BEITRÄGE
ZUR HISTORISCHEN UND SYSTEMATISCHEN
SCHULBUCHFORSCHUNG

herausgegeben von
Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes
und Werner Wiater

Pae H6.9
38.1

DAS SCHULBUCH ZWISCHEN LEHRPLAN UND UNTERRICHTSPRAXIS

herausgegeben von
Eva Matthes und Carsten Heinze

KLINKHARDT

2005

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN/OBB.

Michael Baldzuhn

Mittelalterliche Schulbücher „zwischen“ Lehrplan und Unterrichtspraxis? Zu einigen medienhistorischen Voraussetzungen der Herausbildung eines Spannungsfeldes

Abstract

The paper deals with the medieval schoolbook and describes it with a special focus on the history of media and the use of writing in the middle ages. It is argued, that medieval schoolbooks cannot be described as an object already placed between the demands of a curriculum on the one hand and of the single lesson on the other. Concerning the organization of single lessons, the medieval schoolbook itself takes over the function of a curriculum: because medieval lessons are mainly dealing with authoritative texts and mainly aim at acquiring and practicing tradition. Therefore already the use of writing itself – e.g. reproducing the authoritative texts – is highly aestimated.

Die dem pädagogischen 18. Jahrhundert vorausliegende Bildungs- und Erziehungsgeschichte stellt keinen Gegenstand dar, der in einem disziplinenübergreifenden Forschungs- und Diskussionszusammenhang bearbeitet würde. Ein Überblick über den Stand der Forschung ist indes nicht nur aufgrund der disziplinären Streuung der zahlreichen Forschungsbeiträge von einschlägiger Relevanz kaum zu gewinnen, die historisch arbeitende Erziehungswissenschaftler beibringen, Mittelalter- und Frühneuzeithistoriker, Literaturwissenschaftler, die sich mit Texten oder Kunsthistoriker, die sich mit anderen einschlägigen Artefakten dieses Zeitraums befassen.[1] Es fällt auch schwer, eine fächerübergreifende Perspektive auf den Gegenstand und ein fächerübergreifendes Erkenntnisziel anzugeben, das die Forschung von verschiedenen Seiten antriebe. Bereits die den Gegenstand konstituierende Rede von der „Bildungs- und Erziehungsgeschichte“ ruht ja nicht auf breiter ausdiskutierten Bestimmungs- und Abgrenzungsversuchen auf – darüber belehrt der vergleichende Blick in angelsächsische oder französische Publikationen und ihre Begrifflichkeit sehr schnell –, sondern stellt eine spezifische Eigentümlichkeit der deutschsprachigen Forschung dar. Ob die gegenwärtige kulturwissenschaftlich-

[1] Forschungsübersichten sind entsprechend dünn gesät – vgl. zuletzt Kinzinger (2000).

anthropologische Neuausrichtung der historisch arbeitenden Wissenschaften zukünftig in der Lage sein wird, die disparaten Fragestellungen zu fokussieren, ist noch nicht absehbar. Immerhin hat sich aber in letzter Zeit – von der historischen Anthropologie zwar nicht angestoßen, aber doch breiter aufgenommen – eine mediengeschichtlich ausgerichtete Perspektivierung historischer Gegenstände als ein fruchtbarer Weg erwiesen, disziplinär ausdifferenzierte Ansätze unter einer homogeneren Perspektive aufzunehmen und Einsichten von fächerübergreifender Relevanz zu eröffnen.

Aus einem spezifisch medienhistorischen Interesse an Schulbüchern heraus bin auch ich selbst, von Hause aus Mittelaltergermanist, der Einladung zu dieser Tagung zum „Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis" gefolgt: weil sich nämlich an für den mediävistischen Beobachter untypisch breiten Handschriftenüberlieferungen im Umfeld der Institution Schule vergleichsweise gut untersuchen lässt, in welchen Etappen, in welchen Formen und vor allem aufgrund welcher Antriebe eigentlich die Verwendung des Mediums Schrift über Schulbücher vermittelt in das Unterrichtsgeschehen vordringt. Im Hintergrund dieser Frage steht dabei das in der Mittelalterforschung seit gut zwei Dezennien systematischer verfolgte Interesse an der Verschriftlichung der mittelalterlichen Gesellschaft überhaupt, die entsprechend der Ubiquität des Vorgangs von ganz verschiedenen Teildisziplinen verfolgt wird.[2] Dabei steht außer Frage, dass die Konsequenzen der Litteralisierung weit über das Mittelalter hinausreichen und unter anderem auch den pädagogischen Diskurs umstrukturieren.[3]

Der nachstehende Beitrag setzt in Hinsicht auf das Tagungsthema einerseits niedriger, aber auch grundlegender an. Mir geht es im folgenden darum, angesichts des unter historischer Perspektive nirgends systematisch bearbeiteten Gegenstandes Schulbuch ein grundlegendes Problem der Gegenstandbestimmung ins Bewusstsein zu heben, dem sich jeder gegenüber sieht, der Schule und historische Unterrichtspraktiken von ihren schriftlichen Niederschlägen ausgehend zu erfassen versucht. Es geht mir darum zu zeigen, dass die funktionale Ausrichtung einschlägiger schriftlicher Zeugnisse auf das Unterrichtsgeschehen eine historisch kontingente Größe darstellt. Eine funktional charakteristische Faktur dieser Quellen, die der moderne Beobachter voraussetzt, wenn er sie als Schulbuch qualifiziert (und in der Folge dann etwa in sein Untersuchungskorpus aufnimmt) und die ihn dann berechtigt, aus ihr auf Eigenheiten des entsprechenden historischen Unterrichtsgeschehens zurückzuschließen, ein funktionaler Differenzierungsgrad des Medieneinsatzes also, der speziell das pädagogische Handlungsfeld von anderen Handlungsfeldern abzusetzen erlaubte, muss sich im Zuge eines über Jahrhunderte laufenden Vorgangs überhaupt erst einmal herausbilden.

