

# Kurzfassungen — Abstracts — Résumés

Henryk Anzulewicz (Bonn)

## Albertus Magnus und seine Schüler – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Die Anfänge der Lehrtätigkeit des Albertus Magnus an den Konventen des Predigerordens in der Provinz Teutonia, die in die 1230er Jahre zu datieren sind, liegen im Dunkeln. Sein Biograph, Petrus von Preußen, hebt den Erfolg und den guten Ruf hervor, die sich Albertus als Lektor durch sein fundiertes Fachwissen, didaktisches Geschick, seine Hingabe und Bescheidenheit bereits vor der Promotion in Paris (1245) innerhalb des Ordens sicherte. Spärlich und allgemein, aber dennoch aufschlussreich sind die überlieferten Auskünfte, die seine gute Reputation als Lehrer an der Pariser Universität betreffen. Über seine Schüler aus dieser Zeit sind wir bis auf wenige und vage Berichte zu Thomas von Aquin und Ambrosius Sansedoni nicht unterrichtet. Ob andere Dominikaner, deren Namen in diesem Zusammenhang überliefert sind, wie Dionysius von Viterbo, Odericus Francigenus und Ramon Martí, die sich als Nichtfranzosen möglicherweise am Pariser Konvent St. Jacques zur selben Zeit wie Albertus einfanden und bei ihm studierten, bleibt ungewiss. Einen tiefen Eindruck über Albertus als Lehrer und über sein hohes Ansehen bei Studierenden und Lehrenden in Paris vermittelt der Franziskaner Roger Bacon in seinem Werk *Opus tertium*. Wir gehen auf seine diesbezüglichen Äußerungen kurz ein und schließen den einleitenden Teil unseres Beitrags (Abschnitt I) mit einer Bemerkung zur Eigenart des bisherigen Forschungsinteresses am Gegenstand dieser Untersuchung. Bevor wir uns der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Meister Albertus und seinen Schülern, deren eine Handvoll wir hauptsächlich am *Studium generale* der Dominikaner zu Köln ermitteln können, zuwenden (Abschnitt III) und dieses Verhältnis an zwei Beispielen, die als idealtypisch für unsere Fragestellung gesehen werden können, nämlich am Verhältnis des Thomas von Aquin und des Ulrich von Straßburg zu ihrem Lehrer, näher beleuchten (Abschnitt IV), untersuchen wir Gebrauch und Verständnis der Termini *discipulus* und *magister* sowie die Auffassung des Verhältnisses zwischen Schüler und Meister (*relatio*) im Werk des Doctor universalis (Abschnitt II). Die Einsicht in die von Albertus vorgenommene Begriffsbestimmung gibt uns ein Kriterium an die Hand, mit dessen Hilfe das Verhältnis von Schüler und Meister insgesamt und das sich nur implizit artikulierende Verhältnis des Thomas von Aquin zu seinem Meister aus dessen eigener Position besser verstanden und eingeordnet werden kann. In der Schlussbemerkung des letzten Abschnitts wird die „unverhältnismäßig prädominierende Autorität“ des Albertus (A. de Libera/B. Mojsisch) für Ulrich von

Straßburg, aber ebenso für Thomas von Aquin und viele andere Predigerbrüder aus seinem engeren und weiteren Schüler- kreis unterstrichen und auf den jeweils unterschiedlichen Modus des Rezipierens und Fortdenkens seiner Lehre als Ausdruck und bestimmendes Merkmal des Schüler-Meister- Verhältnisses hingewiesen. Wichtig und originell erscheint uns hierbei die Rolle, die Albertus neben der intellektuellen Ebene auch der affektiv-emotionalen Dimension des Menschlichen im Verhältnis von Schüler und Meister beimisst. Die Studie wird um einen Anhang ergänzt, der ein provisorisches Verzeichnis der Schüler des Albertus Magnus enthält, soweit wir sie aus den Quellen und der einschlägigen Forschungsliteratur, die bei jedem Listeneintrag vermerkt werden, erschließen konnten.

**Alessandro Palazzo (Trient)**

**From Student to Author: New Perspectives on Ulrich of Strasbourg**

Several volumes of the critical edition of the *De summo bono* have already appeared within the series *Corpus Philosophorum Teutonicorum Medii Aevi* (CPTMA) and all of them show that the *opus* of Albert the Great, Ulrich of Strasbourg's master, is the most cited source in the work – even more than the Bible. Entire sections of the *De summo bono* either quote or paraphrase or allude to Albert's writings. It is not reckless to assume that, in the past, such relevant textual dependence on Albert was a serious impediment to carrying out the critical edition of the *De summo bono*: scholars were misled to label the *De summo bono* as a mere compilation and accepted the traditional stereotype of Ulrich as 'the student most faithful to Albert', a definition which implied in fact a comparison with the brilliant originality of Thomas Aquinas, Albert's other famous student. Moreover, large sections of the *De summo bono* are quoted by Denys the Carthusian, whose works were first printed already in the 16<sup>th</sup> century: this is another reason why a critical edition of the *De summo bono* was felt less urgent.

The progress of the CPTMA critical edition, conducted according to the scientific philological methods of stemmatics, allows us today a more revealing insight into Ulrich's 'dependence' on Albert than in the past: at a quantitative level it is now possible to know how many times Albert's writings are quoted, and which ones of them specifically – new data have indicated that Ulrich draws not only from Albert's most philosophical writings, as was already known (*De intellectu et intelligibili*, *Metaphysica*, *De causis et processu universitatis*, *Physica* and *Super Dionysium De divinis nominibus*), but also from natural-philosophical (*De caelo et mundo*, *De generatione et corruptione*, *De somno et vigilia*, *De morte et vita*) logical (*Super Porphyrium De V universalibus*, *De praedicamentis*), moral (especially the *Ethica*), and, to a lesser degree, theological works (the commentary on the *Sentences*) –; at a qualitative level it is appropriate to investigate how Ulrich deals with and assimilates Albert's texts, in other words, to answer such questions as: does Ulrich keep the letter of Albert's originals – and if so, to which extent – or modify it? Does he modify the sense of Albert's texts or not? Does he quote them within or outside their original contexts? Does he always share his master's views? Almost all the studies on the *De summo bono* recently appeared are more inclined to emphasize the differences rather than the assonances between Ulrich and Albert, underlining that on various doctrinal points the former diverges, in forms more or less pronounced, from the latter.

Though all praiseworthy, these studies measure Ulrich's originality in terms of conceptual distance from his master, thereby consolidating, in opposition to the

traditional and negative commonplace – ‘Ulrich as Albert’s pupil’ – another, in this case positive, stereotype: ‘Ulrich as original student of Albert’.

The further step in the field of Ulrich-studies is, however, analysing the *De summo bono* as the literal output of an ‘author’, of an autonomous thinker with his own speculative profile, and thus placing it within the doctrinal debates in which Ulrich participated.

In this paper I intend first to argue that Ulrich’s approach to Albert’s texts is more complex than it is commonly thought. Secondly, I shall focus on some doctrines of Ulrich and investigate them in late 13<sup>th</sup>-century theological and philosophical context, in which he did play a role – though, in most cases, less important than that of other more renowned authors (e.g. Albert the Great, Bonaventure of Bagnoregio, Thomas Aquinas, Henry of Gent, Siger of Brabans, etc.).

## **Andrea Robiglio (Leuven)**

### **Das Modell des Meisters am Beispiel des Thomas von Aquin**

Im Juli 1323 wurde der Domenikanerbruder Thomas von Aquin heiliggesprochen. Ein „Meister“ (*magister*), ein anerkannter Repräsentant der Universität trat so in den Kreis der Heiligen ein. Auch wenn das keine Neuigkeit war, haben wir es dennoch mit einem besonderen Fall zu tun: Die Verdienste des neuen Heiligen konnten nicht von seiner langen intellektuellen Tätigkeit und seinem unermüdlichen Einsatz für die Lehre und das Studium der christlichen Offenbarung getrennt werden. Der Selige war, um es anders auszudrücken, nicht nur Heiliger und „Meister“ (oder gar Heiliger, *obwohl er magister war*), sondern wurde den Gläubigen zur Verehrung vorgeschlagen, *weil er magister war*. Schon zu seinen Lebzeiten und nach seinem Tode galt Bruder Thomas als Weiser und als wahrhafter „Intellektueller“. Mein Vortrag soll ein Thema beleuchten, das zwar nicht gänzlich unbekannt ist, aber bis jetzt nicht hinreichend beachtet wurde; den Einfluss, den die Heiligsprechung auf den Ruf Thomas‘ als Meister ausübte, und einige besondere Aspekte, die sich seit dem dritten Jahrzehnt des 14. Jahrhunderts hieraus ergeben. Mit der Wandlung des Begriffes vom „Meister“ verändern sich auch der Begriff des „Schülers“, sowie die Auffassung von „Tradition“. Der Fall Thomas‘ ist auch deswegen interessant, weil hieraus eine nach ihm benannte intellektuelle Tradition (der sogenannte Thomismus) entsteht, die bis in unsere Zeit fortwirkt.

## Freimut Löser (Augsburg)

### (Lebe)meister Eckhardt und seine Schüler

„Meister Eckhart und seine Jünger“ ist der Titel einer frühen von Franz Jostes herausgegebenen Textsammlung. Seltsamerweise hat die Forschung aber bis heute relativ wenig danach gefragt, wie eigentlich das Verhältnis Eckharts zu diesen angeblichen Jüngern bestimmt wurde, was „Jünger(innen)“ und „Schüler(innen)“ unterscheidet, bzw. wie konkret „Schülerschaft“ in der „Schule“ Eckharts zu bestimmen ist, oder besser noch: wie Eckhart mit „Schülern“ umgeht und mit welchen Methoden er sie welche Inhalte lehrt.

Insbesondere der viel zitierte (Gegen)Satz vom „Lebemeister“ und vom „Lesemeister“ blieb weitgehend unbestimmt. Hier soll folglich danach gefragt werden:

- Ob der bekannte Spruch über „Lebemeister“ und „Lesemeister“ von Meister Eckhart stammen kann;
- Was konkret in diesem Text unter einem „Lebemeister“ zu verstehen ist;
- Ob (und wie) die Definitionen „Lebemeister“ und „Lesemeister“ auf Eckhart und seine „Schüler“ (u. a. Tauler und Seuse) anwendbar sind;
- Wie schließlich die Lehre des „Lebemeisters“ konkret aussieht: Wird sie „vorgelebt“ oder „vorgelesen“?

„*Ez spricht meister Eckehart: wêger wêre ein lebemeister denne tûsent lesemeister.*“ Der Spruch vom *lebemeister*, der besser sei als tausend *lesemeister*, wird immer wieder zitiert. Dabei wurde und wird er in der Regel auf diesen ersten Satz reduziert. Er wurde stillschweigend für Eckhart beansprucht, ohne dass – bis heute – die Authentizität geklärt wäre; er wurde nicht nur als Text für Eckhart beansprucht, sondern geradezu auf diesen übertragen. Eckhart selbst erschien und erscheint so immer wieder als der wahre *lebemeister*. Nun hat sich aber vor nicht langer Zeit Karl Heinz Witte gegen die Zuschreibung der überlieferten Äußerung an Meister Eckhart ausgesprochen: „Diesen Spruch hat man ihm in den Mund gelegt. Er passt überhaupt nicht zu Eckhart; denn der zeigt sich, gerade auch in den deutschen Predigten, stolz auf seine Disputationen als Theologieprofessor.“

Der Beitrag möchte von diesem ‚Spruch‘ ausgehen, nach dessen möglicher Authentizität fragen und Gedanken weniger über den *lebemeister* oder *lesemeister* Eckhart formulieren als vielmehr dessen Äußerungen über *lesemeister* (und *lebemeister*?) diskutieren. Dies geschieht in der Form einer ersten vor allem durch Eckhartlektüre gestützten Skizze, die einer kritischen Überprüfung, auch anhand der Forschungsliteratur, noch auszusetzen ist. Zugrunde gelegt wird dabei Pfeiffers viel zitierter, aber fast ausnahmslos auf jenen berühmten einen Satz reduzierter ‚Spruch‘ als Ganzes:

- Ez sprichet meister Eckehart: wêger wêre ein lebemeister denne tûsent lesemeister; aber lesen unde leben ê got, dem mac nieman zuo komen. Solte ich einen meister suochen von der geschrift, den suohte ich ze Parîs und in hôhen schuolen umbe hôhe kunst. Aber wolte ich frâgen von vollekomenem lebenne, daz kunde er mir niht gesagen. War solte ich denne gân? Alzemâle niergen dan in eine blôze ledige nâtûre: die kunde mich ûzwîsen, des ich sî frâgete in vorhten. Liute, waz suochet ir an dem tôtem gebeine? War umbe suochet ir niht daz lebende heiltuom, daz iu mac geben êwigez leben? wan der tôte hât weder ze gebenne noch ze nemenne. Unde solte der engel got suochen ê got, sô suohte er in niender denne in einer ledigen blôzen abegescheidenen crêatûre. Alliu vollekomenheit lît dar an, daz man armuot und ellende unde smâcheit unde widerwertekheit und allez, daz gevallen mac in allem drucke, willeclich, froelich, lediclich, begirlich unde berihteclich und unbewegenlich müge lîden unde dâ bî blîben biz an den tôt âne allez warumbe.<sup>1</sup>

Die Interpretation dieses ‚Spruches‘ wird vor allem zu vier Fragekomplexen führen:

- Wie passt es zueinander, dass ein derartiger ‚Spruch‘ ausgerechnet **meister Eckehart** zugesprochen wird? Wie ist in diesem Zusammenhang der Begriff *meister* zu verstehen? Wie fügt sich das mittelalterliche Eckhart-Bild zum genannten ‚Spruch‘ und was sind überhaupt ‚Eckhart-Sprüche‘? Wie stehen seine „Schüler(innen)“ bzw. wie stehen auch die zahlreichen Schreiber und Schreiberinnen der Handschriften, die seine Texte überliefern, zu **meister Eckhart**.
- Wie ließe sich Eckharts Auffassung eines *lebemeister* charakterisieren?
- Was hält Eckhart von den *lesemeistern*?
- Wie ist der ‚Spruch‘ als Ganzes zu verstehen?

---

<sup>1</sup> Franz Pfeiffer (Hg.), Deutsche Mystiker des vierzehnten Jahrhunderts, Bd. II: Meister Eckhart, Leipzig 1857 (Nachdruck Aalen 1962), S. 599, Spruch 8

**Walter Senner (Rom)**

**Meister Eckhart und Heinrich Seuse: Lese- oder Lebemeister – und Student oder Jünger?**

Gemeinhin gilt Heinrich Seuse als Student Meister Eckharts dem ‚Lesemeister‘ am Kölner Generalstudium der Dominikaner – doch dafür gibt es keinen Beleg. Mit unverkennbarer Verehrung nennt er ihn in seiner *Vita* als den, der ihn aus Hölleangst und irregeleiteten harten Selbstkasteiungen befreit hat. Ist Eckhart also eher sein ‚Lebemeister‘? Doch ist die Lehre des Meisters statt als ‚Mystik‘ nicht als Philosophie zu bezeichnen, mit dem ‚intelligere‘ bzw. dem Leben als unterhinterfragbar Erst- und Letzterkanntem? In seinem *Büchlein der Wahrheit* verteidigt der Jünger die zensurierten Thesen Eckharts mit Argumenten. Er kann nicht angemessen als der ‚süße‘, Manchen zu süßliche Mystiker charakterisiert werden. Aber ist seine Lebenslehre als Lehre vom Sterben Philosophie? Der Klärung und – soweit wie möglich – Lösung dieser Fragen zu einem besonders intensiven Meister-Schüler Verhältnisses im mittelalterlichen Dominikanerorden und seiner Studienorganisation möchte ich mich auf der Kölner Mediävistentagung 2014 widmen.



**Catherine König-Pralong (Freiburg)**

## **Rhetorik gegen Scholastik. Ein Antagonismus der mittelalterlichen Bildungsgeschichte**

In der römischen Antike, mindestens bis zur Zeit Augustinus' und Hieronymus', stellte die Rhetorik die Grundlage der philosophischen Ausbildung, wenn nicht der Bildung überhaupt dar. Schule und Rhetorik bildeten die Form und den Inhalt einer einheitlichen Wissensinstitution. Im klassischen Latein verweist das Adjektiv „*scholasticus*“ auf die Rhetorikschule bzw. den Rhetorikunterricht, während das Substantiv „*scholasticus*“ den Studenten bezeichnet, der die Rhetorikklasse besucht. Eine enge Assoziation der Rhetorik nicht nur mit den Rechts- und Politikwissenschaften, sondern auch mit der Philosophie kann darüber hinaus bis zum 12. Jahrhundert, u.a. bei Abaelard, bezeugt werden. In den sogenannten „scholastischen“ Zeiten, an der mittelalterlichen Universität, hat sich die intellektuelle Konstellation jedoch radikal verändert. Nach 1220 wird die Rhetorik in den Satzungen, den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der europäischen Universitäten, kaum noch erwähnt. Zwar wird die „*ars dictaminis*“ insbesondere in Italien unterrichtet, sie gilt aber als eine gewisse technische Kompetenz, die getrennt von den *artes liberales* und der Theologie gelehrt wird; außerdem zielt sie auf das Verfassen von Dokumenten, und nicht auf die Beredsamkeit. Gleichzeitig tauchen abwertende Vorstellungen der Rhetorik im universitären Milieu auf. Albert dem Großen nach ist das Gehirn des Redners und des Rhetoriklehrers so „gefroren“ (*congelatus*), dass dieser überhaupt keinen Zugang zur Spekulation hat. Ägidius von Rom, der wie Albert einen Kommentar zur aristotelischen Rhetorik verfasst hat, beschreibt diese Disziplin als ein für die Laien geeignetes Wissen, das den universitären Standards nicht entspricht. Das 13. Jahrhundert ist nämlich die Zeit der Konstitution eines für die europäische Kultur prägenden und noch heute vorherrschenden Antagonismus zwischen Rhetorik und scholastischem Wissen. So bediente sich 1868 Ernest Renan des alten Verdachts gegen die Rhetorik, um den Verfall der französischen Universität zu diagnostizieren und die deutsche Universität zu loben: „L'Université de France [...] rappelle trop les rhéteurs de la décadence. Le mal français, qui est le besoin de pérorer [...] une partie de l'Université l'entretient par son obstination à mépriser le fond des connaissances et à n'estimer que le style et le talent.“ In meinem Beitrag werde ich die Anfänge und kulturellen Bedingungen dieser Konzeption des Wissens im 13./14. Jahrhundert erforschen. Sie beruht auf einer in den Diskursen der Kleriker konstruierten Auseinandersetzung zwischen Wissenschaftlichkeit und Öffentlichkeit. In dieser Hinsicht spielen der Gebrauch und die Konzeption des Lateins als scholastischen Idioms sowie Prozesse der Verschriftlichung der

wissenschaftlichen Praktiken nicht unbedeutende Rollen. Letztendlich bezeugen massive Kritiken an der Universität und der Scholastik, vorbildlich diejenigen von Roger Bacon und Francesco Petrarca, die Bedeutung dieses Antagonismus zwischen Rhetorik und Scholastik, wobei die Rhetorik in diesen Angriffen auf die Scholastik als Gegenmodell und Garant eines besseren Wissens fungiert.

**Martin Pickavé (Toronto)**

**Later Medieval Responses to the Paradox of Learning**

In this talk I will present a discussion of 13th- and 14th-century responses to the famous paradox of learning (and teaching) raised in Augustine's *De magistro*. Augustine's paradox, which is a paradox about the possibility of learning and teaching through signs, is often confounded with an even more famous paradox, Meno's Paradox of Inquiry. This is both unfortunate and understandable, insofar inquiry looks (only) like a particular form of learning, namely self-learning. In the first part of the talk I will thus distinguish between these two – admittedly related – paradoxes and explain why it is important for our understanding of the responses to keep them separate. However, the connection between the two paradoxes (and between the solutions they received) also demonstrates that there is no such thing as a general “medieval Latin solution” to the paradox of learning, as some recent commentators make us believe. The talk will conclude with a presentation of some decidedly Platonic (i.e. innatist) responses to how learning and teaching proceed.

**Wouter Goris (Amsterdam)**

**Das Empirische und das Transzendente. Die Erwerbung der Erkenntnis in der *De magistro*-Debatte im lateinischen Mittelalter**

Kant, Critique of Pure Reason, B208: Man kann alle Erkenntnis, wodurch ich dasjenige, was zur empirischen Erkenntnis gehört, a priori erkennen und bestimmen kann, eine Antizipation nennen, und ohne Zweifel ist das die Bedeutung, in welcher Epikur seinen Ausdruck πρόληψις brauchte.

If Kant, in a famous passage in the first Critique, refers to Epicurus to connect his anticipation of perception with the latter's notion of πρόληψις, this πρόληψις, meanwhile comfortably embedded in the opposition between the empirical and the transcendental, is defined in contradistinction to one of its main characteristics in Epicureanism and the Early Stoa: its material or empirical character. Between Epicurus and Kant, the history of the a priori is enacted, of which we present some stages. Instead of analyzing a continuity, however, we set out to describe the way different epistemic constellations put into operation indistinguishable formal structures. In the Early Stoa, in Arab Philosophy, and in Medieval Latin Philosophy, we encounter the idea of natural conceptions common to all mankind. In each of these traditions, this idea is put forward to provide an answer to the Meno-paradox. And in each of these traditions, finally, we can observe a specific tension between the empirical and the transcendental dimensions of these natural conceptions. Judged from the history of philosophy, we are confronted here with the question of reason, the inalienable associate of human nature, and the need to allow for anthropological constants. Judged from the variety of epistemic constellations, however, the question is rather how discourse creates the illusion of continuity.

**William Duba (Freiburg)**

**Masters and Bachelors, Doctores and Sequaces in the Fourteenth-Century Parisian Schools**

The fourteenth-century University of Paris established a clear hierarchy on her scholars: only masters had the right to have schools, and students were always the students of some master. This subservience extended all the way up to the level of the bachelors, the advanced students who aspired to become masters themselves. The rituals of the university made this difference literally night and day: in the inception ceremony for a master of theology, for example, the candidate, in the vespers, performs his last acts as a bachelor, disputing under the authority of his master; a subsequent morning, in the bishop of Paris' *aula*, the candidate is first invested with the *biretta* of a master, and, as his first acts as a master of theology, holds a sermon and supervises the disputation of another bachelor.

Following the regulations of the University, one would expect the bachelors to be the intellectual creatures of their masters. Yet, by the second decade of the fourteenth century, mechanisms had developed that encouraged the independent investigation and disputation of bachelors of theology. To judge from their comments, the bachelors themselves expected their peers to distinguish themselves from their masters. Finally, in their works, they give intellectual authority to a figure other than their master, their *doctor*, and they use the term *scola* not just to refer to the school presided over by a master, but to a body of doctrine.

