulturen zwischen Kloster und Welt. In: *Monastisches Leben im*

Wende zum 13. Jahrhundert, zwischen dem dritten und vierten Laterankonzil, führten zum Ausschluss nichtchristlicher Überlieferungen aus den Lektürekannones wie im Übrigen auch zur Exklusion der jüdischen Kultur.

Den Übergang von der methodisch harmonisierenden und memorierenden, zentral auf *auctoritates* und *canones* fixierten monastischen Kultur zur Scholastik, die seit dem Übergang zum 12. Jahrhundert mit dem Prinzip des Zweifels und des logischen Fragens ein neues Wissenschaftsverständnis initiierte, überstand die *auctoritas*-Vorstellung aber unbeschadet. Petrus Abaelard (1079–1142), einer der ersten Repräsentanten scholastischer Wissenschaft und Begründer der wirkmächtigen dialogischen Methode des Widerspruchs (*sic et non*), erschloss mit dieser Methode weniger neue Werke, als vielmehr die altbekannten Werke neu und respektierte darin die *auctoritas scripturae*²⁴.

An der Grenze der enzyklopädisch, auf die Sammlung und Bewahrung des überkommenen Wissens ausgerichteten monastischen Wissenschaft zur Dominanz der logischen Operationen in der Scholastik steht das Werk eines Zeitgenossen Abaelards, des bedeutenden Gelehrten und Augustinerchorherrn Hugo von St. Viktor, der bereits als »Alter Augustinus« erwähnt worden ist. Er stammte aus Sachsen und wird nach dem von ihm seit 1133 geleiteten Stift St. Viktor in Paris benannt. Hugo erweiterte in seinem um 1128 entstandenen Studienbuch *didascalicon de studio legendi* die Bedeutung des Begriffes der *historia*: Sie sei nicht nur eine Erzählung von Ereignissen (*non tantum rerum gestarum narratio*), sondern bezeichne auch die erste, unterste Bedeutungsstufe jeder Erzählung (*prima significatio ... narrationis*)²⁵: »Als erstes lernst du die Geschichte und prägst deinem Gedächtnis sorgfältig die Wahrheit der Ereignisse ein, vom Anbeginn anfangend bis hin zum Ende, was geschehen ist, wann es geschehen ist, wo es geschehen ist und durch wen es geschehen ist. Denn dies sind die vier Dinge, die in der Geschichte vor allem festzustellen sind: die Person, die Handlung, die Zeit, der Ort« (*prius historiam discas et rerum gestarum veritatem, a principio repetens usque ad finem quid gestum sit, quando gestum sit, ubi gestum sit, et a quibus gestum sit, diligenter memoriae commendes. Haec enim quattuor praecipue in historia requirenda sunt, persona, negotium, tempus et locus*)²⁶.

Erstmals war damit die Geschichte als wissenschaftliche Disziplin definiert, zugleich aber zugeordnet zur untersten Ebene im System der sogenannten allegorischen Schriftauslegung, dem Literalsinn (*sensus literalis*). Dahinter stand eine Hierarchisierung von Auslegungsebenen, nicht von Textgattungen. Wenn man die Heilige Schrift oder Kirchenväterliteratur nur nach ihrem Literalsinn befragte, dann wurden selbst diese Texte als *historia* verstanden. Korrekt gelesen, öffnet der Literalsinn die Einsicht in die höheren Bedeutungsebenen, die dem Text (wie allen Dingen des Lebens) eingeschrieben sind: »nach der Lektüre der Geschichte sind die Geheimnisse der Allegorien zu erforschen« (*post lectionem historiae ... allegoriarum mysteria investigare*)²⁷. Das

urbanen Kontext, hrsg. v. Anne-Marie HECKER u. Susanne RÖHL (MittelalterStudien 24), München 2010, 109–129.

24 Vgl. Regina HEYER, *Auctoritas scripturae. Schriftauslegung und Theologieverständnis Peter Abaelards unter besonderer Berücksichtigung der »Expositio in Hexaemeron«* (Beiträge zur Geschichte der Philosophie und Theologie des Mittelalters 10), Münster 2010.

25 Hugo von St. Viktor, *Didascalicon de studio legendi*. Studienbuch (Fontes Christiani 27), bearb. v. Thilo OFFERGELD, Freiburg i. Br. u. a., 79–90 (Einleitung) und Lib. 6, cap. 10: *De historia*, 360–370; NEUHEUSER, Zugänge (wie Anm. 15), 401.