Mit der Frage nach dem „Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis" sind hingegen Vorannahmen getroffen, die bereits in der praktischen Arbeit an entsprechenden Quellenbeständen problematisch erscheinen:

[2] Vgl. etwa das Programm des seinerzeit interdisziplinär konzipierten Sonderforschungsbereichs 231 (Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit 1988).

[3] Vgl. etwa Sting 1998.

- Erstens die selbstverständliche Rede von einem Gegenstand namens Schulbuch. Ich bearbeite ein Korpus von mehreren hundert Handschriften und Drucken des 9. bis 16. Jahrhunderts mit Texten, die man gemeinhin dem mittelalterlichen Schulunterricht zuordnet.[4] Bei der praktischen Arbeit an diesem Korpus, das vor allem auf den Trivialunterricht zielt, stehe ich alles andere als selten vor dem Problem, gar nicht sicher sagen zu können, ob es sich bei dem vorliegenden Exemplar denn überhaupt um ein Schulbuch handelt. Das hat seinen einfachen Grund darin, dass textuelle Standards, die man aus der Breite des Überlieferten heraus erheben könnte und die einen zuverlässigen Vergleichsgrund abgäben – nach dem Muster „so und so sieht ein Schulbuch im 13., 14. oder 15. Jahrhundert aus" – noch gar nicht selbstverständlich vorhanden sind, sich überhaupt erst im Verlaufe meines Untersuchungszeitraums herausbilden.
- Was zweitens des Nachfragens würdig erscheint, weist in dieselbe Richtung. Zweifellos wäre bei der Bestimmung einer Handschrift als Schulbuch eine Hilfe, wenn sich ihr Inhalt und ihre Aufmachung auf einen Lehrplan des Ortes beziehen ließe, an dem die Handschrift geschrieben wurde und dem sie in Inhalt und Aufmachung folgt. Das ist aber in meinem Korpus nirgends der Fall. Zwar kann man in vielen Überblicksdarstellungen zum mittelalterlichen Schulunterricht einiges über Unterrichtsinhalte und deren Anordnung lesen – etwa über den Bestand und die Reihenfolge der Artes liberales und in welchen kanonischen Texten diese studiert worden wären. Aber die Handschriften lassen im Gegenteil von einheitlichen Lehrplänen regelmäßig kaum etwas erkennen. Überdies ist in Quellen, die sich hier für eine vergleichende Referentialisierung hinzuziehen ließen, Universitätsstatuten etwa oder voruniversitäre Schulordnungen, Unterricht gar nicht in der Differenziertheit und nach den Maßgaben erfasst, wie man es sich für einen Vergleichsmaßstab wünschen würde.
- Drittens erscheint damit dann natürlich das Tagungsthema überhaupt fragwürdig. Wie kann man denn so selbstverständlich von einem Schulbuch zwischen Unterrichtspraxis und Lehrplan sprechen, wenn zwei der drei Pole dieses Beziehungsdreiecks, das Schulbuch und der Lehrplan, kontingent erscheinen?

[4] Es handelt sich um die spätantiken lateinischen ‚Fabulae Aviani' (Text: Guaglianone 1958) und die ebenfalls spätantiken ‚Disticha Catonis' (Text: Boas 1952), wobei letztere allein in ihren seit dem 13. Jahrhundert entstehenden Übersetzungen ins Deutsche berücksichtigt sind. Vgl. zur ersten Orientierung (jeweils mit weiterer Literatur) Baldzuhn 2004 bzw. für den Cato Brüggemann/ Brunken 1987/ 91, Bd. 1, Sp. 537–559 und Sp. 962–977 sowie Bd. 2, Sp. 1157–1160. Das Korpus umfasst zum einen (Avian) etwa 180 Text- und Kommentarhandschriften, zwei Drucke und circa 100 Einträge in mittelalterliche Bibliothekskataloge und deckt hier einen Zeitraum vom ausgehenden 8. bis zum beginnenden 16. Jahrhundert ab, zum anderen (Cato) circa 120 Handschriften und zwölf gedruckte Texte in circa 120 Ausgaben, die sich über einen Zeitraum vom ausgehenden 13. Jahrhundert bis ins beginnende 17. erstrecken. Die Cato-Überlieferung ist im Internet in einer eigenen Datenbank vollständig erfasst: „‚Disticha Catonis' – Datenbank der deutschen Übersetzungen" (http://www.rrz.uni-hamburg.de/disticha-catonis).

