

Bildungsgeschichte(n) an Rhein und Mosel

Einleitung

Schon im Buch Kohelet der lateinischen Fassung der Bibel (Biblia Latina Vulgata), die wohl in der zweiten Hälfte des dritten vorchristlichen Jahrhunderts entstanden ist, werden Wissen, Weisheit und Erkenntnis als für das Tun des Menschen unverzichtbar gepriesen und zugleich die darauf gründenden Wert- und Ordnungsvorstellungen als geschichtlich bzw. zeitgebunden charakterisiert. Programmatische Aussagen des Textes („Wissen ist besser als Macht“; „Wissen ist besser als Waffen“) wurden in jüdischen und christlichen gelehrten Diskursen immer wieder aufgegriffen. Sie spielten bei der Suche nach Wahrheit und im Ringen um Chancen und Begrenzungen menschlicher Wissens- und Willensfreiheiten und um damit verbundene Wirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eine Rolle.

Die Vortragsreihe des Instituts für Geschichtliche Landeskunde an der Universität Mainz e. V. (IGL) des Jahres 2019 nahm ausgewählte, wichtige Entwicklungsschritte in der von stetem Wandel und zugleich von der Rezeption tradiert Überlieferungen geprägten Bildungsgeschichte und der damit einhergehenden Vermittlung von gelehrtem sowie zweckmäßigem und gesellschaftlich nützlichem Wissen in den Blick. Der komplexe und nicht eindeutig zu fassende Begriff der Bildung umfasst dabei kognitive und emotionale zur Formung von Menschen unverzichtbare Fähigkeiten und Inhalte sowie den verantwortlichen Umgang mit diesen. Im Mittelpunkt der Vorträge stehen Wissensräume und damit vom jeweiligen zeitgebundenen Ordnungswillen geschaffene Institutionen der Bildungsvermittlung. Neben allgemeinen Entwicklungen und Befunden geht es immer auch um lokale und regionale Ausprägungen in den Landschaften an Rhein und Mosel. Thematisiert werden vor allem wichtige Etappen und Aspekte der Bildungsgeschichte in den letzten rund tausend Jahren. Schon in der Antike wirkten aus den verschiedenen Teilen des Weltreiches rezipierte Bildungselemente über spezifische politische und kulturelle Grenzen und Einheiten hinaus und waren

auch immer offen für Wissensbestände anderer Kulturen. Zugleich waren und sind die Akteure der Wissensvermittlung immer darauf angewiesen, bewährte Traditionen und gegenwärtige gesellschaftliche Bedürfnisse miteinander zu verknüpfen und mit Blick auf eine möglichst umfassende Bildung von Menschen zum Ausgleich zu bringen.

