

MICHAEL BALDZUHN

Schulunterricht und Verschriftlichungsprozess Forschungsansätze und Forschungsergebnisse

I. Einleitung: Schulunterricht in neuer Perspektive, S. 161. – II. Methodisches: Zum Verhältnis medialer, konzeptioneller und kommunikationspragmatischer Aspekte auf den Verschriftlichungsprozess im Untersuchungsbereich, S. 163. – III. Querschnitte: Schriftlichkeit, Schule und Unterricht in Ulm, an Lateingrammatiken und Fabeln, S. 169. – IV. Zusammenfassung: Charakteristik des Einsatzes und der funktionalen Ausdifferenzierung spätmittelalterlicher Schulschriftlichkeit, S. 173.

I. Einleitung: Schulunterricht in neuer Perspektive

Ob Lernen eher eine Angelegenheit des Hörens oder eher eine des Lesens sei, darüber können im Spätmittelalter Missverständnisse aufkommen: *„Es tu scholaris?“*, *„Sum.“*, *„Quid legis?“*, *„Non lego sed audio.“*, *„Quid audis?“*, *„Tabulam vel Donatum vel Alexandrum vel Logicam vel Musicam.“*¹

Die kleine Szene aus einem Gesprächsbüchlein des 15. Jahrhunderts, dem *„Es tu scholaris“*, ruft einen ihren Lesern offenbar nicht mehr ganz selbstverständlichen Sachverhalt in Erinnerung: Auch im Ausgang des Mittelalters vollzieht sich der Erwerb des Lernstoffs im Trivialunterricht wesentlich auditiv, im Rahmen mündlicher Unterweisung. Zahlreiche mittelalterliche Bildquellen, die dort, wo sie Schule darstellen wollen, die mündliche Unterweisung von und vor Schülern zeigen, wollen das ebenso gesehen haben², und selbst, wo der Grenzfall, die Möglichkeit schriftlichen Wissenserwerbs, in den Blick kommt, bleibt der Maßstab dieser Leistung doch der mündliche Lehrervortrag vor als anwesend gedachten Schülern: *Glossa grece*,

¹ Zitiert nach dem bei Melchior Lotter und Conrad Kachelofen aufgelegten Leipziger Druck von 1496 (Nr. 9411 im Gesamtkatalog der Wiegendrucke, hg. von der Kommission für den Gesamtkatalog der Wiegendrucke, Leipzig 1925-1940, hg. von der Deutschen Staatsbibliothek zu Berlin, Stuttgart u. a. 1978ff.) dort Bl. a iiiir. Ein (unkritischer) Teilabdruck bei JOHANN JAKOB BAEBLER, Beiträge zu einer Geschichte der lateinischen Grammatik im Mittelalter, Halle/S. 1885, S. 189-195 (das Zitat S. 192). Zur Verbreitung des *„Es tu scholaris“* im Buchdruck, mit knapper Charakteristik des Werks, vgl. NIKOLAUS HENKEL, Deutsche Übersetzungen lateinischer Schultexte. Ihre Verbreitung und Funktion im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Mit einem Verzeichnis der Texte (Münchener Texte und Untersuchungen zur deutschen Literatur des Mittelalters 90) München 1988, S. 242f. Zum Texttypus der Gesprächsbücher und ihrem neuartigen Anspruch auf schriftliche Regelung mündlicher Praxis vgl. ULRIKE BODEMANN – KLAUS GRUBMÜLLER, Schriftliche Anleitung zu mündlicher Kommunikation: die Schülergesprächsbüchlein des späten Mittelalters, in: HAGEN KELLER – KLAUS GRUBMÜLLER – NIKOLAUS STAUBACH (Hgg.), Pragmatische Schriftlichkeit im Mittelalter. Erscheinungsformen und Entwicklungsstufen. Akten des Internationalen Kolloquiums 17.-19. Mai 1989 (Münstersche Mittelalter-Schriften 65) München 1992, S. 177-193 (dort S. 192f. auch Nachträge handschriftlicher Textzeugen).

² Zwei für das Mittelalter besonders reichhaltige Materialsammlungen: FRANCO CARDINI – M. T. FUMAGALLI BEONIO-BROCCHIERI, Universitäten im Mittelalter. Die europäischen Stätten des Wissens, München 1991; ROBERT ALT, Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, 1, Berlin (Ost) 1960. Vgl. für den Buchdruck die weite Verbreitung des *„Magister cum discipulis“*-Bildtypus: WILHELM LUDWIG SCHREIBER – PAUL HEITZ, Die deutschen „Accipies“ und Magister cum discipulis-Holzschnitte als Hilfsmittel zur Inkunabel-Bestimmung (Studien zur deutschen Kunstgeschichte 100) Straßburg 1908, Nachdruck Kehl 1957.

lingua latine, inde glosa per subtractionem unius ‚s‘, quia glosa adeo aperte exponit litteram sicut lingua doctoris, unde in Accentuario Magistri J. de G.: ‚Pro lingua glossa dices, in codice glosa‘³ – so in einer Scholie zum ‚Distigium‘ des Johannes de Garlandia⁴, die dem zitierten Gesprächsbüchlein um reichlich zwei Jahrhunderte vorangeht. Die Feststellung des anonymen ‚Distigium‘-Kommentators, Geschriebenes vermöchte den Vortrag des Lehrers vollgültig zu ersetzen, sagt also keine entscheidenden Veränderungen des Lehrbetriebs im 13. Jahrhundert an – Geschriebenes ersetzt den mündlichen Unterricht noch im 15. Jahrhundert nicht (und tut das im übrigen bis heute nicht); sie versucht vielmehr, am Gewohnten maßnehmend, der besonderen Leistungsfähigkeit auch der schriftlichen Texterklärung Geltung zu verschaffen und legt darin Zeugnis ab für eine die Potentiale des Mediums überaus schätzende Schriftbegeisterung im Hochmittelalter⁵. Dem zwei Jahrhunderte späteren ‚Es tu scholaris‘ sind dann gewissermaßen die Folgen dieser Begeisterung abzulesen: Offensichtlich ist Schriftlichkeit in den Unterricht schon so weit vorgedrungen, dass der Irrtum, Lehren und Lernen sei Lesen, jetzt zumindest fingierbar erscheint. Dabei deutet sich in der entschiedenen Korrektur dieses Irrtums auch eine Ambivalenz dieses Vorgangs an, die in einem allzu überzogenen Vertrauen auf das Medium, in einer Überschätzung der konstitutiven Bedeutung des Schriftgebrauchs für den Unterricht liegen könnte. Die Korrektur des Gesprächsbüchleins wäre dann nicht mehr allein als rückwärtsgewandte Erinnerung an traditionelle Lehrformen zu lesen, sondern zugleich als Dokument einer neuartigen Sensibilität für die spezifischen Ansprüche eines ohnehin immer dominant mündlich ablaufenden Unterrichts an eine statt ihn überdeckende ihn sinnvoll ergänzende Schriftlichkeit.

Ob die mit diesem Verdacht hier nur angedeutete Vorstellung vom besonderen Status der Schriftlichkeit im Schriftgebrauchsraum ‚Schule‘ heuristisch von weiterem Aufschluss sein und ihr weiterreichende Verbindlichkeit zukommen könnte, dies lässt sich beim gegenwärtigen Forschungsstand freilich kaum einschätzen. Textproduktion und -überlieferung des hoch- und spätmittelalterlichen Unterrichtsbetriebs sind generell immer noch viel zu wenig erschlossen⁶; Untersuchungen, die sich auch nur Ausschnitten aus den Massen des Erhaltenen medien-

³ Zit. nach TONY HUNT, *Teaching and learning latin in thirteenth-century England*, Cambridge 1991, 1, S. 329. ‚Glosa‘ bezeichnet in hoch- und spätmittelalterlichen Schulhandschriften regelmäßig den Kommentar.

⁴ Zusammenfassend zu Autor – „einer der wichtigsten Schulschriftsteller des späten Mittelalters“ – und Werk FRANZ JOSEF WORSTBROCK, Johannes de Garlandia, in: *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage, 4, 1983, Sp. 612-623 (Sp. 612 das Zitat); GÜNTER BERNT, J. de Garlandia, in: *Lexikon des Mittelalters* 5, 1991, Sp. 577f.

