

IJHE

Bildungsgeschichte **International Journal for the** **Historiography of Education** **1-2020**

Debatte

**The next generation of academics
at the parting between academic technicians
and social justice warriors**

**Der akademische Nachwuchs am Scheideweg
zwischen akademischen Technikerinnen und
sozialen Gerechtigkeitskriegern**

Bildungsgeschichte

International Journal for the Historiography of Education

Bildungsgeschichte

International Journal for the Historiography of Education

Herausgeber

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs (Braunschweig)

Dr. Rebekka Horlacher (Zürich)

Prof. Dr. Daniel Tröhler (Wien)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Zürich)

Redaktion

M.A. Stephanie Fox (Wien)

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs (Braunschweig, verantwortlich)

Dr. Rebekka Horlacher (Zürich, verantwortlich)

Prof. Dr. Daniel Tröhler (Wien, verantwortlich)

Lic. phil. Ruth Villiger (Zürich)

Editorial Board

Prof. Dr. Gary McCulloch (University of London)

Prof. Dr. Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Campus Kortrijk)

Prof. Dr. Inés Dussel (DIE-CINVESTAV, Mexico)

Prof. Dr. Stefan Ehrenpreis (Universität Innsbruck)

Prof. Dr. David Labaree (Stanford University)

Prof. Dr. Ingrid Lohmann (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Claudia Opitz-Belakhal (Universität Basel)

Prof. Dr. Fritz Osterwalder (Universität Bern)

Prof. Dr. Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Prof. Dr. Thomas S. Popkewitz (University of Wisconsin at Madison)

Prof. Dr. Deirdre Raftery (University College Dublin)

Prof. Dr. Rebecca Rogers (Université Paris Descartes)

Prof. Dr. Moritz Rosenmund (Universität Wien)

Prof. Dr. Kate Rousmaniere (Miami University, Oxford, Ohio)

Prof. Dr. Lynda Stone (University of North Carolina at Chapel Hill)

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (Humboldt-Universität zu Berlin)

Prof. Dr. Danièle Tosato-Rigo (Université de Lausanne)

Bildungsgeschichte

International Journal for the
Historiography of Education

10. Jahrgang (2020)
Heft 1

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education
Dr. Rebekka Horlacher
Freiestrasse 36
8032 Zürich, Schweiz
info@klinkhardt.de

Erscheinungsweise:
Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education erscheint halbjährlich,
jeweils im Frühjahr (März/April) und im Herbst (September/Okttober).

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.
Das Einzelheft kostet EUR (D) 19,90; im Abonnement EUR (D) 34,00 (gegebenenfalls zzgl. Versandkosten).

Sämtliche Ausgaben der IJHE sind unter der Domain www.IJHE.de auch online zugänglich,
teilweise auch im Open Access (mit freundlicher Unterstützung der Universität Luxemburg).
Die Bezugsbedingungen zu einem digitalen Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2020.1. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN: 2192-4295
ISBN 978-3-7815-2373-9

Inhalt

Editorial	7
------------------------	---

Beiträge – Articles

Anja Wolkenhauer

Merkverse, Lerngeschichten, Merkhände: Didaktische Praktiken im lateinischen Anfangsunterricht der Frühen Neuzeit [Memory devices, storytelling, and body mnemonics: Teaching Latin in early modern times].....	11
---	----

David F. Labaree

How schools came to democratize merit, formalize achievement, and naturalize privilege: The case of the United States	29
---	----

Daniel Deplazes

“Balance of mind [...] seems more necessary than the promotion of teaching machines” – Technology in Swiss schools in the 1960s	42
---	----

Sophie Pia Stieger

Transformative Theory of <i>Bildung</i> : A new chapter in the German tale of <i>Bildung</i>	64
--	----

Debatte – Discussion

The next generation of academics at the parting between academic technicians and social justice warriors

Der akademische Nachwuchs am Scheideweg zwischen akademischen Technikerinnen und sozialen Gerechtigkeitskriegern	81
--	----

Jona T. Garz and Barbara E. Hof

From the purgatory of science	82
-------------------------------------	----

Fanny Isensee and Daniel Töpfer

The kids are alright – Let’s talk about our supervisors instead	85
---	----

Matilda Keynes

Student malpractice or structural malady?	90
---	----

Maike Luimes

Putting observations in perspective: A response to Labaree’s <i>sermon</i> from Norway	92
--	----

Camilla Safrankova

The problem of educational research as “engineering improvement” is solved by categorizing doctoral students’ “roles”	95
---	----

<i>Christine Salmen</i>	
With humility and courage: Educational scholarship as intellectual endeavor	97
<i>David F. Labaree</i>	
Try spreading your wings	99

Rezensionen – Reviews

<i>Nathalie Dahn-Singh</i>	
Jane C. Judge: The United States of Belgium	104
<i>Nicole Gotling</i>	
Andreas Wimmer: Nation Building	107
<i>Matthias Huber</i>	
Claudia Jarzebowski: Kindheit und Emotion	110
<i>Sophie Pia Stieger</i>	
Bernd Witte: Moses und Homer	114
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i>	
Dominik Geppert/Thomas Becker/Philip Rosin (Hrsg.): Geschichte der Universität Bonn	117

Kolumne – Column

<i>David F. Labaree</i>	
Two cheers for school bureaucracy.....	123

Anja Wolkenhauer

Merkverse, Lerngeschichten, Merkhände: Didaktische Praktiken im lateinischen Anfangsunterricht der Frühen Neuzeit¹

Memory devices, storytelling, and body mnemonics:
Teaching Latin in early modern times

In der Frühen Neuzeit wurde Latein europaweit gelernt. Dabei zielte der Unterricht jedoch – anders als heute – nicht nur auf die passive, sondern auch auf die aktive Sprachbeherrschung. Der Beitrag fragt danach, welche konkreten Handlungsformen den lateinischen Elementarunterricht zwischen 1480 und 1680 prägten und welche (in der Regel sublitterarischen) Praktiken zum Auswendiglernen großer Mengen deklarativen Wissens sich nachweisen lassen. Merkverse, Lerngeschichten und Merkbilder, die das Bildgedächtnis, Rhythmus und Melodie, vor allem aber Hand und Körper zum Erlernen der lateinischen Grammatik nutzen, werden im Beitrag als Unterrichtspraktiken des frühneuzeitlichen Lateinunterrichts identifiziert und untersucht.

In the early modern period, Latin was studied throughout Europe. Unlike today, however, the teaching of the language focused not only on passive language acquisition but also on active language skills. This contribution examines what specific methods shaped elementary instruction in Latin between 1480 and 1680 and what (generally subliterate) practices for the memorization of large amount of declarative knowledge can be demonstrated. Furthermore, it identifies and analyzes mnemonic verses, stories, and images that serve the acquisition of Latin grammar via visual memory, rhythm, and melody, as well as, in particular, the use of the hands and the body as methods in early modern Latin teaching.

Schlagworte: Merkverse, Latein, Unterrichtspraxis, Frühe Neuzeit, Johannes Despauterius
Keywords: Mnemonics, Latin, teaching, early modern period, Johannes Despauterius

¹ Die vorliegende Studie ist Teil eines umfangreicheren Forschungsprojekts zur didaktischen Mnemopraxis im lateinischen Sprachunterricht seit der Antike. Mein Dank für vielfältige Anregungen und Korrekturen gilt den unbekannten Reviewern der IJHE, seiner Redaktion sowie den diskussionsfreudigen Teilnehmern an den Tübinger *Didaskalika* 2019.

Jeder Fremdspracherwerb war und ist stets mit hohem Lernaufwand verbunden; analytisch-systematische und immersive Ansätze stehen einander gegenüber. Im Lateinunterricht der Frühen Neuzeit, der anders als heute neben der passiven auch auf die aktive Sprachbeherrschung zielte, findet man beide Tendenzen vor; immer aber gehörte viel Auswendiglernen dazu. Gegenstand der folgenden Überlegungen ist eine ganz einfache Frage, die an diese Feststellung anknüpft: Welche konkreten Handlungsformen prägten den lateinischen Anfangsunterricht in der Frühen Neuzeit? Welche Praktiken (vgl. Breidenstein 2009, 201ff.; Reckwitz 2003, 290f.) kamen zum Einsatz, um den elementaren Sprachzugang zu erleichtern? Welche Strategien nutzten sie, was bewirkten sie, welche Schwachstellen lassen sich erkennen, inwieweit sind sie überhaupt zu identifizieren?

Als Praktiken werden hier – angelehnt an die praxeologische Unterrichtsforschung – diejenigen Verfahren verstanden, die das alltägliche Geschehen im Sprachunterricht in seinem Vollzug prägen, das heißt die niedrigste, alltäglichste Ebene didaktischen Handelns, zu der mnemotechnische, lautierende oder narrative Verfahren ebenso gehören wie Visualisierungen und die Einbeziehung des Körpers in den Lernprozess.

Die Analyse historischer Unterrichtspraktiken steht vor der doppelten Herausforderung, dass diese in der Überlieferung nur mühsam zu ermitteln sind, und durch ihre Position an der Basis des didaktischen Prozesses oft jeder Verschriftlichung entzogen waren. Die meisten bildungshistorischen Quellen der Frühen Neuzeit sind normativ geprägt und räumen bildungstheoretischen Grundpositionen großen Raum ein, didaktischen Praktiken jedoch kaum. Aus dem 16. und 17. Jahrhundert gibt es vergleichsweise viele gedruckte Grammatiken in sehr hohen Auflagen, zudem bildungstheoretische Traktate und Schulordnungen.² Schuldramen vor allem jesuitischer Prägung setzten den Unterricht idealisierend und karikierend in Szene (vgl. Ijsewijn/Sacré 1998, 139ff.; Rädle 2018; Abele 2018). Zwar gibt es auch einige wenige aussagekräftige Handschriften, meist aus adligem Kontext; Schriftzeugnisse basaler Lernpraktiken oder individueller Lernprozesse (handschriftliche Lehrwerke und Schulhefte, Marginalien, *Biographica*) sind jedoch rar bzw. kaum untersucht.³

Aufgrund dieser Quellenlage hat sich die Forschung lange auf die normativ-disziplinierende Seite der Schulordnungen, der Traktate *de educandis pueris* und der Schuldramen konzentriert und Fragen der Konfessionalisierung und Institutionalisierung in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Fuhrmann 2001, 29-73; Kuhlmann 2016; Hammerstein 2003; Pfeiffer 1982; Dolch 1959/1982; Grendler 1989, 162-202; Grafton 2008; Korenjak/Schaffnerath 2010; Müsegades 2018). Dabei wurde vieles herausgearbeitet, das auch in praxeologischer Hinsicht relevant ist, so zeigt zum Beispiel die Analyse der Lehrdialoge (*Es tu scolaris*) und der Dramen, wie sehr der frühneuzeitliche Lateinunterricht in einer Kultur der Mündlichkeit verankert war, und dies nicht nur im Hinblick auf den intendierten Sprachgebrauch, sondern auch im Unterricht selbst (vgl. Storz 2010; Kraus 2010; Rautenberg 2004, 22ff.; Figge

2 Exemplarisch erwähnt seien die Traktate von Petrus Paulus Vergerius, *De liberis educandis*, Rudolf Agricola, *De formando studio*, Erasmus von Rotterdam, *De pueris statim et liberaliter educandis*, Juan Luis Vives, *De institutione feminae christianae*, Caelius Secundus Curio, *Epistola de pueris sancte christianeeque educandis*, Belisario Acquaviva, *De principum liberis educandis*, Conrad von Heresbach, *De Educandis Erudiendisque Principum Liberis*; von den Schulordnungen sei nur die *ratio studiorum* der Jesuiten (1564) genannt.

