

Henrike Lähnemann / Sandra Linden

Was ist lehrhaftes Sprechen? Einleitung

„Im mittelalterlichen Literaturverständnis ist Lehrhaftigkeit als Vermittlung von Wissen und als Handlungsanleitung zum Lebensvollzug eine Grundanforderung, die sich auf den Ebenen der Textproduktion und -rezeption je neu stellt“, konstatiert Christoph Huber in dem wichtigsten Lexikonartikel zu mittelalterlicher Lehrdichtung.¹ Lehrhaftigkeit ist damit ein Schlüsselbegriff für das Verständnis mittelalterlicher deutscher Dichtung, und zwar gilt dies nicht erst für das viel beschworene ‘Orientierungsbedürfnis’ spätmittelalterlicher Literaturproduktion,² sondern ist als eine Dimension volkssprachiger Literatur von Beginn an und dauerhaft mitzudenken. Die Lehrhaftigkeit beschränkt sich nicht auf eine Wissens- und Normenvermittlung, vielmehr wird sie explizit thematisiert und reflektiert: vor allem in autoreferentiellen Passagen wie den Prologen, aber auch in Texten, die Lehre und Wissensvermittlung auf der inhaltlichen Ebene darstellen. Die Literatur wird dabei nicht immer zum zielstrebigem und effektiven Vermittler allgemein anerkannter Ordnungsmuster, sondern denkt die Problematisierung von Lehre und lehrhafter Vermittlung häufig schon mit. Dass die Forschung der letzten Jahre, nicht zuletzt angeregt durch den breiten Textfokus der zweiten Auflage des ›Verfasserlexikons‹, zunehmend die literarische Qualität lehrhafter Dichtung entdeckt hat, dokumentiert eine Auswahlbibliographie im Anhang dieses Bandes. Doch weiterhin gilt das Diktum: „Eine Zusammenstellung des Materials liegt bislang nicht vor.“³

Eine vollständige Aufarbeitung des Desiderats würde ein eigenes Lexikon erfordern, dennoch bot es sich an, diesem Forschungsschwerpunkt Christoph Hubers anlässlich seines 65. Geburtstag nachzugehen. Diese Ein-

¹ Christoph Huber, ‚Lehrdichtung‘. B. II. Mittelalter, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Band 5: L – Musi. Tübingen 2001, Sp. 107–112). Mit Ausnahme von Lexikonartikeln und Rezensionen sind alle Publikationen von Christoph Huber im Schriftenverzeichnis (S. 485–489) aufgeführt und werden hier mit Kurztiteln zitiert.

² Vgl. Johannes Janota, *Orientierung durch volkssprachige Schriftlichkeit (1280/90–1380/90)*. Tübingen 2004 (*Geschichte der dt. Lit. von den Anfängen bis zum Beginn der Neuzeit*, hg. von Joachim Heinzle, III,1), S. 1ff.

³ Huber, ‚Lehrdichtung‘ (Anm. 1), Sp. 107, Anm. 3.

leitung macht es sich zur Aufgabe, Christoph Hubers Nachdenken über die Lehrhaftigkeit mittelalterlicher Literatur in seinen Forschungsbeiträgen punktuell nachzuzeichnen und seine Überlegungen mit den Beiträgen dieses Bandes ins Gespräch zu bringen. Was die Aufsätze in ihrer Zusammenschau bezwecken, ist weniger eine Gattungsgeschichte, als vielmehr das Sichtbarmachen eines entscheidenden, aber häufig übersehenen Aspekts mittelalterlicher Literatur. Es geht um lehrhaftes Sprechen als Modus dichterischer Rede.

Das lehrhafte Sprechen hat als methodisches Kriterium den Vorteil, dass es gattungsübergreifend ansetzt und, ohne sich zu einem Habitus verfestigen zu müssen, auch punktuell und momenthaft in Texten, die eben nicht primär lehrhaft argumentieren, aufscheinen kann. Dabei meint das lehrhafte Sprechen nicht nur die Vermittlung von Wissen im engeren Sinne, sondern auch das Sprechen über Lehrhaftigkeit und die Möglichkeiten einer sprachlich vermittelten Autorisierung von Normen und Verhaltensvorgaben. Die Literatur reflektiert ihre eigene Lehrhaftigkeit immer schon mit, weil sie kein selbstverständlicher Bestandteil der literarischen Äußerung ist, sondern die Lehrautorität oftmals – wie im Fall der standesniederen Berufsdichter – erst im Schreiben generiert werden muss. Die *auctoritas* der lehrhaften Äußerung kann sich dabei ebenso aus allgemein akzeptiertem und primär mündlich tradiertem gnomischen Wissensgut wie aus der schriftlichen Sphäre lateinischer Gelehrsamkeit speisen, teils eher mit argumentativer Logik operieren, teils lediglich im Zitat auf unumstrittene Autoritäten verweisen. Von dort aus entwickeln sich innerliterarische Autorisierungsverfahren wie im Meistergesang, die auf die 'alten Meister' der Sangspruchdichtung aufbauen und so eine dezidiert laikale Wissenstradition stärken.