Damit sind zugleich Aspekte benannt, unter denen nachstehend das mittelalterliche Schulbuch als Untersuchungsgegenstand profiliert werden soll. Zunächst wird es – ausführlicher – um die genauere Kennzeichnung der Hauptsache, des Schulbuchs, aus medienhistorischer Sicht gehen. Hier plädiere ich für eine systematische Verschiebung der Perspektive. Die entsprechenden Quellen sind kein festes Objektiv, durch das hindurch Unterrichtsgeschehen oder die faktische Umsetzung von Lehrplänen sich beobachten ließe, sondern als Produkte der zunehmenden Indienststellung von Schriftlichkeit für den Unterricht verschiebt sich ihr Verhältnis zum Unterricht erst allmählich soweit, dass Unterricht als differenzierter Vorentwurf in sie eingeht (und aus ihnen heraus dann in gewissen Grenzen beschrieben werden kann). Speziell am Beispiel der Ausrichtung auf den Schüler sind einige systematische Eckpunkte dieses Vorgangs zu beleuchten. Zweitens wird auf die Größe „Lehrplan" als unterrichtsstrukturierender Faktor einzugehen sein, dessen Analyse vergleichbar dynamisch auf den Verschriftlichungsprozess ausgerichtet werden muss. In einem dritten und letzten Schritt soll versucht werden, die Stellung mittelalterlicher Unterrichtsschriftlichkeit zwischen praktischem Unterrichtsgeschehen einerseits und präskriptivem Schrifttum – wie Lehrplänen – andererseits abschließend zu bestimmen.

I

Was denn eigentlich ein Schulbuch sei, dazu hat die Mediävistik keine ausgearbeitete Begriffsdefinition beizusteuern.[5] Man arbeitet hier weithin mit unausgesprochenen Vorannahmen, die sich zudem mit einem alltagsprachlichen Wortgebrauch vermengen, der die Gefahr birgt, dem Außenstehenden missverständliche Vorstellungen aufzurufen. Zwei Beispiele:

1. Die Rede vom „Schulbuch" weckt Assoziationen an das gedruckte Buch. Präziser wäre von Schulhandschriften zu sprechen. Das ist keine terminologische Quisquilie, sondern sollte bewusst halten, dass Schulhandschriften sehr viel weniger einheitlich angelegt sind als Schuldrucke. Gedruckte schriftliche Unterrichtsmaterialien erreichen nicht nur quantitativ eine im Manuskriptzeitalter zuvor nicht erreichte Breite, sondern zwingen ihre Produzenten auch in einem weit stärkeren Maße zur Generalisierung ihrer Rezipienten, um am Markt überhaupt Chancen zu haben. Handschriften dagegen entstehen im Blick auf ein sehr viel kleinräumigeres Publikum und können, zumindest potentiell, partiell angepasster angelegt werden. Die Frage, ob das denn dann auch wirklich geschehen ist, ob handschriftlich verbreitete Texte im Gegensatz zu gedruckten Texten spezifischere Rücksichten auf einen lokalen Unterricht nehmen, schiebe ich erst einmal auf und halte nur fest: Zumindest als Frage taucht sie erst auf, wenn man statt von Schulbuch von Schulhandschrift und Schuldruck spricht.

2. Ein zweites Beispiel dafür, wie unbedachte Bezeichnungen Fragen und weitergehende Einsichten in die Sache verstellen können, liefert mir das gelegentlich ebenfalls anzutreffende Beispiel „Schulheft". Zumal in Verbindung mit der Handschriftlichkeit

[5] Vgl. den auch erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung kritisch beleuchtenden Überblick bei Puff 1995, S. 23–28.

des Mediums, das dem modernen Betrachter individuelle Verfügbarkeit des Aufgezeichneten suggeriert, suggeriert „Schulheft" das individuelle Arbeitsheft des Schülers, wie es heute neben dem Schulbuch zur Vorarbeitung, Nacharbeitung, Übung, Hausarbeit benutzt wird. Mit „Heft" ist aber höchstens auf die Überlieferungsform des nicht aufwendig ausgestatten Faszikels gezielt. Auch damit kann dann wiederum in der Sache wichtiges verdeckt sein: Schulbuch und Schulheft treten nämlich erst im Umfeld des Buchdrucks überhaupt gleichzeitig auf die Bühne und zugleich auseinander. Die ältere Schulhandschrift dagegen bewahrt sozusagen noch beides gemeinsam und ungeschieden: das Schulbuch wie das Schulheft, also den Basistext des Unterrichts mitsamt seiner begleitenden Aus- und Durcharbeitung in Form von Glosse und Kommentar.

Nur wenn man das klar sieht, kann man auch gezielt danach fragen, wie diese beiden Anteile in Schulhandschriften denn eigentlich verteilt sind – und sieht sich dann dem überraschenden Ergebnis gegenüber, dass selbst so kleinteilig und scheinbar flüchtig notierte Elemente wie die Interlinearglossen, die dem heutigen Betrachter wie individueller Nach- und Durcharbeitung aussehen, dieses durchaus nicht sind, sondern in der Regel bereits mit dem Grundtext gemeinsam abgeschrieben wurden. Diese Glossen sind in ihrer Kleinteiligkeit zwar offener für Ergänzungen gewesen, und es ist im Einzelfall auch sehr schwierig, die Linie zwischen Traditionsanteil – Schulbuchanteil quasi – und eigener Durcharbeitung – Schulheftanteil quasi – zu unterscheiden, da die Texttraditionen hinter den Glossen oft nur sehr versprengt zu fassen sind. Dennoch lässt sich durchaus allgemein festhalten, dass auch sie in der Regel ebenso vorgängigen Texttraditionen verhaftet sind wie der Grundtext. Individuell den Unterricht vorbereitende, begleitende oder nachbereitende Schriftlichkeit in dem gedruckten Basistext an der Seite stehenden, individuellen Schulheft/ Kollegheft treten erst im Umfeld des Buchdrucks in der Breite auf. Die Bezeichnung des mittelalterlichen Schulbuchs als Schulheft verdeckt diesen Vorgang bereits begrifflich.

