

3 MimaSch – Mittelalter macht Schule

Detlef Goller, Sabrina Hufnagel, Isabell Brähler-Körner (Hg.)

Helden in der Schule

Akten der Tagung Kloster Banz 2014



3 MimaSch – Mittelalter macht Schule

MimaSch – Mittelalter macht Schule

hrsg. vom
Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 3

Helden in der Schule

Akten der Tagung Kloster Banz 2014

Detlef Goller, Sabrina Hufnagel, Isabell Brähler-Körner (Hg.)

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Larissa Günther
Umschlagbilder: Fotos © Anna Schrüfer, Miniaturen: UB Heidelberg
cpg 67 (` Siegenot `) und cpg 339 (Wolfram von Eschenbach)

© University of Bamberg Press Bamberg 2017
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 2199-9724
ISBN: 978-3-86309-531-4 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-532-1 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-503531
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-50353>

Inhalt

VORWORT	9
INES HEISER	
Auswahlkriterien für mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht..	13
ANDREA SIEBER	
Siegfried im Fokus. Didaktische Facetten eines Helden-Mythos.....	29
KLAUS REK	
Helden-Material: Der Tor als Held im Ritter-Spiel. Mittelalterrezeption und Geschlechterrollenangebote in Peter Hacks' <i>Armer Ritter</i> , Märchenkomödie nicht nur für Kinder.....	55
CLAUDIA LAUER	
Guter oder schlechter Held? Überlegungen zur Einübung ethisch-moralischer Wertungsspiel- räume im Deutschunterricht am Beispiel von Eilharts <i>Tristan</i>	69
INA KARG	
„Bau dir deinen Helden!“ Freude und Erkenntnisgewinn mit Wolfram, Wirnt und anderen.....	87
NICO ELSTE	
Verklären statt Erklären? Die didaktische Vermittlung mittelalterlicher Themen am Beispiel der Wissenssendung ‚Wissen macht Ah! – Was ist Minnesang?‘	107

YLVA SCHWINGHAMMER

Ulrich von Liechtenstein im *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*

Der Mittelhochdeutsche *Frauendienst* als Grundlage integrativer, themen- und projektorientierter Unterrichtsschwerpunkte..... 121

KAI LORENZ

Stories, Stoffe, Sachbücher: Einstiegslektüren ins Mittelalter..... 137

MICHAEL NEECKE/ MONIKA SCHEFFLER

„We Don’t Need Another Hero!“

Zur Vermeidung der Heldenfalle im schulischen Mittelalter-Unterricht 151

EVA PERTZEL/ ANNA ULRIKE SCHÜTTE

Neue Chance für alte Helden.

Materialgestütztes informierendes Schreiben und mittelalterliche Helden..... 163

CORNELIUS HERZ

Topos ‚Heldenzorn‘

Mittelalterliche Literatur und Textualität im Deutschunterricht am Beispiel Dietrichs von Bern 185

KATJA WINTER

Der *Helmbrecht* im Deutschunterricht.

Intertextuelle Lektüre eines mittelalterlichen Textes..... 203

GESINE MIERKE/ KAREN WERNER

Der mittelalterliche Held in Schulbüchern des 20. Jahrhunderts.

Wolframs von Eschenbach *Parzival*..... 221

STEFAN TOMASEK/ FABIAN FLECKENSTEIN Von Manesse zu <i>YouTube</i> Das <i>Palästinalied</i> als Unterrichtsbeispiel für medialen Wandel.....	261
MATTHIAS KIRCHHOFF Wandel durch Annäherung. Wolframs <i>Parvzial</i> zwischen Universität und Waldorfschule.....	285
MARKUS MICHAEL ZECH Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschule.....	301
UTA GÖRLITZ/ STEFANIE HEIMSCROTT/ KLAUS VOGELGSANG Altgermanistik und Deutschunterricht. Relevanz und Schulbezug im germanistisch-mediävistischen Curriculum: Überlegungen und Impulse	323
BENJAMIN HORN/ NADINE HUFNAGEL Medienkompetenz und Mittelalter? Erfahrungen und Anregungen zum universitären und schulischen Deutschunterricht	343
MARIA GEIPEL/ JENNIFER KOCH „Es gibt, blöd gesagt, wichtigere Themen“. Studentische Überzeugungen zur Behandlung mittelalterlicher Literatur und Sprache im Deutschunterricht (ÜmiLiS).....	361
CHRISTA HORN Mittelalter reloaded. Ein Projekt zwischen dem Kaiser-Heinrich- Gymnasium Bamberg und dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.....	381

Helden in der Schule – ein Vorwort

„Überall ist Mittelalter“ (H. Fuhrmann 1996) – nur in der Schule nicht?! Trotz der zuletzt verstärkten Beschäftigung nicht nur der altgermanistischen Forschung mit der Integration mittelalterlicher Texte im Deutschunterricht bleibt die Umsetzung in die Schulpraxis, sofern diese nicht durch einzelne universitäre Projekte (z. B. *Mittelneu*, *MimaSch*, *Arbeitskooper steirische Literaturpfade*) oder die intrinsische Motivation der Lehrkräfte gefördert wird, leider immer noch weitgehend ein Desiderat. An dieser Schnittstelle – zwischen Wissenschaft/ Universität und Schule – setzte die Tagung *Helden in der Schule* an, die sich vom 10. bis 12. Oktober 2014 auf Kloster Banz sowohl an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aller Philologien sowie der Fachdidaktiken als auch an interessierte Lehrkräfte wendete. In Grundsatzreferaten und konkreten Unterrichtsentwürfen sowie Workshops standen Möglichkeiten und Grenzen integrativer (d. h. schülerorientierter, lernbereichs- und fächerübergreifender), interkultureller sowie auch handlungs- und produktionsorientierter Konzepte zur Diskussion, die männliche und/ oder weibliche Protagonisten mittelalterlicher Texte zurück in den kompetenzorientierten Schulunterricht holen. Die Tagung *Helden in der Schule* sowie der sich daraus ergebende und hier vorliegende Tagungsband zeigen überdeutlich, dass sich mit der mittelalterlichen Literatur auch im 21. Jahrhundert wunderbar Schule machen lässt.

Unter diesem Motto *MimaSch – Mittelalter macht Schule* werden am Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg vielfältige Aktivitäten zu einer wissenschaftlich begleiteten Verknüpfung von der ersten Phase der Lehramtsausbildung mit der späteren Berufspraxis zum Thema mittelalterliche Sprache und Literatur im Deutschunterricht gebündelt. Der Beginn dieser Initiative reicht

noch vor die Zeiten des neuen Mittelalter-Booms und der Kompetenzorientierung zurück, die das Thema zunehmend in den öffentlichen, aber verstärkt auch wieder in den fachwissenschaftlichen Fokus rücken. Dem Projekt *MimaSch* gelingt dabei der sowohl von Studierenden als auch Lehrkräften als wünschenswert beurteilte Brückenschlag zwischen fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Theorie auf der einen und praktischer Verankerung mittelalterlicher Themen und Stoffe im Deutschunterricht aller Schularten auf der anderen Seite. Hierfür werden zahlreiche Angebote für Schulen bereitgehalten: So organisiert *MimaSch* Mittelalterlesungen und Projektwochen, vermittelt Studierende zur Erprobung von Unterrichtsentwürfen und bietet außerdem Lehrerfortbildungen zur Integration mittelalterlicher Texte im Deutschunterricht an. Früchte getragen hat das universitäre Projekt bereits auch durch die in den letzten sieben Jahren entstandenen zahllosen Seminararbeiten und über zwanzig Abschlussarbeiten sowie durch die Gründung einer eigenen Reihe zur Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien (Bd. 1: Mittelalterliche Helden Geschichten – Materialien für die Grundschule; Bd. 2: Neidharts tanzwütige Mütter und Töchter). Aus der Überzeugung vom Nutzen des Konzepts und der damit verbundenen Perspektive der Reetablierung des Themas in den Lehrplänen öffnete sich das Projekt *MimaSch* im Rahmen der im Oktober 2014 abgehaltenen Tagung insbesondere der fachwissenschaftlichen Diskussion, um neue Impulse und Anregungen nicht nur weitergeben, sondern vor allen Dingen auch für die zukünftige Projektarbeit aufnehmen zu können.

Der vorliegende Band zeichnet die umfangreichen, dabei aber auch kontroversen Diskussionen der Tagung *Helden in der Schule* nach und bietet neben allgemeinen Überlegungen zur Rentabilität mittelalterlicher Literatur in der Schule konkrete Unterrichtsentwürfe in der Grundschule, dem Gymnasium bis hin zur Umsetzung in der Waldorfschule sowie Untersuchungen zur Integration schulbezogener Lehrveranstaltungen in der universitären Lehre. *MimaSch* verfolgt auch weiter *Helden in der Schule* und bringt Helden in die Schule. In einem sog. wissenschaftspropädeutischem Seminar werden derzeit die „Geschichte der Helden und Geschichten von Helden“ in der Sekundarstufe II mit 15 Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Unlängst fand dazu eine Exkursion zum Sonderforschungsbereich 948 „Helden – Heroisierungen – Heroismen“ nach Freiburg statt.

Unser Dank gilt allen Referentinnen und Referenten für die intensiven und ertragreichen Diskussionen, ihr Engagement für das Thema während der Tagung sowie für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an diesem Band. Wir danken der Hanns-Seidel-Stiftung, besonders Frau Dr. Strobl, der Oberfrankenstiftung, der Universität Bamberg, dem Zentrum für Mittelalterstudien der Universität Bamberg und dem Landkreis Lichtenfels, besonders Landrat Meisner, ohne deren großzügige finanzielle und organisatorische Unterstützung dieses Vorhaben nicht realisierbar gewesen wäre. Ferner danken wir allen, die uns bei der Umsetzung der Tagung sowie des vorliegenden Bandes tatkräftig unterstützt haben. Dies gilt insbesondere für die Hilfskräfte des Lehrstuhls für Deutsche Philologie des Mittelalters, allen voran Frau Astrid Schüttinger. Ein besonderer Dank geht an Frau Jennifer Schmid, die sich um die Redaktion der Beiträge verdient gemacht hat. Ohne Frau Annika Geese wäre trotz der vielen Vorarbeiten aller Beteiligten dieser Band nicht zu Stande gekommen. Nicht zuletzt danken wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der University of Bamberg Press für die fachkundige Unterstützung.

Bamberg im Oktober 2017

Detlef Goller
Sabrina Hufnagel
Isabell Brähler-Körner

Ines Heiser (Marburg)

Auswahlkriterien für mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht

Fragen der Textauswahl haben in der Literaturdidaktik lange Zeit eine nur untergeordnete Rolle gespielt: Präsent waren sie manchmal in vermittelter Form, im Rahmen der Diskussion einer Kanonzugehörigkeit bestimmter Autoren oder Texte – in diesem Kontext wurde dann allerdings die generelle Unterrichtswürdigkeit des betreffenden Gegenstandes verhandelt.¹ Alternativ wurden Auswahlfragen vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur thematisiert;² in der Regel geschah dies aber unter der Prämisse, im Rahmen des geplanten Unterrichts insbesondere Leseförderung und die Heranführung der Schüler/innen an die Teilnahme am literarischen Leben zu praktizieren.³ Die konkret dafür zu verwendenden Texte wurden dabei unter eher funktionaler Perspektive betrachtet; sie spielten als Unterrichtsmaterial eine austauschbare Rolle, eine eigenständige Bedeutung wurde ihnen höchstens am Rande zugewiesen und blieb im Vergleich zu den angestrebten Kompetenzzielen nachrangig.

¹ Vgl. z. B. Michael Hofmann; Charis Goer: Literarischer Kanon. In: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Hg. v. Charis Goer; Katharina Köller. Paderborn 2014, S. 231–234.

² Vgl. z. B. Regina Esser-Palm: Klassenjury. Ein schülerorientiertes Modell zur Wahl der Klassenlektüre. In: Praxis Deutsch 231 (2012), S. 18–23.

³ Esser-Palm definiert Kinder- und Jugendliteratur dieser Ausrichtung entsprechend als „das entscheidende Medium der literarischen Sozialisation“; die – wenigen – Auswahlkriterien, die genannt werden, sind daher klar auf das Ziel der Leseförderung hin ausgerichtet, d.h. stark schülerorientiert: Bei einer Vorauswahl, die die Lehrkraft in Vorbereitung auf eine demokratische Klassenabstimmung über die Lektüreauswahl zu treffen hat, soll diese auf Altersangemessenheit, Lesebedürfnisse und -interessen der Lerngruppe, geschlechtsspezifische Anforderungen sowie Erlebnis- und Unterhaltungspotenzial achten, vgl. Esser-Palm (wie Anm. 2), S. 18f.

Überlegungen dazu, wie aus einer Gruppe kanonisch legitimierter Texte ein bestimmter für ein spezielles Unterrichtsvorhaben in einer konkreten Lerngruppe auszusuchen sei, wurden bisher dagegen recht konsequent ausgeblendet.⁴ Dies ist sicherlich systembedingt zu erklären: Die alten, Input-orientierten Lehrpläne schrieben Inhalte sehr konkret vor. Wenn nicht explizit ein bestimmtes Werk festgesetzt wurde (in Hessen zum Beispiel für den Abiturjahrgang Goethes *Faust*), dann zumindest eine in der Regel ziemlich eng gefasste Textgruppe (etwa das Bürgerliche Trauerspiel), häufig in Kombination mit einer Empfehlungsliste ‚bewährter Literatur.‘ Der Entscheidungsspielraum der jeweiligen Lehrkraft war damit bestenfalls überschaubar.

Diese Situation änderte sich grundlegend mit dem Paradigmenwechsel hin zur Output- und Kompetenzorientierung: Wenn sich auch nicht jeder Text beliebig zur Schulung jedweder Kompetenz eignet, so lässt doch jede angestrebte Kompetenz jeweils ein sehr breites Spektrum an Texten zu, die Basis für den gewünschten Kompetenzerwerb sein können. Konsequenterweise enthalten die meisten der aktuellen Curricula, die auf Basis der Bildungsstandards entwickelt wurden, keine expliziten Vorgaben mehr dazu, welche literarischen Werke zu lesen sind. In der Folge bekommt die einzelne Lehrkraft – oder je nach schulischer Organisationsform die zuständige Fachkonferenz – eine deutlich größere Möglichkeit, die Auswahl der Unterrichtslektüre zu gestalten. Mit diesem größeren Entscheidungsspielraum ist allerdings auch eine größere Verantwortung für die Gestaltung der folgenden Lehr-/ Lernprozesse verbunden. Die Frage, anhand welcher Kriterien ein solcher Auswahlvorgang sinnvoll gestaltet werden kann,

⁴ Symptomatisch ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass diese Frage in aktuellen Didaktik-Handbüchern kaum aufgegriffen wird. Im *Lexikon Deutschdidaktik* (hg. v. Heinz-Jürgen Kliever und Inge Pohl, 2. Aufl. Baltmannsweiler 2012) existiert kein einschlägiges Lemma; auch in Tilman von Brands: *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen* (2. Aufl. Seelze 2012) wird diese Thematik nicht angesprochen. Gisela Beste widmet der Tätigkeit „Bücher auswählen“ eine halbe Seite im von ihr verfassten Kapitel zum Thema ‚Lesen‘. In: *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2007, S. 13–52, hier S. 28. Auch Beste lässt einfließen, dass hauptsächliches Ziel bei der Lektüreauswahl die Absicht, „Leseinteresse zu wecken“ (ebd.) sei, und erwähnt exemplarisch Jugendbuch und Gegenwartsliteratur („Roman des 20. Jahrhunderts“ [ebd.]). Ähnlich wie Esser-Palm votiert Beste dafür, über Abstimmungsverfahren die Schüler/innen in den Entscheidungsprozess mit einzubeziehen; als einziges explizites Kriterium nennt sie die „Frage der Beschaffung“ (ebd.).

rückt somit klar ins Zentrum didaktischer und unterrichtspraktischer Überlegungen und sollte auch Teil der Lehramtsausbildung sein.

Da die neue Situation erst seit Einführung der Bildungsstandards 2003⁵ und der daran anschließenden Einführung neuer Curricula in den einzelnen Bundesländern besteht, überrascht es wenig, dass erst 2010 von Sabine Pfäfflin eine grundlegende Monografie zu dieser Auswahlthematik vorgelegt wurde.⁶ Analog zur beschriebenen Forschungslage ist es auch nicht verwunderlich, dass Pfäfflin ihre Überlegungen in erster Linie im Bereich der Gegenwartsliteratur verortet, in dem diese Fragestellung bereits eine gewisse Tradition hat. Die hier vorliegende Untersuchung soll daher prüfen, ob sich Pfäfflins Kriterien auch auf den Bereich der mittelalterlichen Literatur übertragen lassen und inwieweit dort gegebenenfalls zusätzlich andere Gegebenheiten zu berücksichtigen sind.

Dieser Analyse sind allerdings ein paar grundlegende Anmerkungen zu ihrer begrenzten Reichweite voranzustellen: Weil Unterricht sich immer als Gefüge von Kommunikationshandlungen entwickelt, konstituiert sich eine konkrete Unterrichtssituation jeweils mindestens aus einem Zusammenspiel der drei Faktoren Schüler/innen, Lehrkraft und verhandeltem Unterrichtsgegenstand. Maßgeblich für das Gelingen eines Lehr-/Lernprozesses im Literaturunterricht sind deswegen also nicht allein bestimmte Texteigenschaften, sondern ebenso individuelle Dispositionen der beteiligten Personen. ‚Eignung für den Unterricht‘ ist insofern keine absolute, textinhärente Qualität, die sich statisch festschreiben ließe – man kann sie nur als relative, situative Funktion eines Textes beschreiben, die von einem komplexen Bedingungsgefüge abhängt, bei dem die einzelnen Einflussgrößen zudem in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen. Eine engagierte und informierte Lehrkraft kann zum Beispiel aller Wahrscheinlichkeit nach auch mit einem Text erfolgreich arbeiten, der gemeinhin als ‚ungeeignet‘ oder ‚schwierig‘ eingeschätzt wird. Ähnlich

⁵ Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. Vgl. <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>. Es folgten 2004 Bildungsstandards für den Primarbereich sowie für den Hauptschulabschluss, 2012 Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife.

⁶ Sabine Pfäfflin: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012.

kann eine besonders interessierte und engagierte Schülerschaft eine solche produktive Arbeit initiieren; Faktoren wie ein regionaler Bezug oder ein Schulprogramm mit musisch-künstlerischem Schwerpunkt können sich ebenfalls förderlich auf das Gelingen des Unterrichtsprozesses auswirken. Damit kann jeder Text, unabhängig davon, aus welcher literarischen Epoche er stammt, immer nur in Hinblick auf eine jeweils konkrete Unterrichtssituation (unter einer bestimmten Fragestellung, in einer bestimmten Lerngruppe) endgültig für die schulische Arbeit als ‚geeignet‘ oder ‚nicht geeignet‘ gelten. Allgemeine Tendenzen lassen sich insofern formulieren, als dass Lerngruppen einer bestimmten Altersstufe hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung und der zuvor im Unterricht bereits angesprochenen Kompetenzen im Wesentlichen ungefähr vergleichbar sind. Die vorliegenden Ausführungen fokussieren insofern lediglich Auswahlkriterien, die die Textebene betreffen; vor einem praktischen Unterrichtsprojekt müssten sie für die entsprechende Lerngruppe konkretisiert und individualisiert werden.⁷

Pfäfflin unterscheidet für die Auswahl von Texten der Gegenwartsliteratur drei Kriteriengruppen und einen Bereich *problematischer Kriterien*. Ihre erste Gruppe umfasst *formal-ästhetische Kriterien*, betrifft also den Bereich der künstlerisch-literarischen Gestaltung.⁸ Pfäfflin unterteilt hier drei Aspekte: *Polyvalenzgrad*, *stilistische Komplexität/ erzähltechnische Gestaltung* und *Exemplarität*. Die letzten beiden Kategorien lassen sich dabei ohne weitere Umstände auf alle literarischen Texte, also auch solche des Mittelalters, anwenden. Das Kriterium der *stilistischen Komplexität und erzähltechnischen Gestaltung* erhebt in diesem Zusammenhang die Forderung, dass ein literarischer Text formal überstrukturiert sein muss. Diese Bedingung trifft auf literarische Texte des Mittelalters in gleicher Weise wie auf neuere Literatur zu und kann daher ohne weiteres für die Auswahl mittelalterlicher Texte herangezogen werden. Da die konkrete Arbeit im Unterricht – solange es nicht um sehr kurze Textpassagen geht – in der Regel auf Grundlage neuhochdeutscher Übertragungen stattfindet,

⁷ Die entsprechende Vorgehensweise findet sich so auch bei Pfäfflin. Dabei ist zu berücksichtigen, dass einige Kategorien sich nur vor dem Hintergrund einer Kommunikationssituation entwickeln lassen (zum Beispiel Förderung der Identitätsentwicklung, jugendspezifische Themen); für diese Kategorien wird hier – wie auch bei Pfäfflin – eine altersspezifisch idealtypisch gedachte Lerngruppe angenommen.

⁸ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 20–26.

sind unter diesem Gesichtspunkt vor allem solche Elemente wichtig, die auch in der Übersetzung erhalten bleiben und dennoch Besonderheiten mittelalterlicher Literatur verdeutlichen. Typische Elemente können diesbezüglich etwa Prologe und Epiloge oder allegorische Textpartien sein, ebenso auch sinntragende Strukturen wie zum Beispiel im Bereich der Artusepik die Einkehr am Artushof.

Ähnlich universell anzuwenden ist auch Pfäfflins dritte Kategorie der *Exemplarität*, die in engem Zusammenhang mit der zweiten steht. Im Rahmen dieses Kriteriums wird formal-ästhetische und thematische Exemplarität geprüft; laut Pfäfflin ist zu hinterfragen,

ob sich die [...] erzähltechnische Gestaltung eines Textes dazu eignet, Schülern bestimmte Stil- oder Gattungsmerkmale in exemplarischer, anschaulicher und anregender Weise zu verdeutlichen und ob Themen und Motive exemplarisch [...] und von besonderer Bedeutung sind.⁹

Während dieser Aspekt in Zusammenhang mit der von Pfäfflin untersuchten Gegenwartsliteratur durchaus problematisch sein kann, „da die Zuschreibung literaturgeschichtlicher Relevanz in der Regel erst aus historischer Distanz [erfolgt],“¹⁰ kann Exemplarität in Hinblick auf die Auswahl kanonisierter Texte Pfäfflin zufolge als „gängiges Kriterium“¹¹ gelten. Die Allgemeingültigkeit der Forderung nach exemplarischen Qualitäten eines Textes lässt sich hier nicht allein ausgehend von literaturdidaktischen Konzepten begründen – der Anspruch der Exemplarität an den jeweiligen Unterrichtsgegenstand stellt einen zentralen Punkt der didaktischen Analyse nach Klafki und somit einen Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung in jedem Fach dar, über den fächerübergreifend weithin Konsens besteht. Klafki formuliert die Frage nach der Exemplarität folgendermaßen:

⁹ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 26.

¹⁰ Vgl. dazu Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 25f.

¹¹ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 25f. Pfäfflin bezieht sich dabei v. a. auf frühere Arbeiten von Harro Müller-Michaels.

Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ›exemplarisch‹ erfassen?¹²

Relativ eng daran angelehnt konkretisiert Harro Müller-Michaels die Eigenschaft der Exemplarität für den Literaturunterricht so:

Exemplarität bedeutet, daß ein einzelner literarischer Text oder eine Textsequenz typisch für eine Epoche, für eine Gattung oder ein Genre, für ein einerseits zeitgebundenes, andererseits zeitüberdauerndes Problem, für die Art und Weise ästhetischer Produktion sind und an ihnen Kenntnisse und Verfahren gewonnen werden, die auf andere Gegenstände und Problembereiche übertragen werden können.¹³

In Zusammenhang mit diesem Kriterium ist dabei unbedingt zu beachten, dass es – wie in allen drei Zitaten erkennbar – zwei Dimensionen hat: Zum einen muss der Text exemplarisch für einen größeren Zusammenhang stehen können; zum anderen muss er sich aber auch dazu eignen, diese typischen Charakterzüge anschaulich zu demonstrieren, bzw. so zu kommunizieren, dass sie als anschlussfähiges Modell dienen und neue Wissensinhalte und Kompetenzen leicht damit vernetzt werden können. Ähnlich wie oben ist auch hier wieder zu berücksichtigen, dass die Qualität der Exemplarität sich nicht in Bezug auf einen Text verabsolutieren lässt, sondern aus der Kombination zwischen Text und zu lehrender Fragestellung bzw. Kompetenz entsteht.

Anders als die beiden bisher beschriebenen Kategorien ist der erste Aspekt von Pfäfflins *formal-ästhetischen Kriterien*, der *Polyvalenzgrad* – jedenfalls so, wie sie ihn in Anschluss an Iser's Rezeptionsästhetik formuliert – Produkt einer modernen Auffassung von Literarizität: Pfäfflin führt dazu mit Bode aus: „Polyvalenz ist ein charakteristischer Effekt der Selbstbezüglichkeit literarischer Sprache, die Ambiguität eines literarischen Textes gilt deshalb als Indikator für den Bedeutungsreichtum.“¹⁴

¹² Wolfgang Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die Deutsche Schule 50 (1958), S. 450–471, hier S. 460.

¹³ Harro Müller-Michaels: Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanon-Diskussion. In: Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980. Hg. v. Harro Müller-Michaels. Königstein im Taunus 1981, S. 136–148, hier S. 146.

¹⁴ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 20.

Die deutliche Betonung dieses Aspekts geht bei Pfäfflin sicher auch darauf zurück, dass ihr Auswahlbereich die zeitgenössische Literaturproduktion umfasst, darunter auch solche Texte, über deren Maß an Literarizität grundsätzlich zu diskutieren wäre. Im Kontext mittelalterlicher Literatur liegt hier aber eine andere Situation vor: Selbstverständlich gibt es – wenigstens aus der Sicht heutiger Rezipienten – in vielen mittelalterlichen Texten gleichfalls ein nicht zu unterschätzendes Maß an Polyvalenz, man denke etwa an Wolframs *Parzival* oder an den *Tristan* Gottfrieds von Straßburg. Demgegenüber darf allerdings nicht vergessen werden, dass sich abhängig von der verhandelten Thematik viele andere Texte des Mittelalters dadurch auszeichnen, dass sie gerade nicht Ambiguität anstreben, sondern im Gegenteil um höchste Eindeutigkeit bemüht sind; diese Tendenz findet sich besonders in didaktischen Texten und solchen mit religiös-erbaulichem Schwerpunkt. Der Tatsache, dass unterschiedliche kulturelle Epochen die Beteiligungsspielräume der Rezipienten innerhalb literarischer Kommunikation verschieden groß definieren, tragen beispielsweise die von Pfäfflin ebenfalls zitierten von Heydebrand und Winko Rechnung, indem sie autonom-ästhetische Rezeption lediglich als eine mögliche konstituierende Eigenschaft literarischer Texte definieren, die aber nicht unabdingbar ist. Als literarisch bezeichnen sie alle Texte „die autonom-ästhetisch rezipiert werden *oder* die formal-ästhetische Eigenschaften aufweisen. [Hervorhebung I.H.]“¹⁵

Auch wenn grundsätzlich ein Basisniveau an Polyvalenz in allen literarischen Texten gegeben ist,¹⁶ stellt eine autonom-ästhetische Rezeption von Texten im Mittelalter eher den Sonder- als den Normalfall dar; Literarizität wird in mittelalterlichen Texten in erster Linie durch formal-ästhetische Gestaltung erzeugt. Die Forderung einer im modernen Sinne möglichst hohen Polyvalenz ist daher bei der Auswahl und Vermittlung mittelalterlicher Texte nicht sinnvoll. Im Interesse einer an Exemplarität orientierten Zugangsweise sind stattdessen insbesondere mittelaltertypische Strategien zur Generierung verschiedener Bedeutungsebenen relevant, wie zum Beispiel das Operieren mit dem mehrfachen Schriftsinn.

¹⁵ Renate von Heydebrand; Simone Winko: Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation. Paderborn u. a. 1996, S. 29.

¹⁶ Vgl. Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 20: „[Es] sind zwar grundsätzlich alle literarischen Texte polyvalent, sie unterscheiden sich jedoch erheblich hinsichtlich ihres Polyvalenzgrades.“

Abgesehen von der Frage nach dem Polyvalenzgrad sind die beiden anderen Aspekte aus Pfäfflins erster Gruppe der *formal-ästhetischen Kriterien* allerdings wie oben ausgeführt epochenunabhängig so gestaltet, dass sie auf alle literarischen Texte gewinnbringend angewendet werden können. In diesem Bereich ist somit nach Merkmalen und Besonderheiten der ästhetisch-künstlerischen Gestaltung von mittelalterlichen Texten zu fragen, wie auch nach der Anschlussfähigkeit der an ihnen zu erwerbenden Erkenntnisse.

