

Frank Rexroth

Die fröhlichste Wissenschaft aller Zeiten?

Magister und Scholaren vor der Ankunft der Universität, ca. 1070 – 1200¹

Wenn man über Wissenschaft, Gelehrte, Lehrer und Schüler im Bereich ‚höheres Wissen‘ forscht, gibt es leicht Interferenzen mit der eigenen Welt, dem eigenen Forschungsambiente. Dieses ist hochkomplex geworden, besteht aus einem Wirrwarr aus Gremien, Modulkatalogen, Prüfungsordnungen und anderen Regularien. Das macht neugierig auf die Frage, wie Wissenschaft ohne diesen ganzen Apparat funktionieren könnte. Wenn man sich bei der Wunschfee etwas wünschen dürfte, wäre das für einen Forscher in meinem Metier wohl ein Ort mit einer perfekten Bibliothek, mit Forscherinnen und Forschern auch in der Nachbarschaft, unbedingt auch mit Studierenden (wobei neun Stunden wöchentlich nicht zwingend notwendig wären), aber ohne die ganzen Klötze am Bein. In historischer Perspektive könnte man dann auf den folgenden Gedanken verfallen:

Es gibt einen Ort in der Vergangenheit der europäischen Bildungsgeschichte, der diesem Zustand recht nahe kommt: die ca. 150 Jahre vor der Entstehung der Universität, die Zeit von der Mitte des 11. Jahrhunderts bis 1200. In dieser Zeit hat man sich nicht darauf beschränkt, ‚höheres‘ Wissen einfach nur weiterzugeben, sondern die Verfeinerung, Verbesserung und auch Erweiterung dieses Wissens war durchaus das letzte Ziel der gelehrten Betätigung. Wissenschaftliches Denken war zunächst sehr stark auf die schreibenden und weniger auf die rechnenden Fächer ausgerichtet. Aber es war in diesem Rahmen schon selbstreferentiell geworden, d.h. es hatte begonnen, sich auf sich selbst zu beziehen, sich seine eigenen Ziele zu setzen, gemäß seinen selbst gewählten Wertmaßstäben zu urteilen und sich – jedenfalls nicht primär – als ‚Zulieferbetrieb‘ zu anderen Wissensfeldern wie z.B. dem Glauben zu verhalten.

Möglich wurde dies dadurch, dass in einem bestimmten Milieu eine früher leitende Norm für die Beschäftigung mit diesem Wissen durch eine neue Norm ersetzt wurde: Das Ideal der Richtigkeit (*rectitudo*) wich dem neuen der Wahrheit (*veritas*). „Richtigkeit“ hatte geheißen, dass Wissen verlustfrei reproduziert und weitergegeben wird, „Wahrheit“ hieß, dass tradiertes Wissen auch als falsch entlarvt und durch neues ersetzt werden konnte, von dessen Überlegenheit man überzeugt war.

Diese Transformation, vor allem aber die sozialen Bedingungen dieser epochalen Verschiebung in der Beziehung der Wissensträger zum Wissen, ist der Kerngegenstand meines Buches. Mein Buch handelt von der Entstehung einer Denkform, die man als „wissenschaftliches Denken“ bezeichnen kann und die es sich leisten konnte, selbstreferentiell bzw. eigensinnig zu sein.

¹ Der folgende Text gibt die Vortragsform vom 3. Mai 2019 wieder. Auf die Beifügung von Belegen wurde verzichtet, denn diese sind leicht erschließbar über die monographische Fassung. Frank Rexroth, Fröhliche Scholastik. Die Wissenschaftsrevolution des Mittelalters. 2. Aufl. München, C. H. Beck 2019.

Diese Phase, die wie gesagt gegen 1070 einsetzte und die in die Entstehung der europäischen Universitäten um 1200 mündete, nenne ich die „fröhliche Scholastik“. In dem Buch behaupte ich, dass dies die Leistung einer spezifischen Sozialform ist, nämlich der Schule (*schola*), der sozialen Gruppe, die sich um einen einzelnen Lehrer herum bildet, abseits der schützenden Institutionen Kloster und Kathedrale. Mein Buch bietet dabei keine flächige Wissenschaftsgeschichte – wer beispielsweise etwas über den Aufschwung der Medizin erfahren will, wird darin nicht fündig werden. Stattdessen folgt es der Spur der *schola* als einer besonderen sozialen, besser: soziokulturellen Gestalt.

