

Kurig, Julia

**Universitäten, Humanismus und Gesellschaft im Reich um 1500.
Humanistisch-lateinische Sprachbildung im Prozess der Öffnung der
Universitäten für gesellschaftliche Qualifikationsbedürfnisse**

Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 17-33. - (Historische Bildungsforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Kurig, Julia: Universitäten, Humanismus und Gesellschaft im Reich um 1500. Humanistisch-lateinische Sprachbildung im Prozess der Öffnung der Universitäten für gesellschaftliche Qualifikationsbedürfnisse - In: Glaser, Edith [Hrsg.]; Groppe, Carola [Hrsg.]; Overhoff, Jürgen [Hrsg.]: Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 17-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290054 - DOI: 10.25656/01:29005; 10.35468/6075-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290054>

<https://doi.org/10.25656/01:29005>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Julia Kurig

Universitäten, Humanismus und Gesellschaft im Reich um 1500: Humanistisch-lateinische Sprachbildung im Prozess der Öffnung der Universitäten für gesellschaftliche Qualifikationsbedürfnisse

1 Einleitung

Inwieweit die europäischen Universitäten in ihrer mittelalterlichen Frühphase außeruniversitäre Bedürfnisse nach Instruktion und Qualifikation bedient haben, ist bis heute umstritten.¹ Einigkeit aber besteht darüber, dass die Bedeutung universitärer Bildung für gesellschaftliche Funktions- und Handlungsfelder im Verlauf des Spätmittelalters zugenommen hat. Die Expansion, Akademisierung und Säkularisierung gelehrter Tätigkeiten im Prozess des Ausbaus und der Intensivierung von Herrschaft und Verwaltung, aber auch das steigende institutionelle Angebot und die wachsende Nachfrage nach universitärer Bildung im 15. Jahrhundert sind zumindest für das Heilige Römische Reich klare Indikatoren dieses Wandels. Dieser soll im Folgenden auf den inhaltlich-curricularen Transformationsprozess bezogen werden, den die Universitäten auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts durchliefen und der vor allem in der (partiellen) Integration des Humanismus mitsamt seinen neuen Vorstellungen von Wissen und Bildung in den Lehrplan bestand. Als im Italien des 14. Jahrhunderts entstandene kulturelle Bewegung diffundierte der Humanismus seit Mitte des 15. Jahrhunderts in zahlreiche europäische Länder nördlich der Alpen und griff in den Gebieten des Heiligen Römischen Reiches allmählich seit den 1450er Jahren Raum – vermittelt vor allem über deutsche Studenten der Jurisprudenz und zentrale, intellektuell ausstrahlende Ereignisse wie die Konzilien von Konstanz und Basel im 15. Jahrhundert (1414-1418 und 1431-1449). Im Gegensatz zu Italien, wo der Humanismus zunächst eine außeruniversitäre Bewegung war, die an den italienischen Universitäten erst in den 1420er Jahren Fuß fasste, hatte er im Reich von Anfang an eine starke universitäre Präsenz.

1 Gegen die These Herbert Grundmanns, die frühen Universitäten hätten nur auf dem „Wissen- und Erkennenwollen“ (Grundmann 1964, 39) der Gelehrten beruht, sind überzeugende Einwände formuliert worden, z. B. bei Classen 1983, 1-26.

Dass der Humanismus dabei – so die im Folgenden zu entfaltende These – eine gegenüber den säkularen Bedürfnissen der Gesellschaft offenere Formation von Wissen repräsentierte als die scholastisch-logisch ausgerichtete universitäre Lehre, soll am Beispiel der humanistischen Sprachbildung gezeigt werden: Nachdem in einem ersten Schritt die Frage nach dem Zusammenhang von humanistischer Universitätsreform und gesellschaftlichen Qualifikationsbedürfnissen bildungs- und sozialhistorisch für das 15. Jahrhundert präzisiert und eingegrenzt worden ist (2.), sollen die programmatischen, theoretischen und praktischen Neuansätze des humanistisch-lateinischen Sprachunterrichts analysiert (3.) und die Ergebnisse schließlich auf Fragen der Funktionalität humanistischer Sprachbildung im Hinblick auf gesellschaftliche Bedürfnisse nach qualifizierter Praxis in den Jahrzehnten um 1500 bezogen werden (4.).

2 **Artistenfakultäten, Bildungsaufbruch und ‚Karrieren‘ im 15. Jahrhundert**

Nach den qualifizierenden Wirkungen universitärer Bildung im Spätmittelalter lässt sich sinnvoll nur fragen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Wissen und Bildung als soziale Selektionskriterien den herkunftsbedingten Kriterien erst in einem langdauernden Prozess an die Seite traten und daher Standesgeburt, Herkunft und Beziehungsnetze in der spätmittelalterlichen Gesellschaft immer noch eine ungleich größere Rolle spielten als Bildung oder universitäre Grade (vgl. Schwinges 2006, 249). Dennoch zeigt die sich mit dem Humanismus intensivierende Betonung der Vorrechte des ‚Geistes‘- gegenüber dem Geburtsadel ein neues Selbstbewusstsein oft bürgerlicher Funktionseliten an, die mit der neuen Bildungsnorm politische Beteiligungsansprüche stellten und damit Erfolg hatten bis in Kreise des Geburtsadels hinein, die die neue Bildungsnorm zwar noch nicht als Mittel des Statuserhalts, aber zumindest im Hinblick auf eine bereicherte Lebensführung rezipierten.²

Die Frage nach der Qualifikationsfunktion universitärer Bildung muss für die verschiedenen Fakultäten der klassischen europäischen Vier-Fakultäten-Universität differenziert diskutiert werden, da sich z. B. im Bereich der Juristen und Mediziner bereits im Spätmittelalter allmählich ein Beschäftigungssystem herausbildete, indem eine klare Zuordnung von Wissen zu bestimmten Berufen entstand, für die die entsprechenden Wissensträger zunehmend exklusives Zugangsrecht beanspruchen konnten. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Artistenfakultä-

2 Vergleiche z. B. den Brief Ulrich von Hutten an Willibald Pirckheimer von 1518: „Dieser Adel, der so ganz auf Zufall beruht, ist wertlos, und ich habe kein Verlangen nach ihm. [...] Diejenigen, die das Zeug zum Ruhm haben und nutzen, was wir geringschätzen, müssen uns in der Tat vorgezogen werden, selbst wenn sie die Söhne von Webern und Schuhmachern sind.“ (Des Ritters Ulrich von Hutten Brief an den Nürnberger Patrizier Willibald Pirckheimer, in dem er Rechenschaft über sein Leben ablegt. Augsburg, den 25. Oktober 1518 (Hutten 1970, 317-340, Zitat 332)).