3 Herausragend ist hier das Beispiel der hervorragend edierten Seligenstädter Lateinpädagogik (vgl. Asztalos/Öberg/Stedje/Stolt 1989), andere Beispiele bei Gerrit Deutschländer (2018). Edwin Habel (1936, 233ff.) beschreibt unter den handschriftlichen Marginalien eines Aesop-Druckes einen Merkvers für die unregelmäßige Deklination von *domus* sowie eine Reihe von Distinktionsversen.

2017; Haye 2005, 68ff.). Diese Analyse hat gezeigt, wie tiefgreifend der Buchdruck durch die visuelle und haptische Präsenz des ‚eigenen‘ Textes die Unterrichtspraxis besonders in der höheren, universitären Lehre verändert hat (vgl. Leonhardt 2002; 2004; Leonhardt/Schindler 2007). Lernanfänger (oder gar Lernanfängerinnen) kommen hingegen kaum je in den Blick, was nicht zuletzt darin begründet ist, dass für sie noch bis ins 19. Jahrhundert vielfach nur handschriftliche Lehrmaterialien verwendet wurden, deren Überlieferungschancen noch schlechter sind als diejenigen gedruckter Lehrbücher (Wolkenhauer 2019, 13f.).

Das Leitinteresse dieser Studie richtet sich auf die Praktiken des Erwerbs und der Festigung deklarativen Wissens⁴ im lateinischen Elementarunterricht der Frühen Neuzeit. Sie konzentriert sich auf den Anfangsunterricht in der Zweitsprache, der, so die Grundannahme, über kulturelle und konfessionelle Grenzen hinweg vergleichsweise stabil war.⁵ Der Lateinunterricht bietet sich für derartige Fragen einerseits aufgrund seiner Kontinuität besonders an, denn Latein wird seit 2000 Jahren in Europa als Zweitsprache erlernt und lange Zeit auch gesprochen. Andererseits verspricht seine Untersuchung auch deshalb relevante Ergebnisse, weil er stets als Vorbild und Modell für jeden anderen Unterricht diente. Methodisch geht es darum, Texte zu identifizieren, die Aussagen über Praktiken ‚unterhalb‘ der Ebene der Schriftlichkeit und des reflektierten Handelns erlauben, und die zugleich dazu beitragen können, die Funktionsweise und mögliche Reichweite ebendieser Praktiken sowie ihrer Überlieferung kritisch zu bestimmen.

Die Studie setzt bei den lateinischen Merkversen an, die als ein Phänomen der *longue durée* den lateinischen Elementarunterricht seit der Antike prägen und in ihrer hohen Variabilität eine geeignete, aber bislang kaum systematisch erschlossene Textsorte für die historische Unterrichtsforschung darstellen. Zudem werden Reimgrammatiken und narrative Sprachlehren, Unterrichtsbeschreibungen und mnemonische Bilder exemplarisch daraufhin untersucht, inwieweit sie Aussagen über die zeitgenössischen Unterrichtspraktiken ermöglichen. Um eine gewisse Konsistenz zu gewährleisten, wurden alle Beispiele aus dem Feld der Formenlehre und der damit verbundenen Wortschatzarbeit ausgewählt.

Ziel der Studie ist einerseits die (punktuelle) Rückgewinnung historischer Lehrpraktiken, andererseits eine Ausdifferenzierung des historischen Bildes vom lateinischen Elementarunterricht, der durchaus Alternativen zur ‚stumpfen Paukerei‘ kannte, die oft mit dem Lateinunterricht assoziiert wird.⁶ Doch die Beispiele lassen eine weit vielfältigere Unterrichtspraxis erkennen, die in den Versen und Geschichten, den didaktischen Überlegungen von Nicolaus Clenardus (Cleynaerts, 1493-1542) und in der sorgsam Aufbereitung der Seligenstädter Lateingrammatik aufscheint.

4 Als deklaratives Wissen wird im Folgenden das sprachlich gefasste Wissen über Sachverhalte bezeichnet, das im Unterricht vermittelt wird. Es hat seinen Gegenpol im prozeduralen Wissen, wobei gerade der methodische Ansatzpunkt der Praktik es nahelegt, Verbindungen zwischen beiden Bereichen zu suchen.

5 Der Begriff der Zweitsprache (*second language*) wird im Folgenden verwendet, um daran zu erinnern, dass es zwar seit der Spätantike keine muttersprachlichen bzw. territorial fixierbaren Sprecher des Lateinischen mehr gab, die Sprache aber bis weit in die Neuzeit hinein in der internationalen Kommunikation in Wissenschaft, Politik und Kirche für einen erfolgreichen Austausch unverzichtbar war und sich dadurch von allen anderen europäischen (Fremd-)Sprachen unterschied.

6 Diese Kritik formulierten viele Humanisten in Abgrenzung vom scholastischen Unterricht (exemplarisch Fuhrmann 2001, 40-46; Rekonstruktion eines zeitgenössischen Diskurses bei Stolt 1979, 311); später wurde es zum weithin genutzten Argument jeder Reform gegen den jeweils vorangehenden Unterricht.

1 Merkverse: eine aktivierende Praktik

Merkverse (*versus memoriales*, auch als Eselsbrücken, Denkverse oder mnemonics bezeichnet) sind prägnante, durch Rhythmus und Reim gegliederte Laut- oder Wortgruppen. Sie dienen dazu, das im Unterrichtsgespräch vermittelte deklarative Wissen mnemotechnisch zu fixieren und im Gedächtnis zu verankern, sollen also wiederholt und auswendig gelernt werden.⁷ Kürze, Versmaß, Reim und Rhythmus lassen erkennen, dass dabei stets die subvokalisierende oder laute Artikulation des Verses angelegt war, gelegentlich verbunden mit einer Melodie bzw. einem Sprechen im Chor (so etwa die unten genannten ABC-Verse).

Merkverse sind so alt wie der mündliche Unterricht und eng mit ihm verbunden. Als einer der ältesten sprach- und schriftbezogenen Merkverse kann das ABC gelten, dessen propädeutische Funktion seit der griechischen Antike immer wieder thematisiert und mnemotechnisch gefestigt worden ist.⁸ Aus römischer Zeit sind vor allem Verse literaturgeschichtlichen und prosodischen Inhalts bekannt, hinzu kommen mnemotechnisch geprägte Textsorten wie die *argumenta*, die voluminöse Werke in wenigen Zeilen zusammenfassen. Das hohe Mittelalter ist durch umfangreiche Versgrammatiken gekennzeichnet (Alexander de Villa Dei; Eberhard von Béthune), deren mnemotechnischer Impetus sichtbar ist, während die Möglichkeiten ihrer praktischen Nutzung im Unklaren bleiben (vgl. Piccone 2014; Klein 1989; 1992). Im 15. und 16. Jahrhundert treten in inhaltlicher Auseinandersetzung mit diesen Versgrammatiken knappere und prägnantere Regelwerke auf. Sie formulieren allgemeine Regeln, die vor allem auf den korrekten aktiven Gebrauch der lateinischen Sprache zielen. Dass Merkverse nicht immer aus sich selbst heraus spontan verständlich sind, mag irritieren, ist aber eine logische Konsequenz des Verfahrens: Merkverse repräsentieren einen signifikanten Moment innerhalb eines Unterrichtsverlaufes, aber weder die vorangegangene mündliche Instruktion noch den gesamten Prozess.⁹ Sie sind hoch variabel, da sie nie systematisch verschriftlicht oder auktorial abgesichert wurden; dort, wo sie – als Zitat, Randnotiz oder Lehrbuchergänzung – überliefert sind, verweist der Kontext stets auf den mündlichen Unterricht.

Zu den weit verbreiteten Lehrbüchern humanistischer Prägung gehören die Werke von Johannes Despauterius (Jan de Spauter, um 1480-1520), einem flandrischen Humanisten, *grammaticorum sui temporis facile princeps* (vgl. Roersch 1924; Burkard 2010).¹⁰ Er war nach dem Studium in Leuven als Lehrer der alten Sprachen tätig, wofür er eigene Lehrbücher

7 Die Verbindung zur klassischen Mnemotechnik ist (wie auch die englische Begriffsbildung zeigt) augenfällig, wird aber in der Forschung kaum reflektiert (vgl. Neuber 2001; Blum 1969; Yates 1990). Arne Holtorf (2001) deutet den Bogenschlag von Merkversen zur Mnemotechnik an, die Argumentation leidet jedoch unter der unzureichenden Erschließung historischer Merkverse. Zur Struktur und dem modernen Gebrauch von Merkversen vgl. exemplarisch Bellezza (1981); eine Einführung bietet Wolkenhauer (2014).

8 Vgl. dazu etwa die sogenannte ABC-Komödie des Kallias (Kassel/Austin 1983, 4, 39-40) und die Hinweise auf den Sprachunterricht bei Quintilian (Quint. 1,1, 24-26); vgl. Johnson (2011); Havelock (1990).

9 So dürfte – um das Problem im Vergleich zu verdeutlichen – auch der heute weit verbreitete Merkvers für die Personalendungen des Indikativ Präsens „Nach Ost muss diese Ente“ für fachfremde Leser und künftige Forscher kaum zu dekodieren sein; zu viel an Unterrichtsgespräch steckt in ihm, so die Einführung der Tempora und Modi, die Differenzierung von „Stamm“ und „Endung“, schließlich die unmarkierte Verwendung von sinntragenden Buchstaben, orthographisch abweichende Schreibungen und Füllbuchstaben in einem Wortkomplex, der nur für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler irgendwie nachvollziehbar ist.

