Zeitschrift: Neue Schweizer Rundschau
Herausgeber: Neue Helvetische Gesellschaft
Band: 22 (1954-1955)
Heft: 5

Artikel: Der Bildungsgedanke im Mittelalter
Autor: Bindscheller, Maria
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-758589

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

DER BILDUNGSGEDANKE IM MITTELALTER[1]

Von Maria Bindschedler

Das Zeugnis der geistlichen Autoren

Von der Antike her hatte das christliche Mittelalter die Vorstellung übernommen, daß der Mensch etwas zu Bildendes sei: daß der *natura* durch *cultura* eine letzte Vollendung gegeben werden müßte. Cicero, der im Mittelalter so beliebte römische Autor, führt in seinen Gesprächen in Tusculum aus, wie Natur und Kultur einander bedingen, so daß eines ohne das andere wirkungslos ist; und er verweist dabei auf die schöne Entsprechung zwischen einem zu bebauenden Feld und dem bildungsfähigen Menschen. Ohne «Kultur» im wörtlichen Sinne, ohne die richtige Pflege, bleibt sowohl der Acker wie die Seele des Menschen, bei noch so günstiger Naturanlage, unfruchtbar. Das Mittelalter, dem der Vergleich zwischen dem Menschen und einem Saatfeld ja aus dem Evangelium vertraut war, horchte auch bereitwillig auf diese Töne der «himmlischen Stimme des Cicero», wie gelegentlich über ihn zu lesen ist.

Im hohen Mittelalter, im klassischen 12. Jahrhundert, ist die wechselweise Ergänzung zwischen Natur und Kultur aufs neue und besonders eindrücklich beschworen worden. Johannes von Salisbury, der geistvolle Verteidiger der Logik gegen die Ungebildeten unter ihren Verächtern, preist die Natur als die «freigibigste, holdeste Mutter aller Dinge». Aber es hieße diese Mutter verachten, sagt derselbe Johannes, wenn man nicht «cura et cultura», durch Sorge und Pflege, ihre Kinder, das sind die verschiedenen bildungsfähigen Anlagen des Menschen, zur möglichst reichen Entfaltung brächte.

Aus Dankbarkeit für das Geschenk der Natur hat daher der Mensch für seine Bildung zu sorgen. Denn unter den anderen beseelenden Dingen, welche die Natur geschaffen hat, sagt unser Autor, hat sie den Menschen mit dem «privilegium rationis», der Vorzugsgabe der Vernunft, ausgestattet und ihm den Gebrauch der Sprache nahegelegt.

Der richtige Gebrauch der Sprache nun erfordert Bildung: das ist im mittelalterlichen Sinne ein gewisser Reichtum an Wissen und

[1] Gekürzte Fassung einer Basler Habilitationsvorlesung.

die Kunst, mit diesem Reichtum umzugehen. So bedeutet etwa in dem vielgelesenen und kommentierten frühmittelalterlichen Werk des Martianus Capella, De nuptiis Mercurii et Philologiae, Merkur das Formale der Redekunst, die ihm zu vermählende Philologie das inhaltliche Wissen.

Die Grundlage der Bildung stellten im Mittelalter, wie bereits im späteren Altertum, die sieben sogenannten «Freien Künste» dar. Diese Freien Künste, die artes liberales, umfassen zwei Gruppen, deren einzelne Glieder sich untereinander nahestehen: einmal die später das Trivium genannte Gruppe von Grammatik, Rhetorik und Dialektik, sodann die entsprechend das Quadrivium genannte Gruppe von Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie.

Am Anfang des Mittelalters steht eine hervorragende Vermittlerpersönlichkeit, welche die Kontinuität der abendländischen Bildung auf lange Zeit hin zu sichern wußte: der einstige Kanzler Theoderichs, später Gründer und Vorsteher des Klosters Vivarium in Unteritalien, Cassiodor. Ueberzeugt, daß ein tieferes Verständnis der Heiligen Schrift und der christlichen Lehren nur auf Grund einer sorgfältigen Allgemeinbildung zu erlangen sei, hat Cassiodor seinen Mönchen das Studium der Freien Künste aufs wärmste empfohlen — heiße es doch selbst von dem allergetreuesten Diener Gottes, von Moses, daß er, nach dem Wortlaut der Apostelgeschichte, «gelehrt gewesen sei in aller Weisheit der Aegypter». Auch die von Origenes und Augustin vertretene Auffassung vom Sinn der goldenen und silbernen Gefäße und kostbaren Stoffe der Aegypter, welche das Volk Israel bei seinem Auszug mit sich forttrug, machte sich Cassiodor zu eigen: diese heidnischen Schätze sind ein Symbol für die geistigen Güter der Griechen und Römer, welche die Christen jetzt sich aneignen müßten.

Neben den Werken des großen Augustinus, des Boethius und Martianus Capella hat Cassiodors Schrift De artibus ac disciplins liberalium litterarum besonders viel zur Erhaltung der Freien Künste beigetragen; und sie läßt das Wesen dieser spätantik-frühchristlichen Bildungsform vielleicht noch deutlicher erkennen als die Schriften der andern genannten Autoren. Denn als einziger Lateiner spricht sich Cassiodor klar über die zwei Elemente der von ihm übernommenen Bildungsform aus. Diese «Bildung» nämlich setzt sich zusammen aus *artes* und *disciplinae*, das heißt aus Künsten und Wissenschaften. Die drei ersten der sieben Freien Künste, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, sind allein «Künste» in einem engeren Sinne zu nennen; bei den andern handelt es sich dagegen wesentlich um Wissensbereiche, um festen Lehr- und Lernstoff.