ten und die hier vermittelten Kompetenzen. Diese waren nicht nur die Hauptorte humanistischer Universitätsreform, da es im Bereich des an den artistischen Fakultäten beheimateten alten sprachlichen Trivium der *septem artes liberales* – Grammatik, Rhetorik und Dialektik – die größten Überschneidungspunkte zwischen alter und neuer Lehre gab. Sondern im Kontext der Fragestellung sind sie auch deswegen interessant, weil hier im Spätmittelalter 80 bis 90 Prozent der Universitätsbesucher, mithin der Großteil, studierten (vgl. Schwinges 2006, 243). Von diesen immatrikulierten Studenten an den Artistenfakultäten verließen wiederum 70 Prozent die Universitäten ohne jeden Abschluss wie Bakkalar- oder Magisterexamen, erwarben also lediglich Grundkenntnisse in lateinisch-trivialer Bildung und damit ein Wissen, das unter Umständen nicht wesentlich über das an den Lateinschulen herrschende Niveau hinausging. Dennoch zeigen die Zahlen des Universitätsbesuchs, dass die universitären Hauptausbildungsleistungen in den Artistenfakultäten erbracht wurden, weswegen man sie zurecht als zentrale Orte im Kontext der universitären ‚Bildungsexpansion‘ des 15. Jahrhunderts bezeichnen kann – einem Jahrhundert zahlreicher neuer Universitätsgründungen³ und steigender Besucherzahlen bei einer insgesamt rückläufigen Bevölkerungsentwicklung im Reich. In mindestens zwei Wachstumsphasen – der ersten von 1385 bis ca. 1430, der zweiten von 1450 bis 1480 – vervielfachte sich zwischen 1400 und 1500 die Gesamtzahl der jährlich Immatrikulierten von ca. 400 Studenten pro Jahr zu Beginn des Jahrhunderts auf ca. 3000 jährliche Immatrikulationen an seinem Ende (vgl. Schwinges 1984).

In der Forschung ist vielfach betont worden, dass man die Steigerung der Nachfrage nach und Beteiligung an universitärer Bildung nicht geradewegs auf eine entsprechende neue „Qualifikationsintensität“ (ebd., 17) gesellschaftlicher Funktionen umrechnen kann. Kausale Beziehungen zwischen Bildungsnachfrage, Bildungsangebot und Arbeitswelt sind aufgrund der Komplexität von Einflussfaktoren bis in die moderne Bildungsgeschichte hinein auch selten eindeutig herzustellen. Unzweifelhaft aber ist, dass sich universitäres Wissen und Können im Verlauf des 15. Jahrhunderts intensiver mit alten und neuen Funktionen im Bereich kirchlicher und säkularer Verwaltung und Herrschaft verknüpfte. Dies gilt nicht nur für die vergleichsweise gut untersuchten Juristen (vgl. Gramsch-Stehfest 2003), sondern auch für die hier in den Blick zu nehmenden Artisten. So kamen Artisten erstens in wachsender Zahl – wenn auch weniger bevorzugt als Theologen und Juristen – im Zuge kirchlichen Verwaltungsausbaus und der Akademisierung kirchlicher Funktionen im 15. Jahrhundert im kirchlichen Bereich unter (vgl.

3 Zu diesen Neugründungen zählen auch einige Gründungen der mit dem 14. Jahrhundert einsetzenden so genannten ‚ersten Gründungswelle‘ auf dem Gebiet des Reiches – nämlich Leipzig 1409, Rostock 1419 und Löwen 1425/26 –, vor allem aber die nun stark durch die Landesherren angestoßenen und damit die Phase der ‚Territorialisierung‘ einleitenden Gründungen der ‚zweiten Welle‘ ab den 1450er Jahren, zu denen Greifswald (1456), Freiburg (1457), Basel (1460), Ingolstadt (1472), Trier (1473), Mainz (1477) und Tübingen (1477) gehören, im Sinne eines ‚langen 15. Jahrhunderts‘ auch noch die Gründungen in Wittenberg 1502 und Frankfurt/Oder 1506.

Wriedt 1999, 23). Zweitens waren Artisten in Funktionsbereichen tätig, die im Prozess von Herrschaftsausbau und -verdichtung auf zentraler, territorialer und lokaler Ebene entstanden und expandierten. So übten Artisten Tätigkeiten als Schreiber in der zentralen oder lokalen Verwaltung, in der Finanzverwaltung und Gerichtsbarkeit aus, wenn auch im Gegensatz zu den oft in Positionen als Räte und Kanzler aufsteigenden Juristen auf einer unteren Ebene (vgl. Hesse 1999). Als dritter typischer Beschäftigungsbereich von Artisten kommen schließlich die zahlenmäßig expandierenden Stadt- und Lateinschulen in den Blick, an denen sich im Verlauf des 15. Jahrhunderts zunehmend *magistri artium* nachweisen lassen und die artistische Graduierung zumindest für den Aufstieg zum Rektor zunehmend erwartet wurde (vgl. Wriedt 1999, 18f.). Artisten kamen somit auch im Zuge des Eigenausbaus des Bildungssystems unter – ein Umstand, der zahlenmäßig kaum bezifferbar ist, da Gesamtstudien zur schulischen Bildungsexpansion des 15. Jahrhunderts fehlen.

Die Anwesenheit von Artisten mag für die Verwaltung nicht zwingend erforderlich gewesen sein und ihr Fachwissen auch nicht unbedingt hinreichend, insofern praktische Erfahrung in Ämtern und Verwaltungen oder auch eine erfolgte Ausbildung in Kanzleistil und Notariatskunst mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger waren als ein artistisches Studium. Nahe liegend ist aber wohl eher eine wechselseitige Einflussnahme zwischen zunehmender universitärer Bildung und der Akademisierung dieser gesellschaftlichen Funktionsbereiche. Eine höhere Komplexität und Intensität von Verwaltung und herrschaftlicher Repräsentation benötigte tendenziell mehr Akademiker, die dann aber schon durch ihre bloße Anwesenheit in den jeweiligen Berufsfeldern die Akademisierung ihrer Funktionen auf der Basis ihrer jeweiligen akademischen Sozialisation und fachlichen Qualifikation weiter vorantrieben. Und zu dieser Qualifikation gehörte auch das an den artistischen Fakultäten vermittelte Wissen, das nicht nur von den ‚reinen‘ Artisten, sondern auch von den Absolventen der höheren Fakultäten wie Juristen oder Theologen erworben worden war. Das artistische Wissen und Können mag im Vergleich mit dem in den höheren Fakultäten gelehrtens theologischen, juristischen und auch medizinischen Wissen – abgesehen vom Beschäftigungsbereich in Schulen oder universitären Artistenfakultäten selbst – professionell unterdeterminiert geblieben sein, d. h. dass es weder klar noch hinreichend verknüpft war mit bestimmten Berufen, für die seine Träger exklusives Zugangsrecht aufgrund ihrer spezifischen Qualifikation hätten beanspruchen können.⁴ Dennoch war es in den höheren Karrieren zunehmend präsent. Wie kann man den Humanismus in diesen Prozess einordnen, bzw. wie kann man sozialhistorische, universitäre und curriculare Entwicklungen im Bereich der humanistisch-artistischen Sprachbildung aufeinander beziehen?

⁴ Dies gilt im Übrigen für viele Wissensmaterien, die an Philosophischen Fakultäten vermittelt werden, bis heute.