10 Die Berliner Staatsbibliothek hat ein vielbenutztes Exemplar (Dillingen 1567) mit zahlreichen Marginalien digitalisiert, die auf der Basis der Studien von Jürgen Leonhardt und Claudia Schindler (2007) als verschriftlichte Anmerkungen aus dem mündlichen Unterricht zu identifizieren sind (<http://resolver.staatsbibliothek-berlin.de/>

verfasste, die auch in den Jesuitenschulen als Unterrichtsgrundlage dienten. Despauterius bewahrt in Teilen die metrische Form der alten Reimgrammatiken, reagiert aber mit seiner sprachlichen Eleganz und Kürze sowie dem Bemühen um allgemeingültige Regeln und Erläuterungen in Prosa auf die gleichzeitigen humanistischen Prosagrammatiken. Ganz zu Beginn seiner Elementargrammatik führt er einige Grundregeln für die Genera der Substantive ein. Die erste Regel gilt dem Maskulinum:¹¹ „Omne viro soli quod convenit, esto virile. / omne viri specie pictum vir dicitur esse“ (Despauterius 1522, fol. a3r).¹²

Das aus didaktischer Sicht wichtigste Wort in diesem Verspaar ist *pictum*, denn damit bedient sich der Merkvers der Bildererfahrung der Kinder als Lernhilfe: Nicht nur alle männlichen Wesen des Alltagslebens, sondern auch all das, was auf den Bildern in der Kirche oder andernorts gewöhnlich als Mann erscheint, ist gemeint. Dies betrifft (wie Despauterius im anschließenden Prosatext erläutert) den christlichen Gott und heidnische Gottheiten wie Mars, Poseidon und Jupiter; außerdem die Engel, die Winde und viele Flüsse. Auch gesellschaftliche Rollen, die gewöhnlich von Männern bekleidet werden wie zum Beispiel *agricola* (Bauer) oder *scriba* (Schreiber) sind hier mitinbegriffen. Das Bildwissen der Schüler reichte offenbar aus, um als Referenzpunkt für den didaktischen Transfer zu dienen: Nicht nur Männer, sondern auch als männlich aufgefasste Bereiche von Natur und Kultur sind in der Regel Maskulina. Für die Feminina funktioniert das ebenfalls; bei den Neutra, zwei- und dreigeschlechtlichen Begriffe wird es, wie zu erwarten, schwierig; dort gibt es – wenn überhaupt – kleinteiligere, meist formal orientierte Regeln.

Wie relevant die Einführung der visuellen Referenz ist, für die Despauterius hier steht, zeigt der Vergleich mit zwei ähnlichen, in Form und Verbreitung vergleichbaren Elementarlehrbüchern des 16. Jahrhunderts. Sie stammen von William Lily (1468-1522) und Manuel Álvarez (1526-1582). Beide formulieren unter den ersten Grundlagen der Grammatik ebenfalls die Genusregel für das Maskulinum; beide in metrischer Form. Lily bedient sich keiner visuellen Referenz. Bei ihm lautet die entsprechende Regel: „Propria quae maribus tribuuntur, mascula dicas, / Ut sunt divorum, Mars, Bacchus, Apollo, [...]“.¹³ Lily formuliert also wie Despauterius im ersten Hexameter die Grundregel; vom zweiten Vers an folgen Beispiele, die bei Despauterius in einen Prosateil ausgelagert und deutlich als erklärende, aber eben nicht zu memorierende Ergänzung markiert sind. Damit legt Lily zwei Formen des Unterrichtshandelns nahe – nur den ersten Vers zu memorieren, was auf eine triviale und unzureichende Regel hinausläuft, oder aber eine längere Verspassage, was dem Konzept der knappen Grundregel widerspricht und spätestens dann, wenn auch die Regeln für das Femininum und das Neutrum sowie die Ausnahmen zu erlernen sind, an seine Grenzen stößt.

SBB00005A5500000000). Einen guten Überblick über Kontext und Anlage des Werkes bietet Johann Jakob Baebler (1885, 146-160). Die europaweite Nutzung des Werks setzte in den 1520er-Jahren ein.

11 Vergleichbares findet sich bei Alexander de Villa Dei im *Doctrinale* nicht; er widmet sich erst an vierter Stelle (ab Vers 499) den Genera der Substantive, ordnet sie aber allein der Form nach und formuliert keine allgemeine Regel (vgl. Reichling 1893, 35).

12 „Alles, was allein dem Mann zukommt, soll männlich sein. Alles in der Gestalt eines Mannes Dargestellte wird als Mann aufgefasst.“ Despauterius paraphrasiert im Folgenden diese Regel noch einmal in Prosa und macht sie danach durch zahlreiche Beispiele anschaulich: „Omne nomen soli viro datum, est masculini generis. Vir hic dicitur esse, quicquid ut vir pingitur [...]“.

13 „Substantive, die Männern zugeordnet sind, sollst du als maskulin behandeln, wie z.B. von den Göttern Mars, Bacchus und Apoll [...]“ Die Einführung von William Lily wurde unter verschiedenen Titeln (*Accidence*, *Brevissima institutio*, *rudimenta grammatices*) gedruckt und unterschiedlichen Autoren zugeordnet, darunter Erasmus von Rotterdam. Ich zitiere hier nach der Ausgabe von Hedwig Gwosdek (2013).

Álvarez hingegen, der eine Generation jünger ist als die beiden Erstgenannten, orientiert sich inhaltlich an Despauterius, stilistisch aber an Lily und schreibt: „Quae maribus solum tribuuntur, mascula sunt./Mascula censentur specie depicta virile“ (Álvarez 1596, 158).¹⁴ Die Einbeziehung des visuellen Gedächtnisses ist, so möchte ich dieses Beispiel deuten, von Álvarez als hilfreich erkannt und daher integriert worden. Sein Vers ist ähnlich prägnant wie derjenige von Despauterius, differenziert allerdings zusätzlich noch genauer zwischen dem „grammatischen“ Geschlecht (*masculus*) und dem „natürlichen“ Geschlecht (*virile*). Alle drei Versanfänge, „omne viro soli“, „propria quae maribus“ und „quae maribus solum“, verankerten sich fest im kulturellen Gedächtnis Europas. Dabei wird Lilys wenig anschauliche und auch didaktisch weniger überzeugende „propria quae maribus“ geradezu sprichwörtlich, nachdem es in das wichtigste englische Lateinlehrbuch der Frühen Neuzeit, die sogenannte *Eton Latin Grammar*, übernommen worden ist; man liest es in Schulschilderungen und Alltagsdialogen bei Henry Fielding und Lord Byron; bei William Thackeray und George Eliot. „Omne viro soli“ und „quae maribus solum“, die sich des Bildgedächtnisses der Schüler bedienen, werden eher auf dem Kontinent zitiert, etwa in Werken von Giordano Bruno, Molière und Abraham von Sancta Clara. Hier entstanden – zum Beispiel bei Johannes Buno – auch mnemotechnische Bilder, die den angedeuteten Appell an das Bildgedächtnis konkretisierten und weiterführten.

2 Lerngeschichten: Andrea Guarna, Johannes Buno und der Krieg in der Grammatik

Die lateinische Sprache bildet Beziehungen hierarchisch und oft binär kodiert ab: Haupt- und Nebensatz, Subjekt und Prädikat, Objekt und Attribut zeigen dies überdeutlich an. Um die Funktionsweise von Sprache zu vermitteln, verwendet der Unterricht seit der Antike eine Fachsprache, die ebenfalls topologisch-hierarchische Züge aufweist (Sub-jekt, De-ponens, Ad-ektiv) und signifikant gegendert ist – man denke nur an die Bestimmung abstrakter Werte als Feminina (vgl. Corbeill 2015). Diese meist unhinterfragte Grundlage des sprachanalytischen und sprachvermittelnden Unterrichts hat die Frühe Neuzeit in einer besonderen Denkfigur konkretisiert: dem *bellum grammaticale*, das grammatikalische Beziehungen in Analogie zu Kriegshandlungen auffasst und zur Vorstellung bringt. Das *bellum grammaticale* wurde zuerst 1511 von dem italienischen Humanisten Andrea Guarna zu einer allegorischen Erzählung für die *scholastica iuventus* verarbeitet. Bis ins 19. Jahrhundert erschienen mehr als 100 Ausgaben, Bearbeitungen und Übersetzungen des Werkes in ganz Europa: Es wurde zu einem echten Schulbuchbestseller und sorgte damit zugleich für eine weite Verbreitung der zugrundeliegenden Denkfigur (vgl. Harnischmacher 2013; Cassiani 2013; Cerny 1982; Puliga/Hautala 2011, 7-96).

Die Ausgangskonstellation des Werkes ist folgende: Zwei Herrscher in der Provinz der Grammatik, der eine *amo*, der andere *poeta* genannt, streiten darum, wer von ihnen beiden der mächtigere sei. Es kommt zum Krieg, der zu Verlusten, aber auch Ehrungen auf beiden Seiten führt – das Verb *eo (ire)* etwa verliert in einer Schlacht sein reguläres Futur auf *-bam*

¹⁴ „Das, was nur Männern zugeordnet wird, soll Maskulinum sein. Für ein Maskulinum wird gehalten, was in männlicher Gestalt gemalt wird.“ Der Portugiese Manuel Álvarez verfasste eine 1572 zuerst gedruckte Latein-grammatik, die in der jesuitischen *ratio studiorum* als Grundlage der Lehre vorgeschrieben wurde (vgl. Schmidt-Riese 2003; Abele 2018, 162; Burkard 2010).

und bekommt im Lazarett ein neues auf *-bo*; das Substantiv *arbor* hingegen erbeutet im Kampf die Endung *-os* und trägt sie von da an als besonders schmuckvolles Kleid zu den Feiertagen. Der Krieg hält also als Begründungszusammenhang für alles Irreguläre, für alle Mängel (*Defectiva*), aber auch für allen sprachlichen Überschuss (Nebenformen) her. Am Ende eines langen Krieges steht bei Guarna ein Friedensvertrag, der unter anderem regelt, dass im Verhältnis zwischen Prädikat und Subjekt jedes von beiden in je einem Bereich die Vorherrschaft innehaben solle, so dass das Verb den Kasus des Substantivs, dieses aber den Numerus des Verbs bestimmen dürfe; nur in Notfällen dürfe das Verb allein regieren. In vergleichbarer Weise werden weitere zentrale syntaktische Bezüge als Verhandlungsergebnisse des kriegsbeendenden Vertrags vorgestellt.