Aus dem bewußten Zusammenspiel von ars und disciplina, von

«künstlerischem» und wissenschaftlichem Element, wie auch aus der Vereinigung von Betätigung und Schau, entsteht erst jene abgerundete Bildung, welche Cassiodor zwar nicht als Selbstzweck, aber als Vorbereitung für die Aufnahme der göttlichen Weisheit gutheißt.

Den grundsätzlichen Unterschied zwischen artes und disciplinae formuliert Cassiodor folgendermaßen: die Kunst hat es mit den kontingenten Dingen zu tun, mit Dingen, die sich so und auch anders verhalten können; die Wissenschaft jedoch mit den Dingen, die sich niemals anders verhalten, die mit Notwendigkeit ihren Gesetzen folgen. Um mit einem Beispiel das von Cassiodor Gemeinte zu verdeutlichen: die Bahnen der Gestirne haben ihren notwendigen und nachprüfbaren Grund, der sich in der «disciplina» der Astronomie dem Lernenden erschließt. Dagegen besitzt die Art, wie ein Dichter oder Redner seine Worte gewählt hat, trotz der verschiedenen bestehenden Regeln der Sprache — Regeln im Sinne von Grammatik, Rhetorik und Dialektik — immer etwas Unvorhergesehenes. Ueber dieses Unvorhergesehene oder Kontingente läßt sich in der Schule diskutieren, wobei es dann Aufgabe und «Kunst» des Einzelnen sein wird, die eigene Auffassung möglichst klar und einleuchtend darzustellen, so daß sie sich als die am meisten wahrscheinliche zu behaupten vermag.

Pierre Courcelle hat in seinem Buch «Les lettres Grecques en Occident» nachgewiesen, daß Cassiodor bei seiner Unterscheidung von ars und disciplina, die weder Augustin noch Martianus Capella noch Boethius in dieser Weise kennen, auf eine griechische Quelle zurückgreifen mußte. In unserm Zusammenhang erscheint es von Bedeutung, daß Cassiodors Nachfolger an seiner Unterscheidung festhielten, und daß in der Folge das Mittelalter die zwei Pole der «Freien Bildung» in gleichem Maße berücksichtigt hat. Man war sich bewußt, daß das bloße Wissen etwas anderes ist als die Kunst, das Wissens-Werte zu gestalten. Der im mittelalterlichen Sinne gebildete Mensch ist in beidem unterrichtet worden: er hat wissenschaftlichen Stoff aufgenommen, zum Beispiel die Lehre von den Zahlen, den geometrischen Figuren, den Rhythmen und Intervallen (Musik) und von den Bewegungen der Himmelskörper. Außerdem aber hat er sich in der Sprache und im Denken geübt und gelernt, im Bereiche der geistigen Möglichkeiten Entscheidungen zu treffen und sie so zu formulieren, daß das Kontingente, das was so und auch anders sein kann, auf eine bestimmte Weise Wahrscheinlichkeit gewinnt.

Noch heute erinnert ja das Doktordiplom, das man an unserer Philosophisch-Historischen Fakultät erwirbt, an die mittelalterliche

Zweipoligkeit der Bildung: es ernennt den jungen Akademiker nicht allein zum Doctor Philosophiae, sondern gleichzeitig zum Magister Artium liberalium. Aber während ein jeder Doktorand, durch die Vorbereitung auf das Examen gezwungen, heute Rechenschaft über den Umfang seines Wissens wird ablegen können, dürften wenige nicht in Verlegenheit geraten, wenn man sie fragte, worin denn nun ihre Meisterschaft, Kunst und Freiheit bestünden. Der in England unterrichtete Geisteswissenschafter, der sich zunächst Bachelor, dann Master of Arts nennen kann, hat von der mittelalterlichen Ausgewogenheit der Bildung wohl noch am meisten bewahrt.

Durch die lebendige Spannung zwischen artes und disciplinae hat die mittelalterliche Bildung ein Element der Freiheit bewahrt. So besitzen ja auch die «Freien Künste», wie die mittelalterlichen Autoren immer wieder bemerken, ihren Namen daher, daß sie befreien von unwesentlichen Sorgen und frei machen für ein geistiges Leben, für die Weisheit. Weil man als das Ziel der Bildung diese innere Freiheit betrachtete, wußte man, daß die Stoffülle niemals überwiegen darf, sondern den gestaltenden Fähigkeiten des Menschen angemessen bleiben muß. Insbesondere das 12. Jahrhundert, das auch aus andern Gründen schon als die eigentliche Hoch-Zeit des Mittelalters bezeichnet worden ist, gibt diesem Gedanken klassischen Ausdruck. Nicht alles soll man wissen; denn nicht alles lohnt sich zu wissen, ist die Auffassung des Johannes von Salisbury. «Man soll das erforschen, was der Erforschung würdig ist und was sich zu irgend etwas Bekanntem in Beziehung bringen läßt.» Auf die «inepti, vani et curiosi», das heißt auf die von eitler, sinnloser Neugierde Getriebenen, habe schon Augustinus mit Verachtung geblickt, und so betrachte man es seit alters her mit Recht als einen Vorzug des Gebildeten, einige Dinge nicht zu wissen. — Wer dächte beim Anhören dieser mittelalterlichen Forderung nach diskretem Wissen nicht einen Augenblick an Kierkegaards Protest gegen die «unmenschliche Neugierde», die sich im heutigen Wissenschaftsbetrieb geltend mache, oder an Nietzsches Wunsch nach einer Bildungsanstalt, die nicht bloß Vielwisserei, sondern in vermehrtem Maße das Qualitätsgefühl zu seinem Recht kommen ließe!