⁵ Im konkreten Ausdruck ist sie vom Topos der Etymologie ‚glossa‘/‚lingua‘ vorbereitet, die mindestens bis zu Wilhelm von Conches zurückreicht: [...] *tamen non hodie vocamus commentum nisi alterius libri expositoryum. Quod differt a glosa. Commentum enim, solam sententiam exequens, de continuatione vel expositione littere nichil agit. Glosa vero omnia illa exequitur. Unde dicitur glosa id est lingua. Ita enim aperte debet exponere ac si lingua doctoris videatur docere* (Guillaume de Conches, *Glosae super Platonem. Texte critique avec introduction, notes et tables* par ÉDOUARD JEAUNEAU [Textes philosophiques du moyen age 13] Paris 1965, § 10). Vgl. weiter etwa den anonymen Kommentar des 12. Jahrhunderts zu Priscians ‚*Institutiones grammaticae*‘ in Oxford, Bodleian Library, Laud lat. 67, f. 20r-88v – *Commentarius vel commentum dicitur liber continens sequentie et non littere expositionem, glosa vero continens sequentie et littere expositionem, et dicitur glosa quasi glossa, quia litteram plenarie exponit sicut lingua magistri* (zitiert nach SUZANNE REYNOLDS, *Medieval Reading. Grammar, Rhetoric and the Classical Text* [Cambridge Studies in Medieval Literature 27] Cambridge 1996, S. 29) – oder Hugutio von Pisa in den ‚*Magnae derivationes*‘ – *Commentum [...] est expositio verborum juncturam non considerans sed sensum. Glosa est expositio sententiae et ipsius literae, quae non solum sententiam sed verba attendit [...]. Unde dicitur glosa q. [= quasi] glossa, id est lingua, quia tanquam lingua doctoris adaequat et exponit et ad literam exponendam insistit, et sensum enucleat* (zit. nach G. PARÉ – A. BRUNET – P. TREMBLAY, *La renaissance du XIIe siècle. Les écoles et l'enseignement* [Publications de l'Institut d'Études Médiévales d'Ottawa 3] Paris u. a. 1933, S. 118, Anm. 3). Als Hilfsmittel der inventio wird das Etymologisieren im übrigen von Johannes de Garlandia selbst beschrieben: *The ‚Parisiana poetria‘ of John of Garland*. Ed. with introduction, translation, and notes by TRAUGOTT LAWLER (Yale Studies in English 182) New Haven u. a. 1974, S. 18, Z. 310-315.

⁶ Diese Klage ist fester Bestand der Fachforschung, s. etwa HELMUT PUFF, „Von dem schlüssel aller Künsten / nemblich der Grammatica“. Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480-1560 (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 70) Tübingen u. a. 1995, S. 43 (der für die gedruckten Lateinogrammatiken des 15. und 16. Jahrhunderts grundlegend Abhilfe schafft) oder HENKEL (wie Anm. 1) S. VII (der die ins Deutsche übertragenen Schultexte systematisch erschließt).

historisch sensibilisiert zuwendeten, fehlen ganz. Aus diesem Forschungsstand erklärt sich, dass Brückenschläge, wie sie das Symposium des Mediävistenverbandes 1997 mit dem Sektionsthema „*Artes* im Medienwechsel“ versucht hat, ihre prinzipielle Berechtigung erst noch darzulegen haben. Denn es gehörten, folgt man der Einführung in die genannte Sektion, „Bildung und Schriftlichkeit [...] unserem Verständnis nach so unauflöslich zueinander, dass es sich nicht von selbst versteht, die *artes* in die Diskussion um mittelalterliche Mündlichkeit und Schriftlichkeit einzubeziehen“. Wie könne da für die *Artes* als Paradigma mittelalterlicher Schriftlichkeit Medienwechsel überhaupt von Belang sein?⁷

Es liegt auf der Hand, dass sich die Frage nach dem Belang der Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wie für die *Artes*, so für den Schulunterricht als institutionelles Fundament der *Artes* stellen lässt – wie wohl ebenso, dass die Antworten beim gegenwärtigen Kenntnisstand nur methodisch grundlegend ausfallen können: Der Reichweite einer vermeintlich ubiquitären Schriftlichkeit in der Schule müssen zur Anwendung des Frageansatzes auf den Schulunterricht ja bereits im Vorfeld und *expressis verbis* Grenzen gezogen werden; diese aber stecken den für relevant erachteten Untersuchungsraum zwangsläufig schon im Vorgriff ab und geben so den weiteren Arbeitsschritten notwendig eine bestimmte Richtung vor.

Das Teilprojekt C des Sonderforschungsbereichs 231 hatte sich 1986 vorgenommen, „Schriftlichkeit und Volkssprache im Bereich von Schule und Trivialunterricht“ zu untersuchen⁸. Weil nach Erscheinungsformen von Schriftlichkeit in diesem Bereich zu fragen auch heute noch der Erklärung bedarf, vor allem aber aus dem angedeuteten methodologischen Grund ist es sinnvoll, zunächst den Ansätzen – demjenigen des Münsteraner Projekts, ebenso aber auch dem erwähnten auf die *Artes* zugeschnittenen Berliner Ansatz – noch einmal als solchen sich zuzuwenden, um ihnen Profil zu verleihen und ihre Reichweite zu taxieren. Dies soll hier in einem ersten Arbeitsschritt geschehen. In einem zweiten Schritt werden dann – in drei Teilschritten – einige Ergebnisse der Münsteraner Projektarbeit vorgestellt. Diese aufnehmend und generalisierend soll schließlich drittens und zuletzt wenigstens der Versuch unternommen werden, eine allgemeinere Antwort auf jene Ausgangsfrage der Projektforschungen zu formulieren, die die Einbindung in das Gesamtprojekt gewährleisten sollte: wie es denn um den Beitrag von ‚Schule und Trivialunterricht‘ zum mittelalterlichen Verschriftlichungsprozess bestellt gewesen sein könnte.

II. Methodisches: Zum Verhältnis medialer, konzeptioneller und kommunikationspragmatischer Aspekte auf den Verschriftlichungsprozess im Untersuchungsbereich

Der Erwartung, von antiken Traditionen geprägte Wissensfelder wie dasjenige der *Artes* und die Räume ihrer Weitergabe seien als Kernzonen mittelalterlicher Schriftlichkeit vom Verschriftlichungsprozess wesentlich unberührt geblieben, begegnet der Berliner Tagungsband über „*Artes* im Medienwechsel“ im methodischen Vorfeld mit einer Unterscheidung, die in ihrer grundsätzlichen Fruchtbarkeit bereits durch zahlreiche Arbeiten des ehemaligen Freiburger SFB 321 „Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ ausgewiesen ist.

⁷ Vgl. URSULA SCHAEFER, *Artes im Medienwechsel. Eine Einleitung*, in: *Das Mittelalter* 3, 1998, Heft 1, S. 3-12, hier S. 3 (dort auch das Zitat).

⁸ Das Projekt wurde bis 1993 gefördert. Die Leitung hatte Prof. Dr. Klaus Grubmüller. Arbeitsergebnisse sind dokumentiert in: KLAUS GRUBMÜLLER (Hg.): *Schulliteratur im späten Mittelalter*. (Münstersche Mittelalter-Schriften 69) München 2000.

Danach kann von einer medialen Dimension sprachlicher Äußerungen eine konzeptionelle Dimension abgesetzt werden, wobei jedes Sprachvorkommen sich der medialen Dimension eindeutig in Form einer Opposition von graphisch zu phonisch zuordnen lässt, auf der konzeptionellen Seite hingegen an die Stelle der Opposition ein Kontinuum fließender Formen des Übergangs von konzeptionell mündlichen zu konzeptionell schriftlichen Äußerungen tritt⁹. Damit lässt sich der mittelalterliche Ausbauprozess schriftlicher Kommunikation gerade auch in Bereichen, denen Schriftgebrauch konstitutiv ist, prinzipiell schärfer fassen, speziell im Blick auf die Unterweisung ins Trivium präziser auseinanderlegen, wie vielfältig sich mündliche und schriftliche Darbietungsformen von Wissen bereits auf elementarster Ebene, in der Lehr- und Lernsituation des Unterrichts, zueinander verhalten können:

1. Das Wissen, dessen Weitergabe der Unterricht dient, ist der Lehrsituation regelmäßig schon in schriftlich fixierter Form vorgegeben: allgemein durch den Bestand der anerkannten Lehrwerke, konkret-medial in Form von Handschriften, die diese Lehrwerke tradieren und für die Vorbereitung des Unterrichts oder in ihm selbst herangezogen werden.

2. Das schriftlich vorgegebene Wissen fließt in eine Anwendungssituation mit personal anwesenden Lehrenden und Lernenden ein, so dass Sprechakte unter den Rahmenbedingungen medialer Mündlichkeit gelingen müssen. Deren Planung kann sich der situationsdistanzierenden Potenzen des schriftlichen Mediums im Einzelfall unterschiedlich bedienen. Typologisch gesehen stehen sich dabei als zwei Extreme auf der einen Seite das weit im Vorfeld des Unterrichts für seine Weitergabe eigens neu konzipierte, etwa versifizierte, abbreviierte oder amplifizierte Wissen und auf der anderen Seite das im Unterricht lediglich medial verdoppelte, nur memorierte oder nur noch einmal abgeschriebene Wissen gegenüber.

3. Im Blick auf den erstgenannten Extremtyp wird man – nicht zuletzt um vereinfachenden Annahmen von der pädagogischen Angemessenheit der Wissensaufbereitung zu begegnen – zu beachten haben, dass die Planung eines Unterrichts, der die Vermittlung und Einübung schriftlichen Artes-Wissens zum Ziel hat, dieses Ziel je effektiver erreichen kann, desto genauer die Bedingungen medial-mündlicher Wissensaneignung kalkuliert und in das Situationsmodell eingerechnet werden. Das durchgeführte Ergebnis könnte man dann einen konzeptionell schriftlichen ‚Text‘ in der medialen Mündlichkeit nennen – wenn das nicht zu sehr an den textuell abgeschlossenen und nur an eine Person gebundenen Sprechakt denken ließe statt an ein aus verschiedenen Sprechakten aufgebautes Unterrichtsgespräch.

