

1. Einleitung

1.1 Fragestellung der Arbeit

Die Liebe wird Wissensfülle genannt, denn auf sie richten sich das Gesetz und die Propheten. Sie ist die Vollendung jeglichen Wissens, das formgebende Prinzip jeder Lehre. Wissen ohne Liebe macht hochmütig, mit Liebe aber erbaut es. [...] Denn die Fülle des Wissens und die Vollendung der Liebe streben hin zur Gnade der göttlichen Majestät und spiegeln sich in ihren eigenen Antlitzern, da sie sich einander zuwenden, weil weder das Wissen ohne Liebe vervollkommenet noch die Liebe ohne Wissen vollendet wird¹.

Die Beschäftigung mit den ethischen Implikationen von Wissen ist kein Phänomen der Moderne, wie dieses Zitat des mittelalterlichen Gelehrten Alain von Lille illustriert. Wissen und Lehrinhalte müssen auf einem soliden Tugendfundament ruhen, damit sie ihre Bestimmung erreichen. So weit, so erwartbar, möchte man meinen. Weniger vorhersehbar ist der letzte Teilsatz: Auch umgekehrt gilt für die ethische Vervollkommnung, dass sie ohne Wissen nicht erzielt werden kann; das Verhältnis ist also ein wechselseitiges.

Das Zitat ist einer Modellpredigt entnommen, die für den dritten Adventssonntag bestimmt war. Der Urheber, der Magister Alain von Lille, lateinisch Alanus ab Insulis, wirkte in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts in Paris und in Südfrankreich. Wer Umberto Ecos Roman »Der Name der Rose« gelesen hat, erinnert sich vielleicht an die Szene zu Beginn, in der der Protagonist William von Baskerville seinen Gehilfen Adson belehrt und dabei den »Meister

1 ALAIN VON LILLE, Sermo Nr. 15, zit. nach Vatikan, BAV, Reg. lat. 424, fol. 50. Alains Predigten werden, sofern sie nicht nach den kritischen Editionen zitiert werden, mit der Nummerierung gemäß der [Tabelle in Anhang 1a](#) angegeben. Ausführlicher zu Predigt Nr. 15 in [Kap. 6.2](#).

1. Einleitung

Alanus ab Insulis« als Autorität zitiert². Die Szene ist, wie vieles in Ecos Roman, gut getroffen, gehörte Alain doch zu den vielgelesenen und -zitierten Autoren des Mittelalters³.

In der geistesgeschichtlichen Spezialforschung gilt er als herausragende Persönlichkeit, die sich in einer Phase der Wissenstransformation, als die das »lange 12. Jahrhundert« gemeinhin gesehen wird, in zentrale ideengeschichtliche Debatten einschaltete⁴. Klassische philosophie- und theologiegeschichtliche Forschungen haben betont, welche bedeutende Rolle etwa die Abgrenzung von Naturphilosophie und Theologie im philosophisch-theologischen Œuvre Alains spielen⁵. Des Weiteren nahmen sie die Seelsorge und die Bekämpfung von Heterodoxien als Wirkungsfelder in den Blick. Alain von Lille war einer der ersten Autoren eines Predigthandbuchs sowie eines die neueren Entwicklungen der Bußtheologie widerspiegelnden Bußhandbuchs⁶. Philologinnen und Philologen kennen ihn als Autor der Dichtungen »Anticlaudianus« und »Über die Klage der Natur«, die auch in volkssprachigen Werken rezipiert wurden⁷.

2 Vgl. ECO, *Der Name der Rose*, S. 34. William von Baskerville wendet sich auf dem Ritt zum Kloster mit folgender Lektion an seinen Schüler Adson: »Mein lieber Adson, [...] schon während unserer ganzen Reise lehre ich dich, die Zeichen zu lesen, mit denen die Welt zu uns spricht wie ein großes Buch. Meister Alanus ab Insulis sagte: ›omnis mundi creatura / quasi liber et pictura / nobis est et speculum« und dabei dachte er an den unerschöpflichen Schatz von Symbolen, mit welchen Gott durch seine Geschöpfe zu uns vom ewigen Leben spricht. Aber das Universum ist noch viel gesprächiger, als Meister Alanus ahnte, es spricht nicht nur von den letzten Dingen (und dann stets sehr dunkel), sondern auch von den nächstliegenden, und dann überaus deutlich«. Der Franziskaner zitiert Alains melancholisches Gedicht über das Elend der menschlichen Existenz. Vgl. ALAIN VON LILLE, *Omnis mundi creatura*, Sp. 579f. Dazu D'ALVERNY, *Alain de Lille. Textes inédits*, S. 39f. Zu einer möglichen Funktion des Zitats in Ecos Roman siehe SCHILLING, *Mittelalterliche Texte*, S. 446.

3 Vgl. dazu [Kap. 3.3](#).

4 Vgl. dazu [Kap. 1.2](#).

5 Vgl. D'ALVERNY, *Maître Alain*, S. 127: Alain meint mit dem Begriff »Naturphilosophie« die *artes liberales*, das Wissen über die Welt und die Natur, sowie allgemein alles, was Gegenstand menschlicher rationaler Überlegungen sein kann. Für einen ersten Überblick aus philosophiegeschichtlicher Perspektive zur Verortung von Alains intellektuellem Wirken siehe COLISH, *Scholastic Theology*, bes. S. 36–42.

6 Dazu ausführlich [Kap. 3.2](#). Vgl. zur Entwicklung der *artes praedicandi* BRISCOE, JAYE, »*Artes praedicandi*«, und zu den Bußhandbüchern MICHAUD-QUANTIN, *Sommes de casuistique*, bes. S. 15–19. Den andersgläubigen oder von kirchlichen Glaubensinhalten abweichenden Gruppierungen begegnete Alain durch die apologetische Abhandlung »*De fide catholica*«. Siehe dazu D'ALVERNY, *Alain de Lille. Textes inédits*, S. 12–14.

7 ALAIN VON LILLE, *Anticlaudianus*, und DERS., *De planctu naturae*, S. 806–879. Nur eingeschränkt heranzuziehen ist DERS., *De planctu naturae/Die Klage der Natur*. Die Übersetzung ist teilweise sehr unglücklich gewählt und durch Tippfehler entstellt (vgl.

Wenngleich sich in den fachhistorischen Untersuchungen zu Alain von Lille bereits vereinzelt Appelle finden lassen, die Werke nicht isoliert gemäß den jeweiligen modernen Disziplinen zu betrachten, so sind doch erst in jüngerer Zeit Versuche zu beobachten, sein Schaffen umfänglicher zu kontextualisieren⁸. Einer von Beate Kellner und Frank Bezner 2019 veranstalteten Tagung kommt das große Verdienst zu, nicht nur Teile von Alains Werk in ihrer Entstehungszeit neu einzuordnen, sondern vor allem die Rezeption von Alains Dichtung umfassend zu analysieren⁹. Frank Bezner hat bereits mit seiner 2005 veröffentlichten Dissertationsschrift entscheidend zu einem kontextsensiblen Verständnis von Alains Dichtung beigetragen. So verortet Bezner das lange vorrangig als literarisches Werk wahrgenommene Epos »Anticlaudianus« im Kontext der wissenschaftsgeschichtlichen Umbruchssituation, in der die Theologie als Wissenschaft neu konzipiert und das Lernen an den Pariser Schulen reguliert werden sollte¹⁰. In diese Studie bezieht er einige der Predigten des Autors mit ein und benennt die vertiefte Beschäftigung mit Alains homiletischem Werk als Desiderat¹¹.

In der Tat wurden die Predigten des Magisters bislang nicht umfassend vor dem Hintergrund der Entwicklung der Pariser Schulen untersucht. Dabei kön-

bspw. Prosa 3, S. 97, wo »*facultas theologica*« mit »theologischer Fakultät« statt »Disziplin« übersetzt wurde, oder S. 91, wo es eigentlich »Lust« (»*sensualitas*«) statt »Luft« heißen müsste. Zur Rezeption der Werke in der volkssprachlichen Dichtung vgl. Kap. 3.3.

8 Grundsätzliche Kritik am Internalismus der Philosophiegeschichtsschreibung, die sich unter Vernachlässigung des historischen Kontextes mit den philosophischen Ideen als solchen beschäftigt, bei BUBERT, *Kreative Gegensätze*, S. 32–42.

9 BEZNER, KELLNER (Hg.), *Alanus ab Insulis*. Hier sind die Beiträge von NIEDERBERGER, *Zur Begründung philosophischer Metaphysik*, und BEZNER, »*Delirat lyra poetica?*« zu nennen, während sich die anderen Aufsätze verstärkt der späteren Verarbeitung des Alain'schen Œuvres widmen. Beate Kellner hat mit der DFG-Forschergruppe 1986 und ihrem Teilprojekt 3 »»*Natura*« als kosmische und politische Ordnungsinstanz bei Alanus ab Insulis und in der lateinischen sowie volkssprachlichen Rezeption« die Forschung zu Alains Naturverständnis wesentlich vorangetrieben. Siehe <https://www.for1986.uni-muenchen.de/zweite-foerderphase/teilprojekt-3/index.html> (23.11.2022).

10 Siehe BEZNER, *Vela veritatis*, S. 472–477. In diesem Sinne, bezogen auf den »Anticlaudianus«, bereits wichtige Beobachtungen bei D'ALVERNY, *Alain de Lille et la »Theologia«*, S. 111–128, die auch schon auf die Ähnlichkeit der Prologe von Alains »*Regulae theologiae*« und des »Anticlaudianus« aufmerksam macht (S. 117). Auch BARTÒLA, *Filosofia, teologia, poesia*, bes. S. 253, spricht sich dafür aus, »*De planctu naturae*« und »Anticlaudianus« nicht losgelöst von theologischen Diskursen zu interpretieren. Als Kontrapunkt dazu lässt sich bspw. BERNER, *Antike und Christentum*, S. 33, nennen, mit der These, dass Alains theologisches Werk zu seinem dichterischen in keinerlei Verbindung stehe.