Guarnas Werk führt Lernanfänger auf narrative, das heißt zugleich kontexterzeugende und unterhaltende Weise in die Struktur und analytische Beschreibung der lateinischen Sprache ein. Es didaktisiert die Denkfigur vom Krieg als Vater aller Dinge unter Nutzung des fachsprachlichen Vokabulars und macht Grundzüge der Grammatik und ihrer Terminologie auf neue Art anschaulich.¹⁵ Die Kriegshandlungen, die irreguläre Veränderungen herbeiführen, und der Friedensvertrag, der Kompromisse erzeugt und ausgleicht, sind die zugrundeliegenden Denkfiguren dieses Werkes. Krieg und Vertrag erscheinen als aussagekräftige und performativ umsetzbare Metaphern zur Beschreibung sprachlicher Phänomene. Die Übersetzungen ins Italienische oder Deutsche und die Übertragungen in andere Textsorten, vor allem die Dramatisierungen erleichterten es in der Folgezeit, Guarnas Text als Einführung in den Sprachunterricht an sich zu verwenden (vgl. Puliga/Hautala 2011; Cassiani 2013; Harnischmacher 2013). Die Komik des verfremdeten Krieges erschien offenbar unterrichtstauglich. Man kann das *bellum grammaticale* diesbezüglich mit den Fabeln Aesops oder der pseudohomerischen *Batrachomyomachia* vergleichen, in denen die Kriegs- und Kampfesmetaphorik ebenfalls mit Komik verbunden wird; beide Texte gehörten in der Frühen Neuzeit zur ersten Autorenlektüre.¹⁶

Zu den vielen Lehrenden, die das Bild des Krieges in der Sprachvermittlung aufgriffen, gehörte auch Johannes Buno (1617-1697), ein Lehrer, Hofmeister und später Schulrektor in Danzig und Lüneburg. Buno hat Lehrbücher zum Studium der biblischen und weltlichen Geschichte sowie eine lateinische Grammatik verfasst und Guarnas *Bellum grammaticale* übersetzt (Nagel 2014, 20ff.).¹⁷ In seiner eigenen Didaktik kommen viele Verfahren zusammen: der Einsatz von Bild und Text im Unterricht, die Nutzung der klassischen Mnemotechnik zum Erwerb von Regel- und Faktenwissen, eine visuell unterstützte Chronographie (das sogenannte chronographische Alphabet), ausführliche Lerngeschichten für die Wortschatzarbeit sowie die fortwährende Reflexion des eigenen didaktischen Handelns. Die Forschung widmete besonders den mnemotechnischen Bildern, die Buno in allen Werken einsetzte, in den letzten Jahren zunehmende Aufmerksamkeit und verglich sie mit den Arbeiten seines etwas älteren Zeitgenossen Johann Amos Comenius (1592-1670), wobei sie der von

15 Zur eng damit verbundenen mittelalterlichen Metaphorik des ‚Regierens‘ in der Grammatik vgl. Paul F. Grendler (1989, 166ff.).

16 Die intensive Nutzung beider veranschaulichen exemplarisch die Schulausgaben, die im 16. Jahrhundert in Basel im Vierjahrestakt erschienen – 11 Ausgaben bieten zwischen 1524 und 1574 die Fabeln nach Aesop und die *Batrachomyomachia* gemeinsam als Schullektüre an (Angabe nach dem VD16).

17 Bunos didaktischer und medialer Ansatz wird – wiederum unter weitgehender Aussparung der Grammatik – von Gerhard Strasser (2000b) analysiert.

Buno erdachten „emblematischen Lernmethode“ (Strasser 2000a, 8) großen Einfallsreichtum, aber auch vollkommenes Scheitern attestierte (Nagel 2014, 84).

1650 gab Buno seine Übersetzung von Guarnas *Bellum Grammaticale* heraus (Buno 1650),¹⁸ im Jahr darauf folgte seine *Neue lateinische Grammatica* (Buno 1651). Beide Werke zielen auf den lateinischen Anfangsunterricht, sind also vor der Autorenlektüre angesiedelt. In der *Grammatica* arbeitet Buno mit mnemotechnischen Bildern und Lerngeschichten, die deutlich an Guarna anknüpfen. Ein Zitat aus dem ersten „Mährchen“, das den Schwerpunkt auf das Nominalsystem und die Wortschatzarbeit legt, kann dies verdeutlichen:

Die Geschichte von dem großen Mann *Mas* und seinem großen Weibe *Femina*, daraus zu sehen, woher das *Masculinum* und *Femininum genus* entstanden.

Dieser alte Mann hieß *Mas*, und sein Weib *Femina*; dieselbe war gar ein bitter böses, darzu stolzes Weib: Dan sie setzete diesem ihrem Manne nicht allein mit allerhand giftigen Scheltworten täglich zu, sondern wann er sich nur im geringsten verantworten wollte, so schlug sie den armen alten Mann jämmerlich ab und das trieb sie täglich, biss sie es endlich gar zu grob machte, daß dem armen Manne unmöglich war, solchen Jammer länger auszustehen. Wie er aber sich ihr alleine zu widersetzen viel zu schwach befand, so ersuchte er seine Mitbürger und Nachbarn, daß sie ihm hier mit gutem Raht beyspringen möchten. [...] Weil dieses nun eine dem gantzen Männlichen Geschlecht so gefährliche Sache, als versamleten sich alle Mannspersonen aus der gantzen Welt, jung und alt, gros und klein, hoch und niedrig. Es kamen alle Keyser, Könige, Fürsten, Grafen, Ritter, Bürgemeister, Rahts-Herren, Richter, Vogte, Beamte, Schreiber und Diener, Edel und Unedel, Bürger und Bauren, Knechte und Jungen. [...] Und derentwegen war es ihnen ein solcher Ernst, daß sich alle Völcker zusammen thaten: da kam der Spanier *Hispanus*, und Frantzoz *Gallus*, der Deutsche *Germanus*, und Wälsche *Italus*, der Türk *Turca* und Scythe *Scythia*, der Niederländer *Belga* und Araber *Arabs*, der Mohr *Aethiops* und Perser *Persa* etc. Es kamen auch alle Amtspersonen; nemlich der Bürgermeister *Consul*, der Rahtsherr *Senator*, der Vogt *Praetor*, der Schreiber *Scriba* etc., der Pabst *Papa* [...] Damit aber die Weiber von der Männer Anschläge nichts erfahren möchten, so zogen sie miteinander auf die Berge Taurus, Vesuvius, Caucasus etc.: alda insgeheim Raht zuhalten. Auf denselben Bergen pflegten alle Winde, nemlich der Ostwind *Subsolanus*, Euros, der Südenwind *Auster*, *Notus*, der Westwind *Favonius*, *Zephyrus*; der Nordwind *Aquilo*, *Boreas* etc. gar stark zu wehen, und damit durch alle 12 Monaten scharf anzuhalten [...] (ebd., 5f.).

Die Konstellation ist klar; man kann sich vorstellen, wie es weitergeht: Die Frauen versammeln sich ebenfalls, und dann beginnt der Kampf, in dem die Frauen vorerst im Vorteil sind, da sie im Handstreich alle Länder und Städte zu Feminina erklären (ebd., 11). Dann aber müssen sie die nötigen Waffen über den Zwischenhandel mit dem Neutrum erwerben und bezahlen dafür mit einigen Bäumen und Flüssen (ebd., 11f.). Tatsächlich findet der Krieg dann nicht statt, die Geschichte löst sich auf und kürzere, locker verknüpfte Erzählungen schließen sich an.

Im direkten Anschluss an Guarna liefert die Kriegsmetaphorik den Ausgangspunkt, wobei bei Buno nicht Substantiv und Verb, sondern zwei Genera, Maskulinum und Femininum, gegeneinander antreten. Ziel ist hier allerdings nicht der Kompromiss oder das Verständnis für Abhängigkeiten und Unregelmäßigkeiten, sondern die Identifikation zweier grundsätz-

18 Zu Guarna: „Des Italiäners Zweck aber, so weit man absehen kan, ist eigentlich dahin gerichtet, wie die Anomala so wol in Verbis als nominibus, welche dem Gedächtnis nur übel beyzubringen, durch solche Spiel und Schwencke mit besserm Lusten gefasset und behalten werden möchten“ (Buno 1650, 32). Es folgt ein Verweis auf Harsdörffers Gesprächspiele. An das Wolfenbüttler Exemplar dieses Druckes ist bereits ein kurzer Empfehlungsdruk für die *Grammatica* angebunden, der die enge Verbindung in der Entstehungsgeschichte beider Werke bezeugt (Danzig, Andreas Hünefeld, 1649. HAB 28.3 Gram (2)).

lich voneinander geschiedener Bereiche und die jeweilige Zuordnung zu ihnen. Die Leitsprache der Erzählungen ist Deutsch; die lateinischen Begriffe werden daher immer im Nominativ gegeben, auch wenn die Syntax anderes erfordern würde. Buno beruft sich dabei auf die Praxis – Deutsch müsse Leitsprache des Unterrichts sein, da es den Kindern bereits vertraut und damit leichter zugänglich sei; der von ihm verwendete syntaktisch falsche Nominativ hingegen erleichtere die Vokabelarbeit.¹⁹ Damit grenzt er die Lerngeschichten deutlich von seinen kommentierenden, an den erwachsenen Leser gerichteten Passagen ab, in denen die lateinischen Fachtermini im deutschen Text nach den Konventionen der Zeit dekliniert werden.

Alle Lerngeschichten sind durch eine hohe affektive Beteiligung charakterisiert, wie sie schon Quintilian als zentral für die mnemotechnische Arbeit galt: Sei es die Freude am Absurden bei der Geschichte über das *Pluraletantum*²⁰ oder die ganz offene und für heutige Leser erschreckende Lust an der Grausamkeit, wenn es um die detaillierte Darstellung der Folter und Hinrichtung einer Hexe geht, anhand derer Substantive der a-Deklination eingeführt werden.²¹

Buno selbst weist in seiner *Richtigen Information an den Praeceptorem, wie mit gegenwertiger Grammatica in der Institution zu verfahren*²² darauf hin, dass der Lehrer dieses Buch den Kindern nicht, wie üblich zum Auswendiglernen geben solle, sondern dass es für die erzählende Vermittlung durch den Lehrer bestimmt sei. An die Stelle des Auswendiglernens setzt er

19 „Es ist aber nicht allein in diesen, sondern auch in folgenden Märlein das Deutsche als ein *notius*, dem Latein vorgezogen und sind die Lateinischen *vocabula*, ungeacht die construction unterweilen ein anders erfodert, mit Fleiß *in nominativo* behalten worden: dabei es die Probe gegeben, dass die solcher Gestalt in Märlein abgefasste *vocabula* gar leicht und ohne Verdruß und fast unvermerkt sich bey den Lernenden insinuierten und behalten lassen“ (Buno 1651, fol. b2r).