Im ersten Beitrag skizziert Martin Kintzinger aus wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive die kulturellen und sozialen Bedingungen der Genese, Formierung und Vermittlung von Wissensbeständen in der hoch- und spätmittelalterlichen Gesellschaft und fragt nach deren Nutzung und Wirkung. Nachdrücklich wird betont, dass „der Beginn risikobereiter, ergebnisoffener, experimenteller Wissenschaft“ nicht erst in der Frühen Neuzeit einsetzt, sondern bereits im Mittelalter. Man eröffnete sich neue Räume der Erkenntnis, nutzte dabei inter- und transkulturelle Brücken zu anderen Wissenskulturen (etwa im arabischen Orient) und hatte bei solcher „Raumerschließung“ keine Scheu vor antiken, vorchristlichen Texten. Erst mit der kirchlichen Reformpolitik seit dem frühen 13. Jahrhundert wurde eine strikte Inklusion und Exklusion von Wissensbeständen durchgesetzt. In Kintzingers Beitrag geht es zunächst um die untereinander vernetzten kirchlichen Schulen und ab dem Übergang zum 12. Jahrhundert sowie verstärkt seit dem 13. Jahrhundert um die sich als Orte des gelehrten Wissens etablierenden Universitäten. Zudem kommt über gelehrte akademische Aneignungs-, Austausch- und Transferprozesse hinaus das weite Spektrum kulturellen und sozialen Wissens allgemein in den Blick. Der Autor verwendet dabei das Konzept des Wissensraumes, dem einerseits immaterielle flexible, dynamische Gebilde und Konstrukte zugeschrieben werden und der sich andererseits auf ein reales Raumgebilde, konkret den Rhein-Mosel-Raum, bezieht. Sowohl die Menge und Prägung des erlernten Wissens als auch die damit eröffneten Horizonte können als Raumdimension verstanden werden. Am Beispiel von Mainz wird gezeigt, dass eine Stadt selbst als Wissensraum beschrieben werden kann, diese aber zugleich verschiedene Wissensräume umfasste. Mit Blick auf Schulen und Universitäten stand auch in Mainz die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden im Mittelpunkt; es kam nicht auf die äußeren baulichen Formen an, sondern auf die Prozesse und Praktiken der Wissensvermittlung, und diese konnten in einer Vielzahl realer Räume erfolgen. Anders als ältere Lehrinstitutionen waren die im hohen Mittelalter entstehenden Hochschulen einem einheitlichen Wissenschaftskanon verpflichtet. Seit dem frühen 13. Jahrhundert setzte sich der Grundsatz durch, dass graduierte Universitätsabsolventen überall auf der Welt an Universitäten lehren durften, so auch an den 1473 und 1477 eröffneten Universitäten in Trier und Mainz. Es handelt sich freilich um einen aufs Ganze gesehen ambivalenten Prozess. Denn der globale Geltungsanspruch ging einher mit konkreten an die Hochschulen

gerichteten „Nutzerwartungen“ und mit ihnen verknüpften pragmatischen Überlegungen.

Wie im Beitrag von Martin Kintzinger bereits angedeutet, zählen zum Netz von Orten und Einrichtungen der Wissensgenerierung sowie ihrer Vermittlung und Aneignung in den Landschaften an Rhein und Mosel mit den SchUM-Städten Mainz, Worms und Speyer sehr spezifische Wissensräume jüdischer Kultur. Ihnen kommt in europäisch vergleichender Perspektive, aber auch darüber hinaus eine herausragende Bedeutung zu, die auch in bis heute nachwirkenden kulturellen Transferprozessen zum Ausdruck kommt. Andreas Lehnardt zeigt, dass Bildung ein zentrales Anliegen jüdischen Lebens war. In jüdischen Gemeinden wurden besonders früh Lese- und Schreibfähigkeiten vermittelt, um überlegtes praktisches Handeln zu ermöglichen. Davon sollten nicht nur Schüler, sondern – wenngleich in Theorie und Praxis mit Abstrichen – grundsätzlich auch Schülerinnen profitieren. Dabei stellten die biblischen Texte die maßgebliche Grundlage der Wissensvermittlung dar. Fehlten zunächst eine dezidierte Lehrerausbildung sowie ein verbindliches Curriculum, wurden im Sefer Ḥassidim Kriterien über die Bildungsvoraussetzungen von Lehrern fixiert. Von diesen wurde beispielsweise explizit gefordert, auch schwache Schüler gezielt zu fördern. Erscheint der Bildungsgrad innerhalb der jüdischen Gemeinden einerseits vergleichsweise besonders hoch, so unterschieden sich andererseits jüdische und christliche Bildungswelten nicht grundsätzlich voneinander. Das zentrale Anliegen der Bildungsbemühungen in den SchUM-Städten bestand darin, traditionelle Lehr- und Wissensbestände möglichst unverändert künftigen Generationen zu vermitteln, zugleich aber sinnvoll erscheinende Konkretisierungen und Anpassungen vorzunehmen. Nach den Pestpogromen und in Zeiten weiterhin bedrückender Rechtsunsicherheit für Juden fasste Maharil, der letzte bedeutende Protagonist jüdischer Gelehrsamkeit im Wissensraum an Rhein und Mosel, die aschkenasische Überlieferung zusammen. Diese rheinische Ausformung jüdischer Wissensbestände ist bis heute von nachhaltiger Wirkung.