11 Vgl. BEZNER, *Vela veritatis*, S. 471–553, bes. S. 527.

1. Einleitung

nen sie dazu beitragen, den schwer fassbaren Transformationsprozess des Schulwesens im 12. Jahrhundert, an dessen Ende die neuartige Institution der Universität stehen sollte, besser greifbar zu machen¹². Relativ gut nachvollziehen lassen sich die primären institutionellen Schritte von den Schulen hin zur Pariser Universität, deren Ausformung bis weit ins 13. Jahrhundert reicht¹³. Ein solcher grundlegender Schritt ist etwa die Bezeichnung als *universitas* für den Zusammenschluss der Pariser Magister und Studenten, die sich ebenso wie weitere Kollektivbezeichnungen zwischen 1205 und 1210 erstmals in den Quellen finden lässt. Die ersten überlieferten Statuten stammen von 1215, doch bereits zuvor kommt es zu korporativem Handeln der Magister. Bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts bildeten sich auch die zentralen Gliederungselemente der Universität heraus, nämlich die Nationen und Fakultäten mit ihren jeweiligen

¹² In Bologna und Paris bilden sich etwa zur selben Zeit zwei verschiedene Typen der Universität heraus, die in den folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten als Modelle für neue Universitätsgründungen fungieren. Vgl. RÜEGG (Hg.), *Geschichte der Universität in Europa*. Zu den älteren Diskussionen über die Entstehung der Universitäten im Mittelalter allgemein vgl. den konzisen Forschungsüberblick von BORGOLTE, *Die Rolle des Stifters*.

¹³ Zur Frühgeschichte der Pariser Universität ab dem Jahr 1200 wurde eine gute Forschungsbasis geschaffen. An erster Stelle sind (in Auswahl) die Publikationen des Doyens der französischen Universitätsgeschichte, Jacques Verger, zu nennen: VERGER, *Que sait-on des institutions*; DERS., *De l'école d'Abélard*; DERS., *Les universités*; DERS., *Les universités françaises*; DERS., *Des écoles à l'université*. Zu den wichtigsten neueren Arbeiten zählt die prosopografisch orientierte Abhandlung von GOROCHOV, *Naissance de l'université*, deren besonderes Verdienst es ist, verstärkt nach den Akteuren des Universitätsbildungsprozesses zu fragen. Siehe auch DIES., *Les maîtres parisiens*. Gorochov macht für die Entstehung der Universität Paris und deren strukturelle Organisation den persönlichen Erfahrungsschatz der involvierten Magister verantwortlich, in Ergänzung und Abgrenzung zu denjenigen Arbeiten, die das Wirken des Papstes oder französischen Königs als entscheidend hervorheben. Im Unterschied zur Studie von REXROTH, *Fröhliche Scholastik*, wird bei ihr eher deutlich, wer eigentlich gemeint ist, wenn man von *den* Pariser Magistern und Scholaren spricht. YOUNG, *Scholarly Community*, untersucht die Pariser Theologiemagister zwischen 1215 und 1248 in ihrem gemeinschaftlichen Handeln an der jungen Universität. Youngs Ziel ist es, die von der Forschung vernachlässigte Generation von 1215–1248 zwischen dem sogenannten Cantor-Kreis, den James Baldwin untersuchte (dazu ausführlich [Kap. 2.2.2](#)), und den später die Universität prägenden Bettelordensangehörigen in den Blick zu nehmen. Seine Studie entstand parallel zu und ohne Kenntnis von GOROCHOV, *Naissance de l'université*. Zu nennen ist auch die methodisch sehr anregende Studie von DESTEMBERG, *L'honneur des universitaires*, der diskutiert, wie sich die Identität der Universitätsangehörigen ab dem 13. Jahrhundert entwickeln konnte. Die Gruppe der Theologen steht bei WEI, *Intellectual Culture*, im Fokus, dessen Studie aber eher einflussreichen Charakter hat.

Ämtern und das Rektorenamt¹⁴. Weniger klar ist hingegen, wie es zum gemeinschaftlichen Handeln der Lehrenden kommen konnte¹⁵. Ein wichtiger Faktor ist auf der funktionalen Ebene zu sehen. Nur durch die bereits bestehende gemeinsame Organisations- und Kommunikationskultur der einzelnen *scholae* konnte sich die Universität als deren Zusammenschluss herausbilden¹⁶. Auch wissenschaftstheoretische Probleme wirkten auf den Prozess: Die Differenzierung der Disziplinen machte es erforderlich, die eigene Betätigung zu reglementieren und in eine Institution zu überführen¹⁷, um nach innen ein gemeinsames Verständnis der jeweiligen Fächer und nach außen, zur Gesellschaft hin, die Akzeptanz dieses Wirkens aufzubauen¹⁸. Diesen beiden von Frank Rexroth genannten Faktoren ist ein dritter, ideeller hinzuzufügen: Die stetig wachsenden Schulen mit ihrer fluktuierenden personellen Zusammensetzung bedurften

14 Dazu Kap. 2.3. Hier seien nur die Einschätzung und die Forschungsübersicht bei VERGER, *Que sait-on des institutions*; DERS., *Culture, enseignement et société*, S. 117–129, und DERS., *Des écoles à l'université*, erwähnt.

15 Eine ausführliche Zusammenstellung von Faktoren findet sich in Kap. 2.3.

16 So REXROTH, *Fröhliche Scholastik*, S. 315.

17 Zum Begriff der Institution vgl. BERGER, LUCKMANN, *Die gesellschaftliche Konstruktion*, S. 54–61. Die Entstehung von Institutionen begründen die Soziologen Berger und Luckmann mit dem menschlichen Mangel an Instinkten, die Handlungen determinieren würden. Über die Habitualisierung bestimmter Abläufe werden Energien frei, die sonst von stets neuem Nachsinnen über Verhaltensmöglichkeiten in Anspruch genommen würden. Wenn habitualisierte Handlungen von Menschen, die in einer wechselseitigen Beziehung stehen und für die diese Handlungen relevant sind, auf eine typisierende Weise ausgeführt werden, kann man von Institutionalisierung sprechen; die Institution wiederum macht aus den individuellen Akteuren und Akten Typen. Damit die wechselseitigen Typisierungen zustande kommen, bedarf es der gemeinsamen Einübung über eine gewisse Zeit, der Historizität also, sowie der Kontrolle. Eine primäre Kontrolle ergibt sich durch das Bestehen der Institution selbst, eine sekundäre durch Sanktionen, wenn der Institutionalisierungsprozess selbst nicht ausreicht.

18 Vgl. dazu auch REXROTH, *Wahr oder nützlich*, S. 89f.: »Die erste [These] geht von der Beobachtung der dynamischen Binnendifferenzierung der Wissenschaften aus, wie sie unten ausgeführt wird. Sie besagt, dass schon die vormoderne Wissenschaft wegen dieser Differenzierungsprozesse und der damit einhergehenden zunehmenden Komplexität stärker als andere Wirklichkeitsbereiche besonders stabiler institutioneller Reglements bedurfte, um Kohärenz innerhalb des Systems zu gewährleisten und in der Kommunikation mit ihrer Umwelt auf Vertrauen hoffen zu können. Anders ausgedrückt: Gerade weil die Zahl der Gegenstandsbereiche, Fragestellungen und Konzepte des ›höheren‹ Wissens so stark anstieg, waren diese auf den strukturellen Konservatismus der Universitäten angewiesen«.

1. Einleitung

gemeinsamer Ziele und Praktiken, Erzählungen und Vorbilder, um zu einer Gemeinschaft zu werden¹⁹.

Daraus ergibt sich, dass sich die Phase vor den genannten Schritten der universitären Institutionalisierung bereits als ein Prozess begreifen lässt, in welchem die beteiligten Akteure die Grundlagen ihrer Tätigkeiten verhandelten. Aussagen zu Wissen, Wissenschaft und Bildung fallen nicht in einem ideengeschichtlichen Vakuum, sondern sind, so die These der vorliegenden Arbeit, Zeugnis dessen, wie die Zeitgenossen auf die Veränderungen reagierten, die durch das Wachstum der Schulen sowie durch neu entdeckte Texte und neue wissenschaftliche Methoden hervorgerufen wurden. Indem die Beteiligten an diesem Aushandlungsprozess mitwirkten, schufen sie auch die genannten Grundlagen für künftiges gemeinschaftliches Handeln folgender Generationen. Wie man sich diesen reichlich diffusen Vorgang konkret vorstellen kann, möchte die vorliegende Studie am Beispiel des Magisters Alain von Lille und seines Predigtwerks zeigen. Wie unter einem Brennglas soll anhand seiner Person untersucht werden, wie die Akteure des Pariser Schulwesens in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts versuchten, über die Grundlagen ihres Schaffens zu reflektieren, ihre Rolle zu definieren, ihr Wirken mit einem ethischen Fundament zu versehen und schließlich ihre diesbezüglichen Ansätze zu vermitteln. Dies bedeutet nicht, dass ihnen die Institution der Universität als *telos* vor Augen stand, sondern es geht darum, die ideengeschichtlichen Grundvoraussetzungen der Institutionenbildung besser zu verstehen. In diesem Lichte ist das eingangs angeführte Zitat nicht nur als predigttypische, zeitlose Ermahnung zur Nächstenliebe zu deuten, sondern es kann, wie zu zeigen sein wird, als Aussage innerhalb dieser konkreten historischen Situation der Schulentwicklung gelesen werden.