Pfäfflins zweite Gruppe umfasst fünf *thematisch-inhaltliche Kriterien*. Pfäfflin nennt hier zunächst drei gesellschaftskritische Aspekte. Dazu zählen *zeitdiagnostisches Potenzial*, definiert als die Auseinandersetzung mit „zeitgenössischen Lebensumständen und aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen,“¹⁷ *Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive*¹⁸ und *Reflexion alltagsästhetischer Elemente*¹⁹ – darunter versteht Pfäfflin die Präsenz von „kulturellem Material“²⁰ der Gegenwart, wie zum Beispiel die Darstellung von Szenesprache, die Beschreibung von Kleidungsstilen und Verweise auf medial vermittelte Inhalte wie beispielsweise Werbung und Fernsehserien. Die Abgrenzung dieser dritten Kategorie gegenüber der ersten ist nicht ganz trennscharf;²¹ Pfäfflin scheint in den ersten Bereich vor allem übergreifende Themen einordnen zu wollen und auch innerhalb der entsprechenden Texte selbst ein gewisses Reflexionsniveau vorauszusetzen,²² während die dritte Kategorie kleinere Einzelphänomene berücksichtigt und wohl eher dokumentarischen Charakter haben soll.²³

¹⁷ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 27.

¹⁸ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 31f.

¹⁹ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 32–38.

²⁰ Vgl. Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 32. Den Begriff des ‚kulturellen Materials‘ übernimmt Pfäfflin von Gerhard Schulze, vgl. Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/ M. u. a. 2000, S. 450f.

²¹ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 33 gesteht selbst zu, die alltagsästhetischen Elemente „können, je nach Kontext, von zeitdiagnostischem Wert sein.“

²² Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 27 erklärt, zeitdiagnostisches Potenzial habe vor allem ein Text, „der gesellschaftliche, politische und ökonomische Zusammenhänge und Entwicklungen [...] mit literarischen Mitteln anschaulich und reflektiert darzustellen vermag.“

²³ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 33: „alltagsästhetische Elemente dienen sowohl der milieuspezifischen Abgrenzung als auch der symbolischen Selbstvergewisserung, indem sie ein bestimmtes Lebensgefühl ausdrücken bzw. betonen. Dabei geben sie Auskunft über gängige Wertvorstellungen, Ideale und Normen ihrer Zeit.“

Die Gruppe wird ergänzt um einen vierten Bereich der *Grundmuster menschlicher Erfahrungen*. Pfäfflin entwickelt diese Kategorie in Anlehnung an das literaturanthropologische Konzept des *Denkbildes*, das Harro Müller-Michaels in Anschluss an Walter Benjamin definiert.²⁴ Darunter zu verstehen ist die Darstellung menschlicher Elementarerfahrungen, wie Liebe, Tod, Freundschaft oder Gewalt mit dem Potenzial für die Schüler/innen, „den eigenen Erfahrungsraum imaginativ zu überschreiten und eigene Erlebnisse zu differenzieren.“²⁵ Noch eine fünfte und letzte inhaltliche Kategorie beschreibt Pfäfflin, sieht diese aber selbst eher kritisch: *Jugendspezifische Themen*, wie Ich-Suche, erste Liebe, Sexualität oder Abgrenzung von den Eltern seien auf der einen Seite besonders geeignet „die Lesemotivation [...] sowie [...] Bereitschaft zur intensiven, auch persönlichen Auseinandersetzung mit Literatur in besonderer Weise zu fördern.“²⁶ Pfäfflin hinterfragt auf der anderen Seite aber zu Recht, inwieweit mit solchen Texten bei den Schüler/innen ein Erkenntnisfortschritt erreicht werden könne und ob die Lehrkraft überhaupt in der Lage sein könne, einzuschätzen, ob entsprechende Texte mit dem Empfinden und der Lebensrealität der Schüler/innen übereinstimmen. Sie zieht das Fazit, dass jugendspezifische Themen zwar als positiver Faktor berücksichtigt werden könnten, bei der konkreten Textauswahl aber immer um weitere Aspekte ergänzt werden müssten.²⁷

Mit der Festschreibung dieser *thematisch-inhaltlichen Kriterien* setzt Pfäfflin implizit ein bestimmtes Konzept davon voraus, welche Rolle (Gegenwarts-)Literatur für Schüler/innen spielen soll: Offensichtlich versteht Pfäfflin diese – wie in den ersten drei Kategorien betont – schwerpunktmäßig als Medium zur Reflexion zeitgenössischer gesellschaftlicher Umstände sowie als Mittel zur Auseinandersetzung mit einer überzeitlichen *conditio humana*, wie sie sich in der vierten Kategorie der menschlichen

²⁴ Vgl. Harro Müller-Michaels: Was bleibt? Begründung eines Kanons der Denkbilder. In: Deutschunterricht 46 (1993), H. 1, S. 2–10.

²⁵ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 39.

²⁶ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 41.

²⁷ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 41.

Elementarerfahrungen abbildet, genauso wie in der fünften, die mit den *jugendspezifischen Themen* eine Konkretisierung dazu darstellt.²⁸

Geht es um die Anwendbarkeit dieser zweiten Kriteriengruppe auf mittelalterliche Texte, so zeigt sich, dass man alle der genannten Perspektiven auf historischer Ebene durchaus wiederfinden kann. *Zeitdiagnostisches Potenzial* lässt sich beispielsweise im *Helmbrecht* finden, wo die Konsequenzen der Zugehörigkeit zum *ordo* thematisiert werden, oder auch in Hartmanns *Erec* oder *Iwein*, wenn die Frage der Vereinbarkeit verschiedener gesellschaftlicher Ideale diskutiert wird. In den Bereich *Reflexion der Vergangenheit* gehören aus mittelalterlicher Perspektive etwa Antikenromane wie der *Eneasroman* und die Alexanderdichtungen. Fragt man in der Kategorie der *alltagsästhetischen Elemente* nach einer Präsenz von kulturellem Material des Mittelalters in mittelalterlichen literarischen Texten, so fällt dieses beispielsweise an vielen Stellen im Höfischen Roman ins Auge; zuordnen lassen sich hier etwa die Beschreibung von Kleidung oder von höfischen Festen oder die Übernahme von französischen Floskeln.

In der sehr allgemein gehaltenen Form der *Denkbilder* sind Pfäfflins *Grundmuster menschlicher Erfahrungen* vermutlich in fast allen literarischen Texten nachweisbar – die Texte des Mittelalters machen diesbezüglich keine Ausnahme. Die historisch fremde Form des Erlebens und der Ausgestaltung dieser Erfahrungen im mittelalterlichen Text kann dabei einen attraktiven Diskussionsansatz darstellen; zudem kann die Verfremdung von in ähnlicher Form bekannten Situationen und Befindlichkeiten Schüler/innen die Auseinandersetzung damit erleichtern, weil sie ihnen ermöglicht, eine gewisse Distanz zur diskutierten Problematik einzuhalten. Betrachtet man aktuelle Unterrichtsmodelle zur mittelalterlichen Literatur, so fällt auf, dass diese sich häufiger auf genau diesen letzten Bereich beziehen und somit letztlich wohl im Dienste einer höheren Anschlussfähigkeit bemüht sind, bekannte Strukturen aus den mittelalterlichen Texten herauszudestillieren.²⁹ Auch wenn dies nicht zwangsläufig in jedem Fall zu

²⁸ Diese Schwerpunktsetzung ist nicht unbedingt grundsätzlich zurückzuweisen; leider wird sie aber bei Pfäfflin nirgends explizit diskutiert, obwohl sie beispielsweise zur Folge hat, dass realistische Texte der Fantastik gegenüber grundsätzlich bevorzugt werden.

²⁹ Beispiele für diese Vorgehensweise finden sich etwa in einem Schülerarbeitsheft, das Karin Pohle für die Arbeit mit Franz Fühmanns Nibelungen-Nacherzählung zusammengestellt hat: Karin Pohle: Das Nibelungenlied. Neu erzählt v. Franz Fühmann. Arbeitsheft. Stuttgart u. a. 2010, S. 17: Dort wird ein Aufgabensetting mit einem expliziten Verweis auf ein – vermeintlich

Verkürzungen oder Vereinnahmungen führen muss, wäre es doch zu wünschen, dass genuin mittelalterliche Perspektiven, wie sie durch die ersten drei Kriterienbereiche benannt werden, offensiver und expliziter Eingang in die Unterrichtspraxis finden.

Pfäfflins dritte Gruppe der *didaktischen Kriterien* bezieht sich direkt auf die Ebene der Vermittlung. Eine der Unterkategorien heißt relativ schlicht *unterrichtspraktische Aspekte* und behandelt ein Bündel pragmatischer Überlegungen zum Beispiel zu Anschaffungspreis und Lieferbarkeit von Textausgaben.³⁰ Daneben betont Pfäfflin besonders, dass es sinnvoll sei, thematische Anknüpfungsmöglichkeiten zu Kanontexten für epochenübergreifende Perspektiven zu nutzen. Dies alles gilt analog in gleicher Weise für die Auswahl mittelalterlicher Texte. Für diese ist im vorliegenden Kontext besonders das Problem einer geeigneten Textaufbereitung relevant, da im Rahmen des regulären Deutschunterrichts meist nur mit ausgewählten Auszügen in Originalsprache gearbeitet werden kann. Gerade bei längeren epischen Texten erhebt sich somit die Frage, ob alternativ mit zweisprachigen Ausgaben oder Nacherzählungen gearbeitet werden soll und welche Bearbeitung konkret zu verwenden ist.³¹

Diese pragmatischen Überlegungen betreffen allerdings hauptsächlich unterrichtspraktische Planungen und bewegen sich damit eher an der Peripherie einer im engeren Sinne didaktischen Analyse. Für eine solche schlägt Pfäfflin zwei Dimensionen vor, die wiederum implizit eine klare Zielsetzung von Literaturunterricht formulieren. Als didaktische Ziele nennt sie *Förderung der Identitätsentwicklung* und *Auseinandersetzung mit Wertfragen*. Diese Schwerpunktsetzung begründet Pfäfflin damit, dass

– überzeitliches Thema eingeleitet: „Zur Regenbogenpresse zählen Zeitungen und Magazine, die vor allem von Berichten über Promis leben. Das hat die ‚normalen Menschen‘ immer sehr gelockt – die ‚High Society‘“; Arbeitsauftrag ist anschließend, selbst ‚Regenbogenpresse-Artikel‘ zu ausgewählten Episoden aus dem *Nibelungenlied* zu verfassen. Die Tatsache, dass Nachrichtenübermittlung im Mittelalter über ganz andere Medien und kulturelle Praktiken erfolgte, wird nicht thematisiert. Wie dagegen zeitübergreifende Themen sinnvoll aufgegriffen werden können, zeigen die Beiträge in: *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Hg. v. Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61 (2014) H. 3.

³⁰ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 52f.

³¹ Die Schwierigkeiten, die mit Bearbeitungen im Einzelfall zusammenhängen, können an dieser Stelle nicht ausführlich thematisiert werden; vgl. einführend: *Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte*. Hg. v. Nine Miedema. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60 (2013), H. 2.

„Ausprägung und Entfaltung der Ich-Identität [...] eine zentrale, wenn nicht die wichtigste Entwicklungsaufgabe in der Adoleszenz“³² sei, bei der das Lesen eine sinnvolle Hilfestellung sein könne. Die Auseinandersetzung mit Werten bezeichnet Pfäfflin demgegenüber als wichtiges Erziehungsziel, dem sie allerdings eine „lange, zum Teil auch problematische Tradition“³³ im Deutschunterricht bescheinigt. Sie betont deswegen, dass ein Literaturunterricht, der einen Beitrag zur Werteerziehung leisten wolle, „die Fähigkeit zu eigenständiger moralischer Urteilsbildung, diskursiver Wertereflexion und Empathie“³⁴ fördern müsse, anstatt im Rahmen eines ‚Gesinnungsunterrichtes‘ literarische Texte verkürzt und einseitig als Erziehungsinstrumente und Träger moralisch-ethischer Botschaften zu sehen. Obwohl zu Werteerziehung und Identitätsbildung im Literaturunterricht jeweils eigenständige didaktische Diskurse geführt werden, lassen sich beide Bereiche nicht präzise von einander abgrenzen; die Auseinandersetzung mit Wertfragen kann grundsätzlich als ein wesentlicher Teilbereich der Identitätsentwicklung gesehen werden.

Über identitätsorientierten Literaturunterricht ist viel geschrieben worden. Zentrale Vertreter wie Kaspar Spinner³⁵ und Volker Frederking³⁶ gehen davon aus, dass sich besonders Texte dafür eignen, bei denen die Identitätsproblematik inhaltlich eine zentrale Rolle spielt, auch wenn grundsätzlich „jede Art von Literatur und jede darin enthaltene Thematik [...] in einer identitätsfördernden Weise behandelt werden [kann].“³⁷ Lässt sich diese Kategorie auch auf mittelalterliche Texte anwenden? Sicherlich weichen die mittelalterlichen Vorstellungen von Identität deutlich von heutigen Identitäts-

³² Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 44.

³³ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 48.

³⁴ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 50.

³⁵ Kaspar H. Spinner: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. 4. Aufl. Seelze 2010; vgl. auch Identität und Deutschunterricht. Hg. v. Kaspar H. Spinner, Göttingen 1980.

³⁶ Siehe grundlegend Volker Frederking: Identitätsorientierter Deutschunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hg. v. Volker Frederking; Axel Krommer; Christel Meier u. a., 2. Neubearb. Aufl. Baltmannsweiler 2013, S. 427–470.

³⁷ Volker Frederking: Identitätsorientierter Umgang mit Literatur am Beispiel von Max Frischs *Andorra*. In: Deutschunterricht konkret. Bd. 1: Literatur und Medien. Hg. v. Ekkehard Blattmann; Volker Frederking. Baltmannsweiler 2000, S. 43–101, hier S. 57.

tätskonzepten ab, wie zum Beispiel Jan-Dirk Müller für den Höfischen Roman um 1200 ausführlich dargelegt hat.³⁸ Ein hohes Identifikationspotential beziehungsweise hohe Anschlussfähigkeit an Lebenswelt und Vorstellungshorizont von Jugendlichen, wie Pfäfflin dies bei der Auswahl von Gegenwartsliteratur empfiehlt, bestehen somit nicht. Gerade der hohe Grad an Alterität kann aber bewirken, dass im Spiegel der Fiktion alternative Handlungsmöglichkeiten und neue Perspektiven in Zusammenhang mit eigenen Lebensproblemen der Schüler/innen deutlich werden. Mindestens genauso wichtig ist, dass die Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Literatur auch auf einer anderen Ebene zur Identitätsbildung beitragen kann: Die Schüler/innen erhalten so Einblick in die kulturellen Wurzeln der Gesellschaft, in der sie leben, und können sich in Beziehung zu dieser Tradition setzen, indem sie diese als Teil eigener Identität akzeptieren oder zurückweisen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Pfäfflins *didaktische Kriterien* so gut wie ausschließlich schülerorientiert sind. So begrüßenswert dies auch sein mag, so darf doch daneben eine sachorientierte Ebene nicht vollständig aus dem Blick geraten. Ziel im Literaturunterricht muss neben der Identitätsbildung immer auch literarisches Lernen sein, wie es beispielsweise Kaspar H. Spinner beschreibt.³⁹ Literarisches Lernen bedeutet, dass Schüler/innen üben, sich mit unterschiedlichen Texten auf mannigfaltige Art und Weise kompetent auseinanderzusetzen. Dies kann ohne Einschränkung selbstverständlich auch anhand von mittelalterlichen Texten erfolgen; teils ergibt sich in diesem Kontext aufgrund der höheren Alterität sogar ein besonders großer Erkenntnisfortschritt.⁴⁰

Pfäfflin spricht noch einen vierten Bereich von Kriterien an, den sie allerdings als problematisch ablehnt.⁴¹ Dieser Bereich umfasst die Reaktion des Lesepublikums auf ein literarisches Werk; Pfäfflin unterteilt ihn

³⁸ Vgl. Jan-Dirk Müller: Identitätskrisen im Höfischen Roman um 1200. In: Unverwechselbarkeit. Persönliche Identität und Identifikation in der vormodernen Gesellschaft. Hg. v. Peter von Moos. Köln 2004, S. 297–323.

³⁹ Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6–16.

⁴⁰ Vgl. Ines Heiser: Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. 2013, S. 21–40.

⁴¹ Pfäfflin (wie Anm. 6), S. 54–56.

in die Aspekte *Erfolg auf dem Buchmarkt* und – etwas irreführend formuliert – *mediale Rezeption*. Unter diesem zweiten Begriff fasst Pfäfflin ausschließlich Äußerungen der Literaturkritik. Deren Wertungen hält sie zwar nur bedingt für relevant in Hinblick auf den eigentlichen Auswahlprozess von Unterrichtslektüren, sie sieht Rezensionen aber als geeigneten Unterrichtsgegenstand, um Kompetenzen im Umgang mit Vermarktung und Literaturberichterstattung zu vermitteln. Dieses Urteil ist für das Gebiet der Gegenwartsliteratur nachvollziehbar: Zu aktuellen Texten liegt noch keine längere Rezeptionsgeschichte vor, die Verständigung über Qualität und Deutungsperspektiven befindet sich häufig noch im Fluss. Für Texte des Mittelalters besteht diesbezüglich aber eine gänzlich andere Situation: Wenn aktuelle Rezeptionszeugnisse existieren, etwa in Form von Verfilmungen, Nacherzählungen oder Comicadaptionen, ist dies durchaus ein positives Entscheidungskriterium, weil so das Bewusstsein für literaturhistorische Zusammenhänge geschult wird und hohe Generativität allgemein für die Aktualität und Relevanz eines Stoffes spricht. Auch eine bewegte Rezeptionsgeschichte bzw. hohe kulturhistorische Relevanz sind positive Kriterien, da sie kulturelle *literacy* schulen, Jugendliche also in die Lage versetzen, mit ihrer Umgebungskultur bewusst und kompetent umzugehen.

Aus mediävistischer Perspektive findet sich aber analog zu Pfäfflins Anmerkungen zum *Erfolg auf dem Buchmarkt* mit dem Aspekt der *Position eines Textes im Kontext mediävistischer Forschung* ein anderes Kriterium, das als problematisch beziehungsweise als nicht tragfähig einzuschätzen ist. Gerade im Rahmen wissenschaftspropädeutischer Arbeit in der gymnasialen Oberstufe kann es zwar ein reizvolles Unterrichtsziel sein, wissenschaftliche Diskurse und Kontroversen zu bestimmten Texten nachzuvollziehen – die Tatsache allein, dass ein Text stark beforscht wird, lässt aber keine Rückschlüsse auf dessen Eignung als Unterrichtslektüre zu.

Soll abschließend ein geeignetes Auswahlraster für mittelalterliche Texte entwickelt werden, so lassen sich dafür in Anlehnung an Pfäfflin vier Dimensionen beschreiben, die bei der Auswahl zu prüfen sind: formal-ästhetische Gestaltung, inhaltlich-thematische Schwerpunkte, didaktische Kriterien, d.h. Beitrag zu Identitätsentwicklung und zu Kompetenzerwerb, sowie schließlich die Ebene der Rezeption und Anschlusskommunikation beziehungsweise der kulturgeschichtlichen Bedeutung. In der praktischen

Anwendung müssen dabei nicht alle Kriterien bei jedem Text gleichermaßen erfüllt werden; vielmehr ist im Vorfeld zu entscheiden, welche Schwerpunkte im Unterricht gesetzt werden sollen und dafür ist der passende Text zu wählen. Gegebenenfalls kann ein einzelnes Textphänomen auch mehrere der Auswahldimensionen ansprechen.

Eine mögliche praktische Anwendung der Auswahldimensionen soll abschließend kurz am Beispiel von Hartmanns *Erec* skizziert werden, der bisher im schulischen Unterricht eher selten Verwendung findet.⁴² Betrachtet man den Roman unter der Perspektive der vorhin beschriebenen Auswahldimensionen, so entwickelt sich dennoch ein klares Profil möglicher Unterrichtsprojekte, die sich auf dessen Basis realisieren ließen: Auf der Ebene *formal-ästhetischer Gestaltung* können beispielsweise exemplarisch typische Elemente des klassischen Artusromans erarbeitet werden, aber auch allgemeiner solche der Epik der höfischen Blütezeit. Charakteristisch ist ebenfalls, dass der Roman nur fragmentarisch überliefert ist. Literarisches Lernen kann hier initiiert werden, bei dem die Schüler/innen prototypische Vorstellungen des Genres Artusroman und literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln, indem sie etwa die Unterschiede zwischen mittelalterlichem und neuzeitlichem Roman kennenlernen.⁴³

Auf der *inhaltlich-thematischen Ebene* ist der Roman interessant, weil hier der Minnediskurs der Blütezeit auf die Handlungsebene übertragen wird – die Überlegungen dazu, wie Liebesbeziehungen beschaffen sein sollten und ob diese zwangsläufig in Konflikt mit anderen Lebensbereichen treten müssen, entsprechen dem Geist ihrer Entstehungszeit. Damit lässt sich sehr gut Zeitdiagnostik betreiben, insofern, als dass das allgemeinmenschliche Problem der angemessenen Gestaltung von Liebesbeziehungen im Spannungsverhältnis zu anderen sozialen Beziehungen im *Erec* in einer historisch spezifischen Weise konkretisiert wird. Da es sich dabei um eine allgemeinmenschliche Erfahrung handelt, ist hier ein Unterricht möglich, der zur Identitätsbildung der Schüler/innen beiträgt, weil die Konfrontation mit der historisch fremden Sichtweise ihnen ermöglicht,

⁴² Auch in dem empfehlenswerten Band von Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr und Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter, Göttingen u. a. 2014 wird Hartmanns Epos nicht thematisiert.

⁴³ Vgl. Spinner (wie Anm. 39), S. 13.

ihre eigenen diesbezüglichen Erfahrungen unter einer anderen Perspektive wahrzunehmen.

Betrachtet man dagegen die Ebene der *Rezeption und Anschlusskommunikation*, so fällt auf, dass moderne Adaptionen des Stoffes fehlen; auch in der Literaturgeschichte finden sich nur sehr wenige, kaum prominente Bezugnahmen. Ähnlich sieht es in Hinblick auf die pragmatischen Unterrichtsaspekte aus: Zweisprachige Ausgaben existieren zwar, sind aber für den Schulgebrauch verhältnismäßig teuer; abgesehen von einem von Anette Sosna über das Projekt *mittelneu* online zur Verfügung gestellten Lernzirkel⁴⁴ gibt es keine aktuelle Didaktisierung des *Erec*. Für die Frage der Textauswahl bedeutet das: Wenn pragmatisch gesehen wenig Zeit für die Unterrichtsvorbereitung vorhanden ist oder inhaltlich besonders das Fortleben mittelalterlicher Stoffe im Zentrum stehen soll, ist Hartmanns *Erec* keine gute Wahl – er bietet sich dagegen sehr gut für einen identitätsfördernden Literaturunterricht an, wie auch dazu, exemplarisch Eigenschaften höfischer Epik und allgemeine Besonderheiten mittelalterlicher Literatur, wie etwa Überlieferungslücken zu diskutieren.

Letztendlich zeigt damit die Analyse von Pfäfflins Auswahlraster zweierlei: Zum einen lässt sich ausgehend davon demonstrieren, dass es durchaus möglich ist, transparente Kriterien für die Auswahl literarischer Texte festzulegen. Variiert man die bei Pfäfflin verwendeten Kriterien nur um ein Weniges, so kann der Kriterienplan ohne größere Schwierigkeiten auch für den Bereich der mittelalterlichen Literatur Verwendung finden. Zum anderen verdeutlicht die Analyse des Rasters aber auch, dass Basis solcher Auswahlvorgaben immer didaktische Prämissen sind, die letztlich eine Idealvorstellung davon abbilden, welche Ziele Literaturunterricht verfolgen soll – in Anlehnung an Schiller formuliert, geht es um die Frage: Was heißt und zu welchem Ende praktiziert man Literaturunterricht? Für die allgemeine Literaturdidaktik sind in diesem Zusammenhang bereits verschiedene Antworten formuliert worden – etwa die, dass Literaturunterricht Leseförderung betreiben, zur Gesellschaftskritik anleiten, bei der Identitätsfindung unterstützen solle – für das Spezialgebiet der Didaktik mittelalterlicher Texte steht hier eine notwendige Präzisierung noch aus.

⁴⁴ Anette Sosna: Lernzirkel zu Hartmann von Aue *Erec* (ca. 1180). Bearbeitet von Katja Winter. Online verfügbar unter www.uni-due.de/~hg0222/index.php?option=com_content&view=article&id=340&Itemid=334.

Andrea Sieber (Passau)

Siegfried im Fokus

Didaktische Facetten eines Helden-Mythos

Wie schön kann einer allein überhaupt sein? Wie stark? Wie mutig? Und zwar so, dass es ihn nicht vollkommen verrückt macht?

Heinrich Steinfest¹

In exorbitanten mittelalterlichen Helden wie Siegfried kulminiert eine Sehnsucht nach dem Besonderen. Siegfried ist Drachentöter und Kraftprotz, Provokateur und Usurpator, aber auch Hoffnungsträger, Liebender und Vorkämpfer der Burgunden. Sein Heldennarrativ hat bis in die Gegenwart Konjunktur und bietet wechselnde Anlässe zur Mythisierung. Heute wäre Siegfried ein Superheld.² Ihn umranken Kitsch und Kult.³ Dennoch endet seine Heldenkarriere im Desaster:⁴ Hinterrücks von Hagen ermordet, verblutet der Held wehrlos auf einer Blumenwiese, nicht

¹ Heinrich Steinfest: Der Nibelungen Untergang. Storyboard von Robert de Rijn. Stuttgart 2014, S. 5. Ähnliche Heldenfragen stellt auch Ulrike Draesner: Wesen aus Muskel, Makel und Mensch. Gedanken zum Helden mit Hilfe des „Nibelungenliedes“. In: Volltext. Zeitschrift für Literatur 3 (2012), S. 32–37.

² Zur Heldenfaszination in der Moderne vgl. verschiedene Beiträge in: Ästhetischer Heroismus. Konzeptionelle und figurative Paradigmen des Helden. Hg. v. Nikolas Immer; Maureen van Marwyck. Bielefeld 2013; aus mediävistischer Perspektive vgl. Matthias Teichert: Von der Heldensage zum Heroenmythos. Vergleichende Studien zur Mythisierung der nordischen Nibelungensage im 13. und 19./ 20. Jahrhundert. Heidelberg 2008, S. 380–384.

³ Vgl. dazu den Sammelband: Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult. Ein Ausstellungsprojekt von Studierenden der Universitäten Bonn und Konstanz in Königswinter: Siebengebirgsmuseum der Stadt Königswinter – Schloss Drachenburg – Nibelungenhalle. Hg. v. Peter Glasner; Albert Kümmel-Schnur; Elmar Scheuren. Siegburg 2008.

⁴ Ursula Schulze hat das unheroische Ende Siegfrieds zum Anlass genommen, die „Merkmale des Helden und des Heldischen“ im *Nibelungenlied* herauszuarbeiten und dabei kritisch zu hinterfragen. Vgl. Ursula Schulze: Siegfried – Ein Heldenleben? Zur Figurenkonstitution im ‚Nibelungenlied‘. In: Literarische Leben. Rollenentwürfe in der Literatur des Hoch- und Spätmittelalters. Festschrift für Volker Mertens. Hg. v. Matthias Meyer; Hans-Jochen Schiewer. Tübingen 2002, S. 669–689, hier S. 669.

in todesmutiger heroischer Konfrontation, sondern gleichsam wie ein wildes Tier auf der Jagd erlegt.⁵

Obwohl oder gerade weil Siegfried ein gebrochener Held ist, ambivalente Züge und die eigene Destruktion immer schon in sich trägt, kommt die produktive Auseinandersetzung mit seinem Mythos offenbar an kein Ende. Die wechselvolle Rezeptionsgeschichte zeigt die enorme Anschlussfähigkeit der Heldenfigur an verschiedene zeitgenössische Diskurse.⁶ Dabei fungiert Siegfried als Projektionsfläche und Identifikationsfigur, die beinahe beliebig mit zeitgemäßen Inhalten gefüllt werden kann. Die Rezeption seiner Figur entspricht insgesamt einem Transformationsprozess, bei dem aus einer gegebenen Gegenwart heraus Vergangenes selektiv aufgegriffen, retroaktiv verändert und auf einen für die jeweilige Gegenwart relevanten Sinn projiziert wird. Ein signifikanter Wandel im Heldenbild⁷ spiegelt demnach die historischen Umstände zum Zeitpunkt der Rezeption, wodurch die spezifische Exorbitanz⁸ des Helden

⁵ Zur Ikonographie der Todesszene vgl. Andrea Grafetstätter: Komischer Heldentod. Siegfried oder die sterbende Trappgans. In: Nie gelungen Lied. Der Nibelunge Nôt. Zusammenestellt von Detlef Goller; Nora Gomringer: die horen. Zeitschrift für Literatur, Kunst und Kritik 58 (2013), H. 252, S. 67–75; zu filmischen Realisierungen Wernfried Hofmeister: Filmreifes Sterben im „Nibelungenlied“: Intermediale Beobachtungen zur Mythisierung von Hagens Bluttat an Siegfried zwischen mittelalterlicher Diegese und cineastischer Narration. In: Perspicuitas. Internet-Periodicum für mediävistische Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft. Vgl. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/perspicuitas/hofmeister_nibelungen.pdf.

⁶ Auf die Präsentation von Rezeptionszeugnissen zum Nibelungen-Mythos hat sich das SiegfriedMuseum in Xanten spezialisiert. Vgl. die Sammlungsdokumentation von Ralph Trost: Vom Umgang mit Helden. Museum Nibelungen(h)ort Xanten. Bestandsaufnahme und Museumskatalog. Frankfurt/ M. u. a. 2012. Eine tabellarische Übersicht zur Rezeptionsgeschichte von Gunter E. Grimm findet sich unter: <http://www.nibelungenrezeption.de/literatur/quellen/Synopse.pdf>; vgl. außerdem zuletzt verschiedene Beiträge mit Verbindungslinien zum *Nibelungenlied* in: *Narration and Hero. Recounting the Deeds of Heros in Literature and Art of the Early Medieval Period*. Hg. v. Victor Millet; Heike Sahn. Berlin u. a. 2014.