Der Beitrag von Michael Matheus zeigt, wie verbreitete Chiffren vom dunklen und finsternen Mittelalter und mit ihnen einhergehende negative Konnotationen auch wissens- und bildungsgeschichtliche Auswirkungen nach sich ziehen, ja selbst Konzeptionen und Inhalte neuerer wissenschaftlicher Darstellungen prägen. So spart das zwischen 1987 und 2005 in sechs Bänden erschienene Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte wohl nicht zufällig die tausendjährige Zeit des Mittelalters fast zur Gänze aus. Dabei sind der vermeintlich finsternen Epoche mit den „Erfindungen“ der Universität und des Buchdrucks zwei fundamentale Neuerungen der europäischen und allgemeinen Bildungsgeschichte zu verdanken. In der Abhandlung steht die Frage nach den Bildungsverhältnissen unter besonderer Berücksichtigung

der Situation an Rhein und Mosel im 15. Jahrhundert, also zu Lebzeiten Gutenbergs, und in den Jahrzehnten bis zur Reformation im Mittelpunkt. Die Chiffre von den Aufbrüchen verweist auf die viele Bereiche tangierende Dynamik der Veränderungen in den Wissens- und Lernräumen vor allem in der Stadt, aber auch auf dem Lande. Zunächst geht es um die Entwicklung von Universitäten und Schulen als Bildungsinstitutionen, sodann um die für die Wissensvermittlung zur Verfügung stehenden Kommunikationsträger. Ein ordnungsgemäßes Universitätsstudium und der Erwerb akademischer Grade blieben Frauen im Mittelalter verwehrt. In geistlichen Institutionen und in Kreisen der städtischen Führungsschichten wirkten jedoch weibliche Akteure mit beachtlicher Bildung. Das Ideal der gebildeten und gelehrten Frau rückte, nicht zuletzt dank der Texte italienischer Humanisten, immer stärker in den Fokus. Diese Schriften vermittelten Zielsetzungen, die in der Frühen Neuzeit wieder in den Hintergrund rückten. In einem weiteren Schritt werden im Beitrag exemplarisch für Lernprozesse bedeutende Sprechakte und Handlungsweisen außerhalb von Bildungsinstitutionen im engeren Sinne erörtert, die mit Blick auf eine stark von oraler Kultur geprägte Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung waren. Eine auf der Grundlage der Hochschätzung von Bildung sich entwickelnde Infrastruktur bildete die Basis für das „Bildungsereignis Reformation.“ Zusammen mit dem durch den Buchdruck eingeleiteten tiefgreifenden Medienwandel war dies eine fundamentale Voraussetzung dafür, dass die Botschaften der Reformation auf die bekannte große Resonanz stoßen konnten.

Vorliegende Überblickswerke zur Schul- und Bildungsgeschichte sind vielfach aus institutionengeschichtlicher Perspektive verfasst und berücksichtigen in erster Linie (auch überlieferungsbedingt) die höhere Bildung. Die in diesen Werken zudem eher stiefmütterlich behandelte Mädchenbildung steht im Fokus des Beitrags von Bettina Braun, die bereits eingangs „auf den ganz grundsätzlichen“ und lange Zeit gültigen Befund verweist, „dass Bildung abhängig vom Geschlecht ist.“ Sie zeigt – ausgehend von Martin Luthers Forderung nach der flächendeckenden Einrichtung von Schulen – dass konfessionsübergreifend Schulbildung für Jungen und Mädchen in der Frühen Neuzeit nicht als Menschenrecht oder Selbstzweck verstanden wurde, sondern im Dienste religiöser Unterweisung stand. Heranwachsende Frauen sollten Luther und den vielgelesenen Texten des spanischen Humanisten Juan Luis Vives zufolge jene Bildung erfahren, die ihren Rollen als Ehefrau, Hausfrau und Mutter entsprach. Diese Rollen- und Funktionszuschreibungen hatten auch während der Aufklärung nicht nur Bestand, sondern wurden verstärkt; zugleich verloren aber die religiös-kirchlichen Zielsetzungen an Gewicht. Grundsätzlich sollte seit dem 16. Jahrhundert eine allgemeine Verpflichtung zum Schulbesuch gelten, und spätestens um die