Das Predigtœuvre des Alain von Lille verdient aus mehreren Gründen Beachtung. Neben seinen Beiträgen zu intellektuellen Debatten des 12. Jahrhunderts sind die starke Rezeption seiner Werke und das Bild seiner Person in den folgenden Gelehrten generationen, nunmehr an der Universität Paris, entscheidend. Teile seines Opus' wurden Schullektüre und von Magistern wie Albertus

¹⁹ Siehe zu diesen Elementen des Gruppenbildungsprozesses SNIJDERS, *Communal Learning*. Wie die Mitglieder der Universität Paris in ihrer Frühphase zu einer gemeinsamen Identität als *universitaires* finden konnten, untersucht DESTEMBERG, *L'honneur des universitaires*. Etwas zu monokausal gedacht ist die Erklärung von WEI, *From Twelfth-Century Schools*, wonach die Bildung einer Magisterkorporation und die damit verbundene Entstehung der Universität auf die Übernahme von als monastisch deklarierten Idealen der Selbstverleugnung zurückzuführen sei; er macht dies unter anderem am Verschwinden autobiografischer Erzählungen der Magister des ausgehenden 12. Jahrhunderts fest. Die These von der Übernahme monastischer Ideale auch in DERS., *Intellectual Culture*, S. 99f.

Magnus oder Thomas von Aquin zitiert; in *exempla*-Sammlungen wurde er überwiegend als vorbildlicher Lehrer dargestellt²⁰. Der Großteil der Predigten wurde zwar erfasst, aber nur in Ansätzen ausgewertet – dann jedoch kaum unter wissens-, bildungs- und schulgeschichtlichen Perspektiven²¹. Hinzu kommt eine immer noch unzureichende Editionsfrage. Dabei eignen sich Magisterpredigten in besonderer Weise als Quelle für diese Zugänge, da sie sowohl einen paränetischen Charakter aufweisen als auch theoretisch-intellektuell fundiert sind²². Darüber hinaus handelt es sich bei der Predigt als solcher schon um ein Medium, das nicht nur Inhalte vermittelt, sondern auch Gemeinschaft herstellt²³.

Für die inhaltliche Auswertung der Predigten ist zunächst ihr Erschließungsstand zu aktualisieren. Gut fünfzig Jahre nach dem Erscheinen der gründlichen Untersuchungen von Marie-Thérèse d'Alverny und des »Repertoriums der lateinischen Sermones« von Johannes Baptist Schneyer²⁴ sind sowohl die Zahl der Predigten als auch die Daten zu ihrer handschriftlichen Überlieferung zu überarbeiten. In der Interpretation wird der Fokus dann nicht auf die (mutmaßlich) vor Pariser Scholaren gehaltenen Predigten eingegrenzt – die Bestimmung des Zielpublikums ist bei den meisten Predigten nur in Ansätzen möglich –, sondern es wird eine Auswahl all derjenigen *sermones* einbezogen, die für die Fragestellung relevante Inhalte aufweisen²⁵. Wo dabei ein bestimmtes Zielpublikum wahrscheinlich gemacht werden kann, wird nachvollziehbar, welchen gesellschaftlichen Gruppen Alain seine Ideen vermitteln wollte und welche Bedeutung den jeweiligen Themen in der Predigtstätigkeit des Magisters zukam. In der Einbeziehung von Predigten »ad claustrales« können zudem die Austauschprozesse zwischen Schule und Kloster in den Blick genommen werden, die von der Forschung seit geraumer Zeit stärker betont werden²⁶. Noch

20 Vgl. hierzu [Kap. 3.3](#).

21 Neben BEZNER, *Vela veritatis*, bezieht FERRUOLO, *The Origins of the University*, S. 221, 241–245, u. a. einige dieser Predigten in seine Studie zu den Kritikern der Pariser Schulen mit ein.

22 Vgl. dazu beispielhaft MARSCHLER, »Disputando praedicare«. Grundlegend zur Gattung ist ZIER, *Sermons*. Vgl. ausführlich dazu [Kap. 4.1](#).

23 Vgl. THOMPSON, *From Texts to Preaching*, S. 19; MCGUIRE, *Bernard the Preacher*.

24 Vgl. D'ALVERNY, *Alain de Lille. Textes inédits*; SCHNEYER, *Repertorium*, Bd. 1, S. 69–83.

25 Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Predigtœuvre des Alain von Lille auf 93 Predigten taxiert. Siehe [Kap. 4.2](#) sowie Anhang 1a. Grundlegende Erörterungen zu Alains Predigtstätigkeit finden sich in [Kap. 4.1.2](#), genauere Bestimmungsversuche von Publikum, Ort und ggf. Zeit dagegen jeweils im Vorfeld der Analyse in den [Kap. 5 bis 7](#).

26 Vgl. dazu den Überblick von VERGER, *The World of Cloisters*; DERS., *Les monastères, les écoles*.

1. Einleitung

schwieriger als die Bestimmung des Publikums gestaltet sich die räumliche Verortung der Predigten. Ein Teil der Schulpredigten kann sich auch an die Magister und Scholaren von Montpellier gerichtet haben, wo Alain sich gegen Ende seines Lebens aufgehalten haben dürfte. Dies würde dann für die Konsistenz der grundlegenden Überzeugungen des Magisters sprechen, die er bezüglich Bildung und Wissenschaft vertrat und entsprechend auch dem weiter südlich beheimateten Publikum zu vermitteln suchte. Ob und wie sie spezifisch als Teil des Entwicklungsprozesses der Schulen von Montpellier zu interpretieren sind, müsste in einer vertiefenden Studie behandelt werden.

1.2 Einordnung der Fragestellung in den Forschungsstand

Die skizzierte Fragestellung soll im Folgenden zunächst in die übergeordneten Diskursrahmen der historischen, philosophischen und theologischen Forschung eingeordnet werden, bevor in einem zweiten Schritt die Spezialliteratur zu Alain von Lille zu diskutieren sein wird. Die ideengeschichtliche Bedeutung des 12. Jahrhunderts wurde in zahlreichen Studien erörtert. Lange waren darin die Begriffe der Renaissance und des Humanismus deutungsbestimmend. Verbunden mit den Namen von Charles Homer Haskins und Richard Southern, sollten sie vermeintliche oder tatsächliche Phänomene wie literarische Antikenrezeption, Rationalisierung in Recht und Theologie, Übersetzungstätigkeiten und die damit verbundene Erschließung neuer Texte sowie eine Tendenz zur »Individualisierung« im 12. Jahrhundert erfassen. Ideengeschichtlich wurde das 12. Jahrhundert so zum hell strahlenden Auftakt einer Fortschrittsgeschichte²⁷. Durch die damit einhergehende Annahme von Säkularisierungstendenzen wurde der

²⁷ Vgl. zu den wissenschaftlichen Entwicklungen im 12. Jahrhundert sowie zur lange währenden Diskussion um den Renaissancebegriff und andere Etiketten für diese Zeit an neueren Publikationen COTTS, *Europe's Long Twelfth Century*; DINZELBACHER, *Structures and Origins*; FIDORA, NIEDERBERGER, *Der Streit um die Renaissance*. Wichtige Perspektiven auf die maßgeblich von Charles Homer Haskins aufgeworfene Debatte um eine Renaissance im 12. Jahrhundert bieten auch MARENBON, *Philosophy and Theology*; COLISH, *Haskins's »Renaissance«*, sowie BENSON, CONSTABLE, LANHAM (Hg.), *Renaissance and Renewal*. Für die ältere Forschung auch WEIMAR (Hg.), *Die Renaissance der Wissenschaften*. Zur Kritik am Renaissancekonzept und dem noch darauf aufbauenden Band von Benson et al. siehe MOOS, *Das 12. Jahrhundert*, bes. S. 7f. Kritisch zur angeblichen Individualisierung im 12. Jahrhundert BYNUM, *Did the Twelfth Century Discover the Individual?*, S. 1–18. Zur geschichtstheoretischen Debatte um den Begriff der Renaissance in globalgeschichtlicher Perspektive siehe MAISSEN, MITTLER, *Why China Did Not Have a Renaissance*. Ohne jegliche Diskussion zur Begriffsproblematik wurde das 12. Jahrhundert noch jüngst von AURELL, *The Lettered Knight*, S. 3–5, als Renaissance charakterisiert, die bis in die Frühe Neuzeit reiche. Der Humanismusbegriff findet bei

Blick auf den Zusammenhang von Religion und Wissen bzw. Wissenschaft verdunkelt oder gar nicht erst eingenommen²⁸. Lautstarke Kritik am positiven Konzept der Renaissance äußerte vor allem Charles Stephen Jaeger, indem er die von ihm konstatierte pessimistische Weltsicht der Menschen des 12. Jahrhunderts als Gegenargument anführte. Diese hätten vielmehr den Untergang einer humanistischen Kultur beklagt²⁹. Aber selbst wenn solche »Gegenerzählungen«³⁰ zur angeblichen Renaissance des 12. Jahrhunderts unternommen wurden, sorgte das Humanismusparadigma dafür, dass intellektuelle Entwicklungen in den Kategorien von Aufstieg, Blüte und Verfall interpretiert wurden.

In der Philosophiegeschichte bewirkte es teilweise, dass der alte Gegensatz von rationaler und inspirierter Erkenntnis fortgeschrieben wurde. Dies war auch dadurch möglich, dass bestimmte Textgattungen erst gar nicht in den Blick der Forschung gelangt waren, die diesen Gegensatz hätte relativieren können, beispielsweise Predigten, als literarisch wahrgenommene Werke oder Prologe³¹. Ein weiteres Paradigma, das die philosophiegeschichtliche Forschung kennzeichnet, ist die Vorstellung einer recht scharfen Zäsur um das Jahr 1200, die sich aus der Rezeption bislang unbekannter aristotelischer Texte im Pariser Raum ergebe; im Wesentlichen geht es um »De anima« und andere naturphilosophische Schriften, einschließlich ihrer arabischen Kommentare, die wiederum ab dem beginnenden 13. Jahrhundert zu universitätsinternen Konflikten führen sollten³². So wurden die Gelehrten des 12. Jahrhunderts ex post daran gemessen, was sie schon wussten und inwiefern sie den großen Denkern des 13. Jahr-

Riché durchgehend Verwendung für das Phänomen der Lektüre antiker Klassiker im Frühmittelalter, was seine Unschärfe demonstriert. Siehe RICHÉ, VERGER, *Des nains sur des épaules*, S. 31–81.