3 Humanistisch-artistische Sprachbildung im Kontext: Grammatik, Theorie und Praxis

3.1 Die universitäre Integration des Humanismus und die Funktion klassischer Latinität

In die Universitäten und die Artistenfakultäten konnte sich das neue humanistische Sprachverständnis insbesondere dort relativ geräuschlos integrieren und Inhalte sowie Methoden verändern, wo es starke Berührungspunkte hatte mit dem überkommenen Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik).⁵ Die Einführung der Poesie war dagegen konfliktreicher, weswegen sie hier nicht genauer betrachtet werden soll. Die Mechanismen der humanistischen Transformation der artistischen Fakultäten sind am Beispiel Ingolstadts von Maximilian Schuh untersucht worden (vgl. Schuh 2013). Humanistischer Unterricht lagerte sich in Form von Klassikerlektüre und neuen rhetorisch-poetischen Lehrbüchern vor allem über die neuen Poetenlekturen an den regulären artistischen Lehrbetrieb an – Ingolstadt richtete 1477 die erste Poetik-Lektur ein.⁶ Deren Stellung allerdings blieb institutionell lange unklar, die Poeten gehörten nicht dem Regenzsystem an⁷ und boten ihre Vorlesungen außerhalb des regulären Stundenplans an. Zugleich aber begann sich auch der überkommene artistische Unterricht des Triviums sukzessive an ‚modernen‘ humanistischen Vorstellungen auf der Basis neuer humanistischer Lehrbücher und der Neurezeption klassischer antiker Autoren zu orientieren. Insgesamt ist festzustellen, dass Humanisten gegenüber dem etablierten Wissenskosmos und seinen Vertretern zunehmend mit einem grundlegenden Alternativanspruch auftraten und um Hegemonie konkurrierten (vgl. de Boer 2017), es ihnen aber nicht gelang, den scholastisch-artistischen Cursus und seine aristotelischen Textgrundlagen einfach zu ersetzen. Die humanistischen Lekturen und Inhalte mündeten in Ingolstadt z. B. – wie an anderen Universitäten auch, beispielsweise in Wittenberg – in eine neue Organisationsform, das so genannte Paedagogium als eine dem fachlichen Studium der Artes vorgelagerte Institution für den Unterricht in den alten Sprachen. Die humanistischen Fächer wurden

5 Die Integration des Humanismus in die deutschen Universitäten vollzog sich dabei im Wesentlichen in drei Phasen. In der ersten Phase bis 1500 agierten Humanisten vor allem als „Appendix der Artes“, die zweite Phase von ca. 1500 bis 1516 war eine Phase der verstärkten Auseinandersetzung, während die dritte Phase ab 1516 als Durchbruch des Humanismus bezeichnet werden kann (vgl. Helmrath 1988, 190, Zitat ebd.).

6 Solche frühen Lekturen, meist wie in Ingolstadt noch ohne institutionelle Integration und Kontinuität, sind außerdem 1465 für Basel, 1471 für Freiburg und 1496 für Leipzig bezeugt.

7 Nach diesem System wurden die ca. 30 Bücher, die das Vorlesungsangebot der Artistenfakultäten ausmachten, vor Semesterbeginn durch Los oder Wahl unter den lesenden Magistern (*magistri regentes*) verteilt, die dafür Hörergelder verlangen konnten. Erst seit der Frequenzkrise der 1520er Jahren wurde dieses System sukzessive abgeschafft, indem nun fest besoldete und inhaltlich festgelegte Lekturen geschaffen wurden.

dem philosophischen Cursus also im Wesentlichen vorgeordnet, als Teil der Studienvorbereitungs- und Eingangsphase, wo sie trotz der oft kurzen Verweildauer vieler Studenten meist eine große Zahl von Hörern erreichten.

Humanistisch-lateinische Sprachreform – die Integration der griechischen und hebräischen Sprache und Literatur muss im Folgenden aus Platzgründen unberücksichtigt bleiben – ist Teil des Humanismus als einer Bildungs- und Kulturbewegung im komplexen und vieldimensionalen soziokulturellen Transformationsprozess zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit. Der Erwerb klassischer Latinität nach Ciceronianischen Mustern lässt sich dabei von seiner textlichen Grundlage und zugleich seinem Ziel – der den Humanismus kennzeichnenden Neurezeption antiker Literatur – kaum trennen, wenn man den Gegenstand ‚Sprach-Bildung‘ nicht unzulässigerweise verkürzen will. Denn die Fähigkeit zur Produktion eigener sprachlicher Gebilde und die Rezeption klassischer antiker Literatur gehörten im humanistischen Unterricht zusammen. Lateinisch-humanistischer Sprachunterricht stand in Form des lateinischen Grammatikunterrichts im Dienste der Hinführung von Lernenden zur Lektüre antiker Autoren. Zugleich war klassische Literatur in Ausschnitten und Beispielen aber auch in den im nordalpinen Bereich bald umfangreich produzierten Lehrbüchern der schulischen und universitären Sprachbildung – der Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Poesie – präsent, diente also auch der Vermittlung vorbildlichen aktiven klassischen Sprachgebrauchs im Schriftlichen und Mündlichen.

Welche Inhalte, Handlungsorientierungen und Denkformen über die Integration der klassischen lateinischen Literatur und Sprache in die humanistische Unterrichtspraxis in Schulen und Artistenfakultäten auf welche Weise konkret vermittelt wurden – und dafür bräuchte es verstärkt praxeologische Perspektiven⁸ –, liegt noch weitgehend im Dunkeln. Dabei wurden insbesondere hier, in den institutionellen Kontexten von Erziehung und Bildung seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, die entscheidenden Leistungen für die Stabilisierung des Humanismus als Kulturformation erbracht, durch intergenerationelle Weitergabe humanistischer Handlungsorientierungen und Weltdeutungen, durch die Sozialisation der jeweils nächsten Generationen von humanistisch Gebildeten. Inhalte, Ziele und Effekte humanistischen Unterrichts müssten dabei verstärkt im Kontext der umfassenden Impulse und Neueinsätze des Humanismus rekonstruiert werden, als einer mit den neuen Orientierungsbedürfnissen einer expandierenden Funktionselite verbundenen Bewegung⁹, die mit der Neuaneignung antiker rö-

8 Diese findet man bislang vor allem in den verschiedenen Publikationen von Anthony Grafton, vgl. vor allem Grafton und Jardine 1986.

9 Entstanden seit dem 14. Jahrhundert in den oberitalienischen Städten mit ihren kommunalen und frühkapitalistischen Strukturen, wurde er vor allem von säkularen, aber auch klerikalen Eliten rezipiert, von Bürgern und Patriziern, von Sekretären von Fürsten, Städten bzw. des Papstes, aber auch von Geistlichen, Mönchen und Lehrern, die an Schulen und Universitäten arbeiteten. Diese

mischer Literatur – einer Literatur von städtischen Rednern, Dichtern und Philosophen – vielfältige Handlungs-, Denk- und Stilformen abseits von Kirche und Stand erschloss (vgl. Kühlmann 1996, 155). In einer komplexen intellektuellen Leistung synthetisiert mit der christlichen Tradition der Kirchenväter und der Spätantike, bot die neue Antike-Rezeption vielfältige Anschlussmöglichkeiten auch für klerikale Kreise und die Reform von Christentum und Kirche auf dem Weg in die Reformation.