3. Das zentrale Problem liegt aber noch einmal woanders. Der gemeinsame Bezugspunkt der Rede sei es vom Schulbuch, sei es von der Schulhandschrift, sei es vom Schulheft oder Schultext bildet natürlich die Schule als Gebrauchsraum dieser schriftlichen Unterrichtsmaterialien. Forschungsstrategisch leuchtet das durchaus ein, diese Materialien zunächst weniger von ihrer eigenen Beschaffenheit als vom Ort ihrer Benutzung her zu bestimmen: Die Massen des uns Erhaltenen sind schlicht überwältigend und die Klage über den mangelnden Erschließungsstand dieser Massen ist topisch. Dennoch ist auch diese Zuordnung zu einer Institution namens Schule problematisch: weil sie das Verhältnis von Medium und Institution sozusagen stillstellt. Es wird mit ihr suggeriert, diese Einrichtung Schule hätte es immer gegeben, und es wäre für die Schulhandschriften dann nur noch die Frage, wie sich verschiedene Formen dieser Text- und Handschriftengattung eigentlich den besonderen Schulformen – der Klosterschule, der Domschule, der Stiftsschule, der Universität, der städtischen Lateinschule, der Pfarr- und der Winkelschule – zuordnen lassen. Damit aber wird etwas ganz Entscheidendes unserem Blick entzogen: wie sich nämlich diese beiden Pole Schule und Schulhandschrift überhaupt erst wechselseitig herausbilden und stabilisieren.

Dieser Vorgang sei etwas genauer an den Verhältnissen zwischen dem 11. und dem 13. Jahrhundert ausgeführt. An den Handschriften dieses Zeitraums, die gemeinhin als Schultext rubrizierte Werke des Trivialunterrichts tradieren, lassen sich tiefgreifende

Veränderungen beobachten. Dazu zählt unter anderem, dass sich nun erstmals überhaupt besondere Formen der Darbietung und Aufbereitung ihrer Basistexte, die im Unterricht studiert werden sollten, herausbilden. Es wird also nun in der Breite ein Formenrepertoire der Erläuterung mit Kommentar und Glosse genutzt, das in den Handschriften des 9., 10. und 11. Jahrhunderts so noch gar nicht anzutreffen ist. Das bedeutet aber nun nicht weniger als dies: Man kann, auf der Basis dieser neuen, spezifischen Aufbereitungsformen, überhaupt erst seit dem 13. Jahrhundert zwischen einer Textüberlieferung für die Schule und einer, die nicht für diese angelegt ist, unterscheiden. Der monastische Unterricht der sogenannten Klosterschulen setzt sich von diesen Verhältnissen im Hochmittelalter nicht einfach als eine andere Schulform mit anderen Schulbüchern ab. Es ist vielmehr so, dass sich auf der monastischen Frühstufe Schulmaterialien hinsichtlich ihrer textuellen Konzeption gar nicht deutlich von anderen Gebrauchsräumen der Texttradierung unterscheiden lassen. Damit wird nun aber nicht einfach Schule gleichsam ohne spezielle Schulbücher betrieben, sondern der Befund verweist auf nicht weniger, als dass bereits der Ansatz eines institutionalisierten Unterrichts in Form von „Schule" auf dieser monastischen Frühstufe problematisch ist.[6]

Diese Hypothese hat etwas für sich. Die Ausbildung des jungen Novizen im Kloster umfasst ja in der Tat mehr als einen Schulunterricht: Sie richtet sich auf die Einrichtung seines gesamten Lebens. Vita und Schule/ Ausbildung/ Erziehung sind im Kloster engstens gekoppelt (vgl. Illmer 1979). Erst ihre Entkoppelung zwingt dazu, gewisse Standards für Schulbücher auszuarbeiten. Erst seit dem Hochmittelalter betritt man eine Schule und verlässt sie wieder, hat nicht mehr, wie der Novize, permanent einen „Lehrer-Meister" und eine Klosterbibliothek in seiner Nähe, wird irgendwohin verschlagen, hat das Bedürfnis, das was man im Unterricht mündlich vermittelt bekommen hat, auch schriftlich mit auf seinen weiteren Lebensweg zu nehmen. Aus diesen Gründen vor allem werden im 12./ 13. Jahrhundert die Basistexte für den Unterricht in einem ersten Verschriftlichungsschub auch in schriftlicher Form sehr viel extensiver erschlossen.

Statt von „Schulbuch" empfiehlt es sich im Hinblick auf Vorgänge wie die oben angedeuteten eher von „Unterrichtsschriftlichkeit" zu sprechen. Damit rückt nicht einfach nur der Kontext der schriftlichen Quelle, die face-to-face-Interaktion zwischen Lehrer und Schüler (oder besser zwischen Meister und Schüler, um schon von der Begrifflichkeit her auch die spätere Professionalisierung der Lehrerfunktion bewusst zu halten) stärker in den Blick. Vor allem sind mit der Konstituierung des Gegenstands in der Unterrichtssituation Stellung und Funktion des Schulbuchs im Unterricht nicht mehr schlicht vorausgesetzt, sondern von Anfang an in Frage gestellt. Historisch differenzierende Beschreibungen erfassen dann nicht weniger als Erscheinungsformen der Institutionalisierung von Unterricht in Richtung auf „Schule" im Teilbereich der Verschriftlichung von Unterricht in seinen Hilfsmitteln.