In dem Buch rekonstruiere ich die Gruppenformen aus Magistern und Scholaren, die entstanden, samt ihrem kognitiven und emotionalen Innenleben. Es geht um ihre Binnenhierarchien, um die Abstufung der Zugehörigkeit zur Schule, um den Emotionenhaushalt im weiteren Sinn, der die Kommunikation innerhalb der Schulen antreibt: Lehrer-Schüler-Liebe, Schüler-Schüler-Konkurrenz, Konkurrenzen über die Grenze der einzelnen Schule hinaus, um die ausgeprägte Atmosphäre von Wettbewerb im Inneren dieser Gruppen. An Schulen werden Statuskonflikte ausgefochten, Austritte, Verstoßungen und Positionskämpfe neuer, frisch hinzugekommener Gruppenangehöriger sind ständige Begleiterscheinungen, ebenso Kämpfe um die Rolle des Kronprinzen gleich unter dem Magister, Konflikte um die Wertigkeit von Anciennität, Eloquenz und Begabung, die in einem ausgeprägten Spannungsverhältnis zueinander stehen.

Schauen wir uns den Zustand vor der Entstehung des wissenschaftlichen Denkens an. Das zweite Kapitel skizziert die besagten Relationen für die schon bestehenden Schulformen in Kloster und Kathedrale. Es behauptet, dass dort bis ins 11. Jahrhundert hinein ein Ideal der perfekten Entsprechung von Lehrer- und Schülerwissen vorherrschte, dass die Metapher vom Siegelabdruck, den der Magister in den wächsernen Verstand seiner Schüler einbringt, die vorherrschende Denkform war. Bezeichnend ist etwa, wie vor 1028 Ademar von Chabannes dieses Ideal in eine Lehrer-Schüler-Filiation seit Beda einbrachte:

„Beda unterrichtete Simplicius, und Simplicius unterrichtete Hraban, der von Übersee her kommend von Kaiser Karl aufgenommen und zum Bischof in der Francia gemacht wurde. Dieser unterrichtete Alkuin, und Alkuin schulte Smaragd. Smaragd aber lehrte Theodulf, den Bischof von Orléans, und Theodulf Elias den Schotten, den Bischof von Angoulême. Elias [unterrichtete] den Heirich, und Heirich hinterließ die Mönche Remigius und Hukbald den Kahlen als Erben der Weisheit.“

Derartige unmittelbare Lehrer-Schüler-Sukzessionen stellte man sich offenbar als diejenige soziale Konstellation vor, die der Maxime der Richtigkeit (*norma rectitudinis*) ihren Bestand garantierte, ja sie suggerierte sogar die Zeitlosigkeit des vermittelten Wissens. Ihre soziale Entsprechung bestand in dem Ideal, dass Schüler ihre Lehrer lieben sollten, ja mehr lieben als ihre leiblichen Väter. Die Eltern sind der Grund für die leibliche Existenz des Schülers, der Lehrer aber für die spirituelle und intellektuelle – was ist wohl wertvoller? Es sind diese Schulen und vor allem ihr Grammatik-

unterricht, in denen sich an den Kloster- und Kathedralschulen ein vor allem brieflich verhandelter sehr emotionaler, gar sinnlicher Ton in der Kommunikation einstellte. Die Sprache stellte ein Register zur Verfügung, in dem enge persönliche Bindungen verbalisiert werden konnten. Man kann in einem bestimmten Sinn von intimen Beziehungen sprechen, die die Schulen prägten: Intimität, so wie sie sich in Gruppen von Magistern und Schülern einstellt, impliziert, dass Nahbindungen unter Ausschluss alternativer Bindungen unterhalten werden, dass also nicht nur von der Zuwendung des einen zum anderen die Rede ist, sondern auch von den eifersüchtigen Beobachtern und Rivalen dieser Bindung, vom Buhlen um die Gunst des Lehrers, von Verehrung, Liebe, Freundschaft, Eifersucht, Konkurrenzdenken und von der Rivalität um Statuspositionen.