²⁸ Vgl. dazu kritisch STECKEL, *Concluding Observations*, S. 241–245. Die Suche nach säkularen Tendenzen im 12. Jahrhundert kommt etwa bei JAEGER, *Humanism and Ethics*, und, stark auf dem Aufsatz von 1993 aufbauend, DERS., *Victorine Humanism*, zum Ausdruck.

²⁹ Siehe JAEGER, *Pessimism*; DERS., *Envy of Angels*.

³⁰ Der Begriff der »Gegenerzählung« für Jaegers Thesen bei STECKEL, *Kulturen des Lehrens*, S. 67. Grundsätzliche Kritik an der von Jaeger vorgenommenen Auswertung von Selbstaussagen bei BEZNER, *Vela veritatis*, S. 18, der die Kontextualisierung der Aussagen vermisst.

³¹ Vgl. dazu die Beobachtungen von STECKEL, *Kulturen des Lehrens*, S. 25–60, und BEZNER, *Vela veritatis*, S. 14–30.

³² Vgl. AERTSEN, EMERY, SPEER (Hg.), *Nach der Verurteilung*, insbes. die Einleitung; EMERY, SPEER, *After the Condemnation*. Für einen sehr guten Überblick zu den Kontroversen und Regulationsversuchen rund um die mit Aristoteles verbundenen Texte siehe WEIJERS, *A Scholar's Paradise*, S. 216–230.

1. Einleitung

hundreds den Weg bereitet hatten³³. Für die Geschichte der Wissenschaften des Quadriviums lässt sich dieselbe Feststellung treffen³⁴. Die positive Sicht auf die Aristotelesrezeption dürfte zum Teil ebenfalls eine Konsequenz dessen sein, dass sie mehr oder minder bewusst mit Säkularisierung und Fortschritt assoziiert wird.

Philosophie- und theologiegeschichtlich folgenreich war nicht zuletzt Martin Grabmanns »Geschichte der scholastischen Methode«, in der er »theoretisch« arbeitende Theologen von solchen Gelehrten schied, die eine »positiv-praktische« Theologie betrieben hätten und welche er als »biblisch-moralische Richtung« charakterisierte³⁵. Alain von Lille wurde von ihm zur ersten Gruppe und darin wiederum zur »Schule von Chartres« gezählt³⁶. Diese Unterteilung der Theologie hatte zum einen Folgen für das Verständnis davon, wie sich die Entstehung der wissenschaftlichen Disziplin »Theologie« vollzog, da man in der Konsequenz den Einfluss der als »praktisch« verstandenen Bibelhermeneutik unterschätzte. Zum anderen wurde im Anschluss an Grabmann versucht, die Magister des 12. Jahrhunderts möglichst genau bestimmten theologischen Denkschulen zuzuordnen, etwa den Schulen Abaelards, Gilberts (»Porretaner«), der »Viktoriner« (nach der Schule von Saint-Victor)³⁷ oder der Schule des Petrus Lombardus³⁸.

Unter Würdigung der großen Verdienste der älteren Forschung, insbesondere im Bereich der Texterschließung³⁹, haben Forschende aller genannten Disziplinen begonnen, diese Paradigmen in Frage zu stellen. Angefangen bei den zuletzt skizzierten philosophisch-theologischen Schulen und ihrer jeweiligen Bedeutung für die Theologie, wurden jüngst Einwände gegen die bisherigen Deutungen laut. So verweisen die Arbeiten von Cédric Giraud, Mark Clark und Alexander Andrée auf die disziplinbildenden Effekte der bislang forschungsgeschichtlich marginalisierten Bibelhermeneutik und hinterfragen teilweise die Annahme einer »biblisch-moralischen Richtung« der Theologie⁴⁰. Auch das Schulkonzept als solches wird auf den Prüfstand gestellt. Während die Existenz von »Schulen« (*sectae*) innerhalb der Logik, die sich bestimmten logischen

33 Hierzu SPEER, »Das Erwachen der Metaphysik«.

34 Siehe dazu Kap. 2.1.2.

35 GRABMANN, Geschichte der scholastischen Methode, S. 476 f.

36 Zu den beiden Richtungen und zu Alain *ibid.*, S. 407–501. Zur Debatte um physische, institutionelle Schulen und ideelle Denkschulen (»Schule in« – »Schule von«) vgl. Kap. 2, bes. 2.2.

37 Vgl. z. B. CHÂTILLON, La méthode théologique.

38 Vgl. LANDGRAF, Einführung in die Geschichte, S. 51–133.

39 Vgl. STECKEL, Kulturen des Lehrens, S. 23 f.; GIRAUD, Introduction.

40 DERS., The Literary Genres; ANDRÉE, »Sacra Pagina«; CLARK, Peter Lombard.

Positionen verschrieben, durchaus als ausreichend belegt gilt⁴¹, wurde die Existenz dieses Phänomens im Bereich der Theologie insbesondere von William Courtenay kritisch diskutiert⁴². Auch Luisa Valente arbeitete heraus, dass sich die Theologen allenfalls in bestimmten abgegrenzten Fragen gruppieren lassen, man aber kaum die Übereinstimmung in einer Sache zum Beleg für eine vollumfängliche Zugehörigkeit zu einer Schule – ob nun im physischen oder im ideellen Sinne – machen könne⁴³. Die Theologiemagister gingen vielmehr in höchstem Maße eklektisch vor, wie John Hall u. a. am Beispiel des Simon von Tournai demonstriert⁴⁴. Ganz neue Ergebnisse zu den Beziehungen der Magister in der zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts erzielte Mark Clark in seinen Handschriftenstudien zu Petrus Lombardus, Petrus Comestor und Stephen Langton, die er als »Schule von Paris« begreift⁴⁵.

Stärker philosophiegeschichtlich orientierte Forschungen relativieren die genannte Epochenschwelle um 1200, indem sie die Kontinuitäten zwischen dem 12. und dem 13. Jahrhundert in den Blick nehmen. Bereits 1995 wies Andreas Speer auf das Vorhandensein einer Naturphilosophie im 12. Jahrhundert hin. Dabei gelang es ihm, die Eigengesetzlichkeit der Philosophie im genannten Zeitraum herauszuarbeiten und deren impulsgebende Wirkung für folgende Gelehrten generationen zu zeigen, ohne dabei in eine Erzählung von Vorläufern und Vollendern abzugleiten⁴⁶. Auch in anderen Schriften betont Speer, dass die Denker des 13. Jahrhunderts von den zuvor benannten Fragen und den darauf gegebenen Antworten beeinflusst wurden⁴⁷. Dies ist auch der Ansatz von Matthias Perkams in der Erforschung philosophischer Gewissenskonzepte⁴⁸. Luisa Valente vertritt die These, dass von Alain von Lille und Prepositinus sprachlogisch-theologische Probleme aufgeworfen wurden, die die maßgeblichen Impulse für die neuen Lösungsansätze von Albertus Magnus und Thomas von

41 Vgl. dazu IWAKUMA, EBBESEN, *Logico-Theological Schools*; EBBESEN, *What Must One Have*.

42 Siehe COURTENAY, *Schools and Schools of Thought*.

43 Vgl. VALENTE, *Logique et théologie*, S. 16–33.

44 Siehe HALL, *School Allegiance*.

45 Vgl. an dieser Stelle nur CLARK, *Peter Lombard*, und DERS., *The Making of the »Historia scholastica«*. Ausführlich dazu [Kap. 2.2](#).

46 SPEER, *Die entdeckte Natur*.

47 Vgl. DERS., »Das Erwachen der Metaphysik«.

48 Siehe PERKAMS, *Bernhard von Clairvaux*; DERS., *Synderesis, Wille und Vernunft*. Die Terminologie von »Entfaltung« und »Anfängen« in den entsprechenden Titeln ist zwar aus der oben geschilderten Teleologieproblematik heraus unglücklich, doch geht es hier hauptsächlich um die Widerlegung einer scharfen philosophiegeschichtlichen Zäsur um 1200, sodass die Betonung der Kontinuität das Entscheidende ist.

1. Einleitung

Aquin gaben⁴⁹. Auch Magdalena Bieniak stellt in ihrer Studie zum Leib-Seele-Problem die länger wirkenden Entwicklungslinien von Theorien heraus, die sich von einer vermeintlichen Epochenschwelle um 1200 nicht beeindrucken lassen⁵⁰. Schließlich hat Andreas Niederberger dazu angeregt, den metaphysischen Diskurs des üblicherweise vernachlässigten 12. Jahrhunderts in seiner Eigenständigkeit zu untersuchen, und das Potential dieser Frage explizit an Alains von Lille Schriften demonstriert⁵¹.

Von geschichtswissenschaftlicher Seite wurde das Humanismusparadigma modifiziert. Frank Rexroth schlägt vor, nur noch von einem humanistischen »Diskurs« zu sprechen, der von diversen Gelehrten der Schulen gepflegt worden sei und sich in der Aneignung antiker lateinischer Rhetorik, klassischer Tugendideale und einer spezifischen Briefkultur spiegele⁵². Die Frage ist aber, ob die Annahme eines solchen eher exklusiven Diskurses nicht den Blick auf geteilte Bildungsideale verstellt, deren Verbreitung jenseits der von Rexroth genannten Briefkultur nicht sofort augenfällig wird. Auch stellt sich das Problem, welche Kriterien in welchem Grad erfüllt sein müssen, um einen »Scholastiker« doch noch zu den »Humanisten« zu zählen. Auf den hier gewählten Protagonisten zugespitzt: Wie viele Klassiker muss Alain in seinen Predigten zitieren bzw. adaptieren, wie sehr muss er die Bedeutung der guten Werke betonen, um als ähnlich praxisorientiert zu gelten, wie es die »Humanisten« gewesen sein sollen? Oder würde ihn der kirchlich-theologische Kontext der Äußerungen von vorneherein als »Humanisten« disqualifizieren? Dann bestünde wiederum das bereits erwähnte Risiko, unbewusst säkularisierende Tendenzen auf das 12. Jahrhundert zu projizieren.