20 „Als es eben zu Athen *Athenae* Jahrmarkt *nundinae* war, kam ein Kriegsbeer *copiae* von Raubvögeln *harpyae*, welche zwar auf Saumsäteln *clitellae* ritten, doch aber sonst schönen Pferdschmuck *fulerae* und Zügel oder Zaum *habenae* mit köstlichem Gebiß *oreae* [...] hatten und vermeinten es wie Venedig *Venetiae* und andere Städte in -ae zu überrumpeln ...“ (Buno 1651, 35).

21 „Dan erstlich ward aus Papier *charta* eine Krone *coróna* gel/macht und an jeder Kerb *crena* eine Schelle *nola* gehenket: dieselbe ward ihr zu Hohn und Spott *fanna* aufgesetzt: darnach hatte man auf einen Schlitten *traha* eine Egge *occa* gelegt und zur Dekken *stragula* eine Matte *stórea* darüber gedeckket: darauf ward sie [d.h. die Hexe, AW] gebunden: und so bald die Glocke *campána* geleutet worden, durch die Gasse *platéa* geführt mit Nessel *urtica* und einer Ruhten *virga* aus Birken *bétula* gemacht so lange gestrichen, biß ihr die Adern *vena arteria* dicke aufließen. Darzu ward sie mit Ziegel *tégula* geworffen, und mit Ball *pila*, aus Menschenkoht *merda*, den sie aus dem heimlichen Gemach *cloáca* genommen, ihr Schlund *gula* gestopfet, daß sie nicht schreyen konnte. Als sie nun vor das Thor *porta* kommen, ist ihr mit einer Gabel *furca* die Zunge *lingua* ausgezogen und mit einem Bohrer *terebrá* durchbohret worden. Darauf hat man sie auf einem Holtzhaufen *pyra* geschmächet: doch von dannen wider abgenommen, ein Schienbein *tibia* zerbrochen und sie auf das Rad *rota* gelegt, welches auf dem Felsen *petra* stehet, daselbst mochte sie den Mond *luna* und die Sterne *stella* beschauen“ (Buno 1651, 23f.).

22 „Es wolle sich derselbe mit gegenwertiger *Grammatica* auf vorgeschriebene Mase und Weise handeln, und sie ja nicht, wie man sonst mit andern Grammatiken übel zu verfahren pfleget, seinen Schülern auswendig zu lernen vorlegen, sondern einen *Paragraphum* nach dem andern und eine *Historia* nach der andern wol und also explicieren, daß die Lernenden, was darinnen enthalten, recht begreifen und verstehen mögen, welches, ob sie nemlich die vorgegebene Sache recht eingenommen, durch examinieren und fragen kann erkündiget werden. Wann dann eine Lection vorgängig wol erkläret, so wird darauf den Schülern zur Nachlese hingegeben, da man ihnen ausdrücklich anzubefehlen, daß sie diese Lection nicht auswendig lernen, sondern nur drey oder viermal wol und mit gutem bedacht überlesen sollen. Welches bedächtliche nachlesen ihnen viel nützlicher und im studieren ersprießlicher seyn wird, als ob sie ganze Blätter und Bogen, wie die Nonne ihren Psalter, auf dem Nagel herzusagen wüsten“ (Buno 1651, fol. b1r).

die narrative Kraft der Erzählung, das verständnissichernde Gespräch und die affektive Beteiligung am erzählten Geschehen. Jede Geschichte solle vorgetragen und erläutert werden, dann folge ein verständnissicherndes Gespräch. Erst ganz zum Schluss sollten die Schüler es mehrfach selbstständig lesen. Diese Vorgabe impliziert, dass jeder Schüler Zugang zu einem Buch hat; dies wiederum lässt erwarten, dass er auch die von Buno beigegebenen Kupferstiche betrachtet, auch wenn diese hier nicht extra erwähnt werden.

Diese Kupfer gehen andere Wege als die Lerngeschichten. Sie verarbeiten den Stoff der *historiae* oder „Mährlein“ zu mnemotechnischen Kompositfiguren, wie sie auch aus anderen Anwendungsfeldern der frühneuzeitlichen Mnemotechnik bekannt sind (vgl. bei Yates 1990, Tafeln I-VII). Im Kupferstich zu den drei Genera findet sich in der oberen linken Ecke auch die bildliche Rückübertragung des eingangs zitierten Merkverses (vgl. Abb. 1): Neben den Männern werden Engel und Teufel, antike Götter (hier eine nackte Skulptur), Berge, Winde und Flüsse in den bildenden Künsten als männlich dargestellt (*viri specie pictum*), weshalb sie auch grammatikalisch als Maskulina zu behandeln sind – das ist der Kreisschluss, den das Bild vorführt.



Abb. 1: Johannes Buno: Neue Lateinische Grammatica (1651); Ausschnitt aus einem vor Seite 61 eingebundenen gefalteten Kupferstich²³

Man kann festhalten, dass Bunos Lehrwerk eine Reihe von Unterrichtspraktiken für die Eingangsphase des lateinischen Spracherwerbs nahelegt. Die Tatsache, dass die lateinischen Substantive jeweils im Nominativ in den Satz eingebettet und die unterschiedlichen Deklinationen dabei nicht thematisiert wurden, impliziert, dass die Wortschatzarbeit am alltagssprachlichen (nicht literarischen!) Vokabular insgesamt höher geschätzt wurde als die Formenlehre. Die sinnliche Ansprache und die affektive Beteiligung der Schüler steht dabei stets im Vordergrund: Die Geschichten sollen erzählt und ausgelegt, im Unterrichtsgespräch geprüft und dann in Einzelarbeit wiederholt gelesen und imaginiert werden. Dass sie auch

²³ Buno selbst hat dem Werk in der „Richtigen instruction an den Praeceptorem“ eine ausführliche Gebrauchsanweisung mitgegeben, in der er die Geschichte vom Kampf zwischen Männern und Frauen mit dem genannten Kupfer verbindet und auch den hier gezeigten Ausschnitt beschreibt (fol. b1v).

im Bild gesucht werden sollten, spricht der Autor nicht an, ist aber aus der Anlage des Lehrbuches zu erwarten.

Buno bedient sich im ersten „Mährlein“ der Denkfigur des sprachimmanenten Kampfes, die ihm und seinen Lesern aus Guarna vertraut war. Sie entwickelt bei ihm jedoch neue Charakteristika: Buno konzentriert sich auf wenige Handlungselemente und nutzt das Kriegsmotiv vor allem dazu, Grenzen zu ziehen und sie zu plausibilisieren. Indem er die Kampfmetapher zur Darstellung des Nominalsystems verwendet, gendert er sie; wortschatzorientierte Lerngeschichten wie die der Hexenverbrennung verstärken diese Ausrichtung. Buno trägt explizit misogynen Vorstellungen von der Frau als „bösem Geschlecht“ in den Elementarunterricht hinein und nutzt diese narrativ und affektiv.

3 Merkhände und Merkkörper

Buno forderte, dass die Schüler die Geschichten nachlesen, aber nicht auswendig lernen sollten; konkret heißt es bei ihm: „Welches bedächtliche nachlesen ihnen viel nützlicher und im studieren ersprißlicher seyn wird, als ob sie gantze Blätter und Bogen, wie die Nonne ihren Psalter, auf dem Nagel herzusagen wüsten“ (Buno 1651, fol. b1r). Etwas „auf dem Nagel hersagen“ meint offensichtlich eine Praxis, die mnemotechnisch geprägt und mit dem Auswendiglernen von Grundlagenwissen verbunden ist. Derartige Körperpraktiken, die zugleich Gedächtnispraktiken sind, aber weit unterhalb der komplexen historischen Mnemotechnik liegen (Yates 1990), waren in der Frühen Neuzeit weit verbreitet. Noch heute zählen und rechnen wir mit den Fingern; die Frühe Neuzeit aber übte mit ihrer Hilfe auch das Tonsystem und die dichterischen Metren ebenso wie die Deklinationen (vgl. Evers 2006; Leonhardt 1993). Ihre praktische Umsetzung lässt sich an zwei Beispielen gut nachvollziehen, die den Briefen des Humanisten Nicolaus Clenardus und der etwas früher entstandenen sogenannten *Seligenstädter Lateinpädagogik* entnommen sind.

Nicolaus Clenardus gehörte zu den bedeutendsten Didaktikern seiner Zeit. Er gab Lehrbücher zu allen drei heiligen Sprachen heraus und bemühte sich zudem in besonderer Weise um die arabische Sprache und den christlich-arabischen Dialog (vgl. Chauvin/Roersch 1900, 103ff.; Callatay 2012). Dabei entwickelte er Überlegungen für einen einsprachigen, alltagsnahen Sprachunterricht, einen Vorläufer der Immersionsmethode.²⁴ Man sollte sich in Erinnerung rufen, dass es damals nicht unüblich war, dass ein Lehrer seine Schüler in die eigene Hausgemeinschaft aufnahm, in der zumindest zeitweise Latein gesprochen wurde, und dass das erste Ziel des Unterrichts in einer alltagssprachlichen Anwendung des Lateinischen lag, so dass die Immersion auch für diese Sprache möglich war. Mehr als in den Lehrbüchern geht Cleynaerts in seinen (teils schon zeitgenössisch publizierten) Briefen auf diese Unterrichtspraktiken ein.²⁵ In einem Schreiben an Johannes Vasaes (Jan van Brugge, um 1511-1561) beschreibt er die Wortschatzarbeit in der ersten Lernwoche eines neuen

24 Mit seinem Ansatz setzt Clenardus sich deutlich von Erasmus' *Colloquia familiaria* ab, die seit 1518 vielfach gedruckt wurden und die das richtige, das heißt regelgerechte Sprechen, die Phraseologie und die Vermittlung moralischer Werte betonten. Eine deutliche Ähnlichkeit zeigt sich hingegen mit den Werken seines Zeitgenossen Juan Ludovicus Vives (1493-1540) (vgl. Mahlmann-Bauer 2008, 350ff.).

25 Cleynaerts Briefe sind zugänglich in der Ausgabe von Alphonse Roersch (1940); der hier zitierte Brief an Johannes Vasaes vom 18. Juli 1537 findet sich auf Seite 119ff., das Zitat auf Seite 122f. Der Brief erschien im 16. Jahrhundert auch als Separatausgabe, die den besonderen didaktischen Zugriff von Cleynaerts würdigt und hier ebenfalls herangezogen wird (Clenardus 1576).