A major development in the formation of bachelors of theology at Paris in the fourteenth century was the advent of principial disputations. The final major obligation of a bachelor was to present lectures on the four books of Peter Lombard's *Sentences*. Already in the thirteenth century, the bachelors would give a *principium*, an inaugural speech, following the model for a thematic sermon, at the beginning of the lectures on each of the four books. By the second decade of the fourteenth century at the latest, the *principium* expanded to encompass a disputation. These principial disputations were oral-written debates among the bachelors (*socii*); significantly, they were disputations that took place without the regular determination of masters.

Naturally, the bachelors remained subject to the body of masters, and this subjugation surfaces in accused violations of orthodoxy. Pierre of Allouagne O.S.B. appealed to a judgment of the masters in 1338-9 when, in the course of a principial disputation, his Franciscan *socius* accused him of heresy. Such may also have been the case in the *disceptatio intensissima* at Paris in 1320, when the body of masters allegedly determined,

contrary to the Dominican Benedict of Assignano's assertion that the formal distinction was heretical, that the contrary was "true, catholic and sound." One of the rare instances where a detailed record of a quodlibetal *disputatio* (as opposed to the *determinatio* of the master) survives occurs when, as Lauge Nielsen argues, Thomas Wylton judged that his bachelor, serving as *respondens*, had crossed the boundary of orthodoxy and needed correction.

Still, the expectation persisted that bachelors would not simply parrot the views of their master. In his last lecture on the *Sentences*, the Franciscan Landulphus Caracciolo criticizes his fellow bachelors and masters, and levels a specific insult against Annibaldo di Ceccano, namely that his doctrine is not his doctrine, but rather that of *magister suus*, Thomas Wylton.

At the same time that they enjoyed an activity increasingly independent from their masters, many bachelors professed an allegiance to the teachings of a doctor. Certainly for the Dominicans, this doctor was Thomas Aquinas: before being assigned to Paris to read the *Sentences* in 1330-1, Durand of Aurillac (Durandellus) had already authored his *Evidentiae contra Durandum* and solidified his reputation as a defender of Thomas' doctrine; the Dominican bachelor's 1338-39 reply to Pierre of Allouagne begins "Contra duas conclusiones vestras de libero arbitrio est Sanctus Thomas..." The Franciscans refer to Scotus as *doctor noster* or even *doctor quem ego sequor*. Francis of Meyronnes, in his writings as a bachelor of theology, refers to *scolae* in the sense of schools of doctrine, including jokes on the *scola minorum* as opposed to the *scola maiorum*, the Dominicans.

A quick glance outside the Franciscans and Dominicans suggests that a second relationship, between *doctor* and *sequax* was becoming normative: the Augustinian Hermits had their doctor in Giles of Rome. As a regent master, the Benedictine Pierre Roger was reverentially critical of the Carmelite Guy Terrena, one of the greatest influences on his doctrine. Among the bachelors debating in 1338-39, a Cistercian Scotist appears, and there is even a reference to Peter Auriol "and his followers", in spite of Auriol's later reputation as a maverick who had no followers.

This study argues that, alongside the administrative master-bachelor relationship enforced by university statutes and ritual, a second, intellectual relationship, that between *doctor* and *sequax* had developed, and this second, doctrinally dynamic, relationship expressed the personal autonomy and collective affiliation of both students and masters in the fourteenth-century university. This development mirrors the shift in written scholastic works from "argument-centered" questions to "opinion-centered" ones, and shows a break from the monolithic university of the thirteenth century into doctrinal schools.

**Marek Gensler (Lodz)**

**Secutus sum doctrinam Scoti. Antonius Andreae's Interpretation of Duns Scotus**

At the turning of 14th century, a number of young thinkers belonging to the Franciscan order found a master in John Duns Scotus. For some of them, like Francis de Mayronis, William of Ockham and Peter Auriol, the contact with the doctrine of the Subtle Doctor was only an inspiring episode early in their careers and it would be difficult to call them advocates of Scotus, much less true Scotists. There were other ones, however, for whom propagation of Scotus' views became a vocation. Those devout followers, skilful interpreters and commentators accepted the opinions of John Duns for their own, and developed them into a comprehensive doctrine covering the whole spectrum of philosophical inquiry of the time, in a word: transformed them into Scotism. Such a man was Antonius Andreae, whom posterity honoured with a telling title Doctor *dulcifluus* and an even more unambiguous nickname: *Scotellus*.

In our times, Antonius Andreae is coming out from the shadow slowly and even his best known works, *De tribus principiis naturae* and the commentaries on the *Metaphysics* and the *Ars Vetus*, have not been edited critically yet (this can be partly blamed at their past popularity: they survived in so many manuscripts that the task is daunting). The *Quaestiones ordinariae de tribus principiis naturae* is Antonius' earliest and also most original work. It can be dated after 1312, since its final question contains references to Peter Auriol, who, according to Anneliese Meier, had lectured on the principles of nature in Bologna in 1312. Antonius' questions do not reflect the form of any work of the Subtle Doctor but place his ideas in a new, individually planed framework. They are also one of Antonius' most well-read texts. The scope of the influence of *De tribus principiis* is somehow reflected by the fact that its copies are almost ubiquitous. The 16 manuscripts of it which have survived to our times are almost evenly distributed among the old libraries of Europe: from Spain to Poland and from Italy to Scotland. For these reasons, they are very well suited to be the subject of analysis concerning the relation of the pupil to his master.

Antonius Andreae decided to include in his work all the topics which were raised by Scotus in the more "physical" questions of his *Quaestiones subtilissimae in Metaphysicam* and *Ordinatio*: of the total number of 11 questions of the main part of *De tribus principiis naturae*, five have titles modelled after questions from Scotus's *Metaphysics* and two – after questions from *Ordinatio*. The remaining ones are products of his own invention but they too contain material coming from the two works of Scotus. Despite the title, Antonius' work is divided into five parts, the middle three being devoted to the principles in

question. Most of the work, i.e., ten questions out of the total number of 13, is devoted to the problems concerning matter and form, each being discussed in five respective questions. Of the remaining three questions, one – immediately following the first two parts – deals with privation, the third announced principle; it is followed by the final question, which brings together all the main issues analysed in *De tribus principiis naturae* by taking up the subject of the composite as the end of the process of generation. The third question unrelated directly to the three principles precedes the whole body of the work and serves as an introduction of sorts, discussing the problem of the subject-matter of natural philosophy. Altogether, the work forms a consistent unity. Giving his text a definitive and clear form, more suitable and hence more attractive for the reader, Antonius no doubt helped spread the Scotist physical ideas that it contained much better, quicker and farther than any other disciple of the Subtle Doctor.

The issues Antonius Andreae takes on in *De tribus principiis* seem to be well selected. It is surprising to see how much coincidence there is between his choice and that of a modern scholar, Richard Cross, who wrote a study devoted to *The Physics of Duns Scotus*. Both authors, medieval and modern, identify as important the problem of matter and its separate existence and various issues related to the problem of substantial form: *rationes seminales*, individual difference, or its relation to elementary forms. Because of the character of his work, announced in the title, Antonius Andreae is not interested in the problems concerning local motion but he does pay attention to other forms of change.



**Ueli Zahnd (Genf)**

**Der Dank an die Meister: Anmerkungen zu einigen Abschluss-Sermones spätmittelalterlicher Sentenzenkommentare**

Die *Principia* spätmittelalterlicher Sentenzenkommentare, die Eröffnungsvorträge also, welche jeweils gehalten wurden, wenn die *Sententiarii* zur Kommentierung eines neuen Buchs von Lombards Sentenzen übergangen, waren üblicherweise dreigeteilt: In einem einleitenden *Sermo* empfahl sich der Kommentierende den anwesenden Magistern; im Hauptteil, der *Quaestio collativa*, disputierte er mit seinen *Socii* über strittige Themen, die im neuen Buch zur Sprache kommen sollten oder aus einem bereits gehaltenen *Principium* noch hängig waren; und in einer abschliessenden, rhetorisch oft überfrachteten Rede bedankte sich der Kommentierende bei jenen Lehrern und Meistern, denen er sich besonders verpflichtet fühlte. Aus den ersten Jahrzehnten des 15. Jahrhunderts sind einige dieser abschliessenden *Sermones gratiarum actionis* aus dem Umfeld der Pariser Universität erhalten, und sie bieten eine höchst aufschlussreiche, bisher allerdings kaum beachtete Quelle für die Beziehungen, in welchen sich diese Scholastiker des ausgehenden Mittelalters selbst zu ihren geistigen Vätern gesehen haben. In meinem Beitrag möchte ich einige dieser *Sermones* präsentieren und darstellen, welche Schlüsse sich daraus nicht nur für das Verhältnis zwischen Schülern und ihren geistigen Vorbildern, sondern auch auf das intellektuelle Klima an der Pariser Universität am Beginn des 15. Jahrhunderts ziehen lassen.

**Silvia Negri (Freiburg)**

**„Ut ... humilitas discipuli magistra fieret magistri“ Zur Demut beim Lehren und Lernen**

Schon seit der Antike und Spätantike wurde die Praxis des Lehrens und Lernens in enger Beziehung zum Charakter des Demütigen (*humilis*) beschrieben. Im klassischen rhetorischen Diskurs wurde das *docere* der schlichteren Stilart, dem *stilus summissus* und *humilis*, zugeordnet (s. etwa Cicero, *Orator*, 20 und 76-90). Seinerseits hatte Augustinus mehrmals betont, dass die Heilige Schrift ihre hochwürdigen Geheimnisse den Kleineren durch ein *humili sermone* kundtut (s. etwa *Ep. ad Volusianum* 137). Den theologischen Hintergrund für die erforderliche Demut des Meisters lieferten bekanntlich die Kirchenväter. Christus selbst, der erste Lehrer, wurde als *magister humilitatis* bezeichnet. In dessen Nachfolge sollte dann jeder Lehrer des christlichen Glaubens sich als Lehrling an der Schule der *humilitas* wahrnehmen. Die Demut des Meisters gründete somit in der Bescheidenheit des *discipulus*. Mittels eines leuchtenden Satzes hatte Gregorius Magnus das dialektische Verhältnis der *humilitas* des Meisters und des Schülers so ausgedrückt: „Ut...humilitas discipuli magistra fieret magistri“ (s. *Dial. Libri IV*, 1, 2). Diese Auffassung erstreckte sich bis in das Mittelalter. In seinem *Didascalicon* definierte Hugo von St. Viktor die *humilitas* sogar als *principium disciplinae* (III, 14). Roger Bacon merkte an, dass der *stilus humilis* dazu diene, etwas zum Verständnis anzubieten (*Opus Maius*, pars VII, V, II, vol. 1). Auf die Rolle der Bescheidenheit in der erfolgreichen Vermittlung der *doctrina* sowie auf die Verbindung zwischen *humilitas* und *disciplina* möchte ich gerne in meinem Beitrag eingehen. Ich werde mich insbesondere auf Traktate und Handbücher zum Schulwesen aus dem Hochmittelalter (siehe etwa den pseudo-boethianischen Traktat *De disciplina scholarium*), sowie auf einige bisher unbeachteten Kommentare dazu konzentrieren, um bestimmte Aspekte der Rezeption und Umwandlung der angedeuteten Figuren der Demut zu veranschaulichen. Dabei werde ich auf philosophische, theologische und anthropologische Implikationen der jeweiligen Auffassungen der *humilitas* hinweisen.

**Ruedi Imbach (Paris)**

**Lo buon maestro: „Dante als Schüler und Lehrer“**

**Martin Bloomer (Notre Dame)**

**Punishing to learn and learning to be punished**

The conference announcement describes many facets of the master-student relationship and posits that this relationship was fundamental for the process or even the possibility of learning. The argument of this paper is that punishment underlay and even constituted the relationship of teacher and student. Corporal punishment of the child in a school context was not simply an unfortunate practice or some sport of epiphenomenon, harsh and ineffective, that we may now forget. Rather it was important both for its very real effects—on punisher, the target, and the larger target audience of other teachers, students, and parents—and for its role in educational theory or ideology.

This paper sketches the tradition of Western thinking about corporal punishment and then focuses on the inclusion of scenes of punishment and reflections on this experience offered in the medieval school curriculum.

From antiquity, indeed from the very beginnings of Near Eastern records of schooling, master and student describe and understand themselves as punisher and punished. Marrou had asserted, now 65 years ago, the importance of punishment in learning: the Hebrew *musar* means both to punish and to learn. The Hellenistic writing exercises which the young students copied repeatedly state unequivocally, “no one can become educated without being beaten ” and “work hard (philoponei) lest you be beaten,” and the literary record, from Herodas’ *Mime* to Orbilius plagosus made famous by Horace, has enshrined the abusive master as an essential of the school. The Middle Ages and Christianity promise no better: the Rule of Benedict (45) instructs that boys who stumble in a single syllable while reading are to be beaten (*vapulent*). Dame Grammar is memorialized by Martianus Capella (3.223) as a fearsome lady with a *scalprum* to scrape the tongue of the young and whips to punish them. Quintilian, Plutarch, Himerius, and Chrysostom raised objections. The practice was in some tension with Christian ideas about mildness and temperance. Such reservations, on occasion, seem to have elicited defenses of the practice.

The school curriculum itself defended and rationalized the practices of punishment. The first reading and writing exercises, the *Distichs of Cato*, various colloquies and other reading materials, and monastic rules presented to the student reasons for punishment and for enduring it. This school literature modeled the proper and improper relationship of the student to his studies, his teacher and peers, and his own developing body through scenes of punishment.

**Sita Steckel (Münster)**

**Arbeit am Charisma. Eine verflechtungsgeschichtliche Perspektive auf die Konstruktion früh- und hochmittelalterlicher christlicher Meisterschaft**

Die Erforschung von Lehrer-Schüler-Beziehungen steht derzeit wie die Wissenschafts- und Wissensgeschichte insgesamt vor der Herausforderung, ältere Begrenzungen des Forschungsfelds zu überwinden. Nicht nur gilt es, die transkulturellen Verbindungen zwischen pagan-antiken, christlichen, jüdischen und islamischen Wissenstraditionen neu zu beschreiben und, wo nötig, aus den beengenden Kategorien von ‚Renaissance‘ und ‚Rezeption‘ herauszulösen. Auch in der Erforschung lateinisch-christlicher Wissenskulturen zeichnet sich die Notwendigkeit ab, verflechtungsgeschichtlich an unterschiedliche Konstellationen und Konfigurationen gelehrter Wissensvermittlung heranzugehen, die mit Etiketten wie etwa ‚monastisch‘ oder ‚scholastisch‘ nur sehr unzureichend beschrieben sind. Die Erforschung von ‚Lehrern‘ bzw. ‚Meistern‘ und ‚Schülern‘ erweist sich dabei einerseits als wichtiger Ansatzpunkt, gestaltet sich andererseits aber auch schwierig: Nicht nur transkulturelle Vergleiche, sondern auch Zugriffe auf verschiedene regionale Varianten innerhalb des lateinischen Christentums bedürfen genauer Beobachtungskategorien, die die überaus große Bandbreite möglicher Beziehungsformen sinnvoll beschreiben können.

Im Rahmen des methodisch ausgerichteten Vortrags sollen entsprechende Zugriffe anhand einer bestimmten Fokussierung diskutiert werden: Als zentrales Kennzeichen der lateinisch-christlichen Wissenskultur des frühen und hohen Mittelalters erscheint, dass Konzepte der Meisterschaft nicht nur im Sinne intellektueller, sondern auch religiöser Autorität und Expertise konstruiert wurden. Dank der institutionellen Koppelung der Wissensvermittlung mit der Ausbildung religiöser Eliten blieb neben antiken Größen auch der *magister Christus* Vorbild der gelehrten und sogar wissenschaftlichen Meisterschaft. Für eine große Mehrzahl der bekannten Konstellationen gelehrter lateinischer Kultur des 6.-12. Jahrhunderts könnte daher der Begriff der ‚charismatischen‘ Kultur verwendet werden, den C. Stephen Jaeger für die Kathedralschulen Westeuropas im 10. und 11. Jahrhundert vorgeschlagen hat.

Der Vortrag widmet sich der Frage, wie suggestive Leitbegriffe wie ‚Charisma‘ oder ‚Autorität‘ in der intra- wie transkulturell vergleichenden und diachronen Erforschung von Formen des Lehrens und Lernens operationalisiert werden können. Nach einer Darstellung der Verknüpfung christlicher und pagan-antiker Ideale des Lehrens im lateinisch-westlichen Frühmittelalter und einem Seitenblick auf das byzantinische Christentum diskutiert der Vortrag mehrere hochmittelalterliche Beispiele divergenter

Konstruktionen. Anhand der ‚Arbeit am Charisma‘, die vor allem von Schülern vorgenommen wurde, werden dabei innere Differenzierungen und Divergenzen der Konstruktion von Meisterschaft in verschiedenen Milieus des 11. und 12. Jahrhunderts aufgezeigt.

**Franziska Wenzel (München)**

**Transpersonale Meisterschaft. Zu einem literarischen Phänomen spätmittelalterlicher Sangspruchüberlieferung**

Eine Erörterung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses operiert grundsätzlich mit zwei Entitäten und ihr Bezug wird vor allem mimetisch gedacht. Es liegt damit nahe, dass literarische Texte des Schülers den Meister nachahmen und dass sie infolgedessen dem Werk des Meisters nachgeordnet sind. Zwei literaturhistorische Fragen lassen sich an eine solche Vorannahme knüpfen, die nach den schöpferischen Implikationen der Nachahmung und die nach der literarischen Konstruktion der Instanzen Lehrer und Schüler. 1. In welchem Maß kann ein Schülertext schöpferisch genannt werden, wenn seine Arbeit vor allem *imitatio* zu sein hat? Und 2. in welchem Maße lässt sich im Rahmen der handschriftlichen Überlieferung von einem imitierenden (Schüler-)Text sprechen, wenn es keine personal zuordenbaren Markierungen gibt? Für eine Erörterung der handschriftlichen Überlieferung spätmittelalterlichen Sangspruchs – um die es mir im Blick auf das Verhältnis von Meister und Schüler geht – muss das, was man unter Autorschaft zu verstehen glaubt, in seiner Alterität erfasst werden. Urheberschaft und Unverfügbarkeit sind Parameter, die das mittelalterliche Autorschaftsverständnis noch kaum auszeichnet, so dass die Ablösung der Schülertexte von denen des Meisters nicht exakt zu bestimmen ist. Der von der Forschung angenommene scharfe Gegensatz zwischen Meister und Schüler verstellt den Blick auf die zeitgenössischen Bedingungen literarischer Produktion, weil die Grenze zwischen Meister- und Schülertext durchlässig ist.

Sangspruchstrophen sind in Tönen überliefert, die in der Regel auf einen Meister zurückgeführt werden können. Im 14. Jahrhundert zählte man zwölf alte Meister, deren Töne vielfach weiterverwendet wurden. Neben Walther von der Vogelweide und Wolfram von Eschenbach waren das auch Konrad von Würzburg und Heinrich von Meißen. Die Töne Heinrichs von Meißen († 1318), der sich selbst Frauenlob nannte, wurden über Jahrhunderte hinweg produktiv genutzt. Doch im Rahmen der Überlieferung ist nicht immer klar, welche die Strophen des Meisters und welche die seiner Schüler sind. Man nimmt z.B. an, dass das Frauenlobcorpus der Weimarer Meisterliederhandschrift F (drittes Viertel 15. Jh.) eine Abschrift einer kurz nach Frauenlobs Tod entstandenen Schulsammlung ist und Texte des Meisters mit solchen seiner Nachahmer verbindet. Die Herausgeber der philologisch hervorragenden Göttinger Frauenlobausgabe vermerken, dass die Ablösung des originären Frauenlob von seinen Schülern in der Überlieferung nicht exakt zu bestimmen ist. Ich meine, dass ist in diesem Falle die Annahme berechtigt

ist, von einem fortlaufenden Schöpfungsprozess, einer Form prozessualer Meisterschaft zu sprechen.

Letztlich sind die Strophen des Meisters und die der Schüler viel näher zusammenzurücken, als man das üblicherweise annimmt. Die Auseinandersetzung mit dem Vorausliegenden ist nicht von vornherein personell zu denken, sondern eher prozessual. Deshalb ist es folgerichtig, den Begriff des Meisters nicht an eine konkrete Person zu binden. Meisterschaft zeichnet sich durch eine bestimmte Form der Kunstfertigkeit aus. In den literarischen Inszenierungen steht Meisterschaft als ein handwerkliches Vermögen der Dichtkunst im Vordergrund. Es geht um sprachlich-rhetorische, wissensgeschichtliche und poetologische Kompetenzen, die oftmals in Form eines Sängersstreits zweier Meister präsentiert werden. Es geht um den Anspruch des herausragenden, des meisterhaften Dichtens, nicht aber explizit um ein Lehrer-Schüler-Verhältnis. Da aber auch die Relation der Meister mimetisch gedacht wird, rücken das Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Meister-Meister-Bezug strukturell zusammen. An einem Beispiel aus dem Frauenlobcorpus des Langen Tons, am Frauenlob-Regenbogen-Streit, möchte ich zeigen, dass der Sängersstreit (im Sinne der *disputatio*) die Parameter von Meisterschaft diskutiert und sich zugleich mit den Vorgaben der alten Meister und deren Umsetzung durch die ‚Schüler‘ auseinandersetzt.



## Jürgen Miethke (Heidelberg)

### Der Dialogus Wilhelms von Ockham als Fiktion eines Lehrgesprächs zwischen Lehrer und Schüler

Der Kurzvortrag soll die wichtigste Schrift Wilhelms von Ockham zur politischen Theorie, seinen „Dialogus“, der zum Tagungsthema eine unmittelbare Beziehung hat, zusammenfassend vorstellen. Formal als Lehrgespräch zwischen einem „Lehrer“ (*magister*) und einem „Schüler“ (*discipulus*) angelegt, hat der Traktat, wie der Verfasser explizit sagt, die Aufgabe, eine systematische „Summe“ (*summa*) über die Vorstellungen der Zeitgenossen im theoretischen Armutstreit zwischen Papst und Franziskanerorden zusammenzustellen. Doch sperrt sich der Text in erheblichem Maß diesem hohen Anspruch gegenüber. Vom damit aufgerufenen Vorbild der großen „Summen“ des 13. Jahrhunderts unterscheidet er sich allein schon in der Form seiner Präsentation bedeutungsvoll dadurch, daß er die klassischen Grundstrukturen der universitären Quaestion mit ausführlicher Darlegung der Argumente der Autoritäten und weitere vernünftige *rationes* im Widerspiel zwischen *opponens* und *respondens* zwar erkennbar übernimmt. Jedoch verzichtet er (– anders als die etwa gleichzeitig in Italien entstandene *Summa de potestate ecclesiastica* des Augustinereremiten Augustinus von Ancona –) ausdrücklich und entschieden auf die sonst selbstverständliche magistrale *determinatio* der Streitfrage zum Abschluss des Gefechts. Das tut er, wie er selbst erklärt, um Hörer und Leser eine eigene Entscheidung auf der Grundlage der ausführlich erörterten Argumente in wissenschaftlich korrekter Weise zu ermöglichen. Der hier sichtbar werdende pädagogisch-erkenntnistheoretische Optimismus Ockhams soll sodann mit der oft beklagten Unbestimmtheit in wichtigen Positionen und dem fragmentarischen Charakter des großen Textes abgeglichen werden. Hörer und Leser des Textes sollen sich offenbar als „Schüler“ des scholastischen Autors verstehen. Auf ihren je eigenen Bezug zur Wahrheit verwiesen, werden sie damit zu Adepten von Ockhams politischer Wissenschaft. Die nachhaltige Wirkung von Ockhams *Dialogus* in der Zeit der großen Reformkonzile, des Konziliarismus und der Reformation hat diesem Programm jedenfalls später Recht gegeben.