Von seinem Lehrer Bernhard von Chartres berichtet Johannes, daß er seine Schüler dazu angehalten habe, täglich aus der Geschichte oder Dichtung etwas auswendig zu lernen; doch Ueberflüssiges sollte man nicht lernen; die guten, die klaren Schriftsteller genügten.

Auch Hugo von St. Victor, ein dem Wissen in hohem Maße aufgeschlossener Denker des 12. Jahrhunderts, einer, der immer wie-

der betont, wie der menschliche Geist den Begriff aller Dinge zu fassen vermöge und daher «universorum capax» genannt werden dürfe — auch Hugo warnt in seinem «Lehrgang der Bildung» vor einer endlosen Anhäufung bloßen Wissensstoffes. «Unendlich ist die Zahl der Bücher; du aber sollst nicht das Unendliche verfolgen wollen.» Die vornehme Tugend der *Discretio,* die Gabe der feinen Unterscheidung, muß auch den Wissensgierigen noch am Zügel behalten und ihn so vor einer «schlechten Unendlichkeit» bewahren.

Die weltliche Dichtung

Diese Discretio, in deren Lob Hugo und Johannes, die Schule von St. Victor und die von Chartres übereinstimmen, ist nun auch *die* Tugend, zu deren Verherrlichung die volkssprachliche Dichtung des hohen Mittelalters hauptsächlich beigetragen hat. Sie äußert sich bei den Helden der höfischen Dichtung als fein ausgebildetes Unterscheidungsvermögen, als bescheidene Zurückhaltung («Bescheidenheit» im neueren Sinne des Wortes) und vor allem als die Fähigkeit, Maß zu halten. Die Mâze, mesura, mesure, das Wissen um das rechte Maß, ist das höchste Ideal, welches über der dichterischen Welt von Rittern und Damen, von Abenteuern, Liebe, Kämpfen, Beglückungen und Entsagungen leuchtet. Durch den einstimmigen Preis der Mâze und ihrer geistigen Voraussetzung, der Discretio, geben sich die Dichter der klassischen Periode des Mittelalters, das ist in Deutschland etwa die Zeit zwischen 1190 und 1220, als ausgesprochene Dichter der Bildung zu erkennen. Sie dichten das Leben der Gebildeten — den Unkultivierten sehen sie nur als das düstere oder komische Zerrbild eines wahren Menschen an —, und sie wenden sich allein an Gebildete. «Vliuh den tumben swâ er sî»: Fliehe den Ungebildeten, wo immer er sich aufhält! — diese Mahnung aus Hartmanns Gregorius spiegelt deutlich die Gesinnung des höfischen Dichters.

Discretio in der Anwendung eines kritischen Kunstverstandes fordert der mittelalterliche Dichter bewußt von seinem Publikum. Gottfried von Straßburg setzt sich in seinem Prolog zum Tristan mit dem Verhältnis von Kunst und Kritik, dem «nahe sehenden sin», auseinander. Wolfram, der in so manchem als Gottfrieds Antipode zu sehen ist, geht doch darin mit ihm einig, daß auch er nicht für «die Dummen» gedichtet haben will. Und gar jene provenzalischen Sänger, welche in ihren Gedichten über den Vorzug eines dunkeln oder durchsichtigen Stils diskutierten, stellten hohe Ansprüche an das künstlerische Unterscheidungsvermögen ihrer Hörer.

Discretio als das Vermögen, die Menschen nach ihrem innern Rang zu unterscheiden, preist Walther von der Vogelweide wiederholt als höchste Tugend.

«Ich sage iu wer uns wol behaget:
wan der erkennet übele unde guot»,

läßt er seine vollkommene Dame zum vollkommenen Ritter sprechen. Andrerseits ist ihm der Niedergang des Menschengeschlechts dadurch gekennzeichnet, daß die Frauen das Unterscheidungsvermögen verlieren und anfangen, alle Männer für «gleich» zu erachten — und umgekehrt. Mit der Nivellierung, dem «gelîchen», wie Walther sagt, mit der Gleichschaltung alles Edeln und Unedeln, beginnt die «unvuoge»: der Unfug und die Mißwirtschaft, oder der «gemeine schaden», der allgemeine Grund zu Unehre und Trauer. — Auch Gottfrieds König Marke wird dadurch schuldig, daß er für die Einzigartigkeit seiner Gattin nicht den rechten Sinn besitzt: er kann Brangäne mit Isolde verwechseln, weil er — welche Schande in den Augen des Dichters! — «wîp für wîp» nimmt.