Der Übergang zur klassischen Latinität muss in diesen komplexen Kontexten rekonstruiert werden. Humanistische Sprachreform in den Bildungsinstitutionen, den Lateinschulen und universitären Artistenfakultäten, war Teil des Übergangs zu einer neuen Wissensordnung, die mit ihrer Abwendung von formalistischer Dialektik und Hinwendung zur Empirie und zu praktisch nützlichem und handlungsorientierendem Wissen durch Autorenlektüre die ‚Erfahrung‘ bzw. *experientia* (vgl. Kessler 2012) in den Mittelpunkt stellte – Erfahrung nicht im Sinne experimentellen Erfahrungswissens nach moderner naturwissenschaftlicher Methode, sondern im Sinne einer mittelbaren, dennoch konkreten und praktisch nützlichen Erfahrung, die die antiken Schriften und die in ihnen niedergelegten historischen Exempla im Sinne der *historia magistra vitae* vermitteln sollten. Diese neue Wissensordnung etablierte neue, die Antike als eine Art „Matrix“ (Maissen 2006, 400) nutzende Denkformen – z. B. statt dem auf die „Auflösung von Widersprüchen“ ausgehenden „scholastischen aut-aut“ eine mehr „den moral-philosophischen Umgang mit Uneinheitlichkeit“ ermöglichende Logik des „et... et“ (ebd.), der es weniger um theoretische Weltaneignung als um praktische und sinndeutende Lebensbewältigung in einer Welt sich steigernder Komplexität und Dynamik ging. Daher bedeutete der Erwerb der klassischen Latinität in Rede und Schrift nicht weniger als eine Sozialisation in die Denk- und Sprachstrukturen der lateinischen Antike mit ihren Werten und Orientierungen, letztlich also Bildung des Denkens, Sprechens und Verstehens, kurz: der Persönlichkeit, „nach den Kategorien der römischen Tradition“ (Kessler 1985, 342).

Wenn man Sprache als Medium dieser Wandlungsprozesse betrachtet, müssen die gegenwärtig die Humanismusforschungen dominierenden funktionalistischen soziologischen Perspektiven als unzureichend erscheinen (vgl. Maissen & Walther 2006). Klassische Latinität als inkorporiertes kulturelles Kapital (im Sinne Bourdieus) könnte aus dieser Sicht lediglich als eine Art performatives Signal erscheinen, das die Zugehörigkeit zur Gruppe der Humanisten signalisieren sollte – Sprachbildung als Habitusformung gesellschaftlicher Eliten, als ein funktionales Mittel, „Humanisten an die Macht zu bringen“ (Walther 2006, 15), bzw. als ein neuer kultureller Code, der neue Formen der Exklusion und Inklusion etablie-

soziokulturelle Struktur zeichnete den Humanismus als Transferphänomen auch im nordalpinen Bereich aus, auch hier wurde er vornehmlich in herrschaftsnahen Elitenkulturen rezipiert (vgl. für eine Auflistung beruflicher Tätigkeitsbereiche deutscher Humanisten Tremml 1989, 15ff.).

ren und so den Humanisten als Individuen und als Gruppe Erfolg sichern sollte. Solch soziale Funktionalität scheint dabei in den programmativen Texten des frühen deutschen Humanismus durchaus auf, insbesondere auch in den zentralen ‚Verkaufs‘-Argumenten prekär besoldeter Humanisten an den deutschen Universitäten, wo das neue Wissen als Voraussetzung von Karrieremöglichkeiten in höfischen und diplomatischen Kontexten ‚vermarktet‘ wurde. Ein Beispiel dafür bietet z. B. die 1501 an der Tübinger Universität aufgeführte Universitätskomödie *Comoedia de optimo studio iuvenum* (1504) des Humanisten, *poeta laureatus* und Lektors für Poesie und Rhetorik Heinrich Bebel (1473-1518):

„Wenn du dich aber wegen einer Pfründe an einen Bischof wenden willst, wenn du Freunde empfangen oder sie zum Essen einladen willst oder wenn du mit dem König oder mit anderen – sogenannten weltlichen – Fürsten zu verhandeln hast, glaube mir: Dann brauchst du keine sophistischen Beweisführungen, sondern einen sauberen und gepflegten lateinischen Stil. Wenn dir der fehlt, giltst du bei allen als ungebildet, auch wenn du alle logischen Schlussketten im Sack bei dir trägst“ (Bebel 1982, 54f.).

Aber schon bei Bebel wird deutlich, dass es bei der humanistischen Latinität um mehr ging als nur um ein gruppenbezogenes Erkennungsmerkmal, nämlich um ein im Gegensatz zum scholastischen Latein taugliches Mittel für die gesellschaftliche Kommunikation – und zwar sowohl in hierarchisch-ständischen (Bischof, König, Fürsten) als auch egalitär strukturierten (Freunde) sozialen Kontexten. Welche Bedürfnisse konnte humanistische Sprachbildung also aufgrund ihrer spezifischen Eigenarten besser befriedigen als ein scholastischer Unterricht?

3.2 Theorie und Praxis humanistischer Sprachbildung im Kontext des artistischen Unterrichts

Die Bedeutung humanistischer Sprachbildung kann nicht losgelöst von einem der zentralen philosophischen Ausgangspunkte des Humanismus verstanden werden, einer neuen Vorstellung des Verhältnisses von Sprache, Denken und Welt (vgl. dazu z. B. Waswo 1987). Auch wenn diese eher implizit denn als explizite ‚Philosophie‘ formuliert wurde, war sie keineswegs nur vorreflexive „Sprachideologie“ (Apel 1963, 84). Der Humanismus verstand Sprache nicht mehr als nachträgliches Repräsentationsmedium für eine sprachunabhängige Realität und Wahrheit, nicht mehr, wie die scholastische Sprachtheorie, als neutrales, mit den Mitteln universaler Logik zu untersuchendes Instrument der im Begriff geleisteten Vermittlung zwischen Vernunft und Sein wie bei Thomas von Aquin oder den mittelalterlichen Modisten, den Vertretern der den scholastischen Lehrbetrieb prägenden und die Sprache und die Sprachregeln logifizierenden ‚spekulativen Grammatik‘ (vgl. Meier-Oeser 1997). Stattdessen kam Sprache nach humanistischer Auffassung gesellschafts- und weltbildende Funktionen zu, die Welt wurde im Humanismus „nicht als Welt der *seienden*, sondern als Welt der *zu Wort ge-*

kommenen Dinge“ (Otto 1984, 99, Hervorhebung i. O.) betrachtet – ein früher ‚linguistic turn‘ sozusagen. Daher kann Wahrheit nach humanistischer Auffassung nicht mit den von der Sprache abstrahierenden Mitteln der Dialektik gefunden werden, sondern vollzieht sich im Sprechen und Schreiben, im Übrigen weniger im monologischen denn im dialogischen Sprechen – Dialog und Wechselrede sind nicht umsonst *die* humanistischen Textformen.