26 Hugo von St. Viktor, *Didascalicon*, Lib. 6, cap. 3, 360 (361).

27 Hugo von St. Viktor, *Didascalion* (wie Anm. 25), Lib. 6, cap. 4, 370 (371): »Nach dem Studium der Geschichte verbleibt dir noch, die Geheimnisse der Allegorie zu erforschen« (*Post lectionem historiae, superest allegoriarum mysteria investigare*).

Studium der Geschichte ist nach dem Verständnis Hugos, mit anderen Worten, der Zugang zur Wissenschaft.

Auch wenn wir heute wissen, dass die Verdikte über die vermeintlich nur repetitive Wissenschaft der Monastik vor allem das konkurrierende Überlegenheitsgefühl der Scholastiker ausdrückt, so wird der Unterschied zwischen beiden doch deutlich: Ging es der Monastik vor allem um die Bewahrung einer als einheitlich und harmonisch verstandenen, tradierten Wissensordnung der *auctoritates* und als Grundlage der gemeinschaftlichen Lebensorganisation, so strebte die Scholastik nach der logischen Stringenz im Denken und der Argumentation des Einzelnen. Widersprüche sollten nicht mehr harmonisiert, sondern gesucht und ausgetragen werden. Der intellektuelle Streit wurde zum zentralen Ausdruck von Wissenschaft. Die Regelmäßigkeit beim Austrag dieses Streites war nicht selten wichtiger als die Inhalte. Dadurch wurde es erstmals möglich, prinzipiell jede denkbare Frage zur *causa* einer *disputatio* zu erheben, sogar über die Existenz Gottes und die Trinität oder die Möglichkeit, Häresien zu dulden. Entscheidend blieb die formal korrekte Anwendung der Argumentationsmethode und des logischen Schlusses, der Synthese oder *conclusio*. In Fragen dogmatischer Relevanz (wie derjenigen nach der Existenz Gottes) gab es den geltenden Normen folgend nur eine zwingende *conclusio*, aber die Freiheit, jedes logisch denk- und sagbare Argument vorzutragen, war davon unbenommen. Man kann hierin eine »Aufklärung im Mittelalter« entdecken²⁸. Wenn diese Feststellung nur auf den intellektuellen Diskurs einer scholastischen Elite geistlicher Gelehrter an den frühen Universitäten bezogen wird, ist sie zweifellos zutreffend: Immerhin konnten solche Vorstellungen formuliert werden im 12. und 13. Jahrhundert und die Freiheit, so zu verfahren, war offenbar im Konsens jener Gelehrten akzeptiert.

Mit der Rezeption der Schriften des Aristoteles (384–322 v. Chr.) in Übersetzung aus dem Griechischen schließlich, zunächst vermittelt über das Arabische, war seit dem 12./13. Jahrhundert endgültig ein neues Denken etabliert²⁹. Die *disputationes* folgten fortan dem Verfahren der aristotelischen Syllogismen und in erstaunlich kurzer Zeit waren die schriftbasierten Disziplinen des Triviums innerhalb der *Septem Artes Liberales* und die Lehre an der Rechtsfakultät davon durchdrungen. Indem der Aristotelismus als methodisches Instrumentarium genutzt werden konnte, ermöglichte er, das bereits seit längerem favorisierte Verfahren des logischen Schließens stringent weiterzuentwickeln und galt daher im gelehrten Disput als obligatorisch.

Von der Kirche und vor allem den kirchlichen Lehrautoritäten kritisiert und zunehmend zurückgedrängt, wurde das aristotelische Werk in Teilen auf den Index der verbotenen Bücher gesetzt. Ein Lehrverbot aristotelischer Thesen an der Artistenfakultät der Universität Paris durch den für die Lehraufsicht zuständigen Bischof von Paris 1277 zeigt die Dramatik der Verhältnisse: Nicht weniger als 219 Thesen wurden inkriminiert und erstmals wurde eine disziplinäre Grenzziehung vorgenommen: Über Fragen der Theologie zu diskutieren, musste Theologen vorbehalten bleiben³⁰. Das Lektüerverbot galt nicht nur für aristotelische Schriften selbst, sondern auch für deren Rezipienten. So gelangten selbst Bücher des Thomas von Aquin auf den Index. Sogar diese restriktive Politik vermochte allerdings die Faszination, die die aristotelische Methode auf die Gelehrten aus-

28 Vgl. das grundlegende Werk: Aufklärung im Mittelalter? Die Verurteilung in 1277: Das Dokument des Bischofs von Paris, bearb. v. Kurt FLASCH, Mainz 1989.