Der Begriff des Sprechens impliziert eine rhetorische Performanz, die in die mündliche Sphäre verweist, aber laut Christoph Hubers Studien zur aufschlüsselnden und wissensvermittelnden Funktion des Kommentars⁴ auch in dezidiert schriftlichen Zusammenhängen auftreten kann. In erklärender Haltung wird der imaginäre Rezipient direkt angesprochen, eine unmittelbare Lehrsituation simuliert. Kommt die pragmatische Dimension der Lehre in den Blick, versteht sich das lehrhafte Sprechen weniger als speichernde und bewahrende Wissensweitergabe, sondern ist in der *actio* zentral auf die Wirkung beim Rezipienten ausgerichtet und entfaltet ein produktives Potential, das nie im rein Topischen verbleiben darf, wenn es wirksam werden soll. Selbst wenn nicht das Maximalziel einer direkten Verhaltenskorrektur anvisiert wird, werden im lehrhaften Sprechen Strategien entwickelt, um die bloße Darstellung der Inhalte in eine Diskussion derselben auf Seiten der Rezipienten zu überführen. Es geht darum, dass die Autoren in einem sehr wörtlichen Sinn ins Gespräch mit ihrem Publikum treten. Dabei tritt notwendig die Vermittlerpersönlichkeit – derjenige, der sich in einer belehrenden Ab-

⁴ Huber, Formen des ‚poetischen Kommentars‘ in mittelalterlicher Literatur (1999).

sicht an ein Publikum wendet – in den Vordergrund, d.h. lehrhaftes Sprechen versteht sich nie als abstrakte Wissensvermittlung, sondern als ein zentral auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene funktionierender Sprechakt, der seine Überzeugungswirkung aktiv modelliert und strategisch kalkuliert einsetzt. Somit meint lehrhaftes Sprechen nicht nur den lehrhaften Monolog, der in distanzierter Pose Sollenssätze und Lebensmaximen aneinanderreihet, sondern explizit den Dialog, in dem sich eine Lehrinstanz mit anderen Positionen konfrontiert sieht. So kann es für ein Thema mehrere alternative Redeweisen geben, eine Reihe inhaltlich keineswegs übereinstimmender Autoritätszitate wie etwa in Rothes ›Ritterspiegel‹ nebeneinander präsentiert werden und Geltung erlangen.

Diese Vielschichtigkeit und Varianz lehrhaften Sprechens im Mittelalter abzubilden, hat sich der vorliegende Band zur Aufgabe gemacht. Dafür sind die folgenden Beiträge in sieben Abschnitten angeordnet, die der zeitlichen Abfolge der behandelten Texte vom 12. bis zum späten 15. Jahrhundert sowie einer bewusst weitmaschigen Gattungssystematik folgen.

Prinzipiell ist für das gesamte Mittelalter von einer Grundverpflichtung von Literatur auf Lehrhaftigkeit auszugehen, begründen die Autoren den Wert und Nutzen ihrer Werke lieber über das *prodesse* als über das *delectare*, auch im Verweis auf die Lehrverpflichtung von Schrift nach Rm 15,4 und II Tim 3,16. Christoph Huber hat das mit Blick auf den Romanprolog untersucht und „die Arbeit an den ethischen Werten im Inneren des Menschen“⁵ neben den ästhetischen Überlegungen als eine zentrale Intention der Autoren und als ein publikumswirksames Qualitätsmerkmal festgehalten.