Bewegen wir uns einen Schritt weiter in der Zeit, in die zweite Hälfte des 11. Jahrhunderts hinein. Hier spielte eine andere Institution eine zunehmend wichtige Rolle: die private Schule eines Lehrer-Unternehmers, die es wahrscheinlich neben den Kloster- und Kathedralschulen schon immer gegeben hatte. Seit der Mitte des 11. Jahrhunderts begegnet sie allerdings in größerer Zahl, und an ihr stellen sich andere Vorstellungen vom Umgang von Lehrern und Schülern ein – und damit andere Denkvorsetzungen. Lehrer wie Schüler waren mobiler, die Beziehungen wurden nicht mehr als notwendigerweise dauerhaft gedacht, sondern als ausgesprochen fluide. Aufmerksame Zeitgenossen machten die Erfahrung, dass sich nur in einem Zustand gesunder Respektlosigkeit gegenüber der Autorität des Lehrers produktiv über die Wahrheit des Geglaubten streiten ließ – an die Stelle der *norma rectitudinis* trat das Ideal philosophischer Wahrheit, die im Wesentlichen als eine Wahrheit sprachlicher Aussagen verstanden wurde. Ab ca. den 1070er Jahren verstanden Scholaren und Magister die Suche nach dieser Wahrheit allmählich als einen eigenwertigen Prozess, der am besten im Zusammenhang einer gemeinsamen Lebensführung (*vita communis*) in Gang gesetzt wurde. Es wurde zum Ideal von Lehrern und Schülern, dem utopischen Plan eines einfachen, am Vorbild der frühen Christengemeinden orientierten Lebensentwurfs in selbstbestimmten Gruppen zu folgen. Das Leben in den *scholae* (wie man gerne sagte, um diesen totalen, utopischen Lebensentwurf zu bezeichnen) ähnelte dem Leben in den zeitgenössischen Gruppen des sogenannten ‚neuen‘ Eremitentums deutlich. Sich an einem vorbildlichen *magister* zu orientieren, scheint der Plan gewesen zu sein, aus dem Schulprojekte wie dasjenige herauswachsen, das Wilhelm von Champeaux um 1111 in einer gelehrten Einsiedelei bei Paris in die Praxis umsetzen wollte. Auch die spektakulärste Schulengründung Peter Abaelards, seine Hütteniedlung am Ufer des Flusses Ardusson 1122/23, zeugt von der Totalität dieses Lebensentwurfs.

Diese Schulen waren fragile Soziotope. Ihren Angehörigen wurde bewusst, dass das Nachdenken über philosophische Texte für sie mehr sein konnte als eine Lebensabschnitts-Station. Peter Abaelard, der in der Mitte meiner Darstellung, in den Kapiteln 5 und 6, zu meinem ‚Helden‘ wird, ist für seine kritischen Zeitgenossen der Inbegriff solcher sozialen Ortlosigkeit, insofern es kein zeitgenössisches biographisches Muster gab, mit dem man sich den Umstand hätte erklären können, dass das

Lehren und die Produktion wissenschaftlicher Texte zum eigentlichen Lebensinhalt geworden wäre. Die Kritiker spießten diese irritierende Ambiguität auf und charakterisieren ihn gerne als einen Mann, der „sich selbst unähnlich ist“, *totus ambiguus*.

Wenn das Philosophieren damit mehr eine Praxis, ja eine Lebensform *sui generis* war denn die Aneignung ehrwürdigen Bildungsguts, so ließ sie sich über die Form bestimmen, in der Lehrer, Schüler und der Gegenstand ihrer Reflexion wechselseitig aufeinander einwirkten. Gerade Peter Abaelard kann man dabei beobachten, wie ihn diese Einsicht zu einer vorsichtigeren, tentativen Bestimmung dessen führte, was von wissenschaftlicher Erkenntnis erwartet werden konnte. Gelehrte rechneten von nun an stärker mit den Möglichkeiten des magistralen Irrtums. Der Widerspruch der Jungen und das hierüber betriebene Streben nach der Erkenntnis des Wahren (oder doch des Wahrscheinlichen) wurden zu einem essentiellen Teil des gelehrten Alltags. Das Verständnis des Stoffes, um den sich Magister und Scholaren gemeinsam bemühten, veränderte sich in dieser Interaktion beständig.

Alle Beteiligten an diesem Prozess arbeiteten an Texten der aristotelischen Logik, die schon länger greifbar sind, aber sie veränderten die Prämissen ihres Denkens in der schulischen („scholastischen“) Kommunikation ganz entscheidend. Vier Veränderungen sind dabei bemerkenswert.