Am meisten verwunderlich scheint dem heutigen Betrachter mittelalterlicher Literatur vielleicht das enge Band zwischen Bildung und Liebe. Ungewohnt für ein romantisches Gemüt ist die Vorstellung, daß Liebe etwas Lehr- und Lernbares sei und ferner, daß sie im Maße zunehme, wie das geliebte Wesen zu der Gabe der Natur die Vorzüge der Kultur sich angeeignet habe. Aber für das Mittelalter gilt der Satz: «Amor est docendus.» Seit dem Sündenfall hat der Mensch den reinen Naturzustand verlassen, in welchem er von selbst das Richtige zu lieben imstande war: nun muß er es lernen. Wenn der geistliche Schriftsteller mit seinem Werk die Liebe des Menschen vornehmlich zu Gott hin lenken will, als zu dem im allerhöchsten Maße liebenswürdigen Gegenstande, so ordnet der weltliche Dichter und Schriftsteller auch die Beziehungen zwischen den einzelnen Menschen nach der leitenden Idee: liebenswert ist das wohl Gebildete. Im Hintergrund sowohl der weltlichen wie der geistlichen Kunst der Liebe stand jenes Wissen und jener Geschmack, das heißt jene Bildung, welche zunächst das Privileg des geistlichen Standes war. «Miles est per clericum factus Cytheraeus»: der Ritter hat vom Geistlichen die Liebe gelernt. — Die hochmittelalterliche *ars amandi,* das Lehrbuch der Liebe «De amore» des Kaplans Andreas, zeugt von dem scholastisch differenzierten Urteilsvermögen seines geistlichen Verfassers wie der höfischen Gesellschaft, für die das Werk bestimmt war. Noch im 13. Jahrhundert nimmt der Geistliche Thomasin von Cerclaere das Thema in seinem großen moralistischen Gedicht auf und ver-

säumt es nicht, den Frauen den Rat zu geben, unter verschiedenen Bewerbern den am meisten Gebildeten vorzuziehen, weil ein Mensch mit weiterem Horizont auch großzügiger und gütiger sei.

Selbstverständlich ist das Bildungsideal der höfisch-ritterlichen Dichter nicht in einem dürr verstandesmäßigen, sondern auch in einem ästhetischen Sinne zu verstehen. Aber nie wird in einer der klassischen mittelalterlichen Dichtungen eine Frau etwa allein um ihrer Schönheit willen als Vorbild gepriesen — so wenig wie ein Mann allein wegen seiner Tapferkeit —, sondern immer gehört zur Vollkommenheit bei beiden auch das feine Benehmen, die Art, sich richtig zu betragen, mit Anstand zu grüßen, angenehm und klug zu sprechen. Die *gratia eloquii,* die Anmut des gebildeten Gesprächs, war etwas, was der hochmittelalterliche Dichter an seinen Helden, wie an der angebeteten Dame, gerne bewunderte.

Am eindrücklichsten berührt uns die vorherbestimmte Harmonie von Liebe und Bildung vielleicht in der höfischen Bearbeitung des Tristan-Stoffes. Kein Thema der Weltliteratur scheint uns heutigen Menschen so ferne von allem Rationalen und Bildungsmäßigen wie jene Erzählung von Tristan und Isolde, die wir mit dem Dreiklang von Liebe, Zauber und Tod in ihrer ganzen Tiefe erfaßt zu haben glauben. Als die Tragödie des unbesieglichen Gefühls, als Hohelied der todesreifen Sehnsucht, erklingt uns das Tristan-Motiv im Sinne der Platen und Richard Wagner. Der hochmittelalterliche Dichter aber, Gottfried von Straßburg, sieht anders. Ihm wird das Höchstmaß an Liebe nur begreiflich, wenn es vom Bild des ganzen Menschen her begreiflich ist. Er schildert Tristan und Isolde nicht als blinde Opfer des zauberischen Tranks; sondern sein Tristan *ist* zum voraus der liebenswürdigste aller Männer, Isolde die liebenswerteste aller Frauen. Grund und Adel ihrer Liebe liegt in der Erkenntnis ihrer Ebenbürtigkeit. Aller Zufall der Fabel: Planlose Seefahrt, Drachenkampf und Liebestrank ist für Gottfried nur noch Symbol der verborgenen Notwendigkeit, welche die beiden seltensten Menschen zueinander führt. Mit größter Sorgfalt wird Tristans Erziehung geschildert: als junger Mann tritt er nicht nur mit den natürlichen Gaben der Tapferkeit, Kraft und Schönheit ins Leben; sondern er versteht sich auch auf alle lehr- und lernbaren Künste, vom regelrechten Kämpfen, Reiten und Jagen bis zum Gebrauch der fremden Sprachen, zu Saitenspiel, Komposition und Dichtung. Gottfrieds Tristan ist durchwegs der «listige», das heißt der an Künsten und Wissen reiche, der gebildete (und daher auch «schlaue») Tristan. Als ein Vorbild aller «vuoge» — was wir etwa mit kultiviertem Benehmen übersetzen können — geht er ins literarische Bewußtsein der Späteren ein, so bei Thomasin von Cer-

claere. Ebenso sorgfältig aber wird bei Gottfried Isoldens Ausbildung gepflegt: die besten Lehrer haben sie bereits unterrichtet, wie sie Tristan kennenlernt, der ihr dann noch alles vermittelt, was er an geistigen Kenntnissen selbst besitzt.

Wenn die mittelalterliche Dichtung, zur Ausnahme einmal, die Liebe zwischen Menschen ungleichen Standes und dadurch auch ungleicher Bildung zum Vorwurf nimmt, wie in der Pastourelle, versäumt sie es nicht, das von der Norm Abweichende, zur Komik oder Tragik Neigende einer solchen Liebe zu betonen. Entweder enden die Gedichte, in denen der Ritter um die Gunst der Hirtin wirbt, mit der Weigerung des Mädchens, das in natürlicher Klugheit die ungleiche Partie ablehnt und damit lachend über ihren Gegenspieler sich erhebt. Oder, wenn es zur Erhörung der Werbung kommt, zeigt sich die Ungleichheit des Paares alsbald als verhängnisvoll: der Ritter zieht nach der Begegnung als Abenteurer weiter; auf die Hirtin wartet Unglück. Nie kann das Ungleiche sich treu verbunden bleiben.