Dominierte im alten Trivium, den *artes sermocinales*, in der Folge der scholastischen Aristoteles-Rezeption bekanntermaßen die Logik, die die noch im frühen Mittelalter wichtige Rhetorik abgelöst und auf eine randständige Position im Wissenschaftssystem verwiesen hatte, gewann hier nun der humanistische Zentralbegriff der *eloquentia* (Ausdrucksfähigkeit) Raum. *Eloquentia* bedeutete dabei nicht mehr, einer von sprachlichen Mitteln unabhängig erkennbaren Wahrheit lediglich sprachlichen „Schmuck und Schminke“ zu verleihen, sondern „die Fähigkeit, seine Empfindungen und Gedanken eigentümlich und deutlich zu erklären“. ¹⁰ In den alten *artes* Grammatik, Rhetorik und Dialektik, aber auch dem spezifisch neuen humanistischen Lehrfach der Poetik galt es nun, schreib- und sprechfähig zu werden nach der Maßgabe der klassischen Tradition. Mit diesem Ziel rückten die trivialen Künste Grammatik, Rhetorik und Dialektik näher zusammen und erhielten mit ihrer Orientierung am klassischen Latein eine neue Deutung dessen, was eine Kunst, *ars*, sein sollte (vgl. Wels 2000, 91ff.). Denn die *artes* werden nach humanistischer Vorstellung nicht erfunden, sie finden ihren Gegenstand – die Sprache, und zwar die Sprache in der Form einer realen historischen Gebrauchssprache, nämlich des klassischen Lateins – vielmehr vor. Leitend ist hier somit der in den Schriften einer bestimmten historischen Phase vorliegende Sprachgebrauch (*usus*), die Sprachgewohnheit (*consuetudo*). Zugleich verfolgen die sprachlichen Künste mit ihrem Lernziel der *eloquentia* auch den Anspruch, diese Beobachtungen am Gegenstand methodisch zu ordnen, um die natürlichen und intuitiven Fähigkeiten der lernenden Subjekte durch systematisches Üben zur Meisterschaft zu führen.

Die Vielzahl neuer Lehrwerke für die sprachlichen ‚Künste‘, die insbesondere im nordalpinen Bereich am Ende des 15. Jahrhunderts zunehmend entstanden, folgten der neuen Vorstellung von Sprache und der Einübung anwendungsorientierten Sprachgebrauchs. Die neuen Grammatiklehrbücher lösten sukzessive das aus dem 13. Jahrhundert stammende *Doctrinale* des Alexander de Villa Dei ab, das seit seiner Aufnahme in den Pariser Lehrplan im Jahre 1366 *das* grammatische Standardlehrwerk an Universitäten und Schulen im nordalpinen Raum gewesen war. In Versform verfasst und damit zugeschnitten auf die Bedürfnisse einer oralen

10 So Franz Burchard, ein Schüler Melanchthons, in seinem dem Hermolao Barbaro untergeschobenen Brief an Pico della Mirandola. Der Briefwechsel zwischen Barbaro und Pico in der von Burchard neu gestalteten Form ist als Anhang zu Melanchthons *Elementa rhetorices* (1531) veröffentlicht (vgl. Melanchthon 2001, 343ff., Zitat 389).

Lernkultur, war seine ausdrückliche Absicht „die Verdrängung der heidnischen poetae aus dem Schulunterricht“ gewesen (Schindel 1983, 437). An die Stelle des *Doctrinale* trat nun ein neuer Pluralismus von Lehrbüchern, die klassischen lateinischen Sprachgebrauch auf der Basis antiker Autoren vermittelten und dabei das grammatische Wissen in Prosa präsentierten, was dem allgemeinen Trend zur Prosaauflösung im Spätmittelalter folgte. Dabei wurden nicht alle bislang genutzten Lehrbücher ersetzt, vor allem die *Institutiones grammaticae* von Priscian blieben erhalten – so z. B. auch in Ingolstadt (vgl. Schuh 2013, 118) –, da sie einen Zugang *ad fontes* ermöglichten, zum Sprachgebrauch der klassischen Autoren. Neben diese älteren traten neue humanistische Grammatiklehrbücher italienischer und deutscher Autoren, die von Lorenzo Valla (*Elegantiae*, 1444) und Niccolò Perotti (*Rudimenta grammatices*, 1474) über Johannes Despauterius (*Commentarii grammatici*, 1512) bis zu Melanchthon (*Grammatica Latina*, 1525/26) reichten.

Die Grammatik der Renaissance wird heute eher als Evolution denn als Revolution bewertet (vgl. Percival 2004, 73ff.). Sie wuchs aus der scholastisch-logischen Grammatik hervor, etablierte aber mit der Orientierung am *usus* eine neue Vorstellung von Sprache, der Sprache als einer historischen Gemein- und Gebrauchssprache mit einer spezifischen – und eben nicht mehr universalen – Grammatik und Logik und damit als Ausdruck einer besonderen, in historischer Entwicklung begriffenen Kultur.¹¹ Auf der Basis dieses neuen Sprachverständnisses ergab sich die Normativität des klassischen Lateins nicht mehr aus einer angeblich universalen und überhistorischen, im Latein repräsentierten Vernunft, sondern aus der spezifischen Historizität der klassischen Antike. Mit diesem neuen Sprachverständnis förderte der Humanismus in Schulen und Universitäten nicht nur historische und kulturalistische Denkweisen – eine noch kaum untersuchte Dimension humanistischen Unterrichts –, sondern beförderte auch die Aufwertung und Grammatikalisierung der Volkssprachen, auch des Deutschen, das zwar noch nicht als Kunst, als *ars*, galt, aber dessen Verwendung bereits in den lateinischen Grammatiken des 15. Jahrhunderts selbstverständlich wurde (vgl. Puff 1995, 324). Vor allem aber übten humanistische Grammatiken nun anwendungsorientierten aktiven lateinischen Sprachgebrauch ein, der nach humanistischer Vorstellung eben nicht nur durch Grammatik allein gelernt werden konnte, sondern weitere Lehrmethoden brauchte. Aus dieser Erkenntnis entstanden die humanistischen Sammlungen von Redewendungen und Sprichwörtern wie z. B. die *Latina idiomata* (ca. 1490) von Paulus Nivis, Erasmus' *Adagia* (laufend bearbeitet zwischen 1500 und 1536) etc. Dabei kam es den Humanisten auch auf den Erwerb eines großen lateinischen Wortschatzes an, Eloquenz brauchte neben einem guten Stil auch eine Fülle von Ausdrucksmöglichkeiten (*copia*), die durch Lehrbücher wie z. B. Perottis *Cornu-*

11 Zu den frühen Theorien von Entwicklung und Kultur, die den humanistischen Sprachtheorien inhärent waren, vgl. Gravelle 1988, 375.

copiae, sive commentariorum linguae latinae (Füllhorn der lateinischen Sprache, 1489) vermittelt werden sollte.