Dass Dichtung und Didaxe intentional zusammenfallen, gilt auch und gerade für die frühe Zeit, die in diesem Band nicht vertreten ist: Der ›Heliand‹ lebt von der Überzeugung, dass die Aufgabe der Literatur die Vermittlung der *lera Cristes, helag uuord godas* (V. 6f.) sei, und der Großteil der Kleintexte (Taufgelöbnisse, aber auch Rezepte und Arzneitexte etc.) ist aus einer unmittelbaren Lehr- und Gebrauchssituation entstanden. Die Lehre bleibt in den meisten Fällen an einen konkreten Entstehungsanlass und spezifischen Adressatenkreis gebunden. Die Mehrzahl der Texte hat nur regional begrenzte Wirkung und zeigt in Konzept oder Textbestand keine Ausstrahlung auf die Folgezeit. Es führen nur indirekte Weg von diesen Ansätzen zu den lehrhaften Texttraditionen der mittel- und frühneuhochdeutschen Dichtung: Die beiden Schwellentexte zwischen Alt- und Frühmittelhochdeutsch, Williram von Ebersberg Hoheliedkommentar und das ›Ezzolied‹, kreisen um *doctrina*, Allegorese und Katechese – drei Bereiche, die immer wieder auch später thematisiert werden; Williram von Ebersbergs Hoheliedübersetzung bildet den

⁵ Huber, Wort- und Bildnetze zum Textbegriff im nachklassischen mittelhochdeutschen Romanprolog (Rudolf von Ems, Konrad von Würzburg) (2006), S. 267.

Grundlagentext für das ›St. Trudperter Hohelied‹, aber wird darin in einen ganz anderen Kommentarzusammenhang gestellt.

Der Band beginnt daher nach der Überlieferungszäsur mit den Ansätzen lehrhaften Sprechens im 12. Jahrhundert, durch die die folgende deutsche Literatur bestimmt wird. Zusammen mit neuen Gattungen entwickeln sich in dieser Zeit auch spezifische Formen lehrhaften Sprechens, die die folgenden Jahrhunderte entscheidend prägen. Themen und Texte, die wie die Alexanderdichtung in den frühmittelhochdeutschen Sammelhandschriften erstmals ausgeformt werden, prägen den lehrhaften Sprachduktus der kommenden Zeit. Dass die Lehre im ›Straßburger Alexander‹ (cf. Anna MÜHLHERR) dabei zu einem wesentlichen Teil nicht mittels eines personalen reflektierten Sprechens, sondern zunächst nonverbal über das Wirken von Dingen thematisiert und erst sekundär in einer Auslegung der Dinge verbalisiert wird, fügt sich in das Bild einer jungen Literatur, die sich ihr Sprechen in bestimmten Themenbereichen erst experimentell erschließen und neu erarbeiten muss. Im ›St. Trudperter Hohelied‹ (cf. Almut SUERBAUM) wird in dem Versuch, das eigentlich nicht Kommunizierbare der mystischen Vereinigung zu vermitteln, ein grundlegendes Paradox greifbar, das sich wie ein roter Faden durch die geistliche Literatur, etwa auch bei Mechthild von Magdeburg, zieht und ebenfalls für weltliche Liebesdichtung und im höfischen Roman prekär wird. Aber auch grundsätzlich lehrhafte Texttypen wie die Fabel werden im 12. Jahrhundert in der volkssprachigen Literatur adaptiert. So spielt der ›Reinhart Fuchs‹ (cf. Cora DIETL) mit Fabelmotiven, um damit Themen einer gesellschaftlich orientierten Didaxe wie ritterliche Tugend und gerechte Herrschaft zu diskutieren. Zur gleichen Zeit formalisiert sich ein spezifisch lehrhafter Sprechgestus in der Volkssprache. Justin VOLLMANN (S. 55f.) beschreibt für die im didaktischen Sprechen relevante Gruppe der Söllenssätze beispielhaft „eine im kommunikativen Prozess allmählich sich herauskristallisierende [...] Verdichtung syntaktischer, semantischer und lexikalischer Charakteristika, die [...] Wiedererkennbarkeit und Wiederverwendbarkeit gewährleisten“.