Illustrieren lässt sich der Erkenntnisgewinn eines solchen Ansatzes etwa ausgehend von der dann weiterhin naheliegenden Frage, wie intensiv eigentlich die im Hochmittelalter neu aufkommenden Formen des schriftlichen Textstudiums auf das besondere Handlungsfeld Unterricht durchgeformt sind, wie durchgreifend sie spezielle Erfordernisse des Unterrichts, wie differenziert sie dabei insbesondere den Schüler im Blick haben. Anders formuliert: Ist der Schüler eigentlich ein wesentliches Element des mittelalterlichen Schulbuchs, das in seinen Begriff aufzunehmen wäre? Hier ist meine These kurz und knapp: Er ist es nicht. Diese Antwort legen die folgenden vier Befunde nahe:

1. Die spätantiken und seit dem Frühmittelalter im Trivium herangezogenen Texte meines Untersuchungskorpus werden seit dem 12./ 13. Jahrhundert extensiver, vollständiger und systematischer in schriftlicher Form, in Form von Glossen und Kommentaren erschlossen und dem Unterricht bereitgestellt. Allerdings werden sie vielfach auch außerhalb der Schule gelesen. Außerhalb ihres primären Gebrauchsraums erscheinen sie in den Handschriften in einer höchst aufschlussreichen Form: Es werden nämlich die schultypischen Erschließungsformen – Glossen und Kommentare also – teilweise übernommen, teilweise reduziert, aber keine eigenen Erschließungsformen ausgebildet. Schule firmiert also gleichsam als Archiv des Textstudiums, aus dem die Textauslegungen dann auch in andere Gebrauchsräume bezogen werden. Das freilich geht nur, weil diese Auslegungen in hohem Maße übertragbar, weil sie nicht distinkt auf den Unterrichtsraum zugeschnitten sind.

2. Der Ausbau der Texterschließung seit dem 12./ 13. Jahrhundert zeigt in erster Linie ein Bemühen, das sich auf Systematisierung und Ordnung richtet und im weiteren Ausbauprozess auf die Vervollständigung des Vorhandenen und weitere Akkumulation, d. h. Versammlung möglichst vielen Wissens um den Text herum richtet. Auf eine weitergehende Versprachlichung auch nur der Rezeptionssituation als solcher oder gar spezifischer Lernvoraussetzungen einzelner Schülergruppen oder Schüler ist weithin verzichtet.

3. Die den Kommentaren zugrundeliegenden Aufbauschemata bleiben über Jahrhunderte hinweg stabil. Die schriftliche Texterschließung meiner zwei Beispieltexte erfolgt Europa übergreifend nach einem Schema, das bereits im 12. Jahrhundert entwickelt wurde. Dieses Schema bleibt den Kommentatoren bis in den frühen Buchdruck hinein verbindlich.[7] Wo in seinem Rahmen kommentiert wird, ist kein Platz für besondere Rücksichten auf besondere Schulformen. Der Kommentar einer gehobenen Lateinschule sieht im 15. Jahrhundert im Prinzip genauso aus wie der an einer Universität verbreitete.

4. Es gibt ihn zwar, den Einbezug des Schülers in die Unterrichtsmaterialien, aber nur in einer sehr speziellen Erscheinungsform. Seit dem 13. Jahrhundert können Schüler an französischen und englischen Universitäten, an denen die Handschriftenproduktion an spezielle Fachkräfte ausgelagert wurde, sich ihre Unterrichtsmaterialien käuflich erwerben. Sie avancieren dadurch zu Mit-Lesern der unterrichtlichen Erläuterungen. Und im 14. und 15. Jahrhundert wird an den Universitäten weiter im Osten, die über solch „Schreib-Büros" nicht verfügten, die Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien in sogenannten *reportationes* gesichert. Das sind spezielle Diktatstunden, in denen Hilfslehrer den Schülern die Texte in die Feder diktieren, mit denen sie dann anschließend in die eigentlichen *lectiones* ziehen können (vgl. Powitz 1988). Für diese besondere Distributionsform wurden die Kommentare umgebaut, verflüssigt sozusagen, re-oralisiert, um effektiv und fehlerfrei diktiert werden zu können. Der Schüler avanciert mit den *reporta-*

[6] An anderer Stelle habe ich ausführlicher in diese Richtung argumentiert (Baldzuhn 2001).

[7] Entsprechende Nachweise (aus Hugo von St. Viktor, Konrad von Hirsau und Bernhard von Utrecht) bringt der in Anm. 6 genannte Beitrag.

tiones, nachdem er bereits zum Mit-Leser aufgestiegen war, nun auch zum Mit-Schreiber und wird von den Unterrichtsmaterialien konzeptionell berücksichtigt – freilich nur in Hinsicht auf die mediale Verfügbarkeit, die Distribution der Unterrichtsmaterialien.