Es ist, wie wenn der mittelalterliche Dichter hierbei nicht nur einem Formgesetz gehorchte, dem Formgesetz der Pastourelle, sondern zugleich auch einer tieferen Weisheit. Denn die Begegnung zwischen dem vornehmen Herrn und dem Mädchen aus dem Dorf, zwischen raffiniertem Wissen und naiver Unschuld — die Begegnung zwischen Faust und Gretchen —: kann sie je zu etwas anderem als zu einer Tragödie führen? So war es vielleicht nicht bloß ein Standesvorurteil, wenn die höfische Dichtung die Hohe Minne, das heißt die Liebe zum Gleich- oder Höherstehenden verherrlichte. Denn allein die Bewegung nach oben, der aus der Höhe verpflichtete Wille, die eigenen Möglichkeiten zu steigern, gibt der Liebe *triuwe* und *staete,* findet auf Erden kein Ende.

Den Parzival Wolframs von Eschenbach hat man den ersten «Bildungsroman» in deutscher Sprache genannt. Mit Recht, insofern das Epos die Entwicklung eines *tumben,* das heißt ungebildeten Kindes zum Haupt einer auserlesenen, geistlich-ritterlichen Gemeinschaft schildert. Aber ebenso mit Recht könnte man auch die andern Epen der höfischen Zeit als Bildungsromane bezeichnen; denn auch in ihnen erweist sich das Ideal, die Mâze, als eine den Menschen allmählich formende Macht. Dies unterscheidet etwa die klassischen Artus-Epen von den Werken der Epigonen, daß sie nicht bloße Abenteuer aneinanderreihen, sondern daß jedes einzelne Abenteuer seinen Sinn erhält dadurch, daß der Held sich stufenweise der Vollendung nähert. Beispielhaft wirkt so bereits das erste dieser Epen: die Geschichte des in gemeinsamen Prüfungen reifenden Paares Erec und Enite. — Wenn hingegen der höfi-

sche Kunstwille über den prächtigen Lanzelot-Stoff nicht Herr geworden ist, scheint uns dies damit zusammenzuhängen, daß hier nur wachsende Verstrickung, nicht innere Entwicklung zu gestalten war. Lanzelot, der beste, aber unselige Ritter, wird das hohe Ziel, dessen Bild der Graf ist, nie erreichen dürfen; sein überirdisch reiner Sohn Galahad aber vertritt von vorneherein die Sphäre des «Ganz andern». Beide Gestalten ließ der höfische und bildungsgläubige Dichter aus der Gralssage fallen zu Gunsten des tumben knaben Parzival; denn an diesem Schicksal ließ sich zeigen, daß Wissen und Erfahrung die guten Anlagen eines Menschen vollendet wie die Gnade die Natur. Vollends kein Zufall kann es sein, daß Artus selbst nicht zum eigentlichen Helden eines höfischen Epos geworden ist: der vorbildliche König, als der er unter seinen Rittern erscheint, ist ja von allem Anfang an bereits am Ziele.

Somit hat die ursprüngliche Märchenwelt des Artus-Kreises im hohen Mittelalter eine Form gefunden, die, als Zeugnis froher Bildungsgläubigkeit, in einem inneren Gegensatz zum Märchen steht. Das Märchen nämlich handelt von Glückspilzen und Pechvögeln, vom Lernen hält es nichts, und nichts Böses läßt es sich bessern; seine Grundstimmung ist daher nicht eigentlich optimistisch, sondern fatalistisch. Spätere Dichter, bereits die Epigonen des 13. Jahrhunderts wie die Romantiker des 18. bis 19. Jahrhunderts, haben die Bildungsromane der höfischen Klassik, ohne es zu merken, in «bloße Märchen» zurückverwandelt. So ungewohnt es klingen mag: die Zeit der Aufklärung war dem Geist des Hochmittelalters näher verwandt als die Romantik; Wieland hat den Sinn der Artus-Epik richtiger erfaßt als Friedrich Schlegel. — Wir heutigen aber müssen uns darüber klar sein, daß mit dem Bildungsideal auch die heitere Lebenshaltung des höfischen Epos verlorenging. Bereits im nachklassischen Mittelalter und wiederum in neuerer Zeit folgt dem froh ausklingenden Parzival die traurige Mythe von Lohengrin und Elsa. Nicht, wie man fragen soll, sondern daß man nicht fragen darf, ist die letzte Weisheit derer, für welche «menschlich» das gleiche bedeutet wie «tragisch».

Der Glaube an die bewahrende, ja das Leben steigernde Macht der Bildung, welche die Dichtungen der mittelalterlichen Blütezeit auszeichnet, läßt sich bis in die Sprache, bis in den Wortschatz hinein verfolgen. Wie uns die Uebersetzung des Wortes *minne* bisweilen Schwierigkeiten bereitet, weil unser «Liebe» nur den gefühlsmäßigen, nicht aber den geistigen Gehalt des Wortes wiedergibt, so geraten wir bei dem Versuch, ganze Dichtungen des Mittelalters in unsere Sprache zu übertragen, immer wieder in Verlegenheit, weil unserm heutigen Wortschatz ein bestimmter Bereich von

Ausdrucksmöglichkeiten fehlt: es ist dies der Bereich des Aristokratischen im allgemeinen, der gebildeten Vornehmheit im besondern. Ueber Gottfried von Straßburgs *edele herzen* wäre nicht so viel geredet und geschrieben worden, wenn es in unserer Sprache etwas gäbe, was das einst Gemeinte voll zum Ausdruck brächte. Vor allem sind es jene Wörter, welche die geistigen Stufungen eines Gefühls bezeichnen sollten, die uns weitgehend fehlen. So haben wir keine Möglichkeit mehr, etwas wie den «kultivierten Umgang mit einem Menschen» durch ein Wort treffend auszudrücken.