Mitte des 18. Jahrhunderts existierte an Rhein und Mosel eine geschlechtsunabhängige und ganzjährige Schulpflicht. Da viele Kinder vor allem in der Landwirtschaft eingesetzt wurden und zudem oftmals das Schulgeld nicht aufgebracht werden konnte, war die Durchsetzung des Gebots zum Schulbesuch mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden. Eine Trennung in Jungen- und Mädchenschulen galt zwar als wünschenswert, war aber auf dem Land oft nicht zu finanzieren. Die Bildungschancen waren für Mädchen in den Städten an Rhein und Mosel seit dem 17. Jahrhundert auch deshalb besser als auf dem Land, weil dort Lehrorden (Ursulinen, Welschnonnen und Englische Fräulein) mit großem Erfolg Schulen betrieben, so in Trier, Koblenz und Mainz. Die Attraktivität dieser Schulen führte dazu, dass sie auch von Töchtern protestantischer Familien frequentiert wurden, was bisweilen Konversionen nach sich zog. Aufklärer wie der Direktor der Mainzer Schullehrer-Akademie Johann Friedrich Joseph Steigentesch forderten eine Schulbildung, die nun einer ausdrücklich postulierten speziellen weiblichen Natur gerecht werden sollte. Die damit verknüpfte Forderung nach separaten Mädchenschulen wurde später in vielen Städten umgesetzt.

Das Fach Latein gilt als ältestes Schulfach der Welt. Frau Kranzdorf widmet ihren Beitrag diesem Unterrichtsfach, das bis heute im deutschen Bildungswesen eine nicht unbedeutende Rolle spielt, wobei die Frage, wie sinnvoll das Erlernen dieser „toten“ Sprache ist, nicht erst aktuell kontrovers diskutiert wird. Sie verweist zunächst auf die vielschichtigen, mit dem Begriff des Humanismus verbundenen Bedeutungszuschreibungen. Anschließend wird dargestellt, wie mit der von Wilhelm von Humboldt konzipierten, zunächst vornehmlich Schülern vorbehaltenen Schulform des Gymnasiums das Abitur als obligate Zugangsberechtigung zum Universitätsstudium und zugleich die beiden Sprachen Latein und Griechisch als Hauptpfeiler der schulischen Ausbildung etabliert wurden. Dabei waren die auch an Rhein und Mosel vornehmlich in den Städten angesiedelten Gymnasien als Einrichtungen der Elitenbildung konzipiert. Die Strategien der Selbstlegitimation des altsprachlichen Unterrichts erweisen sich mit Blick auf das 19. und 20. Jahrhundert als außerordentlich flexibel. In der Weimarer Zeit wurde das Gymnasium explizit als nationale und deutsche Bildungseinrichtung und als geeignetes Mittel zur Formung einer Elite für den nationalen Wiederaufbau stilisiert. Obgleich Humboldts Bildungsideen im Widerspruch zu den rassistisch-völkischen Grundüberzeugungen des Nationalsozialismus standen, wurden nach 1933 rassenkundliche Argumente zugunsten des altsprachlichen Unterrichts und eine „neue heroische Auffassung des Altertums“ propagiert. Auch weil das humanistische Gymnasium vielen namhaften Vertretern des nationalsozialistischen Systems ein Dorn im Auge war und blieb, erfuhr diese Bildungseinrichtung in der Nachkriegszeit eine Renaissance. Unter der Chif-

fre vom „Christlichen Humanismus“ sollten Gymnasien erneut als Eliteeinrichtungen fungieren und die geistigen Fundamente für einen Neuanfang legen. Der Stellenwert des Faches Latein geriet mit der seit den 1960er Jahren einsetzenden Bildungsexpansion in die Krise. Auf diese antworteten Altphilologen erneut mit veränderten Argumentationsstrategien wie jener von der Möglichkeit des Lateinunterrichts zum Abbau „milieubedingter Sprachbarrieren.“ Aufs Ganze gesehen wird im Beitrag deutlich, weshalb Latein und Humanismus bis heute verbunden sind und was Diskussionen um den Lateinunterricht über vorherrschende Werte in unserer Gesellschaft aussagen.