Durch die im 12. Jahrhundert beginnende Konventionalisierung und Lexikalisierung fester Phrasen lehrhaften Sprechens, die mit der Erwartungshaltung des Publikums rechnen, wird ein Repertoire entwickelt, das poetisch transformiert werden kann. Auf engstem Raum zeigt das die höfische Lyrik mit ihren steilen Formulierungen und thetisch zugespitzten Aussagen, die gleichwohl nicht auf den Anspruch kommunikativer Vermittlung von Wissen verzichtet, sondern das schwierige Feld der Minne immer wieder auf Verhaltensnormen fokussiert und diskutiert, dabei die Normen jedoch in Konfrontation mit der radikalen Minne zugleich an ihre Grenzen führt. Die Normproblematik bleibt so virulent und verschärft sich sogar, wie Christoph Huber am Beispiel Heinrichs von Morungen gezeigt hat.⁶ Dabei

⁶ Huber, Normproblematik im frühen Minnesang bis Heinrich von Morungen (2009).

transgredieren die Texte die ohnehin immer sekundären Gattungsgrenzen, und es bilden sich „Kipp-Phänomene“ zwischen spruchhaftem und minnesängerischem Redegestus.⁷ Wie differenziert Minnelyrik und Spruchdichtung gedanklich und konzeptuell ineinander verzahnt sein können, zeigt der Block der lyrischen Transformationen der Zeit ab 1200. Sei es durch die performativen Möglichkeiten in der mündlichen Aufführung (cf. Derk OHLENROTH zu einer Hartmann von Aue zugeschriebenen Strophenfolge über das Leiden im Glück), sei es in der verdichteten Reflexion, die sich in Walthers von der Vogelweide *Aller werdekeit ein füegerinne* (L. 46,32, cf. Manfred Günter SCHOLZ) für die scheinbar entgegengesetzten Bereiche von *minne* und *mâze* ergibt – immer wieder wird Normatives diskutiert, werden alternative Werte miteinander konfrontiert und im Modus der Rollenlyrik weniger für die praktische Umsetzung als vielmehr um der Problematisierung ihres Gegenstandes willen thematisiert. Es Der ganze Komplex von ‘Lehre’ wird kritisch in den Blick genommen und folgerichtig auch die sie vermittelnden Instanzen; gerade in der Spruchdichtung werden willkürliche Normwandlungen und die immer prekäre Diskrepanz von Lehre und lehrkonformem Handeln der vermeintlichen Vorbilder schnell zum Kritikpunkt. Walther etwa merkt im ›Ottenton‹ die Doppelzüngigkeit des Klerus an: *uns leien wundert umbe der pfaffen lêre. / si lêrten uns bî kurzen tagen: / daz wellents uns nu widersagen.* (L. 12,32), und die Scheltstrophen Reinmars von Zweter (cf. Frieder SCHANZE) verlegen ein Problem sängerischen Wettbewerbs kurzerhand auf die Ebene einer moralischen Diskreditierung des Konkurrenten.

Auch im höfischen Roman wird Lehre explizit thematisiert, Formen und Methoden lehrhafter Vermittlung werden kritisch reflektiert; *locus classicus* ist die Beschreibung der Erziehung Tristans in Gottfrieds Roman. Die Ausbildung in Fremdsprachen, an Musikinstrumenten und in den *septem artes* bildet die Grundlage für den Erfolg des Künstlers und Helden Tristan, und dennoch kommentiert der Erzähler durchaus kritisch: *der buoche lêre und ir getwanc was sîner sorgen anevac* (V. 2085f.). Die Vermittlung einer höfischen Wissenskultur, die im ›Tristan‹ immer auch eine *ars amandi* meint, wird zugleich zur Basis für die Tristan konstant begleitende *sorge*.⁸ Die epische Umsetzung von Lehre beschränkt sich aber nicht auf narrative Passagen, sondern wird konzeptuell gerade in Exkursen behandelt, wenn etwa der *huote*-Exkurs laut Christoph Huber ein geschlechterspezifisches Rollenmodell entwirft⁹ oder der Erzähler seinem Leser das Konzept der *moraliteit* als existentiellen Lehrinhalt für die *edelen herzen* aufschlüsselt (cf. Sandra

⁷ Huber, Spruchhaftes im Minnelied des Donauraums. Budapest Fragment, Meinloh und spätere Traditionen (2006), hier S. 145.

⁸ Zur *artes*-Metaphorik im ›Tristan‹ vgl. Huber, ›Tristan und Isolde‹, S. 57.

⁹ Vgl. Huber, Die Aufnahme und Verarbeitung des Alanus ab Insulis in mittelhochdeutschen Dichtungen (1988), S. 128.