Mittelalterliche Unterrichtsschriftlichkeit kommt weithin ohne Rücksicht auf den Schüler aus. Die fehlende funktionale und unterrichtsdidaktische Spezifik der entsprechenden Texte ist dabei zum einen sicher Folge noch relativ begrenzter technischen Ressourcen, die einer quantitativ hinreichend breiten Streuung geschriebener Hilfsmittel und ihrer entsprechend individualisierenden Anpassung an situationsspezifische Erfordernisse entgegenstehen. Sie korrespondiert allerdings ebenso auch der zentralen Aufgabe mittelalterlichen Schulunterrichts, in erster Linie in verbindliche Traditionen einzuüben, die sich in autoritativen Texten manifestieren. Unter diesen Rahmenbedingungen sind individuellen Lernbedürfnissen angepasste Unterrichtsmedien nur in seltensten Einzelfällen anzutreffen, die nicht den breiteren Durchschnitt repräsentieren.[8]

II

Im Hinblick auf die zweite Untersuchungskategorie des Tagungsthemas, den Lehrplan, unter dem nachfolgend das präskriptive, Unterricht diskursiv in schriftlicher Form regulierende Schrifttum verstanden werden soll, will ich mich kürzer fassen und nur drei Punkte hervorheben:

1. Am besten erschlossen sind von der Forschung bisher die Lehrpläne der europäischen Universitäten. Es scheint mir für sie viererlei bemerkenswert. Einmal erfassen sie die universitäre Lehrpraxis nicht vollständig, sondern durchaus lückenhaft. Bereits über die Gegenstände und die Behandlung im Detail der im Trivium vielfach gelesenen moraldidaktischen *auctores* schweigen sie sich nahezu ganz aus: *Quidquid placet*, über was immer man möchte, darf man in diesem Bereich Vorlesungen hören (vgl. Baldzuhn 1996). Zweitens sind sie in ihren Zielbestimmungen sehr unscharf: Diese gehen nicht über das hinaus, was die Universität als Organisation selbst betrifft, d. h. es wird lediglich festgelegt, was zu welchen Examina notwendig ist. Der Quellentyp der *cedulae actuum*, eine Art studentischer Belegzettel, belehrt daher regelmäßig sehr viel genauer über die Vorlesungswirklichkeit als es die Prüfungsstatuten tun.[9] Drittens macht einen großen Teil des präskriptiven Schrifttums hier die äußere Organisation der Lehre aus. Viertens, aber nicht zuletzt, beschreibt es die innere Organisation nur sehr rudimentär: nämlich lediglich anhand der Texte, zu denen Vorlesungen besucht werden sollen.[10]

2. Sehr viel schlechter erforscht sind die voruniversitären Lehrpläne. Hier muss man immer noch auf Müllers grundlegende Veröffentlichung der „Schulordnungen und Schulverträge" von 1885 zurückgreifen (Müller 1885/ 86). Auch in ihnen nimmt regelmäßig die äußere Organisation des Unterrichts den breitesten Raum ein – also etwa wer

[8] Vgl. etwa Stolt 1979 und Stolt 1989 zur sogenannten ‚Seligenstädter Lateinpädagogik'. Die Handschrift wurde vermutlich für den Privatunterricht eines adeligen Zöglings angelegt.

[9] Vgl. die umfassende Bestandsaufnahme von Bodemann 2000.

[10] Beispiele aus verschiedenen Universitäten des deutschen Sprachraums sind zusammengestellt etwa bei Grubmüller 1983.

wann wieviel Holz dem Schulmeister für die Winterheizung mitzubringen hatte. Über die Zielbestimmungen des Unterrichts schweigen sich diese Ordnungen wo nicht ganz, so doch weitgehend aus. Sie bleiben hier vielfach topisch. Regelmäßig kehrt lediglich die zentrale Forderung wieder, die Schüler sollten in *litterae et mores* unterrichtet werden. Wie das im einzelnen zu geschehen hat, dazu erfährt man freilich aus den voruniversitären Anweisungen noch weniger als aus den Universitätsstatuten: Wenn etwas angegeben wird, dann aber werden wiederum nur Texte, die behandelt werden sollen angegeben.

3. Drittens schließlich sind auch diese präskriptiven Quellen an den Verschriftlichungsprozess angebunden. So ist etwa auffällig, dass sie seit dem ausgehenden 15., beginnenden 16. Jahrhundert detaillierter werden, etwa in dem sie nun durchaus öfter angeben, wie der Unterricht selbst zu organisieren sei. Zum Beispiel wird vermerkt, dass der Schulmeister abends etwas zu memorieren aufgeben und das durch seine Hilfslehrer am nächsten Tag wieder abfragen lassen soll, oder wird dargelegt, wie einzelne Textpassagen schrittweise im Unterricht zu erschließen sind. Übergreifende Zielbestimmungen bleiben freilich auch dann noch lange überaus vage, beschränken sich konkret etwa auf die Formel, es sollten *litterae et mores* vermittelt werden. Wo auf Inhalte abstrahiert wird, da erscheint als Leitgröße lediglich wiederum das Werk selbst, das für die Inhalte einsteht. Latein etwa hat man gelernt, wenn man den Donat, den Cato, den Avian, seinen Alexander de Villa Dei gelesen hat – nicht aber, wenn man diese oder jene grammatischen Phänomene beherrscht.

III

Wie ist unter diesen Voraussetzungen die Stellung des mittelalterlichen Schulbuchs zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis zu bestimmen? Dazu braucht das bis hierher Ausgeführte eigentlich nur noch zusammengeführt und zugespitzt werden.

Was die Unterrichtspraxis betrifft, lässt sich über ihren Ablauf im Einzelfall aus den Lehrplänen oder – so diffizil ihr Textangebot dem modernen Beobachter auf den ersten Blick erscheinen mag – aus den Handschriften selten etwas in Erfahrung bringen. Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Die Grundtexte folgen ebenso wie ihre Kommentierung vorgängigen Texttraditionen. Unterrichtsmitschriften treten erst im Zuge des Buchdruck als systematische Größe auf den Plan.