⁷ Vgl. dazu Annette Gerok-Reiter: Kulturmuster ‚Heldenbild‘: Erzählschema, Variationen, Vergleiche. In: *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Hg. v. Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61 (2014), H. 3, S. 212–225.

⁸ Vgl. zuletzt Judith Klinger: Ent/Fesselung des fremden Heros. Sívrit zwischen Exorbitanz und Assimilation. In: *Durchkreuzte Helden. Das „Nibelungenlied“ und Fritz Langs Film „Die Nibelungen“ im Licht der Intersektionalitätsforschung*. Hg. v. Nataša Bedeković; Andreas Kraß; Astrid Lembke. Bielefeld 2014, S. 259–301, hier S. 269.

als seine besondere Signatur allererst hervorgebracht und neu akzentuiert wird.

Das Spannungsverhältnis zwischen einer scheinbar universellen moralischen wie auch physiologischen Idealität von Helden und dem sich erst in der Aktualisierung mit Brüchen, Defiziten und Leerstellen tatsächlich entfalteten mythischen Potenzial eines konkreten Helden wie Siegfried machen Heldengeschichten mit einer langen respektive mittelalterlichen Erzähltradition für eine Behandlung im Deutschunterricht besonders interessant und anschlussfähig.⁹

Dies basiert nicht zuletzt auf einer ungebrochenen Faszinationskraft von Helden in der modernen globalisierten Gesellschaft, die einem aktuellen Bedürfnis entspricht,

der Durchschnittlichkeit des Alltags durch Identifikation mit herausgehobenen Figuren zu entkommen, die man bewundern und denen man nacheifern kann. Dabei geht es gerade nicht nur um das Außergewöhnliche des Helden/ der Heldin, sondern damit eng verbunden auch um das Bedürfnis, im imaginären Mitgehen mit dem Helden Besonderheit gegenüber anderen zu gewinnen, sei es im individuellen Genuss der besonderen Beziehung zur Heldenfigur oder im Bewusstsein kollektiver Fan-Kultur.¹⁰

Dieses Bedürfnis koinzidiert mit einer modernen Fokussierung des Helden auf seine kollektive Vorbildwirkung, die sich auch in der Reputation einzelner herausragender Persönlichkeiten oder bestimmter Berufsgruppen niederschlägt.¹¹ Genau dieser Aspekt wird in Lehrwerken für die Sekundarstufe I¹² bevorzugt am Beginn von Unterrichtseinheiten genutzt,

⁹ Vorschläge für eine Auswahl mittelalterlicher Heldennarrative finden sich bei Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen u. a. 2014; zu Siegfried vgl. den Abschnitt von Heike Sahn S. 28–52; speziell zum *Nibelungenlied* vgl. die Grazer Diplomarbeit von Markus Hinterholzer: Alte HeldInnen braucht die Schule. Das *Nibelungenlied* und der *Herr der Ringe* als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/ M. u. a. 2007; sowie Britta Rolfes: Helden(bilder) im Wandel. Die Nibelungenhelden in neueren Adaptationen der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2005.

¹⁰ Küenzlen; Mühlherr; Sahn (wie Anm. 9), S. 15f.

¹¹ Vgl. ausführlicher dazu Küenzlen; Mühlherr; Sahn (wie Anm. 9), S. 16–21.

¹² In dem Lehrwerk Blickfeld Deutsch 3 (Hg. v. Wolfgang Aleker; Kirsten Krebsbach, Braunschweig u. a. 2006, S. 58f.) ist zum Beispiel mitten in die Behandlung des Nibelungen-Mythos ein Abschnitt zu modernen Helden inseriert. Tabellarische Übersichten und die Besprechung einzelner Lehrwerke mit Bezügen zum *Nibelungenlied* finden sich in Ina Karg:

um eine Brücke zwischen der aktuellen Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern und Siegfried als historischem Held aus dem Nibelungen-Mythos zu schlagen.¹³

(Keine) Freude über die ‚Lebenszeichen‘? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. In: Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur. Hg. v. Mathias Herweg; Stefan Keppler-Tasaki. Berlin u. a. 2012, S. 425–441, hier besonders S. 427–429, 435–438.

¹³ Vgl. insgesamt zur Nibelungen-Didaktik die aktuelleren Bibliographien und Publikationen in der Reihenfolge ihres Erscheinens: Inger Lison; Ina Karg: Kommentierte Bibliographie zur Rezeption des Nibelungenliedes bzw. -stoffes vornehmlich im und für den Deutschunterricht. In: Nibelungen-Rezeption. Hg. v. ders. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 55 (2008), H. 4, S. 472–484; Ina Karg: Die Schüler bei der Stange halten? Nibelungenlied und Deutschunterricht. In: ebd., S. 400–413; Nine Miedema: Mittelalterliche Texte im Deutschunterricht. Ausgewählte Arbeitsmaterialien. In: Mittelalterliche Texte. Hg. v. Nine Miedema. Praxis Deutsch 38 (2011), H. 230, S. 62–64; Nine Miedema: Einführung in das „Nibelungenlied.“ Darmstadt 2011, S. 133–138; Jane Brückner u. a.: Das Projekt „mittelneu“. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht. In: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010. Hg. v. Ingrid Bennewitz; Andrea Schindler. Bamberg 2012, S. 91–98; Detlef Goller; Andrea Meisel: Die Nibelungen in der Grundschule: Annette Neubauers „Das rätselhafte Schwert“. In: ebd., S. 287–296; Ines Heiser: Nibelungen-Fantasy: Chance oder Schaden für die Schule? In: ebd., S. 271–286; Siegrid Schmidt: Siegfried und Parzival gehen ins Museum. Verbindungen zwischen Museum und Literatur für junge Leute. In: ebd. S. 99–114; Ulrich Steckelberg: Mittelalterabende, Jugendbücher und ‚Nibelungenbild‘. Möglichkeiten des Umgangs mit mittelalterlicher Epik am Gymnasium. In: ebd., S. 255–270; Detlef Goller: *muget ir nu wunder hœren sagen*. Bearbeitungen *alter mæren* im Schulunterricht. In: Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte. Hg. v. Nine Miedema. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60 (2013), H. 2, S. 176–189; Bibliographie zu mittelalterlichen Texten und Themen im Deutschunterricht. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. u. a. 2013, S. 223–254; Jens Hildebrand; Achim Jaeger: Walther, Siegfried, Parzival und Isolde gehen zur Schule. Literatur und Geschichte des Mittelalters im Unterricht – Anregungen und Erfahrungen aus der Praxis in NRW. In: ebd., Frankfurt/ M. u. a. 2013, S. 121–144; Hartmut Beck: Nibelungenliedrezeption zwischen Nationalepos und Parodie. Formen der Aneignung und Distanzierung als Modell für den Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Hg. v. Dieter Wrobel; Stefan Tomasek. Baltmannsweiler 2013, S. 241–262; Nine Miedema; Andrea Sieber: Das Projekt „mittelneu“ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: ebd., S. 171–185; Sieber, Andrea: An den Schnittstellen des Nibelungen-Mythos. Überlegungen zur medienintegrativen Literaturdidaktik. In: Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Hg. v. Wernfried Hofmeister; Ylva Schwinghammer. Frankfurt/ M. u. a. 2015, S. 251–275.

Exemplarisch möchte ich dies anhand des Sprach- und Lesebuchs *Duo Deutsch B 5* für die gymnasiale Unterstufe in Niedersachsen verdeutlichen.¹⁴ Das Lehrwerk umfasst elf thematisch orientierte Einheiten, von denen das Kapitel *Heldenhaftes. Sagen und Märchen* explizit auf Siegfried und den Nibelungen-Mythos Bezug nimmt. Eine bebilderte Doppelseite zeigt zum Einstieg das Foto einer weiß gekleideten asiatischen Kriegerin vor einem Felsenmassiv in der Wüste mit waagrecht erhobenem Schwert.¹⁵ Ikonographisch erinnert die Abbildung an die ‚Initiationszene‘ in Fritz Langs Stummfilmklassiker von 1924, in der Siegfried bei Mime das Schwert Balmung schmiedet und sein Produkt zwischen den Hammerschlägen immer wieder prüfend in die Höhe hält.¹⁶ Die Einstiegsseite zur Unterrichtseinheit ist als offene Hinführung zur Heldenthematik gedacht und könnte einen Erzählanlass liefern. Bereits an dieser Stelle wäre es aber durchaus denkbar, mit ergänzendem Bildmaterial den Fokus deutlicher auf Siegfried und die mit ihm verknüpfte Helden-Ikonographie zu lenken.¹⁷

Der weitere Kapiteleinstieg knüpft unter der Überschrift *Filmstars und Feuerwehrleute – Wer ist eine Heldin, wer ist ein Held?* mit Bild- und Textmaterial an die Erfahrungswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler an:¹⁸ Wiedergegeben werden scheinbar authentische Statements von vier Kindern, die ihre Vorstellungen von Heldinnen und Helden einerseits mit Königinnen, Prinzessinnen, Filmstars und Feuerwehrleuten, andererseits das Heldsein aber auch mit allgemeinen Vorstellungen von vertrauenswürdigen Personen oder dem eigenen Agieren als Figur in Computerspielen in Verbindung bringen. Die beigegebenen Einstiegsaufgaben fordern zu induktivem, selbsttätigem Lernen und Arbeiten heraus. Das aufgezeigte Spektrum realer und fiktiver Heldenbilder soll durch die

¹⁴ Duo Deutsch B 5. Hg. v. Ulrich Schmitz; Christian Sonderhaus. München u. a. 2006; vgl. zum Nibelungen-Mythos insbesondere S. 159–170.

¹⁵ Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 156f.

¹⁶ Vgl. dazu Susanne Schul: *HeldenGeschlechtNarrationen. Gender, Intersektionalität und Transformation im Nibelungenlied und in Nibelungen-Adaptationen*. Frankfurt/ M. u. a. 2014, S. 306–314; sowie zuletzt das Cover von Rudolf Kreis: *Die Aura des Nibelungenlieds. Drei Ringe und ein Schwert*. Würzburg 2014.

¹⁷ Vgl. z. B. Filmstills auf den Seiten der Friedrich-Wilhelm-Murnau-Stiftung unter: <http://fwm-stiftung.de/movie/527>; Vergleichsszenen aus der Fantasy-Version von 2004 finden sich unter: <http://www.kino.de/kinofilm/die-nibelungen/57104>.

¹⁸ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 158.

Lektüre eines Werbetextes zum Computerspiel *Might and Magic VI*¹⁹ und weitere Recherchen über bekannte Persönlichkeiten und Stars in Tageszeitungen und Jugendzeitschriften vertieft und kritisch hinterfragt werden.²⁰

Kohärent bei der Heldenthematik bleibend, aber doch mit abruptem Wechsel in der Fokussierung wendet sich das Kapitel nun der Sage über *Siegfried von Xanten* zu, die in Auszügen aus Willi Fährmanns Nacherzählung abgedruckt ist.²¹ Der Bogen zurück zur Moderne wird durch ein Interview mit Benno Fürmann geschlagen, dem Siegfried-Darsteller aus Uli Edels Nibelungenverfilmung von 2004.²² Insgesamt fungiert Siegfried als exemplarischer, historischer Sagenheld. An der Nacherzählung wird eine Sagendefinition erarbeitet.²³ In den weiteren Texten, die jeweils eine mehr oder weniger konstruierte Verbindung zu Siegfrieds Geschichte aufweisen, wird außerdem ein gut dosierter Anteil an Orthografie und Sprachreflexion abgehandelt und es wird ein Blick hinter die Kulissen von Verfilmungen gewährt.²⁴ Am Schluss darf Siegfried auch noch Brünhild – ganz in Wagners Sinne – wie Dornröschen wachküssen.²⁵ Der ursprüngliche Sagenheld ist ins Märchen geswitcht. Das Kapitel wird dementsprechend konsequent mit dem passenden Grimmschen Märchen fortgesetzt.²⁶

Die Einheit ist insgesamt vielseitig, sowohl in der Auswahl der Komponenten als auch bei den Aufgabenstellungen. Das klare und übersichtliche Layout ermöglicht jederzeit eine Orientierung über die angesprochenen Kompetenzbereiche und Themen. Die Ausstattung ist großzügig und schülergerecht. Die inhaltliche Binnengliederung wird unterstützt

¹⁹ Vgl. <http://might-and-magic.ubi.com/heroes-6/de-de/home/>.

²⁰ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 159.

²¹ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 159–161; Willi Fährmann: *Siegfried von Xanten. Eine alte Sage neu erzählt. Mit Bildern von Werner Blaebst*. 14. Auflage. Würzburg 2008.

²² Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 162f.

²³ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 162.

²⁴ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 163–165: s-Laut-Schreibung; S. 165f.: Kameraeinstellungen und Kameraperspektive. Zu den Möglichkeiten des sprachdidaktischen Arbeitens mit dem *Nibelungenlied* vgl. exemplarisch Ulrike Sayatz: *Uns ist in alten maeren wunders vil geseit. Chancen eines sprachhistorischen Exkurses zu s – ss – ß*. In: *Praxis Deutsch* 37 (2010), H. 221, S. 50–57.

²⁵ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 167–170; die entsprechenden Texte sind vordergründig auf den Erwerb grammatikalischen Wissens zum Thema Satzglieder ausgerichtet.

²⁶ Vgl. Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 170–178.

durch Strukturierung mit wiederkehrenden Verweisen, Zwischenüberschriften und Regel- bzw. Informationskästchen.

Das alles klingt nahezu perfekt für einen schülergerechten und kompetenzorientierten Deutschunterricht. Die Crux von Unterrichtseinheiten, die einem integrativen Konzept verpflichtet sind und wie das vorgestellte Kapitel einen weiten thematischen Bogen von modernen Heldenbildern im Alltag über die Geschichte eines historischen Sagen-Helden bis hin zu deren filmischer Adaptation und ihrem Hauptdarsteller spannen und dabei außerdem alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichtes möglichst gleichermaßen berücksichtigen wollen, liegt zum größten Teil im Konstruktionscharakter der thematischen Verbindungen zwischen den einzelnen Vermittlungsgegenständen. Dieser führt beinahe zwangsläufig zu Brüchen innerhalb der insgesamt überzeugenden Anlage des Lehrwerkes.

An dieser Stelle seien lediglich einzelne Problemstellen aus mediävistischer Perspektive benannt, um Anregungen zu geben, wie das dargebotene Lehr- und Lernmaterial gewinnbringend ergänzt werden könnte: Auffällig ist, dass in dem Kapitel keine historische Kontextualisierung des Nibelungen-Mythos geleistet wird. Nichts weist darauf hin, dass die Geschichte von Siegfried von Xanten zum ersten Mal im Mittelalter schriftlich fixiert wurde und im Vergleich zu dem abgedruckten Ausschnitt aus Fürmanns Nacherzählung oder im Kontrast zur Verfilmung von Edel eine vollkommen andere Geschichte erzählt. Als ein Indikator für die fehlende Historisierung dürfte beispielsweise ein *gender*-distinktes Heldenklischee gelten, das im Interview mit dem Siegfried-Darsteller Benno Fürmann anklingt:

Ich glaube, die Menschen haben eine Sehnsucht nach Größe, nach Helden. Und ich verstehe diese Sehnsucht nach solchen Stoffen – wo die Männer noch männlicher sind als der männlichste Mann, den man sich nur vorstellen kann.²⁷

²⁷ Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 162.

So beschrieben, erscheint Siegfried in dem vorgestellten Kapitel vor allem auch darum als ‚übermännlicher‘ Held, weil den Schülerinnen und Schülern vorenthalten wird, dass die Geschichte des Nibelungen-Mythos auch eine Heldin, nämlich Kriemhild hat.²⁸

Brünhild, die zweite Protagonistin des Nibelungen-Mythos, wird immerhin als schlafende Prinzessin präsentiert, was ausschließlich der Reputationssteigerung Siegfrieds dient und zur Märchenthematik überleitet: „Nur der wahre, für mich bestimmte Held konnte mich erlösen.“²⁹

Da keine weiteren Elemente des Nibelungen-Mythos aufgegriffen werden, entsteht insgesamt ein sehr lückenhaftes Heldennarrativ, weshalb es sich empfehlen würde, punktuell die im Lehrwerk dargebotenen Texte und Informationen so zu ergänzen, dass Schülerinnen und Schüler einen vertieften Einblick in die historische Genese des Siegfried-Mythos gewinnen können.

Denkbar wäre ein Ergänzungsmaterial, das eine jahrgangsstufengerechte Begegnung mit dem Originaltext ermöglicht. Die erste Strophe des *Nibelungenliedes* nach Handschrift C drängt sich für die Heldenthematik förmlich auf. Gleichsam detektivisch kann dieser Textanfang des *Nibelungenliedes* mit Hilfe der digitalisierten Handschrift,³⁰ einer Transkription und/ oder eines Lückentextes erschlossen werden.³¹ Durch das schrittweise Entziffern des Textes und die Konfrontation mit Übersetzungsschwierigkeiten wird auf sehr eindrückliche Weise die sprachliche Alterität des mittelhochdeutschen Textes bewusst gemacht. Auf inhaltlich-semanticischer Ebene kann gefragt werden, was Begriffe wie *âventiure*, *maere* oder *helt* im Mittelalter bedeuteten und wie sich diese mit den bisher in der Unterrichtseinheit erarbeiteten Helden-Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler vergleichen lassen. Als Hilfsmittel bieten sich aufbereitete Wörterbucheinträge und eine gezielte Internetrecherche an. Auch

²⁸ Zur Problematisierung von Heldinnen in mittelalterlicher Literatur vgl. insgesamt: 10. Pöchlarnner Heldenliedgespräch. Heldinnen. Hg. v. Johannes Keller; Florian Kragl. Wien 2010.

²⁹ Duo Deutsch B 5 (wie Anm. 14), S. 167.

³⁰ Vgl. Das *Nibelungenlied* und die *Klage*, Badische Landesbibliothek Karlsruhe, Cod. Donauschingen 63, fol. 1^r, http://www.blb-karlsruhe.de/virt_images/nibelungen/pdf/004.pdf.

³¹ Für die 7. Jahrgangsstufe sehr gut aufbereitet in: Blickfeld Deutsch 3 (wie Anm. 12), S. 60f. Etwas weniger elabourierte Ansätze für die Arbeit mit der Handschrift C finden sich in: P.A.U.L. D. 7. Hg. v. Johannes Diekhans; Michael Fuchs. Braunschweig u. a. 2006, S. 134–136.

das übermännliche Helden-Klischee aus dem Fürmann-Interview könnte durch die Auseinandersetzung mit dem mittelhochdeutschen Originaltext relativiert werden.

In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich außerdem, die im Lehrwerk vorgestellte Verfilmung des Nibelungen-Mythos nicht nur für eine abstrakte Wissensvermittlung über Kameraeinstellungen und Kameraperspektive durch Foto- und Textmaterial zu nutzen, sondern entsprechende Einblicke durch konkrete Text-Film-Vergleiche zu gewähren und zugleich eine interpretatorische Akzentuierung der Heldenthematik zu ermöglichen.

Den didaktischen Anknüpfungspunkt für einen solchen Text-Film-Vergleich stellen kontrastive Verfahren der Literaturdidaktik bereit.³² Dahinter verbirgt sich kein ambitioniertes methodisches Design, sondern schlicht die grundlegende Operation des Vergleichens von Literatur in Relation zu ‚Anderem‘. Wenn als Vergleichsobjekte mittelhochdeutsche Originaltextpassagen aus dem *Nibelungenlied* und Szenen aus Uli Edels Fantasy-Version von 2004 gewählt werden,³³ ist die Vergleichsoperation diachron und intermedial ausgerichtet. Bezogen auf die Figur Siegfrieds gehe ich davon aus, dass sich das Profil des mittelalterlichen Helden vermittelt über seinen mythischen Erzählkern – und sei dieser im Zuge seiner Rezeption noch so entstellt oder verändert worden – mit seinem modernen ‚Wiedergänger‘ – hier verkörpert durch den Star Benno Fürmann – vergleichen lässt. Im Zuge einer sachgemäßen literatur- und filmgeschichtlichen Spurensuche können über viele Jahrhunderte hinweg einerseits Gemeinsamkeiten in der Konstruktion der konkreten Heldenfigur aufgedeckt werden, andererseits wird der Blick für moderne Verfremdungen des historisch tradierten Heldenbildes geschärft. Der anvisierte Text-Film-Vergleich tangiert aufgrund der Auswahl der Vergleichsobjekte allerdings das didaktisch umstrittene Terrain, ob die Behandlung eher am

³² Ein kompakter Überblick zu den kontrastiven Verfahren wird geboten bei Ulf Abraham; Matthias Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2009, S. 242–247.

³³ Im Folgenden beziehe ich mich auf die aktuelle Reclam-Edition: *Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/ Neuhochdeutsch*. Nach der Handschrift B. Hg. v. Ursula Schulze. Ins Neuhochdeutsche übers. u. komm. v. Siegfried Grosse. Stuttgart 2010, und die DVD-Edition: *Die Nibelungen – Der Fluch des Drachen (1), Liebe und Verrat (2)*. DVD Columbia Tristar Home Entertainment 2004.

Beispiel von Filmklassikern erfolgen sollte *oder* ob auch von der Filmkritik tendenziell negativ bewertete *Mainstream-Filme*³⁴ einbezogen werden können. Christian Holzmann vertritt dazu folgende Position:

Wofür ich – ganz simpel – plädiere, ist: Sehen Sie sich, alleine und mit Ihren Schülerinnen und Schülern, vermehrt B-Movies oder einfach schlechte Filme aller Art an. Aus diesen Filmen lernen alle miteinander mehr über die Sprache des Films und die Sprache im Film, Fragen des Genres, Erzähltechnik, Charakterisierung, Rezeptionstheorie, Ästhetik, Soziologie des Publikums u. v. a. m. als aus Lehrbüchern und ad usum docendi-Aufbereitungen sowie aus Empfehlungen und Annotationen – und sie lernen all die den jeweiligen Bereichen zuzuordnenden Methoden in vielen Fällen auch gleich auf andere Texte (im kulturwissenschaftlichen Sinne) anzuwenden.³⁵

Nach Ulf Abraham hinterlässt der Vorschlag Holzmanns einen „zweispältigen Eindruck.“³⁶ Zwar stimmt er Holzmann darin zu, dass „der sogenannte schlechte Film reich an Anschauungsmaterial für alle möglichen ernsthaften kritischen und hermeneutischen Verfahren“³⁷ sei. Andererseits sprechen seiner Meinung nach „Kanonüberlegungen [...] nicht unbedingt dafür, die ohnedies große Auswahl bedeutender Filme aus Geschichte und Gegenwart noch um Titel zu erweitern, die man nun wirklich nicht kennen muss.“³⁸

Anhand einer Beispielanalyse möchte ich nun verdeutlichen, warum sich die Auseinandersetzung mit einem *Mainstream-Film*³⁹ gerade in dem extremen Kontrast zum mittelhochdeutschen Text besonders lohnt. Als Szene wähle ich die Mordintrige gegen Siegfried aus, die in der *Nibelungen-Didaktik* bisher – soweit ich das überblicke – keine ausführlichere

³⁴ Vgl. zur Begriffsproblematik und den damit verknüpften Werturteilen exemplarisch: Kaspar Maase: Die ästhetische Würde des Kassenerfolgs. Zum Verhältnis zwischen *Mainstream-Diskurs* und Massenpublikum. In: *Experiment *Mainstream*? Differenz und Uniformierung im populären Kino*. Hg. v. Irmbert Schenk u. a. Berlin 2006, S. 17–30.

³⁵ Christian Holzmann: Plädoyer für den schlechten Film. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 27 (2003), H. 4, S. 45–52, hier S. 47.

³⁶ Ulf Abraham: *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber 2009, S. 24.

³⁷ Holzmann (wie Anm. 35), S. 50.

³⁸ Abraham (wie Anm. 36), S. 24.

³⁹ Die Version von Edl bezeichne ich hier aufgrund der erstaunlichen Einschaltquoten von bis zu 8,8 Millionen Zuschauern (1. Teil, 29.11.2004) und durchschnittlich 7,21 Millionen Zuschauern (2. Teil, 30.11.2004) bei der Erstausstrahlung in SAT. 1 als *Mainstream-Film*. Vgl. <http://www.presseportal.de/story.htx?firmid=6708>.

Berücksichtigung fand.⁴⁰ Den strahlenden Vorzeigehelden von seinem unrühmlichen Ende her zu denken und die Szene des Mordkomplotts als notwendige Vorbereitung eines negativen Kulminationspunktes der Heldenkarriere zu betrachten, ist nicht nur provokant, sondern insinuiert darüber hinaus in einem interpretatorisch konstruktiven Sinn, dass sich etwas Wesentliches von Siegfrieds symbolträchtiger Figur nur mit präzisiertem Blick auf die Mordintrige erschließen lässt.⁴¹

Als Voraussetzung für einen fundierten Text-Film-Vergleich zwischen dem *Nibelungenlied* und der Filmversion ist zunächst ein jahrgangsstufengerechter Inhaltsüberblick⁴² über die zentralen Elemente des Nibelungen-Mythos und je nach Vergleichsfokus die Lektüre entsprechender einschlägiger Textpassagen auf Mittelhochdeutsch sowie die historische Verortung des mittelalterlichen Textes und der zu betrachtenden Filmproduktion notwendig. Grundkenntnisse zur Filmanalyse sind hilfreich, aber nicht zwingend vorauszusetzen, wenn der Schwerpunkt auf einem rezeptionsorientierten Zugang liegt. Dieser richtet sich neben der Wahrnehmung filmästhetischer Aspekte vor allem auf das kontrastive Verstehen von Handlungs- und Konfliktkonstellationen.

In einem ersten analytischen Hauptschritt sind zunächst die Sinnvorgaben des mittelhochdeutschen Textes zu erarbeiten:⁴³ Die Mordintrige

⁴⁰ Meist konzentrieren sich die Vorschläge auf den Königinnenstreit und die Realisierung des Mordes. Vgl. exemplarisch Anette Sosna: *Das Nibelungenlied*. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig u. a. 2010, hier insbesondere S. 60–79.

⁴¹ Ironisch pointiert durch Nachfrage eines ahnungslosen Amerikaners bei Astrid Ule; Eric T. Hansen: *Nibelungenfieber*. Frankfurt/ M. 2009, S. 46: „Eins muss ich Sie noch fragen“, gestand ich Willi. „Über die Geschichte der Nibelungen.“ „Was wollen Sie wissen?“ „Wovon handelt sie eigentlich genau?“ Willi lachte wie sein jüngerer Bruder. „Das ist eines der großen Rätsel der deutschen Kultur. Wer die deutsche Seele verstehen will, muss die Nibelungen verstehen. Aber niemand weiß, worum es geht. Das ist das Schöne an der deutschen Seele.“ Ich hatte keine Ahnung wovon er sprach. Also probierte ich es auf meine pragmatisch-amerikanische Art. „Hat die Geschichte, sagen wir, einen Helden?“ „Aber klar – das ist Siegfried. Er ist der Ur-Deutsche.“ „Und was macht so der Ur-Deutsche?“ „Er wird ermordet.“ Willi schien nichts dabei zu finden, dass die größte Tat des größten deutschen Helden war, dass er stirbt.“

⁴² Basisinformationen liefert Nine Miedema: *Nibelungenlied*. In: *Literatur für die Schule*. Ein Werklexikon. Hg. v. Marion Bönninghausen; Jochen Vogt. Paderborn 2014, S. 624–626.

⁴³ Vgl. *Nibelungenlied* Str. 860–873. Zur konspirativen Mordhandlung vgl. zuletzt Tilo Renz: *Siegfrieds Mörder*. Eine Poetik von Täterschaft und Schuld im *Nibelungenlied* und in den Landfriednen um 1200. In: *Translationes*. Dekontextualisierung und Rekontextualisierung in vormoderner Literatur. *Daphnis*. Zeitschrift für Mittlere Deutsche Literatur 40 (2011), S. 39–61, insbesondere S. 46–49.

setzt unmittelbar nach Siegfrieds Reinigungseid (Str. 856f.), seiner Strafankündigung gegenüber Kriemhild (Str. 858) und einer misogynen Replik gegen weibliches Geschwätz (Str. 859) ein, wodurch die angespannte Situation nach dem Königinnenstreit am Burgundischen Hof oberflächlich befriedet erscheint. Die Texterschließung kann mit Hilfe jahrgangsstufengerechter Leitfragen zum Beispiel innerhalb einer Doppelstunde in arbeitsteiliger Gruppenarbeit realisiert werden. Als Schwerpunkte für die Textanalyse bieten sich a) die Funktionalisierung von Emotionen, b) der kommunikative Verlauf, c) das Verhalten einzelner Akteure, d) die finale Entscheidung und e) deren Bewertung an, wobei sich der kommunikative Verlauf durch eine besondere Komplexität auszeichnet und daher als Thema weiter ausdifferenziert werden könnte. Als Erwartungshorizont für den Text-Film-Vergleich ergibt sich folgendes Bild zur Handlungskonstellation im *Nibelungenlied*:

a) Funktionalisierung von Emotionen

Nach dem Königinnenstreit ist Brünhild in Tränen⁴⁴ aufgelöst, was Mitleid bei Gunthers Lehnmännern auslöst und Hagens latente Feindschaft gegenüber Siegfried in Zorn und Rachegefühle transformiert (Str. 860f.; außerdem 864, 870). Angesichts des immer konkreter werdenden Mordplans versinkt Gunther zwischenzeitlich in ein nachdenklich schwermütiges *trûren* (Str. 867,4), das in deutlichem Kontrast zu Brünhilds Emotionen steht.⁴⁵

b/c) Kommunikativer Verlauf/ Verhalten einzelner Akteure

Am Mordkomplott mehr oder weniger aktiv beteiligt sind Ortwin von Metz, Gernot, Giselher, Hagen und Gunther. Giselher eröffnet das Ge-

⁴⁴ Das *trûren* (Str. 860,2) deute ich in Korrespondenz mit anderen Szenen, insbesondere Hagens späterer Bezugnahme auf *daz Brünhilde weinen* (Str. 870,3) als entsprechenden Gefühlsausbruch. Vgl. exemplarisch Almut Suerbaum: ‚Weinen si began‘: Male and female tears in the *Nibelungenlied*. In: ‚*Vir ingenio mirandus*‘. Festschrift für John L. Flood. Bd. 1 Hg. v. William J. Jones u. a. Göppingen 2003, S. 23–37.