4. Demgegenüber kann der zweite Anpassungstyp des planerischen Vertrauens auf die besondere Vermittlungsleistung medialer Transformationen (Gedächtnis) oder Verdoppelungen (Abschrift) von Wissen daran erinnern, dass Produktion und Rezeption von Unterrichtsschrifttum im Mittelalter nicht wie heute weitgehend voneinander entkoppelt sind. An den Schulen muss für die Verbreitung des Wissens immer auch in einem sehr schlichten medialen Sinn gesorgt werden: Die Lehrtexte müssen den Schülern und Lehrern, zum Beispiel durch Diktat, überhaupt erst bereitgestellt werden. Das konzeptionelle Profil schriftlicher Unterrichtsmaterialien ist daher stets in Verbindung mit dem Problem begrenzter medialer Ressourcen zu sehen, und daher ist stets auch möglichst genau zu klären, wer denn die produzierten Texte kaufen, schreiben oder in den Händen halten, wer sie vorlesen, wer mitlesen, wer mitschreiben und/oder memorieren konnte oder sollte.

⁹ Vgl. PETER KOCH – WULF OESTERREICHER, Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte, in: Romanistisches Jahrbuch 36, 1985, S. 15-43; WULF OESTERREICHER, „Verschriftung“ und „Verschriftlichung“ im Kontext medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit, in: URSULA SCHAEFER (Hg.), Schriftlichkeit im frühen Mittelalter (ScriptOralia 53) Tübingen 1993, S. 267-292; DERS. Schriftlichkeit und Sprache. In: HARTMUT GÜNTHER – OTTO LUDWIG (Hgg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch, 1. Halbband, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10,1) Berlin u. a. 1994, S. 587-603. Zur praktischen Anwendung vgl. insbesondere die Veröffentlichungen des SFB 321 in der seit 1986 erscheinenden Reihe ‚ScriptOralia‘.

Schon für das Kerngeschehen mittelalterlicher Schule, für den Unterricht, deuten sich mit der Freiburger Unterscheidung also sehr komplexe Relationen an – man denke nur an ein durch Herkommen autorisiertes, aber schulmäßig überarbeitetes Wissenskompendium, das zudem mit Glossen und Kommentar in den Unterricht eingeht, dort vorgelesen, erläutert, teils memoriert und teils nach Diktat abgeschrieben wurde. Aus einer elementar kommunikationspragmatisch ansetzenden Perspektive ist damit für in der Forschung eingespielte Untersuchungskategorien, die bereits einen weiterreichenden institutionell-etablierten Rahmen von Unterricht voraussetzen, zugleich ein erheblicher Präzisionsbedarf angezeigt. So stellen zum Beispiel die oft als Ausgangspunkt und/oder Grundgerüst der Darstellung herangezogenen Schulformen¹⁰ wie Domschulen oder städtische Lateinschulen ja bereits komplexe Organisationsformen des Interaktionszusammenhangs ‚Unterricht‘ dar, die, vom monastisch-offenen, die gesamte Lebensführung mitgestaltenden Unterweisungszusammenhang ausgehend¹¹, als Phänomene einer den Bereich der Interaktion unter Anwesenden überschreitenden und ohne schriftliche Hilfsmittel gar nicht denkbaren funktionalen Ausgliederung und Ausdifferenzierung eines belehrenden Handlungszusammenhangs ‚Unterricht‘ überhaupt erst noch konsequent zu beschreiben wären: ganz allgemein vor allem in Richtung auf die Freistellung entsprechender Ressourcen – die Freistellung von Lehr-Räumen¹², Lehr-Zeiten und Lehr-Personen¹³ etwa – durch gesellschaftliche Gruppen, die bestimmte Vorstellungen von einem zukünftigen Leben haben, die mit dadurch gegenwärtiger Verwendung entzogenen Mitteln erreicht werden sollen; konkreter in Hinsicht vor allem auf in der Forschung vielzitierte zentrale Quellentypen wie Schulordnungen¹⁴ oder in literarischer Form handlungsanleitende Texte aus dem Schulzusammenhang¹⁵ und in Hinsicht auf vielbenutzte Ordnungsbegriffe (‚Schulliteratur‘, ‚Schulhandschriften‘), deren sich wandelnder historischer Sachgehalt und sich wandelnde sacherschließende Leistung im Lichte eines immer auch mündlichen Unterrichtsgeschehens erst noch genau zu erfassen ist. In dieser Perspektive rücken dann auch die Artes fundamentaler in den Verschriftlichungsprozess ein, treten deutlicher als ein zuerst nur die Ordnung von Wissen steuerndes Instrument hervor, erst danach auch als eines, das zudem dessen unterrichtliche Weitergabe strukturieren, dafür aber auch ganz ungeeignet sein konnte, wenn nämlich aktual umlaufendes Wissen außerhalb der schriftlich tradierten Ordnung stand, aber dennoch einer Gemeinschaft bedeutsam und daher

¹⁰ Zwei jüngere Beispiele: PAUL F. GRENDLER, *Schooling in Renaissance Italy. Literacy and Learning 1300-1600* (The Johns Hopkins University Studies in Historical and Political Science 107) Baltimore u. a. 1989, S. 3-41 (‚The organization of schooling‘); PIERRE RICHIÉ, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle - milieu du XIe siècle*, Paris 1989, S. 189-194 (‚Les différents types d'écoles‘ als den dritten Hauptteil ‚Moyens et méthodes de l'acquisition du savoir‘ eröffnendes Kapitel).

¹¹ Grundlegend DETLEF ILMER, *Formen der Erziehung und Wissensvermittlung im frühen Mittelalter. Quellenstudien zur Frage der Kontinuität des abendländischen Erziehungswesens* (Münchener Beiträge zur Mediävistik und Renaissance-Forschung 7) München 1971.

¹² Vgl. dazu jetzt H. D. MICHAEL GÖHLICH, *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter*, Weinheim 1993. Methodisch weniger ergiebig als im Quellenmaterial MICHAEL FREYER, *Das Schulhaus. Entwicklungsetappen im Rahmen der Geschichte des Bauern- und Bürgerhauses sowie der Schulhygiene*, Passau 1998. Vgl. weiterhin HERMANN LANGE, *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Zur Entwicklung und Problematik des modernen Schulwesens*, Weinheim – Berlin 1967. Für England grundlegend: MALCOLM SEABORNE, *The English School: its Architecture and Organization 1370-1870*, London 1971.

¹³ Vgl. GERHARD GRAVE, *Schularbeit. Untersuchungen zur vorindustriellen Tradition des Lehrberufes mit besonderer Rücksicht auf Deutschland im 16.-18. Jahrhundert* (Europäische Hochschulschriften XI, 146) Frankfurt am Main u. a. 1982.

¹⁴ Nach wie vor unentbehrlich ist die Zusammenstellung von Müller, deren Quellendarbietung allerdings dem aktuellen Erkenntnisinteresse nicht genügt und auch vielfach ergänzungsbedürftig ist: *Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge in deutscher und niederländischer Sprache*, hg. von JOHANNES MÜLLER (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten 12f.) Zschopau 1885f., Nachdruck Leipzig 1973.

¹⁵ Die prominentesten Beispiel aus dem deutschen Sprachraum sind sicherlich Konrads von Hirsau ‚Dialogus super auctores‘, Hugos von Trimberg ‚Registrum multorum auctorum‘ und die ‚Forma discendi‘ Hugo Spechtsharts von Reutlingen. Vgl. zudem die Hinweise bei HENKEL (wie Anm. 1) S. 29f. auf die zahlreichen ‚Schulgedichte‘.

gesteuerter Reproduktion wert schien¹⁶. Forschungsstrategisch sollte diese hermeneutische Distanzierung der Artes zur sie pragmatisch tragenden und die Institution ‚Schule‘ überhaupt erst aufbauenden Unterrichtssituation dann auch bewusst halten, dass die Anbindung der traditionell-schriftgebundenen gesellschaftlichen Wissensreproduktion an den Verschriftlichungsprozess nicht auf jenem Weg gelingen kann, der mit der Freiburger Unterscheidung für die Artes doch vorderhand offen zu stehen scheint: Die Kontinuität der Bindung von Unterricht und Schule an Schriftlichkeit lässt sich nicht unter Verweis auf den damit zunächst nur erfassten medialen Aspekt beiseite schieben, um somit den eigentlichen Untersuchungsraum der konzeptionellen Verschriftlichung zu eröffnen (für den weiterhin dann schon eher der Medienwechsel denn Kontinuität reklamiert werden könnte). Zum einen ist diese Kontinuität bei genauerer Betrachtung des mittelalterlichen Unterrichts durchaus nicht gegeben. Zum zweiten können, wie oben angedeutet, zwischen medialem und konzeptionellem Medienwechsel relevante und spezifisch mittelalterliche Zusammenhänge bestehen. Dazu nachstehend nur zwei kurze Hinweise auf einschlägige historische Konstellationen¹⁷:

1. Schüler treten erst seit dem Spätmittelalter häufiger als Handschriftenbesitzer auf. Sie sind damit nicht mehr nur ephemere, allein mit Wachstafel und Gedächtnis ausgestattete Textbenutzer, sondern avancieren zu Unterrichtsteilnehmern im neuen Sinn. Im 13. und 14. Jahrhundert – und in Frankreich und England sehr viel deutlicher als im deutschen Sprachraum – vollzieht sich, was Michael Giesecke erst durch den neuen Buchdruck erreicht sehen wollte¹⁸, eine extensive Ausweitung von Lehrschriftlichkeit in den Klassenraum hinein. Giesecke hat daraus bekanntlich weitreichende Konsequenzen gezogen, – das nun auch in die Hände der Schüler gelangende Wissen schränke die Autorität der wissensvermittelnden Lehrinstanzen ein – dabei aber die Unterricht und Schriftgebrauch steuernde Werteebene gänzlich ausgeklammert. Doch auch ungeachtet dieses Einwandes kann man sich nur schwer vorstellen, dass solche zunächst sehr einfachen medialen Transformationen – der Schüler hört nicht mehr überwiegend zu, sondern liest jetzt regelmäßiger auch mit – folgenlos für die magistrale *lectio*, die mündliche Textauslegung im Unterricht, geblieben sein sollten. Schon das Memorieren von Texten müsste durch einen regelmäßig als mitlesend erwarteten Zuhörer ja strukturell einen ganz anderen Status bekommen.