Schülers, in der nach den Buchstaben und Silben Alltagsdialoge eingeübt und im Vokabelheft gesammelt werden: „Interim tamen admota manu capiti, dicebam, caput, nasus, oculus, et ita singulis diebus vocabula aliqua in libellum referebam. Et inter vestiendum, Heus Sebastiane, cedo mihi aquam, monstrato cantharo. Effunde, et fer recentem. [...] Cedo mihi pectinem, digitis comendi capitis ostendebam signa. Iam dudum assequeris quid velim“ (Roersch 1940, 122; Clenardus 1576, 9).²⁶ In der zweiten Woche kommt die Formenlehre hinzu, die als Körperpraxis aufgefasst wird. Der Schüler soll die erste Deklination am Beispiel der *musa* an den Fingern üben. Die Handlungsanweisung lautet: „sit hoc ante prandium sonandum prolatis digitis, et manu tam interiore quam exterior. [...] coenanti, prandenti, eunti ad lectum, surgenti semper occinebant Musa, Musae etc. Necdum scit quid sibi casus velint“ (Roersch 1940, 123; Clenardus 1576, 10).²⁷ Zu den alltäglichen, sich auf kurze Sätze, Substantive und Imperative konzentrierenden Dialogen und der täglichen schriftlichen Wortschatzarbeit kommt bei Clenardus also die Formenlehre als Körperpraxis hinzu: Die Kasus werden an den Fingern abgezählt, die Hände werden vom Singular in den Plural gedreht, und alle Formen werden mit lauter Stimme hergesagt, so dass man es ständig im ganzen Haus hören kann.

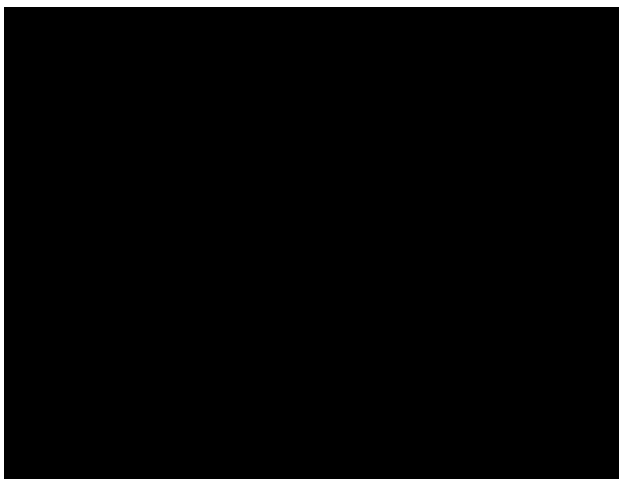


Abb. 2: Handlungsanweisung zum Einüben der Deklination aus der *Seligenstädter Lateinpädagogik*, vor 1500, fol. 4v (Abb. nach dem Faksimile)

Noch genauer wird die Praxis der Merkhand in der *Seligenstädter Lateinpädagogik* beschrieben. Sie wurde kurz vor 1500 für den Unterricht eines jungen Adligen im südwestdeutschen Raum angefertigt.²⁸ Ausgehend von den klassischen Grammatiken von Donat und Priscian

26 „Bisweilen aber sagte ich, die Hand an den Kopf [des Schülers] gelegt, ‚Kopf‘, ‚Nase‘, ‚Auge‘, und so brachte ich jeden Tag einige Vokabeln ins Heft. Und beim Anziehen sagte ich ‚Eh Sebastian, gib mir Wasser‘, nachdem ich auf die Kanne gezeigt hatte. ‚Gieß es aus und bring neues!‘ [...] ‚Gib mir den Kamm!‘, mit den Fingern machte ich die Zeichen des Haarekämmens. Du hast schon längst verstanden, worauf ich hinauswill.“

27 „Das soll vor dem Essen ertönen, an den ausgestreckten Fingern, und sowohl auf der Innen- als auch auf der Außenseite der Hand. Wenn ich beim Frühstück war, beim Abendessen, beim Zubettgehen, beim Aufstehen rief er mir stets entgegen: *Musa, Musae* usw. Er weiß aber noch nicht, was die Kasus bedeuten.“

28 Die Herkunftsvermutung gründet vor allem in der Erwähnung zahlreicher Städte aus dem Südwesten Deutschlands. Der intendierte Nutzer wird auf fol. 2v als *nobilis filius* angesprochen.

bietet sie sowohl Anweisungen für Lehrer als auch Übungen für Schüler, die durch Sprache und Schriftgröße differenziert werden: Das, was der Schüler lesen soll, ist großgeschrieben, farbig markiert und noch aus der Distanz lesbar. Die Hinweise für den Lehrer hingegen sind oft winzig klein und voller Abkürzungen, das heißt Vorkenntnisse voraussetzend und auf Nahsichtigkeit ausgelegt (Stolt 1979, 310f.). Wir stellen uns daher das Buch in der Hand des Lehrers vor und den Schüler in einem gewissen Abstand davor. Dem aufgeschlagenen Buch kommt im Unterricht gleichsam die Aufgabe der Tafel zu; die deutlich markierten Sinnabschnitte legen die Vermutung nahe, dass eine Doppelseite jeweils den Gegenstand einer Unterrichtsstunde abbildet. Wie bei Clenardus handelt es sich vermutlich um Einzelunterricht oder Unterricht in einer sehr kleinen Gruppe.

Der Seitenausschnitt, hält oben in einer Auszeichnungsschrift fest, dass es im lateinischen sechs Fälle gibt („Casus sex sunt: Nominativus, genitivus, dativus, accusativus, vocativus, ablativus“). Dabei lässt die unterschiedliche Farbgebung die Sonderstellung von Nominativ und Vokativ erkennen. Am linken Seitenrand finden sich in einer kleineren Schrift Anweisungen für den Lehrer; mittig und in beinahe natürlicher Größe zwei schematische Abbildungen einer linken Hand, deren Finger, Fingernägel, Handteller und Handrücken mit den Singular- und Pluralformen der Substantive der a-Deklination belegt sind. Sie zeigen an, dass der Singular auf der Innenseite der linken Hand gelernt werden soll, der Plural hingegen an der linken Faust, die so gehalten wird, dass man auf die Fingernägel schaut.²⁹ Der Nominativ erscheint als Leitkasus auf dem Daumen, der ihm farblich zugeordnete Vokativ im Handteller, was seine syntaktische Sonderstellung reflektiert.³⁰ Die vier *casus obliqui* sind auf den oberen Fingergliedern situiert und bilden eine eigene Gruppe. Dieses Verfahren erinnert an die klassische mnemotechnische Örterlehre, so wie sie zum Beispiel aus Quintilian bekannt ist und im Mittelalter weit verbreitet war (vgl. Blum 1969; Yates 1990; Berns/Neuber 2000). Zugleich aber sind die Unterschiede offensichtlich – es ist sozusagen Mnemotechnik zum Anfassen und im kleinen Stil. Denn die Örter werden nicht nur imaginiert und sind auch keine Paläste, Straßen oder Theater, sondern sie finden sich auf der eigenen Hand, die man in jedem Augenblick berühren kann.

In diesem Kontext ist ein Detail der Zeichnung von besonderer Bedeutung: Alle Merkhände der *Seligenstädter Lateinpädagogik* sind linke Hände. Solange die Rechtshändigkeit den

29 Die dazugehörige Anweisung macht zugleich deutlich, dass Autor bzw. Schreiber und intendierter Nutzer der Handschrift zwei verschiedene Personen waren, so dass der Autor seine Erfahrungen für den erwarteten Lehrer explizit formulieren musste. Am Blattrand ist zu lesen (fol. 4v; vgl. Asztalos/Öberg/Stedje/Stolt 1989, 20ff.): „Casualis scientia pueris est necessaria. Desitis ergo inconditis illis murmuribus, quibus scholarum magistri pueros usque and caput vertigines fatigant. Dicat preceptor puero docendo quod [hier ist ein Pfeil zu casus sex sunt eingezeichnet]. Deinde preceptor puerum exerceat, ut huiusmodi sex casus in manu sua sinistra sepiissime recenseat, prout hee [sic] due figure indicant, in manu sua sinistra aperta casus singularis numeri, manu vero clausa casus plurales accipiens.“ („Die Kasuslehre ist wichtig für die Schüler. Hört also auf mit diesem unsortierten Gemurmel, mit dem die Lehrer die Schüler bis zum Schwindligwerden ermüden. Der Lehrer soll dem Schüler beim Unterrichten dies hier sagen [hier ist ein Pfeil zur Überschrift ‚Es gibt sechs Fälle ...‘ eingezeichnet]; dann soll der Lehrer seinen Schüler so üben lassen, dass er die sechs Fälle in seiner linken Hand ganz oft in der Art wiederholt, wie diese beiden Abbildungen es anzeigen, wobei er in der offenen linken Hand die Fälle des Singulars, in der geschlossenen Hand aber den Plural erfasst/lernt.“)

30 Für die Schüler ist es zuallererst wichtig, dass Nominativ und Vokativ in der Regel formgleich sind. Syntaktisch ist der Nominativ als regulärer Kasus des Subjekts als Leitkasus anzusehen und steht daher den *casus obliqui* gegenüber. Die deutlich separierte Verortung des Vokativs auf dem Handteller bzw. Handrücken könnte andeuten, dass dem Autor die vieldiskutierte Ambiguität des Vokativs – Kasus oder unabhängiger Satz? – bewusst war.

Regelfall darstellt, impliziert die Wahl der linken Hand als Merkhand, dass sie in diesem Lernprozess von der anderen, dominanten Hand berührt oder gar, wie Brigitte Stolt vorgeschlagen hat, bemalt und beschrieben werden kann. Vielleicht ist die oben gezeigte Abbildung also nicht nur als Hinweis auf ein bestimmtes Lernverfahren, sondern als Abbild einer geübten Praxis zu verstehen, die das Bewegen der linken Hand, ihr Öffnen und Schließen sowie das Berühren und Bemalen der Finger nutzt, um die lateinischen Deklinationen zu lernen. Diese Beobachtung widerspricht den Verfahren, die bei Clenardus zu erschließen waren, nicht; ständige Wiederholung und laute Vokalisierung lassen sich mit den geschilderten Körperpraktiken problemlos verbinden.