Auch in der Dialektik, die nach humanistischer Vorstellung keineswegs aus dem universitären Curriculum verschwinden, nur eben anders ausgerichtet werden sollte, dominierte nun ein neuer Anwendungsbezug (vgl. Wels 2000, 91ff.). Die humanistische Dialektik setzte wie die anderen humanistisch reformierten Sprachkünste an der gegebenen Sprache an, ihr Zentrum war aber nicht die syllogistisch-formale Untersuchung von Argumenten wie im aristotelisch-scholastischen Dialektik-Unterricht, sondern die Frage nach einem guten Argument in einer konkreten Situation. Das Vorgehen humanistisch-dialektischen Unterrichts war dabei rezeptiv und produktiv zugleich, die in Texten gegebenen Argumentationen wurden nicht nur nachvollzogen und geprüft, sondern auch – produktiv – auf Regeln gebracht und angewendet. Für die humanistische Dialektik einschlägig ist *De inventione dialectica* des niederländischen und für den frühen deutschen Humanismus zentralen Humanisten Rudolf Agricola (1444-1485) – ein Werk, das bereits 1479/80 verfasst wurde, allerdings erst 1515 erschien. Im Gegensatz zu der auf die Überprüfung eines Arguments (*iudicium*) fokussierten scholastischen Logik konzentriert Agricola sich hier in rhetorischer Tradition auf die *inventio*, den Entwurf schlüssiger und glaubwürdiger Argumentation, die er allerdings der Dialektik zuordnet, nicht der Rhetorik, der er lediglich den Bereich der *elocutio*, der stilistischen Gestaltung, belässt. Eine zentrale Rolle im schlüssigen und glaubwürdigen Begründen spielen bei Agricola die *loci* – eine Art Allgemeinbegriffe bzw. thematisch strukturierte „Fundstätten für Argumente“ (Agricola 1992, 11) –, die als Werkzeuge fungieren, mit denen das Feld der Erfahrung und des Wissens geordnet und über jeden fraglichen Gegenstand gesprochen und geurteilt werden kann. Aus der Perspektive der Geschichte der Logik hat diese humanistische „Rhetoridialektik“ (Mundt 1994, 91) mit ihrer Vernachlässigung der formalen Logik zahlreiche Verkürzungen mit sich gebracht. (Bildungs-)historisch ist dagegen entscheidend, dass sich in Agricolas Werk der Versuch manifestiert, die trivialen Künste anwendungsorientiert und im Hinblick auf das humanistische Ideal der Eloquenz zu reformieren.

Blieb die Frage nach der genauen Abgrenzung der beiden Sprach-Künste Dialektik und Rhetorik auch in vielem strittig, so kann kein Zweifel über die zentrale Bedeutung der Rhetorik für den Humanismus bestehen. Praxisorientierung und Anwendungsbezug sind der Rhetorik als der Disziplin wirksamen Redens und Schreibens bereits von vornherein eingeschrieben. Anwendungsorientierte Sprachkompetenz bezog sich hier auf die Fähigkeit, Reden, Briefe und andere Schriftstücke in angemessener und überzeugender sprachlicher Form verfassen zu können. In den Universitäten war die Rhetorik bereits im Mittelalter Teil des Triviums gewesen, im Rahmen des scholastischen Unterrichts mit seiner Konzentration auf syllogistische Schlussverfahren und logische Beweisführung war sie

allerdings an den Rand gedrängt worden. Auf der Basis der Neuentdeckung von Ciceros *De oratore* und *Orator* sowie Ciceronianischer Reden wie *Pro Archia* oder *Brutus* konnte nun Ciceros vollständiges, Weisheit und Beredsamkeit verbindendes Rhetorik-Verständnis und Rollenideal des ‚orator perfectus‘¹² neu rezipiert und in den Mittelpunkt auch des neuen universitär-humanistischen Wissensangebotes gestellt werden, das mit seinem Ideal des öffentlich und politisch wirksamen Redners den Gelehrten politischen Einfluss sichern sollte (vgl. Hirschi 2011) – so zumindest die Hoffnung der Humanisten, die zwar meist nur dienende und finanziell abhängige Positionen inne hatten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen aber nun als Herrschaftswissen anpriesen. Deutsche Studenten – dies empfahl Konrad Celtis im Rahmen seiner als *oratio* berühmt gewordenen Antrittsrede als Lektor für Poetik und Rhetorik an der Universität Ingolstadt im August 1492 – sollten sich mit der Beredsamkeit beschäftigen, da mit ihr schon die antiken Philosophen und Dichter „die Wildheit der unsteten und umherschweifenden Menschen [...] gezähmt“ (Celtis 2003, 27, V. 7,2) und diese regierbar gemacht hätten.

Die Renaissance-Rhetorik reformierte dabei nicht nur mittelalterliche Gattungen wie die Predigt, sondern auch schriftliche Gattungen, die das mündliche Rhetorik-Verständnis der Antike hinter sich ließen wie die Epistolographie. Diese war im universitären Kontext bereits im Rahmen der *Ars dictaminis* vermittelt worden, die sich an den oberitalienischen Schulen bereits seit dem 11. Jahrhundert entwickelt hatte, mal mehr, mal weniger im Rahmen der Rhetorik. War die *Ars dictaminis* keine im antiken Sinne rhetorische Theorie, sondern eine rhetorische Gesichtspunkte einbeziehende Stilkunst, die „primär der Ritualisierung der schriftlichen Umgangsformen und der situationsgerechten Selbstdarstellung von Personen und Gruppen“ (Moos 1997, 148) in hierarchischen Verhältnissen und der dekorativen Einkleidung der „beiden Hauptsprechakte Bitten und Befehlen“ (ebd., 153) gedient hatte, so entwickelten die an der *Ars Dictaminis* ansetzenden Prozesse der Rhetorisierung und schließlich auch die humanistische Rhetorik differenziertere Formen und Gesichtspunkte mündlicher und schriftlicher Kommunikation in pluralen Handlungsfeldern, Kompetenzen überzeugender Argumentation und nicht nur stilistischer Dekoration. Humanistische Rhetorik war denn auch ein begehrtes Wissensangebot an den Universitäten, wie Maximilian Schuh am Beispiel des Rhetorik-Unterrichts an der Universität Ingolstadt seit den 1470er Jahren gezeigt hat – und zwar nicht, weil Rhetorik aufgrund abstrakter humanistischer Bildungsideen attraktiv war, sondern als ein auf praktisches Können angelegtes Wissen galt (vgl. Schuh 2012).

12 Vergleiche zur Cicero-Rezeption im deutschen Raum Classen 2003, 189ff.

4 Fazit: Zur gesellschaftlichen Funktionalität humanistischer Sprachkompetenzen

Humanistischer Sprachunterricht stand im Dienst eines stärkeren Anwendungsbezugs der sprachlichen Ausbildung, einer größeren Nähe zur Praxis gelungener Eloquenz. Humanistische Sprach-, ‚Künste‘ begegnen im Verlaufe des 15. Jahrhunderts zunehmend in vielen, eng mit dem Ausbau und der Verdichtung von Herrschaftsvollzügen verbundenen gesellschaftlichen Feldern – im diplomatischen Dienst der Kirche, in dem sich prozessual formierenden politischen Gremium des Reichstags, auch auf der Ebene städtischer Magistrats Herrschaft und -verwaltung (vgl. Helmrath 2006). Humanisten gestalteten, vollzogen, repräsentierten und legitimierten mit sprachlichen Mitteln Herrschaft auf der Ebene der Städte, der Höfe, der lokalen und zentralen Gewalten. Zudem gehört humanistische Sprachkunst in einen sich verdichtenden kommunikativen Zusammenhang, in den Prozess der Herausbildung einer über Briefe, Flugschriften, Literatur und neue Dialogformen kommunizierenden, gleichwohl noch elitären lateinischsprachigen Öffentlichkeit. Nicht seine Ursprünge, aber seinen Erfolg verdankt der Humanismus dabei der neuen medialen Situation des Druckzeitalters mit seinen Politik und Gesellschaft fundamental umgestaltenden Wirkungen. Im Zusammenhang der durch den Buchdruck seit Mitte des 15. Jahrhunderts beschleunigten Verschriftlichung gesellschaftlicher und politischer Vollzüge, der beschleunigten und verdichteten Kommunikation, auch der Autonomisierung eines literarischen Feldes, kann man die Humanisten als frühe Medienexperten verstehen bzw. als Experten für Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Huber-Rebenich 2006, 63ff.).