2. Ansteigende Schülerzahlen im 14. Jahrhundert befördern insbesondere an den neuen mitteleuropäischen Universitäten die Verbreitung von Lehrtexten auf dem Wege des Diktats. (Daneben könnte eine Rolle spielen, dass nicht überall so ausgefeilte Instrumente zur manufakturiellen Handschriftenproduktion in Serie im Hintergrund standen wie etwa an den französischen Universitäten.) In Verbindung mit diesem Vorgang jedenfalls werden ehemals für die Weitergabe durch professionelle Schreibwerkstätten angelegte, überaus komplexe, ja kalligraphische Textensembles sehr vereinfacht: Sie werden in Fluss gebracht, konzeptionell reoralisiert

¹⁶ Diesen Unterschied von Artes-Theorie und Lehrpraxis betont auch HENRI-IRÉNÉE MARROU, *Augustinus und das Ende der antiken Bildung*, Paderborn u. a. 1983, S. 183. Ein prominentes Beispiel für ihren Gegensatz liefern die universitäre und die kaufmännische Mathematik im hoch- und spätmittelalterlichen Oberitalien, s. etwa GRENDLER (wie Anm. 10) S. 306-329 („Learning merchant skills“).

¹⁷ Sie stützen sich auf gebrauchsfunktionale Analysen von etwa 150 Handschriften aus dem Zeitraum vom 8./9. bis zum 15./16. Jahrhundert, die die für den Lateinunterricht herangezogene Fabelsammlung des Avian überliefern.

¹⁸ MICHAEL GIESECKE, *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*, Frankfurt am Main 1991, S. 217-226. Aus der Reihe der Besprechungen und Reaktionen ist für den hier einschlägigen Zusammenhang hervorzuheben: HELMUT PUFF, *Exercitium grammaticale puerorum. Eine Studie zum Verhältnis von pädagogischer Innovation und Buchdruck um 1500*, in: MARTIN KINTZINGER – SÖNKE LORENZ – MICHAEL WALTER (Hgg.), *Schule und Schüler im Mittelalter. Beiträge zur europäischen Bildungsgeschichte des 9. bis 15. Jahrhunderts* (Beihefte zum Archiv für Kulturgeschichte 42) Köln u. a. 1996, S. 411-439. Vgl. zum Grundsätzlichen vor allem JAN-DIRK MÜLLER, *Überlegungen zu Michael Giesecke: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main 1991, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur* 18, 1993, S. 168-178.

sozusagen, um den neuen Bedarf an schriftlichen Unterrichtsmaterialien durch mündlich im Diktat vermittelbare Texte abdecken zu können. Das ist ein ganz schlichter medialer Sachverhalt, der freilich potentiell weitreichende Folgen für die konzeptionelle Gestaltung der Lehrtexte hat. Zum Beispiel müssen Text-Kommentarbezüge, die zuvor durch eine bestimmte Positionierung der Elemente auf dem Pergament vom Schreiber vereindeutigt werden konnten, nun systematisch verbalisiert werden, um auch im mündlichen Fließtext eindeutig zu bleiben.

So sinnvoll es also ist, den Medienwechsel „über den reinen medialen Übertritt hinaus weiter zu fassen“¹⁹, so notwendig erscheint es ebenso, stets konsequent die elementaren pragmatischen Voraussetzungen im Blick zu behalten.

Ziel der auf Volkssprache und Schriftlichkeit im Bereich von Schule und Trivialunterricht gerichteten Arbeiten des Teilprojekts C war es, „durch die genaue Beschreibung des Verhältnisses von Latein, Volkssprache, Mündlichkeit, Schriftlichkeit für das deutsche Sprachgebiet die Voraussetzungen zu klären, die aus der Praxis der Schule für den Literarisierungsprozess insgesamt gewonnen werden“ (Projektantrag). Im Zentrum stehen damit statt eines erwarteten Medienwechsels zunächst einmal die offenen Beziehungen der verschiedenen Medien zueinander und die möglichen Verschiebungen in diesen Beziehungen – auf die Gefahr hin, dass das Bild dann in den Details sehr viel bunter wird oder auch unspektakulärer und aus der Innovationsperspektive betrachtet, die das Schlagwort vom Medienwechsel vorgibt, weniger kontrastreich. Deutlicher hervor tritt dagegen eine zentrale methodologische Pointe jeder Frage nach dem ‚Mediengebrauch und seinen Folgen‘, die nicht nur den Schriftgebrauchsraum Schule betrifft, sondern jeden Objektbereich, für den die Konstitution und Prägung durch Schrift in Frage steht, und die in der grundsätzlich gewandelten hermeneutischen Ausgangsstellung dem Untersuchungsbereich gegenüber liegt. Gerade die gegen das Licht der mündlichen Lehrsituation betrachteten schriftlichen Quellen werden darin als Vermittlungsprodukt sichtbar, in dem oral und literal geprägte Kommunikationsstrategien ineinander greifen und einander ergänzen.²⁰ Wenn in der praktischen Arbeit die entsprechenden Relationen sich auch nur im Rückschluss von der erhaltenen schriftlichen Quelle auf die ‚andere Seite‘ erfassen lassen, so darf man dennoch bei der Konstitution des Untersuchungsbereichs nicht schon ebenso pragmatisch verfahren – denn das bedeutete, sich die schriftliche Quelle als eine Untersuchungsbasis zu konstruieren, durch die Mündlichkeit gleichsam wie durch eine opake Fläche hindurchschien. Die schriftliche Quelle ist generell aber schon im methodischen Ansatz entschieden als in einen Kommunikationsraum in verschiedene Richtung verspannt zu begreifen – und wichtig ist dabei eben, dass ihre Position dort durchaus keine zentrale sein muss²¹. Auf Schriftlichkeit in mündlich-schriftlichen Verwendungssituationen von Schriftlichkeit/Handschriften ausgerichtete Untersuchungen können daher auf im Wortsinne grundlegende Hypothesen, die den fraglichen Kommunikationsraum jenseits der Schrift/Handschrift konstituieren, nicht verzichten. Das ist auch deshalb zu betonen, weil diese Verschiebung des hermeneutischen Ausgangspunktes in den Quellenanalysen der einschlägigen schul- und bildungsgeschichtlichen

¹⁹ SCHAEFER (wie Anm. 7) S. 8.

²⁰ Vgl. WULF OESTERREICHER, Textzentrierung und Rekontextualisierung. Zwei Grundprobleme der diachronischen Sprach- und Textforschung, in: CHRISTINE EHLER – URSULA SCHAEFER (Hgg.), Verschriftung und Verschriftlichung. Aspekte des Medienwechsels in verschiedenen Kulturen und Epochen (ScriptOralia 94) Tübingen 1998, S. 10-39. Zur Präsenz des gesprochenen Wortes im europäischen Universitätsbetrieb des Hoch- und Spätmittelalters JÜRGEN MIETHKE, Die mittelalterlichen Universitäten und das gesprochene Wort, in: Historische Zeitschrift 251, 1990, S. 1-44.

²¹ In der Reflexion der hermeneutischen Herausforderungen, die eng an mündliche Inszenierung gebundene mittelalterliche Texte stellen, ist die Forschung zum volkssprachlichen Minnesang besonders weit vorangeschritten; s. etwa PETER STROHSCHNEIDER, Aufführungssituation: Zur Kritik eines Zentralbegriffs kommunikationsanalytischer Minnesangforschung, in: Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Vorträge des Augsburger Germanistentags 1991, hg. von JOHANNES JANOTA, 3: Methodenkonkurrenz in der germanistischen Praxis, hg. von DEMS., Tübingen 1993, S. 56-71.

Arbeiten noch nirgends formuliert ist und daher auch nirgends am Anfang der Zugriffe auf den Objektbereich steht²².