Nach dem Ende des NS-Systems unternahm die französische Bildungs- und Kulturpolitik für die Landschaften an Rhein und Mosel den Versuch, neue Grundlagen zu schaffen. Die mit dieser Politik verbundenen Begriffe und Konzepte waren – wie Andreas Linsenmann zeigt – eher unscharf und schillernd, sie zielten aber insgesamt darauf, über den Erwerb von Wissen und Kompetenzen hinaus vor allem auf Werthaltungen, Deutungs- und Verhaltensmuster der Deutschen im Sinne einer Umerziehungspolitik einzuwirken. In den ersten Nachkriegsjahren vermittelte diese Politik wichtige demokratische Impulse und schuf – etwa in Speyer und Mainz – Institutionen, die bis heute die Bildungsverhältnisse in Rheinland-Pfalz maßgeblich prägen. Exemplarisch werden vom Autor die französischen Umerziehungs-Bemühungen im musikalischen Bereich dargestellt. Im Unterschied zur französischen Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg gelang es mit erheblichem Aufwand, traditionelle Feindbilder aufzubrechen oder diese doch in Frage zu stellen. Angesichts einer eklatanten Mangelsituation blieben das Verständnis für diese Maßnahmen und auch deren Reichweite freilich begrenzt. Aufs Ganze gesehen konnten ein Großteil der damaligen französischen Pläne und eine mit ihnen intendierte grundlegende Erneuerung des gesamten Bildungssystems nicht umgesetzt werden. Die Veränderungsmöglichkeiten waren wegen fehlender Kapazitäten und retardierender struktureller Rahmenbedingungen stark beschränkt. Die Alliierten stellten den kulturellen Föderalismus in der entstehenden Bundesrepublik Deutschland wieder her, und damit wurde seit 1947 in wachsendem Maße das neu geschaffene Land Rheinland-Pfalz für die Schul- und Universitätspolitik zuständig. Als dauerhaftes in die Zukunftweisendes Ergebnis ist aber festzuhalten, dass Grundlagen für ein epochale Wende entstanden, weil die Möglichkeiten für eine Verständigung und Annäherung zwischen Deutschland und Frankreich geschaffen werden konnten. Diese wirkten sich seit den 1960er Jahren auch auf nationaler Ebene aus und beendeten eine lange Geschichte der Feindschaft und Konflikte zwischen beiden Nationen. Bei diesen Bemühungen um Versöhnung und Verständigung spielten auch die historischen Verbindungen

zwischen Frankreich und den linksrheinischen deutschen Landschaften eine beachtliche Rolle.

In einigen der Beiträge dieses Bandes wird deutlich, dass Fundamente der Wissensaneignung auf vielfache Weise in die Antike zurückreichen. Insofern ist es bedauerlich, dass ein geplanter Beitrag zu den Wissensräumen an Rhein und Mosel in den Jahrhunderten der römischen kulturellen Prägung krankheitsbedingt nicht zum Abdruck gebracht werden kann. Auf diese Grundlagen mag immerhin das Neumagener Schulrelief als Titelbild und seine Behandlung durch Lothar Schwinden im Anhang hinweisen.

Nach der langen pandemiebedingten Pause freuen wir uns, dass im Jahre 2022 die Tradition der jährlichen Vortragsreihe des IGL in der bewährten Kooperation mit dem Erbacher Hof, dem Akademie- und Tagungszentrum des Bistums Mainz, wieder aufgenommen werden konnte und nun auch die Veröffentlichung der letzten Vorträge vor der Pandemie vorliegt. Allen sei gedankt, welche die Drucklegung des Bandes ermöglicht haben. Der Dank gilt vor allem den an der Veröffentlichung mitwirkenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Hedwig Brüchert für die gewohnt umsichtige Redaktion und dem Steiner Verlag für die verlegerische Betreuung. Für die Förderung der Drucklegung des Bandes sind wir Peter Krawietz und der Gunter-Zentz-Stiftung sowie dem Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, namentlich Frau Ministerin Stefanie Hubig, zu Dank verpflichtet.

Mainz, September 2022

Michael Matheus