- Erstens wird ihr Wissen reflexiver, insofern sie stärker als zuvor auf Auffassungsdifferenzen zwischen verschiedenen Gelehrten achten und diese ausgiebig diskutieren. In diesem Zusammenhang machen sie die Erfahrung, dass man die Verteilung konkurrierender Ansichten als Verteilung von Schulen begreifen kann – Schulen hier nicht im Sinn sozialer Gruppen, sondern im Sinn von überregionalen Diskursteilnehmer-Gemeinschaften von Leuten, die derselben Ansicht sind.
- Dazu gehört zweitens, dass sie stärker über die das Denken steuernde Kraft disziplinärer Betrachtungsweisen nachdenken. So beobachten sie etwa, dass ein Grammatiker und ein Logiker zweierlei sehen, wenn sie auf dieselbe Sache schauen. Sie fangen an, mit diesen Blickwechseln zu experimentieren.
- Drittens entwickeln sie einen neuen Zeitindex, nach dem jüngeres Wissen älterem Wissen durchaus überlegen sein kann, und spielen *ratio* und *veritas* gegen die Autorität der Älteren aus. Ein Sprichwort, das in diesem Kontext Anwendung findet, lautet: *Amicus Plato, sed magis amica veritas* – Platon ist mein Freund, aber meine noch bessere Freundin ist die Wahrheit.
- Und viertens und letztens entwickeln sie ein operatives Verständnis von „wahr“ und „falsch“, nach dem der Denkfehler, der Fehlschluss, der Irrtum nicht verwerflich ist und nicht moralisch beurteilt werden darf. Der Fehler wird von einem Anderen ihres Denkgebäudes zu dessen Bestandteil, denn das Verdienst des Fehlers ist es, immerhin zu zeigen, wie etwas nicht geht.

Die beiden Abaelard-Kapitel meines Buches versuchen nachzuvollziehen, wie sich diese neuen Formen des Denkens in den Schulen einbürgern und wie daraus gerade in der Schulenlandschaft in und um Paris ein intellektuelles Gravitationszentrum entsteht, von dem man während der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts europaweit

weiß. Dieses wird in Kapitel 7 skizziert. Kritiker gibt es bald in großer Zahl, die Schulen werden zum einen von religiösen Überzeugungstätern angefeindet. Interne Kritik richtet sich zum anderen darauf, dass mit dem recht szientistischen Wissensideal an den Schulen der Wert von Bildung verlorengeht, dass die Besucher der Schulen nicht mehr so belesen sind, wie das einmal dem monastischen Wissensideal entsprochen hatte. Aus dieser Haltung heraus entsteht in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts ein weiteres Milieu, für das Schulen nicht dieselbe Bedeutung haben werden und das einen humanistischen Diskurs bespielt. Ihre Vertreter (Johannes von Salisbury ist hier zu nennen, ebenso Peter von Blois, Peter von Celle, Gilbert Foliot und andere) erkennt man daran, dass sie begeisterte Briefschreiber sind und einen frühen Höhepunkt europäischer Briefkultur verantworten (die Besucher der Schulen schreiben anscheinend überhaupt keine Briefe, jedenfalls werden Briefe bei ihnen niemals zu Trägern ihrer gelehrten Kernüberzeugungen). Kapitel 8 ist daher diskursgeschichtlich angelegt, es sucht den scholastischen vom besagten humanistischen Diskurs zu unterscheiden.

Jener humanistische Bildungsdiskurs war an der Schnittstelle von schulischer und praktischer Tätigkeit entstanden, er basierte auf anderen Referenzgrößen der antipaganen Überlieferung als denen der Scholastiker mit ihrer Konzentration auf die aristotelische Logik. In seinem Inneren spielte ein an der literarischen Tradition, insbesondere an Cicero, geschulter Bildungsgedanke eine prominente Rolle, ebenso aber die gemeinschaftsstiftende Praxis der Freundschaft, das Streben nach Verantwortung in Ämtern, die Karriere sowie die Teilhabe an überregionalen Netzwerken von Briefschreibern, die sich mit diesem entscheidenden Medium des Jahrhunderts ihrer geteilten Werte versicherten. Klugheit (*prudentia*), Erfahrung (*experientia*) und gemeiner Nutzen (*utilitas publica*) waren hier von hoher Wichtigkeit, dies ganz anders als im Milieu der Scholastiker.

Die frühen europäischen Expertenkulturen, die bis heute Bestand haben, sind ein Produkt des scholastischen *und* dieses humanistischen Diskurses. Die Europäer stellten sich fortan darauf ein, dass es ganz verschiedene Ausprägungen von Wissen gab und dass es daher bei Hof, in der Kirche, in der Stadt oder in den Bildungseinrichtungen darauf ankam, den Zugang zum jeweils ‚richtigen‘ Wissen zu finden.