Frank Bezner wiederum reagiert auf die oben genannten Monita, indem er das Humanismusparadigma als Epochenbeschreibung gänzlich ablehnt und stattdessen eine wissenschaftliche Perspektive vorschlägt. Er analysiert Texte des 12. Jahrhunderts, die die »Wahrheit der Verhüllung«⁵³ (*involucrum, integumentum*) als wissenschaftstheoretische Ausdrucksform thematisieren, und deu-

⁴⁹ Siehe VALENTE, Alain de Lille, bes. S. 400. In DIES., Philosophers, untersucht Valente die Kontinuität des Konzepts philosophischer Lebensweise vom 12. ins 13. Jahrhundert. Ein Versuch, die Perspektive einer *longue durée* philosophisch-theologischer Problemstellungen für Alain von Lille und Albertus Magnus fruchtbar zu machen, liegt ebenfalls vor: GREULE, KNOTHE, Knowledge and Temporal Felicity. Zum Konzept des »langen 12. Jahrhunderts« für die Philosophiegeschichte, um die angebliche Zäsur um 1200 zu relativieren, siehe auch MARENBNON, Philosophy and Theology.

⁵⁰ Siehe BIENIAK, The Soul-Body Problem, S. 47–57, 91–118.

⁵¹ NIEDERBERGER, Zur Begründung philosophischer Metaphysik.

⁵² Vgl. REXROTH, Fröhliche Scholastik, S. 267–280.

⁵³ BEZNER, Vela veritatis, S. 40.

tet sie als Ausdruck eines Prozesses, »in dem die Rolle der *ratio* und ihrer Grenzen, die Methodologien der *artes* und *scientie*, die Rolle der Sprache in den Wissenschaften, aber auch die Stellung der Intellektuellen selbst neu und aktiv definiert werden sollten«⁵⁴. Dies ermöglicht ihm unter anderem, die dichterischen Werke des Alain von Lille jenseits von selbstreferenziellen Literaturtheorien neu zu deuten, nämlich als Verhandlung grundlegender epistemologischer Fragen wie der Erkenntnismodi von *artes* und Theologie⁵⁵. Damit wird in der Konsequenz aus Alains »Anticlaudianus« ein in die Zukunft weisendes Werk, während es bei Charles Stephen Jaeger noch als Schwanengesang auf die alte Gelehrsamkeit der Kathedralschulen mit ihren angeblich humanistischen Idealen gelesen wurde⁵⁶.

Bevor auf die Neuerungen durch wissenschaftsgeschichtliche und kulturgeschichtliche Ansätze näher einzugehen ist, sind die Impulse durch emotionsgeschichtliche Zugänge zu umreißen. Zu diesen gehören die Forschungen von Mia Münster-Swendsen, die sich angeregt von Charles Stephen Jaeger mit sozialen Praktiken des Lehrens, speziell der Beziehung von Schülern und Lehrern, in der Zeit von 1000–1200 befasst. Münster-Swendsen zeigt, dass der Unterrichtsbetrieb vor allem von emotionalen Bindungen und der Idee der geistigen Elternschaft zusammengehalten wurde. Das emotionale Regime habe u. a. auf Liebe und Zuneigung basiert, die zum Zwecke der Bestrafung entzogen werden konnten⁵⁷. Dies heißt nicht, dass bei den jüngeren Schülern nicht auch Schläge in der Erziehung eingesetzt wurden, doch wurde das Schlagen »aus Liebe«, zum Zwecke der Verbesserung des Schülers, als normaler Teil der liebevollen Beziehung angesehen⁵⁸. Eine wichtige Rolle spielte die eigene Disziplinierung des Körpers, um den für den Bildungsfortschritt notwendigen Habitus zu erlangen. In Münster-Swendsens Darstellung schwindet die Dichotomie von Kloster und Schule, da sich beide Einrichtungen diesem Lehrkonzept verschrieben hat-

54 Ibid.

55 Siehe *ibid.*, S. 471–553.

56 So überwiegend JAEGER, *Pessimism*, S. 1171, 1176, 1182, differenzierter S. 1180. Weitere Kritikpunkte zu Jaegers Humanismuskonzept in [Kap. 2.2.2](#).

57 Das emotionale Regime besteht laut MÜNSTER-SWENDSEN, *The Use of Emotions*, S. 163, aus der bewussten Zurschaustellung, Kultivierung und Manipulation von Impulsen, aus der Kontrolle von Affekten sowie aus der Verschriftlichung dieser Affekte. Siehe dazu auch [Kap. 2.1.3](#) und [6.1](#).

58 Vgl. REXROTH, *Fröhliche Scholastik*, S. 57f.; RICHÉ, VERGER, *Des nains sur des épaules*, S. 44–46 (von diesen Passagen abgesehen, ist dieser Band weniger an dem Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern interessiert als an den Institutionen des Lehrens und Lernens).

1. Einleitung

ten, was auch schon bei Jaeger anklang⁵⁹. Zudem erscheint die Zäsur zwischen der voruniversitären Phase und der Zeit ab Bestehen der Institution unter dieser Perspektive weit weniger scharf⁶⁰.

Wissenssoziologische und kulturgeschichtliche Zugänge zeichnen die Arbeiten von Frank Bezner und Sita Steckel aus. »Zentrales Anliegen ist, historische Wissensbestände als kulturelle Produkte ihrer Zeit zu verstehen und konsequent zu historisieren« – so umreißt Sita Steckel programmatisch den Kern neuerer Zugänge zu Bildung und Wissenschaft, die sich in der Wissensgeschichte verorten⁶¹. Wissen wird hier, so Franz Bezner, als das Resultat von Techniken, Methoden und Strategien verstanden, das sich entwickelt, stets durchgesetzt werden muss und mit Praktiken der Inklusion und Exklusion von Akteuren, der Disziplinierung, Paradigmenbildung und Habitualisierung verbunden ist⁶². Einen ähnlich kontextualisierenden Zugang verfolgt Frank Rexroth, der fordert, die Wissensbestände der Scholastik im Zusammenspiel mit der von ihr hervorgebrachten Soziokultur – also mit ihrem »Wissen sowie Habitus und [ihren] Lebensentwürfe[n]« zu analysieren⁶³. Damit erweitert sich zum einen der Forschungsgegenstand – es werden nicht mehr nur wissenschaftliche Werke im engeren Sinne behandelt, sondern alles, was über die kulturellen Rahmenbedingungen der Wissensproduktion Aufschluss geben kann. Zum anderen können bei einem derartigen holistischen Zugang Schwächen der älteren Wissenschaftsgeschichte überwunden werden, etwa teleologisch motivierte Ansätze, die Anfänge eines Konzepts in früheren Tagen zu suchen, das in späteren Zeiten zur Blüte kommt, verbunden mit Wertungskategorien wie Fortschrittlichkeit oder Primitivität. Auch institutionengeschichtlich motivierte Trennungen von unterschiedlichen mittelalterlichen Bildungsräumen – Klöster vs. Schulen – können mit einem wissenschaftsgeschichtlichen Ansatz neu betrachtet und nuanciert werden⁶⁴.

59 Vgl. JAEGER, *Envy of Angels*, S. 269–275.

60 Vgl. MÜNSTER-SWENDSEN, *The Model of Scholastic Mastery*, und DIES., *The Use of Emotions*.

61 STECKEL, *Wissensgeschichten*, S. 10.

62 BEZNER, *Vela veritatis*, S. 24–26. Vgl. zum sozialen Prozess der Definition dessen, was als Wissen gelten kann, auch HOENEN, *Disziplinen und Institutionen*, der die These vertritt, dass dieser Definitionsprozess vorrangig in Institutionen und über die Herausbildung von Disziplinen stattfindet.

63 REXROTH, *Fröhliche Scholastik*, S. 37f.

64 Vgl. STECKEL, *Wissensgeschichten*, S. 10–20, und DIES., *Concluding Observations*, S. 238–246. Dazu auch MEWS, *Rethinking Scholastic Communities*, S. 12–32, und DERS., *Monastic Educational Culture*. Siehe auch KOTTJE, Art. »Klosterschulen«, Sp. 1228: »Eine auch nur annähernd einheitl. ›monast. Theologie« – im Unterschied zu Unterricht und geistigen Interessen an Domschulen – ist weder durch bibliothekar. noch lit. Zeug-