29 Vgl. Sylvain GOUGUENHEIM, Aristoteles auf dem Mont Saint-Michel. Die griechischen Wurzeln des christlichen Abendlandes. Mit einem Kommentar von Martin Kintzinger und Daniel König Darmstadt 2011 (franz. Original Paris 2008, dt. Übers.).

30 S. Anm. 27.

übte, nicht zu mindern: Sie wurde weiterhin praktiziert, nach dem Verbot von 1277 nur vorübergehend nicht mehr offensiv an der Artistenfakultät.

Die Wissensvorstellungen fächerten sich weiter auf. Neben der (weiterhin fortbestehenden) meditativen, aneignenden *auctoritas*-Lektüre der Monastik, der *lectio*, dominierte nun und fortan die logische Frage, die *quaestio*. Der intellektuelle Streit, die *disputatio*, wurde zur richtungweisenden Form wissenschaftlicher Praxis. Ging es in der Monastik noch darum, zur *Weisheit (sapientia)* als Lebensgrund zu finden und damit auf dem Weg der Annäherung an die göttliche Weisheit und Wahrheit zu sein, auch wenn ein Mensch sie nie erreichen konnte, so war das gelehrte *Wissen* das Ziel der scholastischen Wissenschaft. Institutionell durch den Auszug aus den kirchlichen Schulen an Kathedralstiften seit dem späten 11. Jahrhundert verselbstständigt und vor allem durch die Einrichtung der Universitäten wenig später als Korporation rechtlich unabhängig gestellt, konnte die scholastische Wissenschaft sich in allen gesellschaftlichen Feldern profilieren³¹.

Vor allem in der Rechtswissenschaft vermochten die scholastischen Gelehrten seit spätestens dem 13. Jahrhundert zu unentbehrlichen Ratgebern der weltlichen wie geistlichen Fürsten und auch der Stadtobrigkeiten zu werden. Als *scientiae lucrativae* von ihren Kritikern beneidet und beschimpft, wurden die Juristen zum Inbegriff der Karrieregelehrten. An dieser Stelle wurde das gelehrte Wissen zur *Weltweisheit* und löste sich spätestens jetzt von der Tradition der notwendigerweise *weltabgewandten* monastischen Wissenschaft. Die »gens de savoir«, wie Jacques Verger sie nennt, waren entstanden und blieben fortan ein tragendes Element gesellschaftlicher Entwicklungen³². Übersetzt kann man am ehesten von *Experten* sprechen, funktional spezialisierten Personen, die nach ihrer Erfahrung (*experientia*) benannt sind. Dass die Erfahrung als Evidenz der Geschichte verstanden wurde, ist in dieser Form allerdings erst in der Frühen Neuzeit ausgesagt worden, aber im *experientia*-Begriff des späteren Mittelalters bereits angelegt³³.

Eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen Monastik und Scholastik wird bei dieser Darstellung häufig übersehen: Auch wenn die Scholastik einen Rahmen für die Verselbstständigung des modernen Individuums bot, so blieb die Wissensvermittlung auch weiterhin ein kollektiver Akt. Konrad von Megenberg (1309–1374), späterer Stiftskanoniker in Regensburg, war in jungen Jahren als Artes-Magister an der Universität Paris tätig, das er aber offenbar im Zusammenhang der heftig ausgetragenen intellektuellen Streitigkeiten zwischen verschiedenen gelehrten Konfliktparteien verlassen musste. Als produktiver, wenn auch nur eingeschränkt rezipierter Autor verfasste er etliche umfangreiche Schriften, die nach scholastischer Methode die Institutionen der kirchlichen und weltlichen Ordnung systematisch analysieren.

Konrad definierte den sozialen Kontext gelehrter Wissensvermittlung als *communicatio personarum*, als Gemeinschaft eines Lehrers mit seinen Schülern an einem dafür geeigneten Ort. Bereits die frühen Klosterschulen und noch die entwickelten Universitäten in Konrads Zeit sind so zu beschreiben und sie wurden vielfach in zeitgenössischen Illustrationen entsprechend dargestellt: Stets ist eine Gruppe von Personen zu sehen, die als Lernende in ihren Bänken sitzen und dem vor ihnen, meist erhöht, auf dem Katheder vortragenden Lehrer zuhört (vgl. Abbildungen). Den Verfahrensformen des schulischen

31 Zur Selbstorganisation der Scholaren an der Pariser Universität zuletzt: Antoine DESTEMBERG, *L'honneur des universitaires au Moyen Age. Étude d'imaginaire social* (Le noed gordien), Paris 2015.