Eine Strophe des Königs Wenzel von Böhmen, eines deutsch dichtenden Minnesängers des 13. Jahrhunderts, mag die erwähnte Schwierigkeit verdeutlichen:

«Nu habe er danc der sîner frouwen alsô pflege
als ich der reinen senften fruht.
Ich brach der rôsen niht und hete ir doch gewalt.
si pflac mîns herzen ie und pfligt noch alle wege.
ei, swenne ich bilde mir ir zuht,
sô wirt mîn muot an fröiden alsô manicvalt,
daz ich vor lieber liebe niht gesprechen mac
al mînes trôstes wunsch und mîner saelden tac.
nie man sô werde mê gelac
als ich, dô min diu liebe pflac.»

Das heißt etwa:

«Nun wohl ihm, der die geliebte Frau also behüte,
wie ich die reine, zarte Frucht,
ich brach die Rose nicht, wiewohl ich sie in meiner Macht besaß.
Sie behütete mein Herz von je und behütet's immerdar.
Oh, wenn ich ihr feines Wesen als ein Bild in mich aufnehme
So erfüllt sich mein Gemüt mit solcher Freude,
daß ich angesichts so inniger Liebe nicht auszusprechen vermag
mein höchstes Verlangen und das Ziel meiner Seligkeit.
Kein Mann ist je so hoch gestiegen
wie ich, da mich die Liebe in ihre Obhut nahm.»

Allein was etwa in dem alten Wort des Dichters *pflegen* liegt, gibt kein Ausdruck unserer Sprache wieder. Den feineren Sinn von «pflegen» oder «kultivieren», den man einst auf die Blume, die Frucht und den geliebten Menschen zugleich beziehen konnte, drückt heute keines unserer Wörter aus. «Behüten», das ich für die Uebersetzung wählte, bezeichnet nur einen Teil des alten Wortes. Unser «pflegen» aber läßt sich im Hinblick auf den Menschen bloß

noch im leiblichen Sinne verwenden. Doch ist dadurch, daß heute niemand mehr sagen kann, er «pflege» einen Menschen, ohne in einem eingeschränkten Sinn verstanden zu werden, die Sprache um ein bedeutendes Wort des geistig-seelischen Bereiches ärmer geworden. Es mag uns zum Bewußtsein kommen, daß für jene Antwort des Menschen auf den Anruf der Natur — wir denken jetzt an die eingangs erwähnte Entsprechung von *natura* und *cultura* — daß für diese Antwort die deutsche Sprache keinen Ausdruck mehr besitzt. Denn unser «Pflege» ist zu materialistisch, unser «Bildung» nach dem üblichen Gebrauch zu intellektualistisch, um dem wahren Verhältnis Ausdruck zu geben: einem Verhältnis, in dem Erziehung und Liebe, sorgsam abwägender Verstand und zärtliches Gefühl sich im Einklang finden müßten.

In den zitierten mittelalterlichen Versen heißt «pflegen»: mit einem Menschen so umgehen, daß die Beziehung zu ihm von steter Dauer zu sein vermag. «Von je» und «immerdar» wird die Beziehung währen, bei welcher Wunsch und Sorge einiggehen und das Gefühl, wenn man so sagen darf, sich aus einem «rohen» in ein gebildetes Gefühl verwandelt hat.

Hier aber zeigt sich nun, was die weltlich-höfische Bildung des Mittelalters mit der geistlichen, aus der sie sich entwickelt hat, noch immer verbindet. Die Liebe zum Lange- oder Ewigwährenden, der Wille zur Dauer — vielleicht die Voraussetzung allen «Pflegens» und Kultivierens überhaupt — verlangt immer wieder den vorläufigen Verzicht, ein Wartenkönnen und Sich-Bescheiden, eine wenn auch noch so milde Form der Askese. Nicht immer braucht der Minnesänger, wie unser königlicher Dichter, zu sagen: «Ich brach die Rose nicht . . .» Aber oft ist ein Verzicht auf die Erfüllung des augenblicklichen Verlangens notwendig, und immer um der Dauer oder um des Ganzen, des Vollkommenen der Liebe willen. «Diu ganze liebe daz besneit» — die vollkommene, alles miteinschließende Liebe verhinderte das —, sagt unser Dichter einige Verse zuvor, wie um zu erklären, weshalb er die Rose nicht brechen mochte. Die «ganze Liebe» umfaßt das Wesen des geliebten Menschen unversehrt: in seiner ganzen *werdekeit,* wie der Dichter sagt, und wünscht es als vollkommenes Bild für alle Zeiten in sich aufzunehmen. «Swenne ich bilde mir ir zuht» — wenn ich ihr feines Wesen, ihre «Haltung», ja eigentlich ihre «Selbstdisziplin», wie wir mit einem häßlichen Fremdwort verdeutlichen müßten, — wenn ich dies alles als ein Bild in mich aufnehme, so vermag ich angesichts einer so «liebenswerten Liebe» den Wunsch nach äußerer Erfüllung nicht mehr auszusprechen, sagt unser Dichter.