Präskriptive Aussagen, die den Lehrbetrieb vorab planen und ausrichten wollen, erfassen ihren Gegenstand ganz spezifisch. Entweder schweigen sie sich ganz aus – *quidquid placet* in der universitären *auctores*-Lektüre – oder sie bleiben in der Angabe der Ziele topisch – *litterae et mores* – oder sie erfassen Unterrichtsabläufe allenfalls in Form der Aufreihung von Werken, die behandelt werden sollen.

Deshalb muss man sich aber nicht damit begnügen, nun quasi agnostisch einzig auf die Bedeutung der Mündlichkeit, der *lectio*, der face-to-face-Interaktion zwischen Schüler und Lehrer im Unterricht zu verweisen. Zweifellos kam der Ausgestaltung des Unterrichts durch den Lehrer eine immense Bedeutung zu. Aber auch wenn sie kaum schriftlich reguliert war, war sie deshalb wohl nicht beliebig. Die präskriptiven Quellen weisen in der Art, wie sie Unterricht erfassen, den Weg: indem sie nämlich den Gegenstand des

Unterrichts, den Text selbst, als die offenbar alles entscheidende Größe anführen, nach der Unterricht beschrieben werden kann. Um es zu wiederholen: Ziel des mittelalterlichen Unterrichts ist das Einüben des Schülers in Tradition, die sich in autoritativen Texten manifestiert. Die Erschließung im Kommentar ist daher konzeptionell ganz auf den Grundtext ausgerichtet. Brücken zu schlagen zwischen Grundtext und situativem Unterrichtskontext ist die Aufgabe der Kommentierung nicht. Deshalb sind die textuellen Niederschläge dieser Erschließung auch weithin umstandslos in andere Gebrauchskontexte der Grundtexte portierbar, weil die eigentliche Referenz des einseitig ausgerichteten Kommentars, der Grundtext, in den neuen Gebrauchszusammenhang ja – durch gemeinsame Abschrift von Text und Kommentar – mit übernommen wird. Medienökonomisch hat diese Ausrichtung der Kommentierung wesentlich auf den Text selbst einen guten Grund: Die technischen Ressourcen für eine umfassende Verwendung von Schriftlichkeit stehen noch nicht so selbstverständlich zur Verfügung, dass man für die verschiedenen Gebrauchstexte jeweils deren verschiedene Anforderungen an eine entsprechend differenzierenden Vermittlung der Texte schriftlich in extenso hätte ausarbeiten können. Hier war es über Jahrhunderte hinweg ökonomischer, auf eine Anpassung des schriftlichen Vorstrukturats von Unterricht in seiner Textgebrauchssituation auf mündlichem Wege, in der *lectio* eben, zu setzen. Kurzum: Das mittelalterliche Schulbuch und seine schriftliche Erschließung in Glosse und Kommentar ist sich selbst weithin Lehrplan genug – und war dabei für den Ablauf des Unterrichts, wie die Konstanz der Texterschließungsschemata über Jahrhunderte erweist, von hoher Verbindlichkeit.

Schlaglichtartig erhellt es diesen engen Zusammenhang von Text und Unterricht, dass die Pariser Universitätsleitung mehrfach ihre Professoren verwarnt, sie sollten ihre Vorlesungen (*lectio*) bitte in einem vernünftigen Sprechtempo abhalten und nicht derart langsam sprechen, dass die Schüler quasi schon mitschreiben könnten, denn die *lectio* sei schließlich keine Diktatveranstaltung (*pronuntiatio*) (vgl. Miethke 1990, S. 19). Es bestand offenbar stets die Gefahr, bereits die mechanische Reproduktion, das Abschreiben des Textes und seiner Auslegung, die minimalste Form ihrer Tradierung und Aneignung, als Unterricht anzusehen.

Verwiesen ist mit der Pariser Ermahnung freilich schließlich auch auf einen fundamentalen medienhistorischen Vorgang: den der Entkoppelung nämlich der Texttradierung von der Textrezeption. Dieser Vorgang, bekanntlich vom Buchdruck mächtig befördert, hat den Verfassern schriftlicher Hilfsmittel für den Unterricht überhaupt erst in der Breite den Freiraum eröffnet, darüber nachzudenken, wie denn diese Hilfsmittel eigentlich in Rücksicht auf Lehrziele und Lernkontexte didaktisch sinnvoll anzulegen wären. Erst damit aber entfaltet sich, seit dem 16. Jahrhundert, jenes Spannungsfeld, in dem sich dann Schulbücher sinnvoll daraufhin befragen lassen, wie es denn um ihr Verhältnis zu Lehrplänen und zur Unterrichtspraxis bestellt ist.

Literaturverzeichnis

Baldzuhn, Michael (2004): Avian. In: Ruh, Kurt [u. a.] (Hgg.): Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon. Zweite Auflage. Bd. 1ff., Berlin, New York 1978ff., Bd. 11, Sp. 195–204.

Baldzuhn, Michael (2001): Schriftliche Textauslegung und mündlicher Unterricht. Das Beispiel der älteren lateinisch und volkssprachlich glossierten Aviane (9.–11. Jahrhundert). In: Bergmann, Rolf, Elvira Glaser und Claudine Moulin-Fankhänel (Hgg.): Mittelalterliche volkssprachliche Glossen. Internationale Fachkonferenz des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2. bis 4. August 1999. Heidelberg (Germanistische Bibliothek 13), S. 485–512.