32 Jacques VERGER, *Les gens de savoir en Europe à fin du Moyen Age*, Paris 1998.

33 Martin KINTZINGER, *Experientia lucrativa? Erfahrungswissen und Wissenserfahrung im europäischen Mittelalter*, in: *Experten der Vormoderne zwischen Wissen und Erfahrung*, hrsg. v. Hedwig RÖCKELEIN u. Udo FRIEDRICH (Das Mittelalter 17), Berlin 2012, 95–117; KINTZINGER, *Chronos* (wie Anm. 18).

Unterrichts wie der universitären Vorlesung folgend, trägt der Lehrer nicht eigene Gedanken vor, sondern legt *auctoritates*-Texte aus. Vielfach gingen solche Auslegungen in späteren Abschriften der Autoritätentexte als Randkommentare (*glossae*) ein.



Unterrichtsszene in Paris im 14. Jahrhundert (Grandes Chroniques de France),
London BL, Royal 16, G VI, fol. 368 v
Quelle: Alto Vintage Images / Alamy Stock Foto/Bild-ID : PCY0GH



Liber ethicorum des Henricus des Alemannia; Vorlesung an der Universität Bologna.
Laurentius de Voltolina, 14. Jh.
Kupferstichkabinett Berlin
(https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Laurentius_de_Voltolina_001.jpg [gemeinfrei]
[Zugriff: 14. November 2018]).

Etymologisch erklärt sich die *communicacio personarum* aus der *communio*, einer ideal gedachten Gemeinschaft, die allem menschlichen Handeln vorgängig ist. Anders als das moderne Verständnis einer Kommunikation, die durch Kontakte und Handlungen erst entsteht, wurde die mittelalterliche Gemeinschaft als bereits vorhanden gedacht und erst auf dieser Grundlage konnten deren Mitglieder miteinander handeln (*actus*). Auch die in ihrer späteren wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Tätigkeit betont eigenständig auftretenden scholastischen Gelehrten hatten als Teil einer Gemeinschaft ihr Wissen erworben. Nur in der *communicacio personarum*, der persönlichen Nähe von Lehrer und Schülern, war es möglich, das Wissen der Welt zu erfahren³⁴.

Die heutzutage von einigen Kultuspolitikern propagierte Ansicht, Wissenserwerb könne auch ohne solche personale Verbindung oder gar bei Absenz der Studierenden an der Universität gelingen, wäre einem mittelalterlichen, universitären Scholastiker unverständlich gewesen. Innovation folgte nach damaligem (und folgt weiterhin nach vernünftigem) Verständnis nicht einer Vereinzelung, sondern dem regelkonformen Austrag eines Dialogs innerhalb der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden. Die universitäre *disputatio* setzt das dialogische Prinzip des persönlichen Austauschs und des Ringens um eine schlüssige Antwort auf gestellte Streitfragen voraus.

Bei alledem wusste man sich als Teil einer gelehrten Tradition und insofern der (modern gesprochen) Geschichtlichkeit der eigenen Gegenwart. Hugo von St. Viktor's differenzierte Gedanken über *historia* sind allerdings in der universitären Scholastik nicht weiterentwickelt worden. In den sich zunehmend ausdifferenzierenden und institutionalisierenden Strukturen der Universitäten kam die *historia* ohne den Status einer definierten Disziplin innerhalb der Artes-Fakultät vor³⁵.

Die Frage, ob Geschichte Bildung bewirkt habe, stellt sich in diesem Kontext anders und führt zu einer grundsätzlichen Überlegung: Obwohl in der scholastischen Wissenschaft nicht das besondere Nachdenken über die Geschichte, geschichtliche Ereignisse

34 Martin KINTZINGER, *Communicacio personarum in domo. Begriff und Verständnis einer Mitteilung von Wissen, Rat und Handlungsabsichten*, in: *Kommunikationspraxis und Korrespondenzwesen im Mittelalter und in der Renaissance*, hrsg. v. Heinz-Dieter HEIMANN u. Ivan HLAVÁČEK, Paderborn/München/Wien/Zürich 1998, 139–164; DERS., *Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter*. Ostfildern 2003, ²2007.