Um den Erkenntnisgewinn eines solcherart geklärten Außenstandpunktes in aller Kürze an einem Beispiel zu verdeutlichen: In der angelsächsischen Forschung ist in jüngerer Zeit eine Diskussion geführt worden, die die funktionale Bindung des Texterschließungstyps ‚Glosse‘ an den Grammatikunterricht für das 10. und 11. Jahrhundert in Frage gestellt hat²³. Allgemeiner formuliert: Hier steht das Problem zur Debatte, wie sich schriftliche Textkonzeption und situative Funktionalisierung zueinander verhalten. Als hilfreich könnte sich für eine Antwort eine Ausweitung und damit zugleich eine Dynamisierung der Perspektive erweisen, indem das Problem im Horizont der allgemeineren Frage nach den schriftlichen Anteilen von Unterricht im fraglichen Zeitraum überhaupt und nach dem Wandel dieser Anteile im mittelalterlichen Verschriftlichungsprozess von Unterricht erörtert wird. So lässt sich zum Beispiel für Ausschnitte aus dem Bereich der *auctores*-Lektüre profaner ‚Schulschriftsteller‘ zeigen, dass Textkommentierung hier vor einem ersten Verschriftlichungsschub im 12. Jahrhundert vielfach ohnedies nur in Form der Glosse in Erscheinung treten kann: Die Formen der Kommentierung sind generell noch kaum entfaltet²⁴, so dass die Grundform ‚Glosse‘ noch alle Textgebrauchsräume abdecken muss, die auf eine weitere schriftliche Erläuterung des Textes Wert legen.

Relevanzen und Reichweiten von Schriftlichkeit für den Unterricht schon im Frageansatz zu relativieren: auf diesem Wege käme man von mediävistischer Seite nicht zuletzt einer zentralen Forderung der historischen Pädagogik entgegen, den Bildungs- und Erziehungsbegriff gerade in der Vormoderne weiter zu fassen als nur über die Komponente ‚schriftliche Bildung‘, den Bildungs- und Erziehungsbegriff vielmehr auf die Weitergabe allen Wissens, das eine bestimmte Gesellschaftskultur und ihre Gruppen trägt, zu öffnen²⁵. Allerdings steigen mit der Außenperspektive auf die schriftlichen Quellen auch die Ansprüche an die hermeneutische Reflexion der eigenen Verfahren, zuvorderst an die methodisch kontrollierte Grundlegung der Ausgangsmaterialien.

²² Auf einer anderen Ebene der Erkenntnis liegt der obligate Hinweis auf die mangelnde Repräsentativität des erhaltenen Quellenmaterials für den Schulunterricht, in dem schriftliche Arbeitsmittel in hohem Maße verbraucht worden seien. Auf die faktisch durchgeführten Analysen des dann doch Erhaltenen schlägt das Bewusstsein vom Ausschnittcharakter des Schriftlichen dennoch nirgends durch. Dass Verluste neben einer typologischen (ARNOLD ESCH, Überlieferungs-Chance und Überlieferungs-Zufall als methodisches Problem des Historikers, in: Historische Zeitschrift 240, 1985, S. 529-570) zumal im Rahmen einer Schriftlichkeit auch quantitativ vermehrenden historischen Prozesses auch eine historische Dimension haben, wird regelmäßig nicht mehr reflektiert.

²³ Den Anstoß dazu hat MICHAEL LAPIDGE gegeben: The Study of Latin Texts in Late Anglo-Saxon England [1]. The Evidence of Latin Glosses, in: NICHOLAS BROOKS (Hg.), Latin and the Vernacular Languages in Early Medieval Britain, Leicester 1982, S. 99-140. Jüngste Stellungnahme: GERNOT WIELAND, Interpreting the Interpretation: The Polysemy of the Latin Gloss, in: The Journal of Mediaeval Latin 8, 1998, S. 59-71. Vgl. dazu demnächst auch die einschlägigen Beiträge in dem von Klaus Bergmann, Elvira Glaser und Claudine Moulin-Fankhänel herausgegebenen Ergebnisband der internationalen Fachkonferenz „Mittelalterliche volkssprachliche Glossen“ (Bamberg, 2.-4. 8. 1999).

²⁴ Zusammenfassend NICOLAUS M. HÄRING, Commentary and Hermeneutics, in: ROBERT L. BENSON – GILES CONSTABLE (Hgg.), Renaissance and Renewal in the Twelfth Century, Oxford 1982, S. 173-200. Vgl. jetzt auch PETER STOTZ, Beobachtungen zur lateinischen Kommentarliteratur des Mittelalters: Formen und Funktionen, in: Das Mittelalter 3, 1998, Heft 1, S. 55-72, hier besonders S. 59f.

²⁵ Vgl. ERHARD WIERSING, Die alteuropäische Erziehung und Bildung als Thema der historischen Pädagogik, in: Neue Sammlung 28, 1988, S. 303-322.

III. Querschnitte: Schriftlichkeit, Schule und Unterricht in Ulm, an Lateingrammatiken und Fabeln

Volkssprache und Mündlichkeit auf der einen, Latein und Schriftlichkeit auf der anderen Seite begegnen sich im Latein- und Grammatikunterricht nicht zufällig, sondern stehen an der Schwelle zur Welt der Lese-, Schreib- und Schriftkundigen in obligatem Kontakt miteinander. Von diesem Situationsmerkmal ausgehend hat das Teilprojekt C seine schriftlichen Quellen aus dem Bereich des Trivialunterrichts und hier aus jenem mittelalterlichen Lehrgebiet zu erheben unternommen, das mit der Lektüre des Donat beginnt und dem fortgeschrittenen Lateinspracherwerb gilt. Geographisch lag der Schwerpunkt im deutschen Sprachraum, chronologisch im Spätmittelalter. Dessen immense Handschriftenproduktion konnte es dann auch rechtfertigen, statt über Quellenkombination²⁶ den Zugang primär über die Handschrift als jene Quelle zu suchen, die dem Unterrichtsgeschehen von allen erhaltenen mittelalterlichen Schriftzeugnissen noch am relativ nächsten steht²⁷. Dies sollte freilich nicht in Einzelstudien geschehen, sondern in breiteren Querschnitten – auch aus dem Bewusstsein heraus, dass die Handschrift zwar relativ nahe an den Schulbetrieb heranhöhrt, aber eben nur relativ, und dass sich über solche Distanzen im Einzelfall kaum je gesichert befinden lässt, wohl aber im empirisch von Anfang an weiter ausholenden Zugriff.

Drei Querschnitte wurden gelegt: Sie galten einem im 15. Jahrhundert prominenten Schulort, dann mit zwei Beispieltexten einem Inhalt, demjenigen der Lateingrammatik, über den sich die entsprechenden Handschriften ihrem Gebrauchsraum zuordnen ließen, zum dritten, ebenfalls an einem Beispieltext, einem Verfahren: der Lektüre moraldidaktischer *auctores*. Die Detailergebnisse allein der Materialerschließung von annähernd 300 Handschriften, die auf diesem Wege bearbeitet wurden, können hier nicht referiert werden²⁸: Sie liegen, von der kontrolliert gewonnenen Materialbasis als solcher abgesehen, im prosopographischen Bereich, im Bereich der Institutionengeschichte, der Text- und Überlieferungsgeschichte, nicht zuletzt auf dem Gebiet der Handschriften- und der Texthermeneutik. Wie steht es um die weiterreichenden Ergebnisse?

Zunächst zum Querschnitt entlang des Schulortes²⁹. Ausgewählt wurde eine im 15. Jahrhundert überaus prominente südwestdeutsche Einrichtung, die seit 1384 in städtischer Trägerschaft verwaltete Lateinschule in Ulm. Der Zugang zu ihr wurde kontrolliert über Ulmer Schreiberkolophone gesucht. Am so ermittelten Korpus, das ein knappes halbes Hundert Handschriften umfasst, lässt sich im besonderen für die Schulschriftlichkeit wiedererkennen, was man für die spätmittelalterliche Schule im allgemeinen erwarten darf: Ihr funktionaler Ausdifferen-

²⁶ Methodologisch betrachtet ist Quellenkombination das notwendige Korrelat zum relativierten Aussagegehalt des Schriftzeugnisses. Vgl. für die Frühdruckforschung JAN-DIRK MÜLLER, Volksbuch/Prosaroman im 15./16. Jahrhundert – Perspektiven der Forschung, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, Sonderheft 1: Forschungsreferate, 1985, S. 1-128, hier S. 46f.

²⁷ Der Ausgang von den Handschriften wurde von der Fachforschung bereits zu Anfang dieses Jahrhunderts gefordert: ALFRED HEUBAUM, Die mittelalterlichen Handschriften in ihrer Bedeutung für die Geschichte des Unterrichtsbetriebs, in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 15, 1905, S. 1-6. Ihre Einschätzung als unmittelbarer „Niederschlag“ (S. 2) des Unterrichtsgeschehens überschätzt allerdings, wie PUFF (wie Anm. 6) S. 43 ganz zu Recht betont, die situative Verfügbarkeit (PUFF: „spontane Wandelbarkeit“) schriftlicher Unterrichtsmaterialien. Den Ertrag methodisch vergleichbarer ausgerichteter Untersuchungen gedruckter Unterrichtstexte, die handschriftlich ergänzt wurden, deutet eine Studie von ANTHONY GRAFTON an: Teacher, Text and Pupil in the Renaissance Class-room: A Case-study from a Parisian College, in: History of Universities 1, 1981, S. 37-70.