## **Jannis Panagiotidis (Berlin)**

### **Mathêtês - didaskalos oder: Warum sich in Byzanz kein Universitätssystem wie in Westeuropa entwickelt hat?**

Am Anfang der vergleichenden Überlegungen steht ein Paradox: Während der Osten des Reiches die – zumeist – griechischsprachigen höheren Bildungsinstitutionen des Römischen Reiches übernahm, verfiel im Westen die Klassische Bildung, an manchen Orten (Gallien) früher, an anderen später (Italien), aber unwiederbringlich. Hier wurde diese Situation erst durch die karolingische Renaissance überwunden, und nicht überall....Im Osten dagegen: die kaiserliche Universität von Konstantinopel, deren Gründungsdokument im Codex Theodosianus erhalten ist (14, 9,3). Dort gab es Lehrstühle; doch bevor sie als Vorläuferin unseres Systems betrachtet wird, fällt auf, dass wir nach Justinian kaum noch etwas von ihr hören. Vielleicht verschwand sie, wie F. Dvornik einst meinte, unter Phokas (602 – 610)?

Dann hören wir von Neugründungen, im 9. (durch den Kaiser Bardas), dann im 11. Jahrhundert (unter Konstantinos Monomachos). Beständig war gewiss die Patriarchatsakademie (die bis ins 20. Jahrhundert reichte), und noch am Ende, schon belagert, konnte man in Konstantinopel in einem Krankenhaus (xenon) Höhere Bildung erwerben; dies war serbisch. Doch, und dies die Frage, warum führte die in Byzanz nicht zur dauerhaften Einrichtung einer Universität nach westlichen Maßstäben? Warum zog man das direkte Lernen vom Schüler zum Meister in der Regel vor?

Relevant ist die Frage, weil das wahrscheinliche Weiterbestehen byzantinischer Bildungsinstitutionen unter den Christen des Nahen Ostens die islamischen Bildungsinstitutionen erst ermöglichte, etwa über die syrischen Christen (Becker 2008).

Ein Hauptproblem ist die Quellenfrage: Wie zumeist in Byzanz mangeln die Urkunden, vor allem die älteren. Der Beitrag versucht, aufgrund der spärlichen Beleglage einen Beitrag zur vergleichenden Kulturmorphologie zu bieten.

**Georgi Kapriev (Sofia)**

## **Lehrer und Schüler in der geistlichen und geistigen Kultursituation von Byzanz**

Die Frage nach dem Lehramt und den entsprechenden Verhältnissen in der geistlichen und geistigen Kultursituation von Byzanz fordert, einen strengen Unterschied zwischen der Situation in der Theologie schlechthin und der theoretischen Philosophie zu ziehen.

Die byzantinische Kultur kannte keine Schulen, weder philosophische noch theologische, im überlieferten Sinn des Wortes. Der Lehrprozess sowohl in der Philosophie als auch in der Theologie hatte einen restlos persönlichen Charakter, wobei die Unterschiede zwischen den Lehrverfahren in den beiden Bereichen gravierend waren.

Die Theologie schlechthin wurde in Byzanz als ein Erfahrungsbereich aufgefasst und mit der sog. praktischen Philosophie in einem engen Zusammenhang gestellt. Der kundige Leiter in dieser Praxis, der geistliche Vater, spielte eine entscheidende Rolle: Er war der persönliche Vermittler der göttlichen Gnade für seinen Schüler. Der Wille des Lehrers sollte für den Schüler der Wille Gottes und seine Unterweisungen die Vernunftbegründungen des Schülers sein. Das Verhältnis zwischen dem geistlichen Vater und seinem Zögling bildete keine Ausbildungsbezogenheit, sondern eine totale Existenzbeziehung. Sie dauerte im Ideal lebenslang und setzte sich selbst nach dem Tode des Erziehers fort. Es ging dabei um eine streng hierarchische Beziehung, in welcher die freundschaftlichen Verhältnisse als definitiv ausgeschlossen betrachtet wurden.

Spätestens seit dem 9. Jh. setzte sich auch die Bestimmung durch, danach man die diskursive Theologie als einen (erhabenen) Teil der ersten Philosophie deutete. Die hohen Stufen der Philosophie, die sonst seit dem 5. Jh. zum allgemeinen Bildungscurriculum zählte, eignete man sich in Privatschulen an. Die Lehrer-Schüler-Verhältnisse in diesem Bereich waren auf Dauer vielmehr problematisch. Das Verhalten zwischen dem geistigen Lehrer und seinem Schüler war weitgehend lockerer als im Bereich der theologischen Praxis, insoweit es von der Wissensbegierde der Wissendurstigen vermittelt wurde. Der Lehrer und sein Bezug auf den Schüler war mehr oder weniger zufällig. Nach dem Schulabschluss fühlte sich der ehemalige Schüler von dem intellektuellen Programm seines Betreuers frei. Aus diesem Grund erklärten die meisten byzantinischen Philosophen, dass sie keine Lehrer gehabt hatten, dadurch sie ihre doktrinale Unabhängigkeit betonten. Im positiven Fall blieben sie, Lehrer und Schüler, in einem freundschaftlichen Verhältnis, das aber keine Garantie für seine lebenslange Dauer kannte. Die theoretische Philosophie und die entsprechende Lebensweise wurden direkt mit der persönlichen und sozialen Freiheit identifiziert.

In der neuzeitlichen Kultur der von Byzanz weltanschaulich geprägten Region wird, darf man bemerken, das Tradieren der Situation im Bereich sowohl des Geistlichen als auch des Geistigen prinzipiell fortgesetzt.

**Jean-Pierre Rothschild (Paris)**

**Maîtres et disciples de la Loi Juive, selon quelques commentateurs sefarades du traité Abhot de la Michna aux xiii<sup>e</sup>-xvi<sup>e</sup> siècles. Elitisme ou généralité de la transmission du savoir**

*Introduction :*

Le traité *Abhoth* et ses commentaires ibériques :

Le recueil le plus ancien des dispositions normatives du judaïsme post-biblique est la *Michna* (début du III<sup>e</sup> s.) Un traité y thématise, entre autres, les rapports des maîtres et des disciples et, plus encore, adopte pour partie la structure d'une chaîne de transmission de maître à disciple, c'est le recueil d'enseignements moraux *Abhoth*, «Principes» (ou: «Pères?»), ou *Pirqey Abhoth* («Chapitres des principes», ou: «des Pères»). La lecture de ce recueil a été inscrite à quelque moment entre IX<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> s. dans la liturgie, ce qui lui a valu l'intérêt des commentateurs en Espagne, à partir du XIII<sup>e</sup> s. et, au-delà de l'expulsion de la Péninsule à la fin du XV<sup>e</sup> s., pendant au moins encore deux générations de la diaspora sefarade. Les tâches assignées au prédicateur-enseignant communautaire, *marbis Torah*, en Espagne et dans les premières générations d'émigrés d'Espagne dans l'Empire Ottoman, expliquent l'abondance de la production de commentaires, entre autres, de ce traité.

L'orientation éthique du judaïsme ibérique :

Il existe plus d'un motif d'un intérêt particulier du judaïsme ibérique pour ce traité : a/ un plus grand souci chez les dirigeants de communautés et rabbins espagnols que chez leurs homologues provençaux, italiens ou ashkenazes pour l'encadrement religieux et spirituel du public. b/ L'intérêt pour la chaîne de transmission de la loi orale, sa chronologie et ses intermédiaires (incarné par l'ouvrage d'Abraham Ibn Daud, *Sefer ha-qabbalah*, v. 1160), ce qui recoupe une préoccupation essentielle, voire la structure même, du traité *Abhoth*. c/ Les conversions consécutives aux événements sanglants de 1390-1391 en Aragon et Castille et les risques spirituels que représentaient les disputes forcées (Barcelone, 1263; Tolède, 1336; Tortose, 1413-1414) et l'audition obligatoire de sermons chrétiens, créant le sentiment de la nécessité d'un réarmement moral avec action immédiate auprès du public. d/ Un intérêt considérable au xv<sup>e</sup> s. pour l'*Éthique à Nicomaque*, perçue à la fois comme un enrichissement de la pensée éthique et comme un danger pour la spécificité de l'éthique juive.

Une longue confrontation entre Torah et philosophie :

Du milieu du xiii<sup>e</sup> au milieu du xvi<sup>e</sup> s., le judaïsme ibérique puis, après les expulsions de 1492 et 1497, sa continuation dans l'Empire Ottoman, connaissent un cadre doctrinal

stable : sur fond de popularisation ancienne, héritée des disciples rationalistes de Maïmonide, de thèmes, de références et d'un vocabulaire philosophiques, on assiste à une longue confrontation entre tenants du rationalisme (pour lesquels la doctrine de la Torah n'est autre que la philosophie) et « philosophes modérés » ou conservateurs (qui admettent la grandeur de Maïmonide et reçoivent de lui un type d'argumentation, un vocabulaire et des références, mais qui maintiennent une spécificité de la Torah sur laquelle ils ne s'expriment ni clairement ni unanimement) ; sans compter des kabbalistes et des tenants de l'astrologie.

Un genre littéraire :

a/ Le commentaire de Maïmonide au traité *Abhoth*, qui fait partie de son commentaire de jeunesse sur toute la Michna, n'est pas toujours une référence, même implicite, et parfois il n'est manifestement pas connu et son influence se fait sentir à travers un autre commentateur cité ; cependant, il a déterminé très largement la ligne ultérieure des commentateurs, et quant au choix des lieux textuels les plus importants à commenter, et quant à leur explication, et quant aux autorités invoquées.

b/ Chaque commentateur est conscient que son commentaire relève d'une tradition intellectuelle et littéraire. Les emprunts explicites ou non aux devanciers sont fréquents, de même que les allusions à des interprétations refusées. En fin de parcours de cette histoire, tel auteur déclare s'abstenir de répéter tout ce qui a déjà été formulé avant lui, d'autres au contraire sont explicitement récapitulatifs.

c/ On n'a pas affaire à une littérature savante, puisque le genre procède essentiellement d'homélies adressées au grand public, et bien que la forme écrite qui nous est conservée et qui diffère dans une mesure évidemment inconnaissable de l'enseignement oral soit probablement plus élaborée que ce dernier. C'est pourquoi les enjeux doctrinaux, sans être neutralisés, passent au second plan d'un discours avant tout édifiant.

d/ Le genre est codifié : ce sont les mêmes passages textuels qui sont le mieux scrutés, chacun reparcourt les interprétations habituelles en s'efforçant de faire montre d'une ingénieuse originalité dans les preuves et d'apporter des autorités scripturaires ou rabbiniques supplémentaires. Des autorités profanes apparaissent chez les auteurs les plus tardifs. L'ensemble donne l'impression d'une sorte de jeu dont les éléments doctrinaux et les appuis textuels sont presque tous fournis d'avance, la liberté et l'habileté de chaque commentateur s'exprimant dans le choix et la disposition de ces éléments et dans son ingéniosité soit à les justifier, soit à interpréter une autorité pour en faire une justification.

Ce qu'il importe d'enseigner, et à qui, selon les commentateurs ibériques du traité *Abhoth* :

L'ensemble des problématiques intellectuelles et sociales et des traditions de lecture du texte qui viennent d'être rappelées convergent en des questions regardant la nature essentielle du savoir et le caractère souhaitable de sa diffusion, commune ou au contraire élitiste, voire ésotérique. Sur le fond d'une conception rabbinique ancienne ambivalente qui considère l'obligation de l'étude de la Loi comme théoriquement égale pour tous les membres (masculins) du peuple juif et comme pratiquement limitée aux milieux des sages et de leurs disciples dont l'autorité s'impose au reste du peuple, s'opposent d'une part l'élitisme intellectualiste de Maïmonide et de ses disciples, pour lesquels la véritable approche de Dieu suppose l'étude préalable non seulement des textes normatifs du judaïsme mais aussi des sciences, et d'autre part le désir de formation pratique, religieuse, morale et spirituelle du grand nombre qui est le souci des responsables communautaires, fortement accentué après 1391. Naturellement, il est impossible qu'un même savoir soit enseigné dans des conditions et à des fins si différentes : les auteurs du temps se divisent fondamentalement sur la question de ce qui constitue l'essentiel de l'enseignement de la Torah. L'arrivée de l'*Éthique à Nicomaque* a fourni un puissant moyen de renouvellement de la réflexion portant sur l'articulation de la haute pensée spéculative et du bien-être moral et spirituel de la collectivité.

*Méthode :*

Entre dix-sept lieux textuels à propos desquels nous avons confronté quinze commentaires du traité *Abhoth* sur la question des maîtres et des disciples, la brève étude proposée ici supposait une sélection stricte parmi des textes qui sont, à partir du xv<sup>e</sup> siècle, étonnamment prolifiques.

Les principaux lieux retenus sont les suivants : PA 1, 1, « Moïse a reçu la Loi du Sinäi et l'a transmise à Josué, Josué aux Anciens, les Anciens aux Prophètes et ceux-ci l'ont transmise aux hommes de la Grande Assemblée » ; *ibid.*, « Formez de nombreux disciples » ; 1, 6, « fais-toi un maître et acquiers un compagnon d'études » ; 4, 1 « Qui est sage ? Celui qui apprend de tout homme » ; 4, 5 (« Celui qui apprend en vue d'enseigner... celui qui apprend en vue de faire... ») ; 6, 3 « Celui qui apprend d'autrui une seule chose doit lui témoigner des marques d'honneur ».

Thématiquement, l'analyse suivra les lignes suivantes :

I. Les disciples et les maîtres : qui sont les disciples ; qui sont les maîtres ; spécificités du rapport maître-disciples dans le judaïsme (une configuration triangulaire qui inclut le compagnon d'études ; rêve et réalité d'une épistémocratie). II. Conditions de la transmission : psycho-pédagogie, épistémologie, éthique et contrôle doctrinal. III. La nature du savoir véritable : origine et spécificité de la Torah (Loi écrite et Loi orale ; degrés inégaux de la transmission) ; Torah et philosophie (l'autorité des sages ; si le vrai

savoir est intellectuel, ou si c'est la crainte et le service de Dieu ; récapitulation [PA 4, 1 selon Salomon ha-Lewi]) ; une doctrine de vie (l'assiduité auprès des maîtres ; en vue de la pratique ; ce que l'on apprend de tout homme ; Salomon ha-Lewi à propos de PA 6, 6, « les quarante-huit vertus du disciple »).

Il sera permis de conclure en évoquant, comme « en abyme », de quelle façon ces commentateurs, eux-mêmes lointains disciples de la parole écrite des maîtres de la Michna, immédiats disciples savants d'écoles en désaccord et s'adressant en maîtres à un grand public non savant, ont mis en scène leurs propres débats sous l'autorité des Anciens mais l'ont fait sous une forme atténuée et presque ritualisée, propre à renforcer les croyances communes et à sauvegarder la paix intérieure des communautés spirituellement en danger dont ils avaient la responsabilité.

*Commentateurs pris en compte :*

Maïmonide (Cordoue, puis Fès, puis Fostat, 1138-1204), Jonas de Gérone (v. 1200-1269), Bahye b. Asher (mi-xiii<sup>e</sup> s.-1340), Isaac b. Salomon ha-Yisra'eli de Tolède (comm. en 1367/8 ; et à travers lui Israël ha-Yisra'eli de Tolède), Joseph Ibn Shoshan (xiv<sup>e</sup> s.), Joseph Ibn Naḥmias (xiv<sup>e</sup> s.), Simon b. Şemaḥ Duran (né en Espagne, vécut au Maghreb, 1361-1444), Shem Tobh Ibn Shem Tobh (*ob. post* 1391) sur le seul chapitre 6, Mattitياهو ha-Yiṣhari (*flor.* 1413), Joseph Ḥayyun (Portugal ; *Milley de-Abhoth*, écrit en 1469/70), Shem Tobh b. Joseph Ibn Shem Tobh (*flor.* v. 1470), Joseph Ya'abeş (*ob.* 1507), Isaac Abrabanel (*Naḥalath Abhoth*, achevé en 1496), Moïse Almosnino (v. 1515-v. 1580; *Pirqey Mosheh*), Salomon le-bheith ha-Lewi (*Leb Abot*, 1<sup>e</sup> éd. en 1553, 2<sup>e</sup> dix ans plus tard).



**Mauro Zonta (Rom)**

**Disciples and Masters in Late-Medieval Jewish Philosophical Schools, in Provence and Italy (14TH-15TH CENTURIES): The Cases of Levi ben Gershom and Yehudah Messer Leon**

Among Jewish philosophers working in Provence and Italy in late Middle Ages, there are two important cases of philosophical schools, of which there are some consistent traces: that of Levi ben Gershom (Gersonides, 1288-1344), probably the most important Medieval Jewish philosopher after Maimonides, and that of Yehudah Messer Leon (1425-1498 circa), not only a key philosopher but also one of the main and more active Jewish scholars in Humanistic Italy.

Both cases have been studied in details by some scholars in the last twenty years. In fact, these studies have pointed out that both of these philosophers were apparently surrounded by a group of disciples, of which they were the masters.

Ruth Glasner, in an article appeared in 1995 (“Levi ben Gershom and the study of Ibn Rushd in the fourteenth century,” *The Jewish Quarterly Review* 86 (1-2) (1995), pp. 51-90), pointed out the existence of some Jewish authors who, in Provence between 1320 and 1340 circa, wrote a series of “supercommentaries”, i.e. commentaries upon Averroes’ *Epitomes* and *Middle Commentaries* on Aristotle’s most important books on natural sciences: *Physics* first of all, but also *On the Heavens*, *On Generation and Corruption* and *Meteorologic*. As proved by Glasner, these authors co-operated with Gersonides, whose they were a sort of disciples. In a very recent communication, which I have read at the last congress on Gersonides (International Conference “Everyone Contested His Views, No One Denied His Importance”. *Gersonides Through the Ages* – Ginevra, February 17<sup>th</sup>-20<sup>th</sup>, 2014), and which should be published in the next proceedings of it under the title *The Reception of Gersonides’ Interpretations of Aristotle’s and Averroes’ Metaphysics*, I have suggested the possibility that two Jewish scholars – who, under the initials *hR”H* and *h”G*, apparently lived and worked in Provence in the 14<sup>th</sup> century and wrote gloss-comments on some passages of book 1, 2 and 9 of Averroes’ *Middle Commentary* on Aristotle’s *Metaphysics* – were in some way connected to Gersonides – who in the same period wrote a lost supercommentary on the same work. This fact would corroborate the hypothesis that Gersonides was a sort of director of a philosophical academy, where the above supercommentators worked, and also exchanged a number of opinions with some other minor scholars who worked in the same field. Among these scholars, the most relevant one was probably Judah ha-Penini from Béziers, to whom Glasner devoted a book.

As for Yehudah Messer Leon, Robert Bonfil, in the preface of his anastatic reproduction of the 1475 edition of his work, *Nofet Zufim (On Hebrew Rhetoric)*, published in Jerusalem in

1981, as well as Hava Tirosh-Rothschild, on pages 35-37 of her book *Between Worlds* about David, the son of Yehudah Messer Leon, which appeared in 1991, pointed out the fact that, as I have already signalled in my 2006 book on *Hebrew Scholasticism in the 15<sup>th</sup> Century*, «in the years around 1450 [and after] he [i.e. Messer Leon] directed a Jewish academy (*yeshivah*) in Ancona. In this academy, which was to follow him in his various places of residence [i.e. some places of northern Italy, like Padua, Bologna, Mantua], he lectured on Jewish traditional texts as well as on non-Jewish texts. He thought various subjects – especially Aristotelian logic and physics». This fact is proved not only by some big works by Messer Leon himself, like *Miklal Yofi (The Perfection of Beauty)* and the supercommentaries on Averroes' *Long* and/or *Middle Commentaries* on the first half of Aristotle's *Physics* and on his main logical works (from *Categories* to *Posterior Analytics*), but also by some anonymous texts, which I have examined in my book and in some articles: Hebrew summaries of Porphyry's *Isagoge* and Aristotle's *Categories*, two different forms of Hebrew commentaries on book 1-4 of the *Physics*, a series of Hebrew philosophical definitions. There are clues that these texts were written in Italy in the second half of the 15<sup>th</sup> century, very probably by some disciples of Messer Leon's philosophical school: as a matter of fact, one of them is a sort of super-supercommentary on books 1-2 and 4 of the *Physics*, where some passages of Messer Leon's own supercommentary were reported and commented on. Moreover, like in the case of Gersonides' school, in Messer Leon's one too there was a scholar who apparently stood out among his disciples: Abraham Farissol. Therefore, we are led to think that both philosophical schools, by Gersonides and by Messer Leon, were even wider and more important, and the thought of their masters, in Aristotelian physics in particular, but also in logic and metaphysics, apparently left some traces in the history of Jewish philosophy in the late Middle Ages, through their disciples – and one of them in particular. Finally, in the latter case, it should also reveal the relationship of that philosophy to contemporary Scholastic Latin philosophy, not only in some aspects of its method and content, but even more relevantly in its general structure.

Yossef Schwartz (Tel Aviv)

## Imagined Classroom? Hillel of Verona's Biographical Testimonies Reconsidered

The writings of Hillel of Verona (d. after 1291) are embedded with autobiographical notes regarding his experience as a student of Jewish law, natural philosophy and medicine, at some of the most central Jewish and Christian learning centers of his time: in southern Italy, Spain and Provence. Furthermore he refers extensively to his intellectual exchange with Jewish and Christian contemporary scholars and is involved in a belligerent debate with Zraḥyah ben Ša'altiel Ḥen (Gratian, d. after 1291). The well-documented literary exchange between these two central 13<sup>th</sup> century Italian-Jewish intellectuals offers the modern reader an intriguing case, in which both correspondents – successful practicing doctors, translators of medical and philosophic texts, authors of independent philosophic treatises – strive to establish themselves as authoritative commentators and interpreters of Moses Maimonides, the greatest scientific and theological authority of south European Jewry.

Hillel's liminal position turns him into a unique witness of the existing range of the current intellectual and cultural trends. His self-awareness toward the complexity of his intellectual position drives him to provide an account, astonishing in its sincerity, of both his own inventiveness and of his epigonism.

Since the mid-19<sup>th</sup> century, the evaluation of Hillel's thought and its historic significance has gone through dramatic shifts. His most influential scholar, Joseph Sermoneta, came so far as to deny reliability from almost the entire biographic data provided by Hillel. In my paper I would like to reconsider many of these modern reservations, both from a historic-biographic perspective and based on content analysis of the innovative aspects of his philosophy. Such content analysis easily reveals the notion of potentiality/power (lat. *potentia*, hebr. *koah*) and possibility (lat. *possibilitas*, hebr. *efshar*) as the ontological axis that arranges Hillel's theological, medical, and philosophical thought and underlies his most influential "work", the Renaissance tractate *De beatitudine animae*.