35 Zur Bedeutung von *historia* im Disziplinenkanon der Universitäten sind noch interdisziplinäre Forschungen wünschenswert. Zur gelehrten Traktatliteratur: Gert MELVILLE, *Wozu Geschichte schreiben? Stellung und Funktion der Historie im Mittelalter*, in: *Formen der Geschichtsschreibung (Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik 4)*, hrsg. v. Reinhart KOSELLECK, Heinrich LUTZ u. Jörn RÜSEN, München 1982, 86–146; Rüdiger LANDEFESTER, *Historia Magistra Vitae. Untersuchungen zur humanistischen Geschichtstheorie des 14. bis 16. Jahrhunderts*, Genf 1972. – Zur Artes-Tradition: Hans WOLTER, *Geschichtliche Bildung im Rahmen der Artes Liberales*, in: *Artes Liberales. Von der antiken Bildung zur Wissenschaft des Mittelalters*, hrsg. v. Joseph KOCH (Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters 5), Köln/Leiden 1959 (ND 1976), 50–83. – Zur Chronistik: Hans-Werner GOETZ, »Konstruktion der Vergangenheit«. *Geschichtsbewußtsein und »Fiktionalität« in der hochmittelalterlichen Chronistik*, dargestellt am Beispiel der *Annales Palidenses*, in: DERS., *Vorstellungsgeschichte. Gesammelte Schriften zu Wahrnehmungen, Deutungen und Vorstellungen im Mittelalter*, hrsg. v. Anna AURAST, Simon ELLING, Beate FREUDENBERG, Anja LUTZ u. Steffen PATZOLD, Bochum 2007 (original 2003, ND), 523–544. – Zur Historiographiegeschichte: *Geschichte schreiben. Ein Quellen- und Studienhandbuch zur Historiografie (ca. 1350–1750)*, hrsg. v. Susanne RAU u. Birgit STUDT, Berlin 2010; Martin KINTZINGER, *Historiography of the University. A New Field for an Old Topic in German Historical Scholarship*, in: CIAN/Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad-Revista de Historia de las Universidades 20, 2017, 97–139.

oder historische Überlieferungen zum Thema wurden, erfolgte doch eine Selbsteinordnung der Gelehrten als Angehörige oder Gegner akademischer Streitparteien im Konflikt zwischen methodischen Positionen nach historischen Kategorien. Die kontroversen Positionen wurden als *alt* oder *neu* und insofern innerhalb eines historischen Kontinuums definiert. *Moderni* waren demnach jene Universitätsgelehrten, die sich in einem international – vor allem zwischen Paris und Oxford – ausgetragenen, aber auch an Universitäten im Reich aufgenommenen sogenannten Wegestreit der *via moderna*, dem neuen Weg, zurechneten. Ihnen standen als *antiqui* die Angehörigen der *via antiqua*, des alten Weges, gegenüber.

In dieser Formation stritten *antiqui* und *moderni* über methodische Fragen, die heutiger Wahrnehmung mitunter kaum mehr relevant erscheinen, damals aber von besonderer Brisanz waren³⁶. Insbesondere der sogenannte Universalienstreit entzweite die Lager: Während die einen die Ansicht vertraten, dass die Bezeichnungen für die Dinge der Welt und des Kosmos übergeordnete, höhere Ordnungen, Universalien, repräsentierten, gingen die anderen davon aus, dass die Benennungen die Dinge lediglich Abstraktionen des Erfahrenen darstellten. Jene wurden folglich als Universalisten oder Realisten (in einer gegenüber dem modernen Begriffsgebrauch inversiven Bedeutung) bezeichnet, diese als Nominalisten.

Noch weitere Differenzierungen waren möglich: So erklärten die Realisten menschliche Handlungen aus Entscheidungen des Intellekts (mit einer von Thomas von Aquin begründeten Theorie), während die Nominalisten sie aus Entscheidungen des Willens erklärten³⁷. Jene wurden dadurch zu Intellektualisten, die als *antiqui* galten, diese zu Voluntaristen, die als *moderni* galten. Mitunter waren *antiqui* auch einfach, der Wortbedeutung nach, die Früheren, Älteren, *moderni* die Heutigen. In jedem Fall dominierte die zeitliche, historische und mit diachronem Ansatz komparative und kontrastive Zuordnung diesen Begriffsgebrauch.

Kritiker störten sich zunehmend an der Lebensferne und Selbstreferentialität solcher Dialoge und Streite. Die zumindest implizite Selbst- und Fremdzuzuordnung zu Traditionalität und Innovativität trug bereits im Ansatz das Verdikt des Rückständigen einerseits, des Traditionsvergessenen andererseits in sich. Anders als die meisten anderen gelehrten Dispute griff dieser über die Welt der Universitäten hinaus. Der Konflikt ließ sich politisieren, indem renommierte Vertreter der Nominalisten wie der englische Minorit Wilhelm von Ockham (ca. 1288–1347) oder sein italienischer Ordensbruder Marsilius von Padua (1275/90–1342/43) sich am Hof des römisch-deutschen Königs Ludwig IV. (1282/86–1347) aufhielten und dessen Streit mit Papst Johannes XXII. (1245/49–1334) durch scharfe Propaganda und gelehrte Theorien gegen die politischen Ansprüche des Papsttums und zugunsten des Kaisertums stützten.