Sita Steckel greift die Überlegungen Bezners zur Wissensgeschichte auf, um die Transformation von Wissenskulturen, als deren Kristallisationspunkt sie die Lehre sieht, über den großen Zeitraum vom 9. bis zur Mitte des 12. Jahrhunderts hinweg zu verfolgen. So fragt Steckel nach den Autorisierungsstrategien von Gelehrten und deren Wandel, also danach, wie Gelehrte ihr theologisches Lehramt legitimierten. Zudem erforscht sie, aufbauend auf den Forschungen von Münster-Swendsen, die Lehrer-Schüler-Verhältnisse und deren performative Kommunikation im Medium des Briefes, um den Institutionenwandel in der genannten Periode zu erfassen. Als »Sollbruchstellen«⁶⁵ gelehrter Wissenskulturen sieht sie dabei die Übertragung von (wissensbezogenen) Werten und Normen. Sie kann unter anderem zeigen, wie zunächst Konzepte charismatischen Lehrens bestehen bleiben, die von einem Zusammenhang von persönlicher Tugend, Inspiration und Erkenntnis ausgehen. Dies sei auch bei Akteuren zu beobachten, die nicht dem klösterlichen Umfeld entstammen, und auch noch in der vermeintlich rationaleren Gedankenwelt des 12. Jahrhunderts gängig. Die eigentlich radikale Neuerung gehe im 12. Jahrhundert vom Mönchtum aus, dessen Vertreter nun auch als Lehrer aufträten und dadurch eine Konkurrenz zu den Kathedralschullehrern darstellten⁶⁶. Laut Steckel hätten die Vertreter des Mönchtums ältere Lehrkonzepte reaktiviert und die Rolle der Inspiration sogar noch stärker betont. Es lasse sich aber beobachten, wie sich in Teilen das Konzept der gelehrten Meinung durchsetze, in deren Modus man über theologische Fragen spreche, anstelle im Modus der Wahrheit. Die Konkurrenz sowie die Frage nach der zulässigen Öffentlichkeit der Lehre sieht Steckel als die zentralen Punkte in den theologischen Konflikten des 11. und 12. Jahrhunderts⁶⁷. An deren Ende stehe das Aufbrechen einer alten Konzeption von *doctrina*, verstanden als »handlungsleitende[s] sakralisierte[s] Wissen[n]«⁶⁸, das von einzelnen Gelehrten als Lehrern der Kirche verkündet werden konnte, und gleichzeitiger sittlicher Unterweisung. Im schulischen Kontext trete nun der

nisse noch durch die erhaltene hs. Überlieferung bezeugt, auch kein den K[losterschule]n gemeinsamer Lektürekanon. Ebenso wenig kann undifferenziert von einer geistigen Überlegenheit der Domschulen gegenüber den K[losterschule]n gesprochen werden, auch nicht im 10.–12. Jahrhundert«. An der Unterscheidung von monastischer und scholastischer *Denkweise* und solchen *Zugriffen* auf Wissensinhalte wird festgehalten von BUBERT, *Kreative Gegensätze*, S. 47, zumindest für die Zeit ab dem Vorhandensein von Universitäten.

65 STECKEL, *Kulturen des Lehrens*, S. 677.

66 Auch RICHÉ, VERGER, *Des nains sur des épaules*, S. 83–87, verweisen darauf, dass Repräsentanten des Klosters wie auch der Kathedralschulen versuchten, sich vom Lehrkonzept der jeweils anderen Einrichtung abzugrenzen.

67 STECKEL, *Kulturen des Lehrens*, S. 663–1098.

68 *Ibid.*, S. 116.

1. Einleitung

Magister als Experte innerhalb seiner *scientia* auf, der mit Verweis auf seine Methoden Nichtexperten von der Debatte ausschließen kann. Da diese Magister keine durch Tugend und Inspiration erlangten religiösen Wahrheiten mehr verkündeten, sondern Meinungen, werde die Verknüpfung von gelehrtem Wissen und Religion weiter ausgedünnt und das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer gelockert, da Letzterer nun für seine Meinungen kritisiert werden könne⁶⁹.

Die Lockerung des Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer sieht Frank Rexroth dagegen nicht dadurch verursacht, dass das Konzept der Wahrheit von dem der Meinung abgelöst werde. Vielmehr etablierte sich gerade ein Ideal der Wahrheit, gemäß dem aber den Autoritäten nicht mehr blind gefolgt werde⁷⁰. Er stimmt jedoch mit Steckel darin überein, dass er einen wesentlichen epistemischen Wandel darin sieht, dass Erkenntnis nicht mehr an Tugend gebunden sei. Begründet sei dies gerade in der Unterscheidung zwischen »einem Wahrheitsurteil über Gesprochenes und dem moralischen Urteil über den Sprecher«. Innerhalb der wissenschaftlichen dialektischen Wahrheitssuche werde der moralisch unbedenkliche Irrtum möglich, der korrigiert werden könne; vorsichtiger agiere man dagegen in der Theologie⁷¹.

Der Forschungsüberblick legt eine neue Unübersichtlichkeit offen. Anstelle von relativ geordneten Schulen auszugehen, die sich um Helden wie Abaelard oder Hugo von Saint-Victor gruppieren und in unterschiedlichem Maße zur Entfaltung von »Rationalismus« oder »humanistischer Kultur« beitragen, motivieren die neuen Ansätze dazu, die Pariser Gelehrten als gleichwertige Akteure zu betrachten, die alle an der Produktion von Wissen teilhaben und sich um dessen Durchsetzung bemühen, wobei sie über unterschiedliche Ressourcen verfügten. Anstelle der Entfaltung eines rationaleren Geistes werden nunmehr Krisen und Konflikte als die Triebkräfte des wissenschaftlichen Wandels im 12. Jahrhundert gesehen. Sie brachten methodische Innovationen und neue Gelehrtenidentitäten hervor. Durchsetzen konnten sich diejenigen Gelehrten, die ihre jeweiligen Neuerungen mit älteren Traditionen der Lehrauffassung verbinden konnten, so Sita Steckel⁷². Die Fokussierung auf das Innovationspotential von Konflikten ist auch der Ansatz von Clare Monagle, die

⁶⁹ Vgl. *ibid.*, S. 1125–1135, sowie zu den frühmittelalterlichen Lehrkonzepten die Kap. II–IV insgesamt. Zum Wandel der Wissenskultur zwischen Frühmittelalter und 12. Jahrhundert aus philosophischer Perspektive konzise LUTZ-BACHMANN, *Die Vielheit des Wissens*.

⁷⁰ Vgl. REXROTH, *Wahr oder nützlich*, S. 103.

⁷¹ DERS., *Fröhliche Scholastik*, S. 80–83, 103–107, 136–148, Zitat S. 144.

⁷² Siehe STECKEL, *Kulturen des Lehrens*, S. 1204–1206.

sich damit befasst, wie sich die »Sentenzen« des Petrus Lombardus überhaupt als später unumstrittenes Theologielehrbuch durchsetzen konnten⁷³.

Bezogen auf die hier verfolgte Fragestellung ist also auch Alain von Lille als einer dieser Akteure zu betrachten, die die Umbruchphase der Pariser Schulen im 12. Jahrhundert mitzugestalten versuchten. Bereits Stephen C. Ferruolo bezog Alain von Lille in seine 1985 vorgelegte Studie über die Kritiker der Pariser Schulen mit ein. Ferruolo zeichnet darin nach, wie die Magister auf die an sie gerichteten Vorwürfe reagierten und welche Reformvorschläge sie für die Schulen unterbreiteten⁷⁴. Seine These, wonach die Entstehung der Universität Paris nicht ohne die Kritiker der ihr vorausgehenden Schulen zu verstehen sei, sollte sich für folgende Arbeiten als wichtige Anregung erweisen⁷⁵, so auch für die vorliegende. Um Alain von Lille als einen Akteur innerhalb der Pariser Schullandschaft untersuchen zu können, muss diese jedoch zunächst mithilfe der Forschung rekonstruiert werden. Es existiert keine moderne Gesamtdarstellung der Pariser Schulen, die den aktuellen Forschungsstand zu ihren Strukturen, Funktionsweisen und Themenschwerpunkten versammelt und dabei die vorgestellten Kritikpunkte an der Grabmann'schen Schuleinteilung aufgreift. Nur mit einer solchen Darstellung aber kann das Wirken Alains von Lille so konkret wie möglich verortet werden, damit nicht nur pauschal von einem »Magister« (welcher Fachrichtung?) an »den Schulen« (welcher?) »in Paris« (wo genau?) die Rede ist, wie es in vielen Abhandlungen der Fall ist. Auch gibt es keine Studie, die eine solche Darstellung der Schulen mit einem Ausblick auf die Entstehung der Universität verknüpft und dabei die Erklärungsmuster dafür bündelt. Nur so kann aber die wissenschaftsgeschichtliche Relevanz der Aktivitäten der Magister früherer Generationen eingeordnet werden. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die ausführliche Darstellung der Pariser Schulen in der vorliegenden Arbeit.

Die Arbeiten der jüngeren Forschung wirken sich jedoch nicht nur auf die Zuordnung Alains zu einer Schule aus, sondern sie helfen auch, seine gesamte Biografie in neuem Licht zu sehen, was wiederum Folgen für die Sichtweise auf das Schulwesen hat. Aus den wenigen einigermaßen gesicherten Daten, die zu seinem Leben vorhanden sind, wurden unterschiedlichste Erzählungen kon-

⁷³ MONAGLE, *Orthodoxy and Controversy*.

⁷⁴ Vgl. FERRUOLO, *The Origins of the University*, S. 188–277.

⁷⁵ Dies betrifft die genannten Arbeiten von Monagle und Steckel, die die produktive Wirkung von Konflikten betonen, sowie den Artikel von Mews, *Communautés de savoirs*, welcher die Heterogenität der Gruppen von Schülern und Lehrern in den Fokus rückt. Des Weiteren ist der Einfluss von Ferruolo auf WEI, *Intellectual Culture*, zu beobachten, dessen These zum Einfluss der monastischen Kritik auf die Entstehung der Universität aber problematisch ist (dazu [Kap. 6.1](#)).

1. Einleitung

struiert, die mal mehr, mal weniger von älteren Forschungsparadigmen beeinflusst sind und diese reproduzieren. Besonders augenfällig wird dies anhand der Deutungen, die der Tatsache entsprangen, dass Alain im Kloster Cîteaux begraben wurde. Einige leiten daraus lediglich einen Eintritt in den Orden gegen Ende seines Lebens ab, andere gehen noch weiter und finden Anzeichen des Überdrusses an einer angeblich auf steriles scholastisches Disputieren ausgelegten Schulwelt und der Sehnsucht nach monastischer Innerlichkeit bereits in früheren Lebensjahren⁷⁶. Marie-Thérèse d'Alverny etwa interpretiert die demütigen Selbstbezeichnungen Alains in seinen Werk-Widmungen als Anzeichen einer Distanzierung vom Schulbetrieb⁷⁷.