⁴⁵ Zur Emotionsdarstellung vgl. zuletzt Andrea Sieber: Gefühle jenseits der Sprache? Positionen der germanistischen Mediävistik am Beispiel von *Nibelungenlied* und *Klage*. In: SprachGefühl. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen nur *scheinbar* altbekannten Begriff. Hg. v. Miriam Langlotz u. a. Frankfurt/M. u. a. 2014, S. 157–176.

spräch und verweist auf die unangemessene Reaktion gegenüber Siegfrieds Loyalität (Str. 863). Hagen will für die Herabwürdigung Brünhilds durch einen Außenseiter mit seinem Leben einstehen (Str. 864).⁴⁶ Gunther interveniert wiederum aufgrund Siegfrieds freiwilliger Gefolgschaft und Treue (Str. 865). Ortwin von Metz möchte den Unruhestifter trotz seiner *grôze[n] sterke* (Str. 866,2) einfach nur töten. Als niemand die Sache weiter verfolgt, versucht Hagen, Gunther von einem potenziellen Machtgewinn durch Siegfrieds Tod zu überzeugen: *sô wûrde im undertân / vil der kûnege lande* (Str. 867,3f.).⁴⁷ Der neue Beweggrund für Siegfrieds Ermordung paralyisiert den König. Vorübergehend verfällt er in ein lähmendes *trûren*. Erst nach einer Ablenkung durch das Turniergeschehen greift Gunther die bisherigen Argumente gegen den *mortlichen zorn* (Str. 869,1) wieder auf, jedoch neu pointiert:

*er ist uns ze sælden unt ze èren geborn.
ouch ist sô grimme starc der wunderkûene man,
ob er sîn innen wûrde, sô torste in niemen bestân.*

(Str. 869,2–4)

Gunther betont zunächst Siegfrieds Leistungen für die kollektive Identität und die Wertsteigerung der Burgunden (*ze sælden, ze èren*). Durch die anschließend formulierte Warnung vor Siegfrieds Exorbitanz ist ein neuralgischer Punkt in die Argumentation eingebaut: Denn durch die von Gunther verwendete Satzkonstruktion mit *ob* (‚wenn‘) und den Einsatz des Konjunktivs (*wûrde*) ist nicht nur eine Unsicherheitsprognose artikuliert, sondern wird indirekt auch eine Bedingung formuliert, unter deren Voraussetzung der Mord letztlich arrangiert werden kann. Genau darauf insistiert Hagen:

⁴⁶ Aus Hagens Frage „*Suln wir gouche ziehen?*“ (Str. 864,1) ist die Bezeichnung für Siegfried abweichend von der Grosse-Übersetzung nicht mit ‚Narr‘, sondern mit ‚Kuckuck‘ zu übersetzen, weil hier vor allem die exzentrische Position als ‚Nestbeschmutzer‘ betont wird. Vgl. Miedema: Einführung (wie Anm. 13), S. 88.

⁴⁷ Auf diesen Beweggrund jenseits des Königinnenstreits verweist Joachim Bumke: Die Quellen der Brünhildfabel im Nibelungenlied. In: Euphorion 54 (1969), S. 1–38, hier S. 19f. Simon Falch sieht darin die Wirksamkeit einer „Ratio der ‚Sozialstruktur‘“; Simon Falch: ‚Rites de Passage‘ im ‚Nibelungenlied‘. In: ZfdA 142 (2013), S. 141–161, hier S. 155. Klinger (wie Anm. 8), S. 297, weist dagegen darauf hin, dass das Argument wegen des existierenden Erben herrschaftspolitisch eigentlich nicht greift.

„Nein er“, sprach dô Hagene, „ir muget wol stille dagen.
 ich getrûwez heinliche alsô wol angetragen.
 daz Brûnhilde weinen sol im wesen leit.
 jâ sol im von Hagenen immer wesen widerseit.

(Str. 870)

Der Aspekt der Geheimhaltung avanciert zum entscheidenden Erfolgskriterium für die Mordintrige. Damit bewegen sich Gunther und Hagen einvernehmlich auf dem bereits mehrfach erfolgreich praktizierten Terrain von Betrugs- und Täuschungshandlungen.⁴⁸

d) Entscheidung zum Mord

Gunthers Frage nach den etwaigen Handlungsoptionen, *Wie mac daz ergân?* (Str. 871,1), markiert den Wendepunkt in der Mordintrige. Sie ermöglicht zwar Hagens List, Siegfried durch eine vermeintliche Kriegserklärung eine tödliche Falle zu stellen und zuvor Kriemhild das Geheimnis seiner verwundbaren Stelle zu entlocken, aber dies führt zu keinem expliziten Handlungsentschluss aller Beteiligten auf der Gesprächsebene (vgl. Str. 871,2–872). Sowohl die genaue Realisierung als auch die konkrete Verantwortlichkeit der am Mordkomplott Beteiligten bleiben demnach zunächst im Dunkeln.⁴⁹

e) Bewertung der Mordintrige

Stattdessen wird die Situation mit dem Kommentar *Der künec gevolgete ubele Hagene, sînem man* (Str. 873,1), auktorial abgeschlossen und negativ bewertet. Durch die Billigung des Mordes lädt auch Gunther Schuld auf sich.⁵⁰ Im Modus der Heimlichkeit (*ê iemen daz erfunde*; Str. 873,3)

⁴⁸ Siegfried stellt aufgrund seiner Beteiligung und Mitwisserschaft bei den Betrugs- und Täuschungshandlungen eine latente Gefahr am Burgundischen Hof dar; ein weiterer Grund für seine Ermordung, der aber nicht explizit in der Mordintrige zur Sprache kommt. Miedema: Einführung (wie Anm. 13), S. 88, bezieht Siegfrieds Mitwisserschaft auf seine Versinbildlichung als *gouch* und leitet daraus Gunthers Bereitschaft ab, in den Mord einzuwilligen.

⁴⁹ Renz: Siegfrieds Mörder (wie Anm. 43), S. 46–49, konturiert die Ereignisse insgesamt als „unpräzise Vorgeschichte“ (S. 46).

⁵⁰ Zur Schuldfrage Miedema: Einführung (wie Anm. 13), S. 88; Renz: Siegfrieds Mörder (wie Anm. 43), S. 48f.

wird der als *starke[] untriuwe* (Str. 873,2) bezeichnete Mordplan gemeinschaftlich von den Rittern *ûzerkorn* (Str. 873,3) in die Tat umgesetzt.

Bevor nun als zweiter analytischer Hauptschritt der Kontrast zur Filmszene herausgearbeitet werden kann, ist es nötig, die vollkommen anders konfigurierte Ausgangslage in der Fantasy-Verfilmung grob zu skizzieren:⁵¹ Die Handlung setzt mit einem Kampf um Xanten ein, bei dem Siegfrieds Eltern von den Sachsen getötet werden. Der Thronfolger wird durch Aussetzung im Fluss gerettet und vom Waffenschmied der Burgunden gefunden. Eyvind nennt das Findelkind Eric, zieht den Jungen groß und bildet ihn im Schmiedehandwerk aus. Nach einem Meteoriteneinschlag begegnen sich Eric/ Siegfried und Brünhild an der Einschlagstelle, kämpfen gegeneinander und vereinigen sich aufgrund ihrer mythischen Prädestination in Liebe. Aus dem geschmolzenen Meteoriten schmieden sich beide eine Waffe – Brünhild einen Speer, Siegfried ein Schwert. Nachdem Eric/ Siegfried die Burgunden von einem Drachen befreit, den Nibelungenschatz, den verfluchten Ring der Nibelungen und die Tarnkappe Alberichs erobert und im Kampf gegen die Sachsenkönige seine wahre Identität erkannt hat, steht einer ebenbürtigen Beziehung zur isländischen Königin nichts mehr im Wege. Um den Helden jedoch

⁵¹ Vgl. die Grunddaten zum Film bei Andrea Sieber: Siegfried auf der Leinwand. Hintergrundinformationen zu Verfilmungen des Nibelungen-Mythos. In: *Mittelalterliche Texte*. Hg. v. Nine Miedema. *Praxis Deutsch* 38 (2011), H. 230, S. 59–61, hier S. 61; sowie in forschungsgeschichtlicher Abfolge Bernard R. Martin: Die Nibelungen in Film und Unterhaltungsliteratur der letzten 20 Jahre. In: „Von Mythen und Mären“ – Mittelalterliche Kulturgeschichte im Spiegel einer Wissenschaftler-Biographie. Festschrift für Otfrid Ehrismann. Hg. v. Gudrun Marci-Boehncke; Jörg Riecke. Hildesheim u. a. 2006, S. 341–355, hier S. 351f.; Tilo Renz: Remaking is Regendering. Notions of Loyalty in the *Nibelungen* Films by Fritz Lang, Harald Reinl and Uli Edel. In: *Gendered memories. Transgressions in German and Israeli film and theatre*. Hg. v. Vera Apfelthaler; Julia B. Köhne. Wien 2007, S. 160–178; Anneka Driever: Drachenkampf Deluxe. Nibelungenfilme im Vergleich. In: Glasner; Kümmel-Schnur; Scheuren (wie Anm. 3), S. 105–112, hier S. 109f.; Hans-Jochen Schiewer: Modernisierungen und Popularisierungen. Der Nibelungenstoff vom 12. bis zum 21. Jahrhundert. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 56 (2009), S. 437–458, hier S. 456f.; Michael Mecklenburg: Die Waffen der Frauen? Zur Konstruktion weiblicher Heldenhaftigkeit in filmischen Adaptationen des ‚Nibelungenliedes‘. In: Keller; Kragl (wie Anm. 28), S. 93–119, hier S. 110–115, 118f.; Harald Gschwandtner: „Siegfried! Wir sind doch erst einen Tag verheiratet!“ Tendenzen der Modernisierung und der Komplexitätsreduktion in Uli Edels „Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen“ (2004). In: *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*. Hg. v. Christian Rohr. Berlin u. a. 2011, S. 197–209.

endgültig an das Königshaus von Burgund zu binden, wird seine Erinnerung an Brünhild durch einen Liebestrank gelöscht, damit er einwilligt, Kriemhild zu heiraten. Die Konkurrenz beider Frauen gipfelt nach Brautwerbungs- und Brautnachtbetrug im Königinnenstreit, bei dem zwar Kriemhild triumphiert, aus dem aber Brünhild weniger ohnmächtig als im *Nibelungenlied* hervorgeht, da sie eine starke emotionale Verbindung zu Siegfried hat und seine Abwendung bzw. Täuschung als persönlichen Affront erlebt. Genau in dieser Situation der Gefühlsambivalenz kommt es zur Mordintrige.

Die filmische Realisierung des Mordkomplotts ist dementsprechend anders als im *Nibelungenlied* akzentuiert. Sowohl in die Figurenkonstellation als auch in die Handlungslogik wird signifikant eingegriffen. Die Intrige beginnt als Zwiegespräch zwischen Gunther und Hagen, die in einem nur mäßig ausgeleuchteten gewölbartigen Saal über Eck an einem großen Holztisch in der Nähe eines Kaminfeuers Platz nehmen. Der semi-öffentliche Charakter der Debatte im *Nibelungenlied* wird aufgrund der reduzierten Figurenkonstellation und des düsteren räumlichen Settings zu einer offensichtlich ‚privaten‘⁵² Konspiration verschoben. Später tritt Brünhild als dritte Figur hinzu. Während sie im *Nibelungenlied* nicht am Mordkomplott beteiligt war, sondern nur den emotionalen Auslöser für die Verschwörung lieferte, ist sie im Film kein passives Objekt männlicher Racheambitionen. Stattdessen involviert sich Brünhild eigenmächtig in das Gespräch. Um den Kontrast zum Mordkomplott im *Nibelungenlied* im Detail heraus zu präparieren, gebe ich den Gesprächsinhalt aus der Filmszene wieder:⁵³

1. Phase/ Zwiegespräch

- Hagen: „Ich habe Euch gleich gesagt, dass man ihm nicht trauen kann.“
 Gunther: „Darum geht es nicht. Ich frage mich mehr, wie ich diesen Schmach aus der Welt schaffen kann?“

⁵² Der Effekt von ‚Privatheit‘ im Film kann im Kontrast zum semi-öffentlichen Charakter der Mordintrige im mittelalterlichen Text durch historische Kontextualisierung mit Schülerinnen und Schülern sehr gut als Alteritätsphänomen herausgearbeitet werden.

⁵³ Vgl. *Die Nibelungen: Teil 2: Liebe und Verrat*, Timecode mit VLC media player: 01:02:42-01:05:10, DVD-Edition (wie Anm. 33). Transkript im Folgenden nach dieser Edition; ein Abgleich mit dem Drehbuch war nicht möglich; die Interpunktion impliziert daher eine interpretatorische Akzentuierung meinerseits.

- Hagen: „Die gewöhnlichen Maßnahmen, die unsere Gesetzbücher vorsehen, dürften für diesen Fall wohl nicht ausreichen. Siegfried hat Euch zweifellos durch Magie geholfen. Ja! Doch welchen anderen Zauber hat er noch benutzt? Die Menschen jubeln ihm mehr zu als Euch. Und durch die Ehe ist er zu Eurem Schwager geworden. Er tritt somit in Burgunds Thronfolge ein. Was hat er als nächstes vor, mein König, Euch zu stürzen?“
- Gunther: „Du hast mir gesagt, dass das Gold in meiner Schatzkammer nur Gutes für mich bringen würde.“
- Hagen: „Mein König, selbst wenn Ihr mit der Königin einen Erben zeugen solltet, so würden doch in ganz Burgund böse Zungen behaupten, es sei in Wahrheit Siegfrieds Bastard. Von dieser Schmach weiß schon das ganze Königreich und das Volk wird nicht vergessen. Das wird Euch und Eurem Haus in alle Ewigkeit anhaften. Es sei denn, man unternimmt etwas dagegen.“
- Gunther: „Ich löse unser Bündnis und schicke ihn fort. Er darf Burgund nie wieder betreten.“

2. Phase/ Dreieckskonstellation

- Brünhild: „Das reicht nicht. Dir mag es gleichgültig sein, wenn man dich für einen Schwächling und Versager hält. Doch was ist mit mir? Ich bin von dir und dem Drachentöter schändlich betrogen worden. Ich, die Königin von Island und Burgund! Ich nehm diese Schmach nicht hin. Ich will meine Rache. Und es gibt nur eine einzige Strafe für solch ein Verbrechen ...“
- Gunther: „Ww...was verlangst du von mir?“
- Brünhild: „Das ist ganz einfach: Siegfried muss sterben.“
- Gunther: „Das ist doch Wahnsinn. Er ist mein Freund. Mehr noch als mein Freund, mein Blutsbruder! Nach allem, was hinter uns liegt, ein solcher Verrat? Ich kann ihn doch nicht ermorden lassen!“
- Brünhild: „Entweder er wird getötet oder ich töte mich selbst.“

3. Phase/ Zwiegespräch

- Hagen: „Mein König, man könnte vielleicht die Bestrafung bei der Jagd am morgigen Tag durchführen; getarnt als Unfall.“
- Gunther: „Du weißt sehr wohl, dass er unverwundbar ist.“
- Hagen: „Er ist verwundbar; und das wisst Ihr auch.“

Die Gesprächsinhalte und daraus resultierend auch die Argumentationslogik inklusive der Positionierung der einzelnen Gesprächspartner haben sich deutlich gegenüber dem mittelalterlichen Text verändert.

1. Phase/ Zwiegespräch

Nach dem Gesprächseinstieg, der eine knappe Bezugnahme auf den Königinnenstreit und Siegfrieds vermeintlichem Geheimnisverrat impliziert, entfaltet Hagen vor Gunther als scheinbar neutraler und wohlwollender Berater⁵⁴ seine Sicht auf die Problemkonstellation: Thematisiert werden zunächst die fehlenden juristischen Rahmenbedingungen. Außerdem wird die Anwendung von Magie als eine besondere Problemstelle benannt. Anschließend entwickelt Hagen jedoch ein komplexeres Bedrohungsszenario, das von Siegfried ausgeht, dabei aber weniger auf handfesten Fakten basiert, als vielmehr seinen persönlichen Mutmaßungen entspringt und von ihm bewusst in rhetorischen Fragen auf eine mögliche Machtdestruktion zugespielt wird. Charisma und Exorbitanz des Helden werden dafür als potenzielle Effekte von Magie denunziert und Siegfrieds Ehe mit Kriemhild wird als akute Gefährdung der Thronfolge am Burgundischen Hof herausgestellt. Gunthers Einwurf zum Nibelungenhort indiziert, dass er Hagens Argumenten kaum folgt bzw. die enorme Tragweite des Problems schlechterdings nicht begreift. Daraufhin ist Hagen gezwungen, eine besonders brisante Facette des Thronfolgeproblems noch deutlicher zu exponieren: Unabhängig von dem tatsächlichen Hergang des Brautnachtbetrugs wird Gunthers Erbe aufgrund der im Königinnenstreit hervorgebrachten Fakten in der Öffentlichkeit immer als Siegfrieds Bastard wahrgenommen werden.⁵⁵ Gunther und sein Königshaus sind somit unwiderruflich stigmatisiert. Die Verbannung, die Gunther nun vorschlägt, wäre keine Lösung.

⁵⁴ Auf das Figurenprofil Hagens konzentriert sich Renz: Remaking (wie Anm. 51), S. 171–174, und präpariert heraus, dass seine Loyalität im *Nibelungenlied* in der Fantasy-Version einem dunklen, von Habgier und Magie getriebenen Charakter gewichen ist. Auf entsprechende Verschiebungen in der Figurenkonzeption verweist auch Gschwandtner: „Siegfried!“ (wie Anm. 51), S. 207f.

⁵⁵ Ähnliches wird für das *Nibelungenlied* konstatiert bei Nine Miedema: Siegfried, ein Held der Niederlande? In: Neun plus eins. Literarische Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Nachbarn. Hg. v. Ralf Georg Bogner u. a. Saarbrücken 2014, S. 207–226, hier S. 210.

2. Phase/ Dreieckskonstellation

Dies bekräftigt zumindest Brünhild, die in diesem Moment das Gespräch unterbricht. Zunächst äußert sie sich herabwürdigend über Gunthers Schwäche als König. Dann insistiert sie auf ihrer individuellen Betroffenheit, die zudem mit ihrem öffentlichen Status verschränkt ist. Als zutiefest verletzte und betrogene Königin fordert sie personale Rache und eine rigide Bestrafung Siegfrieds.

Die Todesforderung Brünhilds versetzt Gunther in Panik. Erst in diesem Augenblick – also nicht aufgrund der Argumente Hagens – wird ihm offensichtlich klar, dass der Königinnenstreit eine irreversible Erschütterung seiner Macht und seiner männlichen Allianzen bewirkt hat. Unterstrichen wird dies auch dadurch, dass er sich auf seine besonders intensive emotionale Bindung zu Siegfried als Blutsbruder beruft. Der im *Nibelungenlied* angesprochene Loyalitätskonflikt, der auf einen spezifisch mittelalterlichen Verhaltenscodex der *triuwe*⁵⁶ rekurriert, wird im Film an dieser Stelle radikal von der Gemeinschaft im Personenverbandsstaat entkoppelt, dabei subjektiv aufgeladen, intensiviert und symbolisch-rituell als personale Bindung im Moment ihrer Zerstörung bekräftigt.

Die eigenmächtige Involvierung Brünhilds in das Zwiegespräch hat Katalysatorfunktion, weil erst ihre Todesforderung aus dem vertraulichen Gespräch zwischen Gunther und Hagen ein Mordkomplott macht. Der höfisch domestizierten ‚Amazone‘⁵⁷ im *Nibelungenlied* steht somit im Film eine emanzipierte, selbstbewusste Königin mit einer eigenen Stimme gegenüber. Statt von Tränen ist Brünhild von explosiver emotio-

⁵⁶ Im *Nibelungenlied* wird mit dem Begriff der *triuwe* ein sehr breites Spektrum personaler Bindungen charakterisiert, wobei die Verwandtschaftstreue (Erbrecht) von der Vasallentreue (Feudalrecht) oder von den verschiedenen personalen Treuebündnissen, wie Freundschaft oder Waffenbrüderschaft, zu unterscheiden ist. Zu einer weiteren Ausdifferenzierung von *triuwe*-Vorstellungen führt außerdem die Überlagerung der rechtlichen Dimension mit ethisch-moralischen oder religiösen Vorstellungen (eidesstattliche Bindungen, Vertrauen auf Gott). Einen Überblick zum *Nibelungenlied* bietet Jan-Dirk Müller: *Das Nibelungenlied*. 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin 2009, S. 107–114.

⁵⁷ Vgl. die übermännliche Charakterisierung während der Brautwerbungskämpfe in Str. 426–439 sowie exemplarisch Ursula Schulze: Brünhild – eine domestizierte Amazone. In: *Sagen- und Märchenmotive im Nibelungenlied*. Dokumentation des dritten Symposiums von Stadt Worms und Nibelungen-Gesellschaft Worms e. V. vom 21. bis 23. September 2001. Hg. v. Gerold Bönnen; Volker Gallé. Worms 2002, S. 121–141.

naler Anspannung gezeichnet: In ihrer Mimik und in ihrem Tonfall spiegelt sich eine mühsam kontrollierte Wut, die sich verbal in ihren klar artikulierten Forderungen entlädt. Ihre Ansprüche adressiert sie im Unterschied zum *Nibelungenlied* an ihren Ehemann Gunther und *nicht* an den Vasallen Hagen. Indem sie mit Suizid droht, lässt sie außerdem keinerlei Zweifel an der Unausweichlichkeit ihrer Haltung.⁵⁸ Offensichtlich verfügt sie über die Macht, ihre Position mittels emotionaler Erpressung durchzusetzen.

In der Filmszene avanciert Brünhild demnach zum Subjekt ihrer eigenen Rache, was nicht zuletzt auch durch ihre außergewöhnliche körperliche Präsenz – sie tritt als Kriegerin in Erscheinung – unterstrichen wird. Die Besetzung der Brünhild mit Kristanna Løken, die sonst als professionelle Actiondarstellerin arbeitet, ihre Stilisierung insbesondere durch ihre Kleidung, die durch metallische Accessoires an eine Rüstung erinnert, akzentuieren die Figur in Richtung einer für das Filmgenre typischen Heldinnen-Konstruktion.⁵⁹

3. Phase/ Zwiegespräch

Nach Brünhilds Abtritt sucht Hagen nach einer strategischen Lösung, wie der von ihr geforderte Mord realisiert werden kann. Ohne dass er den komplizierten Umweg einer Kriegslist gehen muss, kann er die bereits feststehende Jagd am nächsten Tag als passenden Handlungsrahmen für das Tribunal vorschlagen. Siegfrieds vermeintliche Unverwundbarkeit, die Gunther als letztes Gegenargument ins Feld führt, entkräftet Hagen als eine hilflose Behauptung wider besseren Wissens. Damit ist Siegfrieds Tod beschlossen. Ähnlich wie im *Nibelungenlied* bleibt jedoch die konkrete Ausführung unklar.

Insgesamt werden die von mir beschriebenen Veränderungen auf der Ebene der Gesprächsinhalte und der Argumentationslogik auch filmästhetisch beziehungsweise durch schauspielerische Leistungen fundiert.

⁵⁸ Zum Vollzug des Selbstmords vgl. Mecklenburg (wie Anm. 51), S. 115; Renz: Remaking (wie Anm. 51), S. 173.

⁵⁹ Vgl. exemplarisch Carla Hopfner: Die Actionheldin und ihre antiken Vorbilder. In: Keller; Kragl (wie Anm. 28), S. 33–54. Auf die Angleichung der heroischen *Gender*-Stereo-type verweist auch Mecklenburg (wie Anm. 51), S. 114.

Das räumliche Setting und die geringe Ausleuchtung spiegeln atmosphärisch die intrikate Verschränkung von Heimlichkeit und Bedrohung wider. Alle Gesprächsphasen stehen unter dem Signum einer changierenden Gefühlsexpression: Gezeigt wird ein von Sorge, Zweifeln, Unsicherheit und Angst gezeichneter König. Brünhild explodiert beinahe vor emotionaler Anspannung und latenter Aggression. In beiden Fällen wird dies durch Stimmmodulation und Intonation sowie expressive Mimik eindrücklich hör- und sichtbar gemacht. Lediglich Hagens Gesichtszüge bleiben nahezu unbeweglich; sein Tonfall wirkt durchgängig moderat und vertrauensheischend.

Die unterschiedlichen emotionalen Register werden durch Nah-, Groß- und Detailaufnahmen der Gesichter, Augen und Münder sowie durch dominante Crosscuttings mitten in einzelnen Gesprächsfetzen verstärkt und gegeneinander ausgespielt. Die Kamera befindet sich dabei nie ganz auf Augenhöhe, sondern fokussiert Gunther aus leichter Aufsicht, was subtil seine geschwächte Position markiert. Während Hagen gelegentlich in leichter Untersicht erscheint, wird Brünhild jedoch immer aus Untersicht präsentiert. Bei Hagen, der sich mit Gunther auf einer Bildebene befindet, indiziert dies seine emotionale wie auch argumentative Abklärtheit. Bei Brünhild dagegen wird ihre besondere Machtposition im Gespräch bekräftigt. Die visuelle Konstruktion ihrer Überlegenheit resultiert dabei aus einem komplexen Zusammenspiel von Figurenbewegung und Kameraführung: Einerseits nähert sie sich beim Sprechen von einem durch einen Treppenabsatz erhöhten Punkt aus der Tiefenebene des Raumes systematisch ihren beiden Gesprächspartnern an, was aber keine Kooperationsbereitschaft ihrerseits signalisiert. Denn sie wird andererseits bei frontaler Kamera aus der Halbtotalen durch Zoom bis zur Großaufnahme ihres Gesichts zwar immer näher gerückt, aber durch gleichzeitig zunehmende Untersicht deutlich auf Distanz gehalten und hierarchisch über den Männern positioniert.

In Kombination mit der Tonspur und den artikulierten Argumenten verstärkt demnach der visuelle Fokus auf Blickachsen und mimische Details die Emotionalisierung, Subjektivierung und die Machtverteilung unter den Figuren. Geleitet wird außerdem eine wechselnde Empathie lenkung. Jede Figurenperspektive bleibt für sich aus der emotionalen Betroffenheit heraus nachvollziehbar. Lediglich für die wissenden Zuschauer

dürfte Hagens Position desavouiert erscheinen. Seine statuarische Argumentation wirkt besonders intrigant, wenn man sich verdeutlicht, dass seine Vorwürfe gegen Siegfried zum Teil auf ihn persönlich zutreffen. Schließlich hat er selbst den Liebeszauber für Kriemhild arrangiert und dadurch Brünhilds Situation maßgeblich mit zu verantworten. Außerdem hat seine penetrant zur Schau gestellte Neutralität den Effekt, dass der Weg für die Beseitigung seines Widersachers frei gemacht wird, ohne dass er sich dafür explizit einsetzen oder Verantwortung übernehmen müsste. Seine egoistischen Ziele bleiben vollkommen im Dunkeln.⁶⁰

Die beschriebene filmästhetische Fundierung der Gesprächsdynamik innerhalb der gegenüber dem *Nibelungenlied* neu strukturierten Figurenkonstellation lässt sich mit Schülerinnen und Schülern hervorragend mit sehr einfachen Methoden der Filmarbeit⁶¹ in aufeinander abgestimmten didaktischen Teilschritten erarbeiten und mit den Ergebnissen der Analyse zum mittelhochdeutschen Text kontrastieren.