Humanistische Sprachbildung an Lateinschulen und universitären Artistenfakultäten vermittelte in dieser historischen Situation die nötige Expertise, um die neuen medialen Formen und Möglichkeiten der Information und Kommunikation gekonnt bedienen zu können. Dies alles brauchte zwar auch juristische Fachkenntnisse, aber vor allem benötigte es humanistische Sprach- und Allgemeinbildung, die mehr und anderes umfassen musste als die Art der Ausbildung, die die scholastisch-artistische Unterweisung bislang vermittelt hatte, mehr als elementare Praktiken des begrifflichen und logischen Strukturierens von auf überzeitliche Wahrheit und Metaphysik ausgerichteten Wissensbeständen. In einer neuen, mehr auf Wahrnehmung und Empirie der erfahrbaren Welt mittels Literatur drängenden Ordnung des Wissens war klassische Latinität Medium neuer Erfahrungs-, Denk- und sozialen Interaktionsformen im Kontext des allmählichen Übergangs von einer adlig-agrarisch zu einer städtisch-höfisch strukturierten Gesellschaft – eine Dimension, die in diesem Beitrag kaum ausgemessen werden konnte. In all diesen Aspekten war humanistische Sprachbildung ‚nützlich‘, nicht als Code, sondern aufgrund ihrer inhaltlichen Eigenschaften.

Mit diesen inhaltlichen Eigenschaften hatte humanistische Sprachbildung vielfältige soziale Funktionen für die expandierende und sich intern differenzierende Gruppe alter und neuer gesellschaftlicher Funktionsebenen. Denn interne Differenzierung braucht neue Mechanismen der Integration; gelehrte Räte, Stadtschreiber, Schulrektoren und Geistliche mussten sich verstehen können – und wollten sich zugleich durch die Beibehaltung des Lateinischen von den nicht lateinkundigen Bevölkerungsschichten abgrenzen. Dies ermöglichte das humanistische Latein, indem es als aufwendige Lernprozesse angewiesene Kunst- und Zweitsprache nach wie vor nur einer Minderheit zugänglich, zugleich aber „weniger kompliziert und intellektualisiert“ war als das scholastische Latein und sozial „daher eine weniger exkludierende Wirkung“ hatte (Mertens 1998, 189). Während das scholastische Latein primär bezogen gewesen war auf die Bedürfnisse einer sehr schmalen Schicht von Klerikern und Angehörigen universitär-korporativer Gelehrsamkeit, so orientierte sich humanistisches Latein als Sprache einer aufstiegsorientierten gesellschaftlichen und politischen, also vielfach außeruniversitär tätigen Elite an ästhetischen, dialogischen und umgangssprachlichen Kriterien. Diese unterschiedliche Funktionalität beider Lateinformen führte denn auch letztlich dazu, dass beide Formen des Lateinischen erhalten blieben. Während sich das Humanisten-Latein auf längere Sicht vor allem in der Literatursprache und den *studia humanitatis* der sich ausbreitenden höheren (Latein-)Schulen und der Artistenfakultäten durchsetzen konnte, blieben die Traditionen des scholastischen Lateins in den Fach- und Spezialsprachen der Juristen, Mediziner und Theologen erhalten.

Diese Bezogenheit auf außeruniversitäre Tätigkeitsfelder und Funktionsbereiche bedeutete für die Universitäten eine intensivere Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Feldern wie denen der Städte und der Höfe. Dies lässt sich zum einen an den Förderern und Interessenten des neuen Wissens ablesen: So geschah die Einrichtung humanistischer Lektoren meist auf Betreiben der Territorialherren, die ein Interesse an humanistischem Hofpersonal hatten. Die Ingolstädter Humanistenlektur 1477 wurde z. B. auf herzoglichen Erlass hin eingerichtet, dabei vom Herzog allerdings auch mit studentischer Nachfrage begründet, mit der „begir“¹³ der Studenten, humanistische Vorlesungen zu hören. Humanistische Vorlesungen wurden nachgefragt, von Studenten, die bereit waren, für die hier vermittelten Kompetenzen zu zahlen, weil sie diese für eine Stelle in der kirchlichen, städtischen und höfischen Verwaltung gebrauchen konnten. Aber auch die Berufsbiographien der universitär tätigen Humanisten selbst zeigen diese intensivere Verschränkung an. Ob Konrad Celtis, Jakob Locher oder andere – für

13 Vergleiche dazu den herzoglichen Erlass zur Einrichtung poetischer Vorlesungen in Ingolstadt 1477, wo es heißt: „Wann aber vormalis mer an uns gelangt ist, das etlich studenten sunder begir haben sollen, poetrej zu horen, umb das dan die schul aufneme, so ist uns gemaint, solchs lesen zu thun [...]“ (Erlass abgedruckt bei Bauch 1901, 14f., Zitat 15).

humanistische Biographien ist der Wechsel zwischen universitären, städtischen und höfischen Funktionen typisch, zwischen Positionen als humanistischer poeta, städtischem Schreiber, Prinzenzieher, Kanzler, im diplomatischen Dienst usw. Diese Mobilität lag zwar einerseits an der prekären institutionell-universitären Situation der Humanisten. Aber auch ein anderes professionelles und habituelles Selbstverständnis war entscheidend. Viele Humanisten lehnten universitäre Grade überhaupt ab, strebten eher nach der Dichterkrönung, einer kaiserlichen Institution. Diese Verschränkung mit den Feldern der Macht und der Verwaltung, den Höfen und dem städtischen Patriziat zog mit dem Humanismus und seinen Vertretern in die Universitäten ein, die damit ein Stück weit zur Gesellschaft hin geöffnet wurden.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Agricola, Rudolf (1992): *De inventione dialectica libri tres*. Drei Bücher über die *Inventio dialectica*. Auf der Grundlage der Edition von Alardus von Amsterdam [1539] kritisch herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Lothar Mundt. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bebel, Heinrich (1982): *Comoedia de optimo studio iuvenum*. Über die beste Art des Studiums für junge Leute (1504). Lateinisch/Deutsch. Hrsg. und übersetzt von Wilfried Barner und Mitarbeitern. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Conradi Celtis Protucii (2003): *Panegyris ad duces Bavariae (1492)*. Mit Einleitung, Übersetzung und Kommentar herausgegeben von Joachim Gruber. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Hutten, Ulrich von (1970): *Deutsche Schriften*. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Peter Ukena, Nachwort von Dietrich Kurze, Übersetzung des Pirckheimer-Briefes von Annemarie Holborn. München: Winkler.
- Melanchthon, Philipp (2001): *Elementa rhetorices*. Grundbegriffe der Rhetorik (1531). Mit den Briefen Senecas, Plinius' d. J. und den „Gegensätzlichen Briefen“ Giovanni Picos della Mirandola und Franz Burchards. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volkhard Wels. Berlin: Weidler.