LINDEN). Doch wie Gottfried für die *moraliteit* kein festes Curriculum ver-rät, wird im höfischen Roman trotz einer ausführlichen narrativen Ausge-staltung der *enfances* die Freiheit genutzt, Erziehungskonzepte ambivalent anzulegen, sie nicht in eine faktuale und in der Lebenswelt beliebig re-produzierbare Anweisung umzusetzen. So ist auch in Konrads von Würz-burg ›Trojanerkrieg‹ die Erziehung des Helden hin zu einer höfischen Minne höchst zweideutig gestaltet, changiert zwischen agonaler, heldenhafter Be-währung und partnerschaftlichem Miteinander (cf. Ulrich BARTON).

Die Grenzen der Moral werden immer wieder markiert, um dann pro-blematisiert und überschritten zu werden. Das kann ganz handgreiflich ge-schehen wie in Übergriffsszenen im ›Parzival‹ (cf. Klaus RIDDER), die eine besondere performative und soziale Prägnanz erhalten. Unsicherheiten im Wissensfeld des angemessenen Verhaltens haben sich im ›Ring‹ Heinrich Wittenwilers schließlich mit der Frage, *was man tuon und lassen schol* vom sicheren Wissen zur interpretatorischen Crux verschoben. An diesem Punkt wird, wie Christoph Huber gezeigt hat, die Verantwortung für die Richtig-keit der Lehre explizit von der lehrhaften Sprecherinstanz an den Rezipien-ten und seine Fähigkeit zur Weltinterpretation weitergereicht.¹⁰ Die In-klusion von Didaxe im fiktionalen Erzählen wird fast zu einem roten Faden für die nachhöfische Klassik (cf. Annette GEROK-REITER zum ›Wigalois‹). Gerade bei gattungsübergreifend schreibenden Autoren wie Konrad von Würzburg oder auch Rudolf von Ems (cf. Christine THUMM) ziehen sich Bild- und Textnetze quer zu der traditionellen Unterscheidung in lehrhafte und fiktionale Dichtung durch, wird Elyes Liebestod im ›Willehalm von Or-lens‹ nicht nur mit dem Lob ihrer ehelichen *triuwe*, sondern auch mit Über-legungen zum richtigen herrschaftlichen Handeln präsentiert. So erhält das lehrhafte Sprechen eine transgressive Potenz und erscheint in den verschie-denen Gattungen in einem je anderen Fokus. Beispielsweise kann der *contemptus-mundi*-Gedanke aus dem geistlichen Diskurs entlehnt werden, um einerseits im ›Wigalois‹ den Musterritter Gawein angesichts der Kriegs-verluste in Namur eine Absage an die höfische Ritterschaft formulieren zu lassen (V. 11384ff.), während Konrad von Würzburg in ›Der Welt Lohn‹ den Gedanken so transformiert, dass er den ›Wigalois‹-Autor Wirnt mit der mahnenden Figur der Frau Welt konfrontiert (V. 44ff.).

In Lyrik und Epik fließen Konzepte, Topoi und Formeln lehrhaften Spre-chens ein, daneben aber finden sich im 13. Jahrhundert Groß- und Kleinfor-men von Lehrdichtung, die von vornherein den Anspruch der autoritativ ge-stützten Weitergabe von Wissen haben. Ein besonders einflussreicher Fall, an dem sich exemplarisch die Wechselwirkung zwischen Lehrdichtung als Gat-tung und der gleichzeitigen fiktionalen bzw. höfischen Literatur studieren

¹⁰ Huber, *Der werlde ring* und *was man tuon und lassen schol*. Gattungskontinuität und Innovation in moralpädagogischen Summen: Thomasin von Zerklare – Hugo von Trimberg – Heinrich Wittenwiler und andere (1999).