Die in der Kontroverse zwischen Altem und Neuem markierte Historizität galt indes nicht dem Gegenstand und war nicht aus dem Inhalt der Aussagen zu begründen, sondern entsprach allein wechselseitiger Zuordnung zu den Streitparteien. In solchen Kontexten kann Geschichte demnach nicht über Inhaltsbezüge *bilden*, wohl aber über Prozesse der Formung, Zuordnung und Selbstvergewisserung handelnder Personen. Mit der

36 Vgl. *Antiqui und Moderni. Traditionsbewußtsein und Fortschrittsbewußtsein im späten Mittelalter*, hrsg. v. Albert ZIMMERMANN (MM 9), Berlin 1974.

37 An der Universität Münster wird seit 2016 im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 1150 *Kulturen des Entscheidens* von Prof. Dr. Martin Kintzinger und PD Dr. Georg Jostkleigrewe das Teilprojekt A 2 zum Thema *Contingentia und Disputatio. Entscheiden in der wissenschaftlichen Theorie des westeuropäischen Spätmittelalters* bearbeitet.

Unterscheidung von vorgegebener Notwendigkeit (*necessitas*) und gestaltbarer Möglichkeit (*contingentia*) ermöglichten die Vertreter der *via moderna* (die Nominalisten), neu über den freien Willen des Menschen und dessen Handlungs- und Entscheidungsfreiheit nachzudenken – ein Thema, das noch in der Neuzeit diskutiert wird³⁸.

3. Erfahrung, Unterweisung und Formung

Begrifflich verstand man im Mittelalter die Wissensvermittlung in Schule und Universität als Unterweisung und Formung, *instructio* und *formatio*. Ohne ein eigenes modellhaftes Konzept dafür entwickelt zu haben, stand die mittelalterliche Vorstellung von Erziehung und Bildung doch überraschend nahe an der Idee jener Menschenbildung, wie sie von dem preußischen Reformler Wilhelm von Humboldt (1767–1835) in seiner Zeit angeregt worden ist³⁹. Wenn darauf hingewiesen wird, dass das Bildungsideal Humboldts weit ältere Vorläufer gekannt habe, so bestätigt sich dieser Befund aus dem Mittelalter⁴⁰: Durch die Verbindung von intellektuellem und religiösem Wissen schon in der Rezeption der Werke des Augustinus war der lesende Mensch als gedachte Entität (also in seiner Ganzheitlichkeit) angesprochen. Die dahinterstehende platonische Idee des Höhlengleichnisses war bereits Hugo von St. Viktor zweifellos geläufig, da er sich in der Zeit der beginnenden Aristoteles-Kenntnisse ausdrücklich auf Plato (428/427–348/347 v. Chr.) bezog und die von ihm geleitete Stiftsschule als Ort eines gegen den neuen Aristotelismus widerständigen Platonismus galt.

Wieder werden Brücken über die Epochen greifbar und zugleich eine lange Wirkung von Gedankenbildern. In der Idee einer Menschenbildung durch Unterweisung und Formung (*instructio* und *formatio*) wie in der eingangs dargestellten Rezeption der augustianischen *confessiones* zwischen intellektueller Neugier und existentieller Sinnsuche liegen Phänomene einer *Longue durée*, wie sie in der französischen Tradition der *Annales* (näherhin von Fernand Braudel [1902–1985]) beschrieben worden sind: langwirkende strukturelle Entwicklungen, die hinter oder unterhalb tagesaktueller Veränderungen aufgespürt werden können.

Demnach lässt sich nun die Themenfrage nochmals anders beantworten: In der mittelalterlichen Wissensvermittlung *bildet* Geschichte thematisch durch den Erfahrungswert existentieller Selbstaussagen und die Exemplarität von Narrationen sowie methodisch durch den Wissenserwerb in einer *communicatio* und den geregelten dialogischen Streitaustausch im verbindenden Bewusstsein der eigenen Historizität.