²⁸ Vgl. hier und im Folgenden die einzelnen Beiträge in: GRUBMÜLLER (wie Anm. 8).

²⁹ Zum Folgenden ULRIKE BODEMANN – CHRISTOPH DABROWSKI, Handschriften der Ulmer Lateinschule. Überlieferungsbefund und Interpretationsansätze, in: Grubmüller (wie Anm. 8) S. 11-47.

zierungsgrad erscheint vielfach noch in engen Grenzen. Das sei hier unter drei Aspekten kurz ausgeführt, für die Stellung der Lateinschule innerhalb der Ulmer ‚Bildungs‘-Landschaft, für die Träger der Textüberlieferung und die Texte, schließlich für die Unterrichtsverfahren.

1. Die Ulmer Niederlassungen der Benediktiner, Dominikaner, Franziskaner und Augustinerchorherren mit teilweise eigener Novizenausbildung (Franziskaner und Dominikaner), aber auch ‚Deutsche‘ oder ‚Winkelschulen‘ treten als Orte einer geregelten eigenen Produktion trivialen Unterrichtsschrifttums so gut wie gar nicht hervor. Dass das nicht nur am Quellenzugriff via Schreiberkolophon liegt, hat sich in zwei begleitend durchgeführten Untersuchungen gezeigt. Für die ‚Deutsche Schule‘ ist es im 15. Jahrhundert überhaupt kennzeichnend, dass sie allenfalls punktuell in den Blick tritt, den Zustand dauerhafter Schriftproduktion nirgends erreicht³⁰. Die Dominikaner hingegen sichern ihr Ausbildungsniveau ordensintern und allenfalls in marginaler Verschränkung zum externen, ‚öffentlicheren‘ Grammatikunterricht der Lateinschule – vor allem durch Rückgriff auf eine ausgebaute Bibliothek, die den Grammatiksektor durch Neuzugänge bei Ordenseintritt abdeckt oder durch Zukauf, aber nur sporadisch durch sehr gezielte Abschriften, die dann im wesentlichen eine einzige Person, der *magister studentium* anfertigt; die Vermittlung der Lateinsprachkompetenz anhand der Lehrwerke läuft eher in Form des Einzelstudiums solcherart verfügbarer Texte ab denn in Form des personal gebundenen Gruppenunterrichts, wie er für die Lateinschule charakteristisch ist³¹. Die Lateinschule der Stadt tritt so als der zentrale Ort hervor, an dem triviales Lehrschrifttum allgemein zugänglich bereitsteht. In dieser Position deckt sie mehr Funktionen ab als nur die, Texte für den Unterricht an Ort und Stelle bereitzuhalten. So finden sich Handschriften, die zwar unmittelbar an der Lateinschule entstanden sind, aber am Ort selbst gar nicht mehr benutzt wurden. Hier erfüllt die städtische Lateinschule eine Art Bibliotheksfunktion: Man besorgte sich an ihr Texte auch prospektiv für eine zum Zeitpunkt der Abschrift noch offene zukünftige Verwendung. Wenn unter diesen anvisierten Verwendungsbereichen auch das Artesstudium an der Universität liegen konnte, dann deutet sich darin das Niveau des Ulmer Lehrbetriebs ebenso an wie in der Tatsache, dass der Konstanzer Domklerus seine Kurienkandidaten zur theologischen Ausbildung vor der Examination nach Ulm schickte. Es zeigt sich darin aber auch, dass die verschiedenen Ausbildungsstufen nicht immer klar voneinander geschieden sein müssen, dass man mit breiteren Grenzsäumen rechnen muss.

2. Schulintern zeigt sich ähnliches, einmal an den Trägern der Schriftüberlieferung, dann für die von ihnen verwendeten Texte. Im Aufgabenbereich des Lokaten zum Beispiel, der für die Textweitergabe durch Diktat zuständig ist, überschneiden sich die Rollen des Schülers und des Lehrers. Der Lokat ist beides, er ist der fortgeschrittene Schüler, der anspruchsvollere Aufgaben übernehmen kann, und er agiert damit seinen weniger fortgeschrittenen Mitschülern gegenüber in der Rolle des Lehrers. Aus dem Spektrum der an der Lateinschule umlaufenden Texte kristallisiert sich kein fester Kanon heraus, und ein deutlich nach Niveaus binnendifferenzierter schon gar nicht. Der Schwerpunkt liegt zwar deutlich im elementargrammatischen Bereich – dabei umgibt aber selbst den noch am ehesten festen Kern von Donat (‚Ars minor‘, ‚Ars maior‘), Priscian (‚Institutiones grammaticae‘) und Alexander de Villa Dei (‚Doctrinale‘) ein breiter Saum mit einer Vielfalt verschiedener Basisgrammatiken. Und auch diesen elementargrammatischen Schwerpunkt umgibt wiederum ein breiter Saum von Texten, der über das Gebiet der anspruchsvolleren Logik – hier erreicht Ulm ansatzweise sogar Universitätsniveau – bis hinauf zu theologischen Texten reicht. Zu einem festen Lektürekanon verdichtet sich das alles nicht, wohl aber bilden sich in den 100 Jahren des abgedeckten Untersuchungszeitraums Schwer-

³⁰ Vgl. HARTMUT BLEUMER: ‚Deutsche Schulmeister‘ und ‚Deutsche Schule‘. Forschungskritik und Materialien, in: GRUBMÜLLER (wie Anm. 8) S. 77-98.

³¹ Vgl. BURKHARD HASEBRINK: Latinität als Bildungsfundament. Spuren subsidiärer Grammatikunterweisung im Dominikanerorden, in: GRUBMÜLLER (wie Anm. 8) S. 49-76.

punkte heraus. Diese jedoch sind ganz deutlich an die Potenzen und Präferenzen einzelner Lehrpersonen gebunden und nicht schon an die ihre personalen Träger übergreifende Institution ‚Schule‘ selbst.

3. Stellt man den Fokus schließlich noch etwas enger auf das Unterrichtsgeschehen selbst ein, dann fallen die Handschriften als Zeugnis aus. Unterrichtsschriftlichkeit im Sinne der Unterrichtsmitschrift hat sich nirgends eindeutig fassen lassen. Die vielfältigen Formen der Textkommentierung erweisen sich bei genauerem Hinsehen immer wieder als in je eigenen schriftlichen Traditionszusammenhängen verankert, aus denen man vor dem Unterricht selektiert und sie dem Unterricht vorab bereitstellt – sie sind aber nirgends unmittelbarer Niederschlag des mündlichen Unterrichtsgeschehens selbst. Entsprechend spielen volkssprachliche Textelemente keine nennenswerte Rolle. Mündlichkeit bekommt man auf dieser Ebene nur in einem sehr mittelalterlichen Sinn und in sehr engen Grenzen zu fassen, nämlich in der Form des Diktats zur Bereitstellung der Lehrtexte. Hier diktiert indes nicht Mündlichkeit Schriftlichkeit, die sie zum Instrument der Speicherung von Unterrichtsabläufen oder gar der Ausarbeitung von Unterrichtsergebnissen machte, sondern (mediale) Schriftlichkeit dominiert (mediale) Mündlichkeit.

Dem zweiten Querschnitt der Projektarbeit wurden zwei Grammatiken mitsamt ihren Kommentaren zugrundegelegt, die text- und überlieferungsgeschichtlich zu erschließen, dazu freilich überhaupt erst einmal in ihrem Aufbau zu erhellen waren. Einmal waren das die ‚Flores grammaticae‘ Ludolfs de Luco, ein syntaktisches Lehrgedicht von etwa 1000 Versen, das auf Priscians ‚Institutiones grammaticae‘ fußt. Dazu kam das ‚Speculum grammaticae‘, eine Wortkunde von 5500 Versen, verfasst vom Reutlinger Priester Hugo Spechtshart (um 1285-um 1360) und seinem Neffen Konrad, Schulmeister in Reutlingen seit 1354. Am ‚Speculum grammaticae‘ und seinem Kommentar – nur darauf sei hier etwas näher eingegangen – werden dabei wiederum die eher engen Grenzen deutlich, in denen sich die Beziehungen zwischen Schriftlichkeit der Lehrwerke und Unterrichtsmündlichkeit entfalten – und dies nun speziell für die konzeptionelle Seite, also für die schriftlichen Vorstrukturen jenes Unterricht, den man in der medialen Dimension an den Handschriften kaum zu sehen bekommt. Der Verstext des ‚Speculum‘ formt ein seit dem 13. Jahrhundert normsetzendes wissenschaftlich-lexikographisches Nachschlagewerk um die ‚Magnae derivationes‘ des Hugutio von Pisa³². Das ist nun ein wissenschaftliche Standards setzendes Werk, und seine besonderen Aufbauprinzipien setzen einschlägige derivatorische Grundkenntnisse bereits voraus, um einzelne Artikel überhaupt finden zu können. Damit können die ‚Magnae derivationes‘ auf dem Niveau des trivialen Grammatikunterrichts nicht ohne weiteres zugänglich gewesen sein. Um so befremdlicher, dass die Umarbeitung in die Versform Zugangshürden nur sehr bedingt abbaut: Sie verkürzt den Hugutio und macht ihn damit nicht sehr viel verständlicher, sie wählt ein anderes Anordnungsprinzip, das kaum durchschlagend übersichtlicher erscheint, und sie eliminiert zahlreiche dem Verständnis dienliche Sacherklärungen und nähere grammatische Erläuterungen. Wesentlich durchsichtiger und benutzbarer ist das Ergebnis dadurch nicht geworden, das als Nachschlagewerk nun nicht mehr taugt und als Lerninstrument schon gar nicht. Nun wurde der Verstext des ‚Speculum‘ freilich von Hugo und Konrad Spechtshart mit dem ‚Speculum‘-Kommentar gemeinsam ausgearbeitet – und wenn man diesen Kommentar hinzuzieht, dann wird vieles verständlicher. Der Kommentar liefert viele der im Vers getilgten Elemente aus Hugutio wieder nach, vielfach die Sachbeispiele und die grammatischen Erläuterungen, er ergänzt auch weitere