lässt, ist der ›Welsche Gast‹ Thomasins von Zerklære, der in neun Büchern eine im höfischen Zentralwert der *mâze* aufgehobene Tugendlehre präsentiert. Thomasin zeigt sich – etwa mit der Anrede an das Buch, das seinen Vermittlungsweg aktiv suchen muss, oder in seinem Umgang mit dem mnemotechnischen Modell der Tugendleiter (cf. Christoph SCHANZE) – als ein Autor, der sehr bewusst über Methodik und Potential didaktischer Vermittlung nachdenkt. Auch für die Frage nach dem Verhältnis von lateinischer und volkssprachiger Gelehrsamkeit nimmt der Kleriker Thomasin eine Schlüsselposition ein, da seine Theorien zur Ethik auf der einen Seite mit Lehrinstitutionen wie der Schule von Chartres verglichen werden können,¹¹ er auf der anderen Seite direkt Position zur weltlichen deutschen Literatur bezieht und darüber reflektiert, welche Funktion fiktionale Literatur im lehrhaften Vermittlungsprozess einnehmen kann – etwa im Sinne eines ethischen Propädeutikums für die Jugend, die sich an vorbildlichen literarischen Figuren orientieren soll. Diese Wechselwirkung von einschlägigen lehrhaften Inhalten und literarischen Diskursen lässt sich nicht nur in enzyklopädisch angelegten Lehrkompendien, sondern auch in punktuell didaktisch angreifenden Texten beobachten, etwa im Dialog, im *bîspel* und auch im *Mære*, dessen Epimythion konstitutiv Moral proklamiert, sie aber oftmals in ein ambivalentes Verhältnis zur Erzählung setzt. So liegen in der Exempelerzählung der ›Treuen Magd‹ (cf. Paul SAPPLER) der lehrhafte Gehalt und die Verknüpfung von Erzählung und Moral auf den ersten Blick nahe, und dennoch baut der Text auf der Ebene narrativer Logik allerlei Widersprüchlichkeiten und Störstellen ein, die die vermeintlich so klare Lehre mit einer zusätzlichen Komplexität und einem diskursiven Potential versehen.

Nicht nur die Formulierung von Lehrinhalten, sondern auch die Abbildung ihrer Vermittlung in der Pragmatik, d. h. in der dialogischen Interaktion von der Eltern- zur Kindergeneration, bieten die ›Winsbeckischen Gedichte‹ (cf. Elke BRÜGGEN). Wichtig wird hier auch der jeweilige Überlieferungszusammenhang: In welche Umgebung finden sich die lehrhaften Elemente oder kleineren Dichtungsformen gestellt? Welche lehrhaften Themenfelder sind prominent platziert und vielfältig vertreten, lassen also auf eine starke Handlungsrelevanz schließen, welche werden eher am Rande verhandelt? So markieren die Minne**îspel aus dem Codex Vindobonensis 2705 die Normativik im Umgang der Geschlechter miteinander als zentrales didaktisches Anliegen (cf. Franz Josef HOLZNAGEL) – ein Schwerpunkt, der sich von der höfischen Faszination an der Frage *Waz ist minne?* bis zur spätmittelalterlichen Gattung der Minnerede und ihren komplexen allegorischen Verhaltensentwürfen in Großformen wie der ›Minneburg‹ zieht und eine be-**

¹¹ Huber, *Natur und Ethik in mittelalterlicher Dichtung* (2008), sowie ders., *Die Aufnahme und Verarbeitung des Alanus ab Insulis in mittelhochdeutschen Dichtungen* (1988).

sonders große Bandbreite zwischen didaktischem Ernst und literarischem Spiel abschreitet.

Das Wechselspiel zwischen Groß- und Kleinformen von Lehrdichtung setzt sich im 14. und 15. Jahrhundert fort. Exempel nehmen beispielsweise den Weg durch verschiedene Sammlungen und überqueren dabei nicht nur immer wieder Sprachgrenzen, sondern nehmen Elemente von Mündlichkeit in die schriftliche Lehre mit auf. Ein besonders anschaulicher Fall sind die populären Schachzabelbücher, die ausgehend von Jacobus' de Cessolis Schachtraktat mehrfach ins Deutsche übersetzt werden. Lehrhafte Struktur in der Interpretation der Schachfiguren und lehrhaftes Sprechen in den Einzelauslegungen intensivieren sich gegenseitig, auch bzw. gerade wenn das in der „bemühten Schriftlichkeit“ der noch nicht darauf eingestellten Volkssprache geschieht (cf. Franziska KÜENZLEN zur Bearbeitung durch Konrad von Ammenhausen). Ein anderer Bereich, in dem im Spätmittelalter Zeichen immer wieder didaktisch genutzt werden, ist die Heraldik, die mit ihrer politisch höchst relevanten Wappenkommunikation in verschiedene literarische Gattungen hineinspielt. Mitunter werden Wappen in der literarischen Umformung ganz neu gefasst, etwa in den ›Totenreden‹ Peter Suchenwirts (cf. Heike SAHM), wo sie dennoch eine konkrete Signifikanz behalten und jederzeit etwa als Indikatoren für Standesnormen wieder reaktiviert werden können.¹² Eine dritte didaktische Kleinform, die den Charakter von literarischen Großkomplexen konstitutiv prägen kann, ist das Sprichwort, etwa in Verbindung mit Fabeln (cf. Rebekka NÖCKER zum Äsop-Kapitel des ›Liber de moribus‹) oder in seiner Ausweitung zum Spruch. Die von dort aus gebildeten Spruchreihen stellen didaktisches Felsgestein inmitten anderer Textsorten wie dem Lied dar (cf. Burghart WACHINGER). Dabei bleibt der Lehrgehalt der autoritativ präsentierten Sprüche in der Kombination oftmals unscharf und inkohärent, auch wenn deutlich ist, wie stark das Sprachdenken von der Zeichenhaftigkeit der vorgestellten Dinge und Sachverhalte geprägt ist.¹³