An dieser Stelle muss die Frage aber erneut weiter ausdifferenziert und müssen mittelalterliche Bildungskonzepte einerseits von der Nutzung der Geschichte des Mittelalters für moderne Bildungskonzepte andererseits unterschieden werden. Zunächst: Geschichte hat im Mittelalter intellektuell und methodisch *gebildet*, indem sie Gegenstand des Wissenserwerbs und der Unterweisung sowie der lesenden Aneignung von Fremderfahrung war. Sie hat zudem persönlich und individuell *geformt*, indem sie bei dem Wissenserwerb in einer schulischen oder universitären Kommunikationsgemeinschaft sowie der sozialen

38 Vgl. Hans KRAML/Gerhard LEIBOLD, Wilhelm von Ockham (Zugänge zum Denken des Mittelalters 1), Münster 2003, 54f.; Theo KOBUSCH, Die Philosophie des Hoch- und Spätmittelalters (Geschichte der Philosophie 5), München 2011, 421–423.

39 Vgl. Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert, hrsg. v. Rainer Chr. SCHWINGES (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3), Basel 2001.

40 Vgl. KINTZINGER, Historiography (wie Anm. 35).

Praxis des formalisierten, dialogischen Streits ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz begründete.

Sodann: *Bildet* Geschichte des Mittelalters heute? Eine lesende Aneignung authentischer, existentieller Selbstaussagen historischer Personen ist zweifellos individuell oder auch in Unterrichtssituationen nach wie vor möglich. Chancen und Risiken der modernen Medialität liegen aber dicht beieinander: die Konkurrenz fiktionaler gegenüber historisch-authentischen Überlieferungen, von Textauszügen gegenüber vollständigen Texten. Mehr noch: Digital selegierende und lemmatisierende Lektüren, die den Erwartungsvorgaben des Lesenden folgen, blenden Unerwartetes, Kontingentes oder Überraschendes aus und verhindern Entdeckungen, Experimente und das weite Feld der offenen Selbst- und Fremderfahrungen. Die binäre Option digitaler Kommunikation schließlich suggeriert Dialogizität, ist aber nur eine weitere Variante erwartungsgesteuerten Wissensmanagements.

Daraus ergeben sich Folgen für die lehrende Vermittlung von Geschichte: Geschichte – ihr Unterricht in der Schule wie ihr Studium und ihre Erforschung an der Universität – hilft, das Denken in Alternativen statt vermeintlich alternativloser, eindimensionaler Positionen einzuüben, Fake News als solche zu dekonstruieren und eine kritische, persönliche Meinungsbildung und Eigenverantwortung zu stärken. Heute »lehrt die Beschäftigung mit Geschichte Skepsis gegenüber verlockend einfachen Totalentwürfen für die Gesellschaft und führt zur Einsicht in die Ambivalenzen politischer Entscheidungen, deren langfristige Wirkungen in der Gegenwart nicht abzusehen sind. [...] Auf der anderen Seite eröffnet die Geschichte aber auch die Möglichkeit, sich der Handlungsspielräume bewusst zu werden, eine andere und bessere Welt zu denken und anzustreben. [...] Das Eintauchen in die fremde Welt zurückliegender Epochen eröffnet die Möglichkeit, sich von den Selbstverständlichkeiten der Gegenwart zu emanzipieren, sich eine andere Zukunft vorzustellen. [...] Kritisches Geschichtsbewusstsein entsteht im Prozess des historischen Lernens und des Erzählens von Geschichte. Es ist eine selbstreflexive Instanz, die für die staatsbürgerliche Identität unverzichtbar ist«, so hat es jüngst der frühere Vorsitzende des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands, Martin Schulze Wessel, auf den Punkt gebracht⁴¹. Zusammengefasst: Geschichte *bildet*, unterweist und formt (*instructio* und *formatio*)⁴².

Konfrontiert mit den Begrenztheiten einer weitgehend oralen, sozial stark immobilien Gesellschaft des Mittelalters, die gelehrten Wissenserwerb an Latinität und Klerikalität band und privaten Buchbesitz kaum kannte, sind die Gestaltungsperspektiven der modernen digitalen Kommunikation revolutionär. Durch einen noch weitergehenden Verlust eigenverantwortlichen Umgangs mit dem aktuellen Wissensreservoir würden die Innovationen der Moderne allerdings zumindest partiell unwirksam werden lassen.