Den ersten Teilschritt sollte die Auseinandersetzung mit der Tonspur bilden. Nach Abspielen der Szene ohne Bild können zunächst Erwartungen an die visuelle Realisierung artikuliert werden. Anzuschließen wären Vermutungen über die Figurenkonstellation, die Farb- und Lichtgestaltung und die Kameraarbeit. Auf der sprachlichen Ebene sollte außerdem der genaue Wortlaut des Gesprächs erschlossen und zum Beispiel durch eine Transkription dokumentiert werden. Bereits an dieser Stelle könnten auch inhaltliche Neuakzentuierungen gegenüber der mittelalterlichen

⁶⁰ Besonders deutlich wird seine Janusköpfigkeit aber während des für den Nibelungen-Mythos ungewöhnlichen Showdowns: Nach Siegfrieds Ermordung versucht Hagen, die Macht in Burgund inkl. Hört an sich zu reißen, und tötet Gunther, woraufhin er – ebenfalls abweichend von der Tradition – von Brünhild enthauptet wird. Da Kriemhilds Racheoption auf diese Weise gekappt wird, entfällt der mythische Untergang der Burgunden in Etzels Reich. Zurück bleibt eine frappede Witwe, flankiert von ihrem jüngsten Bruder Giselher und dessen Freundin Lena, die nicht zuletzt durch ihren gemeinsamen Übertritt zum Christentum zu neuen Hoffnungsträgern der Burgunden avancieren. Vgl. Mecklenburg (wie Anm. 51), S. 115. Renz: Remaking (wie Anm. 51), S. 173f., charakterisiert dieses verblüffend andere Ende bei Edl als ein paradoxes Phänomen der Selbstvergessenheit gegenüber der vorgängigen filmischen Nibelungen-Rezeption bei Fritz Lang und Harald Reinl; eine filmgeschichtliche Pointe, die freilich auf dem filmischen Weltmarkt den deutlich größeren kommerziellen Erfolg eingebracht hat.

⁶¹ Vgl. zum Folgenden auch die zum Download angebotenen methodischen Handreichungen unter: <http://www.kinofenster.de/download/methoden-der-filmarbeit.pdf>, insbesondere S. 17–19.

Vorlage thematisiert werden. Um Redundanzen im Erarbeitungsprozess zu vermeiden, bietet es sich aber an, diesen Vergleich eher gebündelt am Ende der Filmarbeit vorzunehmen.

Im zweiten Teilschritt würde dieselbe Filmszene nun tatsächlich visuell, aber bei gleichzeitiger Ausblendung der Tonspur vorgeführt werden. Es erfolgt ein Abgleich von Erwartung und Realisierung: Die wahrscheinlich bereits anhand der Tonspur identifizierte Figurenkonstellation kann nun eindeutig zugeordnet und der figurenbezogene Einsatz filmästhetischer Mittel erarbeitet werden.

Bei der dritten Szenenwiederholung wird die intermediale Simultaneität von Bild und Ton vorgeführt, wobei der Schwerpunkt der Beobachtung darauf liegen sollte, wie die Redeanteile genau verteilt sind, wie die Positionen der einzelnen Figuren fundiert werden und wie sich im Zusammenspiel von gesprochenem Text und weiteren Geräuschen mit den Bildern und deren filmästhetischer Akzentuierung der Effekt einer besonderen Argumentationslogik und Handlungsdynamik im oben beschriebenen Sinne einstellt. Die analytische Synopse aller drei Teilschritte könnte als tabellarisches Sequenzprotokoll inkl. Zuordnung der Transkripte und ergänzt durch selbst erstellte Filmstills dokumentiert werden.⁶²

Der letzte Eckpunkt der didaktischen Erarbeitung bezieht sich schließlich auf den enormen historischen und medialen Kontrast zwischen den mittelhochdeutschen Textpassagen aus dem *Nibelungenlied* und der kurzen Sequenz aus der Fantasy-Verfilmung. Das Verfahren, Rezeptionsergebnisse eines literarischen Stoffes über die historische Distanz von über 800 Jahren diachron zu kontrastieren, ist beinahe zwangsläufig mit dem Spannungsverhältnis von Alterität und Similarität verknüpft.⁶³ Ei-

⁶² Wie das Sequenzprotokoll genau gestaltet werden kann, hängt von den tatsächlichen filmanalytischen Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler ab. Inzwischen gibt es zahlreichen Lehr- und Unterrichtsmaterialien, die eine entsprechend anschauliche Vermittlung der Grundbegriffe leisten. Vgl. exemplarisch ein Sequenzprotokoll mit Abbildungen zum Kurzfilm *Schwarzfahrer* in: Michael Klant; Raphael Spielmann: Grundkurs Film 1. Kino, Fernsehen, Videokunst. Braunschweig 2008, S. 175.

⁶³ Im Folgenden greife ich punktuell auf Argumente zurück aus Nine Miedema: Mittelalterliche Texte. In: Mittelalterliche Texte. Hg. v. ders. Praxis Deutsch 38 (2011), H. 230, S. 4–14, hier S. 9f. und Nine Miedema; Andrea Sieber u. a.: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Einleitung. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven

nerseits ermöglicht der Nibelungen-Mythos bei der Lektüre seiner mittelalterlichen Version – selbst in einem modernen und globalisierten Europa – spontane Erfahrungen der Ähnlichkeit von Erzähltem und Lebenswelt: Denn es geht um menschliche Gefühle, wie Liebe und Treue oder Feindschaft und Rache. Damit verknüpft sind archaisch anmutende Grundkonflikte, die auch heute in Gewalt, Treubruch, Verrat und Mord ausagiert werden. Diese Ähnlichkeit kann den Eindruck vermitteln, der mittelalterliche Nibelungen-Mythos sei unmittelbar vertraut. Andererseits bleibt aber die Sprache eigentümlich fremd. Über das Vehikel sprachlicher Alterität kann also bewusst gemacht werden, dass auch die Inhalte weniger ‚vertraut‘ sind als zunächst gedacht. Die Alterität der Sprache regt demnach zur Reflexion über kulturelle Andersheit an. Entdeckt werden dabei historische Schichten der eigenen Kultur bzw. wird zugleich auch für kulturelle Vielfalt und die Hybridisierung der eigenen mit fremden Kulturen sensibilisiert.

Dem Wechselspiel von Alterität und Simularität vergleichbar lässt sich auf der Ebene der Intermedialität von Literaturverfilmungen⁶⁴ ebenfalls ein didaktisch wirksames Spannungsverhältnis ausmachen. Dieses ergibt sich zwischen der literarisch überlieferten Vorlage aus dem Mittelalter und der modernen Filmversion, die je unterschiedliche mediale Präsentationsformen von Erzähltem darstellen. Trotz gemeinsamer Grundelemente des Erzählens⁶⁵ – etwa Figuren, Ort und Zeit – bedingt die unterschiedliche mediale Konstitution des Erzählten den Einsatz zum Teil vollkommen verschiedener ästhetischer Darstellungsmittel. So erzählt ein schriftliterarischer Text immer verbal und linear, während ein Film stets audio-visuell, also in Bild-Ton-Kombinationen erzählt, was zwar einerseits mittels einer chronologischen Sequenzierung geschieht, andererseits aber permanent immer auch in einer komplexen Simultaneität von Bildern und Tönen dargeboten wird, die sich dem linearen Erzählfluss entzieht und daher andere Wahrnehmungsdispositive anspricht. Mit dem vorgeschlagenen gestuften Verfahren der Szenenanalyse können die medienästhetischen Differenzen hervorragend herauspräpariert werden

für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. u. a. 2013, S. 7–19, hier S. 8–10.

⁶⁴ Vgl. dazu Michael Staiger: *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München 2010.

⁶⁵ Dazu insgesamt Staiger (wie Anm. 64), S. 25–45.

und in letzter Konsequenz zu vertieften Erkenntnissen sowohl auf der Ebene der Textdeutung als auch auf der Ebene der Filminterpretation führen, wobei von einer wechselseitigen kognitiven Durchdringung auszugehen und mit erheblichen analytischen Synergieeffekten zu rechnen ist.

Historische Distanz und mediale Differenz, also die enormen Kontraste zwischen den hier vorgestellten Beispielen, steigern aus meiner Sicht dabei das literaturdidaktische und medienintegrative Potenzial für den Deutschunterricht. Resultat ist ein *doppelt* geschärfter Blick: Ermöglicht wird ein genaues, textnahes und historisches Lesen des mittelalterlichen Originals; provoziert wird aber auch ein genauerer Blick auf einen Mainstream-Film, dessen medienkonsumkonforme Machart nur angeblich kein genaues Hinsehen erfordert oder ‚verdient‘.

Klaus Rek (Halle/ Saale)

Helden-Material: Der Tor als Held im Ritter-Spiel Mittelalterrezeption und Geschlechterrollenangebote in Peter Hacks' *Armer Ritter*, Märchenkomödie nicht nur für Kinder

In Katharina Hartwells Roman *Das fremde Meer* von 2013 beginnt das in einem märchenhaften Mittelalter spielende Kapitel – Hartwell katapultiert die Leser ähnlich wie David Mitchells *Cloud Atlas* durch Zeiten und Räume – mit dem Satz: „Es war einmal eine Prinzessin, die wäre lieber ein Ritter gewesen.“¹ Eine junge Dame, keine drei Jahre alt, Zuschauerin einer studentischen Inszenierung von *Armer Ritter*, fragt während der Vorführung wiederholt: „Wo ist der Drachen, wo ist der Drachen?“² Nach der Vorstellung, auf die Frage, ob sie nicht auch eine Prinzessin sei, lautet ihre Antwort: „Ich bin keine Prinzessin, ich bin ein großes Mädchen.“ Ein halbes Jahr später ist für den Kinderfasching die gewünschte Rolle die einer Prinzessin. *Doing Gender*, reaktionär? Ist Hacks' Text mit seinem Ritter-Sujet in dieser Beziehung nicht ganz unschuldig?

1 Märchen-Mittelalter

Zur Erinnerung: Peter Hacks (1928–2003) war in den 60er und 70er Jahren, also mindestens ein Jahrzehnt lang, einer der meistgespielten Dramatiker des deutschsprachigen Raums von Basel bis Wien, von München

¹ Katharina Hartwell: *Das fremde Meer*. Berlin 2013, S. 123.

² Im Rahmen des Seminars *Einführung in die Altgermanistik* im Studiengang *Lehramt an Grundschulen* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wird *Armer Ritter* exemplarisch für Mittelalter-Rezeption in der Kinder- und Jugendliteratur (und den aktuellen *Mittelalter-Boom* in den verschiedensten Medien) sowie mit Blick auf die Behandlung von Mittelalter-Themen und auf darstellendes Spiel im Unterricht behandelt.

bis Göttingen und Hamburg, von Rostock bis Dresden; seit seinen Anfängen als Schriftsteller zu Beginn der 50er Jahre schrieb er für Kinder, er ist bis heute mit vielen Texten in Schullesebüchern (mit dem Schwerpunkt Grundschule) vertreten. Außerdem war er ein begnadeter Essayist: Wenn man etwas über Literatur, literarische Formen und Literaturgeschichte lernen will, dann gibt es in der deutschsprachigen Literatur kaum Vergleichbares. In erster Linie verstand sich Hacks als Komödiendichter; dass und wie er dies war, zeigt nicht zuletzt *Armer Ritter*, Hacks' erfolgreichstes Kinderdrama.³

Hacks hatte seinem Stück im Untertitel die Bezeichnung ‚Kindermärchen‘ gegeben; präziser benannte er es in dem dem Stück beigefügten Essay als ‚Märchendrama‘, einer besonderen „Sorte der Kinderliteratur“, deren Stellenwert er freilich hoch ansetzte:

Das Märchendrama arbeitet mit Zauberern und Hexen, Teufeln und guten Geistern, Tieren und Krokodilen: eben den Leuten, mit denen Goethes »Faust«, Shakespeares »Sturm«, Aischylos' »Prometheus« und Sophokles' »Ödipus« auch arbeiten. Nun, eingestanden, Sophokles' Sphinx ist nicht eben ein Krokodil. Nehmen wir also Wagners »Ring«, an dem jedenfalls das Krokodil verdienstvoll ist. Insofern Menschen zugelassen sind, reicht deren Stand bis zum höchsten Herrscherränge hinauf und bis zur lustigen Person hinunter. Ort der Handlung ist mindestens ein Königreich, die Fragestellung, mindestens, königlich. [...] Im Drama ist der Schritt von der Literatur der Erwachsenen zur Kinderliteratur nicht merklich. [...] Im Drama – Aristoteles und Hegel und Lukács, alle bestätigen es – ist die Sage geschichtlicher als die Geschichte und zeitnäher als die Zeit. Das Märchendrama verhält sich zur antiken Tragödie wie das Kindermärchen zum Mythos.⁴

Für unser Stück heißt das, dass im Rahmen des freien poetischen Spiels gemäß der Gesetze der Gattung Dramatik das Mittelalter ein märchenhaft-mythisch stilisiertes ist, die zeitliche Entrückung wie der literarische Rückgriff eben Mittel poetischer Vergewärtigung. Anders formuliert: Im Hacksschen Verständnis muss das ritterliche Märchen-Sujet seines

³ Peter Hacks: *Armer Ritter*. Ein Kindermärchen in fünf Akten. Hg. v. Klaus Rek. Berlin 2012. Hier auch die Prosafassung des Bilderbuchs ‚Armer Ritter. Eine Geschichte‘, der Prosa-Annex ‚Aus dem Leben des Drachen Feuerschnief. Von ihm selbst‘ sowie der Essay ‚Was ist ein Drama, was ist ein Kind?‘. Alle Texte entstanden, wurden uraufgeführt bzw. erstpubliziert zwischen 1977 und 1981.

⁴ Peter Hacks: *Was ist ein Drama, was ist ein Kind?* (wie Anm. 3), S. 69f.

Märchendramas mit Blick auf den gesamten Fundus der Literaturgeschichte eine klare Gegenwartsperspektive eröffnen. So haben wir im *Armen Ritter* einen Text vor uns, der in einem für Kinderliteratur ungewöhnlichen Ausmaß und mit überraschender Komplexität Spiel-Raum für literarische, aber nicht zuletzt auch zeitgeschichtliche beziehungsweise historische Anspielungen ist – um das alles aufzuschlüsseln, würde ein eigener Beitrag nicht ausreichen. Die intertextuelle Spielweise des Textes gründet natürlich auf dem Mittelalter, wobei die Zeit selbst wiederum Gegenstand ironischer Brechungen ist, und führt zugleich weit darüber hinaus.⁵ Die Verarbeitung und Verwertung von Mittelalter-Motiven, vor allem von Motiven der mittelalterlichen Literatur, bewegt sich auf der Spur jener Mittelaltermythologeme oder -versatzstücke, die spätestens seit der Romantik unabdingbarer Bestandteil unserer Kultur und insbesondere einer inzwischen weit verzweigten Populärkultur geworden sind, gerade gegenwärtig wieder mit erstaunlicher Produktivität. Das Drama übersteigt auch in dieser Hinsicht kindliche Rezeptionsmöglichkeiten; es ist eine systematische Überforderung, mit Methode also, die aber, und das ist das Entscheidende, keineswegs das Rezeptionsvergnügen des kindlichen Publikums mindert und nebenbei der Technik der doppelten Adressierung moderner Kinderliteratur oder moderner Kinderfilme à la *Shrek* nahe steht.⁶ Was Hacks in seinem Text macht, ist eben nicht die Zurichtung von Texten *ad usum delphini*, wie es z. B. zunehmend von Schulbuchverlagen edierte Textfassungen praktizieren: syntaktische Vereinfachungen, Ersetzung von ‚schwierigen‘ Wörtern, Vereinfachungen der Plots und Kürzungen. Hacks geht sprachlich anders vor: Seine Figuren benutzen eine Fülle von ungewöhnlichen Wörtern, das Wort *Brünne* etwa kommt vor, als Bezeichnung für einen Teil der Ritterrüstung, das seit dem Mittelhochdeutschen ausgestorben war und erst durch die Romantik wiedererweckt wurde. Dem kontrastieren anachronistische Einsprengsel, die den kindlichen Wissenshorizont über das Mittelalter provozieren kön-

⁵ Zum Begriff der Intertextualität vgl. der Einfachheit halber, mit Bezug auf den zentralen Referenztext des *Armen Ritters* Ulrike Draesner: *Wege durch erzählte Welten. Intertextuelle Verweise als Mittel der Bedeutungskonstitution in Wolframs ‚Parzival‘*. Frankfurt/ M. u. a. 1993, S. 37–68.

⁶ Durchaus im Widerspruch zu Hacks‘ eigenen dramenkonzeptionellen Äußerungen, vgl. Rek: Nachwort (wie Anm. 3), S. 120f.

nen: Komposthaufen, Luftpost und Kanonen in der Ritterzeit, ein Zeitschriftenredakteur. Symptomatisch für das poetische Verfahren des Dramas: Der Zeitschriftenredakteur erscheint im ersten Akt des Stücks als – sich ziemlich elitär und überheblich gebärdender – Schreibkundiger. Damit wird u. a. das Selbstbewusstsein des Kinderpublikums in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten angesprochen, so wenn Kaspar, der Knappe der Hauptfigur, die Ritter-Zeiten am Anfang des ersten Aktes folgendermaßen charakterisiert:

Kaspar: Aber ganz wenige können schreiben, in unseren ungebildeten Zeiten.

Redakteur: Ja, das ist ein rechtes Glück, wenn man bedenkt, daß in unseren ungebildeten Zeiten ja auch fast niemand lesen kann.⁷

Das ist schon im Stück ironisch gebrochen, denn der Knappe Kaspar und auch der Arme Ritter können zumindest lesen. Es ist zudem eine Paraphrase des berühmten, bis heute diskutierten Satzes von jenem Dichter, dessen Hauptwerk bzw. größte Figur Parzival unverkennbar mit dem Hacksschen Ritter in Verbindung steht, Wolfram von Eschenbach, der da lautet: *ichne kan deheinen buochstap*.⁸ Schreiben und Lesen gehört weder für uns heute noch gehörte es in der Vergangenheit zum Anforderungsprofil eines Ritters; aber Analphabetentum im Falle Wolframs darf füglich bezweifelt werden, es war vermutlich Selbststilisierung.⁹ Im Hinblick auf das Kinderpublikum jedenfalls verdeutlicht die Passage, welche kulturgeschichtliche Leistung der schulische Schriftspracherwerb darstellt.

2 Männerbilder

Der Hackssche Held Armer Ritter ist, wie bereits angedeutet, dem Wolframschen Helden, dem irrenden Ritter Parzival, in mancher Hinsicht

⁷ Hacks: Armer Ritter (wie Anm. 3), S. 11f.

⁸ Wolfram von Eschenbach: Parzival. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe v. Karl Lachmann. Übersetzung und Nachwort v. Wolfgang Spiewok. Bd. 1. Stuttgart 1981, S. 198 (= Parzival 115, 27; von anderen Transkriptionen bzw. Lesarten des Verses wird an dieser Stelle abgesehen).

⁹ Dazu knapp und instruktiv Hermann Reichert: Wolfram von Eschenbach. Parzival für Anfänger. Wien 2002, S. 18–28.

nah.¹⁰ Dass der *Arme Ritter* noch weitere intertextuelle Bezüge auf die hochmittelalterlich höfische Literatur auffächert, nicht zum wenigsten von der Titelgebung her, sei an dieser Stelle nur angedeutet.¹¹ Parzivals Erziehungsprozess zum idealen Ritter, dem Gralsritter, ist für den Leser/Hörer der Kern der Handlung des Ritterepos. Wie Parzival anfangs naiv, weltunkundig, bis hin zur *tumpheit* (wir sehen von der Gawan-Handlung und dem langen Weg Parzivals zum Gralsritter ab und überhaupt auch vom stark differierenden Textumfang), ein Tor eben, so ist Armer Ritter anfangs ebenso naiv, gutgläubig, vertrauensselig und weltfremd, aber er zettelt keine Kette von Unglücken und Missgeschicken an wie Parzival und vom Selbstverständnis und von den Fähigkeiten her ist er zu Beginn des Dramas bereits ein fertiger Ritter – bis auf die fehlende Bewährung. Seiner Figurenkonzeption fehlt zudem die metaphysische Dimension, die sich mit der Gralssuche und der Verbindung von Christentum und hochhöfischem Ritterideal verbindet. Ebenso fehlt dem Armen Ritter jedes heroische Selbstverständnis, wofür es auch kaum einen Grund zu geben scheint. So wie sein Name auf ein Arme-Leute-Gericht anspielt: Er und sein Knappe leben auch buchstäblich in tiefer Armut und bäuerlich von eigener Hände Arbeit. Als richtiger Ritter wiederum will er seine Arbeit gut machen, also seine Leute vor Gefahren schützen, und er muss sich als solcher erst beweisen. Er ist schon 21 Jahre alt und hat noch keine *Äventiuren* (wenn wir das rückübersetzen), also ritterliche Bewährungssituationen hinter sich gebracht. Aber seine Tapferkeit – denn hinter seiner Zurückhaltung steckt keine Feigheit – ist merkwürdig unreflektiert, wie sein Selbstbild höchst bescheiden: Man könnte sagen, er weiß noch nicht, was er kann (und was er ist) – und das ändert sich im Laufe der Handlung.

¹⁰ Vgl. zum Heldenbegriff und auch zu einer Heldentypologie im Kontext von Märchen Katalin Horn: Held, Heldin. In: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Hg. v. Rolf Wilhelm Brederich; Hermann Bausinger u. a. Bd. 10. Berlin 1990, S. 722–745. Die Figur des Armen Ritters geht freilich, auch wenn sie sich mit einigen berührt, in keinem der vorgestellten Heldenmodelle auf. Der *Arme Ritter* ist in seiner Entstehungszeit eingebettet in eine komplexe *Parzival*-Rezeption, vgl. Anke Wagemann: Wolframs von Eschenbach ‚Parzival‘ im 20. Jahrhundert. Untersuchungen zu Wandel und Funktion in Literatur, Theater und Film. Göppingen 1998, S. 103–233 – Hacks kommt nicht vor; außerdem zu nennen etwa noch Spiewoks Übersetzung, (siehe Anm. 8), zuerst 1977 in der DDR erschienen, wie auch die Nacherzählung für Kinder von Werner Heiduczek: Die seltsamen Abenteuer des Parzival. Berlin 1977.

¹¹ Vgl. Rek: Nachwort (wie Anm. 3), S. 113–119.

Aber entscheidend ist: Jedwede Heldenposen liegen ihm offenbar fern; und damit ist diese Figur das ganze Gegenteil von Heldenfiguren, wie wir sie etwa aus dem zeitgenössischen Action-Kino (dorthin vor allem via Comic gekommen) kennen;¹² in seine allesamt erfolgreich endenden Kämpfe (derer sind drei: Drachenkampf, der Gewinn der Blütenprinzessin, und der Sieg über die Vetter) stolpert er eher hinein, als dass er sie herausfordert.¹³ Das Drachentöten ist für ihn Pflicht, Aufhebens machen davon andere; der Drachenschatz interessiert ihn nur insofern, als er Schulden begleichen kann. Nimmt man das zusammen, so ergibt er ein Gegenbild zu männlich-pubertär grundierten, das heißt durch aufgeblähte Größenselbstkonzepte charakterisierten Rollenangeboten aus der Superman-Fraktion (und ist damit vermutlich realistischer). Armer Ritters Bescheidenheit ist demzufolge weder Understatement noch hat sie dessen ostentative Außenseite, die ‚Coolness‘. Er zeigt sich im Handlungsverlauf als klug, auch der verbalen Auseinandersetzung, mit seiner Liebsten nämlich, sowie handlungspraktisch gewachsen, überhaupt als lernfähig. Das unterscheidet ihn deutlich von seinem literarischen Vorbild Parzival, von dem dies, jedenfalls für den Großteil der Epenhandlung, kaum gesagt werden kann. In der Hochzeitsnacht lernt Armer Ritter sogar ‚nein‘ zu sagen, eine ironische Umkehrung übrigens der Grundsituation im Minnesang, und das zu seinem und seiner Liebsten Besten. Armer Ritter ist Dramenheld, eine Heldenfigur ganz eigener Art. Keine Männlichkeitsposen, kein ‚Hero‘; aber er steht seinen Mann, wenn es darauf ankommt. Dass er nach erledigten Aufgaben, nach bestandener

¹² In dem DDR-Comic *Mosaik* gab es in den 60er Jahren eine Serie um den Ritter Runkel und seine Knapen, die Dagedags, die Hacks bekannt gewesen sein dürfte; hier wird ritterliches Heldentum systematisch demontiert (dekonstruiert), also vorgeführt als Pose bzw. ständische Borniertheit. Freilich passte das zu dem offiziellen, staatstragend negativen (allerdings vulgärmarxistischen) Geschichtsbild von herrschenden, ausbeutenden Klassen der Vergangenheit. Einer ähnlichen Verengung begegnet man heute nicht selten beim Gebrauch des Begriffs Patriarchat – und patriarchalen Gesellschaftstrukturen, bekanntlich, verdanken wir fast alle Heldenkonzepte.

¹³ Das freundliche, auf eine gute Zukunft gerichtete Walten von Kontingenz insbesondere im Zusammenhang mit den *Aventuren* ist eine Struktureigenschaft des mittelalterlichen Ritterromans (nicht der Heldenlieder), vgl. dazu Uta Störmer-Caysa: Grundstrukturen mittelalterlicher Erzählungen. Raum und Zeit im höfischen Roman. Berlin u. a. 2007, insbesondere S. 162–177; die Verbindung solchen Konzepts zur Kinderliteratur ist evident. Einen poetisch-literarischen Blick auf das Thema wirft Felicitas Hoppe: Sieben Schätze. Augsburg-Vorlesungen. Frankfurt/ M. 2009, S. 163–196.

Äventiure seine Prinzessin (und damit letztlich die Herrschaft und das Königreich) gewinnt und diese dann noch gegen seine Vettern verteidigen kann, verweist strukturell sowohl auf das Märchen als auch auf den Ritterroman des Hochmittelalters.¹⁴ All das entspricht in doppelter Hinsicht auch den klassischen Rollenkonzepten der hochmittelalterlichen Literatur.¹⁵

Die zweite männliche Hauptfigur ist Kaspar, der Knappe. Dass die Ritter-Knappe-Konstellation wieder Anspielung und Zitat ist – Stichworte: der Ritter von der traurigen Gestalt und sein Knappe Sancho Pansa, die Herr-Knecht-Thematik in der Literatur und Philosophie von Diderot bis wenigstens Hegel – sei nur angedeutet. Bei Hacks findet sich diese Konstellation fast als stehendes Motiv in seinen Werken wie im Denken. Kaspar, auch verwandt mit den Narrenfiguren Shakespeares, dimmt das lichte Bild männlichen Heldentums vollständig herunter. Er ist kein Kämpfer. Sein Motto ist: Lieber fünf Minuten feige als ein ganzes Leben tot. Sein vitales Interesse ist: Gesicherter Lebensunterhalt, was nützt Heldentum, wenn man hinterher nicht mehr essen kann? Seines Ritters Pflichtbewusstsein als Drachenkämpfer und dass der für den Vollzug der Ehe mit der Blütenprinzessin sein Leben riskiert, kann er nur als Verrücktheit und Beschränktheit (die fehlende Weitsicht, Gefahren tunlichst zu vermeiden) ansehen: „Still Herr, jetzt lassen Sie sich hinreißen. Sie wollen doch nicht im Ernst Streit mit diesem Untier anfangen.“¹⁶ Kaspar, vom Konzept her ist das natürlich die Kasperle-Figur des Puppentheaters mit der dahinter stehenden Tradition der Narren- und Schelmenfiguren, hat ein besonders schwaches Selbstbewusstsein, nicht zuletzt wegen seines ‚Handicaps‘ der großen Ohren und großen Nase; Gretels,

¹⁴ Dem *Armen Ritter* einen doppelten Cursus oder die sogenannte N-Struktur zuschreiben zu wollen, griffe sicherlich zu weit, wie das schon bei vielen hochhöfischen Ritterromanen der Fall ist, vgl. die Bemerkungen bei Heinrich Sieburg: *Literatur des Mittelalters*. Berlin 2010, S. 128–130.

¹⁵ Vgl. Susanne Hafner: *Maskulinität in der höfischen Erzählliteratur*. Frankfurt / M. 2004, resümierend S. 172; weitgreifender und differenzierender Martin-M. Langner: *Verletzlichkeit des ritterlichen Mannes. Versuch einer kontrastiven Darstellung von Männerbildern in der volkssprachlichen Lyrik und Epik der Zeit zwischen 1150 und 1120*. In: „Ich bin ein Mann, wer ist es mehr?“ *Männlichkeitskonzepte in der deutschen Literatur vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Hg. v. Barbara Hindinger; Martin-M. Langner. München 2012, S. 15–42.

¹⁶ Hacks: *Armer Ritter* (wie Anm. 3), S. 15.

des Hoffräuleins, Avancen kann er zuerst nicht auf sich beziehen, auf ihre Annäherungsversuche weiß er vor Schüchternheit, die sich hinter einem allerdings großen Mundwerk verbirgt, kaum zu begegnen. Am Ende bringt seine verbale Zerstörungslust und -kunst Armer Ritter dazu, im bevorstehenden Kampf gegen die Vettern Mut zu fassen, indem er das höfische Ritual des ritterlichen Zweikampfes mit seinen despektierlichen Einwüfen fast zum Entgleisen bringt. In der letzten Szene verzichtet er sogar auf seine Lieblingsbeschäftigung – das Essen –, um Gretel zu gewinnen.