Neben der Merkhand, die in der *Seligenstädter Lateinpädagogik* prominent eingeführt und verwendet wird, gibt es dort noch weitere performative Markierungen – von den Noten, die einen Betonungswechsel markieren und damit die laute Aussprache neuer Begriffe nahelegen, bis hin zum Bild eines verletzten Kriegers ohne Arm und Bein, der die defektiven Verben markiert (Bl. 157v) und an die Kriegsmetaphorik Guarnas erinnert (Stolt 1979, 314f.). Es gibt darüberhinausgehende Hinweise in der zeitgenössischen mnemotechnischen Literatur, die darauf hindeuten, dass nicht nur die Hände, sondern auch der ganze Körper zum Memorieren deklarativen Wissens verwendet wurde (vgl. Beise 2007). Exemplarisch sei ein Holzschnitt aus der Gedächtniskunst des deutschen Dominikaners Johannes Host von Romberch (1480-1532/33) aus seinem 1520 erstmalig gedruckten *congestorium artificiosae memorie* angeführt.

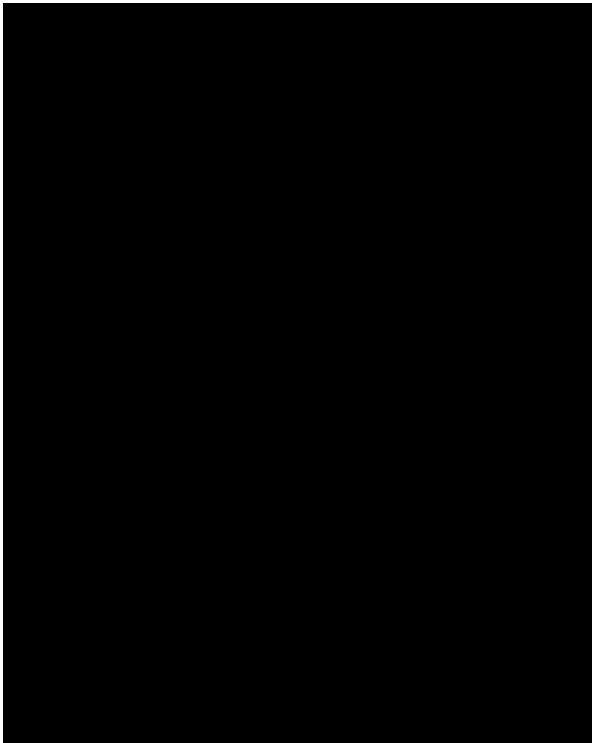


Abb. 3: Holzschnitt aus Johannes Host von Romberch: *Congestorium artificiosae memoriae* (1533), Bl. 61r (digital: S. 119)

Host von Romberch verteilt die Deklinationspunkte in einem mnemotechnischen Bild über den ganzen Körper: Der Nominativ wird am Kopf, der Akkusativ, der auch sonst häufig die zweite Stelle einnimmt, auf Höhe der Brust, der Vokativ am Bauch, Genitiv und Dativ an beiden Händen, der Ablativ an den Knien verortet. Dass es sich hier – anders als bei der eben genannten Seligenstädter Handschrift – allerdings eher um ein mnemotechnisches Modell und nicht um eine konkrete Arbeitsanleitung für den Lateinunterricht handelt, wird schon daran deutlich, dass Singular und Plural hier als nackte bzw. bekleidete Figur erscheinen: Damit bewegt er sich jenseits dessen, was im Unterricht möglich ist. Die Illustrationen lassen also durchaus erkennen, wo die Körperpraxis Imagination und wo sie Performance ist: Jeder Schüler kann nach dem Vorbild der Seligenstädter Grammatik mit der linken Hand arbeiten, sie anschauen, berühren und bemalen. Er könnte auch mit Host von Romberch den Plural der Substantive mit dem ganzen Körper lernen; für den Singular aber ist kaum zu erwarten, dass er sich aller seiner Kleider entledigt; vermutlich würde er sich eher umdrehen oder seinen Banknachbarn zur Hilfe nehmen. Host von Romberch bietet ein Bild, das nur in der Vorstellung zuhause ist und von dort aus wirken muss.

4 Schluss

Die ausgewählten Beispiele haben verschiedene Unterrichtspraktiken des frühneuzeitlichen Lateinunterrichts herausgearbeitet, die sich trotz aller methodischen Schwierigkeiten aus der Arbeit an didaktischen Texten und Bildern gewinnen lassen: Merkverse, die an Lieder und Gedichte erinnern und das Bildgedächtnis der Schüler nutzen; Lerngeschichten, die aus der Grammatik ein Abbild des Lebens und des Krieges machen, Merkbilder, die als Suchbilder daherkommen sowie die Nutzung von Hand und Körper als physischer Erinnerungshilfe beim Erlernen der Deklinationen. Sie legen performative Verfahren nahe, die das Regellernen und die Wortschatzarbeit mit dem lauten, vielleicht gemeinsamen Sprechen verbinden und verschiedene Körperpraktiken einüben, die die Schüler zum Lesen einladen und die Grammatik zum Spiel machen. Unter den untersuchten Text- und Bildzeugnissen nehmen die Merkverse, die eng an bestimmte Strategien und Praktiken gekoppelt sind, eine beachtenswerte Sonderstellung ein. In ganz Europa verbreitet, über Jahrhunderte hinweg in Gebrauch und in der mündlichen Tradition immer neu adaptiert, bieten sie ein nahezu unüberschaubares und kaum erschlossenes Reservoir für die unterrichtshistorische Forschung, das neue Einblicke in die praktische Dimension des Unterrichts während der langen Jahrhunderte ermöglicht, in denen Latein aktiv verwendet wurde und für jeden anderen Sprachunterricht als Modell diente.

Quellen

- Abele, Andreas: Jeremias Drexel SJ: *Julianus Apostata Tragoedia*. Edition, Übersetzung und Kommentar. Berlin/Boston: De Gruyter 2018
- Álvarez, Manuel: *De institutione grammatica libri tres, integri, ut ab auctore sunt editi, nunc emendatius excusi*. Köln: Birkmann für Mylius 1596
- Asztalos, Monika/Öberg, Jan/Stedje, Astrid/Stolt, Brigitte (Hrsg.): *Die „Seligenstädter Lateinpädagogik“. Eine illustrierte Lateingrammatik aus dem deutschen Frühhumanismus. Die Handschrift C 678 der Universitätsbibliothek zu Uppsala*, 2 Bände. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1989
- Buno, Johannes: *Uralter Fußsteig der Fabular- und Bilder-Grammatic [...]*. Danzig: Georg Rheten Witwe 1650
- Buno, Johannes: *Neue Lateinische Grammatica In Fabeln und Bildern Den äußerlichen Sinnen vorgestellt [...]*. Danzig: Andreas Hünefeld 1651

- Cerny, Lothar (Hrsg.): Leonard Hutton, *Bellum grammaticale sive nominum verborumque discordia civilis* (1635). Hildesheim: Olms 1982
- Clenardus, Nicolas: *Nova methodus docendi pueros analphabeticos, brevi omnino spatio Latine loqui, praesertim intra privatos parietes [...]*. Frankfurt am Main: Basse 1576
- Despauterius, Johannes: *Grammaticae institutionis pars prima*. Köln: Cervicornus 1522
- Deutschländer, Gerrit: Gelehrte Prinzenkinder um 1500. In: Marian Füssel/Antje Kuhle/Michael Stolz (Hrsg.): *Höfe und Experten. Relationen von Macht und Wissen in Mittelalter und Früher Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 39-52
- Gwosdek, Hedwig: *Lily's grammar of Latin in English. An introduction of the Eyght Partes of Speche, and the Construction of the Same*. Oxford, UK: Oxford University Press 2013
- Harnischmacher, Wibke: E. Andrea Guarnas ‚*Bellum Grammaticale*‘: Einführung, Text, Übersetzung, Kommentar. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2013
- Host von Romberch, Johannes: *Congestorium artificiosae memoriae*. Venedig: Sessa 1533
- Kassel, Rudolf/Austin, Colin: *Poetae Comici Graeci* 4. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1983
- Puliga, Donatella/Hautala, Svetlana: *La Guerra grammaticale di Andrea Guarna (1511). Un'antica novità per la didattica del latino*. Pisa: Edizioni ETS 2011
- Reichling, Dietrich: *Alexander de Villa-Dei: Das Doctrinale. Kritisch-exegetische Ausgabe*. Berlin: Hofmann 1893
- Roersch, Alphonse: *Correspondance de Nicolas Clénard*. Brüssel: Académie Royale de Belgique 1940

Literatur

- Baebler, Johann Jakob: *Beiträge zu einer Geschichte der lateinischen Grammatik im Mittelalter*. Halle a.S.: Verlag d. Buchhandlung d. Waisenhauses 1885
- Beise, Arnd: Körpergedächtnis als kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Bettina Banasch/Günter Butzer (Hrsg.): *Übung und Affekt. Formen des Körpergedächtnisses*. Berlin: De Gruyter 2007, 9-25
- Bellezza, Francis S.: Mnemonic devices: Classification, characteristics, and criteria. In: *Review of Educational Research* 51(1981), 247-275
- Berns, Jörg Jochen/Neuber, Wolfgang: *Seelenmaschinen. Gattungstraditionen, Funktionen und Leistungsgrenzen der Mnemotechniken vom späten Mittelalter bis zum Beginn der Moderne*. Wien: Böhlau 2000
- Blum, Herwig: *Die antike Mnemotechnik*. Hildesheim: Olms 1969
- Breidenstein, Georg: Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: *Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9*(2009), 201-215
- Burkard, Thorsten: Zwischen *usus* und *ratio* – Die Behandlung der Syntax in den Lehrbüchern des Johannes Despauterius und des Manuel Álvares. In: Martin Korenjak/Florian Schaffner (Hrsg.): *Der altsprachliche Unterricht in der Frühen Neuzeit*. Innsbruck: Studienverlag 2010, 133-146
- Callataÿ, Godefroid de: Apprendre l'arabe en autodidacte est possible. In: Christian Cannuyer (Hrsg.): *Regards sur l'orientalisme belge: suivis d'études égyptologiques et orientales. Mélanges offerts à Claude Vandersleyen*. Bruxelles: Société Belge d'Études Orientales 2012, 9-30
- Cassiani, Chiara: La battaglia delle parole e delle cose. Dal *Bellum grammaticale* di Guarna a Erasmo, Rabelais e Swift. Manziana: Vecchiarelli 2013
- Chauvin, Victor/Roersch, Alphonse: *Étude sur la vie et les travaux de Nicolas Clénard*. Brüssel: Hayez 1900
- Corbeill, Anthony: *Sexing the world. Grammatical gender and biological sex in Ancient Rome*. Princeton, NJ: Princeton University Press 2015
- Dolch, Josef: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte* (1959). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1982
- Evers, Bernd: *Sprechende Hände. Ausstellungskatalog*. Berlin: Staatliche Museen 2006
- Figge, Horst H.: *Die Accipies-Holzschnitte als Beispiele der Bild- und Textgestaltung um 1500*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität 2017
- Fuhrmann, Manfred: *Latin und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. Köln: DuMont 2001
- Grafton, Anthony T.: Textbooks and their disciplines. In: Emilio Campi/Simone de Angelis/Anja-Silvia Goeing/Anthony T. Grafton (Hrsg.): *Scholarly Knowledge. Textbooks in Early modern Europe*. Genf: Droz 2008, 11-36
- Grendler, Paul F.: *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning 1300-1600*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press 1989