## **Joseph Shatzmiller (Durham)**

### **Jewish Doctors and Their Apprentices in the Middle Ages**

The history of the practice of medicine in Medieval Europe is of much importance to the study of the development of the profession in Europe as well as to the understanding of the History of the Jews. A clear difference exists however between the early middle ages and the three centuries that follow the Renaissance of the 12<sup>th</sup> century. In the early period we learn only about the very distinguished Jewish practitioners like Donolo, Isaak, or Maimonides, while as of the mid-13<sup>th</sup> century we are presented with an avalanche of names, mostly in the regions that board the Mediterranean and to some degree also in central Europe. The numbers are astounding. A minority (the Jews) that did not represent even one percent of the European population prior to the year 1350, produced hundreds of doctors which at times constituted 50% of the medical corps. In Crete the ratio was even higher: a ratio as high as 90% could be calculated.

Hebrew documents from Germany of the 12<sup>th</sup> century testify to the fact that Rabbi Eliezer ben Nathan, the great Talmudic authority, maintained a relationship with medical scholars of the University of Salerno. This relationship must have been informal. But university education was not the only avenue that one could take in order to become a practitioner. Private education by almost all Jewish doctoral students. Like in other professions (as the archival documentation of Sicily shows) the young candidate became basically an apprentice. Kalonymos ben Kalonymos of Arlesin, in his book *Even Bokhan (Touchstone) of 1323*, claims that once graduated a doctor could insist that since his teacher did not volunteer his time for free, he too had the right to demand a monetary remuneration for his effort. And indeed in notaries' agreements the masters would specify the number of years that the relationship should endure and quote the sums of money (and other services) they expected to receive as remuneration. On occasion the master committed himself to lead his disciple until the young man became a confirmed practitioner. A great number of doctors were trained in the framework of their families. A marriage contract could include a paragraph in which the bridegroom would be promised, by the father of his future spouse, a doctor, that medical education would be part of his promised dowry. It goes without saying that fathers would teach their children and husbands their wives. Thus many medical dynasties emerged like that of the Caslari clan in Besalu, Catalonia, whom we notice at the second half of the 13<sup>th</sup> century and who were still active professionals in the fifteen century. The Jewish medical library was obliged to follow the curriculum established by the academic authorities of the community. It included the major classics of the profession translated to the Hebrew from the Arabic and also from the Latin in Spain and Italy. The candidates, even if

educated privately, had to pass formal examinations before obtaining a license to practice.

## Angelika Kemper (Klagenfurt)

### Lernen ohne Meister. Gedächtnislehren als autodidaktische Dokumente in Traktaten um 1500

In den aufblühenden Ars-memorativa-Schriften des 15. Jahrhunderts werden verschiedene Techniken und Methoden vermittelt, die zur Optimierung der Gedächtnisleistung beitragen sollen. Maßgebliche Traktate, die zu Abschriften und Exzerpten anregen, entstehen zunächst in Italien (z.B. Matthaeus de Verona, 1420).

Die Tradition mnemotechnischer Lehren und Gebrauchsschriften greift neben antiken immer wieder scholastische Autoritäten auf (Aristoteles, Thomas von Aquin) und nähert sich einem klösterlichen Wirkungskreis. So ist sie in der Ausbildung des monastischen Nachwuchses verwendet worden – die klösterliche *meditatio* verlangt einen wohlversorgten Gedächtnisspeicher –, zeigt sich aber auch für universitäre Zwecke geeignet, wie u.a. die humanistisch geprägte Überlieferung im Umfeld der Universität Wittenberg erweist.

Angesichts der beiden populären Anwendungskontexte der Gedächtniskunst in Kloster und Universität stellen sich die Fragen, in welcher Weise jeweils die Methodik vermittelt wird, welche Autoritäten für die Gedächtniskunst herangezogen werden und welches mögliche autodidaktische Vorgehen den Kompilationen zugrunde liegt. Die Lehren bewegen sich in einem Spielraum zwischen dogmatischer Verhärtung im Sinne autoritativer Anleitungen und einer gebrauchsfunktional gestalteten Adaption, die individuellen oder institutionellen Interessen Rechnung trägt. Hierbei ist freilich der Zeithorizont zu berücksichtigen, in dem Kompilatoren und Nutzer der Traktate stehen, speziell die religiösen Reformbewegungen und Bildungsbewegungen.

Als Beispiel wird das Benediktinerkloster Ebersberg (Bayern) gewählt, das als Bildungsstätte zwar untergeordnet erscheint, aus dessen Bibliothek jedoch gleich zwei Redaktionen eines breit überlieferten Ars-memorativa-Traktate des 15. Jahrhunderts („Attendentes nonnulli“<sup>2</sup>) überliefert sind. Dieser Überlieferungsstrang ist deutlich scholastisch geprägt und dokumentiert auch ein Interesse an der geistlichen Nutzbarkeit der Kunst. Er gewährt durch seinen exzerptiven Charakter zugleich Einblick in das Bemühen, dem spätmittelalterlichen Wissensanstieg mit autodidaktisch erscheinenden Methoden Herr zu werden. Ein Vergleich mit der aus dem Milieu der Universität Wittenberg stammenden Mnemotechnik des Georg Sibus („Ars memorativa“, Köln 1505) soll verdeutlichen, wieweit gebrauchsfunktionale Aspekte der Mnemotechnik sowie die

---

<sup>2</sup> Clm 5964 und clm 6017 der BSB München; Überlieferung ca. 1445–1450.

verschiedenen (monastischen, universitären; scholastischen, humanistischen) Milieus das Schüler-Meister-Verhältnis und den Umgang mit Autoritäten modifizieren.

**Nadja Germann (Freiburg)**

## **Vom Nutzen und Unnutzen der Lehrer: Zum Phänomen des Autodidakten im islamischen Denken**

Bereits in ihren Anfängen zeichnet sich die islamische Kultur durch ihre Hochschätzung von Bildung und Wissen aus. So betont schon der Qurʾān die herausgehobene Stellung derjenigen, die über Einsicht und Wissen verfügen, etwa in Q3:18: “Gott bezeugt, dass es keinen Gott gibt außer ihm; desgleichen die Engel und diejenigen [Menschen], die über Wissen verfügen”, oder in Q29:43: “Das sind die Gleichnisse, die wir den Menschen prägen. Nur die Wissenden verstehen sie”. Vom Propheten Muḥammad wird in verschiedenen Traditionen (*ḥadīth*) sogar berichtet, er habe die Wissenden höher geschätzt als die (einfachen) Gläubigen; sie würden im Rang lediglich von den Propheten übertroffen. Es scheint daher gleichsam die logische Konsequenz zu sein, dass sich bereits zu Lebzeiten Muḥammads Gelehrtenzirkel bildeten, die sich im Laufe der folgenden zwei bis drei Jahrhunderte zu förmlichen Schulen verdichteten und seit dem 11. Jahrhundert, insbesondere im Osten der islamischen Welt, wie Pilze aus dem Boden schossen. Damit aber scheint ein wesentliches Grundprinzip islamischer Bildungs- und Wissenschaftstheorie festzementiert zu sein: Lernen findet statt an Schulen: an Institutionen mit festem Personal – den Lehrern – und bestimmten Curricula.

Mit Blick auf meine Vortragsthematik stellt sich somit die brennende Frage, ob eine solche Bildungsauffassung überhaupt Raum für ein Konzept wie Autodidaxe bietet. Dachten islamische Gelehrte über autodidaktes Lernen nach und, wenn ‘ja’, betrachteten sie es als eine (zumindest potentielle) Alternative zum institutionalisierten Unterricht? Diesen Fragen möchte ich in meinem Beitrag nachgehen. Hierzu werde ich in einem ersten Schritt den Begriff Autodidaxe analysieren, um auf diese Weise seine wesentlichen Momente zu identifizieren. Daraufhin werde ich untersuchen, ob und in welcher Form sich diese Momente im klassischen islamischen Denken wiederfinden lassen. Auf dieser Grundlage werde ich schließlich argumentieren, dass autodidaktes Lernen in weiten Kreisen nicht nur als ein mögliches epistemisches Modell anerkannt war, sondern auch – auf den ersten Blick: paradoxer Weise – als das eigentliche Kernstück institutionalisierten Lehrens und Lernens aufgefasst wurde.



## Raphaela Veit (Mannheim)

### Avicenna, seine Schüler, die Textgeschichte der *Ta'liqāt* und die Abfassung des *Dānesh-Nāme*

Der persische Universalgelehrte Avicenna (ca. 980 - 1037) gilt als einer der größten Denker des islamischen Raums, berühmt als Arzt und Philosoph weit über das Mittelalter hinaus. In lateinischer Übersetzung hat sein Werk den medizinischen Unterricht auf neue Grundlagen gestellt sowie abendländische Philosophie- und Theologiediskurse entscheidend geprägt. Neben einer systematischen Ordnung und Präsentation des Wissens seiner Zeit präsentiert er sich in seinem Schrifttum als origineller und eigenständiger Autor, der alte Konzepte überdachte, weiterentwickelte, interpretierte und dadurch neue Wissenskontexte erschloss. Die Literatur zu seiner Rezeption im Bereich arabischer wie lateinischer Wissenschaften ist enorm.

An den verschiedenen iranischen Höfen seines Wirkungsfeldes zog er Schüler heran, diskutierte mit ihnen seine Gedanken und Lehrentwürfe und verfasste auf ihren besonderen Wunsch hin spezielle Abhandlungen zu diversen Themen. Systematische Untersuchungen zum Einfluss der Schüler auf Avicennas Schrifttum stehen bislang aus; eine angemessene Beurteilung des Beitrags der Schüler zu Avicennas Werk ist bislang nicht möglich.

Im Mittelpunkt dieses Vortrags stehen Avicennas *Ta'liqāt* (oder Glossen), eine Sammlung von 1013 mehr oder weniger langen Texten aus den thematischen Bereichen Logik, Naturphilosophie und Metaphysik. Nicht wenige dieser Passagen finden sich - zum Teil in Varianten - in Avicennas philosophischem Hauptwerk, so dass man hier von Notizen oder vorläufigen Versionen für die großen Abhandlungen ausgehen kann. So wurden beispielsweise auch arabische Vorarbeiten zu seiner auf Persisch abgefassten philosophischen Einführung *Dānesh-Nāme* als Teil der *Ta'liqāt* vermutet.

Andere Glossen wiederum lassen sich im Werk seiner Schüler nachweisen, wie überhaupt diese an der Entstehung der *Ta'liqāt* offenbar direkt beteiligt waren: Man muss sich die *Ta'liqāt* als eine mehr oder weniger ungeordnete Zitatensammlung im Besitz des Avicenna vorstellen, die nach seinem Tod im Schülerkreis (Bahmanyār und dessen Schüler al-Lawkarī) gesichtet und in die inhaltliche Ordnung gebracht wurden, die uns heute vorliegt.

Dieser Vortrag möchte anhand der Entstehung von sowie über eine stichprobenartige inhaltliche Untersuchung zu Avicennas *Ta'liqāt* exemplarisch das Verhältnis des Meisters zu seinen Schülern näher beleuchten.

**Fouad Ben Ahmed (Rabat)**

**Three Masters and One Disciple: Ibn Ṭumlūs between Al-Fārābī, al-Ġazālī and Ibn Rušd**

Broadly speaking, in the modern Arabic thought where the intellectual borders between schools and traditions are made to seem clear and accurate, it is almost unusual to draw “rationalists” like Averroes or al-Fārābī closer to al-Ġazālī. So, to relate Ibn Ṭumlūs to al-Ġazālī would mean integrating him in a tradition that is in total disagreement with the rationalist tradition where Averroes is indisputably the leader. Fortunately, some hard facts like textual evidence can sometimes help minimize such “ideological” readings.

Ernest Renan’s book *Averroès et l’averroïsme* (1852) has put us before a dramatic reality, that of Averroes, the *Great Commentator* of Aristotle, having no students and having no influence on the Islamic world in the centuries following his death. More than a century later, with the appearance of Mohamed Ben Charifa’s book titled *Ibn Rušd al-Ḥafīd: Sīra Waṭā’iqiyya*, 1999 (*Averroes the Grandson: a Documentary Biography*), it has become simply impossible to maintain Renan’s thesis. The latter counted about forty students of Averroes in all genres of Islamic sciences among whom Ibn Ṭumlūs figured as one of the main ones.

In reality, the fact that Ibn Ṭumlūs was a disciple of Ibn Rušd was never an issue at the beginning. The fact was very early witnessed by one of his contemporaries, namely the biographer Ibn al-Abbār, and is today indisputably confirmed by the discovery of Ibn Ṭumlūs’ *Commentary on Avicenna’s Medical ‘Urjūza*, where he mentioned the name of Averroes and praised him, and his *Book on Logic*, where he quoted his logical texts. However, despite the existence of such irrefutable evidence attesting to Ibn Ṭumlūs’ discipleship to Ibn Rušd, it has been complicated by works such as those of Miguel Asín Palacios (1908- 1916) and Abdelali Amrani-Jamal (1993). For Palacios, Ibn Ṭumlūs was, to quote him, “the enthusiastic disciple” of al-Ġazālī who exerted a great influence on him compared to the dimness of his “Averroistic peripateticism.” In his view, this dimness can be explained by the ordeal that afflicted Ibn Rušd’s life at the time. For Amrani, and despite his awareness as demonstrated by his own words of the fact that Ibn Ṭumlūs was Ibn Rušd’s disciple, he has opted for putting the accent on his attachment to al Fārābī’s logical tradition. This attachment, in his view, is the reason why Ibn Ṭumlūs has eclipsed his relationship with Ibn Rušd in his *Book on Logic*. Both Palacios and Amrani have drawn Ibn Ṭumlūs close to either al-Ġazālī’s or al Fārābī’s tradition, and thus caused his

distancing from Ibn Rušd. Thanks to the work of Maroun Aouad (2004-2006) large textual evidences have been deterred to prove that Ibn Rušd was *the main* Master of Ibn Ṭumlūs. The textual evidence is so considerable that Aouad did not hesitate to claim that Ibn Ṭumlūs's *The Book of Rhetoric* was a paraphrase of *Averroes' Middle Commentary on Rhetoric*. Heirs of this scholarship, the scholars of today are still caught in the snares of this "created" issue, or what I call "the Palacios question." In other words, their scholarship continues to be guided by the need to exclusively affiliate Ibn Ṭumlūs' thought with one or the other tradition and to assimilate his work to those of one or the other master. I think the time has come for us to get out of this ambush and to channel our study of Ibn Ṭumlūs in another direction.

We can initiate such a reading by asking the following questions: How can a disciple make strategic use of the knowledge imparted to him by his Masters? To what extent can a disciple substitute one master for another, not to say manipulate them, according to his own contextual needs and objectives?

My paper sets for itself the task of demonstrating that all of the above-mentioned authorities were present, with varying degrees and in multi-faceted ways, in the texts of Ibn Ṭumlūs. What is remarkably interesting in Ibn Ṭumlūs, with regard to the question of his relation with his masters, is the fact that he has not used them for the same targets. He has proceeded in his choice of using one instead of the other by taking into account three modalities: the *where*, the *when* and the *why*. Al-Ġazālī was used by Ibn Ṭumlūs not as a master whose theories he adopts or whose texts he comments on, but rather as an authority to face the Jurists (Fuqahā) of his time as well as a source that helped introduce him to logic.

As to al-Fārābī, he represented for Ibn Ṭumlūs a further stage in his logical education and a resort every time there were no Rušdian texts relevant to a given subject matter that he wanted to deal with. Though not openly named, Ibn Rušd is quasi-omnipresent in all of Ibn Ṭumlūs works on logic every time the disciple needed to voice his disagreement with his master.

A reading of the many-sided influence of these masters on Ibn Ṭumlūs would reveal that the epistemological purposes were not the only criteria behind the disciple substituting one Master with another. Rather, it is the particularities of the historical context Ibn Ṭumlūs lived in that led him to espouse a pragmatic view vis-à-vis the intellectual and logical Islamic traditions of his time. That, I believe beyond any doubt, is what constitutes a part of his originality and the secret of his success in prolonging the life of philosophy

in the first half of the thirteenth century in the Islamic Occident.

**Sally Ragep (Montreal)**

### **The Teaching of Theoretical Astronomy in Premodern Islam**

There are tens of thousands of extant Islamic scientific works located throughout the world, many of them teaching textbooks. This should not be surprising given the description of the prominent role of teaching the mathematical sciences at the Samarqand observatory and *madrassa* in the fifteenth-century under the auspices of the ruler of Samarqand Ulugh Beg. In a personal letter to his father in Kāshān (a province in Iran near Isfahan), the Islamic astronomer and mathematician Ghiyāth al-Dīn al-Kāshī (d. 832 H/1429 CE) informs him that there are *five hundred* students who have begun studying mathematics in twelve places scattered throughout Samarqand out of more than *twenty thousand* students, all “engaged in learning and teaching.” Given that many modern writers have deemed scientific activity during this period of Islamic history as being one of steep decline or stagnation—usually in comparison with the earlier so-called “golden age” exemplified by the stellar scientific achievements of the three great eleventh-century Islamic scholars Ibn Sīnā, Ibn al-Haytham and al-Bīrūnī—one is left wondering how there could have been so many students studying the mathematical sciences.

The usual depiction of the teaching of the mathematical sciences in fifteenth-century Samarqand represents the standard approach to the pedagogy of Islamic science, one that tends to promote its history as one of discrete episodes and dependent in the main on courtly patronage or individual initiatives, i.e., outside the core institutional structures of Islamic society. In other words, the common view is that the collective scientific activities in Samarqand are the brainchild of Ulugh Beg and his personal bent for mathematics, and reach fruition only because he has the funds to see his vision implemented. Downplayed are questions of where these scholars and students materialized and how such an alleged marginal enterprise hanging on individual whims survived, indeed thrived, for over a millennium. Complementing the courtly patronage narrative is the prevailing assumption that place and location were relatively minor considerations for sustaining the teaching of the mathematical sciences in pre-modern Islam. What really mattered for the transmission of scientific knowledge over time and space was the personal student/teacher relationship, culminating with the student continuing this pattern of mentoring by receiving a license to teach (*ijāza*).

This portrayal, however, typically views teaching as done in a relatively *ad hoc* way with subject matter and level of proficiency mainly dependent on the skill and bent of a particular scholar or teacher. In addition, it depicts the teaching of science as relying almost exclusively on individual initiative or, in rare cases, the support of patronage, with little (if any) official institutional backing or sanction. This ties in nicely with the prevailing view that scientific topics were excluded from the *madrassa*. In short, it claims that there was no set curriculum in contrast to what one finds with the rise of the university in the Latin West. Interestingly some argue that this allowed for a higher degree of pedagogical flexibility, creativity, and inclusiveness in that a student would be free to seek out the most reputable and morally upright teacher; there were fewer restrictions on the range of subject matter one could teach; and scholars need not be governed by specific stipulations regulating pedagogical issues of any given institution.

It is my contention that courtly patronage and individual initiatives can take us only so far in explaining this long-lived scientific tradition. Therefore in this presentation I put forth a different view by discussing and challenging some of these prevailing assumptions, such as: “an education was judged not on *loci* but on *personae*”; that Islamic religious institutions had a limited role; and that the personal student/teacher relationship was an informal one and consequently lacked structure, thus virtually sentencing the pursuit of an Islamic scientific education to a limited number of scholars to be carried out through nonsystematic and unofficial channels. My focus will be an extremely popular astronomical textbook that played a critical role in the teaching, dissemination, and institutional instruction of Islamic theoretical astronomy, namely the *Mulakhkhaṣ fī al-hayʿa al-basīṭa* composed by Maḥmūd ibn Muḥammad ibn ʿUmar al-Jaghmīnī in the early-thirteenth century. Its study and use as a propaedeutic for more advanced teaching texts continued well into the nineteenth century, and inspired over sixty commentaries, supercommentaries, glosses and translations (from its original Arabic into Persian, Turkish and Hebrew). By focusing on this tenaciously ubiquitous astronomical textbook, I present an alternative depiction of how individual scholars were engaged with studying and teaching scientific texts that reveals a more structured pedagogy over both time and geographical expanse, one that also highlights the vital role religious institutions played in sustaining scientific education in premodern Islam.

**Sabine von Heusinger (Köln)**

## **Alte Bräuche, neue Stuben – Gesellen und Meister in der mittelalterlichen Stadt**

Das Verhältnis zwischen Handwerksmeistern und –gesellen wurde in den mittelalterlichen Zunftordnungen klar definiert und zeichnete sich für lange Zeit durch eine klare Hierarchie aus. Dies änderte sich seit den 1380er Jahren und führte zu Konflikten, die bis zum Ende des Mittelalters bestehen blieben. Am Beispiel des Aufstandes der Schuhmachergesellen im Südwesten des Reiches im Jahr 1407 wird ein Emanzipationsprozess fassbar, der aus den Gesellen in Abgrenzung zu den Meistern eine zunehmend eigenständige soziale Gruppe formte. Die Konflikte zwischen Gesellen und Meistern entzündeten sich an drei zentrale Forderungen: Erstens nach einer reinen Gesellen-Trinkstube, die mit der zunehmenden Wanderung der Gesellen an Bedeutung gewann und die Loslösung aus dem Meisterhaushalt bedeutete; zweitens nach einer eigenen Gerichtsbarkeit außerhalb der Zunftgerichte – bis hin zum Führen eines eigenen Siegels. Und drittens führte die Forderung nach reinen Gesellen-Bruderschaften zu Konflikten, da der Zwang zur Mitgliedschaft für die Gesellen stetig wuchs und Sozialkontrolle und -disziplinierung nunmehr ohne Kontrolle durch Meister und Zünfte ausgeübt wurden.

Für die städtische Gesellschaft brachte dies eine Reihe von unerwünschten Effekten mit sich: Meister, Zünfte und Städte fürchteten einen Machtverlust. Sie setzten deshalb alles daran, zum alten Gleichgewicht zurückzukehren. Gleichzeitig wurde die alte Hierarchie durch die Verbreitung des Verlagswesens im 15. Jahrhundert für einen großen Bereich der städtischen Wirtschaft obsolet. Das sich wandelnde Verhältnis zwischen „Meister und Schüler“ kann in diesem Kontext als Chiffre für konkurrierende Interessen in der spätmittelalterlichen städtischen Gesellschaft gedeutet werden. Der traditionelle gesellschaftliche Konsens geriet unter Druck – und sollte am Ende des 15. Jhs. durch grundlegende Ereignisse wie der Entdeckung der neuen Welt oder dem Aufkommen von Konfessionen grundsätzlich in Frage gestellt werden. Erste Zeichen für einen Umbruch lassen sich schon über hundert Jahre früher im Wandel des Meister-Schüler-Verhältnisses im Kontext der Zünfte fassen.