Deutlich wird hier ein Strukturprinzip des Dramas: die komische Konfrontation der erhaben-heroischen und glänzenden Seite der dargestellten ritterlichen Welt mit einer nüchternen, gewissermaßen erdzugewandten Beharrung auf den dahinterstehenden beziehungsweise zugrundeliegenden Realitäten, gleichwohl nicht in simplen Gegensätzen. Die anderen Männerfiguren des Stücks demontieren bestimmte Rollenvorstellungen noch weiter. Der Rosenkönig ist unverkennbar ein Verwandter des burgundischen Herzogs René aus Hacks Komödie *Margarete in Aix* und des Königs aus Novalis' Atlantis-Märchen in dem Roman *Heinrich von Ofterdingen*, beides Herrscher, die zwar an den Künsten, aber weniger an ihrer eigentlichen Aufgabe interessiert sind: dem Regieren. Der Rosenkönig hat eine wesentliche Sorge: seine wegen ihrer Dornen für Männer gefährliche und Männer abschreckende Tochter Blütenprinzessin unter die Haube zu bringen. Aber wenn er seinen Schwiegersohn in spe auch mag und ihn sogar vor der tödlichen Gefahr in der Hochzeitsnacht in der Gestalt der Tochter bewahren will: Für das Spektakel eines Zweikampfes (der eigentlich ein Dreikampf ist) setzt er den frisch gewonnenen Schwiegersohn gleich wieder aufs Spiel. Ein Mann von Charakter ist er sicher nicht. Und die Vettern Gurlewanz und Firlefanzen sind äußerlich vorbildhafte Ritter, nach der besten Rittermode gekleidet, immer ausgesucht höflich und ständig Rittertugenden im Munde führend, sodass sie Armer Ritter sogar den Vortritt beim nicht unbedingt Erfolg versprechenden Drachenkampf lassen. Doch wie auch der freundliche und immer gutmeinende Held im Laufe der Handlung erkennen wird: Sie sind Blender, ihre Höflichkeit reine Fassade vor bösen Absichten und schlechtem Charakter – es ereilt sie am Ende ein gerechtes Schicksal, denn sie

hatten ihren Cousin um sein Erbe betrogen. Als letzte Frage noch angefügt: Wie reden die männlichen Figuren über ihr Verhältnis zu den weiblichen? Für Vettern und König kommen sie nur als Objekt zur Sprache. Armer Ritter und Kaspar: Darüber reden sie nicht, sie wollen sie offenbar nur; oder in Kaspars Fall: er will gerne gewollt werden und kann es nicht glauben, dass er es wird. Wie reden sie mit den Damen? Sie kriegen es immer besser hin.

3 Frauenrollen im Ritter-Spiel – wie in alten Zeiten?

Wir erinnern an die eingangs zitierte Zuschauerin – tappen wir mit Hacks und vor allem mit der Art und Weise, wie er mit Rollenvorstellungen umgeht, die ja nicht nur soziologische, sondern eben auch dramatisch-literarische sind, tappen wir beziehungsweise das kindliche Publikum damit in die Falle jener Form des *Doing Gender*, die über die Darstellung von Geschlechterrollen in patriarchalen Kontexten diese gewissermaßen perpetuiert? Schauen wir uns die Damen des Dramas an, die reden nämlich, und gern auch folgendermaßen, über die Herren:

Gretel: Wir armen Mädchen sind doch oft schrecklich allein. Es gibt ja wackere Männer [...] Aber es ist seltsam: wenn wir nicht den allerwackersten bekommen, brauchte es unserthalben ebensogut gar keinen zu geben.

Prinzessin: Das kommt, weil wir im Grunde doch tapferer sind. Die Männer legen sich mit den Drachen an, wir aber mit den Männern.¹⁷

Was die Prinzessin formuliert, ist eine (weibliche) Sicht auf die Geschlechterrelation, der eine negative Andrologie zugrunde liegt.¹⁸ Es sei hier nur angedeutet, dass diese heutzutage unterschwellig gern als anthropologische Gewissheit vorausgesetzt wird (und übrigens auch, wenn Anthropologie als interessengeleitet konstruktivistisch eskamotiert wird); freilich ist sie erst ein Produkt der Moderne und des bürgerlichen Zeitalters. Gegen das christlich-mittelalterliche Bild von der unterlegenen Frau als Trägerin der Erbsünde, sozial verfestigt in patriarchalen Verhältnissen

¹⁷ Hacks: Armer Ritter (wie Anm. 3), S. 37.

¹⁸ Vgl. Christoph Kucklick: Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt einer negativen Andrologie. Frankfurt/ M. 2008.

mit Rechtsordnung, Moral usw. gewandt, darf die Umkehrung des traditionellen Geschlechterrollenverständnisses im Konzept der Hohen Minne in der hochmittelalterlichen Literatur als erster, entscheidender Einbruch begriffen werden.¹⁹ Hacks' Rollengestaltung setzt hier mehrfach ironisch-spielerisch an – zeitgleich zur Geburtsphase der modernen Geschlechterforschung. Die Figur der Blütenprinzessin vereint in sich eine derartige Menge und Vielfalt von Anspielungen, dass es einen fast erschlägt; das kindliche Publikum kann sich allerdings auf die vergnüglich-komische Dramenhandlung konzentrieren und ist gut unterhalten. Für erwachsene Rezipienten ist die literarische Überfrachtung dagegen auf andere Art unterhaltsam: Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung; Spiel mit nicht nur literarischen Konventionen. Die klassische Märchenprinzessin einerseits – und mit Blick auf Dornröschen und Bruno Bettelheims Lesart ist dann die Schlafzimmerszene mit der nicht nur auf Wortwitz beruhenden Entblütung der Prinzessin eine bewundernswert ins Bild gesetzte Parodie auf psychoanalytische Kernmotive;²⁰ und sie ist nebenbei die erwähnte Umkehrung des Minnemotivs: Nicht die Frau sagt ‚nein‘, sondern der Mann – was wiederum hochmodern erscheinen mag. Und die Prinzessin als Rollenangebot andererseits ‚*Doing Gender*‘ per Kinderliteratur in der Ansprache (oder der Formung) von weiblichem Narzissmus? Die Blütenprinzessin ist keine Barbie, sie lernt sich selbst erst kennen, als sie sich in den Armen Ritter verliebt und ihre Schönheit eine neue Qualität gewinnt: Der Verlust der Blüten bedeutet doch wohl auch die Überwindung ihres narzisstisch-beschränkten Selbstbildes als Blütenprinzessin; und so bekennt sie sich zum Armen Ritter, als dessen Konkurrenten sie plötzlich begehren. Ihr weibliches Selbstbewusstsein hängt dann auch mit ihrem Job als Prinzessin zusammen. Nun ja, der Text ist mehr als 30 Jahre alt, es gibt inzwischen elaboriertere Weiblich-

¹⁹ Wir sind an den Quellen der modernen europäischen Liebesvorstellung, eines kulturellen Codes, der im Mittelalter zunächst als Ideal literarisch ausgeformt wurde, aber noch kaum praktisch als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium für Intimbeziehungen fungierte, vgl. u. a. Niklas Luhmann: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt/ M. 1996³, S. 50f.; 57ff.

²⁰ Vgl. Bruno Bettelheim: *Kinder brauchen Märchen*. Stuttgart 1980, S. 262–274. Eine weiterentwickelte Variante dieses Konzepts bei Eugen Drewermann: *Dornröschen*. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet. Düsseldorf u. a. 2005.

keitskonzepte, auch in Märchen(filmen) und Fantasy; Hacks' Frauengestalten sind, gerade auch im Kontext der zeitgenössischen DDR-Literatur, ziemlich konventionell. Ist das dramenästhetisch zu begründen, durch den konzeptionellen Bezug von Hacks Dramenwerk zu einer vom Dichter selbst ausgerufenen ‚sozialistischen Klassik‘ und damit etwa zu Schillers konservativem Frauenbild?²¹ So wenig die Prinzessin als simple Hausfrau, verschärft noch als nichtarbeitende, vorstellbar ist, zumal vor DDR-Hintergrund, so hält Gretel, offenkundig sehr werktätig, den ganzen Betrieb in des Rosenkönigs Schloss Belle Odeur am Laufen, nebenbei ergreift sie die Initiative und sich den schüchternen Kaspar. Also liegt hier eher eine weibliche Arbeitsteilung vor, die Prinzessin besetzt die Abteilung Schönheit und Regieren, Gretel Arbeitswelt und praktischer Verstand?

Ergiebiger scheint, danach zu fragen, wie im Stück zusammengenommen mit Geschlechterrollenangeboten gearbeitet wird. Die männlichen unterlaufen deutlich die konventionellen Männlichkeits- bzw. Heldenstereotype, die medial gegenwärtig fröhliche Urständ feiern – und die Frage ist natürlich, warum? Bei Hacks werden bestimmte Elemente dieser Stereotype unter Rückgriff auf das entsprechende Archiv der Literaturgeschichte verwendet, um sie mit Blick auf das Publikum eines Kindermärchens neu einzusortieren und daraus ein Gegenbild herauszuarbeiten. Armer Ritter ist keine Action-Figur; und ein bisschen schade ist es schon, dass wir vom Drachen nicht viel mehr als einen Kopf bekommen, der im Drama, obwohl er doch ein Gegenspieler der Hauptfigur ist, kein Wort zu sagen bekommt – wo ist der Drache? Im Verhältnis zu den männlichen Figuren sind die weiblichen zahlenmäßig unterlegen; was Vernunft und mitmenschlichen Umgang betrifft, sind sie in der Summe deutlich überlegen und im Verhältnis zu den Jungs weder unterdrückt noch das schwächere Geschlecht, obwohl die Geschichte in der Ritterzeit, der Hoch-Zeit des Mittelalters, angesiedelt ist. Patriarchalischer lassen sich, trotz Hoher Minne, Gesellschaften kaum vorstellen, jedenfalls in Europa; aber im Märchenspiel kann der Tor zum wahren Helden werden, so wie

²¹ Dazu mehr: „Mein bester Wurf ist Eva“. Geschlechterverhältnisse bei Hacks. Achte wissenschaftliche Tagung zu Werk und Leben von Peter Hacks, ausgerichtet am 14. November 2015 in Berlin von der Peter-Hacks-Gesellschaft. Beiträge erschienen im Hacks Jahrbuch 2016, hg. v. Kai Köhler.

der Dummling im Märchen die goldene Gans bekommt. Dass das nicht nur ein Kinderspiel ist, zeigt Hacks, freilich in einem Märchendrama, das vor allem auch Märchenkomödie ist. Sie ist, als Ort des Humors²² und der Komik, ihrer ästhetischen Natur nach ein gutes Mittel gegen Heroismus und das dazugehörige Pathos, die Verheißungen von Heldenbildern. Bei Hacks wird an den Figuren der Gewinn von Selbstbewusstsein demonstriert (Gretel freilich hat das von Anfang an!) – oder die Dekuvrierung von falschem Selbstbewusstsein, das sich über Äußerlichkeiten und Außendarstellung definiert, wie modellhaft bei den bösen Vettern.

4 Nachbemerkung

Für Hacks und seinen Text gilt, dass in vieler Hinsicht das Publikum herausgefordert wird und nicht die Schranken kindlichen Wissens und kindlicher Aufnahmefähigkeit als Problem gesehen werden, entgegen der allenthalben zu beobachtender kindertümelnden Tendenz, die Fähigkeiten von Kindern herunterzuspielen.

Alle Kinder allen Alters sind intelligenter als ihre Eltern. [...] Kinder haben unglaubliche Werkzeuge, um Erfahrungen zu machen [...] In allem, was Verstand leistet, darf man sich auf ein Kinderpublikum verlassen. Es besitzt die Kraft, seine Gedanken zur Aufnahme einer durchgehenden dramatischen Handlung zu versammeln. Es kann sich eine Vorgeschichte merken. Es wird schwierige philosophische Schlußfolgerungen mitvollziehen. Es hat einen ungeheuren Sinn für sprachliche Schönheit und sprachlichen Witz, und es würdigt das Geistreiche mit viel weniger Mühe als die Alten, die von all dem nur die spärlichen Reste behalten haben, welche man in Bett und Firma benötigt.²³

Am Ende sollte noch erwähnt werden, dass Lehrer bei Hacks nicht gut wegkommen (wie übrigens auch die Germanistik), Lehrer seien „Erbfeinde“²⁴ der Künstler. Im *Armen Ritter* ist bezeichnend, dass einer der

²² Zum Humor in Hacks' Kindertexten vgl. exemplarisch Wilfried Wittstock: Komik im Gedicht verstehen helfen. Am Beispiel von Peter Hacks' ‚Höhlenbewohner spielen‘. In: *Argos* 5 (2009), S. 61–72; zu Humor bei Wolfram vgl. auch Michael Dallapiazza: Wolfram von Eschenbach. Parzival. Berlin 2009, S. 141–144.

²³ Hacks: Was ist ein Drama, was ist ein Kind? (wie Anm. 3), S. 77 u. 79.

²⁴ Hacks: Was ist ein Drama, was ist ein Kind? (wie Anm. 3), S. 78.

beiden Vettern der Hauptfigur, also einer der bösen Gegenspieler, Gurlewananz heißt: Parzivals Lehrmeister in Wolframs Epos führt den Namen Gurnemanz, gegen dessen entscheidenden falschen Rat sich zu verhalten Parzival erst lernen muss; das Spiel mit dem Austausch der Buchstaben spricht für sich. Man lese dazu noch den Anfang von Hacks' Kinderbuch *Prinz Telemach und sein Lehrer Mentor*, schlimmer zum Thema geht es nimmer (der Lehrer Mentor, der übrig bleibt, ist ein Gott). Um uns davon nicht verdrießen zu lassen, schlagen wir den Autor mit seinen eigenen Waffen: *Armer Ritter* in der Schule, im Unterricht oder im Seminar. Zuletzt hat sich das (ohnehin beispielhafte) Bamberger *MimaSch*-Unternehmen in einer Grundschule an dem Hacks-Stück versucht.²⁵ Den Armen Ritter lassen wir dann von einem Mädchen spielen, nein: von einer Prinzessin, die lieber ein Ritter sein möchte – aber manchmal dürfen auch die Jungs.

²⁵ Vgl. <http://mimasch.de/peter-hacks-armer-ritter-ein-schulprojekt-juli-2013>. Hilfen bzw. Erfahrungsberichte zur schulischen Arbeit mit dem Text: Peter Hacks: *Armer Ritter*. Mit einer Anleitung zur Inszenierung von Theaterstücken in der Schule bearbeitet von Marcus Schlüter. Stuttgart 1991; Tanja Kühn: „Armer Ritter“. Mit Kindern auf die Bühne gebracht. In: *Grundschulzeitschrift* 189 (2005), S. 52–55; Sylvia Seebohm: „Armer Ritter“. Vom Bilderbuch zum Menschenschattenspiel. In: *Grundschulzeitschrift* 189 (2005), S. 56–59; Karin Richter: Peter Hacks' „Kinderkurzweil“. In: Dies.: *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde, Konzepte, Modelle*. 2. erw. u. veränd. Aufl. Baltmannsweiler 2007, S. 174–181; Erhard P. Müller; Franz-Josef Payrhuber: Vorschläge zum spielerischen Umsetzen alter und neuer Märchen mit Grundschulkindern. In: *Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung*. Hg. v. Franz-Josef Payrhuber; Gudrun Richter. Baltmannsweiler 2007, S. 152–167; Franz-Josef Payrhuber: „Das Kind ist der poetische Mensch“. Zu den Märchenkomödien von Peter Hacks. In: *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen, Modelle, Konzepte*. Hg. v. Monika Plath; Gerd Mannhaupt. Baltmannsweiler 2008, S. 161–178. Eine kleine Sammlung von Material zur Vorbereitung der Arbeit mit dem Dramentext auch unter <https://lagr.uni-halle.de/files/2014/03/Armer-Ritter-Material-1.7.pdf>.

Claudia Lauer (Mainz)

Guter oder schlechter Held?

Überlegungen zur Einübung ethisch-moralischer
Wertungsspielräume im Deutschunterricht am Beispiel von
Eilharts *Tristrant*

Moralische und ethische Fragen haben in den bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre Konjunktur. Als ein wesentlicher Grund kann die theoretische Neuausrichtung der schulischen Ausbildung selbst ausgemacht werden, die im Anschluss an den sog. ‚PISA-Schock‘ und die 2003 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte ‚Klieme-Expertise‘ vollzogen wurde.¹ Mit der Einführung von bundesweit einheitlichen Bildungsstandards rückten anstelle von *input*-orientierten Lerninhalten *output*-orientierte Lernziele und die Vermittlung von sog. ‚Kompetenzen‘ ins Zentrum, deren Definition maßgeblich von Franz E. Weinert geprägt wurde: ‚Kompetenzen‘ sind individuell „verfügbare[] oder durch sie erlernbare[] kognitive[] Fähigkeiten und Fertigkeiten“, um „bestimmte Probleme zu lösen“, und schließen „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten“ ein, um Problemlösungen „in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“² Im Anschluss daran deuten heute nicht nur Fächer wie Religion oder Ethik, sondern auch andere wie Biologie oder Geographie ihren allgemeinbildenden Auftrag so, dass sie Fähigkeiten für ein verantwortungsvolles Handeln und damit nicht zuletzt ebenso ethisch-moralische Kompetenzen vermitteln. Auch das Fach Deutsch schließt hier an. Es definiert sich, so formulieren es die KMK-Bildungsstandards, durch die Vermittlung von domänen- und prozessspezifischen Kompetenzen wie ‚Sich mit Tex-

¹ Vgl. Eckhart Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.

² Vgl. Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hg. v. Franz E. Weinert. Weinheim u. a. 2001, S. 17–31, hier S. 27f.

ten und Medien auseinandersetzen', ‚Sprache und Sprachgebrauch reflektieren‘, ‚Sprechen und Zuhören‘ sowie ‚Lesen und Schreiben.‘³ Zugleich versteht es sich aber auch als ein Fach, das einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet, indem es auf die kompetente Wahrnehmung, Reflexion und Gestaltung von Kultur und Lebenswirklichkeit zielt: Schülerinnen und Schüler sollen in der Auseinandersetzung mit literarischen Werken, Themen und Motiven Kompetenzen erwerben, die einen souveränen Umgang mit „eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten“⁴ erlauben und „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“⁵ festigen.

Der folgende Beitrag setzt an dieser allgemeinbildenden Funktion des Deutschunterrichts und den damit implizierten ethischen und moralischen Dimensionen an. Zu fragen ist nicht nur generell, was unter ethisch-moralischen Kompetenzen im Fach Deutsch verstanden werden kann. Aufgerufen ist grundsätzlich auch die Frage, wo diese im Umgang mit Literatur ansetzen und wie sie sich im Deutschunterricht vermitteln und fördern lassen. Angestrebt wird im Folgenden kein ‚Kompetenzmodell‘, das ethisch-moralische Kompetenzen für den Deutschunterricht bildungstheoretisch modelliert und empirisch überprüfbar macht. Ziel ist auch kein didaktisierter Unterrichtsentwurf gemäß einer kompetenzorientierten Deutschstunde. Der Beitrag versteht sich vielmehr im Sinne einiger grundsätzlich theoretischer und beispielhafter Überlegungen. Gewählt wird dabei aus zwei Gründen ganz bewusst ein Zugang über die mittelhochdeutsche Literatur. Erstens weisen die KMK-Bildungsstandards selbst der Beschäftigung mit „relevante[n] Motive[n], Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können,“⁶ d. h. dezidiert dem „Umgang mit dem kulturell Anderen“⁷ eine wichtige Rolle bei der Vermittlung individueller und sozialer Kompetenzen zu. Zugleich haben, und dies ist

³ Vgl. v. a. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), S. 10. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.

⁴ KMK-Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 21.

⁵ KMK-Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 10.

⁶ KMK-Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 21.

⁷ KMK-Bildungsstandards (wie Anm. 3), S. 21.

als zweiter Grund anzugeben, zahlreiche fachdidaktische und -wissenschaftliche Arbeiten auf dem Gebiet der Mediävistik nicht nur nachdrücklich den Erwerb von domänen- und prozessspezifischen Kompetenzen im Umgang mit mittelalterlichen Werken, Themen und Motiven unterstrichen.⁸ Sie zeigen gerade in den letzten Jahren immer deutlicher auch einen allgemeinbildenden Gewinn in Form des Erwerbs von sog. kulturhistorischen Kompetenzen auf, die einen reflektierten, vertieften und damit letztlich souveränen Umgang mit der eigenen kulturellen Lebenswirklichkeit erlauben.⁹ Der folgende Beitrag versteht sich so gesehen im Kern auch als konsequente Fortsetzung dieser neueren mediävistischen Ergebnisse: Er rückt die Vermittlung von ethischen und moralischen Kompetenzen anhand von mittelhochdeutschen Texten ins Zentrum und stellt so noch einmal spezifischer die Frage, auf welche Weise die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur zur Entwicklung einer souveränen und verantwortungsvollen Persönlichkeit beitragen kann.

1 Ethisch-moralische Kompetenzen im Deutschunterricht: Theoretische Vorüberlegungen

Fokussiert man den ethischen und moralischen Kompetenzerwerb im Deutschunterricht und v. a. auch im Blick auf mittelalterliche Texte, so bedarf es zunächst einiger theoretischer Vorüberlegungen. Als Ausgangspunkt kann ein Versuch von Julia Dietrich dienen, der aus philosophischer Sicht erstmals konkret der Frage nachgeht, was im Rahmen der aktuellen bildungstheoretischen Ausrichtung unter ‚ethischer Kompetenz‘ verstanden werden kann. Dietrich setzt dabei an der „Bestimmung von Kompetenzen als ‚mehrdimensional‘“¹⁰ und der traditionellen philoso-

⁸ Vgl. hierzu v. a. Thomas Möbius: Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur. München 2010.

⁹ Vgl. zuletzt gezielt: Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven. Hg. v. Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2014/3).

¹⁰ Julia Dietrich: Was ist ethische Kompetenz? Ein philosophischer Versuch einer Systematisierung und Konkretion. In: Wertloses Wissen? Fachunterricht als Ort ethischer Reflexion. Hg. v. Regina Ammicht Quinn u. a. Bad Heilbrunn 2007, S. 30–51, hier S. 35.

phischen Unterscheidung von Moral und Ethik an. Nach dieser kann unter Moral das „vorfindliche und handlungsorientierend wirksame, sozusagen ‚gelebte‘ System aus Normen und Werten eines Individuums oder einer Gruppe bzw. Gesellschaft“¹¹ und unter Ethik grundsätzlich die „Theorie der Moral“¹² bzw. die „philosophische Reflexion auf Moral“¹³ begriffen werden, die deskriptiv sein oder kritisch-argumentativ geprüft werden kann. Darauf aufbauend kommt Dietrich zu einer genaueren Ausdifferenzierung dessen, „was mit ‚ethischer Kompetenz‘ gemeint sein könnte.“¹⁴ Sie schlägt ‚moralische Kompetenz‘ als einen „übergeordnete[n], allgemeinere[n] Begriff“¹⁵ vor, der eine „Interdependenz von Kognitionen, Emotionen, Motivationen und Handlungen“¹⁶ umfasst und drei „wesentliche Dimensionen“¹⁷ beinhaltet: erstens die ‚Moralitätskompetenz‘ als Fähigkeit, „überhaupt eine durch Werte und Normen regulierte Praxis aufzubauen;“¹⁸ zweitens die ‚Moralkompetenz‘ als Fähigkeit, „sein Handeln bzw. sein Leben nach einer bestimmten Moral, einem mehr oder minder klar umrissenen ‚Set‘ von Werten und Normen auszurichten;“¹⁹ und drittens schließlich die ‚ethische Kompetenz‘. Der philosophischen Unterscheidung von Moral und Ethik folgend, ist diese nach Dietrich nicht nur generell als Fähigkeit zu verstehen, „philosophisch auf Moral zu reflektieren und diese [...] mit dem Ziel der begründeten Handlungsorientierung kritisch-argumentativ zu prüfen.“²⁰ Zugleich lässt sie sich auch, das führt Dietrich ausführlich vor, in Anlehnung an den Praktischen Syllogismus in drei kognitiv geprägte Teilkompetenzen unterteilen: Wahrnehmen, Bewerten und Schlussfolgern.²¹

¹¹ Dietrich (wie Anm. 10), S. 35.

¹² Dietrich (wie Anm. 10), S. 35.

¹³ Handbuch Ethik. Hg. v. Marcus Düwell; Christoph Hübenthal; Micha H. Werner, Stuttgart u. a. 2002, S. 2.

¹⁴ Dietrich (wie Anm. 10), S. 36.

¹⁵ Dietrich (wie Anm. 10), S. 36.

¹⁶ Dietrich (wie Anm. 10), S. 36.

¹⁷ Dietrich (wie Anm. 10), S. 36.

¹⁸ Dietrich (wie Anm. 10), S. 36.

¹⁹ Dietrich (wie Anm. 10), S. 37.

²⁰ Vgl. Dietrich (wie Anm. 10), S. 40.

²¹ Vgl. Dietrich (wie Anm. 10), S. 43.

Dietrichs Systematisierungs- und Konkretisierungsversuch von ‚ethischer Kompetenz‘ erweist sich ebenfalls für den Deutschunterricht als gewinnbringend. Definiert wird nicht nur eine philosophische und fachethische Kompetenz. Im Verständnis einer fächerübergreifenden Fähigkeit schlägt Dietrich explizit die Brücke zu anderen Unterrichtsfächern: Zu prüfen wäre, so deutet es Dietrich an, „bei welchen Methoden, Gegenständen und theoretischen Ansätzen es Übergänge zur ethischen Reflexion gibt.“²² Trägt man dem kulturwissenschaftlichen Verständnis von Literatur und Literaturwissenschaft Rechnung, dem seit dem sog. *cultural turn* auch die germanistische Mediävistik folgt, so lässt sich dieser Brückenschlag für das Fach Deutsch auf zwei zentralen Ebenen theoretisch näher umreißen.

Erstens kann der Unterrichtsgegenstand selbst als ethisch-moralisch relevant angesehen werden. Literatur greift als eine Sonderform des ‚Imaginären‘ kulturell vorgegebene Konzepte und Praktiken und damit immer wieder auch gelebte Normen, Grundsätze und Werte auf, die die individuelle und gesellschaftliche Wahrnehmung und Deutung von Welt bestimmen und steuern. Zugleich vermittelt sie diese ‚Moral‘ aber auch in ihren genuin eigenen Darstellungslogiken. Literatur bietet dadurch immer wieder einen Blick auf „historisch bereits reflektierte und daher besonders differenziert verhandelte Kulturmuster“²³ und lässt sich so selbst nachgerade auch im Schnittpunkt von Moral und Ethik verorten: Sie kann als eine Art literarästhetisches Experimentierfeld sozial gelebter Normen und Werte angesehen werden, das diese gleichsam ‚prä-ethisch‘ beschreibt, prüft und diskutiert. Entsprechend kristallisiert sich, so ist im Wechsel auf die zweite Ebene anzuführen, auch bei den literaturwissenschaftlichen Ansätzen und Methoden eine besondere ethisch-moralische Dimension und Aufgabe heraus. Sie zielen im Rahmen eines kulturwissenschaftlichen Selbstverständnisses auf die „Analyse kultureller Bedeutungen und symbolischer Ordnungen“²⁴ und damit immer wieder auch

²² Vgl. Dietrich (wie Anm. 10), S. 49.

²³ Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer: Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven. Einleitung. In: Kulturmuster im Deutschunterricht (wie Anm. 9), S. 208–211, hier S. 209.

²⁴ Doris Bachmann-Medick: Cultural Turns, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 29.3.2010, http://docupedia.de/zg/Cultural_Turns?oldid=97381.

auf die literarische Darstellung von individuell und gesellschaftlich gelebten und reflektierten Handlungsräumen, -regeln und -normen. Welche Situationen werden in den erzählten Welten beschrieben und wie nehmen die Figuren diese kognitiv und emotional wahr? Welche Motivationen und Handlungen zeichnen sich ab und von wem werden diese reflektiert? Wie beurteilen die verschiedenen Figuren und wie gestaltet sich z. B. auch der „Handlungsverlauf, insbesondere das Ende, [das] eine Wertung von Figurenverhalten implizieren“²⁵ kann? Stehen am Schluss „Erfolg oder Misserfolg“²⁶ bzw. „Schädigung oder [...] Wohltat?“²⁷ Und wie bewertet und schlussfolgert letztlich der Erzähler? Wer ist aus seiner Sicht ‚gut‘ oder ‚schlecht‘? Und wer trägt am Ende die Sympathien davon? Ist der ‚Gute‘ auch der Sympathische bzw. der ‚Böse‘ der Unsympathische? Oder kommt es hier zu Spannungen, Differenzen und Verwerfungen? Beispielhaft formuliert sind damit charakteristische theoretische Leitfragen. Zugleich umreißen sie ein breites literaturwissenschaftliches Instrumentarium an Methoden und Techniken, das auf die Untersuchung von literarischen ‚Tun-Ergehen-Zusammenhängen‘²⁸ und den dabei jeweils auch im Zentrum stehenden Werten und Normen zielt: Beleuchtet werden sog. „evaluative Strukturen“,²⁹ die zu einem differenzierten Wahrnehmen, Bewerten und Beurteilen von ethisch-moralischen Handlungs- und Deutungsmustern einladen und damit wiederholt „Übergänge zur ethischen Reflexion“³⁰ bieten.

Die Anknüpfung an Dietrichs Brückenschlag und das ethisch-moralische ‚Ausbuchstabieren‘ des kulturwissenschaftlichen Verständnisses von Literatur und Literaturwissenschaft können, so lässt sich zusammen-

²⁵ Fotis Jannidis: *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin u. a. 2004, S. 235.

²⁶ Friedrich Michael Dimpel: *Die Zofe im Fokus. Perspektivierung und Sympathiesteuerung durch Nebenfiguren vom Typus der Confidante in der höfischen Epik des hohen Mittelalters*. Berlin 2011, S. 80.

²⁷ Dimpel (wie Anm. 26), S. 100.