Literatur

- Apel, Karl Otto (1963): *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico*. Bonn: Bouvier.
- Bauch, Gustav (1901): *Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt*. Eine litterarische Studie zur deutschen Universitätsgeschichte. München u. a.: Oldenbourg.
- Classen, Peter (1983): *Studium und Gesellschaft im Mittelalter*. Stuttgart: Hiersemann.
- De Boer, Jan-Hendryk (2017): *Die Gelehrtenwelt ordnen*. Zur Genese des hegemonialen Humanismus um 1500. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grafton, Anthony & Jardine, Lisa (1986): *From Humanism to the Humanities*. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. London: Duckworth.
- Gramsch-Stehfest, Robert (2003): *Erfurter Juristen im Spätmittelalter*. Die Karrieremuster und Tätigkeitsfelder einer gelehrten Elite des 14. und 15. Jahrhunderts. Leiden: Brill.
- Gravelle, Sarah Stever (1988): *The Latin-Vernacular Question and Humanist Theory of Language and Culture*. In: *Journal of the History of Ideas* 49, 367-386.
- Grundmann, Herbert (1964): *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. 2., mit einem Nachtrag vers. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Helmrath, Johannes (1988): ‚Humanismus und Scholastik‘ und die deutschen Universitäten um 1500: Bemerkungen zu einigen Forschungsproblemen. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 15 (2), 187-203.
- Helmrath, Johannes (2006): Der europäische Humanismus und die Funktionen der Rhetorik. In: Maissen & Walthers 2006, 18-48.
- Hesse, Christian (1999): Landesherrliche Amtsträger – Artisten im Beruf. In: Schwinges 1999, 25-51.
- Hirschi, Caspar (2011): Die Erneuerungskraft des Anachronismus. Zur Bedeutung des Renaissance-Humanismus für die Geschichte politischer Öffentlichkeiten. In: Martin Kintzinger & Bernd Schneidmüller (Hrsg.): *Politische Öffentlichkeit im Spätmittelalter*. Ostfildern: Thorbecke, 385-431.
- Huber-Rebenich, Gerlinde (2006): Neue Funktionen der Dichtung im Humanismus? In: Maissen & Walthers 2006, 49-75.
- Kessler, Eckhard (1985): Zur Bedeutung der lateinischen Sprache in der Renaissance. In: Richard J. Schoeck (Hrsg.): *Acta conventus neo-latini bononiensis*. Proceedings of the Fourth International Congress of Neo-Latin Studies. Bologna 26 August to 1 September 1979. New York: Binghamton State University, 337-355.
- Kessler, Eckhard (2012): *O vitae experientia dux*. Die Rolle der Erfahrung im theoretischen und praktischen Weltbezug des frühen Humanismus und ihre Konsequenzen. In: Hedwig Röcklein & Udo Friedrich (Hrsg.): *Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung* 17 (2): Experten der Vormoderne zwischen Wissen und Erfahrung. Berlin: Akademie Verlag, 60-74.
- Kühlmann, Wilhelm (1996): Pädagogische Konzeptionen. In: Notker Hammerstein (unter Mitarb. v. August Buck) (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München: C. H. Beck, 153-196.
- Maissen, Thomas (2006): Schlusswort. Überlegungen zu Funktionen und Inhalt des Humanismus. In: Maissen & Walthers 2006, 396-402.
- Maissen, Thomas & Walthers, Gerrit (2006) (Hrsg.): *Funktionen des Humanismus. Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur*. Göttingen: Wallstein.
- Meier-Oeser, Stephan (1997): Zeichenkonzeptionen in der Philosophie des lateinischen Mittelalters. In: Roland Posner, Klaus Robering & Thomas A. Sebeok (Hrsg.): *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 984-1021.
- Mertens, Dieter (1998): Deutscher Renaissance-Humanismus. In: *Humanismus in Europa*. Hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg. Heidelberg: Winter, 187-210.
- Moos, Peter von (1997): Rhetorik, Dialektik und „civilis scientia“ im Hochmittelalter. In: Johannes Fried (Hrsg.): *Dialektik und Rhetorik im früheren und hohen Mittelalter. Rezeption, Überlieferung und gesellschaftliche Wirkung antiker Gelehrsamkeit vornehmlich im 9. und 12. Jahrhundert*. München: Oldenbourg, 133-155.
- Mundt, Lothar (1994): Rudolf Agricolas *De inventione dialectica* – Konzeption, historische Bedeutung und Wirkung. In: Wilhelm Kühlmann (Hrsg.): *Rudolf Agricola: 1444-1485*. Protagonist des nordeuropäischen Humanismus, zum 550. Geburtstag. Bern: Peter Lang, 83-146.
- Otto, Stephan (1984) (Hrsg.): *Renaissance und frühe Neuzeit*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Percival, W. Keith (2004): *Studies in Renaissance Grammar*. Hampshire: Ashgate.
- Puff, Helmut (1995): „Von dem schlüssel aller Künsten/nemblich der Grammatica“. Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480-1560. Tübingen/Basel: Francke.
- Schindel, Ulrich (1983): Die „auctores“ im Unterricht deutscher Stadtschulen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Bernd Moeller, Hans Patze & Karl Stackmann (Hrsg.), redigiert von Ludger Grenzmann: *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 430-452.

- Schuh, Maximilian (2012): Praxisorientierte Ausbildung oder elitäres Wissen? Universitäre Didaktik der Rhetorik im 15. Jahrhundert. In: Ursula Kundert (Hrsg.): Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung. Band 17: Lehre und Schule im Mittelalter, Mittelalter in Schule und Lehre. München: Akademie Verlag, 115-123.
- Schuh, Maximilian (2013): Aneignungen des Humanismus. Institutionelle und individuelle Praktiken an der Universität Ingolstadt im 15. Jahrhundert. Leiden/Boston: Brill.
- Schwinges, Rainer Christoph (1984): Universitätsbesuch im Reich vom 14. zum 16. Jahrhundert: Wachstum und Konjunkturen. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1), 5-30.
- Schwinges, Rainer Christoph (1999) (Hrsg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co.
- Schwinges, Rainer Christoph (2006): Das Reich im gelehrten Europa. In: Bernd Schneidmüller & Stefan Weinfurter (Hrsg.): Heilig Römisch Deutsch. Das Reich im mittelalterlichen Europa. Dresden: Michel Sandstein, 227-250.
- Trembl, Christine (1989): Humanistische Gemeinschaftsbildung. Sozio-kulturelle Untersuchung zur Entstehung eines neuen Gelehrtenstandes in der frühen Neuzeit. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.
- Walther, Gerrit (2006): Funktionen des Humanismus. Fragen und Thesen. In: Maissen & Walther 2006, 9-17.
- Waswo, Richard (1987): Language and Meaning in the Renaissance. Princeton: Princeton University Press.
- Wels, Volkhard (2000): Triviale Künste. Die humanistische Reform der grammatischen, dialektischen und rhetorischen Ausbildung an der Wende zum 16. Jahrhundert. 2. Aufl. Potsdam: Postprints der Universität Potsdam. Online unter: <https://doi.org/10.14628/gfa.2002.0.76740>
- Wriedt, Klaus (1999): Studium und Tätigkeitsfelder der Artisten im späten Mittelalter. In: Schwinges 1999, 9-24.

Autorin

Kurig, Julia, Dr.

BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte des Humanismus;

Bildung, Erziehung und Sozialisation in der Aufklärung;

Geschichte pädagogischer Diskurse und Institutionen nach 1945

Anschrift:

BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

des DIPF | Leibniz-Institut für

Bildungsforschung und Bildungsinformation

Warschauer Straße 34-38

10243 Berlin

E-Mail-Adresse: j.kurig@dipf.de