## **Hubertus Günther (München)**

### **Der Architekt ohne Ausbildung als Normalfall in der italienischen Renaissance**

Theoretisch wurde in der italienischen Renaissance zwischen Architekt und Bauhandwerker kategorisch unterschieden. Praktisch leiteten Bauhandwerker oft kleine Bauunternehmungen. Die Leiter großer Bauunternehmungen kamen indes nur ausnahmsweise aus den Werkstätten von Bauhandwerkern. Im Unterschied zu ihren Kollegen jenseits der Alpen erhielten sie gewöhnlich keine berufsspezifische Ausbildung. Sie begannen ihre Laufbahn meist als Maler, Bildhauer und besonders oft als Goldschmied. Angesichts der hohen Kosten, die große Bauunternehmungen erforderten, und des damit verbundenen Prestiges der Bauherrn fragt sich, wie das Fehlen einer berufsspezifischen Ausbildung erklärbar ist.

Die damalige Architekturtheorie kehrt heraus, dass Architekten wie bildende Künstler im Unterschied zu Handwerkern gelernt haben sollten, den „disegno“ zu beherrschen. Aber das reicht nicht aus, um unsere Frage zu erklären. Die Leiter großer Bauunternehmungen hatten nicht nur die Aufgabe, formal schöne Entwürfe zu liefern. Sie waren auch verantwortlich für die praktischen Belange der Bauleitung, für Fundamente, Tektonik, für Baumaschinen, Gerüste etc., und sie hatten oft besonders schwierige Probleme in diesen Sparten zu bewältigen. Sie kümmerten sich außer um Kirchen und Paläste auch um die Wasserversorgung, Straßen, Wehranlagen etc. Leonardos Zeichnungen bilden ein berühmtes Zeugnis dafür. Die bis ins 18. Jahrhundert maßgebliche Form von Befestigungsanlagen, die der modernen Artillerie standhielten, entwarf ein Architekt, Giuliano da Sangallo, der zuvor von Beruf Modellbauer war. Derselbe Giuliano trat hervor mit seinen Studien zur Archäologie. Als Raffael starb, inzwischen aufgestiegen zum Leiter der päpstlichen Bauhütte, beklagten die Humanisten in erster Linie den Tod des Antikenforschers.

Um zu erklären, wie es die großen Architekten schafften, die vielfältigen Anforderungen zu erfüllen, die an sie gestellt wurden, gehen wir durch, wie generell die Ausbildung von Personen verlief, die später als Architekten hervortraten: zunächst die Erziehung in den Grundschulen, dann die Lehre in den Werkstätten von bildenden Künstler. Dabei zeigt sich, dass die Ausbildung in den italienischen Werkstätten meist kaum geregelt war; es gab keine Prüfungen und keine klare Abgrenzung nach Qualifikation zwischen Lehrling, Geselle und Meister. Es gab nur eine Steigerung der Qualität der Ausbildung. Die hing ab von den handwerklichen, intellektuellen und anderen Vorzügen eines Meisters, und die wiederum hingen zusammen mit finanziellen Komponenten. In den Grundschulen war die Qualität der Ausbildung verbunden mit der Höhe des Lehrgeldes. Die meisten von den

großen Architekten stammten aus wohl situierten Familien mit solidem finanziellen Hintergrund, und entsprechend hoch war offenbar die Qualität ihrer Ausbildung. Die große Anzahl der Goldschmiede unter den bedeutenden Architekten erklärt sich ebenfalls aus der hohen Qualität der Meister und dem guten finanziellen Hintergrund ihrer Werkstätten. Die Zunft der Goldschmiede war sozial hervorragend gestellt, und jeder bildende Künstler konnte ihr beitreten, wenn er es sich leisten konnte, wenn er über hohe Qualifikation und gute finanzielle Mittel verfügte. So locker waren die beruflichen Belange in vielen italienischen Städten geregelt.

Generell darf man zusammenfassen, in der italienischen Renaissance, besonders in Florenz, dem Ausgangspunkt der Renaissance, war die Handwerks-Ausbildung wenig geregelt. Die großen Architekten hatten eine Ausbildung bei guten Lehrern und angesehenen Meistern erhalten. Aber die speziellen Belange der Architektur hatten sie nicht von ihnen gelernt. Es gab überhaupt keine Architekten-Ausbildung. Nicht einmal für den „disegno“ mussten Architekten professionell geschult worden sein. Einige von ihnen, wie Alberti, hatten nur Universitäten besucht, hatten Jura oder anderes studiert.

In einer Zeit, in der es notwendig scheint, die Ausbildung zunehmend zu reglementieren, könnte man angesichts ihrer mangelhaft geregelten Ausbildung denken, die italienischen Architekten hätten eben nur wenig Erhebendes zustande gebracht. Aber so war es bekanntlich gerade nicht. Die italienische Architektur wurde in der Renaissance zum Leitbild für das ganze Abendland. Die Italiener waren sich bewusst, dass der Erfolg auf individueller Begabung, eigenem Fleiß, persönlichem Engagement und gediegener Bildung beruhte. Solche Voraussetzungen, hieß es damals oft, seien nötig für Architekten, um Neues zu erfinden; herkömmliches Allgemeinwissen reiche nur für die Verrichtung gewöhnlicher Handarbeit aus. Dieser Geist trug den ganzen tiefgreifenden Umbruch in die Neuzeit. Eine derartige Auffassung hat auch später den Blick nach vorn gelenkt. Ein großer Teil der avantgardistischen Architekten, die den Aufbruch zur Moderne am Anfang des 20. Jahrhundert einleiteten, hatte ebenfalls keine ordentliche berufsspezifische Ausbildung erhalten.



## Doris Oltrogge (Köln)

### Lesen – sehen – erproben: Formen der Vermittlung von praktisch-künstlerischem Wissen im Mittelalter

„... dass du durch eigene Praxis weit besser erproben und erfahren kannst als durch das, was ich schreibe“. Die schriftliche Vermittlung des praktischen künstlerischen Wissens stößt dort an die Grenzen, wo Handgriffe bzw. visuelle und haptische Erfahrungen verbal nicht eindeutig beschreibbar sind. Ein Dilemma, das der eingangs zitierte Autor des Malertraktates *De clarea* mit der Ermahnung zu eigener Übung zu lösen versuchte. Diese setzte freilich Grundkenntnisse der Praxis voraus.

Im Mittelalter erfolgte die Ausbildung der bildenden Künstler in der Regel als handwerkliche Lehre bei einem Meister. Die Zunftordnungen von Malern oder Bildhauern schrieben hierfür zwischen vier und acht Jahren vor. Während die Zünfte die formalen Aspekte der Lehrzeit meist recht präzise regelten, erließen sie üblicherweise keinerlei Vorschriften zu Lehrinhalten und Curriculum. Vermutlich konnten diese auch stark differieren: so musste nach der Münchner Ordnung von 1458 nur ein Tafelbild mit poliertem und punziertem Goldgrund für die Meisterprüfung eingereicht werden, während ein Straßburger Meister 1516 seine Fähigkeiten in drei Techniken nachweisen musste, der Ölmalerei, der Leimfarbenmalerei sowie der Fassmalerei mit verschiedenen Vergoldungstechniken. Cennino Cennini zählte zusätzlich die Wand-, Buch- und Glasmalerei zur Fächerspektrum eines Malers.

Cenninis um 1400 verfasster *Libro dell'Arte* gehört allerdings zu einer anderen Textgattung als die Zunftordnungen. Der Traktat entwirft ein Idealbild des umfassend praktisch ausgebildeten Künstlers, dessen technische Fertigkeiten in sämtlichen Gattungen der Malerei systematisch beschrieben werden. Adressat des *Libro* war ein kunstinteressiertes höfisches und gelehrtes Publikum, auch wenn der ausgebildete Maler Cennini im Text den Lehrling in der Werkstatt anspricht. Diesem will er kodifiziertes Wissen über Materialien und Techniken als theoretisches Grundgerüst für die Praxis vermitteln, der Platz der praktischen Ausbildung selbst bleibt für Cennini die Werkstatt eines erfahrenen Meisters.

Damit reflektiert Cennini wie der Autor der dreihundert Jahre älteren *Clarea* das Spannungsverhältnis zwischen dem Erwerb praktischer Handfertigkeit und verbaler Wissensvermittlung. Letztere erfolgte in den Werkstätten überwiegend mündlich. Eine Vielzahl mittelalterlicher Rezepte zur Herstellung von Bindemitteln und Malfarben, Modellierungs- oder Vergoldungstechniken belegt aber, dass künstlerisch-technisches

Wissen auch schriftlich fixiert und weitergegeben wurde. Im weiteren Sinne zählen zur schriftlichen Wissensvermittlung auch Materialmuster für Farbmischungen oder Beispiele für Farbkombinationen.

Im Vergleich zwischen dem Traktat des Cennini und einigen Rezeptsammlungen soll untersucht werden, welche Rolle das Medium Text bzw. Text und „Muster“ bei der Vermittlung und Aneignung künstlerisch-praktischen Wissens im Mittelalter spielte. Zuletzt soll auch das ambivalente Verhältnis dieser Texte zu Meisterschaft und Autorität angesprochen werden.

**Felix Diergarten, Basel**

**»Circa artis experientiam laborare«. Musikunterweisung im 14. Jahrhundert zwischen Wissenschaft und Handwerkslehre**

Wer sich mit spätmittelalterlicher Unterweisung in »Musik« beschäftigt, steht verschiedenen Gegenstandsbereichen gegenüber, die nicht notwendig etwas miteinander zu tun haben. Da ist zum einen die Unterweisung in der quadrivialen *musica*. Ihr sozialer Ort ist die Artistenfakultät, ihre Kommunikationsform die kommentierende Vorlesung aus Autoritäten, insbesondere der *Insitutio musica* des Boethius. Da ist zum anderen aber die Unterweisung in praktischer Musikausübung, also in der Notation und der Ausführung des ein- und mehrstimmigen Gesangs. Den sozialen Ort dieser Lehre hat man vermutlich in den Curricula sowohl der Kathedral- und Klosterschulen als auch der Elementarschulen im Umfeld der Universitäten und ihrer Kollegien zu sehen. Wenngleich über die tatsächlichen Unterrichtsformen wenig bekannt ist, so muss es sich doch (weil es sich um Unterricht in Musik als einer im weiteren Sinne ›herstellenden‹ Tätigkeit handelt) jedenfalls auch um gemeinsames Singen, Erproben und Erfahren gehandelt haben.

Auf den skizzierten Themenkreis werden in diesem Vortrag mehrere Schlaglichter geworfen. Ausgangspunkt sind verschiedene Schriften des 14. Jahrhunderts aus dem Umfeld des Johannes de Muris, der Leitfaden dabei die Frage nach der Rolle von ›Erfahrung‹ (*experimentum/experientia*) in den je unterschiedlichen Kontexten. De Muris betont sogar mit Blick auf die universitäre *musica* die Bedeutung von sinnlicher Erfahrung, die hier allerdings als Anfang allen Wissenserwerbs im aristotelischen Sinne mehr allgemein vorausgesetzt als im Einzelfall immer wieder neu praktiziert wird. Um einen anderen Erfahrungsbegriff geht es jedoch, wenn Muris mit Bezug auf die aristotelische Idee des Herstellungswissens den erfahrenen Praktiker über den wissenden Theoretiker stellt: Bei der Unterweisung in Musik als einer herstellenden Kunst geht es um das Erfahren-Werden mit einem Repertoire von kontingenten Kunstgriffen und Idiomen. Hier geht es um Erfahrung im Sinne auch der Quintilianischen Rhetorik, die bei Muris anklingt, wenn nämlich der Prozess des Lehrens im Bereitstellen zahlreicher Exempla, aber nur weniger elementarer Regeln besteht, deren Leerstellen Freiheiten der stilistischen Aneignung und Weiterentwicklung ermöglichen.

**Hans-Joachim Schmidt (Freiburg)**

**Lerne zu regieren! Anweisungen König Alfons X. von Kastilien an seinen Enkel**

Als der kastilische König kurz vor seinem Tod, im Jahre 1283 zwei Testamente verfasste, erfüllte er die Aufgabe, seinen Nachfolger zu belehren. Das Verhältnis von Belehrendem und Belehrten diene einer Kontinuität, die einen Bestand des Gelehrten und Erlernen garantieren sollte. Wie zu regieren war, war Gegenstand der Unterrichtung. Diese war insbesondere in den von Alfons X. promulgierten und von ihm angeblich selbst verfassten Gesetzen der Siete Partidas vorgeschrieben und ebenso in weiteren Texten, die der König verfasst hatte. Die Rollen des Wissenden und des Wissen Erwerbenden wären eindeutig festgelegt – freilich unter der Voraussetzung, dass der Nachfolger eindeutig bestimmt gewesen wäre. Dies war aber im Falle Alfons' X. nicht erfüllt. Wegen der Rebellion seines ältesten überlebenden Sohnes Sancho favorisierte Alfons seinen gleichnamigen Enkel als seinen Nachfolger. Die Probleme, die zu lösen waren, betrafen daher sowohl den Inhalt der Belehrung als auch deren Adressaten. Dieses Meister-Schüler-Verhältnis zeichnete mehrere Besonderheiten aus. Die Funktionen waren in die Familie eingebunden, setzten gleichwohl eine formalisierte und schriftlich fixierte Lehre voraus; es gab einen eindeutig benannten Belehrenden, aber keinen expliziten Empfänger des Wissenstransfers; die Einbindung in einen normativen Gehalt, wie es ein Testament vorsieht, verlangte Gehorsam; die Beratung, die das Testament von Alfons ausdrücklich benennt, beließ Freiheit zur Abweichung, die das Testament ebenfalls explizit vorsieht. Auch Familie und Hof waren institutionelle Orte des Belehrens, die reguliert waren. Sie aus dem Ensemble der Institutionen, die im Okzident auch des späten Mittelalters der Wissensvermittlung dienten, auszuschließen, ist nicht angebracht. In diesem Beitrag ging es mir darum, zu zeigen, dass, wie in mehreren Texten normativ vorgesehen, ein anderer normativer Text, der des Testaments, einer Wissensvermittlung dient und argumentativ operiert, Erörterungen einfügt und ein Verhältnis vertrauensvoller, gar liebender Zuwendung vorsieht zwischen Lehrendem und Lernenden, damit Lehren und Lernen gelingen kann.

Václav Drška

## Geistlicher und Herrscher. Rolle des chronistischen didaktischen *exemplum* in der Gestaltung des mittelalterlichen *regnum*

Die Entstehung des frühmittelalterlichen Staates wird immer mit dem Problem der Eingliederung des heidnischen Herrschers und seiner Wertestrukturen in die christliche Gesellschaft verbunden. Dabei war die Rolle der Geistlichen als praktisch ausschließlicher Verfasser der damaligen narrativen Produktion von ganz grundsätzlicher Bedeutung. Die entstehenden chronistischen Werke erfüllten auch eine wichtige didaktische Aufgabe und zwar sowohl gegenüber dem Herrscher als auch gegenüber den Eliten, die ihn umgaben. Der Beitrag verfolgt das Problem mittels der vergleichenden Analyse zweier folgenden Chroniken/Historien: *Libri historiarum X* des Bischofs Gregor von Tours und *Chronica Bohemorum* des Dekans des Kapitels der Prager St. Veit-Kirche Cosmas von Prag. In beiden Fällen geht es um einen formal, inhaltlich und funktionell gleichen bzw. ähnlichen Quellentyp, der das Formieren des fränkischen bzw. des mittelalterlichen böhmischen Staates erklärt.

Trotz unterschiedlicher historischer Bedingungen ist es möglich zu zeigen, wie beide Chronisten analoge Strategien beim Konstruieren der Genese von legaler christlicher Macht des Herrschers benutzen. Sowohl Gregor als auch Cosmas bauen die Exklusivität ihres Volkes nicht auf seiner außerordentlichen Vergangenheit, sondern im Gegenteil auf seiner künftigen Mission. Cosmas konstruierte die Genese von heidnischer *potestas ducis* auf der Analogie der historischen Geschichte des jüdischen Volkes und dadurch verlieh er ihr auch eine bedingte Legitimität. Für den Bischof von Tours war ein solcher Vorgang zwar nicht möglich, aber auch für ihn bedeutete die Wahl des Königs die Grundbedingung der erfolgreichen Zukunft. Für beide Verfasser ist die These gemeinsam, dass die Konstituierung der Herrscher freiwillig und im Interesse des Stammes geschieht, sodass es um einen legalen Akt geht.

Was die Christianisierung des Volkes betrifft, benutzen sowohl der böhmische als auch der fränkische Chronist das übereinstimmende historisch-didaktische Konzept, das die Annahme des Christus nicht als Wende, sondern als logische Vollendung der historischen Entwicklung präsentiert. Die Differenzen entsprechen wieder von den unterschiedlichen Bedingungen, in welchen die Verfasser ihre Werke schufen. Darum ist Chlodwig auch der einzige Schöpfer des realen fränkischen Königreichs, während Cosmas den Gründungsakt dreien Fürsten – Przemysl dem Ackermann, Boleslav I. und Bretislav I. – zuschrieb. Die Inspiration von antiken Beispielen ist im Fall beider Chronisten nicht auszuschließen und die Übereinstimmung herrscht auch, was zwei weitere Umstände betrifft: die Macht des

Herrschers ist natürlich absolut und unwiderrufbar (1), ihre Einführung verlief außerhalb des Prozesses der Christianisierung und sie stellt nicht das Werk der Kirche, sondern das Werk des Herrschers dar (2). Der Unterschied zwischen beiden Verfassern liegt nur in der Präsentation des Sinnes dieser Macht.

Beim Konstruieren des Bildes der Entstehung einer legalen Regierung des Herrschers halten sich beide Geistliche praktisch an dieselbe Tradition, die auf der Kenntnis der Heiligen Schrift, einiger antiken *Loci communes*, sowie auf dem immer mitgeteilten Vermächtnis der christlichen Autoritäten beruht. Es sollte uns jedoch nicht entgehen, dass auch *historia* für sie beide in konkreten Fällen eine vollwertige Quelle darstellte, aus der sie ihre Argumentation schöpften. Ihre Einstellung zur Vergangenheit war selektiv und u.a. auch von den didaktischen Kriterien der Eignung und Benutzbarkeit geregelt. Die Funktion so einer Stellung ist in den von uns verfolgten Zusammenhängen ganz offensichtlich. Als Schöpfer der offiziellen Vergangenheit seiner gegenwärtigen Herrscher half der Geistliche auf diese Weise einerseits die entstehende Macht zu stabilisieren, andererseits lenkte er sie von der ursprünglichen (vielleicht natürlichen) Tendenz zum Exzess zur ausgewogenen Anwendung der erst neulich gewonnenen Rechte.

**Marc-Aeilhò Aris (Bonn/München)**

**Mutter und Meister. Die Autobiographie des Guibert de Nogent**

## Isabelle Mandrella (München)

### Meisterinnen ohne Schülerinnen: Philosophierende Frauen im Mittelalter

Im Jahre 1989 hat Ruedi Imbach eine Monographie mit dem Titel *Laien in der Philosophie des Mittelalters* vorgelegt, die in der Forschung auf Interesse gestoßen ist, weil sie auf ein wichtiges, aber – wie der Untertitel des Buches zurecht vermerkt – „vernachlässigtes Thema“ aufmerksam macht, zu dem Imbach freilich nicht mehr als „Hinweise und Anregungen“ zu geben gedachte. Gemeint ist die Tatsache, dass ein bestimmter Teil der philosophischen Texte des Mittelalters sich nicht nur explizit an Laien als Adressaten richtet, sondern auch von Laien verfasst worden ist – womit also die Rezipienten bzw. Autoren in den Vordergrund rücken, die als Nicht-Kleriker kein Studium absolvieren mussten und folglich aufgrund des Mangels an einer traditionellen schulischen oder akademischen Ausbildung allgemein als ungebildet galten.

Hinter diesem Phänomen steckt sehr viel mehr als nur eine kontingente Randerscheinung. Im Hintergrund steht vielmehr die deutliche Kritik an einem Wissenskonzept, das hauptsächlich universitär vermittelt wird und damit auch fundamental durch die akademische Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt ist. Dem stellen philosophierende Laien ihr Verständnis von philosophischer Bildung gegenüber, das seinen deutlichsten Niederschlag, etwa bei Dante oder Cusanus, in der Figur des *illiteratus* bzw. *idiotus* gefunden hat, jenes scheinbar ungebildeten Autodidakten also, der selbstbewusst auf das für das Schulsystem konstitutive Angewiesensein auf einen Meister verzichtet, um so das stets der Kontrolle unterliegende Wissen hinter sich zu lassen, sich zu voller Weisheit zu entfalten und gewissermaßen allein sich selbst Meister zu sein. Nach diesem Verständnis ist die wahre Philosophie also gerade im nichtakademischen Bereich zu verorten.

Welche Konsequenzen hat dieser Umstand für ein Philosophie- und Bildungsverständnis, das auf schulisch strukturierte Vermittlung und institutionell verankerte Tradierung von Wissen setzt? Die einfachste Lösung wäre, den aus Laienfeder stammenden Texten eine philosophische Qualität abzuspüren – ein Umstand, der in der Tatsache Unterstützung zu finden scheint, dass diese Texte meist unter Verzicht auf die lateinische Fachsprache in der Volkssprache geschrieben worden sind. Doch ist sich die heutige Forschung darin einig, dass die Beschränkung des Philosophiebegriffs auf die akademische Philosophie eine unzulässige Verengung darstellen würde, die zudem der Originalität der betreffenden Texte keineswegs gerecht wird. Dies gilt umso mehr, als die in der Laienphilosophie praktizierte Abkehr von akademischen Abhängigkeitsstrukturen, wie



bereits erwähnt, keineswegs gezwungener Maßen erfolgt, sondern eine bewusste und in kritisch-reflektierter Absetzung gewählte Alternative darstellt.

Freilich gilt zumindest diese Entscheidungsfreiheit nicht für alle philosophierenden Laien. Bereits Imbach merkt an, dass die Kategorie „Laie“ in besonderem Maße Frauen betrifft, insofern sie gewissermaßen von Natur aus zum Stand der Nicht-Kleriker und *illiterati* zählen, weil ihnen aufgrund ihres biologischen Geschlechtes der Zugang zu kirchlicher Priesterweihe und akademischem Umfeld verweigert bleibt. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass philosophierende Frauen im Mittelalter als akademische Lehrerinnen und Schülerinnen nicht in Erscheinung treten; nicht aus einer bewussten Entscheidung heraus, sondern weil ihnen diese Möglichkeit nicht zugestanden wurde. Insofern muss die Philosophie von Laiinnen und Auodidaktinnen des Mittelalters gerade bei Berücksichtigung der Frage nach dem Verhältnis von Meister und Schüler unter verändertem Blickwinkel wahrgenommen werden.