Das Bildungs-Erlebnis der mittelalterlichen Minne beruht im

innigsten Sich-Einverleiben, im buchstäblichen Sich-ein-Bilden des idealen Du ins Ich. Von hier ist es nur noch ein Schritt zu jener mystischen Liebe, da die Seele, nach dem bekannten Worte Seuses, von sich selbst ent-bildet, vom Bilde des Gott-Menschen, Christus, über-bildet und ganz in Gott hinein-gebildet wird. — Der höfisch Liebende geht so weit nicht, auf den wirklichen Menschen zu verzichten. Aber stets findet er sich nahe dabei, sein Gefühl gänzlich zu vergeistigen und um des ewigen, idealen Bildes willen die nur zeitliche Beglückung hinzugeben. Wieder mag ein Blick auf Gottfrieds Tristan, diese größte mittelalterliche Liebesdichtung, uns die Augen öffnen für die Spannweite des «gebildeten» Gefühls. Wie alle äußeren Möglichkeiten des Zusammenkommens den Liebenden verwehrt sind und ein weiterer Versuch des Beieinanderseins den sichern Untergang des Geliebten zur Folge haben müßte, finden beide die Kraft zur Trennung — einer Trennung, deren Sinn Isolde später in die Worte faßt:

«Ich wil mich gerne twingen
an allen minen dingen,
daz ich min unde sin entwese,
durch daz er mir unde ime genese» —

Ich will mich gerne zwingen
in allem, was mich angeht,
daß ich über mich und ihn hinauswachse
(daß ich mir und ihm «entwerde»),
damit er mir und sich in Wahrheit erhalten bleibe.

Der Wille zur Dauer äußert sich hier im Wunsch, den Geliebten am Leben zu erhalten, aber zugleich gibt er auch dem Bild der Liebenden selbst jene höchste Würde, welche nur das Opfer verleiht. Wenn so das Bild von Tristan und Isolde in der Kraft des Opfers sich vollendet, scheint es uns keine Blasphemie zu sein, wenn Gottfried zu Beginn seiner Dichtung Leben und Tod des vorbildhaften Paares als «Brot» aller «edelen herzen» bezeichnet und hiermit ein Wort gebraucht, das ans Mysterium der Eucharistie rührt.

Die erste, mildeste Form des Opfers — darin stimmt Gottfried jedenfalls mit den geistlichen Autoren seiner Zeit überein — erfordert der Beginn der feineren Bildung, der Umgang mit den Büchern und das Erlernen fremder Sprachen. Tristans erste Berührung mit der «Sorge» findet statt, wie seine kindliche Freiheit eingeschränkt wird von den Bildungsabsichten seines treuen Pflegevaters.

«Daz was sin erstiu kere
uz siner vriheite:
do trat er in daz geleite
betwungenlicher sorgen,
die ime da vor verborgen
und vor behalten waren.»

Mit dieser kindlichen Freiheit geht die Freiheit der Willkür (für die Gottfried nur Verachtung hegt) überhaupt verloren:

«In siner ersten vriheit
wart al sin vriheit hin geleit.
der buoche lere und ir getwanc
was siner sorgen anevanc.»

Aber willig setzt sich Tristan dem Schmerzlichen aller «Lehrjahre», der «Sorge» und dem «Zwang» aus — jener *cura,* welche nach den Worten der Meister notwendig zur *cultura* gehört.

Bildung und Lebensgestaltung

Hiermit haben wir den Bogen, der uns von den Zeugen der geistlichen Bildung im Mittelalter, einem Johannes von Salisbury und Hugo von St. Victor, zu den Dichtern der weltlich-höfischen Bildung geführt hat, geschlossen und sind von einer anderen Seite her wieder zu den geistlichen Autoren zurück gelangt. Die Verwandtschaft zwischen den beiden Formen der Bildung ist eng genug, daß sich ein solches Zurückkehren rechtfertigen läßt. Johannes von Salisbury überliefert uns von seinem Lehrer, Bernhard von Chartres, einen lateinischen Spruch, der die verfeinerte Askese in jener Geistesbildung andeutet, wie sie die Gelehrten des 12. Jahrhunderts empfingen und wie sie auch den Helden einer höfischen Dichtung nicht von Grund aus fremd war.

Johannes bezeichnet die in dem Spruch angeführten Worte als «claves philosophiae», als die Schlüssel zu einem vom Geiste her einheitlich geordneten Leben; denn das Wort «Philosophie» hat seit Augustins Schrift «De ordine» bis zu den hochmittelalterlichen Autoren die Bedeutung der höheren Einheit im Geiste, zu der alle vorbereitende «Bildung» zu führen hat. Als solche Schlüssel werden genannt:

«Mens humilis, studium quaerendi, vita quieta,
Scrutinium tacitum, paupertas, terra aliena.»

Das ist: Demut des Geistes, Bereitschaft zum Erforschen, ein ruhiges Leben, die Fähigkeit, in der Stille prüfen und urteilen zu können, Armut und ein fremdes Land. Zu all diesen Vorbedingungen für ein inneres Fortschreiten des Menschen gibt der mittelalterliche Schriftsteller ausführliche Erklärungen; ich möchte nur bei der letzten der Bedingungen etwas verweilen, weil sie wiederum am meisten berührt wird auch von den großen zeitgenössischen Dichtern.