Aufgrund der dichotomen Sichtweise von Scholastik und Monastik nahmen die meisten Forscherinnen und Forscher die Vielfalt seiner Werke und seine ebenso vielfältigen Kontakte als irritierend wahr. Das führte teils noch in der modernen Forschung dazu, sie psychologisierend zu deuten⁷⁸ oder einen Teil der Werke als monastisches Spätwerk zu klassifizieren⁷⁹. Werke wie das Prosimetrum »De planctu naturae« wurden automatisch in frühe Schaffensjahre datiert, da man sich für einen reifen Theologiemagister keine literarischen Werke vorstellen konnte, noch zumal solche, die ausführlich das »Laster« gleichgeschlechtlichen Begehrens thematisieren. Eher seien sie in der vermeintlich verspielteren Lebensphase eines jungen *artes*-Magisters zu

⁷⁶ Vgl. TROUT, *The Monastic Vocation*, bes. S. 48; MATTER, *The Voice*, S. 164f.

⁷⁷ Vgl. D'ALVERNY, Alain de Lille. *Textes inédits*, S. 16.

⁷⁸ POIREL, Alain de Lille, S. 81: »Or, entre la génération d'Hugues et celle d'Alain, cet idéal d'une science universelle est devenu presque impossible. Au long du XII^e s., le corpus des textes de référence n'a cessé d'augmenter [...]. En conséquence la spécialisation des savoirs se fait de plus en plus inévitable. [...] Bref, d'un auteur à l'autre, la sagesse chrétienne s'est enflée de tous les apports du XII^e s[ⁱècle], et elle est sur le point d'éclater. Là est sans doute la clef d'une différence de climat intellectuel entre nos deux auteurs: tandis qu'Hugues offre l'image d'un maître optimiste et serein, Alain apparaît souvent comme un homme tourmenté«. Während Hugo die Ruhe und Stabilität des Regularkanonikers gewählt habe, erscheine Alain rastlos, mal als säkularer Magister, als Regularkanoniker, dann als Benediktiner, schließlich als Zisterzienser. Ein weiteres Beispiel ist DELHAYE, *Pour la fiche »Alain de Lille«*, S. 44: »Cet anti-intellectualisme [der Gedichte »Exceptivam actionem« und »Omnis mundi creatura«] et ce pessimisme font penser qu'Alain écrivit ces vers à la fin de sa vie, à l'heure de la mélancolie et plus probablement à Cîteaux où ces sentiments étaient de règle«.

⁷⁹ So für die »Ars praedicandi« TROUT, *The Monastic Vocation*. Für alle »praktisch« (statt »spekulativ«) orientierten Werke Alains dezidiert MATTER, *The Voice*, S. 164f. Aufbauend auf entsprechenden Aussagen über Alain von Georges Duby (in seiner Monografie über Bernhard von Clairvaux) deutet ROTH, »Alle Wege führen nach Rom«, Alains Werke umfassend als Ausdruck zisterziensischer Mentalität.

verorten⁸⁰. Eine vergleichbare Argumentation wurde verfolgt, wenn es um die Datierungen von Predigten ging, in denen Alain antike Klassiker zitiert und auslegt⁸¹. Ähnliche Schwierigkeiten hatte man, den »Chartreser Humanisten« Alain von Lille mit manchen seiner als mystisch verstandenen Aussagen zusammenzubringen⁸². Am weitesten gehen die Interpretationsversuche von Françoise Hudry, die sich u. a. nicht erklären kann, warum ein Magister ein Predigtœuvre hinterlassen sollte, und daher eine 1824 erstmals vorgeschlagene These wieder aufgreift, wonach Alan von Tewkesbury und Alain von Lille identisch seien und sich aus der Funktion des Erstgenannten als Prior von Canterbury erst der Anlass zur Predigtstätigkeit ergebe⁸³. Somit sind nicht nur die traditionellen Zuordnungen Alains zu bestimmten philosophisch-theologischen Schulen zu hinterfragen, sondern die vorliegende Arbeit muss insgesamt die bisherigen Biografierkonstruktionen neu bewerten.

Schließlich sind Alains Predigten mit einer breiteren Perspektive als historische Quelle zu untersuchen. Erst Francesco Siri ging in zwei jüngeren Studien wissenschaftlichen Fragen nach, indem er anhand einer kleinen Auswahl an *sermones* herausarbeitete, dass Alain in ihnen antikes philosophisches und mittelalterlich-christliches Gedankengut zu einer Synthese verband⁸⁴. Zwar wertete bereits Ferruolos Arbeit Predigten als Quelle der Schul- und Universitätsgeschichte auf⁸⁵. Problematisch an Ferruolos Studie ist aber, dass er in der Auswertung von Predigten nicht ausreichend quellenkritisch über ihren Anlass

80 Vgl. D'ALVERNY, Alain de Lille. Textes inédits, S. 33; ALAIN VON LILLE, De planctu naturae/Die Klage der Natur, S. 22; BARTÒLA, Filosofia, teologia, poesia, S. 246. Zu diesem Werk und seinem möglichen Kontext vgl. Kap. 6.1.

81 Dazu SIRI, I classici, S. 162, der sich von einer solchen Annahme distanziert.

82 Vgl. TROUT, Alan of Lille's Commentary, S. 33.

83 Vgl. HUDRY, Mais qui était donc Alain de Lille?, S. 111 und 118 f.

84 SIRI, I classici; DERS., Et natura mediocritatis.

85 Während Stephen Ferruolo 1988 zwar noch der Meinung war, die an den Schulen gehaltenen Predigten beinhalteten überwiegend »general platitudes«, hält er doch dagegen, dass diese Predigten das professionelle Bewusstsein derer formten, die die Universität Paris bilden sollten. Er reagiert damit auf die noch negativere Einschätzung des Quellenwertes von Predigten für die Universitätsgeschichte durch John Baldwin. Siehe FERRUOLO, »Quid dant artes«, S. 7. Auf das Potential von Predigten für die Erforschung der Universitätsgeschichte machte schon BATAILLON, Les crises de l'université, aufmerksam. Zwar sondierte bereits HASKINS, The University of Paris, den Quellenwert von Predigten für die Universitätsgeschichte – wohl mit mäßiger Motivation, vgl. S. 4: »Still, the great body of medieval sermons is not interesting reading, especially in the condensed and desiccated form in which most of them have come down to us« –, er paraphrasiert aber im Wesentlichen die gängigen Klagen der Kanzler von Notre-Dame über das ungebührliche Verhalten der Studenten und sieht darin einen Großteil des studentischen Alltags gespiegelt.

1. Einleitung

und ihr mögliches Zielpublikum reflektiert. Auch liest er sie stellenweise zu sehr unter der Prämisse, dass sie vor allem moralische Botschaften in einfachem Gewand übermitteln sollten, und überspitzt ihre Aussagen unzutreffend⁸⁶. In der Forschung zu Alain überwiegt insgesamt ein stark fachgebundener Blick auf seine Werke im Allgemeinen und seine Predigten im Speziellen, der die Frage nach der konkreten historischen Situation nicht immer ausreichend berücksichtigt. Wenngleich mit der Studie Jean Longères ein wertvoller Überblick über die Predigtstätigkeit der Pariser Magister im 12. Jahrhundert vorliegt, bei der Longère sich fast ausschließlich auf die komplizierte handschriftliche Überlieferung stützt, so ist der Theologe doch vor allem an doktrinären Aussagen der Gelehrten interessiert. Ihre Äußerungen zum Schulwesen oder zu Wissenskonzepten behandelt er dementsprechend eher knapp⁸⁷. Auch bei Marielle Lamy stehen die mariologischen Positionen der scholastischen Prediger des genannten Zeitraums im Vordergrund⁸⁸. Weitergehende Reflexionen zu Predigtanlass und möglichem Zielpublikum findet man bei ihren Interpretationen ebenso selten wie bei denjenigen von Stephen Ferruolo.

Dagegen sollen in der vorliegenden Studie Alains Biografie, seine Predigten und andere Werke sowie sein Nachleben konsequent vor dem Hintergrund der Situation an den Pariser Schulen betrachtet und neu gedeutet werden. Angeregt durch die skizzierten jüngeren Forschungstendenzen ergibt sich eine Vielzahl neuer Fragestellungen, mit denen sich die verdienstvollen Ergebnisse der älteren Studien weiterentwickeln lassen. So erlangt etwa die Kommunikation von Tugenden in den Predigten des Magisters Alain von Lille eine neue Bedeutung. Ermahnungen zu *caritas* und *humilitas* erscheinen dann nicht mehr als nahezu austauschbare Erinnerung an allgemein-christliche Verhaltensnormen, sondern können beispielsweise als Aussagen zu den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aufgefasst werden. Während sich der (emotionale) Zugriff auf den einzelnen Schüler in der Menge der Schulen im Paris des 12. Jahrhunderts lockerte, könnten Akteure wie Alain von Lille versucht haben, die ererbten erzieherischen Werte über das Medium der Predigt einem nun weit größeren Kreis zu vermitteln, an die Scholarenidentität zu knüpfen und damit auch einzufordern. Das zum Beginn der Einleitung angeführte Zitat aus der

⁸⁶ Vgl. FERRUOLO, *The Origins of the University*, v. a. S. 235–277. Ein weiterer, auf dasselbe abzielender Kritikpunkt an der Arbeit Ferruolos ist, dass er ähnlich wie Haskins Quellentexte, die klischeehafte Schilderungen des Scholarenlebens beinhalten, teilweise zu wörtlich nimmt. Siehe dazu REXROTH, *Fröhliche Scholastik*, S. 238f. Für die weiteren Kritikpunkte vgl. [Kap. 5.3](#).

⁸⁷ Vgl. LONGÈRE, *Œuvres oratoires*, Bd. 1, bes. S. 390–398; DERS., *Alain de Lille, prédicateur*.

⁸⁸ Vgl. LAMY, *La doctrine mariale*.