Dass es eine starke weibliche Laienphilosophie gibt, zeigt ein Blick in die Philosophiegeschichte und in das Phänomen, das als „Frauenmystik“ bezeichnet zu werden pflegt. Der Vortrag möchte der zunächst schlichten Frage nachgehen, was aus dem oben beschriebenen Umstand für die Philosophie von nicht akademisch verorteten Frauen wie Hildegard von Bingen, Mechthild von Magdeburg oder Margarete Porete folgt. Ist ihre Konzentration auf eine religiös motivierte, gleichwohl philosophisch begründete Mystik der unfreiwillig gewählte einzige Weg aus der erzwungenen akademischen Heimatlosigkeit? Oder lassen sich im Phänomen einer erfahrungsbasierten oder den Aspekt der Intersubjektivität vernachlässigenden Mystik selbst Momente benennen, die den Verzicht auf Lehren und Lernen im Sinne eines akademischen Meister-Schüler-Verhältnisses überflüssig machen? Erweist sich die besondere Situation philosophischer Meisterinnen, die weder Schülerin waren, noch Schülerinnen hatten, in philosophischer Hinsicht als Hindernis oder als Gewinn?

Darüber hinaus wird die Frage nach der philosophischen Relevanz solcher Texte und ihrer Verfasserinnen zu stellen sein, die sich der Einordnung in einen akademischen Kontext entziehen; gerade unter Berücksichtigung der Tatsache, dass – wie Theo Kobusch in seiner jüngst erschienenen Philosophiegeschichte des Mittelalters provokativ feststellt – „Philosophiehistoriker [...] die Nase zu rümpfen [pflegen] über die Texte der Mystikerinnen – die sie nicht gelesen haben“ (S. 360). Hat diese zweifellos richtig beobachtete Marginalisierung genuin philosophische Gründe oder ist sie nicht vielmehr Folge der mangelnden Beheimatung im akademischen Milieu?

## **Beiträger (keine Redner!!!)**

**Marika Bacsóka (Berlin)**

### ***Scientia bene dicendi et disserendi.* Hochmittelalterliche Lehrdialoge als Orte der Distinktion und Vermittlung gelehrter Praktiken**

Hochmittelalterliche Gelehrte setzten sich in ihrer spezifischen Denk- wie Sprechweise einerseits von den *antiqui* ab, betonten andererseits auch die Spezifität ihres Vokabulars gegenüber Zeitgenossen. Erst dieses feine Gespür für Polyvalenz ordnete die Sprecher und Schreiber einer Wissensgemeinschaft zu, befeuerte zugleich die Profilierung und Abgrenzung der entstehenden Disziplinen im Verwissenschaftlichungsprozess. Die Logik als Lehre und Analyse der Rede lieferte mit den wissenspraktischen Operationen der »*scientia discernendi*« und der »*diligentia et ratio disserendi*« die technischen Voraussetzungen, um sich in einer gemeinsamen Sprache zu verständigen. Erst das Beherrschen der gelehrten Praxis eröffnete die Möglichkeit zum wissenschaftlichen Austausch, dem Dialog. Moderne Interpreten (u.a. Stephen C. Jaeger, Hannes Kästner) hofften, angeregt von platonischen Schriften, in den Prosdialogen des Mittelalters tatsächliche Kontroversen und Reflexe realer Mündlichkeit vorzufinden. Diesen überhöhten Erwartungen setzten formale Beliebigkeit und die Komposition der Dialoge schnell ein Ende, da sie sich einer normativen oder historisierenden Lesart entzogen (Peter Strohschneider, Peter von Moos).

Betrachtet man die Werke der Gelehrten des 12. Jahrhunderts, so wird schnell deutlich, dass sich die logisch-grammatikalischen Grundlagen als strukturierendes Prinzip des Denkens und des Schreibens überdisziplinär auswirkten. Die Logik stellte die Bewertungskriterien bereit, um zu entscheiden, welche Quaestiones und Propositiones vertretbar und welche Erwiderungen formal und inhaltlich angemessen seien. Damit schuf und determinierte die Logik den Ort und die Form des Widerspruchs und des Zweifels. Auf den ersten Blick mutet es wie ein Paradoxon an, dass die komplexe Textsorte der (Lehr-)Dialoge nur wenig Raum für Widerspruch bietet. Vielmehr entwickeln die Interlocutores in ihnen affirmative Argumente für eine Propositio. Dass damit aber vor den »*artes obligatoria*« und Disputationshandbüchern der Kern scholastischen »Gelehrteins« situationsgerecht vermittelt und kommunikativ inszeniert wird, bildet die Ausgangshypothese des Vortrages.

Der Vortrag demonstriert anhand von drei Fallbeispielen, dem »*Epitome Dindimi in philosophiam*« Hugos von St. Viktor, dem »*Dragmaticon*« Wilhelms von Conches und den »*Collationes*« Petrus Abaelards, dass (Lehr-)Dialoge als Orte praktischer Vermittlung des

»Gelehrtseins« im 12. Jahrhundert anzusehen sind. Er versteht Dialoge als Handbücher der »*artes bene disputandi*«, die die Grundlagen des affirmativen Argumentierens anhand spezifischer Themengebiete vorführen und eintrainieren. Dabei werden in ihnen die Grundlagen gelehrter Praxis auf drei Ebenen verhandelt. Erstens beruhten sie auf den Prinzipien der Logik und der Topik und konnten anhand eines klar abgegrenzten Themenbereichs die Geltungskraft einer Aussage abwägen. Zweitens offerierten sie zugleich Maßgaben guten und schlechten gelehrten Sprechens, indem sie korrekte und adäquate Formen des Erwiderns und der Explikation an die *discipuli* vermittelten. Drittens sicherten und definierten die enzyklopädischen Abschnitte gleichsam als Wissenskompendien die disziplinären Grenzen.

Ziel des Vortrages ist, die Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen logischer Kunstfertigkeit, deren dialogischer Vermittlung und dem disziplinären Diskursfeld vor der Institutionalisierung der Disputationskunst in der Universität zu problematisieren. Zugleich ermöglicht er mit seiner vergleichenden Betrachtung und Beschreibung der (Lehr-)Dialoge eine Annäherung an die soziale Gruppe hochmittelalterlicher *Magistri* und ihrer kultur- und vermittlungsspezifischen Praxis im 12. Jahrhundert. Indem diese Vermittlungsfunktion nicht nur auf disziplinäre Gegenstände hin überprüft, sondern anhand ihrer logisch-argumentativen Fundierung und der gelehrten Etikettierungen exemplifiziert wird, stellt er schließlich einen Beitrag für ein adäquateres Verständnis dialogischer Textsorten des Mittelalters dar.

## **Beatrice Balgiu (Bucharest)**

### **Meister Eckhart. The *Extra Muros* Philosophy**

In a period when philosophy was consumed in universities, some of those who passed it on understood the necessity of extending it to the level of a larger audience. Meister Eckhart started the process of making philosophy universal by holding lectures outside the university with the Beguines on the Valley of the Rhine. In order to create a relationship with the community of beguines, Meister Eckhart created a new type of language, one which combined the vision of philosophy with the one of Christianity, a language of *inner humility*. We believe it right to claim that the writings of the Rhenish master combine the unitary and harmonious inspiration of two medieval worlds, the one of the university and the one produced by his pastoral work. Even if the university world was made of a small number of individuals, the separation between low-brow culture and high-brow culture did not mean a total isolation of the latter one. Thanks to the literary works and the translations of some philosophical works into the vernacular, thanks to the pastoral activity of the clergy, the world of the “uneducated” gradually felt the influence of university culture. Such osmosis between the two worlds is perceptible in Eckhart’s writings as well.

One may say that the Beguines and the Beghards replaced the university and they had a special way of living, a philosophical lifestyle. Meister Eckhart’s success did not reside only in the disciples’ intellectual development. Seized by Meister Eckhart’s enthusiastic lectures, the latter tried to live their lives according to the Master’s words and to live the experience underlying Eckhart’s speculation.

In a way, Meister Eckhart met an objective set by Socrates: the philosophy in the street, so that the disciple should totally immerse himself in the practice of philosophy. Contrary to some opinion emitted by Hume later, according to whom the empire of philosophy shelters only a few individuals, for whom “its authority is very weak and limited” anyway, philosophy (even in a simplified form) can help ordinary people live more happily and more consciously.

## Marie Bláhová (Prag)

### Krönungsrituale im spätmittelalterlichen Böhmen. Übernahme und Weitergabe?

Unter zahlreichen Maßnahmen, die Karl IV. als böhmischer König durchführte, war auch die Abfassung des Krönungsordo des Königs von Böhmen (*Ordo ad coronandum regem Bohemorum*) und Krönungsordo der Königin (*Ordo ad beneficendum reginam*), die Karl IV. für die Krönungen der böhmischen Könige und Königinnen vorbereitete. Beide Krönungsordnungen Karls IV. umfassten die Vorschriften der Rituale, denen nach die Königs- und Königinkrönungen in Böhmen verwirklicht werden sollten. Es ist nicht ganz klar, ob Krönungsordo schon bei der Königskrönung Karls IV. am 2. September 1347 zu Verfügung stand, was die ältere Historiographie vermutete und was in der letzten Zeit in Frage gestellt wurde. In jedem Fall hat Karl IV. keine neuen Krönungsrituale geschaffen. Er belehrte sich von den traditionellen Gewohnheiten, die bei den Krönungen der přemyslidischen Könige benutzt wurden, oder wohl von dem – bis jetzt nicht überlieferten – přemyslidischen Krönungsordo, der von den Krönungsordines der deutschen Könige beeinflusst wurde. Sein Vorbild fand er auch in den Krönungsritualen der französischen Könige und Königinnen.

Den offiziellen Text des Krönungsordo gab Karl IV. seinem Sohn Wenzel über, zusammen mit der offiziellen Geschichte des böhmischen Staats (insgesamt der traditionellen Nebenländern und neu erworbenen Mark Brandenburg). In der Zeit, wann das repräsentative Manuskript mit den beiden Werken für Wenzel hergestellt wurde, war Wenzel schon der gekrönte König von Böhmen. Seine Krönung fand ganz untraditionell statt, am 15. Juni 1363, wann Wenzel drei Jahre alt war. Von den von Krönungsordo vorgeschriebenen Ritualen konnte also nur sehr wenig respektiert werden. Die zeitgenössischen Quellen sprechen vielmehr von der Profanation des Krönungsrituals. Wenzel IV. konnte also kaum den Krönungsordo seines Vaters benutzen.

Der Krönungsordo Karls IV. konnte jedoch selbst bei der Krönung Karls zweiten Sohns Sigismund am 28. Juli 1420 nicht respektiert werden. Sigismund wurde eiligst vor seinem schnellen Wegzug aus Prag nach seiner Niederlage auf dem Berg Vítkov (unweit von Prag) am 14. Juli 1420 gekrönt. Bei der Königskrönung Albrechts von Habsburg (1438), wurden wohl die Rituale der eigenen Krönung im Prinzip zur Geltung gebracht, ohne das Vorspiel am vorherigen Tage. Von der Krönung Ladislavs Posthumus (1453) sind keine Details bekannt. Es ist zu vermuten, dass die Hauptzeremonien die Rituale des Krönungsordo respektierten, sie waren jedoch wieder verkürzt. Ähnlich fanden wohl die nächsten Königskrönungen, die Krönung Georgs von Podiebrad (1458) und die Krönung

Vladislavs Jagiello (1471), statt. Bei der Krönung Vladislavs dreijährigen Sohns Ludwig (1509) konnten selbst die verkürzten Rituale nicht benutzt werden.

Karl IV. folgte also in seinem Krönungsordo die älteren Vorbilder und lernte bei den Urhebern der älteren Krönungsordnungen. Wenn auch der sorgfältig vorbereitete und in der offiziellen Staatsideologie verankerte Krönungsordo überhaupt bei der Königskrönung Karls IV. benutzt würde, wurde er – wider Willen seines Schöpfers – zur Vorschrift für eine einzige Anwendung, da keiner von den Nachfolgern Karls IV. versuchte – oder versuchen konnte – den Krönungsordo Karls IV. in seiner Gesamtheit zu verfolgen. Karl IV. hat also keine Nachfolger bzw. keine „Schüler“ gefunden, die sein Werk weiterführen und seine Vorstellungen verwirklichen könnten.

**Gergana Dineva (Sofia)**

**Recontextualization of the Concept of *Teaching*: If man Could Teach and Call himself Teacher. The Thomas Aquinas's "Commentary" on *De magistro* of Augustine**

The current paper will try to explicate and examine the linkage between the short reinterpretation of the concepts teaching (*doctrina*) and teacher (*magister*), conducted by Thomas Aquinas mainly in his *Quaestiones disputatae de veritate*, question 11, where he refers to the substantial treatise of Augustine *De magistro*, and the specific character of his contemporary doctrinal and cultural practices, compared to the one, which Augustine knew and had to consider in the time, when he was building his own theory of transmission of knowledge. In order to accomplish this aim, we will put the two lines of interpretation in a broader historical context and will split the study in two layers.

The first one will trace the epistemological speculative line of argumentation of Thomas in respect to the transition from illuminative theory of knowledge, developed by Augustine, to the Aristotelian doctrine of abstraction and the correspondence theory of truth, which is used by Aquinas to reinterpret the possibility and the importance of teaching as an instrument of sharing and clarifying the Christian doctrine. A special accent will be put on the different approach of both authors towards the problem of signification, which draws the link between the epistemology of both authors and their understanding of the particular act of teaching and learning. For Augustine the signification is providing the actual communication between the sign, the meaning and the reference, and that is the act of grasping the truth through the communication to the "inner man", i.e. to Christ as not only an epistemological, but furthermore ontological guarantee of human knowledge. That position of knowledge as illumination is not present in Thomas, who reinterprets the epistemological act of learning through the Aristotelian-based teaching of act and potency and the agent and possible intellects, allowing man to reach scientific knowledge from another man as from an external agent: "Man can truly be called a true teacher inasmuch as he teaches the truth and enlightens the mind. This does not mean, however, that he endows the mind with light, but that, as it were, he co-operates with the light of reason by supplying external help to it to reach the perfection of knowledge." [*De veritate*, q. 11 a. 1 ad 9]. And the thesis of Augustine, that only God could be a real teacher, interprets Thomas in the mentioned new perspective, concluding that God is the only ultimate foundation of knowledge, which means he is present as the only not exterior, but interior teacher (*solus Deus docet interius*) [ibid. q. 11 a. 1 ad 8].

The second layer of our research will look for the grounds for this scholastic interpretation within the new historical, cultural and doctrinal views and educational practices dominating the mid 13<sup>th</sup> century Europe, where the pedagogical doctrine from abstract becomes more and more concrete, and its speculative and theoretical basics are implemented into existential and social practices. The latter is even more evident within the doctrinal framework of the Dominican order, which was partially formulated by Thomas Aquinas himself, whose vision of *contemplatio*, inextricably bound up with the understanding of *vita activa* and the excellence of the religious orders, dependent on “their ends, and [...] on their respective exercises [...], as it is better to enlighten than merely to shine, so is it better to give to others the fruits of one's contemplation than merely to contemplate [STh, II<sup>a</sup>-IIae, q. 188 a. 6 co.], was later recognized as one of the main principles of Ordo Praedicatorum.

Using the methodological instrumentarium of hermeneutics, we will try finally to show how the historical contextual differences affect the course of the speculative interpretation of the place and role of the teacher as an instrument of God, who “alone is the most interior and principal teacher of all” [De veritate, q. 11 a. 1 co.].



## Christian Fröhling (Frankfurt am Main)

### Schüler, Lehrer und Werk bei Eckhart von Hochheim

„Soll man nicht ungelehrte Leute lehren, so wird niemals wer gelehrt, und so kann niemand dann lehren und schreiben. Denn darum belehrt man die Ungelehrten, daß sie aus Ungelehrten zu Gelehrten werden. [...] Dazu ist der Arzt da, daß er die Kranken gesund mache.“<sup>3</sup> In der Schlusspassage des ›Buches der göttlichen Tröstung‹ vergleicht Eckhart die Ungelehrten mit den Kranken und dementsprechend den Lehrer mit einem Arzt. Die Heilkunst, die Avicenna wie auch Thomas von Aquin beispielhaft für das Lernen und Lehren gebrauchen, und die von Eckhart ebenfalls verwendete Baukunst gehören im Unterschied zu den freien Künsten (*artes liberales*) zu den herstellenden Künsten (*artes mechanicae*), deren Ziel es ist, ein äußeres Werk hervorzubringen: im Fall der Heilkunst der gesunde Körper und im Fall der Baukunst ein Haus oder eine Truhe.<sup>4</sup> Die Herstellung dieses äußeren Werkes unterstützt der Lehrer, indem er den Schüler anleitet. Eckhart bewegt sich mit diesen Beispielen im Bereich der praktischen Wissenschaft (*practica scientia*), so dass das Lernen und Lehren im Sinne einer Kunst (*ars*) verstanden wird, die auf Erfahrung (*experientia*) beruht, selbst keine Wissen (*scientia*) ist, aber Wissen zum Ziel hat.<sup>5</sup> Die Voraussetzung für die Hervorbringung des äußeren Werkes ist die Geburt der inneren Form, die aus dem Herrn einen Lehrer (*magister*), aus dem Knecht einen Schüler (*discipulus*) und aus beiden Freunde der Weisheit werden lässt.<sup>6</sup>

(a) Der Lehrer leitet an, die Vernunft zu gebrauchen (Sermo XLIX)

Im Sermo XLIX stellt ein Maler einem Schüler ein Bild (*imago*) vor und erteilt ihm die Aufgabe diesem „ähnlich [zu] wirken“<sup>7</sup>. Der Lehrer vermittelt kein theoretisches Wissen, sondern leitet an und stellt Aufgaben, die sich auf zwei äußere Werke beziehen: Erst „durch die äußere Anwendung der Kunst [wird] die Kunst offenbar, die in der Seele naturhaft verborgen ist.“<sup>8</sup> Der Lernprozess ist dann erfolgreich, wenn eine Ähnlichkeit

---

<sup>3</sup> Meister Eckhart, Die deutschen und lateinischen Werke, E. Benz et al. (eds.), Stuttgart 1936sq. hier: Eckhart, Buch der göttlichen Tröstung (DW V 60sq. [mhd.], 497 [nhd.]).

<sup>4</sup> Cf. Eckhart, In Ex. n. 273 (LW II 220), In Eccl. n. 28 (LW II 255), Tabula auctoritatum Libri Sapientiae (LW II 312sq).

<sup>5</sup> Cf. Eckhart, Sermo die b. augustini (LW V 89), In Ioh. n. 716 (LW III 626), In Ioh. n. 4-41 (LW III 5-35).

<sup>6</sup> Cf. Eckhart, In Gen. II n. 25 (LW I 204), In Ioh. n. 540 (LW III 471sq.), In Ioh. n. 635-644 (LW III 552-560).

<sup>7</sup> Eckhart, Sermo XLIX n. 506 (LW IV 422).

<sup>8</sup> Eckhart, Pr. 36b (DW II 196sq).

zwischen diesen beiden äußeren Werken hervortritt. „Ähnlichkeit ist eins in zweien.“<sup>9</sup> Die Ähnlichkeit zwischen zwei Werken ist Ausdruck einer vorgängigen und verborgenen Einheit, die sich mit der Vernunft assoziiert, denn „Ähnliches wird immer durch Ähnliches erkannt“<sup>10</sup>. Die Vernunft hat nach Eckhart „das Vermögen alles zu werden“<sup>11</sup> und kann sich in allen äußeren Werken ausdrücken. Die Aufgabe des Lehrers und des Schülers besteht darin die (gleiche) Vernunft entweder selbst ins Werk zu setzen oder sie in den hergestellten Werken zu verifizieren. Zugleich können der Lehrer und der Schüler an jedem Werk üben und Erfahrungen sammeln.

(b) Das Wirken setzt die Geburt der inneren Form voraus (In Ioh.)

Den Aspekt der Erfahrung entwickelt Eckhart im Johanneskommentar die Unterscheidung zwischen einem Erfahrenen (*peritus*) und einem unerfahrenen (*imperitus*) Anfänger. Der unerfahrene Anfänger „schaut [zwar] gleichmäßig das Vorbild draußen an“, aber erst der Erfahrene besitzt „die Struktur der innehaftenden Form“<sup>12</sup> (*formae inhaerentis*). Die Geburt der inneren Form (*conceptus mentis*) wird – der Ursachenlehre entsprechend – nur anhand der äußeren Wirkung (dem Werk) sichtbar. Der Schüler kann ein unerfahrener Anfänger sein; der Lehrer ist nicht selbstverständlich mit dem Erfahrenen gleichzusetzen. Zwischen Lehrer und Schüler besteht einzig und nicht zwingend ein gradueller Unterschied hinsichtlich der Erfahrung, ihre Vernunft zu gebrauchen.

(c) Durch Übung und Gewohnheit gewinnt der Lernende die Kunst (RdU)

Diese Unterscheidung von wenig erfahrenem Anfänger und Erfahrenem führt Eckhart in den ›Rede[n] der unterscheidunge‹ am Beispiel des Schreibens weiter.<sup>13</sup> Erst die regelmäßige Einprägung des äußeren Buchstabens, die der Geburt der inneren Form entspricht, führt zu einer größeren Bindungslosigkeit und Freude und zu einem „Haben der Kunst“<sup>14</sup>. Der Fortgeschrittene kann die Einprägung hinter sich lassen, so dass diese im Einzelfall variabel eingesetzt werden kann. „Späterhin, wenn er dann die Kunst beherrscht, so bedarf er der Bildvorstellung und der Überlegung gar nicht mehr, und dann schreibt er unbefangen und frei.“<sup>15</sup> Die Erfahrung, aus der die Kunstfertigkeit

---

<sup>9</sup> Eckhart, In Ioh. n. 194 (LW III 163).

<sup>10</sup> Eckhart, In Ioh. n. 123 (LW III 107).

<sup>11</sup> Eckhart, In Gen. I n. 115 (LW I 270).

<sup>12</sup> Cf. Eckhart, In Ioh. n. 41 (LW III 34sq.).

<sup>13</sup> Cf. Eckhart, Rede der unterscheidunge (=RdU), Kap. 6, (DW V, 207sq. [mhd.], 510sq. [nhd.]).

<sup>14</sup> *ibid.*

<sup>15</sup> *ibid.*

erwächst, entsteht durch wiederholte Übung (*exercitium*) und Gewohnheit (*consuetudo*).<sup>16</sup> Der Anfänger verwendete schon Einprägungen und ist kein ‚blutiger Anfänger‘, weil er immer auf Erfahrungen zurückgreifen kann (keine *creatio ex nihilo*). Der Unterschied zwischen Erfahrenem und Unerfahrenem liegt in der Übung. Die Unterscheidung zwischen Lehrer (innen) und Schüler (außen) hat der Erfahrene hinter sich gelassen.

(d) Der Lehrer beseitigt Hindernisse bei der Herstellung des Werkes, das er nicht gewirkt hat (In Gen. I)<sup>17</sup>

Der Bildhauer enthüllt und entfernt darin die „darüber liegenden Bilder“<sup>18</sup>, so dass das Bild (*imago*) herausgeholt und gereinigt wird. „Ganz so wie bei einem Arzt, der mir wohl meine Auge reinigt und das Hindernis beseitigt, das das Sehen behindert, der mir aber nicht das Sehen des Auges verleiht.“<sup>19</sup> Der Lehrer reinigt und beseitigt Hindernisse. Er ist dann Urheber der Reinigung und der Herausführung, aber nicht Urheber des Werkes. Der Lehrer hilft bei der Herstellung des Werkes, das nicht er wirkt, sondern das der Schüler aktualisiert, indem er mitwirkt (*cooperare*). Der verborgene Maler der Werke ist Christus.<sup>20</sup> Er ist der innere Lehrer, indem er der (univoken) innertrinitarischen Zeugung entsprechend das Bild am Grund der Seele (analog) zeugt, das wiederum die Voraussetzung für die innere Form und das äußere Werk ist.