Die *terra aliena,* das Exil oder das *ellende,* wie das deutsche Wort lautet, scheint dem mittelalterlichen Lehrer wie dem Dichter eine unerläßliche Voraussetzung für alle «Erfahrung», nicht nur der äußeren, sondern auch der inneren, der geistigen Welt. Ein Verlassen der häuslichen Verhältnisse, der Verwandten und ersten Freunde, ist Vorbedingung — nicht bloß jener zuchtlosen Bohème, wie sie als Entartung des mittelalterlichen Studentenlebens auch bekannt geworden ist — sondern der wahren Vita quieta, eines Lebens des ruhigen, inneren Fortschreitens. Es handelt sich bei diesem Auszug des jungen Menschen aus seiner vertrauten Umgebung um etwas wie eine erste Konversion von der irdischen zur geistigen Heimat.

Johannes von Salesbury erinnert, wie er die Notwendigkeit des «fremden Landes» beschreibt, an das ewige Vorbild der Patriarchen. Abraham mußte von seinem Land und von seiner Freundschaft, wie es in der Genesis heißt, aufbrechen, um seinen höheren Auftrag auszuführen. Jakob kostete die Bitterkeit der Verbannung und gewann darnach Lea und Rahel. Wer aber zu Hause bleibt, so schließt Johannes seine Reihe von Beispielen, wird bei der erstbesten Gelegenheit seine «Erstgeburt» verschleudern: wenn er nämlich den Bruder trifft, der ihm ein «Linsengericht» um den Preis der Weisheit verkauft.

Auch Hugo von St. Victor kennt die Bedingungen, welche der Spruch aus Chartres erwähnt, und führt zu dem Gebot der terra aliena aus: der Mensch müsse lernen, die veränderlichen Dinge zu vertauschen, damit er sie dereinst auch verlassen könne. Und mit einer Wendung ins Persönliche fügt er hinzu: Ich selbst war von Kind auf gezwungen, in der Fremde zu sein. Und ich weiß, mit welcher Trauer man einen kleinen Flecken Landes und eine armselige Hütte zum erstenmal verläßt. Aber ich habe auch die Freiheit kennengelernt, mit der man zuletzt noch die prächtigen, steinernen Bauten und stattlichen Dächer zu verachten vermag.

Bei Hugo zeigt sich nun deutlich die Aufgabe der höheren Geistesbildung, wie sie das Mittelalter zutiefst verstanden hat: die Aufgabe, den Menschen sanft vom Irdischen zu lösen und auf das

jenseitige Leben vorzubereiten. Philosophie ist diesem Lehrer des 12. Jahrhunderts, was sie schon für Plato war, und als was sie bei Cassiodor, zu Beginn der christlichen Kultur, bezeichnet worden ist: innere Vorbereitung auf den Tod. In solcher Perspektive kann Bildung niemals etwas bloß Intellektualistisches sein, sondern sie hat notwendig einen existentiellen und ethischen Charakter. Sie ist eine Bewegung, deren Ziel außerhalb des Lebens liegt.

Weil die philosophische Bildung bereits in der Antike diesen transzendenten Zug angenommen hatte, konnte sie auch von den christlichen Lehrern übernommen und bejaht werden. Zwar ist durchs ganze Mittelalter hindurch, wie ein Orgelpunkt, auch die Warnung vor der als heidnisch empfundenen Bildung zu vernehmen; aber dieser warnende Ton wurde immer wieder eingebaut in ein System von Harmonien, die nicht zurück in eine ohnehin verlorene, paradiesische Einfalt, sondern nach vorne drängten, einer verfeinerten und gewagteren Kulturform entgegen.

Eine letzte Vereinigung von bildungsfeindlichem und -bejahendem Denken hat das Mittelalter in dem Begriff der *docta ignorantia* gefunden, wie er uns durch das Werk des Nicolaus Cusanus vertraut ist. Die Geschichte des «gelehrten Nichtwissens» läßt sich indessen in frühere Zeiten zurückverfolgen, etwa zu Augustin oder Gregors des Großen Bericht über den Heiligen Benedikt. Als Synthese von Wissen und Nichtwissen gehört die docta ignorantia wohl zum Wesen des Christentums wie die Felix culpa als Synthese von Schuld und Wiedergutmachung.

Am Ausgang der mittelalterlichen Geistesgeschichte und zugleich im Beginn der Neuzeit steht die mystische Spekulation. Sie zerstört menschliche Bildung nicht, sondern vollendet sie in der Ueber-Bildung, Transformatio, durch Gott. Die Mystik denkt Gott als das Nein des Neins, als das «Versagen des Versagens», als das Ende eines mathematischen Vorgangs, bei dem — wenigstens für den Menschen — das Resultat mehr ist als der Anfang. Die docta ignorantia ist letztlich die Formel dafür, daß Gott vom Menschen nicht durch unmittelbare Anschauung erreicht wird, sondern nur über den doppelten Umweg der Erkenntnis und der Ueberwindung der Erkenntnis. Weil das Mittelalter — und vielleicht dürfen wir für einen Augenblick statt «Mittelalter» sagen: Europa — diesen doppelten Umweg bejaht hat, hat es den Bildungsgedanken aus seinem tiefsten Grunde heraus bejaht. Daher entströmt den Zeugnissen mittelalterlicher Bildungsfreudigkeit noch heute ein geistiges Licht.