Via antiqua und *via moderna* können allerdings auch in bester Harmonie zusammenführen. Eines der eindrucklichsten Beispiele gemeinschaftlicher, zwischen intellektueller Erfassung, sinnlicher Durchdringung und sakraler Überhöhung changierender Realisierungsfelder historisch fundierten Wissens im Mittelalter ist heute leichter imaginierbar

41 Martin SCHULZE WESSEL, Der Angriff des Populismus auf die Geschichte. Weshalb ein kritisches Geschichtsbewusstsein für die Demokratie unerlässlich ist (Konrad Adenauer Stiftung: Analysen und Argumente 256), Berlin 2017, 1–7: http://www.kas.de/wf/doc/kas_49363-544-1-30.pdf?170629093908 (Zugriff: 3.12.2017). Auch digital verfügbar über: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>.

42 Vgl. zum heutigen Ansatz einer überkonfessionellen und die religiöse Wahrheitsfrage ausklammernden Religionsgeschichte: Horst JUNGINGER, Religionsgeschichte Deutschlands in der Moderne (Geschichte kompakt), Darmstadt 2017, 13.

als jemals zuvor: geistlich liturgische Chormusik, vorgetragen von aktiven Ordensangehörigen.

Chorpraxis gehörte zum Alltag der Schüler jeder kirchlichen Schule und wurde notwendig in Gemeinschaft gelernt, geübt und praktiziert. Wegen der regelmäßigen liturgischen Anforderungen des Messvollzugs und zudem der großen Zahl an Seelmessenstiftungen fand liturgischer Chorgesang häufig statt. Als Teil des anspruchsvollen, theoretischen Lehrprogrammes des Quadriviums gehörte die Harmonielehre als *musica* zum offiziellen curricularen Kanon, auch wenn sie eher selten tatsächlich unterrichtet wurde. Die Verbindung der gelehrten Theorie mit der ständigen Praxis des Chorgesangs ist im Einzelfall schwer zu belegen. Klagen von Zeitgenossen über die mangelnde Qualität des Chorgesangs deuten eher darauf hin, dass die Verbindung von Theorie und Praxis nicht zu überschätzen sein wird.

Insoweit mag die Imagination der professionellen Aufführungen (also der Aufführungen professioneller Ordensleute mit anspruchsvoller Stimmbildung) heute der mittelalterlichen Realität nur annäherungsweise gerecht werden und wird ihnen wohl deutlich überlegen sein. Zumindest idealiter repräsentierte aber schon im Mittelalter der liturgische Chorgesang in geradezu einzigartiger Weise einen Raum harmonischer Gemeinsamkeit, insbesondere im einstimmigen Satz der gregorianischen Tradition und nach der Einführung der Notation nach Guido von Arezzo (um 992–nach 1033) um das Jahr 1000. Wie ihre mittelalterlichen Vorgänger führen heutige Kloster- oder Stiftschöre wie derjenige des Stifts Heiligenkreuz bei Wien ihren Gesang stets im Bewusstsein aus, damit gelebte Geschichte zu praktizieren, die lange Dauer ihrer Gemeinschaft und ihres liturgischen Dienstes. Die große öffentliche Aufmerksamkeit und rege Nachfrage nach ihren Auftritten und Einspielungen belegt, dass hier eine lange mittelalterliche Wissenstradition das Bedürfnis moderner Menschen erreicht. An dieser Stelle *bildet* Geschichte ganzheitlich, kognitiv wie emotional, durch *instructio* und *formatio*.

Wie bildet Geschichte? Dass heute in den Lehrbüchern der Gymnasien der noch jüngst anzutreffende Clash of civilisations durch eine strukturierte Inter- und Transkulturalität ersetzt werden konnte, weist in die richtige Richtung⁴³. Die Geschichte des Mittelalters und ihre aktuelle Erforschung geht diesen Weg mit⁴⁴. Hier sollte es zu tieferen wechselseitigen Anregungen kommen, damit die Geschichte (auch des Mittelalters) weiterhin und noch mehr als bisher zum verfügbaren Wissen gehört, zur Menschenbildung beitragen kann – und nicht nur heimlich gelesen wird.

43 Vgl. Religiöse Dimensionen im Geschichtsunterricht, hrsg. v. Bärbel KUHN u. Astrid WINDUS (Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte 3), St. Ingbert 2012; Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Andreas KÖRBER, Waltraud SCHREIBER u. Alexander SCHÖNER (Kompetenzen: Grundlagen, Entwicklung, Förderung), Neuried 2007. – Mit europäisch vergleichender Konzeption: Histoire/Geschichte. Europa und die Welt von der Antike bis 1815, Stuttgart/Leipzig 2011.

44 Vgl. Lumières de la sagesse. Écoles médiévales d'Orient et d'Occident, hrsg. v. Eric VALLET, Sandra AUBE u. Thierry KOUAMÉ, Paris 2013.