Modellpredigt zum dritten Adventssonntag ließe sich somit auch als Mahnung zur Liebe innerhalb der schulischen Gemeinschaft verstehen. Darüber hinaus kann nach weiteren Techniken gefragt werden, mit deren Hilfe die heterogene Gruppierung der Scholaren und Magister auf eine gemeinsame Identität verpflichtet werden sollte. An dem Zitat über Liebe und Wissen lässt sich noch ein weiterer Fragenkomplex verdeutlichen: Wie Sita Steckel herausarbeitete, findet sich der Gedanke, dass Tugendübung, Inspiration und Erkenntnis in direktem Zusammenhang stehen, nicht nur bei Vertretern des Mönchtums, sondern auch bei den Gelehrten der Schulen. Es lässt sich fragen, ob und wie Alain von Lille diese Thematik in größerem Umfang in seinen Predigten behandelte und wie er gegebenenfalls damit ältere Vorstellungen inspirierten Wissens aktualisierte.

Des Weiteren hat Frank Bezner gezeigt, wie Alain von Lille Fragen zu Erkenntniswegen und Wissenschaftsordnungen im »Anticlaudianus« verarbeitete und kommunizierte. Dabei verwies er auf die Notwendigkeit, den Zusammenhang von Alains philosophisch-theologischen Werken insgesamt und seinen Predigten zu untersuchen. Dies kann hier nur schwerpunktmäßig anhand des oben skizzierten Themenkreises zu Wissenschaft, Erkenntnis und Bildung erfolgen. Zudem sollte man in Rechnung stellen, dass hier auch weniger Kohärenz vorliegen könnte, als Bezner unterstellt. Vielmehr darf man wohl davon ausgehen, dass Alain im Medium der Predigt auch Ideen testete, bestimmte Zielpublikum bedienen wollte und angesichts der Konkurrenz der Schuleinrichtungen vielleicht auch mittels rhetorischer Zuspitzung Ungehörtes zu Gehör bringen musste. Die Predigtaussagen sollten dann gerade nicht als Widerspruch zu einer eigentlichen Lehre gesehen werden, sondern die unterschiedlichen Vermittlungswege zusammen bilden den Kern einer ohnehin eklektisch entstandenen Lehre, die schon allein durch ihren oralen Charakter stets im Fluss war⁸⁹. Die »Dichotomie« zwischen »reformorientiert mahnende[n] Predigten einerseits und zeitenthoben-theoretische[n] Elaborate[n] andererseits«, die Bezner postuliert, dürfte demzufolge kaum existiert haben. Bei Alain von Lille ist ein solcher Gegensatz jedenfalls nicht festzustellen, sondern die vorliegende Auswertung zeigt klar die Reziprozität der Gattungen⁹⁰.

Ziel der Arbeit ist es also, den Transformationsprozess von den Pariser Schulen hin zur Universität anhand der Predigten des Alain von Lille besser zu verstehen, indem sie auf Fragen von Wissenschaft, Erkenntnis und Bildung in ihrem sozialen und kulturellen Kontext hin analysiert werden. Unter ideengeschichtlicher Perspektive wird so auch ein Beitrag zum besseren Verständnis des 12. Jahrhunderts geleistet, das immer noch im Schatten des 13. Jahrhun-

⁸⁹ Dazu eindringlich CLARK, Peter Lombard.

⁹⁰ BEZNER, *Vela veritatis*, S. 527. Für Alain konzediert Bezner, dass er diese Dichotomie überwand.

1. Einleitung

derts steht. Damit verbunden ist eine Aktualisierung der Biografie und des Predigtwerkes von Alain von Lille.

1.3 Vorgehensweise

Um die Wirkungsfelder des Alain von Lille einordnen und neu verknüpfen zu können, soll in einem ersten Schritt das Pariser Schulwesen im ausgehenden 12. Jahrhundert bis zur Entwicklung der Universität vorgestellt werden. Dabei wird sowohl auf institutionelle Gegebenheiten und Entwicklungen einzugehen sein wie auch auf die bisher in Schulen erfassten intellektuellen Strömungen. Mithilfe der neueren schul- und wissensgeschichtlichen Forschung soll versucht werden, Alain von Lille in der diffusen Pariser Schullandschaft zu verorten, indem die beteiligten Akteure, die jeweiligen schulischen Strukturen und die dominanten Themen herausgearbeitet werden. Insbesondere die bereits vorgebrachten Kritikpunkte an den philosophisch-theologischen Schulen sind hier weiter zu diskutieren. Das Kapitel dient dazu, den Handlungsrahmen des Alain von Lille örtlich, zeitlich und ideell zu bestimmen und zugleich die für die darauffolgenden Kapitel bedeutenden Personen, Texte und Themen einzuführen.

Im anschließenden Kapitel rückt der gelehrte Magister ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Nach einer Vorstellung der zu seinem Leben maßgeblichen Quellenstellen werden diese in der Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschung neu diskutiert. Insbesondere die Frage nach seinem ungefähren Geburtsjahr und die Bewertung seines Todes bei den Zisterziensern werden zu betrachten sein, da beide Punkte unmittelbar mit seinem schulgeschichtlichen Wirken und dessen Interpretation durch die ältere Forschung verbunden sind. Auch soll erstmals erörtert werden, in welche Netzwerke Alain eingebunden war, um seine Handlungsspielräume zu ermessen. Für die Frage, ob Alain von Lille überhaupt als Akteur innerhalb der schulischen Veränderungsprozesse erinnert wurde, wird in einem eigenen Kapitel zu seinem Nachleben das bisher nur kursorisch behandelte Corpus an *exempla* über ihn besprochen.

Die Predigten des Alain werden in dem darauffolgenden grundwissenschaftlich ausgerichteten Kapitel näher vorgestellt, das mit einer Einführung in die Quellengattung und in die neueren Ansätze zu ihrer Erforschung verbunden ist. Von den quellenkritischen Besonderheiten werden zunächst die Entwicklung der Predigtstruktur und die Überlieferungsproblematik ausgeführt. Um die Rahmenbedingungen von Alains Predigtstätigkeit erfassen und ihre Aussagen damit überhaupt erst historisch kontextualisieren zu können, wird anschließend ein Überblick über die Anlässe und Praktiken des Predigens gegeben. Das zweite Teilkapitel liefert eine ausführliche Diskussion über den Alain

zugeschriebenen Bestand an *sermones* und enthält sowohl zahlreiche Tilgungen als auch Neu-Attributionen. Dieses Kapitel bildet die Grundlage der quellenkritischen Einordnung derjenigen Predigten, die in den darauffolgenden Abschnitten inhaltlich analysiert werden.

Diese inhaltliche Analyse der Predigten, teilweise ergänzt durch Bibelkommentare und andere Werke Alains, gliedert sich in drei große Themenkomplexe. Im ersten Großkomplex stehen die Themen der Wissenschaft und der Erkenntnis im Fokus. Das erste Teilkapitel soll zeigen, wie im 12. Jahrhundert versucht wurde, das überlieferte und das neue Wissen zu klassifizieren und damit die Erkenntnisbereiche der Wissenschaften abzustecken. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Denkern, deren Themen und Ansätze Alain teilte. Im zweiten Abschnitt werden die diesbezüglichen Unternehmungen Alains präsentiert, wie sie sich außerhalb seines Predigtwerkes finden lassen. Dabei werden vor allem seine Aussagen zu den Erkenntniswegen und -bereichen von Philosophie und Theologie neu zu diskutieren sein. Auf dieser Grundlage können schließlich die Predigten in den Blick genommen werden, in denen Alain seine Ansichten über diese Sachverhalte zu vermitteln suchte. Es werden die in den Predigten angesprochenen Erkenntnistheorien in Bezug auf außerhalb des Menschen liegende Gegenstände ebenso behandelt wie die Äußerungen zum Stellenwert der Selbsterkenntnis im Lernprozess.

Im zweiten Komplex wird untersucht, welche Rollen Alain von Lille für die an den Schulen wirkenden Magister und Scholaren vorsah. Zuerst ist dabei zu untersuchen, wie er ihr Verhältnis in den Predigten konzipierte. Welchen Grad an Einfluss auf den Schüler konnte der Lehrer (noch) beanspruchen? Wie umfassend war der Lehr- und Lernprozess jenseits der reinen Wissensvermittlung angelegt? Im zweiten Teil des Kapitels geht es um die scholastischen Tugenden, verstanden als diejenigen Tugenden, die Alain für das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses und für das Funktionieren der schulischen Strukturen als wesentlich ansah.

Der dritte große Abschnitt soll anhand von Alains Marienpredigten exemplarisch zeigen, wie er die in den vorausgehenden Kapiteln besprochenen Themen vermitteln konnte und welche Möglichkeiten ihm zur Verfügung standen, aus den Magistern und Scholaren eine Gemeinschaft zu formen. Um die propagierten Werte zu veranschaulichen, so die darin verfolgte These, wird Maria zum Prototyp scholastischer Tugendhaftigkeit. Es wird zudem herausgearbeitet, dass Alain von Lille versuchte, die Gottesmutter zu einer Identifikationsfigur der schulischen Gemeinschaft zu machen. Um die Bedeutung dieser Art von Marieninterpretation zu verdeutlichen, wird das Kapitel von einem Abschnitt eingeleitet, der nachvollziehbar macht, wie und in welchem Umfang Maria überhaupt als Figur konzipiert werden konnte, die sich mit Bildung und Wissenschaft in Verbindung bringen ließ. Nach der Analyse von Alains Predig-

1. Einleitung

ten wird der Blick wiederum auf die Zeit nach ihm geworfen und die Frage gestellt, ob die identitätspolitischen Bemühungen Alains in den Frömmigkeitspraktiken der Universität Paris einen gewissen Widerhall finden konnten. Das Fazit fasst die Ergebnisse zusammen und entwickelt aus ihnen mögliche neue Fragestellungen.

Der Anhang bietet ein aktualisiertes Predigtverzeichnis und eine Darstellung der handschriftlichen Überlieferung in chronologischer Ordnung. Daran schließen eine Textsynopse, die dazu dient, Überlieferungsprobleme und Prozesse der Textentwicklung zu veranschaulichen, und die Edition zweier Predigten an, auf die im Rahmen der Argumentation zurückgegriffen wird.