- Habel, Edwin: Handschriftliches aus einem Schulbuch des 16. Jahrhunderts. In: Zentralblatt für Bibliothekswesen 53(1936), 233-238
- Hammerstein, Norker: Bildung und Wissenschaft von 15. bis zum 17. Jahrhundert. München: Oldenbourg 2003
- Havelock, Eric A.: Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim: VCH Acta Humaniora 1990
- Haye, Thomas: Lateinische Oralität. Gelehrte Sprache in der mündlichen Kommunikation des hohen und späten Mittelalters. Berlin/New York, NY: De Gruyter 2005
- Holtorf, Arne: Merkdichtung. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Band 5. Tübingen: Niemeyer 2001, 1078-1081
- Ijsewijn, Jozef/Sacré, Dirk: Companion to Neo-Latin Studies, Band 2. Leuven: Leuven University Press 1998, 139-164
- Johnson, William A.: Teaching the children how to read: The syllabary. In: Classical Journal 106(2011), Heft 4, 445-463
- Klein, Dorothea: *Ad memoriam firmiorem*. Merkverse in lateinisch-deutscher Lexikographie des späteren Mittelalters. In: Konrad Kunze/Johannes G. Mayer/Bernhard Schnell (Hrsg.): Überlieferungsgeschichtliche Editionen und Studien zur deutschen Literatur des Mittelalters. Tübingen: Niemeyer 1989, 131-153
- Klein, Dorothea: Zur Praxis des Lateinunterrichts. *Versus memoriales* in lateinisch-deutschen Vokabularen des späten Mittelalters. In: Nikolaus Henkel/Nigel F. Palmer (Hrsg.): Latein und Volkssprache im deutschen Mittelalter 1100-1500. Tübingen: Niemeyer 1992, 337-350
- Korenjak, Martin/Schaffnerath, Florian (Hrsg.): Der altsprachliche Unterricht in der Frühen Neuzeit. Innsbruck: Studienverlag 2010
- Kraus, Manfred: Zwischen *ars* und *usus*. Schülergespräche im Lateinunterricht des Humanismus. In: Martin Korenjak/Florian Schaffnerath (Hrsg.): Der altsprachliche Unterricht in der Frühen Neuzeit. Innsbruck: Studienverlag 2010, 105-118
- Kuhlmann, Peter: Zur Rolle der Sprache in der Bildung von der griechisch-lateinischen Antike bis zur Frühen Neuzeit. In: Jörg Kilian/Birgit Brouër/Dina Lüttenberg (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin/Boston, MA: De Gruyter 2016, 163-182
- Leonhardt, Jürgen: Thomas Murner als Lateinlehrer. Lernhilfen für die Prosodielehre. In: Niklas Holzberg/Friedrich Maier (Hrsg.): *Ut poesis pictura* II. Antike Texte in Bildern, Band 2. Bamberg: Buchner 1993, 157-164
- Leonhardt, Jürgen: Eine Leipziger Vorlesung über Ciceros de Legibus aus dem Jahre 1514. In: Wolfenbütteler Renaissance Mitteilungen 26(2002), Heft 1, 26-40
- Leonhardt, Jürgen: Gedruckte humanistische Kolleghefte als Quelle für Buch- und Bildungsgeschichte. In: Wolfenbütteler Notizen zur Buchgeschichte 2004, 21-34
- Leonhardt, Jürgen/Schindler, Claudia: Neue Quellen zum Alltag im Hörsaal vor 500 Jahren. Ein Tübinger Forschungsprojekt zur Leipziger Universität. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13(2007), 31-56
- Mahlmann-Bauer, Barbara: Catholic and protestant textbooks in elementary latin conversation: manuals of religious combat or guide to avoiding conflict? In: Emilio Campi/Simone de Angelis/Anja-Silvia Goeing/Anthony T. Grafton (Hrsg.): Scholarly Knowledge. Textbooks in Early modern Europe. Genf: Droz 2008, 341-390
- Müsegades, Benjamin: Experten für Lehren und Latein. Gelehrte Erzieher an reichsfürstlichen Höfen um 1500. In: Marian Füssel/Antje Kühle/Michael Stolz (Hrsg.): Höfe und Experten. Relationen von Macht und Wissen in Mittelalter und Früher Neuzeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 53-70
- Nagel, Jens: „Historische Bilder“ und „Fragen aus der Historia“. Die Schulbücher von Johann Buno und Christoph Cellarius im Geschichtsunterricht der Frühen Neuzeit. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2014
- Neuber, Wolfgang: Memoria. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Band 5. Tübingen: Niemeyer 2001, 1037-1078
- Pfeiffer, Rudolf: Die Klassische Philologie von Petrarca bis Mommsen (engl. 1976). München: Beck 1982
- Piccone, Carla: Dalla prosa ai versi. Forme, usi, contesti della poesia didascalica grammaticale tra XII e XII sec. Con l'editio princeps del *De voce*. Bern: Peter Lang 2014
- Rädle, Fidel (Hrsg.): Das lateinische Jesuitentheater in den deutschsprachigen Ländern der Frühen Neuzeit (von den Anfängen bis zum Westfälischen Frieden). Göttingen: Akademie der Wissenschaften 2018
- Rautenberg, Ursula: Das Titelblatt. Zur Entstehung eines typographischen Dispositivs im Frühen Buchdruck. Erlangen: Universität Erlangen-Nürnberg 2004
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32(2003), 202-301

- Roersch, Alphonse: Spauter, (Johannes de). In: *Biographie Nationale*, Band 23. Brüssel: Thiry-van Buggenhoudt 1924, 303-311
- Schmidt-Riese, Roland: Spielräume der Form. Jesuitisches Curriculum und die Ordnung grammatischer Texte. In: Wulf Oesterreicher/Gerhard Regn/Winfried Schulze (Hrsg.): *Autorität der Form – Autorisierung – institutionelle Autorität*. Münster: Lit-Verlag 2003, 55-74
- Stolt, Birgit: Das Werk eines pädagogischen Genies: Die ars minor des Donat im Codex Ups C678. In: *Daphnis* 8(1979), Heft 2, 309-320
- Stolt, Birgit: Zur Geschichte und pädagogischen Leistung der Handschrift UUB C 678. In: Monika Asztalos/Jan Öberg/Astrid Stedje/Brigitte Stolt (Hrsg.): Die „Seligenstädter Lateinpädagogik“. Eine illustrierte Lateingrammatik aus dem deutschen Frühhumanismus. Die Handschrift C 678 der Universitätsbibliothek zu Uppsala, Band 1. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1989, 9-15
- Storz, Peter: Miteinander reden lernen in der Sprache Roms. Lateinische Gesprächsszenen aus dem hochmittelalterlichen England. In: Martin Korenjak/Florian Schaffenrath (Hrsg.): *Der altsprachliche Unterricht in der Frühen Neuzeit*. Innsbruck: Studienverlag 2010, 11-22
- Strasser, Gerhard (2000a): *Emblematik und Mnemonik der Frühen Neuzeit im Zusammenspiel: Johannes Buno und Johann Justus Winckelmann*. Wiesbaden: Harrassowitz 2000
- Strasser, Gerhard (2000b): Johannes Bunos mnemotechnische Verfahren. In: Jörg Jochen Berns/Wolfgang Neuber (Hrsg.): *Seelenmaschinen*. Wien: Böhlau 2000, 639-660
- Wolkenhauer, Anja: In die Semmel biss der Kater. Zur Kulturgeschichte des lateinischen Merkverses. In: *Ianus. Informationen zum altsprachlichen Unterricht* 35(2014), 54-66
- Wolkenhauer, Anja: Traditionen des Lateinunterrichts. Merkverse und ihre Kritik im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Ianus. Informationen zum altsprachlichen Unterricht* 40(2019), 10-28
- Yates, Frances A.: *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare* (engl. 1966). Weinheim: VCH Acta Humaniora 1990

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Johannes Buno: *Neue Lateinische Grammatica*. Wolfenbüttel, HAB 256.6 Quod; <http://diglib.hab.de/drucke/256-6-quod-1s/start.htm?image=00060a>
- Abbildung 2: „Seligenstädter Lateinpädagogik“. Abbildung nach dem Faksimile der Handschrift (Asztalos/Öberg/Stedje/Stolt 1989, 2, fol. 4v).
- Abbildung 3: Johannes Host von Romberch: *Congestorium artificiose memoriae*. Wien, ÖNB 74.Y.71 ALT PRUNK, <http://data.onb.ac.at/rec/AC10257599>

Prof. Dr. Anja Wolkenhauer, Eberhard Karls Universität Tübingen, Philologisches Seminar, Lehrstuhl für Lateinische Philologie I, Wilhelmstraße 36, 72074 Tübingen, Deutschland, anja.wolkenhauer@uni-tuebingen.de

Bildungsgeschichte

International Journal for the Historiography of Education

1-2020

Aus dem Inhalt

Beiträge

- Merkverse, Lerngeschichten, Merkhände: Didaktische Praktiken im lateinischen Anfangsunterricht der Frühen Neuzeit [Memory devices, storytelling, and body mnemonics: Teaching Latin in early modern times]
- How schools came to democratize merit, formalize achievement, and naturalize privilege: The case of the United States
- “Balance of mind [...] seems more necessary than the promotion of teaching machines” – Technology in Swiss schools in the 1960s
- Transformative Theory of Bildung: A new chapter in the German tale of Bildung

Debatte

- The next generation of academics at the parting between academic technicians and social justice warriors
Der akademische Nachwuchs am Scheideweg zwischen akademischen Technikerinnen und sozialen Gerechtigkeitskriegern

Kolumne

- David F. Labaree
Two cheers for school bureaucracy

Vorschau auf 2-2020

“This discussion will consider the potential for a cultural history of education that embraces education in its broadest sense against the largest possible canvas of time and space.”
(Gary McCulloch)

978-3-7815-2373-9



ISSN 2192-4295

Bildungsgeschichte. [International Journal for the Historiography of Education](#)