Während die bisher vorgestellten spätmittelalterlichen Beispiele aus dem weltlichen Bereich stammen, lassen sich analoge Prozesse gleichermaßen oder sogar noch augenfälliger in der geistlichen Literatur des 14. und 15. Jahrhunderts beobachten. Ein zentraler Text, der vor allem im deutschsprachigen Raum einflussreich wird, ist das ›Speculum humanae salvationis‹; es vertritt zusammen mit der ›Biblia pauperum‹ und verschiedenen Spielarten der ›Ars moriendi‹ den Typus des Handbuchs für Prediger. Nigel PALMER zeigt an der Auslegung der Klostereiche im Prolog des Werks, wie ‚religiöse Didaktik‘ alle Ebenen des ›Speculum‹ erfasst und sich nicht nur auf die typ-

¹² Huber, Wappen und Privilegien (2009).

¹³ Grundsätzlich dazu Huber, *Wort sint der dinge zeichen*. Untersuchungen zum Sprachdenken der mittelhochdeutschen Spruchdichtung bis Frauenlob (1977). Weitere Beispiele zur Einbindung von lehrhaftem Sprechen in größere Zusammenhänge Huber, *nach rate zweier hande schrift*: Mythologie als literarische Erkenntnisform (2007).

logische Grundstruktur beschränkt. Konrads ›Büchlein von der geistlichen Gemahelschaft‹ (cf. Annette VOLFING) verschränkt in analoger Weise Allegorie und Didaxe und ist paradigmatisch für das oftmals zu beobachtende Wechselspiel zwischen der lehrhaften Aufladung einer unterhaltenden und auf eine Pointe zuarbeitenden Narration und der poetischen Umgestaltung primär didaktischer Sprechweisen wie etwa der geistlichen Auslegung.

Eine Gattung, die in dieser Zeit zu wirklicher Prominenz gelangt, ist die deutsche Predigt, die in der Form von Plenaren, Postillen und anderen Sammlungen nicht nur eine große Hörer-, sondern auch Leserschaft erreicht. Der mystagogische Anspruch, der sich etwa in der ›Postille‹ Hartwigs / Heinrichs von Erfurt (cf. Michael RUPP) zeigt, wirkt sich auch auf die von der *devotio moderna* beeinflussten Andachtstexte aus. In den norddeutschen Frauenklöstern erhalten diese Texte nach der Bursfelder Reform einen deutlichen Schub; die Rückbindung an die Liturgie führt dabei dazu, dass musikalische Unterweisung (cf. Henrike LÄHNEMANN) eine große Rolle bei der Produktion der Meditationen spielt, aber auch bei der mentalen Umsetzung: Lehrhaftes Sprechen äußert sich hier im Modus der Andachtsanweisung, die zur Ausführung auf der ‘Orgel des Herzens’ aufruft. Insgesamt verstärkt sich gerade im Bereich der geistlichen Literatur das schon immer vorhandene Zusammenspiel zwischen lehrhaftem Sprechen und dem Bereich der *artes*, etwa durch musikalische Notation. Die visuelle Umsetzung steigert sich zugleich bis hin zu einer „Bildtheologie“¹⁴ – ein Konzept, das im geistlichen Bereich seinen Ausgang nimmt, im experimentierenden Erzählen des ›Prosalancelot‹, wie Christoph Huber gezeigt hat, dann aber wieder zur Möglichkeit avanciert, in der meditativen Bildbetrachtung das Erzählen auf die Ebene der Transzendenz hin zu öffnen.