Dieser trinitäts- und schöpfungstheologischen Rahmen deutet an: (1) Wie die drei Weisen „Sein hervor zu bringen“<sup>21</sup> unterschieden (*emanatio, creatio, factio*) werden und mit der Ursachenlehre (Verdopplung der Form- und Wirkursache mit Avicenna) und Henologie verbunden sind; (2) Wie die herstellende Kunst (noch) an die freie Kunst rückgebunden ist und (3) Wie Lehrer und Schüler unterschieden und in der (partizipativen) Freundschaft mit Gott verbunden sind, die sich wiederum in den Werken ausdrückt.<sup>22</sup>

---

<sup>16</sup> Cf. Eckhart, In Ioh. n. 716 (LW III 626).

<sup>17</sup> Cf. Eckhart, In Gen. I n. 301 (LW I 439), In Ioh. n. 575 (LW III 503), Vom edlen Menschen (DW V 113).

<sup>18</sup> Eckhart, In Gen. I n. 301 (LW I 438sq.).

<sup>19</sup> Eckhart, Predigt 36b (DW II 196sq.).

<sup>20</sup> Cf. Eckhart, In Gen II n. 193 (LW I 665sq.) (unter Berufung auf Origenes).

<sup>21</sup> Cf. Eckhart, Sermo XLIV n. 511 (LW IV 426), In Ioh. n. 4 (LW III 5).

<sup>22</sup> Cf. ECKHART, Predigt 76 (DW III 320sq.): „Und darum ist sein Erkennen mein, so wie es ein und dasselbe ist: im Meister, daß er lehrt, und im Jünger, daß er gelehrt wird.“, In Gen. II n. 200 (LW I 673); S. Kimbriel, *Friendship as Sacred Knowing. Overcoming Isolation*, Oxford 2014.

## **Tengiz Iremadze (Tbilisi)**

### **Arsen Ikaltoeli und Ephrem Mzire – eine Schüler-Meister-Relation in der georgischen Philosophie und Theologie des Mittelalters**

I. Ephrem Mzire (11. Jh.) und Arsen Ikaltoeli (11.-12. Jh.) sind zwei bedeutende Repräsentanten der christlichen Philosophie und Theologie des georgischen Mittelalters gewesen. Sie haben wichtige Werke zahlreicher Kirchenväter und Philosophen ins Altgeorgische übersetzt, diese Übersetzungen mit Kommentaren begleitet und dadurch die mittelalterliche georgische Kultur sehr bereichert. Zudem entwickelten sie auch noch eigenständige Methoden zur Übersetzung und Auslegung philosophischer Texte.

II. Arsen Ikaltoeli hat in Konstantinopel in der Akademie des Klosters vom Hl. Georg studiert und ging dort auch einer Tätigkeit als Übersetzer nach. In dieser Akademie lehrten damals zahlreiche wichtige Persönlichkeiten der byzantinischen Kultur, vor allem jedoch Johannes Xiphilinos und Michael Psellos. Es ist anzunehmen, dass Arsen dort auch den Philosophen Eustratios von Nikaia, einen damals bekannten Aristoteles-Kommentatoren, kennen gelernt hat. Nach dem Studium in Konstantinopel wirkte Arsen auf dem „schwarzen Berg“ in Antiochia. Er studierte dort bei Ephrem Mzire und vertiefte unter dessen Leitung seine Kenntnisse in der Übersetzungs- und Auslegungstechnik. Ephrem merkte aber schnell, dass er keinen gewöhnlichen Schüler vor sich hatte und war von den großen intellektuellen Fähigkeiten Arsens sehr beeindruckt. Deshalb schrieb er voller Begeisterung über ihn: „Was für jeden (anderen) Menschen unmöglich scheint, ist für Arsen möglich“.

III. Zu den byzantinischen Philosophen, die im georgischen Kulturraum des Mittelalters große Beachtung fanden, gehört auch Johannes von Damaskos (7.-8. Jh.). Vor allem die *Dialektik* des Johannes erfuhr im Kaukasus eine sehr günstige Aufnahme: In Georgien ist sie zweimal (nämlich von Ephrem Mzire und Arsen Ikaltoeli) übersetzt worden. Vor Arsen Ikaltoeli hatte es schon sein Lehrer Ephrem Mzire übersetzt, doch der Schüler fand es dennoch wichtig, noch einmal eine Übersetzung ins Altgeorgische vorzulegen. Wie Ephrem hat Arsen auch den ersten und den dritten Teil der *Quelle der Erkenntnis* des Johannes von Damaskos, das heißt, die *Dialektik* und die *Ekdosis*, übertragen.

IV. Diese altgeorgischen Übersetzungen haben in der Geschichte der georgischen Philosophie und Theologie eine ausreichende Würdigung erfahren. Dennoch sollte hier vermerkt werden, dass Arsens Übersetzung nicht nur bei den Georgiern, sondern im gesamten Kaukasus Beachtung fand. Selbst jene Armenier, die sich zum Diophysitismus bekannten, haben die *Dialektik* des Johannes von Damaskos nicht aus dem griechischen

Original, sondern aus dem altgeorgischen Text Arsens übertragen. Im 12. Jh. hat der armenische Mönch Simeon die von Arsen Ikaltoeli übertragene *Dialektik* neben der georgischen Translation der *Elementatio theologica* dann ins Armenische übertragen. Trotz aller dogmatischen Differenzen gab es demnach eine Wertschätzung zwischen den beiden großen Kulturvölkern des Kaukasus, auf die heute – im Zeitalter der Globalisierung und der internationalen Zusammenarbeit – zur Überwindung aktueller Konflikte nicht oft genug hingewiesen werden kann. Darüber hinaus hat sich Arsen durch die philosophische Terminologie, die er in seinen Übersetzungen verwendete, große Verdienste um die weitere Entwicklung der Begrifflichkeit in der georgischen Philosophie erworben.

V. Nach dem Tod Ephrems wirkte Arsen Ikaltoeli einige Zeit erneut in Konstantinopel und ging erst dann wieder nach Georgien zurück. Dort hielt er sich meistens in der berühmten Akademie des Gelati-Klosters auf und folgte damit sicherlich auch dem Wunsch des georgischen Königs Dawit des Erbauers (1073-1125). Zugleich entfaltete Arsen eine breite Ausbildungstätigkeit und berief viele wichtige Gelehrte des Auslands als akademische Lehrer nach Georgien.

**Jukka Korpela (Joensuu)**

### **Abwesende Meister der Moskauer Staatsideologen des späten Mittelalters**

Während die Moskauer Kaisertumsideologie herkömmlich als eine byzantinische Weiterentwicklung betrachtet wurde, stehen in den letzten Jahren die friedlichen Ostverbindungen mit Zentral Asien und das tatarisch-islamische Erbe in der russischen Gesellschaft und in ihrer ideologischen Orientierung im Zentrum des Diskurses.<sup>23</sup>

Die Handelsmetropolen (Bolghar, Sarai, Kazan, Astrakhan) an der Wolga, mit denen auch russische Fürstentümer nahe Verbindungen hatten, waren Zentren islamischer Gelehrsamkeit. Auch kam es mitunter zur Gründung orthodoxer Bischofssitze, wie etwa 1262 in Sarai. Diese Verbindungen bedingten auch einen ideologischen Austausch. Die in den Grenzzonen vorherrschende Mischung von Religionen führte dazu, dass Konversionen von einer Religion zu anderen nicht unüblich waren.

Die ersten Religionsdispute sind schon in der Kiewer Urchronik (PVL) erwähnt, und wir kennen auch in der russischen Hagiographie Erzählungen von Leuten, die sich aus dem Islam zum Christentum bekehrten. So etwa Petr, ein Sohn eines Khans, im 14. Jahrhundert. Im 16. Jahrhundert häufen sich die Fälle. Auch wenn aufgrund der Quellenlage allein Konversionen zum Christentum bekannt sind, gibt es umfangreiche Evidenzen, dass auch das Gegenteil der Fall war. Bedeutsam dafür ist etwa, dass die Mongolen islamisiert und nicht christianisiert wurde. Beabsichtigt war eine Ausdehnung des Islams bis nach Osteuropa.

Im Osten gab es keine Universitäten im westlichen Sinne. Die Lehren wurden in Klöstern und Koranschulen verbreitet. Eine philosophische Entwicklung entsprechend der Scholastik wie in Westeuropa fand nicht statt. Hingegen nahm der orthodoxe Hesychasmus und der islamische Illuminismus den Weg der Kontemplation und der Mystik. Die ursprünglich persische Theologie des Lichtes ist wesentlich für die beiden.

Die *vitae* von russischen Heiligen des 15. Jahrhunderts betonen die Verbreitung des Hesychasmus. Metropolit Aleksej Moskovskij war ein Freund des Patriarchen Theophilos, der selbst ein Lehrling von Georgios Palamas (gest. 1359), der wiederum „Begründer des Hesychasmus“ war. Theophilos stützte auch Sergej Radonežskij, eine Portalfigur des russischen Klosterwesens und den Metropolitan Kiprian Čamblak. Sergej war ein Fürsprecher der Lehre für viele seiner Lehrlingen wie etwa Kirill Belozerskij und Nil

---

<sup>23</sup> Romaniello, M. P.: *The Elusive Empire. Kazan and the Creation of Russia 1552 – 1671*. The University of Wisconsin Press: 2012, Khodarkovsky, M.: *Russia's Steppe Frontier: The Making of a Colonial Empire, 1500-1800*. Bloomington, 2002 Kraft, E.: *Moskaus griechisches Jahrhundert: russisch-griechische Beziehungen und metabyzantinischer Einfluss 1619–1694*. Stuttgart, 1995, Halperin, Ch. J.: *Russia and the Golden Horde. The Mongol Impact on Medieval Russian History*. Bloomington, 1985.

Sorskij (gest. 1508). Sehr wichtig für die Verbreitung der Lehre in Russland war auch die Tätigkeit von Pahomij Serb (um 1450).

Wichtigste russische Klöster des späten Mittelalters befinden sich am Wassersystem der Wolga. Sie waren alle Zentren des Hesychasmus. Im Zusammenhang der allerwichtigsten Portalfiguren wie Sergej Radonežskij (gest. 1392), Kiprian Čamblak (gest. 1406) und Kirill Belozerskij (gest. 1427) haben Byzanzbetonungen und Frömmigkeitsbeschreibungen eine Geschichtlichkeit der Quellen vermindert. Es ist jedoch bemerkenswert, dass die zwei ersten Portalfiguren des Moskauer Reiches, die Metropoliten Petr (gest. 1326) und Aleksej Moskovskij (gest. 1378), Verbindungen zu den Tataren hatten.

Petr überführte den Sitz der Hauptstadt aus Westen, von Kiew zuerst nach Vladimir und dann endgültig nach Moskau. Er besuchte auch Orda, wo er einen Disput mit dem gelehrten Said hatte. Zu dieser Zeit nahm der Čingissid Khan endgültig den Islam an.

Die ideologischen Figuren des Moskauer Reiches im Spätmittelalter hatten zumeist Verbindungen im Osten und viele sogar direkte Kontakte mit der Tatarengesellschaft. Fügt man die starke Verbreitung des Hesychasmus im Wolgagebiet und seine geistigen Sympathien mit der islamischen Philosophie hinzu, ist eine östliche geistige Gemeinschaft und ein entsprechendes Netzwerk vorstellbar. Mönche (Gelehrte) siedelten von einem zum anderen Kloster auch gen Osten über und bildeten dadurch ideologische Gruppen von Klöstern. Individuelle Lehrmeisterverbindungen zwischen Religionsgruppen lassen sich jedoch nicht identifizieren.

**Mikhail Khorkov (Moskau)**

**Johannes de Falisca († 1391) als Lehrer des Johannes de Wasia († 1395)? Zum Kontext der Schüler-Meister-Beziehungen an der Pariser Universität in der 2. Hälfte des 14. Jh.**

Wie es bei vielen europäischen Gelehrten des 14. Jh. oft der Fall war, hatten Pariser Studienjahre eine ganz entscheidende Bedeutung auch für den wissenschaftlichen Lebenslauf des Kölner Theologieprofessors und Gründungsdekans der Theologischen Fakultät der Universität Köln Johannes de Wasia. Fast alles, was über die Lebensstationen des Johannes de Wasia bekannt ist, kann man aus den Vermerken und kurzen Notizen in den Handschriften aus seiner Bibliothek entnehmen, die als Teil der *Bibliotheca Amploniana* in Erfurt erhalten geblieben ist. Sie bieten aber nicht viel Information. Der von A. Pattin und K. De Cock rekonstruierte Lebensweg des Johannes de Wasia zeigt, dass er vermutlich in Flandern geboren wurde. Johannes de Wasia studierte in Paris und wurde ca. 1369 als *magister artium*, ca. 1379 als Bakkalaur der Theologie und ca. 1389 als Magister und Doktor der Theologie intituliert. 1392 hat er die Pariser Universität verlassen und im gleichen Jahr war er schon als Theologieprofessor an der Universität Köln tätig. Das große Schisma als Grund für seine Abwesenheit in Paris können wir nur für die Zeit von 1380 bis 1389 vermuten, als Johannes de Wasia in Flandern wohnte und „*curatus*“ zunächst in Koekelar, später in Brügge war. 1393-94 war er Rektor der Kölner Universität und 1394-95 der erste Dekan der Theologischen Fakultät in Köln. Am 21. September 1395 starb Johannes de Wasia plötzlich (*improvisè*) in Köln.

Es ist leider nicht genau bekannt, bei wem Johannes de Wasia Philosophie und Theologie an der Pariser Universität studieren sollte. Seine eigenen Werke sowie auch seine Handschriftensammlung zeigen keine besonderen Präferenzen in der schulphilosophischen und -theologischen Orientierung, die mit einem bestimmten Lehrer oder mit einer einzigen Schule identifizierbar sind. Sicher ist, dass Johannes de Wasia innerhalb des philosophischen Studiums an der Artistenfakultät eifrig Mathematik und Astronomie bzw. Astrologie studiert hat. Die mathematisch-astronomischen Schriften von Johannes de Wasia stammen hauptsächlich aus der Frühperiode seiner wissenschaftlichen Aktivität; höchstwahrscheinlich sind sie in Paris verfasst. Spätere theologische Werke von Johannes de Wasia, vor allem Bibelkommentare, sind vermutlich mit seiner Lehrtätigkeit als Theologieprofessor in Paris und Köln verbunden. In ihrer Form und Struktur erweisen sie klare didaktische Ausrichtung, die besonders in den von Johannes de Wasia selbstständig geschriebenen Entwurfs- und Arbeitsexemplaren bemerkbar ist.



Diese Doppellorientierung – einerseits an Mathematik und Astronomie, andererseits an Biblexegese – erweist aber keine Sonderstellung Johannes' de Wasia in der Welt der Pariser Intellektueller des 14. Jh., sondern zeigt eine Tendenz, ja vielleicht auch eine Mode, die u.a. im philosophisch-theologischen Werdegang und in den Werken von Heinrich von Langenstein (Henricus de Hassia) sich geäußert hat. Zur Zeit seiner Pariser Lehrtätigkeit als Mathematiker und Astronom bekannt, ist Heinrich von Langenstein später, nach seiner Abreise aus Paris, zum berühmten Theologen und spirituellen Autor seiner Zeit geworden. Ob Heinrich von Langenstein und Johannes de Wasia zur Zeit ihres Pariser Aufenthaltes sich persönlich begegnen sollten, ist leider mit keinem historischen Beleg bestätigt. Aber die auffälligen Parallelen in der geistigen Entwicklung beider Denker machen die Vermutung sehr wahrscheinlich, dass direkte oder zumindest indirekte Kontakte zwischen ihnen nicht ausgeschlossen sind.

Man kann wohl behaupten, dass diese neue Orientierung der Pariser Intellektueller in der Mitte des 14. Jh. vor allem unter Einfluss der mathematisierten Naturphilosophie und der sich axiomatisch ausgerichteten Theologie englischer Prägung stand. Die Handschriften aus der Bibliothek des Johannes de Wasia zeigen, dass er philosophisch und theologisch von den englischen Autoren tief inspiriert war, die er in seinen erhaltenen Werken, besonders im Johannes-Kommentar, oft zitiert, einem Kommentar, der wiederum Johannes' de Wasia früh einsetzendes Interesse an Mathematik und Naturphilosophie anzeigt.

Einen großen Einfluss auf die endgültige Ausformung von Johannes' de Wasia philosophischer und theologischer Methode dürfte von diesen englischen Autoren Thomas Bradwardine gehabt haben. Dass Johannes de Wasia ihn selbst gelesen hat, ist sicher. Als junger Angehöriger der Pariser Artisten-Fakultät paraphrasierte und kommentierte Johannes de Wasia den Traktat *De proportionibus* von Thomas Bradwardine. Man kann vermuten, dass Bradwardine für Johannes de Wasia bedeutendster Schritt war, dass er seine ausdrücklich antipelagianische Theologie durch die Beschäftigung mit der Naturwissenschaft und Mathematik zu einer Theologie *more geometrico* umgestellt hatte, gleichsam die Theologie durch eine mathematisch-physikalische Naturwissenschaft und nicht durch eine Metaphysik methodisch geprägt hatte.

Pariser Diskussionen um Bradwardine verbinden Johannes de Wasia auf engste mit dem in Paris in den 1360-1370er Jahren als Theologieprofessor tätigen Johannes de Falisca († 1391), der als Mitglied des Collège de Sorbonne in seinem an der Pariser Universität verfassten Sentenzen-Kommentar Konzeptionen mehrerer in der Mitte des 14. Jh. aktuellen Autoren bespricht (außer Thomas Bradwardine sind in diesem Zusammenhang Johannes de Ripa, Robert Holcot, Nikolaus von Autrecourt und Hugolin von Orvieto zu

nennen). Zumindest indirekte Kontakte beider Theologen bestätigt eine kleine Notiz in einem Manuskript, das Johannes de Wasia nach dem Tod des Johannes de Falisca für seine eigene Bibliothek über Johannes Campion in Brügge erworben hat (Ms. UFB Erfurt-Gotha, CA 2<sup>o</sup> 108, f. 1r).

**Smilen Markov (Sofia)**

**Die Meister des Theophanes, Bischof von Nicaea: Geistesverwandtschaft und faktische Zäsuren**

Der vorliegende Text ist ein Versuch der Phänomenologie der Meister-Schüler-Beziehung an dem Beispiel des philosophischen Werkes des Theophanes, Bischof von Nicaea (1315/20-1361/80)s. Seine Figur ist deswegen passend für eine solche Untersuchung, weil er, als Nachfolger des byzantinischen Palamismus, von unterschiedlichen Denktraditionen beeinflusst wurde, und unterschiedliche Strategien für die Entfaltung und die Kontextualisierung der philosophischen Spekulation anwandte. Darum war er Schüler sowohl von zeitgenössischen Gleichgesinnten und Opponenten, die unterschiedlichen institutionellen Status hatten, wie auch von Autoren, die von ihm zeitlich, konfessionell oder sprachlich-kulturell entfernt waren.

In der Periode der palamitischen Debatte in Byzanz (14. Jh.) folgten sowohl die Palamiten, als auch die anti-Palamiten ihren Vorgängern: Gregorios Palamas, Barlaam, Nikephoros Gregoras, Gregorios Akyndinos. Theophanes selber behauptet, dass sein Freund Philotheos Kokkinos auch sein Lehrer (διδάσκαλος) war. Wie Philotheos Kokkinos, stellte auch Theophanes die konzeptuellen Positionen von Palamas detailliert, subtil und inhaltlich korrekt dar. Aber während Philotheos die scholastische Philosophie ignoriert, da sie das Christentum unumkehrbar verfälscht habe, hält sie Theophanes für einen legitimen Opponenten. Er benutzt schöpferisch Thesen und Begriffe aus den Summen des Thomas von Aquin – bereits ins Griechische übersetzt – dank der Vermittlung seiner anti-Palamitischen und pro-Lateinischen Gegner: Johannes Kyparisitotes, Demetrios und Prochoros Kydones. In diesem Sinne sind auch Letztere seine Lehrer, wobei die Form der Meister-Schüler-Beziehung in diesem Fall davon abhängt, ob Theophanes im konkreten Text eher als Philosoph und Theologe oder aber als Kirchenpolitiker agiert. Die Distanz von den amtlichen Anforderungen erleichtert seinen Status als Schüler der Scholastik.

Besonders geschickt wandte Theophanes Thesen aus der lateinischen Philosophie in den Traktaten *Über die Ewigkeit der Welt* und *Über den Hervorgang des Heiligen Geistes* an, die in der Form einer scholastischen *Quaestio* verfasst wurden. Theophanes kritisiert die Ansicht des Prochoros Kydones, dergemäß man die These „die Welt ist ewig“ nur dann philosophisch konsequent zurückwerfen könne, wenn der Schöpfungsakt Gottes als eine geschaffene Relation konzipiert wird, sei diese Relation auch nur aus der Perspektive des menschlichen Verstandes gültig. Er etabliert eine spezielle Form schöpferischer Relation (κτίσις), die in der palamitischen Typologie der göttlichen Wirkung (ἐνέργεια) nicht zu finden, aber dem scholastischen Modell der polyadischen Relation ähnlich ist. Die

Relation zwischen Gott und der Welt ist weder ungeschaffen, noch geschaffen; sie hat ein allgemeines *fundamentum* in den zwei Subjekten, genau nach dem Modell des Nicolaus von Paris. Theophanes studierte dieses scholastische Modell nie direkt; man findet es aber gerade im Text von Prochoros, den der Bischoff von Nicaea kritisierte. Mit anderen Worten machte Scholarios seinen latinophilen Opponenten zum Lehrer in der scholastischen Philosophie.

Im Unterschied zu Kallistos Angelikudes, dem anderen prominenten Palamiten, der dauerhaftes Interesse an der scholastischen Philosophie hatte und die Energienlehre im Gegensatz zur thomistischen Ontologie auf Grund der Gebetspraxis der Hesychasten verteidigte, begründete Theophanes den Vorteil des Palamismus in Bezug auf das scholastische Denken überwiegend durch spekulative Argumente. Er verbindet die Substanz-kategoriale Perspektive, die von Aristoteles stammt und für die scholastische Theologie grundlegend ist, mit der Energienlehre. Theophanes erklärt, dass die Teilnehmer an den göttlichen Energien sich mit Gott nicht der Natur nach ( $\phi\acute{\upsilon}\sigma\epsilon\iota$ ), sondern der Lage nach ( $\theta\acute{\epsilon}\sigma\epsilon\iota$ ) vereinen. Er dekonstruiert die aristotelische Basis der Doktrin von Thomas von Aquin über die Beziehungen zwischen den trinitarischen Personen, vor allem der *filioque*, wie auch der Doktrin über den schöpferischen Akt Gottes. Dieser aristotelische Hintergrund hilft Theophanes zu zeigen, dass es sich in diesen beiden theologischen Positionen von Verwechslung substanzieller und relativer Prädikation von Begriffen handelt. Theophanes macht klar, dass die dogmatisch korrekte Anwendung der Kategorie 'Relation' in einem philosophisch-relevanten triadologischen Modell nur durch die palamitische Energienlehre möglich ist. Indem er in einer indirekten Debatte mit Thomas hineingezogen wurde, ... Theophanes als Schüler des Aristoteles.