³² Vgl. zum Folgenden DOROTHEA KLEIN, Wortsammlung und Versgrammatik. Das ‚Speculum grammaticae‘ Hugo und Konrad Spechtsharts aus Reutlingen und seine Quellen, in: GRUBMÜLLER (wie Anm. 8) S. 99-164; SUSANNE BAUMGARTE, Der Kommentar zum ‚Speculum grammaticae‘. Ein Beispiel für Schulkomentierung im 14. Jahrhundert (ebd. S. 165-241); ULRIKE BODEMANN – BEATE KRETZSCHMAR, Textüberlieferung und Handschriftengebrauch in der mittelalterlichen Schule. Eine Untersuchung am Beispiel des ‚Speculum grammaticae‘ und seines Kommentars (ebd. S. 243-280).

Beispielsätze; nicht zuletzt wird in ihm der Aufbau des ganzen Werks durch Einleitungen und Überschriften deutlicher herausgearbeitet. Verstext und Kommentar bilden also eine für das Verständnis notwendige Symbiose. Die Versifizierung für sich allein betrachtet erscheint demgegenüber mehr einem didaktischen Habitus entsprungen als der Reflexion auf Eigenarten mündlicher Wissensaneignung. Ihr Ausgangspunkt ist ein eminent schriftliterarischer, und das Ergebnis bleibt ein eminent schriftliterarisches – und ebenso der Kommentar, den wie den Verstext Systematizität und die ewige Repetition gleichbleibender Aufbauschemata kennzeichnen. Schriftlichkeit wirkt hier wie dort sehr stark von ihren eigenen Voraussetzungen her in den Unterricht hinein. Die wesentliche konzeptionelle Leistung der beiden Spechtsharte liegt demgegenüber in der Aufspaltung des wissenschaftlichen Standardwerks auf diese Text-Kommentar-Symbiose. Dadurch bringen sie ihre Informationen in eine Vollzugsform der Wissensaneignung, die sich im Unterricht situativ-gelegenheitsgebunden viel stärker der mündlichen Erläuterung öffnen konnte. Das mag aus heutiger Sicht zwar als ein überaus reduziertes Anpassungsverfahren erscheinen: In unseren Augen schreiben sich die beiden Spechtsharte mit ihrem ‚Speculum‘ mit weitaus kräftigeren Zügen in die Lexikographiegeschichte ein als in die der Unterrichtsdidaktik. An der Überlieferung ihres Werks lässt sich aber ablesen, dass dieses Vorgehen seinerzeit durchaus ein schulgemäßes war.

Der dritte und letzte Querschnitt verlief entlang eines Werks aus der Reihe der literarisch-didaktischen *auctores*, entlang der spätantiken Versfabelsammlung des Avian³³. Zeitlich spannt sich deren Verbreitung über das ganze Mittelalter, funktional reicht sie über schulische Gebrauchsräume hinaus vor allem in den Bereich der Predigt hinein. Infrage stand daher, ob und wie sich die schulischen Verfahren schriftgestützter Lektüre im Kontakt zur obligaten Unterrichtsmündlichkeit von außerschulischen, weniger ‚mündlichen‘ Lektüreverfahren absetzen. Die an der Ulmer Lateinschule und an den Versgrammatiken gewonnenen Einsichten lassen nun gerade dies nicht mehr erwarten: dass man auf deutlich voneinander geschiedene Formen der Verschriftlichung von Lektüreverfahren stoßen könnte, unter denen diejenigen des Triviums der Mündlichkeit des Unterrichts entschieden angenäherter wären als andere. Die Grenzen der Verschriftung und Verschriftlichung von Unterricht im Spätmittelalter sollten bereits deutlich geworden sein; sie gelten prinzipiell auch für die *auctores*-Lektüre. Entsprechend lässt sich dort, wo ihre Zeugnisse hinter das Spätmittelalter zurückreichen, erkennen, wie sich auch Literalisierungsschübe in den angedeuteten Grenzen abspielen:

– An einer Verstextanpassung für den Unterricht gehen sie vollständig vorbei. Der Anspruch des Werks auf seine vollständige Weitergabe setzt sich im 11. ebenso regelmäßig wie im 13. ebenso wie im 15. Jahrhundert gegen die unterschiedlichsten situativen Erfordernisse durch. Wer sich entscheidet, die Fabelsammlung dauerhaft schriftlich zu reproduzieren, dem ist mit diesem Ziel zugleich systematische Vollständigkeit vorgegeben. Okkasionelle mündliche Selektion kann und wird es gegeben haben, doch wird sie nirgends schriftlich abgebildet.

– Auf der Seite der schriftlichen Textauslegung (Glossierung, Kommentierung) gestalten sich die Verhältnisse differenzierter. Hier formen sich kohärente schriftliche Texte überhaupt erst im 12. Jahrhundert aus, und zwar entlang der bekannten Aufteilung der Textauslegung in ‚*expositio ad litteram*‘, ‚*expositio ad sensum*‘ und ‚*expositio ad sententiam*‘³⁴. Dieses einmal für den Avian

³³ Vgl. zum Folgenden ALMUT SUERBAUM, *Litterae et mores. Zur Textgeschichte der mittelalterlichen Avian-Kommentare*, in: GRUBMÜLLER (wie Anm. 8) S. 383-434; MICHAEL BALDZUHN, *Unterrichtslektüre im Literalisierungsprozess. Darbietungs- und Distributionsformen, Überlieferungs- und Textgeschichte der Fabeln Avians (800-1600)* (in Vorbereitung).

³⁴ Vgl. insbesondere Hugo von St. Viktor, ‚*Didascalicon*‘ III, 8, hg. von CHARLES HENRY BUTTIMER (The Catholic University of America. *Studies in Medieval and Renaissance Latin* 10) Washington 1939, S. 58, Z. 15-22: *expositio tria continet, litteram, sensum, sententiam. littera est congrua ordinatio dictionum, quod etiam constructionem vocamus. sensus est facilis quaedam et aperta significatio, quam littera prima fronte praefert. sententia est profundior intelligentia, quae nisi expositione vel interpretatione non invenitur. in his ordo est, ut prima littera, deinde sensus, deinde sententia inquiratur. quo facto, perfecta est expositio.*

im Trivialunterricht gewonnene Aufbauschema wird dann freilich nicht mehr weiter ausgearbeitet. Es behält seine Gültigkeit bis ins ausgehende 15. Jahrhundert.

– Die einzelnen Auffüllungen des Schemas sehen dann zwar sehr unterschiedlich aus, und sie werden über die Jahrhunderte hinweg auch deutlich ausgebaut, beispielsweise durch die Ausformulierung intertextueller Bezüge in Zitaten. Das spätmittelalterliche Ergebnis dieses Vorgangs stellt sich aber im wesentlichen als Ansammlung von immer mehr möglichen und dabei prinzipiell gleichgewichtigen Ausdeutungsalternativen dar³⁵. Hier wird aneinander gereiht, nicht gegeneinander abgewogen, nicht argumentiert, sondern allenfalls von schriftlicher Seite möglichst viel einer mündlichen Argumentation angeboten.

– Nach der Ausarbeitung der Kommentare im 12. Jahrhundert treten die Verschriftlichungsschübe am vergleichsweise deutlichsten nurmehr dort hervor, wo sich die elementaren Modi der medialen Textdistribution weiter wandeln. Das geschieht einmal im 13. Jahrhundert (vorwiegend in Frankreich und England) durch die Einbeziehung des Schülers in den Unterricht, der nun als Buch-Käufer und Mit-Leser der Textauslegung auftritt. Das geschieht ein zweites Mal im späteren 14. Jahrhundert durch die breite Einbeziehung des Schülers in die schriftliche Textverbreitung per Diktat, die ein Umbau der Textauslegung vom deutlicher an schriftliche Distribution gebundenen ‚Kodex-Kommentar‘ zum der Mündlichkeit angenäherten ‚Diktat-Kommentar‘ begleitet³⁶.