²⁸ Vgl. zum theologischen Ursprung des Begriffs Klaus Koch: *Gibt es ein Vergeltungsdogma im Alten Testament?* In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze*. Hg. v. Bernd Janowski; Martin Krause, Bd 1: *Spuren des hebräischen Denkens. Beiträge zur alttestamentlichen Theologie*. Neukirchen-Vluyn 1991, S. 65–103 (Erstveröffentlichung 1955).

²⁹ Gert Hübner: *Erzählformen im höfischen Roman. Studien zur Fokalisierung im ‚Eneas‘, im ‚Iwein‘ und im ‚Tristan‘*. Tübingen u. a. 2003, S. 64.

³⁰ Dietrich (wie Anm. 10), S. 49.

fassen, eine mögliche theoretische Basis für ein Verständnis ethisch-moralischer Kompetenzen im Deutschunterricht bieten. Zum einen lassen sich die ethisch-moralischen Dimensionen des Gegenstands und der fachlichen Ansätze und Methoden präziser bestimmen. Zum anderen kann damit der Kompetenzgewinn im Fach expliziter benannt werden: Die Auseinandersetzung mit Literatur als einem Experimentierfeld kulturell geprägter Handlungs- und Wertvorstellungen vermag Schülerinnen und Schülern nicht nur präzise Einblicke in kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster bieten. Sie kann ihnen auch besondere Wahrnehmungs- und Bewertungskompetenzen vermitteln, die einen vertieften und reflektierten Umgang mit moralischen und ethischen Fragen erlauben, der im Sinne einer souveränen Persönlichkeitsentwicklung und einer sog. ‚kulturellen Kompetenz‘ hilft, „einen eigenen Standort [zu] finden, Verantwortung [zu] übernehmen und [...] [eine] eigene kulturelle Identität aus[zu]bilden.“³¹

2 Guter oder schlechter Held? Ein mittelalterliches Fallszenario

Mittelalterliche Helden finden in den letzten Jahren immer mehr Beachtung im Deutschunterricht. Reagiert wird damit nicht allein auf die hohe Popularität und Faszinationskraft, die das Mittelalter als Epoche bei heutigen Jugendlichen besitzt, wie sich dies unter anderem „an der Begeisterung für Fantasy-Literatur und PC-Spielwelten mit ‚mittelalterlichem‘ Setting oder an den hohen Teilnehmerzahlen bei Mittelalter-Festivals ablesen lässt.“³² Darüber hinaus weist die Beschäftigung mit „alten HeldInnen“,³³ das zeigen zahlreiche mediävistische Veröffentlichungen, auch

³¹ Bildungsstandards für Deutsch Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe (Baden-Württemberg), S. 76. Online unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_D_bs.pdf.

³² Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen 2014, S. 9.

³³ Markus Hinterholzer: Alte HeldInnen braucht die Schule. Das ‚Nibelungenlied‘ und der ‚Herr der Ringe‘ als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirngerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/ M. u. a. 2007.

ein großes Potenzial für die literarische und kulturelle Bildung auf: erstens als relevantes literarisches Thema, dessen Aktualisierung und Bearbeitung sich in besonderer Weise in die europäisch-abendländische Literatur- und Kulturgeschichte einbettet,³⁴ und zweitens als literarisch codiertes Kulturmuster, dessen spezifische Fortschreibungen, Umakzentuierungen und Transformationen sich bis in die Gegenwart verfolgen lassen.³⁵ Insbesondere mit Blick auf diese literarische Codierung eines Kulturmusters soll im Folgenden eine beispielhafte Analyse eines Heldenbildes unter gezielt ethisch-moralischem Fokus erfolgen. Dabei wird kein Anspruch einer philosophischen Betrachtung von Moral erhoben. Es geht auch nicht um eine entsprechende ethische Beschreibung und Prüfung. Vielmehr sollen aus dezidiert literaturwissenschaftlicher Sicht die verschiedenen ethisch-moralischen ‚Begründungssprachen‘³⁶ herausgearbeitet werden, die im Zusammenhang mit dem Handeln des Helden zum Vorschein kommen. Exemplarisch ins Zentrum gestellt wird dabei Tristan, ein Held, der wie kaum ein anderer in der mittelalterlichen Literatur ethisch-moralische Fragen aufwirft, und ein kleines Fallszenario aus Eilharts erster deutschsprachiger Adaption des Tristanstoffs um 1170, das der Roman in drei Variationen durchspielt: die kluge Hilfe des Helden für andere.³⁷

2.1 Variante 1: Tristrants Dienst für König Marke

Unter prekären Umständen geboren, zieht es den jungen Tristrant, so der Name des Helden bei Eilhart, früh in die Fremde, um sich weiter erziehen zu lassen und Ruhm und Ehre zu erwerben. Mit seiner anonymen Aufnahme am Hof von König Marke kommt es dabei gleich bei der Ankunft des Helden in Cornwall zu einem grundsätzlichen Problem im höfisch-gesellschaftlichen Beziehungsgefüge. Einerseits ist Tristrant, der Sohn von König Rivalin und Markes Schwester Blankeflur, von königli-

³⁴ Vgl. hierzu grundlegend: Küenzlen/ Mühlherr/ Sahn (wie Anm. 32).

³⁵ Vgl. hierzu v. a. Annette Gerok-Reiter: Kulturmuster ‚Heldenbild‘: Erzählschema, Variationen, Vergleiche. In: Kulturmuster im Deutschunterricht (wie Anm. 9), S. 212–225.

³⁶ Vgl. zu diesem im Rahmen der Mediävistik gebrauchten Begriff in Anlehnung an Jürgen Habermas v. a. Hübner (wie Anm. 29), S. 73f.

³⁷ Zitiert im Folgenden nach: Eilhart von Oberge. Hg. v. Franz Lichtenstein. Straßburg u.a. 1877 (Nachdruck: Hildesheim u. a. 1973).

chem Blut und Markes Neffe. Er ist damit, mittelalterlichen Vorstellungen folgend, in seinem Willen und Handeln nur mehr Gott und den sich daraus ableitenden höfischen Werten unterstellt, und steht in einem loyalen Verwandtschafts- und Freundschaftsverhältnis zu Marke. Andererseits ist er mit seiner Aufnahme bei Marke ein ordentliches Hofmitglied und folglich solidarisch an die Interessen des Königs gebunden. Aufgerufen ist damit nicht nur ein sozialer Rollenkonflikt. Zur Disposition stehen zugleich auch ethisch-moralische Fragen des Wollens und Sollens, die der Roman im Machtkampf zwischen Cornwall und Irland erstmals deutlich zur Verhandlung bringt.

Die Ankunft des Iren Morolt, der Cornwall in einem Zweikampf untertan machen will, bringt König Marke in harte Bedrängnis. Sofort wird auch der junge Held aktiv: Er will unbedingt gegen Morolt kämpfen. Tristrant, so zeigt sich, folgt dabei primär dem Interesse des eigenen Ehrerwerbs und dies konsequent auch mit allen klugen Mitteln: Er hält seine Anonymität aufrecht und handelt am Willen und Wissen des Königs vorbei, indem er listig seine Schwertleite durchsetzt und Markes Rat manipuliert, dem König ein Blanko-Versprechen für den Kampf abzurufen. Marke profitiert von Tristrants Handeln nur sekundär und dies auch nur mehr widerwillig: Nach einer heftigen Diskussion ist Marke durch die Enthüllung seines Neffen gezwungen, einen Helfer anzunehmen, den er eigentlich nicht will. Entsprechend ambivalent reagiert der König auf die Situation mit *liebe und ouch leide* (V. 638). Und ebenso zwiespältig ist auch der Ausgang von Tristrants Hilfe: Der Held besiegt Morolt, was allen Wohl und Freude bringt und sein zweckrationales Handeln am Ende als ‚gut‘ erscheinen lässt. Jedoch zieht sich Tristrant im Kampf eine giftige Verletzung zu, die bei allen Leid verursacht und Tristrants Verhalten im Nachhinein parallel dazu auch im ethischen Sinne als ‚schädlich‘ und ‚schlecht‘ ausweist.

Der gesellschaftliche Rollenkonflikt und die damit verbundene ethisch-moralische Problematik brechen in gesteigerter Form ein zweites Mal aus, als der Held unerwartet genesen aus Irland zurückkehrt und Marke voller Freude beschließt, Tristrant als direkten Erben einzusetzen. Es kommt zu einem Herrscher-Favorit-Verhältnis und mit Markes Verzicht auf *sīnen willen* (V. 1338) nachgerade auch zu einem ‚Komplettausfall‘ seiner königlichen Identität. Erstens überblickt Marke – das zeigen

der sofortige Neid und die Empörung seiner nächsten Verwandten – nicht die Komplexität der höfischen Beziehungsverhältnisse und es fehlt ihm so gesehen die herrschaftliche Umsichtigkeit. Zweitens handelt er auch in der Folge moralisch prekär. Er missachtet den einmütigen Rat seines Hofes und greift zu einem listigen ‚Abwehrmittel‘: Er nutzt die zufällige Begebenheit, dass zwei Schwalben ein schönes Haar an den Hof bringen, und bestimmt in der Hoffnung auf das Unmögliche dessen unbekannte Besitzerin zur Frau. Und drittens entspannt sein Vorgehen nicht die Lage. Was als kluge Konfliktlösung gedacht war, schürt weiter Empörung und bringt schließlich wider Erwarten auch seinen Neffen in Bedrängnis. Der Hof sieht in Tristrant fälschlicherweise den Initiator des *list* (V. 1424), so dass sich der Held letztlich zur Brautsuche herausgefordert sieht, um seine eigene Ehre zu erhalten. Noch deutlicher als im Konflikt mit Irland, so zeigt sich, wird hier ein Held greifbar, der im Grunde gar kein Helfer sein will. Und so erwirbt Tristrant dank seiner Klugheit zwar mit Isalde die richtige Frau, was die ethisch-moralische Korrektheit seines Handelns unterstreicht. Es kommt aber auch zum berühmten ‚Kurzschluss‘³⁸ der höfischen Brautwerbungslogik. Die Liebe zu Isalde entfacht ein moralisches Liebes- und Ehrdilemma, das sich in hohem Maße als schlecht erweist: Es schadet Marke und der gesamten höfischen Gesellschaft und führt letztlich auch zum Tod des Helden selbst.

Tristrant, so lässt sich zusammenfassen, ist ein deutlich „gebrochene[r], gespaltene[r] Held,³⁹ was sich im Dienst für König Marke in besonderer Weise auch ethisch-moralisch niederschlägt. Zum einen bestätigen sich kulturhistorisch vorgegebene ‚Tun-Ergehen-Zusammenhänge‘: Der Held unterläuft die Pflicht eines höfischen Mitglieds, den eigenen Willen und die eigene Klugheit in den Dienst des obersten Herren zu stellen. Er handelt damit moralisch prekär und sorgt logisch konsequent nicht nur für Schaden, sondern verliert am Ende auch seine Ehre und sein Leben. Auf der anderen Seite hebt der Roman diese Begründungslogik aber auch aus. Im Streben nach Ehre unterstützt der Held

³⁸ Vgl. zum sog. ‚Kurzschluss‘ des Brautwerbungsmodells in den Tristanromanen bereits Hugo Kuhn: *Tristan, Nibelungenlied, Artusstruktur*. München 1973, S. 17.

³⁹ Anna Keck: *Die Liebeskonzeption der mittelalterlichen Tristanromane. Zur Erzähllogik der Werke Bérouls, Eilharts, Thomas' und Gottfrieds*. München 1998, S. 124.

wiederholt einen verwandten und herrschaftlich schwachen König. Es ergeben sich damit positive strebens- und sollensethische Denklogiken, die, das zeigt ein weiterer genauer Blick auf den Text, v. a. auch durch den Erzähler nachdrücklich unterstützt werden. So lässt dieser z. B. das fragwürdige Inkognito und die moralisch prekäre List zum Morolt-Kampf unkommentiert. Stattdessen betont er Tristrants Klugheit und Tugendhaftigkeit und nimmt den Helden unmissverständlich in Schutz – am deutlichsten vor dem Neid der Höflinge und dem Vorwurf verwerflicher Eigensucht. Explizit reduziert wird aus erzählerischer Sicht also ganz gezielt zweierlei: sowohl das skandalöse Potenzial der Eigenwilligkeit des Einzelnen als auch das individueller Eigenmächtigkeit, das den Helden aus mittelalterlicher Sicht ins Licht eines unmoralischen und tugendlosen Gegenspielers rücken könnte.

2.2 Variante 2: Tristrants Hilfe für König Havelin

Tristrants Hilfe für König Havelin von Karke zeigt gegenüber dem Dienst für Marke signifikante Verschiebungen. Ausgangspunkt ist hier eine innere Bedrohung: Graf Riol von Nantis hatte um die Hand der Königstochter geworben – ein Wunsch, den Havelin *sînem manne* (V. 5546) jedoch verweigerte, da er seine Tochter nicht *obele* wollte *bestaten* (V. 5561f.). Empört über das ihm aus seiner Sicht zugefügte *unrecht* (V. 5550) greift Riol zu Gewalt und bringt den König mit der Eroberung sämtlicher Burgen im Land und einer kräftezehrenden Belagerung der Hauptstadt an den Rand der Niederlage.

Tristrants Ankunft in Karke steht ganz unter dem Vorzeichen äußerer Hilfe. Kaum angekommen, bietet der Held dem König sofort seinen Dienst an. Dabei bleibt er auch nicht anonym, sondern gibt sich zu erkennen und unterstreicht empathisch die Ernsthaftigkeit seiner Hilfe. Und so gelingt es ihm, nunmehr also mit offenen, ehrlichen Worten, den König zu überzeugen: Trotz der Ungewissheit, ob Tristrant *schadin adir vromen* (V. 5667) bringt, nimmt Havelin den Helden auf. Tristrants freiwilliges und uneingeschränktes Hilfsangebot, so wird deutlich, vereint von Beginn an in idealer Weise Freundestreue auf oberster Ebene und Solidarität zum Herrscher. Und entsprechend mustergültig liest sich auch sein kluges Handeln. Tristrant erscheint als brillanter Kriegsstratege: Er informiert sich ausführlich über die Situation. Und nachdem er Riol in einem

Zweikampf besiegen kann, rüstet er Havelins Männer nicht nur *wise* (V. 5996) für die Entscheidungsschlacht, sondern nutzt im Kampf auch *listigliche* (V. 5926) seine Weisungsbefugnis, so dass es am Ende gelingt, die Aufständischen zu besiegen.⁴⁰

Tristrants Hilfe für Havelin ist moralisch vorbildlich. Entsprechend bringt sie dem Helden Erfolg und Ehre ein und endet so auch ethisch gesehen ‚gut‘. Und dennoch kippt sie am Schluss ins Negative. Der Held erhält auf seine, durch Havelins Sohn Kehenis forcierte Bitte die Tochter des Königs zur Frau, was aus der Sicht Havelins zwar nachvollziehbar ist – so gewinnt das Land gemäß höfisch-ritterlicher Verdienstlogik einen besonders tapferen und klugen Helden. Für Tristrant liest sich dies jedoch gleich doppelt irritierend. Erstens steht der Held mit der Heirat nach Havelin und dessen Sohn nurmehr an dritter Position der Herrschaftsfolge, was heiratspolitisch keine wirkungsvolle und, da es keinen Konflikt zwischen Tristrant und Havelin gibt, auch keine notwendige Verbindung ist. Und zweitens kollidiert die Heirat mit Tristrants Liebe zu Isalde von Cornwall. Es kommt zu einer Konfusion alten und neuen Liebesglücks, die radikal negative Folgen hat: Sie weitet Tristrants moralisches Liebes- und Ehrdilemma aus und bringt nun in der Folge auch König Havelin und dessen Land in hohem Maße Schaden.

Der Vergleich mit Markes Fall zeigt: Diskutiert wird hier kein Helfer, der primär kein Helfer sein will. Zur Verhandlung gebracht wird vielmehr das Problem eines Helfers, der letztendlich kein Helfer sein kann. Tristrants Liebe zu Isalde lässt die höfisch-ritterlichen Handlungs- und Bewertungslogiken versagen. Greifbar wird damit wiederholt ein ‚gespaltenes‘ Helferbild, das ethisch-moralisch ambivalent ist. Und ebenso deutlich erzählt hier erneut auch der Erzähler gegen die negative Bewertung des Helden an: Er tilgt das Prekäre des am Ende aufkommenden Eigeninteresses des Helden, indem er Kehenis als den Initiator des Wunsches ausweist, und präsentiert Tristrant durchgängig als bedingungslosen Helfer in gerechter Sache, der ohne jeglichen Makel *werde* (V. 5745), *togetliche* (V. 5764) und *edele* (V. 6093) ist.

⁴⁰ Vgl. zu Tristrant als „*science guerrière*“ näher Danielle Buschinger: *Tristan guerrier dans le roman d’Eilhart von Oberg*. In: *Le monde des héros dans la culture médiévale*. Hg. v. Danielle Buschinger; Wolfgang Spiewok. Greifswald 1994, S. 59–64, hier S. 63.

2.3 Variante 3: Tristrants Hilfe für Kehenis

Tristrants kluge Hilfe für König Havelins Sohn rundet das kleine Fallszenario ab. Kehenis ist als Thronerbe Tristrant gleichgestellt und schließt früh Freundschaft mit jenem. Auch in Liebesdingen befindet er sich in einer ähnlichen Situation: Er unterhält eine heimliche Beziehung zu Gariole, der Ehefrau von Nampetenis, die Kehenis noch vor ihrer Ehe ihre Liebe gelobt hat und seit der Heirat von ihrem Mann streng bewacht wird. Im Gegensatz zu Tristrant findet Kehenis, nachdem er Nampetenis' *huote* fast zum Opfer gefallen ist, jedoch keinen Weg, um sich weiter mit seiner Liebsten zu treffen, und wendet sich schließlich Hilfe suchend an Tristrant. Sein Freund und seit der Heirat seiner Schwester auch sein Schwager ersinnt sofort einen listigen Plan: Gariole soll auf Kehenis' Bitte hin heimlich Wachsabdrücke von den Burgschlüsseln machen, so dass man *andere sluzzele gizen* (V. 8049) lassen könne, mit denen Kehenis dann in die Burg käme. Und nachdem Kehenis auch bei der Durchführung des Plans keine glückliche Figur macht, da er keinen Schmied für das Vorhaben findet, greift Tristrant erneut hilfreich ein und macht unter seinen Männern einen Mann ausfindig, der den Schlüssel nachmacht.

Tristrants kluge Liebeshilfe für Kehenis liest sich als Tanz auf der Schwelle zwischen Legalität und Illegalität sowie Moralität und Amoralität. Deutlich wird dies bereits an der Anlage der Situation. Kehenis unterhält ein Liebesverhältnis, das einer eigenen ‚freien‘ Willensentscheidung folgt⁴¹ und aufgrund von Garioles Eheschließung eindeutig illegitim und unmoralisch ist. Zugleich erscheint die Ehe selbst in einem fragwürdigen Licht. Sie ist, das unterstreicht der Erzähler, durch Garioles Liebesgelöbnis vor der Heirat als widerwillig (*âne dang*; V. 7885) einzustufen. Zudem ist, und dies betont der Erzähler ebenso, Nampetenis *huote freislîche* (V. 7875) und übersteigt jedes rechte Maß. Illegalität und Amoralität von Liebesverrat und Ehe halten sich folglich die Waage, ja, sie neutralisieren sich gleichsam. Tristrant, so zeigt sich, steht dabei uneingeschränkt solidarisch und mit allen entsprechenden Mitteln auf der Seite seines Freundes und Schwagers: Mit den *andere[n] sluzzele[n]* (V. 8049) (er-)findet er

⁴¹ Vgl. hierzu auch Gesa Bonath: Nampetenis – Tristan der Zwerg. Zum Schluss von Eilharts ‚Tristrant‘ und dem Tristan-Roman des Thomas. In: Germanistik in Erlangen. Hundert Jahre nach der Gründung des Deutschen Seminars. Hg. v. Dietmar Peschel. Erlangen 1983, S. 41–60, hier S. 49.

im Horizont des ehrbaren höfischen Minnedienstes eine folgerichtig kluge Ersatzlösung. Wie weit er damit von außen betrachtet geht, verdeutlicht die Reaktion von Tristrants Schmied, die ein eindeutiges Grenzsinal des Unerlaubten setzt: Dieser fragt Kehenis, ob er etwas *stelin* (v. 8121) wolle, und lässt sich erst durch reiche Belohnung darauf ein, diesen beim *helin* (V. 8122) zu helfen. Tristrants ‚instrumentelle Vernunft‘ folgt so gesehen in ihrer Bewertung konsequent der Abwägungsproblematik des Konflikts: Die Liebe zu Gariole ruft als ehrhafter Zweck und kriminelles Diebstahlsgut zwei unterschiedliche Güter und Wertehorizonte auf, die einander ausschließen und deren ethische und rechtliche Bewertung nur mehr perspektivisch entschieden werden kann.

Welche Schlussfolgerungen der Roman dabei zieht, zeigt der weitere Handlungsverlauf. Bereits der zweite Besuch endet katastrophal. Zufälliges Ungeschick und Unachtsamkeit durchkreuzen das ‚todsichere‘ Kalkül des Helden. So bricht Kehenis, und bereits das ist irritierend, gemeinsam mit Tristrant sorglos in der Frühe auf. Beim Betreten der Burg verliert Kehenis jedoch durch einen Windstoß seinen Hut im Burggraben. Und unerwartet ungeschickt verhält sich auch Tristrant: Er vertreibt sich vor Ort unbekümmert die Zeit und beeindruckt die Zofen mit seinen Künsten im Pfeilschießen. Entsprechend durchschaut Nampetenis bei seiner Rückkehr die Situation und es kommt zu einem heftigen Kampf. Am Ende lässt sich das moralrechtliche Dilemma, in dem Tristrants Hilfe steckt, nicht positiv (auf-)lösen: Kehenis, der Nutznießer, stirbt und wird unter großem *jâmer* (V. 9243) in Karke bestattet. Das gehörnte Opfer, Nampetenis, muss trotz erfolgreicher Rache *seines schadin[s]* (V. 9227) den Tod zweier Männer betrauern und deren verwandtschaftliche Rache befürchten. Und Tristrant, der kluge Drahtzieher, erhält eine giftige Verwundung, von der er sich nicht mehr erholen kann und die ihm am Ende ebenfalls den Tod bringt.

Präsentiert wird in dieser Variante also ein Held, der primär Helfer sein will. Und anders als im Falle Havelins kann Tristrant dies auch sein. Auf der Basis einer moralrechtlichen ‚Pattsituation‘ steht hier von Anfang an gezielt die rechtliche und ethische Beurteilung der Hilfe zur Disposition. Auf der einen Seite – das indizieren das an Hybris heranreichende Vorgehen und die entsprechende Unachtsamkeit – bestätigen sich christlich-höfische Tun-Ergehen-Zusammenhänge: Tristrant darf kein kluger

Helfer für eine willentliche Ehebruchsliebe sein. Entsprechend ‚sträflich‘ und schlecht endet die Hilfe im tödlichen Desaster. Auf der anderen Seite darf Tristrant es in erstaunlicher Weise aber doch. Der Held wird an keiner Stelle moralrechtlich verurteilt – auch nicht vom Erzähler. Vielmehr stellt dieser früh in einem kurzen Exkurs die Problematik von Garioles *huote* aus (V. 7878–7887), unterstreicht Tristrants Solidarität und entschuldigt diesen beim verhängnisvollen Ende: Er betont Tristrants Gedankenlosigkeit (V. 9091), expliziert das *ungelucke* (V. 9118) und lässt das Scheitern als „Verkettung unglückseliger Umstände“⁴² erscheinen, die dem Helden als ‚tragisches‘ Opfer die Sympathie des Erzählers sowie der Rezipienten und damit letztlich auch die rechtliche und ethische Vorbildlichkeit bei der Hilfe für seinen Freund und Schwager sichern.

3 Mittelalterliche ‚Helden-Ethik‘ und kompetenzorientierter Deutschunterricht. Theoretische Abschlussüberlegungen

Ein Fallszenario – drei Facetten. Der Blick auf die Variationen von Tristrants klugem Hilfshandeln bringt ein vielseitiges literarisches Tableau an ethisch-moralischen ‚Begründungssprachen‘ zum Vorschein. Die dabei zur Entfaltung kommende ‚Helden-Ethik‘ erlaubt am Ende einige theoretische Abschlussüberlegungen, in denen die Ergebnisse noch einmal kurz systematisiert und in Hinblick auf ihren schulischen Kompetenzgewinn beleuchtet werden können.

Tristrants kluge Hilfe setzt in allen drei Varianten bei Konflikten und Notsituationen an, die von den Betroffenen nicht allein gelöst werden können. Aufgerufen ist dabei nicht nur die Frage von Tristrants Willen und Handeln. Zur Disposition gestellt werden explizit auch deren ‚oberster Richtwert‘ und damit auch deren Legitimität bzw. Übereinstimmung mit ethisch-moralischen Normen und Werten. Vor dem Hintergrund mittelalterlicher Theozentrik, die sämtliche Fragen von Moral und Ethik an Gott als dem Wahren und gemeinsamen Guten ausrichtet, offenbart Eilharts Werk hier eine bemerkenswerte Relativität und Ambivalenz. Auf der einen Seite folgt Tristrants Wollen und Handeln immer wieder höfisch-sozialen Interessen und Pflichten. Auf der anderen Seite widersetzt

⁴² Bonath (wie Anm. 41), S. 50.

er sich diesen aber auch, indem er wiederholt willentlich nach eigenen Zielen agiert und/ oder mit seinem eigenmächtigen *list*-Handeln an, ja letztlich sogar über die Grenzen des gesellschaftlich Erlaubten und Akzeptierten geht. Dabei bestätigt der Roman mittelalterliche Norm- und Wertvorstellungen, indem er auf der Handlungsebene konsequent eine „doppelte Wahrheit“⁴³ vermittelt und Tristrants Hilfe folgerichtig in gleicher Weise als erfolgreich und erfolglos bzw. als ‚gut‘ und ‚schlecht‘ ausweist. Zugleich ‚unterläuft‘, ja ‚bricht‘ der Roman diese doppelte ethisch-moralische Deklination und die damit einhergehende Bewertungsambivalenz aber auch. In allen drei Varianten, so zeigt sich, forciert und bekräftigt der Erzähler eine Lesart, die gegen negative ‚Tun-Ergehen-Zusammenhänge‘ anezählt und auf eine besondere „Umwertung der Werte“⁴⁴ zielt: Sie unterstreicht Tristrants Herrschersolidarität sowie bedingungslose Freundes- und Verwandtentreue, betont ausschließlich entweder das gewollt Positive oder das ungewollt Negative für alle Beteiligten und präsentiert den Helden so trotz aller ethisch-moralischen Fragwürdigkeit und Negativität als „Vorbild höfischen [...] Verhaltens“,⁴⁵ was Tristrant nicht nur wiederholt die volle Anerkennung, sondern nachdrücklich auch die Sympathien sichert.

Eine altersgerechte Didaktisierung von Tristrants ‚Helden-Ethik‘ kann Schülerinnen und Schüler so *grosso modo*, und damit sind die vorliegenden Überlegungen im erneuten Bogen zum Deutschunterricht zu schließen, einen doppelten Gewinn bieten. Eilharts literarisches Fallszenario erlaubt es erstens ganz generell, den für das Erzählen konstitutiven Dualismus von Pro- und Antagonist zu hinterfragen, der die Hauptfigur normalerweise mit positiven ethisch-moralischen Attributen ausstattet und den Antagonisten zumeist gegenteilig als unmoralisch und unsympathisch ausweist. Darüber hinaus lädt es auf literarischem Wege dazu ein, und das kann als zweiter grundsätzlicher Gewinn ausgeführt werden, sich gezielt mit mittelalterlichen Wert- und Normvorstellungen auseinanderzusetzen. Die Alteritätserfahrung und Komplexität der literarischen

⁴³ Kurt Ruh: *Höfische Epik des deutschen Mittelalters*, Bd. 1: Von den Anfängen bis zu Hartmann von Aue. 2. Aufl. Berlin 1977, S. 50.

⁴⁴ Ruh (wie Anm. 43), S. 49.

⁴⁵ Monika Schausten: *Erzählwelten der Tristangeschichte im hohen Mittelalter. Untersuchungen zu den deutschsprachigen Tristanfassungen des 12. und 13. Jahrhunderts*. München 1999, S. 90.

Verhandlung vermag dabei nicht nur die Wahrnehmung und Erkenntnis dafür zu schärfen, dass Einstellungen, Verhaltensweisen und Werthaltungen historisch wandel- und perspektivisch verhandelbar sind. Sie erlaubt es Schülerinnen und Schüler auch, spezifische Analysefähigkeiten für das Verständnis gesellschaftlicher Wert- und Normvorstellungen auszubilden, die zur theoretischen Reflexion und praktischen Einübung ethisch-moralischer Wertungsspielräume beitragen und gerade auch im Hier und Jetzt die Basis für verständige und verantwortungsvolle Urteile sein können: Wann ist ein Held ‚gut‘? Wenn er sich durch einen ‚edlen‘ Willen auszeichnet und nach ‚richtigen‘ Grundsätzen handelt? Wenn sein Handeln gelingt und er Erfolg hat? Und wie sympathisch kann er dabei trotz aller Fehler, Makel oder Vergehen sein?