Wenn er seinen Lehrer Philotheos von Prochoros Kydonos verteidigt, der die palamitische Interpretation des Taborlichtes als Manifestierung der ungeschaffenen göttlichen Energie kritisiert, entwickelt Theophanes ein semiotisches Modell des Symbols. Dieses Modell fußt auf Denkstrukturen, die von Maximus Confessor (den Theophanes auch explizit  $\delta\iota\delta\acute{\alpha}\sigma\kappa\alpha\lambda\omicron\varsigma$  nannte) und Johannes von Damaskus stammen, und interpretiert auf eine originelle Art und Weise die Zusammenwirkung zwischen Handeln, Sprache und göttlicher Energie. Zu dieser spekulativen Lösung wurde Theophanes wieder von Philotheos angeregt, der, seinerseits, im Werk *De domini luce* auf der Interpretation des Johannes von Damaskus im Traktat *Homilia in Transfigurationem Domini* baut. Im Endeffekt verbindet Theophanes mit Hilfe der apophatischen Methode von Dionysios Areopagita Thesen von Maximus - über den symbolischen Charakter der Verklärung mit Thesen von

Johannes von Damaskus - über das Offenbarungspotenzial des Körpers Christi. Bei Dionysios, einerseits, ist das Symbol des göttlichen Seins eine Instanz in der geschaffenen Welt, die, ihrer ontologischen Kapazität entsprechend, das absolute Sein Gottes manifestiert. Für Theophanes, andererseits, ist das Symbol eine Äußerung der Energie der Wesenheit Gottes, die die Identität des Dargestellten präserviert, obwohl mit gewisser repräsentativen Unähnlichkeit. Im Hinblick auf sein Konzept des Symbols ist Theophanes Schüler und schöpferischer Nachfolger sowohl von Philotheos und Palamas, als auch von traditionellen Autoritäten wie Dionysios, Maximus und Damascenus.

„Ich habe keinen Lehrer“ – diese nicht besonders bescheidene Aussage ist eine charakteristische Geste für die Denker in Byzanz. Sie bedeutet aber nicht, dass die byzantinischen Intellektuellen Autodidakten sind, sondern eher, dass sie viele Lehrer haben, je nach der Spezifik des Milieus, in dem sie arbeiten, und dem konzeptuellen Kontext des Problems, mit dem sie sich beschäftigen. Dieser Zusammenhang wirft aber oft den Verdacht auf, dass die byzantinischen Philosophen, wenn sie eine von der Kirche dogmatisierte theologische Position verteidigen, dies nicht aus echter Besinnung tun, sondern aus bloßer Parteivoreingenommenheit. Um diese Zweifel zu lösen, kann die Analyse der Meister-Schüler-Beziehung herangezogen werden, falls diese Beziehung nicht als bloßes biographisches Detail, das die Intertextualität erklärt, sondern als Anschauung für den Paradigmenwechsel und für die Paradigmentransformation behandelt wird. Der Forscher soll die mentalen Evidenzen, die das Schaffen des Meisters für die Spekulation des Schülers gültig machen, rekonstruieren. Relevant ist auch eine andere Aussage, die gleichzeitig ein Topos in der byzantinischen Kultur darstellt: „Mein einziger Lehrer ist Jesus Christus“.

Wenn man den Kasus von Theophanes betrachtet, scheint es, dass die Beziehung ‘Meister-Schüler’ einen intentionalen und einen geschichtlichen Aspekt hat. Der intentionale Aspekt bezeichnet eine Geistesverwandtschaft, dank deren gewisse Denkstrukturen und Formen des geistlichen und philosophischen Ethos tradiert werden. Der geschichtliche Aspekt enthält gewisse faktische Distanz zum Meister, die intellektuelle Verantwortung seitens des Schülers fordert.

**Valery Petroff (Moskau)**

## **John Scottus the Teacher**

John Scottus (Eriugena) was one of the most prominent and influential teachers of the Carolingian period. Eriugena's teaching career on the Continent can be reconstructed by surviving glosses, annotations, translations, commentaries and treatises from which it follows that he taught small groups of students in the cathedral or palace schools and instructed his colleagues and other masters through the written texts. John Scottus' position as mediator of Antique culture and Greek knowledge can be understood from the writings that reflect his teaching career: *Glosae divinae historiae* (830-850), *Glosa Prisciani* (850s), *Glosae and Annotationes in Martianum* (840s-860).

Among the topics to be discussed are the following. *A teacher from abroad*: in the earlier period John Scottus was a master associated with his compatriots. His biblical glosses attest his familiarity with the learned traditions of Ireland: they contain hibernicisms and Old-Irish words, his handwriting preserved in several surviving ninth-century manuscripts shows insular tendencies. His comments on Martianus Capella also point to Hiberno-Latin background.

There is evidence that Eriugena taught to an audience, which included both Irish and continental students. Besides, there were Frankish students too: the "Deeds of the Bishops of Auxerre" testifies that Bishop Wicbald (879-887) studied liberal arts under John Scottus already in the 840s.

There is good reason to assume that by the 830s John Scottus already established himself as a magister in Francia and was a renowned master at the Palace school of Charles the Bald. His teaching activity may be linked to such centers of education as Reims, Laon, Soissons, Compiègne. Certain ninth-century manuscripts contain marginal references to Eriugena (the "Iohannes" marks).

We can attest his direct influence at the cathedral school of Laon by checking Martin Hiberniensis' copying extracts from John Scottus' writings into his Greek-Latin glossary and grammar (Laon 444). His mediate impact on the school of Auxerre is evident in the works of Heiric of Auxerre and Remigius of Auxerre. He is credited as inventor of the genre of *Accessus ad auctores*.

Eriugenian legacy is preserved in the Carolingian school texts, particularly in the glosses derived from the circle of Remigius of Auxerre.

John Scottus' career as a teacher was mythologized by William of Malmesbury, the first English editor of the "Periphyseon". William left to posterity the legend of John Scottus as the master "stabbed with styles by the boys he was teaching". Iconography too presented

Eriugena as a teacher: he meets a greek-speaking master Theodore of Tarsus (Archbishop Theodore of Canterbury) on the title page of Honorius Augustudunensis' *Clavis physicae*. Of special interest is the balance between the teacher and the disciple in John Scottus' *Periphyseon*. The literary role of Disciple changes as the *Periphyseon* progresses: also he is presented as an equal interlocutor only sporadically, being an auxiliary character, in the final section of the treatise the dialogue turns to monologue. Remarkably, the nature of master / disciple relationship in the *Periphyseon* changed from *Alumnus / Nutritior* in the manuscripts to *Discipulus / Magister* in earlier editions.

Eriugena as a master is associated with his long-term assistant. The latter was surnamed "Nisifortinus" by E. Jauneau, who argued that Nisifortinus was a disciple, who traveled with his master from school to school. This contradicts Bernhard Bischoff's opinion according to which, since Nisifortinus' handwriting is present in the manuscripts that are copied in various *scriptoria*, he cannot not be the same disciple of Eriugena (because it is unlikely that the same person would always accompany his master).

E. Jauneau shows that Nisifortinus was the disciple who corrected the thought of his teacher on important issues – the *Filioque*, the eternal punishment, the apokatastasis. Nisifortinus demonstrates skillful technique of introducing small changes by adding the notes on the margins that were incorporated into the next version of the text. By doing this he manages to alter his master's thought on important doctrinal issues. This poses the problem of discerning the corrections that belong to Eriugena himself from those of Nisifortinus.

**Atanas Shinikov**

**To Flog or Not to Flog: What a Question Is It? On Instructive Uses of Violence in Sources of Islamic Pedagogy and Education**

A look into an authoritative range of Sunni educational sources, as well as Muslim educational practices, poses the question on the existence and operation of a historically developing normative framework, which establishes the role of flogging as a religiously permissible method to enforce legitimate behavioral patterns and “right” attitudes within the relation between masters and disciples. This problem might be illuminated by a critical inquiry into a thread of mainstream texts, starting with the Qur’an, the compilations of *ḥadīth* texts, the *tafāsīr* of Al-Tabari<sup>24</sup> (d. 923) and Ibn Kathir<sup>25</sup> (d. 1373), the commentaries on the *ḥadīth* produced by authors such as Abu Zakariya al-Nawawi<sup>26</sup> (d. 1278) and Abu al-Tayyib Abadi<sup>27</sup> (d. 1329), key educational treatises of Ibn Sahnun<sup>28</sup> (d. 870) and Abu al-Hasan al-Qabisi<sup>29</sup> (d. 1012), philosophical works on the topic of knowledge and its transmission of Abu ‘Ali Miskawayh<sup>30</sup> (d. 1030) and Abu Hamid al-Ghazali<sup>31</sup> (d. 1111), then pieces of *adab* of Abu ‘Uthman al-Jahiz (d. 869) referred to by Abu ‘Ali Ibn al-Jawzi<sup>32</sup> (d. 1200), Ibn Qayyim al-Jawziyya<sup>33</sup> (d. 1350), and finally ending up with the “Prolegomena” (*Muqaddima*) of Ibn Khaldun<sup>34</sup> (d. 1406).

---

<sup>24</sup> Al-Tabari, Abu Ja‘far Muhammad Ibn Jarir. *Tafsīr al-Ṭabarī*, Maktabat Ibn Taymiyya, Cairo, no date, vol. 8.

<sup>25</sup> Ibn Kathir, ‘Imad al-Din Abu al-Fida’ Isma‘il. *Tafsīr al-Qur’ān al-‘Azīm*, Mu’assat al-Qurtuba, Cairo, 2000, vol. 4.

<sup>26</sup> Al-Nawawi, Abu Zakariya Muhyi al-Din Yahya Ibn Sharaf. *Majmū‘ Sharḥ al-Muhadhdhab*, Maktabat al-Irshād, Jeddah, no date, vol. 1.

<sup>27</sup> Abadi. Abu al-Tayyib Muhammad Shams al-Haqq al-Azim. *‘Awn al-Ma‘būd fī Sharḥ Sunan Abī Dāwud*, Al-Maktaba al-Salafiyya, Medina, 1968, vol. 2.

<sup>28</sup> Ibn Sahnun. “Ādāb al-Mu‘allimīn”, in *Al-Tarbiyya fī-l-Islām*, Dār al-Ma‘ārif bi-Miṣr, Cairo, 1968.

<sup>29</sup> Al-Qabisi, Abu al-Hasan. *Al-Risāla al-Mufaṣṣala*, al-Sharika al-Tūnisiyya li-l-Tawzī‘, Tunis, 1986.

<sup>30</sup> [Ibn] Miskawayh, Ahmad Ibn Muhammad Ibn Yaquub. *Tahdhīb al-Akhlāq*, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya, Beirut, 1985.

<sup>31</sup> Al-Ghazali, Abu Hamid. “Kitāb Riyāḍat al-Nafs wa-Taḥdhīb al-Akhlāq wa Mu‘ālatat Amrāḍ al-Qalb”, *Ihyā’ ‘Ulūm al-Dīn*, Dar al-Sha‘b, Cairo, no date, vol. 8.

<sup>32</sup> Ibn al-Jawzi, Jamal al-Din Abu al-Faraj ‘Abd al-Rahman Ibn ‘Ali. *Akḥbār al-Ḥamqā wa-l-Mughaffalīn*, Dār al-Fikr al-Lubnānī, Beirut, 1990.

<sup>33</sup> Ibn Qayyim al-Jawziyya. “Fī Wujūb Ta’dīb al-Awlād wa-Ta’limihim wa-l-‘Adl Baynahum”, *Tuḥfat al-Mawdūd bi-Ahkām al-Mawlūd*, Maktabat al-Qur’ān, Cairo, no date.

<sup>34</sup> Ibn Khaldun, Abd al-Rahman. *Al-Muqaddima*, Dār al-Fikr, Beirut, 2001.



The research poses a number of challenges. All texts seem to be united by the general prescription to apply flogging in order to facilitate a certain behavioral outcome. Yet, could we infer a theoretical and practical linkage between them or attribute their similarity to accidental convergence within contextual historical and cultural localisms only? If existence of such normative underpinnings is found, how have they developed historically on the basis of the primary texts that facilitated their constitution? What would be the possible relation of motivation to the individual acts of violence within the Muslim educational sphere? To what extent the religious element the use of which develops in a chronological plan, would be part of such a motivation? How could we avoid the danger of gross generalizations, on one hand, and the traps of fragmentation of explored material to the degree of not being able to make conclusions beyond the scope of the immediately observable samples, on the other?

The linkages of conceptual perception that appear among key texts reveal a cross-referencing outline of terms and practical prescriptions on the realization of the master-disciple relation in the context of knowledge transmission. The general term of beating proper (*ḍarb*) overlaps partially with the one of “discipline” (but also “ethics” – *adab*, *ta’dīb*)<sup>35</sup> to create multiple nuances within the application of flogging. Criminal punishment (*ḥadd*) due for offending against the Shari’a, has been being excluded from the field of educational violence whatsoever. As it is demonstrated, there is historical continuity within the Muslim sources on the role of beating as a substantial part of the education process. Flogging appears perceived as closely linked to divinely sanctioned concepts of authority and its delegation<sup>36</sup>. The circles in which such a view on authority is being realized might not be necessarily identical, covering relation between man and woman within family<sup>37</sup>, then relation between parents or custodians and children<sup>38</sup>, followed by relation between masters and disciples (*ṣuḥba*), with the latter being the primary institution of Muslim education; yet in most of them flogging has been outlined

---

<sup>35</sup> See e.g. al-Tabari, op. cit., pp. 290–291, Ibn Kathir, op. cit., pp. 20–22, Ibn Sahnun, op. cit, p. 356, Ibn Manzur, “Adab”, *Lisān al-‘Arab*, Dār Ṣādir, Beirut, no date, p. 206, Ibn Qayyim al-Jawziyya, op. cit, p. 152, al-Qabisi, op. cit., p. 129, 136 etc.

<sup>36</sup> Ref. e.g. Ibn Sahnun who draws a parallel with other relations of authority, including family ones, in op. cit., p. 357.

<sup>37</sup> See e.g. Quran 4:34, copiously commented upon by al-Tabari, op. cit., pp. 290–292, pp. 313–315, and Ibn Kathir, op. cit., pp. 20–22.

<sup>38</sup> Ref. e.g. seemingly popular *ḥadīth* “Command your children to pray when they become seven years old, and beat them for it [that is, prayer, parenthesis mine, A. Sh.] when they become ten years old; and separate among them in the beds”.

as means to delineate and enforce the permissible from religious and ethical points of view<sup>39</sup>.

Not all beating, however, proves to be religiously motivated and legitimate. We cannot clearly judge on the cause-effect relationship between the normative framework and the acts of the social agents. Similarly, we are not able to say whether the normative sources were the primary motivator for a certain act of educational violence or were exploited only *post factum* to justify in public subjective preferences of one pedagogical approach [that is, beating] over another, softer one. Yet, in both cases, what we can observe is that the normative framework developing in the course of some centuries, not only provides us with enough argumentation to justify possible occurrences of religiously motivated violence within the educational sphere, but carries it a bit further. Flogging hardly appears optional, with its proper application considered bound to a divinely established model of practice of justice<sup>40</sup>.

Despite this general consensus on the necessity of beating as a disciplining measure, however, what emerges is the subjectivity of its application. Truly, the sources present us with several detailed prescriptions on the “how” of a punishment with educational purpose<sup>41</sup> and admonitions to resort to “non-cruel” (*ghayr mubarriḥ*)<sup>42</sup> beating<sup>43</sup>. Yet, these prescriptions might be considered insufficient for an in-depth universal regulation of this area bearing also in mind that it is frequently left to the judgment of the teacher to exert his “religious duty” to the proper extent. Another dimension which has to be considered in this aspect, is that the realization of the educational relations occurs within the narrow circle of interface between the masters and disciples, regardless of the various contexts in which this interface might operate. This would rather allow for a broad, fluid area of application, whereas abuse is defined at the discretion of the teacher and the definite context.

And finally, this part of Muslim educational theory has been underpinned by religious implications that developed over time in details but did not contradict each other within a larger flow of ideas. With eye on this, it appears that in case a framework of Muslim education is to be substantiated with consistent conceptual fundament, we need to consider this historical continuity of source perceptions and interpretations. Hence, if re-

---

<sup>39</sup> E.g. al-Ghazali, op. cit., pp. 1468–1471.

<sup>40</sup> See e.g. al-Qabisi, op. cit., pp. 129–130.

<sup>41</sup> Ref. e.g. Al-Qabisi, op. cit., p. 130.

<sup>42</sup> See e.g. Al-Tabari, op. cit., p. 290, 313–314, as well as Abadi, op. cit., p. 163.

<sup>43</sup> See similar notions within Ibn Khaldun’s *Muqaddima* under the title of “Severity (*shidda*) to students does them harm” [Ibn Khaldun, op. cit., pp. 743–744].

formulation of approaches to discipline and authority within Muslim educational reality is found to be necessary, one would have to venture on an attempt to bypass the continuity of perceptions, explaining out what has already been confirmed within the historical authoritative discourses of the Sunni establishment and depriving Sunni mainstream of a major tool to guard the borders of the religious norm.

**Lali Zakaradze (Tbilisi)**

**Disciple-Teacher Relationships at Iviron Monastery at Mount Athos**

I. In the first half of 11<sup>th</sup> century intensive translation activities were conducted at the Iviron monastery at Mount Athos. Outstanding Georgian thinkers worked there: John the Iberian (10<sup>th</sup> century), Euthymius of Athos (10<sup>th</sup>-11<sup>th</sup> centuries), and George the Hagiorite (11<sup>th</sup> century). It is owing to their merits that great traditions of the Athonite literary school were formed at Mount Athos. With the translated and original works they made great influence on the development of the Georgian Christian culture, theology and thinking. In his work "John's and Euthymius's Lives" George the Hagiorite described lives and works of these two honorary monks and thinkers. The text is valuable in showing the merits and contributions of John and Euthymius of Athos. The example of these three great Georgian practitioners clearly indicates to the existence of a certain type of disciple-teacher in the Georgian Christian culture that implies devotion to the common intellectual traditions.

II. In the history of literary-cultural centre of Mount Athos, among the other great Georgian practitioners, a distinguished place is rendered to Euthymius's father, John the Iberian. He is mentioned with deserved authority by the contemporaries as well as Greek monks practicing at Iviron monastery in 17<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> centuries. "The Lives of John and Euthymius" describes John's biographical details. John was the disciple of Athanasius of Athos (of the Great Lavra) and was connected to him with particular spiritual relations. John expanded the monastic lands; diligently conducted further development of the monastic complex and with reasonable management and leadership was providing good neighboring relations between the Georgian monasteries and Greek and Latin monks.

III. By getting involved into the cultural-religious life of Byzantine, John of Athos aimed to accomplish a great educational program. This program determined to a large extent the formation of the Athonite monastery as a literary center. The care for Georgian scriptorium was first and foremost revealed in the fact that as a teacher, he taught his son Euthymius Georgian and Greek languages. John set a great translation program as a mission to Euthymius.

IV. John of Athos's role at the Athos Iviron Monastery was not exhausted by either his status as a teacher or his leadership of the scriptorium. The manuscripts containing works translated by Euthymius of Athos include wills and postscripts that clearly indicate that John himself was conducting calligraphic activities. Moreover, John was creatively intervening into his son's translation activities. One of the examples is Basil the Great's "Studies" translated by Euthymius. In an ancient manuscript (Ath. 32) (977) there are

wills and postscripts where John is also mentioned together with Euthymius. Together with Euthymius, he made great contribution in translating this work. It is verified that a rare example of joint collaboration of father and son is their translation of famous exegetic work “Translation of Mathew’s Chapter” by John the Chrysostom. George the Hagiorite highly estimates John’s activities. He especially well understood the importance of translation and literary activities for the development of Georgian nation, Georgian language and culture.

V. Ideological and literary principles of the Athonite literary school is best seen in the legacy of Euthymius of Athos (955-1028). Euthymius’s translations had the acclaim in Georgia even in his lifetime. According to George the Hagiorite, his theological translations into Georgian are exceptionally outstanding. These texts significantly enriched the Georgian language and theology. According to George the Hagiorite, the Georgian king Davit Kuropalates (d. 1001) called him “the new Chrysostom”. Euthymius was the first Georgian writer who made scholarly research of the apocrypha. He was one of the first representatives of the Byzantine literary tradition in Georgia. This direction banished the Antioch and Jerusalem traditions. Accordingly, the Bible, liturgy, Church Law and all the fields of the Georgian theology were subjected to the changes and corrections.

VI. The translation activities of John and Euthymius were successfully continued by George the Hagiorite. It has long been acknowledged that it is George’s redaction of the Gospel’s Georgian translation that was widely used in Georgian orthodox world. George finished and extended Euthymius’s translations, compared some of them to the Greek originals and corrected some inaccuracies. Euthymius, George and their compatriots strived to carry out reforms and to redefine the concept of Georgian national church. On the one hand they struggled to maintain autocephaly and distinguished nature of Georgian Orthodox Church, and on the other hand they wished its more approximation to the Byzantine Church. The Georgian Athonites tried to improve translations and made them from the original Greek sources for the better accuracy. The works already translated into Georgian – including the Gospels – were once again revised for more precision. Some of the important texts were fully translated once more. Among the many ecumenical works translated by Euthymius and George were the works of the following famous Christian thinkers: Athanasius of Alexandria, Basil of Caesarea, Gregory of Nazianzus, Gregory of Nyssa, Gregory the Wonderworker, John Climacus, John of Damascus, John Chrysostom, Maximus the Confessor, Michael Svirgel, Theodore the Studite, Andrew of Crete, Patriarch Photius and many others.

VII. Among the monasteries existing on Mount Athos the Georgians' library was the richest. These numerous works preserve the most significant information about political and cultural life in Georgia, Byzantine and Near East. It is remarkable that the Georgians not only accepted the Byzantine culture but enriched it in their own way by embedding Georgian and Caucasian cultural aspects thus participating in formation of the essential nature of the Byzantine culture itself. Respectively, the detailed study of the redaction activities of Athonite fathers is of urgent issue for the study and promotion of the theological traditions of the eastern Christianity. They always tried to emphasize that Georgia was the ancient centre of Christianity. By doing this they strived towards complete integration of the Georgian Christian culture in the wider Christian world. Thus, the Georgian Athonites represent the part of the multicultural and cosmopolitan tradition the traces of which lead us to the foundations of Christianity.