– Die außerschulische *auctores*-Auslegung schließlich zeichnet sich im Bereich der Avian-Fabel vor allem dadurch aus, dass sie in schriftlicher Form genau das vollzieht, womit die polyfunktionale Aufhäufung der schriftlichen Auslegungen für den mündlichen Unterricht rechnet: Sie selektiert aus dem vorliegenden Angebot. Wo Handschriften für Predigtzwecke angelegt wurden, da beschränkten sich ihre Schreiber regelmäßig auf die Prosaparaphrasen des Verstextes, die bereits in der Schultradition als *expositio ad sententiam* ausgearbeitet wurden.

IV. Zusammenfassung: Charakteristik des Einsatzes und der funktionalen Ausdifferenzierung spätmittelalterlicher Schulschriftlichkeit

Aus einer Sichtweise auf Schule und Unterricht heraus, in der Bildung und Schriftlichkeit eng beieinander liegen, wird man das speziell auf das Interaktionsfeld des Trivialunterrichts ausgerichtete Forschungsinteresse an Erscheinungsformen des mittelalterlichen Verschriftlichungsprozesses zunächst umformulieren in die Frage nach den besonderen Voraussetzungen, die dem historischen Prozess in diesem Teilbereich geschaffen werden. ‚Schule‘ damit im Ansatz weniger am Prozess teilhabend als diesen Prozess fundierend zu denken, ließe sich vorderhand durchaus ja auch rechtfertigen – etwa im Hinweis auf die faktische Bedeutung einzelner Schulen für die Literalisierung ihrer Region oder, konkreter noch, auf den einzelnen Schüler, der sich in jedem Fall mehr oder minder umfassende Voraussetzungen erwirbt, die Kulturtechnik des Schreibens aus der Schule hinaus in andere Anwendungsbereiche zu tragen³⁷. Wenn man dann freilich seine

³⁵ Vergleichbare Beobachtungen lassen sich an den Kommentaren zum ‚Anonymus Neveleti‘ machen, der neben dem Avian verbreitetsten mittelalterlichen Fabelsammlung, s. HENKEL (wie Anm. 1) S. 55f.

³⁶ Einen solchen in der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts vielleicht im ostmitteldeutschen Raum ausgearbeiteten, für seine mündliche Weitergabe in Fluss gebrachten ‚Diktat-Kommentar‘ hat ROBERT GREGORY RISSE zum Abdruck gebracht: *An Edition of the Commentary on the Fables of Avianus in Erfurt Ms., Amplon. Q. 21. The Text and its Place in Medieval Literary Culture*, Phil. Diss. Washington 1964, S. 97-242.

³⁷ Es darf in diesem Zusammenhang wohl auch der legitimierende Eindruck einer weithin selbstverständlichen Verfügbarkeit von Schriftlichkeit nicht unterschätzt werden, den zumal spätmittelalterliche Handschriften dem

Fragen näherhin auf die Pragmatik der überlieferten Schulschriftlichkeit und also konsequenter auf den Benutzerbezug der Quellen ausgerichtet, erweist sich das Vorverständnis des Teilfeldes ‚Schule‘ als ein dem historischen Prozess nur – weil selbst über entfaltete Schrifttechniken verfügend – Voraussetzungen bereitstellendes als unangemessen. Einerseits muss nämlich die im Grunde zwar schlichte, aber dennoch nicht unbedeutende Beobachtung irritieren, dass der Versuch, aus einem Zeichenensemble eines Lehrtextes und/oder einer Handschrift eben diese Voraussetzungen für den Einzelfall aufzuhellen, regelmäßig an Grenzen stößt: Wer was *de facto* sprechen, vor- oder nur nachschreiben, vorlesen oder mitlesen sollte, welche Teile eines im Unterricht benutzten Textes welchem Teilnehmer zugedacht waren oder welche von Mal zu Mal ausgewählt wurden, alles dies lassen die schriftlichen Spuren mittelalterlichen Unterrichts regelmäßig weitaus offener als das Ensemble schriftlicher Texte, dem man heute im Umfeld einer Unterrichtsstunde begegnet. Weiterhin stehen in den Handschriften und frühen Drucken übergreifende literarhistorische Hintergrundinformationen, literaturtheoretische Hinweise, Texterläuterungen, die den Kommentaren partiell die Funktion eines Nachschlagewerks verleihen, und schlichteste Detaillierungen regelmäßig alle gemeinsam in ein- und demselben von Lehrern wie Schülern im Unterricht gemeinsam benutzten Text – Informationen, die, hält man sich die modernen Standards der Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtsreihe und -stunde vor Augen, heute funktional aufgefächert auf sehr viele verschiedene Texte und Textsorten mit je eigenen und textuell auch deutlich markierten Rezipientenentwürfen verteilt zur Hand sind und eingesetzt werden. Demgegenüber erscheint die den Unterricht im spätmittelalterlichen Trivium anvisierende Schriftlichkeit als ein kaum schon entsprechend durchgestaltetes Angebot, das mithin für okkasionell-situative Erfordernisse und Anpassungen sehr viel offener war und zumindest dort, wo sich der Unterricht von der schlichten Reproduktion des schriftlichen Angebots entfernen wollte, der Planung weniger Hilfen bot, der Durchführung weniger Vorgaben machte, sie aber auch weniger abzustützen vermochte und den Lehrenden mehr Freiheiten ließ. Diesen Offenheiten der schriftlichen Unterrichtsmittel entspricht auf der anderen Seite – und dies vermag insbesondere der über das Einzelzeugnis hinausgreifende, gezielt empirisch breit angelegte Zugriff auf die Quellen zu zeigen – eine ausgeprägte Bindung der Text- und Darbietungskonzepte an übergreifende Konventionen, die einer individuellen Anpassung der schriftlichen Unterrichtsvorgaben relativ geringen Spielraum ließen. Schriftgebrauch im spätmittelalterlichen Trivialunterricht vertraut für den konkreten didaktischen Verwendungszusammenhang nicht nur im Einzelfall, sondern konzeptionell sehr weitgehend auf die ergänzenden Möglichkeiten mündlicher Kommunikation. In diesem allgemeineren Rahmen muss gesehen werden, dass sich die Aufbereitung tradierten Wissens für Unterrichtszwecke überall dort, wo ihre spezifischen Voraussetzungen weiter aufgehellt werden konnten, sehr viel deutlicher an für Schriftlichkeit kennzeichnenden Prinzipien ausrichtet als an den Bedingungen mündlicher Kommunikation. Vor allem in der Zusammenführung und akkumulierenden Speicherung von Wissen, in seiner Vervollständigung, Ordnung und schemagemäßen Systematizität liegen die Leistungen der beiden Spechtsharte etwa oder der Avian-Kommentatoren – während die Bearbeitungsschritte an den Erfordernissen unterrichtlicher Interaktion gemessen nur klein erscheinen³⁸. Gerade diese spezifische Anwendungsform von Schriftlichkeit, die im Zweifelsfall eher Hand- als Lernbücher entstehen lässt, mag eine wichtige Voraussetzung dafür gewesen sein, dass Schulen über den engeren Zweck der Ausbildung hinaus als zentraler ‚Wissensspeicher‘ einer Region fungieren konnten, die ihre Ressourcen nicht allein dem Schüler

heutigen Beobachter vermitteln – bereits durch ihre überwältigende Anzahl, dann durch ihre komplexen Text- und Layoutstrukturen, aber auch durch ihre individuelle Verfügbarkeit suggerierende Handschriftlichkeit.

³⁸ Am ‚Speculum‘ sind sie am deutlichsten noch in der Annäherung des Ergebnisses an die mündliche Verwendungssituation durch Aufspaltung des derivatorischen Wissens in einen Verstext und einen begleitenden Kommentar zu erkennen.

bereitstellt. Nahegelegt wird diese Annahme jedenfalls durch die Bibliotheksfunktion, die die Ulmer Lateinschule übernehmen konnte, oder durch die sekundäre Verwendung der Schul-Aviane in der Predigt, deren Texte weniger auf mühsam ausgebaute eigene Texttraditionen führen als sich durch die ökonomischer verfahrenende auswählende Aufnahme des Vorhandenen auszeichnen. Weiterhin könnte diese Anwendungsform eine für den Trivialunterricht möglicherweise kennzeichnende Ausformung des Verschriftlichungsprozesses erklären helfen, die ihren augenfälligsten Ausdruck in solchen spätmittelalterlich gar nicht seltenen Text-Kommentar-Ensembles findet, in denen die Erläuterungen ihren Referenztext weitgehend überdecken und das Auslegungsziel nahezu zum Verschwinden bringen. Denn was sich – vorschnell wertend betrachtet – als Überwucherung präsentiert, lässt gerade in seinen pragmatischen Implikationen ja nicht nur die das 16. Jahrhundert kennzeichnende Forderung nach einer ökonomischeren und zielgerichteteren Unterweisungspraxis verständlich werden, sondern sich gerade im Lichte des Verschriftlichungsprozesses auch wertfreier als eine spezifische Form der Steigerung des Einsatzes von Schriftlichkeit begreifen, der gleichzeitig doch in hohem Maße an seine eigenen Prinzipien gebunden bleibt. Hier zeichnen sich charakteristische Grenzen ab, die dem Vordringen der Schrift in den spätmittelalterlichen Trivialunterricht gezogen waren und die sich nur in konsequenter Rücksicht auf die den Schriftgebrauch in der Schule perspektivierenden Wertehorizonte weiter erhellen lassen.