Baldzuhn, Michael (1996): *Quidquid placet.* Stellung und Gebrauchsformen der ‚Fabulae Aviani' im Schulunterricht des 15. Jahrhunderts. In: Kintzinger, Martin, Sönke Lorenz und Michael Walter (Hgg.): Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts. Köln, Weimar, Wien (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte 42), S. 327–383.

Boas, Marcus (Hg.) (1952): Disticha Catonis. Amsterdam.

Bodemann, Ulrike (2000): Cedulae actuum. Zum Quellenwert studentischer Belegzettel des Spätmittelalters. Mit dem Abdruck von Belegzetteln aus dem 14. bis frühen 16. Jahrhundert. In: Grubmüller, Klaus (Hg.): Schulliteratur im späten Mittelalter. München (Münstersche Mittelalter-Schriften 69), S. 435–499.

Brüggemann, Theodor und Otto Brunken (1987/ 91): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570. Bd. 2: Von 1570 bis 1750. Stuttgart.

Grubmüller, Klaus (1983): Der Lehrgang des Triviums und die Rolle der Volkssprache im späten Mittelalter. In: Moeller, Bernd, Hans Patze und Karl Stackmann (Hgg.): Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Bericht über Kolloquien der Kommission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1978–1981. Göttingen (Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. Philologisch-historische Klasse. Dritte Folge. Nr. 137), S. 371–397.

Guaglianone, Antonio (Hg.) (1958): Aviani Fabulae. Turin.

Illmer, Detlef (1979): Erziehung und Wissensvermittlung im frühen Mittelalter. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Schule. Kastellaun/ Hunsrück.

Kinzinger, Martin (2000): Bildungsgeschichte in der Wissensgesellschaft? Historische Forschung zur Geschichte der Bildung und des Wissens im Mittelalter. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung, Jg. 6, S. 299–316.

Miethke, Jürgen (1990): Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort. In: Historische Zeitschrift, Jg. 251, S. 1–44.

Müller, Johannes (Hg.) (1885/ 86): Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache. Zschopau (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten 12f.).

Powitz, Gerhardt (1988): „Modus scolipetarum et reportistarum". Pronuntiatio and fifteenth-century university hands. In: Scrittura e civiltà, Jg. 12, S. 201–211.

Puff, Helmut (1995): „Von dem schlüssel aller Künsten/ nemblich der Grammatica". Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480–1560. Tübingen, Basel (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 70).
Sting, Stephan (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim (Pädagogische Anthropologie 5).
Stolt, Birgit (1989): Zur Geschichte und pädagogischen Leistung der Handschrift. In: Asztalos, Monika [u. a.]: Die ‚Seligenstädter Lateinpädagogik'. Eine illustrierte Lateingrammatik aus dem deutschen Frühhumanismus. Die Handschrift C 678 der Universitätsbibliothek zu Uppsala hg. in zwei Bänden. Stockholm, Bd. 1, S. 9–15.
Stolt, Birgit (1979): Das Werk eines pädagogischen Genies. Die Ars Minor des Donat im Codex UPS. C 678. In: Daphnis, Jg. 8, S. 309–320.
Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit (1988): Träger, Felder, Formen pragmatischer Schriftlichkeit im Mittelalter. Der neue Sonderforschungsbereich 231 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In: Frühmittelalterliche Studien, Jg. 22, S. 388–409.

Carsten Heinze

„Die drei Preußischen Regulative" von 1854 und das Volksschullesebuch. Das Schulbuch als schulpolitisches Steuerungsinstrument am Beispiel der Einführung des „Münsterberger Lesebuches" im Regierungsbezirk Liegnitz (Provinz Schlesien)[1]

Abstract

In 1854, the three "Preußische Regulative" (state regulation) were passed to standardize the Prussian protestant elementary school system. The Prussian State wanted to control the increasingly politicized teachers and stop them from questioning the divine doctrine of salvation. At the same time the "Preußische Regulative" pursued the aim to keep pupils' education to a minimum. This is why the reading textbook became especially important, because it functioned not only as reading textbook, but as general textbook (together with the Bible, the catechism and the hymnbook). It was meant to be the only textbook at elementary school and was the basis of both reading / language teaching and "Vaterlands- und Naturkunde" (studies of Fatherland and nature). The centralised introduction of reading textbooks varied according to regional conditions. In the administrative district of Liegnitz (in Silesia), the government tried to implement the political instructions about the central introduction of the „Münsterberger Lesebuch", witch meant that the reading textbook had a controlling function in education.

Die „Drei Preußischen bzw. ‚Stiehlschen' Regulative" haben 150 Jahre nach ihrem Erlass ihre Faszinationskraft für die Bildungshistoriker nicht verloren. Unter den zeitgenössischen Pädagogen und Bildungspolitikern sorgten sie über Jahre hinweg für eine scheinbar unvereinbare Polarisation der Positionen in dem Gegensatz von Reaktion und Fortschritt, der sich dann in den historiographischen Deutungsmustern fortsetzte, heute aber einer differenzierteren Darstellung gewichen ist (vgl. Caruso 2004a, 2004b).

---

[1] Bei diesem Beitrag handelt es sich und die überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages, den der Verfasser auf der Jahrestagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung, 1.-3. Oktober 2004, im Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen gehalten hat.