Wie in einem Brennspeigel lassen sich viele der bis hierher skizzierten Entwicklungen lehrhaften Sprechens am Werk des Thüringer Stadtschreibers Johannes Rothe beobachten. Christoph HUBER entwickelt in seinem Beitrag Ideen zur Poetik von Lehrdichtung auf einer grundsätzlichen Ebene: Es ist der Ansatz eines didaktischen Pluralismus, der im Modus des lehrhaften Sprechens nicht nur zwischen verschiedenen Gattungen, sondern auch innerhalb von monolithisch erscheinenden Lehrdichtungswerken auftritt. Die Textgrundlage dafür bietet die neue Edition des ›Ritterspiegels‹.¹⁵ Eine Thematik, die sich aus der Kommentierung des ›Ritterspiegels‹ ergibt und die gerade für die Weitergabe von Wissensinhalten über mehrere Vermittlungsstufen charakteristisch ist, besteht auch im Nachweis von Autoritätentziten aus lateinischen Quellen und die Analyse ihrer literarischen Gestaltung (cf. Pamela KALNING). Ein anderes Strukturierungsmuster zieht sich durch die

¹⁴ Huber, Das Ende der Bilder. Artefakt und Bildtheologie im ‘Prosalancelot’ (2009).

¹⁵ Edition und Übersetzung von Christoph Huber und Pamela Kalning (2009). Huber, Ritterweihe Landgraf Ludwigs IV. bei Johannes Rothe (2002). Huber, Gewalt und Moral in der Kreuzzugsdichtung (2006).

drei Chroniken Rothes hindurch: das Akrostichon als Keimzelle lehrhafter Einschübe (cf. Marin SCHUBERT). Von dort aus führt der Weg zur Rezeption des juristischen Werks Rothes im von Johannes Purgoldt fortgeführten ›Eisenacher Rechtsbuch‹ (cf. Gunhild ROTH und Volker HONEMANN). Die von dem einen Johannes begonnenen akrostichischen Reimvorreden werden durch den anderen Johannes fortgeführt und das bei Rothe beschriebene Gerechtigkeitsbildes wird in Handschriftenillustration umgesetzt. Darin zeigt sich die Lebendigkeit der lehrhaften Ansätze und der dadurch auch immer mitgegebene dichterische Impuls, der bis hinein in das Rechtsbuch als prototypische Sachgattung reicht.

Die im Bereich des lehrhaften Sprechens geprägten Traditionen bleiben freilich noch länger erhalten, aber in der Umgestaltung der verfügbaren Lehrinhalte durch die Humanisten erfolgt auch eine Neubestimmung des Zusammenspiels von Dichtung und Didaxe. Der spätmittelalterliche Didaktiker, wie er den Umschlag dieses Bandes schmückt, verabschiedet sich als Autoritätsfigur aus der Dichtung. Während er die Stufen der *Artes*-Bildung erklimmt, schließt er sich einen neuen Raum auf: den der Universität.

Von dem schwäbischen Gelehrten aus dem ›Tübinger Hausbuch‹ lässt sich eine Linie ziehen zu Ludwig Uhland, Dichter und Didaktiker zugleich, der vor 180 Jahren auf den ersten Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Tübingen berufen wurde. Er brachte beide Seiten in Anschlag, wenn er in seinem ›Sonntagsblatt für gebildete Stände‹ gleichermaßen eigene Lyrik und Editionen mittelalterlicher Dichtung als Beitrag zur Bildung verstand. Sein Student und Nachfolger Adalbert von Keller hat durch seine monumentalen Ausgaben vieles von der vorher als marginal abgetanen lehrhaften Literatur des Mittelalters erschlossen. Von dem vorletzten Inhaber des Uhland-Lehrstuhls, Walter Haug, stammt die für die Konzeption des lehrhaften Sprechens wichtige Prägung von der „narrativen Ethik“.¹⁶ Ethik und Poetik, Dichtung und Didaxe in Forschung und Lehre in Balance zu halten, war eines der großen Kunststücke, die Christoph Huber als jüngster Nachfolger Uhlands auf dem Tübinger Lehrstuhl mit Vollendung beherrschte. Zu seinem 65. Geburtstag wünschen wir ihm ein gutes und beschwingtes Weitersteigen auf dieser akademischen Tugendleiter. Möge er, auch wenn er nun den fest gesteckten Bildrahmen der akademischen Lehrtätigkeit verlassen hat, die vielen Gratulanten auch weiterhin als anregender Gesprächspartner und inspirierender Weggefährte begleiten.

¹⁶ Walter Haug, Das Böse und die Moral: Erzählen unter dem Aspekt einer narrativen Ethik, in: ders., Die Wahrheit der Fiktion. Studien zur weltlichen und geistlichen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit, Tübingen 2003, S. 370–393.