Am entschiedensten stellten sich die Juristen der Anforderung, dass gelehrtes Wissen nützlich sein sollte. In Abgrenzung vom Milieu der Philosophen tradierten ihre Schulen eine Wissenschaft, die auf unmittelbare Kommunikation mit ihrer Umwelt angelegt war, vor allem auf den Austausch mit den Instanzen der Gesetzgebung und der Rechtsprechung. An ihrem Beispiel konnten die Europäer künftig lernen, dass ein Wissenschaftsfeld besonders dann leistungsfähig zu sein vermochte, wenn man ihm Raum zur Pflege seiner eigenen Denkweisen überließ, ja wenn man die theoretische Arbeit, die auf dem Feld geleistet wurde, als eine besondere Form praktischen Handelns betrachtete und akzeptierte. „Wissenschaft“ trat hier früh mit anderen Gesellschaftsbereichen in Austauschbeziehungen und leitete in ihrer Umwelt die Professionalisierung von Tätigkeiten ein. Fürsten, Kommunen, Päpste, *podestà* und *signori* orientierten sich an diesem Zustand. Beliebte machte dies die Juristen

nicht! So alt wie die wissenschaftliche Jurisprudenz sind auch die Anfeindungen von Rechtslehrern und Advokaten.

Also existierten im Ensemble der Wissenschaften seit der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts durchaus konkurrierende Leitwerte, Denkformen und Praktiken, eingefangen in zwei verschiedene Diskurse: den scholastischen und den humanistischen. Die Einung dieser Wissenschaften in der Universität an der Wende zum 13. Jahrhundert, die Gegenstand meines letzten Kapitels ist, ist daher auf eine neue Art erklärungsbedürftig geworden. Zweifellos verband die Schulen in den verschiedenen Fächern ihre Gruppenstruktur, die Gestalt der *schola*. Doch dass Gelehrte auf der Suche nach der philosophischen Wahrheit mit den an Nützlichkeit orientierten Juristen – und überdies den Theologen, die sich mit den Fragen des Offenbarungswissens herumschlugen, sowie mit den Medizinerinnen – unter einem Dach vereint werden sollten, war alles andere als selbstverständlich. Die Entstehung der Universität gehört wohl zu den besonders merkwürdigen, kontingenten Ergebnissen jener Transformationsprozesse. In der Universität wurde offensiv eingefordert, dass wissenschaftliches Wissen wahr *und* nützlich zugleich sein sollte. Die Vertreter der verschiedenen Disziplinen – die Philosophen auf der einen Seite, die Mediziner, Juristen und Theologen auf der anderen – mussten sich dauerhaft auf die Erwartungen und Vorbehalte einstellen, die von zwei verschiedenen Seiten geäußert wurden. Die Wissenschaft konnte man dort, wo man mit den Universitäten und ihrer internen Heterogenität rechnete, nicht mehr ohne Weiteres als eine allgemein verbindliche Lebensform begreifen. Polare Spannungen konkurrierender Leitwerte wurden stattdessen als „Zwillingsziele“ (Francis Bacon) aufeinander bezogen und dadurch verstetigt: Wahrheit und Nützlichkeit, Theorie und Praxis, Wissen und Macht, Autonomie und Verantwortung, Forscherdrang nach Ursachenwissen und der Wille, in der Welt etwas zu bewirken.

Dass diese Werte fortan ständig gleichzeitig im Raum standen, machte die Besonderheit der europäischen hohen Schulen aus. Stets blieb es ihren Besuchern überlassen, sich je nach Neigung und Ambition in diesem Kräftefeld zu situieren. Jeder Entscheidung für die eine oder andere Disziplin, für die „reine“ oder die „angewandte“ Wissenschaft entsprachen spezifische Chancen und Gefahren.

Aber die Universität sollte sich als dauerhaft erweisen. Sie trat an die Stelle jener fröhlichen Scholastik, die weniger als anderthalb Jahrhunderte europäischer Wissensgeschichte geprägt hatte. Mit der Wahrheit und der Nützlichkeit blieben die Disziplinen, die in ihrem Inneren aufeinander bezogen wurden, zwei gänzlich verschiedenen Leitwerten verpflichtet.