Ina Karg (Göttingen)

„Bau dir deinen Helden!“

Freude und Erkenntnisgewinn mit Wolfram, Wirnt und anderen

1 Einleitende Gedanken – nicht nur zum Titel

Auf das Bedauern Andreas, des Schülers seines Galilei, „Unglücklich das Land, das keine Helden hat“, lässt Bertolt Brecht den Lehrer antworten: „Unglücklich das Land, das Helden nötig hat.“¹ Erich Kästners Ballade *Der Handstand auf der Loreley* (1932), deren Inhalt auf einer „wahren Begebenheit“² beruhen soll, erzählt in lakonischer, ironisch-sarkastischer Weise von einem Helden, der sich auf dem Rheinfelsen zu Tode stürzt.

Stefan Fuchs konnte 1997 in seinem Buch über Willehalm und Wigalois als ‚hybride Helden‘ auf beide Texte verweisen und dabei noch behaupten: „das Wort ‚Held‘ ist in der modernen bürgerlichen Gesellschaft obsolet geworden.“³ Inzwischen haben Helden Hochkonjunktur. Dazu tragen neben der Tagung *Helden in der Schule* zwei aktuelle Publikationen bei.⁴ Ferner konnte das Publikum in der Tagesschau der ARD vom 14.07.2014 um 20.00 Uhr folgende Würdigung der siegreichen deutschen Fußballnationalmannschaft hören: „Eine Mannschaft, die zusammenhielt und immer neue Helden hervorbrachte.“ Zu den Anzeichen einer Heldenkultur gehört aber auch das Heft, dem der Titel dieses Beitrags entnommen ist. Er hat eine kuriose und eine ernsthafte Seite:

¹ Bertolt Brecht: *Leben des Galilei*. Frankfurt/ M. 1969, S. 113f.

² Erich Kästner: *Kästner für Erwachsene*. Frankfurt/ M. 1966, S. 78f.

³ Stephan Fuchs: *Hybride Helden. Beiträge zum Heldenbild und zur Poetik des Romans im frühen 13. Jahrhundert*. Heidelberg 1997, S. 11.

⁴ Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: *Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter*. Göttingen 2014; Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer (Hg.): *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 61(2014), H. 3.

Das im Klett-Verlag erschienene Arbeitsheft zum *Nibelungenlied* bietet ein Unterrichtsprogramm auf der Grundlage von Fühmanns Nacherzählung,⁵ regt dabei zum ‚Bau eines Helden‘ an und erteilt den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, dafür Vorbilder in Film und Literatur zu suchen. „Kombiniere einfach“, heißt es weiter, „die oben abgebildeten Begriffe und füge sie zu einem unglaublichen Typen zusammen.“⁶ Dafür gibt man nicht nur die zu kombinierenden Begriffe vor, sondern auch gleich die Bilder, und daher ist trotz des handlungs- und produktionsorientierten Paradigmas (es soll auch noch eine ‚Rollenbiographie‘ des entstandenen Helden verfasst werden) *hier* eigentlich nicht mehr viel zu *tun* und noch weniger zu *handeln*. Möglicherweise macht so etwas manchen Kindern Spaß; Freude wäre wohl noch etwas anderes und Erkenntnisgewinn ist erst gar nicht anvisiert.

Die ernste Seite: Wir ‚bauen‘ uns natürlich Helden. Denn Heldentum ist kein Charakterzug, sondern eine Zuschreibung, eine Konstruktion und damit ein Verhältnis, bei dem die Konstruktion mindestens genauso viel über die Konstrukteure aussagt wie über das Konstrukt, das entsteht oder entstanden ist. Auch der Flyer, der die Tagung *Helden in der Schule* ankündigt, nimmt eine solche Konstruktion vor und ist in dieser Hinsicht aufschlussreich:

Von sechs Helden sind nur zwei als Einzelfiguren abgebildet, und nur zwei kämpfen nicht. Offenbar muss ein Held einen Gegner haben, gegen den er kämpft. Sabine Griese hat dies auf den Punkt gebracht, wenn sie schreibt: „Das Signum eines Helden ist der Kampf.“⁷ Trotzdem sollte sich die Frage stellen, ob das so sein *muss*, denn die Elemente der Konstruktionen könnten prinzipiell ja vielfältig sein.

⁵ Das *Nibelungenlied*. Neu erzählt v. Franz Fühmann. Arbeitsheft zusammengestellt v. Karin Pohle. Stuttgart 2007.

⁶ Das *Nibelungenlied* (wie Anm. 5), S. 7.

⁷ Sabine Griese: Heilige Helden in Konrads von Würzburg *Legenden*. In: *Geistliche Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit*. Festgabe für Rudolf Suntrup. Hg. v. Volker Honemann; Nine Miedema. Frankfurt/ M. 2013, S. 55–67, hier S. 55.

2 Elemente der Heldenkonstruktion

Als Erstes kann man feststellen, dass Konstruktionen dadurch erfolgen, dass Figuren Rollen zugewiesen bekommen, die sie zu Helden machen oder sie als solche erscheinen lassen.

Die Rolle als „Ordnungsfigur[en] der Lektüre“⁸ scheint dabei unverfänglich zu sein, solange ‚Held‘ lediglich den Protagonisten einer Handlung bzw. Geschichte, d. h. den Hauptakteur oder Titelgeber eines literarischen Werkes, in den Blick rückt. Nebenfiguren bedürfen schon genauere Betrachtung, wenn sie als ‚Helden‘ bezeichnet werden oder bezeichnet werden sollen. Dies beträfe etwa Vivianz im *Willehalm* Wolframs und Nereja oder Beleare im *Wigalois* Wirnts. Mitunter ist jedoch schon die Unterscheidung in Haupt-/ Nebenfigur eine Rezeptionskonstruktion oder hat zumindest damit zu tun, wenn bestimmte Verhaltensweisen in spezifischen Handlungskonstellationen wahrgenommen werden. Kämpfen die Figuren gegeneinander, so vermutet man zu Recht ein Ziel oder eine Ursache: eine Frau ist zu retten oder zu gewinnen oder aber ein Land von einem Zauber zu befreien. Helden und ihre Gegenspieler können dabei zugleich Repräsentanten von Welten und Gegenwelten sein, denen unterschiedliche Wertvorstellungen zugrunde liegen können: Vivianz ist Vertreter der christlichen Liga – sein Gegner Noupatrix der der Heiden; Wigalois siegt am Ende über Roaz, der von Teufeln davongetragen wird. Die Zuschreibung als ‚Held‘ erfolgt dabei über eine Profilierung der Figur, wobei die Rolle eines Gewinners oder Verlierers und die Wertschätzung der Welten, für die sie stehen, jeweils eine Sache der Perspektive ist.

Neben diesen Rollenzuweisungen können – zweitens – Konstruktionen durch Instrumente und Unterstützer erfolgen. Waffen wie Schwerter, Lanzen, Helme und Rüstungen gehören zur symbolträchtigen Ausstattung einer Figur, die sie als Held agieren und als solchen erscheinen lässt. Dabei sind Art, Qualität, Zahl und Einsatz der Waffen weitere Signale für das Konstrukt. Willehalm macht sich eine Camouflage zu Nutze; Wigalois erhält eine Wunderrüstung; König Karriôz im *Wigalois* ist mit 60 Speeren ausgestattet und mit magischen Kräften begabt. Das bedeutet,

⁸ So in Schnyders Nachwort zur Ausgabe: Hartmann von Aue: Iwein. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Hg. u. übers. v. Rüdiger Krohn, kommentiert v. Mireille Schnyder. Stuttgart 2011, S. 604.

dass neben konventionellen Waffen auch Zauber eingesetzt werden kann: Jorams Gürtel verleiht dem Träger Weisheit und Kraft, und eine Wunderblume entfaltet ihre Wirkung gegen den Gestank eines Drachen – so im *Wigalois*.

Besonders prominente und entsprechende Signale gebende Unterstützer eines Helden sind Gott oder der Teufel. Wirnt sendet mit den Helfern seines Helden und dessen Gegenspielers Botschaften aus, die der Rezipient aufgreifen kann. Die Unterstützung kann jedoch auch durch eine Frau bzw. allein durch den Gedanken an sie erfolgen: Gyburc denkt an Willehalm – und er an sie – und Larie motiviert ihren Wigalois, der dann Hindernisse überwinden und Herausforderungen bewältigen kann.

3 Leittexte

Die bereits erwähnten Figuren, die den Konstruktcharakter von Heldentum illustrieren, stammen aus zwei Werken: Wolframs von Eschenbach *Willehalm* und Wirnts von Grafenberg *Wigalois*.⁹

Realgeschichtlicher Hintergrund von Wolframs unvollendetem Vers-epos *Willehalm*, dessen Entstehung man ins erste Jahrzehnt des 13. Jahrhunderts setzt, ist der Sagenstoff um Guillaume d'Orange – Graf Wilhelm von Toulouse, ein Enkel Karl Martells –, der unter Karl dem Großen und Ludwig dem Frommen in Südfrankreich und Spanien gegen die Basken und Sarazenen gekämpft hat und 812 im Kloster Gellone, heute Saint-Guilhem-le-Désert, gestorben ist. 1066 wurde er heiliggesprochen und weiter verehrt. In der altfranzösischen *Chanson d'Aliscans* wird auf eine Sarazenen Schlacht verwiesen, von der noch Spuren auf dem römisch-christlichen Friedhof in Arles zu finden sind. Der Name Alischanz ist von altfranzösisch *Aliscans* abgeleitet, was auf lat. *elysium campii* (,ely-

⁹ Zit. nach folgender Ausgabe: Wirnt von Grafenberg: *Wigalois*. Text – Übersetzung – Stellenkommentar. Text der Ausgabe von J.M.N. Kapteyn. Übersetzt, erläutert u. mit einem Nachwort versehen v. Sabine Seelbach; Ulrich Seelbach. Berlin u. a. 2005; Wolfram von Eschenbach: *Willehalm*. Buch I bis V; Buch VI–X. Hg. v. Albert Leitzmann. Tübingen 1963.

seische Felder‘) zurückzuführen ist und sich in ‚Champs-Élysées‘ als Straßenname erhalten hat.¹⁰ Wolfram erzählt die Geschichte Willehalm, der sich in sarazenischer Gefangenschaft in Arabel, Tochter des Heidenkönigs Terramer und Frau von Tybalt, verliebt hat. Die beiden fliehen, sie heiraten, Arabel lässt sich taufen und heißt nun Gyburc. Der Verwandtschaft gefällt das verständlicherweise gar nicht: Das Sarazenenheer landet in Südfrankreich und es kommt zu einer ersten Schlacht von Aliscanz, in der die Heiden siegen. Willehalm muss den Tod seines Neffen Vivianz beklagen, kann sich nach Oransche retten, versucht beim französischen König Hilfe zu holen, erhält schließlich auch die nötige Unterstützung und kann Gyburc in Oransche retten. Es kommt zu einer zweiten Schlacht von Alischanz, aus der die Christen als Sieger hervorgehen. Sie ehren die gefallenen Toten, auch die der Gegner, und senden den heidnischen Heerführer Matribleiz in dessen Heimat zurück.

Nur wenig später, was die Entstehungszeit angeht, setzt man den *Wigalois* Wirnts von Grafenberg an. Nach einem Auftakt am Artushof, wo ein Fremder mit einem Zaubergürtel die Runde herausfordert, Gawein den provozierten Kampf verliert, mit dem Fremden zieht und dessen Nichte Florie heiratet, wird die Geschichte von deren Sohn Wigalois erzählt. Dieser sucht seinen Vater, gelangt an den Artushof und nimmt dort *âventiure* an: Sie besteht darin, über im Einzelnen allenfalls kursorisch aufzählbare Situationen, die er bewältigen muss (brennende Ritter, wüste Untiere, Drachen, ein Waldweib, usw.), das Land Korntin zu befreien. Hierzu gibt es eine Vorgeschichte: Der Vater einer Königstochter (Larie) war vom Heiden Roaz von Glois aus diesem seinem Land vertrieben worden, die Familie lebt im Exil auf ihrem Besitz Roimunt (Königsberg), und wer Larie heiraten will, muss Korntin zurückgewinnen. Wigalois kommt nach Roimunt, verliebt sich erwartungsgemäß in Larie und erobert ebenso erwartungsgemäß Korntin zurück. Der literarhistorisch-kommunikative Rahmen besteht in der Anbindung an den Artusroman, insofern der Artushof als Bezugsgröße fungiert und bekannte Figuren (Gawein, Erec, Lanzelet, Iwein, Segremor) auftreten. *âventiure* steht im Bezug zum Hof, auch wenn sie dem Fortschritt der Leitfaden-Geschichte dient:

¹⁰ Vgl. dazu: Walter Haug: Wolframs Wende zur Geschichte. Das Wagnis des *Willehalm*. In: Ders.: Literaturtheorie im deutschen Mittelalter. Von den Anfängen bis zum Ende des 13. Jh. Eine Einführung. Darmstadt 1985, S. 174–190.

Kämpfe mit Figuren der *âventiure*-Welt sind Horror und Faszination in einem. Wigalois ist schließlich immer und gerade auch mit Gottes Hilfe der Sieger.

In beiden Geschichten lassen sich gemeinsame Konstruktionselemente der Heldenfiguren erkennen. Kämpfe werden für Frauen und gegen wilde Wesen und Exoten geführt, eine westliche und eine östliche Welt treten über ihre Repräsentanten gegeneinander an. Der Rezipient wird mit den Auseinandersetzungen zwischen Christen und Heiden konfrontiert und bekommt Bilder all dessen präsentiert, was den mittelalterlichen Orientalismus ausmacht. Zu erkunden, wie dies eingesetzt ist, wozu es dient und wie dies zu beurteilen ist, dazu sollen zunächst einige Textpassagen betrachtet werden.

Willehalm 22, 18

Der Text	Was der Rezipient erfährt
<p><i>der hiez Noupatris: er het ouch jugent und liechten schin. ze Ôraste Gentesîn truoc er krône: ez was sîn lant. dar verjagt und dar gesant het in der wibe minne: sîn herze und des sinne ranc nâch wibe lône. von rubîn ein krône ûf sînem liechten helme was: lûter als ein spiegelglas was der helm unverdeckt glanz. gegen dem kom Vivianz, Des marcgrâven swester suon: der kunde ouch werdekeit wol tuon. sus was bewart sîn clâriu jugent: dehein ort an sîner tugent was ninder mosec noch murc, wand in diu kûnegîn Gyburc von kinde zôch und im sô riet</i></p>	<p>Den Namen des Helden Er ist jung und schön Seine Herkunft Er trägt die Krone seines Landes Seine Handlungsmotivation ist die Minne zu einer Frau Krone und Helm sind reich ausgestattet: Rubin und helles Metall, heller als Spiegelglas Er trifft auf Vivianz, Willehalms Neffen Der ist edel, jung und ohne Tadel Gyburc hat Einfluss auf ihn gehabt, sie hat ihn erzogen</p>

<p><i>daz sîn herze nie geschiet von durhliuhtigem prîse. der junge und der wîse sah gein im stolzlîche komn von des tjoste wart vernomn jâmer unde herzen nôt. si wurben bêde umb den tôt.</i></p>	Beide sterben
---	---------------

Der Sarrazene Noupatrix kämpft hier in der ersten Schlacht von Alischanz mit Willehalms Neffen Vivianz.

Wigalois 7316ff.

Text	Übertragung (IK)
<p><i>dar ûz Rôaz gewâfent dranc vor im mit zouber ein wolken gie; daz wolken sâhen alle die vor im giengen unde nâch; her Gwigâlois sîn niht ersach. dar inne vuor er der sîn pflac beidiu naht unde tac und dem er sêle unde leben in sîn gebot hêt gegeben. daz was ein tievel, der im ie half unde riet wie er im verlür die sêle gar.</i></p>	<p>Daraus kam bewaffnet Roaz; vor ihm schwebte eine Zauberwolke; alle sahen sie, nur Wigalois nicht.</p> <p>In der Wolke befand sich der, dem er Tag und Nacht Seele und Leben überantwortet hatte: Der Teufel, der ihm immer half und ihn dazu verführte, dass er seine Seele verlor.</p>

Wigalois und Roaz sind hier als Repräsentanten verschiedener (Werte-) Welten vorgeführt und zunächst in Gegensatz zueinander gestellt. Weiter erfahren wir:

Wigalois 8136 f.

<p>Text</p> <p><i>Rôaz der wart vestolen dan zehant von der tiuvel schar;</i></p>	<p>Übertragung (IK)</p> <p>Roaz wurde von einer Schar Teufel hinweggeführt</p>
---	--

Schließlich wird erzählt, was man an Hinterlassenschaften findet:

Wigalois 8356ff.

<p>Text</p> <p><i>golt und edelsteine des vant er ane mâzen vil; dô was ab sîner vreuden zil von im ze verre; daz tet im wê.</i></p>	<p>Übertragung (IK)</p> <p>Er fand unendlich viel Gold und Edelsteine, was ihn aber nicht freute, da das (eigentliche) Ziel seiner Freude fern war.</p>
--	---

Für den Zusammenhang des Erzählgeschehens formuliert heißt das: Dem Roaz geht eine Wolke voraus, in der sich der Teufel befindet; damit beginnt der Entscheidungskampf zwischen Roaz und Wigalois. Als Roaz dann stirbt, entführt ihn eine ganze Schar Teufel, woraufhin sich alle, die dem Kampf beigewohnt haben, taufen lassen. Wigalois entdeckt die Reichtümer aus Roaz' Besitz, die ihn jedoch nicht freuen, da seine Larie weit weg ist.

Was zeigt sich nun bei einem genaueren Blick?

1. Vergleicht man die Passagen aus dem *Willehalm* einerseits und dem *Wigalois* andererseits, so stellt man fest, dass im *Willehalm* Noupartis als der ‚edle Heide‘ fast mit denselben Attributen ausgestattet ist und auch dieselben Verhaltensweisen zeigt wie der Christ Vivianz.¹¹ Man meinte hier die Auffassung wiederfinden zu können, dass Wolfram mit seinem Epos in der Zeit der Kreuzzüge zur Toleranz auffordern wollte, eine Absicht, die man insbesondere an Gyburcs Rede vor der zweiten Schlacht

¹¹ Sophie Marshall: Gespiegelte Helden. Vivianz und Lanzelet in psychoanalytischer Perspektive. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 135 (2013), H. 2, S. 206–243.

von Alischanz festzumachen suchte: *hæert eines tummen wîbes rât – schônnet der gotes hantgetât* (*Willehalm* V. 306, 27). Auch die (anscheinend) versöhnliche Geste, mit der Wolframs Geschichte abbricht, gehörte dann dazu: Den Sarazenen, die im Kampf mit den Christen umgekommen sind, wird Achtung entgegengebracht und sie werden bestattet.

So besehen sieht der *Wigalois* zunächst ganz anders aus: Am Heiden ist nichts Gutes, er hält es mit dem Teufel und wir haben ein Szenarium, das ziemlich üble Signale auszusenden scheint. Man könnte also den einen Roman gegen den anderen ausspielen und sagen: Der *Willehalm* ist angesichts versöhnlicher Gesten in seinem Heldenkonstrukt ‚weiter‘.

2. Allerdings ergibt sich bei eingehenderer Betrachtung kein so klares Bild: Wenn nämlich im *Wigalois* eine scheinbar klare Unterscheidung in Gut und Böse vorgenommen wird und Roaz mit dem Teufel im Bunde steht, so ist doch die Gestaltung der Helden auch hier nicht nur in diesem Sinne plakativ: Beim Zweikampf in der Halle, dessen Beginn die o. g. Textpassage signalisiert, ist Roaz' Frau Japhite dabei. Sie sieht den Kämpfenden zu, und sogar Wigalois wird durch ihren Anblick gestärkt. Ferner wird Adan, der Heide und Burgwächter, der sich bereitwillig ergibt, geschont, und er ist der Erste, der sich taufen lässt. Wirnt schließt sich hier einem Muster an, das man auch aus anderen Geschichten kennt. Denn in der verbalen Darstellung sind die Orientalen nie ganz böse und nie ganz schlecht. Selbst dort, wo sie Grausamkeiten begehen, ist doch ihre Ausstattung und das Benehmen in ihrer Alltagskultur ritterlich-zivilisiert.¹² Umgekehrt muss Gyburcs ‚Toleranzrede‘ demnach auch nicht als Appell (und gar nicht als direkte Anweisung Wolframs) gelesen werden. Eher zeugt sie, so besehen, davon, dass Anderes und Fremdes in der sprachlichen Repräsentation mit den eigenen Kategorien erfasst wird – dies, so ist man geneigt zu sagen, erfolgt deswegen, da man sprachlich und mental keine anderen hat. Andererseits gibt es klare Wertigkeiten: Dem Wigalois hilft Gott, dem Roaz der Teufel; Wigalois siegt, Roaz verschwindet. Vivianz bindet sich, verletzt im Kampf mit Noupatriis, seine Eingeweide wieder in den Leib, kämpft weiter und ist damit tapferer und großartiger als sein zunächst gleichrangig aussehender Gegner.

¹² Vgl. dazu Ina Karg: Andere, Fremde, Exoten und Böse – Ausprägungen eines Kulturmutters zwischen Ausgrenzung und Integration. In: Gerok-Reiter; Lauer (wie Anm. 4), S. 253–266.

Der *Wigalois* hat sich großer Beliebtheit erfreut, in seinem ursprünglichen literarischen Umfeld und auch unter den frühen Mediävisten. Bereits 1819 besorgt Benecke eine erste Ausgabe mit Anmerkungen und einem Glossar. Später wirft ihm die Forschung Epigonalität vor, bezeichnet ihn als wirr, da er in sinnentleerter Hypertrophie viele (zu viele) Heldenbilder klittere und kein Identifikationsmodell für die Rezeption biete (Fuchs).¹³ Im Forschungsumfeld des doppelten Cursus gerät sein Protagonist schließlich zum krisenlosen Helden (Haug)¹⁴ – und damit erreiche die erzählte Geschichte schon gar nicht die Qualität von *Iwein*, *Erec* oder *Parzival*.

Für den *Willehalm* hingegen wurde die Thematisierung einer offenbar empfundenen kulturellen Konfliktlage als besondere Qualität von Held und Text verstanden. So kann man lesen:

[Es] verschränken sich kulturkonstitutive Semantiken des Mittelalters, jene von Gewalt und Krieg, Ritterlichkeit und Heldentum, Heiligkeit und Martyrium, Liebe zu Gott und den Menschen, in einer Weise, die in der zeitgenössischen Literatur wohl als singular zu bezeichnen ist. Im Verlauf des Erzählens führt dies immer wieder zu unerwarteten Perspektivewechseln und macht letztlich jede axiologische Einordnung der Figuren und Handlungen schwierig, wenn nicht unmöglich...¹⁵

Die Forscher sehen zwar auch die „Gleichrangigkeit der Kontrahenten im Medium des Höfischen“. Da dennoch „religiöse Dichotomien nicht ausgeblendet“ seien, führe dies zu „Aporien in der Verschränkung von partikulärem (Verwandten-)Konflikt und religiösem Weltsystem.“¹⁶

Wenn damit einerseits die vermeintliche Eindeutigkeit einer Heldenrolle, andererseits die Unlösbarkeit einer komplexen Konfliktkonstellation gesehen wird, so handelt es sich dabei um zwei verschiedene Maßstäbe, die beide jeweils zu kurz greifen und dazu führen, den einen Text gegen den anderen auszuspielen.

¹³ Vgl. Fuchs (wie Anm. 3).

¹⁴ Vgl. Haug (wie Anm. 10).

¹⁵ Tobias Bulang; Beate Kellner: Wolframs *Willehalm*. Poetische Verfahren als Reflexion des Heidenkriegs. In: Literarische und religiöse Kommunikation in Mittelalter und Früher Neuzeit. Hg. v. Peter Strohschneider. Berlin 2009, S. 124–160, hier S. 124.

¹⁶ Vgl. Boulang; Kellner (wie Anm. 15).

3. Will man jedoch nicht Held gegen Held und Text gegen Text setzen, so wären beide – die Helden und ihre Geschichten – als Diskussionsangebot in einer Zeit kultureller Konfrontationen, die bewältigt werden müssen, zu verstehen. Die Begegnung mit der orientalischen nicht-christlichen Welt im Kontext der Kreuzzüge wird als eine nicht zu unterschätzende Provokation erfahren (wie übrigens heute auch!) und literarisch wird die eigene und die andere Welt und ihre Vertreter in ein komplexes Zusammenspiel gebracht. Eigenes wird dabei über den Durchgang durch das andere definiert: der Hof gegen die Wildnis; der Ritter gegen horrible Wesen; der christliche Kämpfer gegen heidnische oder mit dem Teufel im Bunde stehende Kontrahenten. Umgekehrt bleiben Darstellungsmuster und Verbalkategorien der Besprechung der ‚Anderen‘ dem eigenen Wahrnehmungs- und Deutungskonzept verpflichtet. Welt und Gegenwelt, Held und Gegner haben in diesem Miteinander, Gegen- und Zusammenspiel ihre Sinndimension – man könnte sagen für die Zeit um 1200 im literarisch durchdeklinierten Versuch der Selbstdeutung einer neuen führenden laikalen Kulturschicht. Die Geschichten schaffen eine Plattform zur Definition und zur Begründung ihres Einflusses; es werden die kulturellen Muster dargelegt in Form der Helden mit ihrer Ausstattung und deren Ansiedelung in der Handlungsstruktur der Werke. Die Komponenten sind nicht einfach in einem plakativen Sinn als Signale von Gut und Böse und Richtig und Falsch gesetzt – dies weder im einen noch im anderen Roman. Vielmehr stellen sie Deutungs- und Diskussionsangebote dar, die keine Festschreibungen, sondern Aufrufe zur Verhandlung sind.

Die frühe Rezeption der mittelalterlichen Romane zeigt, dass sie aufgegriffen und weitergeführt werden. Eine wichtige Weiterführung stellt dabei die Bebilderung dar.

4 Bilder und Texte

Weder können Bilder in einer 1:1-Relation einen Text illustrieren noch ist jede mittelalterliche Handschrift bebildert. Abgesehen von der Repräsentationsfunktion der Handschriften ganz grundsätzlich ist die Auswahl einer Handschrift für eine Illuminierung ein Zeichen für eine besondere

Bedeutungszuschreibung. Ferner ist plausibel, dass nicht jedes Detail einer erzählten Geschichte als Bild vorhanden sein kann, d. h. ein Maler muss eine Auswahl treffen, was auf seinen Auftraggeber oder auf die Arbeit in der Werkstatt zurückzuführen ist oder auf beides. Der bebilderte Text richtet sich meist auch an ein späteres Publikum als das der Entstehungszeit des Textes. Ferner ist mit ikonographischen Traditionen zu rechnen. Die besondere Bild-Text-Relation ist demnach nicht unwichtig.¹⁷

Von Wirnts *Wigalois* kennt man 37 vollständige und fragmentarische Handschriften und 41 Textzeugen aus dem Mittelalter. Zum Vergleich: Hartmanns *Iwein* ist mit 32 Handschriften und Wolframs *Parzival* mit 82 überliefert. Zwei der *Wigalois*-Handschriften sind illuminiert: Eine davon liegt in der Universitätsbibliothek Leiden (LTK 537) und wird auf 1372 datiert.¹⁸ Die zweite bebilderte Handschrift befand sich ehemals als Ms. 71 in der Fürstlich Fürstenbergischen Hofbibliothek in Donaueschingen. Seit 2003 stößt man im Antiquariatshandel auf sie.¹⁹ Man setzt ihre Entstehungszeit um das Jahr 1420 an und bringt sie mit der produktiven Werkstatt des Diebold Lauber im Elsaß in Verbindung. Allerdings sind die meisten Handschriften aus dieser Produktion jünger. Für weitere Handschriften waren wohl Bilder vorgesehen, die jedoch nicht ausgeführt wurden. *Wigalois*-Szenen enthalten auch die Fresken auf Schloss Runkelstein.²⁰

¹⁷ Grundlegende Überlegungen: Norbert Ott: Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Illustration. Einiges Grundsätzliche zur Handschriftenillustration, insbesondere in der Volkssprache. In: Buchmalerei im Bodenseeraum 13.–16. Jahrhundert. Hg. v. Eva Moser. Friedrichshafen 1997, S. 37–51.

¹⁸ LTK 537. Wirnt van Gravenberg: *Wigalois*. (germanice). Place of creation: Germania septentrionalis (Corvey). Date of creation: 1372. https://socrates.leidenuniv.nl/R/HXNGGGIDKKUA458P487HGJPRRD11UQB56PJV6YY7L5JHCNUUHB-01511?func=results-jump-full&set_entry=000004&set_number=000385&base=GEN01-LEI01.

¹⁹ guenther-rarebooks.com/fileadmin/.../Catalogue_9_contents.pdf.

²⁰ Antonia Gräber: Bild und Text bei Wirnts von Gravenberg *Wigalois*. Magisterarbeit Freiburg WS 2000/2001. http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/9128/pdf/Graeber_Antonia.pdf; Henrike Manuwald: Medialer Dialog. Die „Große Bilderhandschrift“ des *Wilhelm* Wolframs von Eschenbach und ihre Kontexte. Tübingen 2008; Anja Becker: Dialogszenen in Text und Bild. Beobachtungen zur Leidener *Wigalois*-Handschrift. In: Redeszenen in der mittelhochdeutschen Großepik. Hg. v. Franz Hundsnurscher; Nine Miedema. Tübingen 2007, S. 19–41.

Für die Leidener Handschrift wurden 46 Bilder gemalt, die in den Text eingebaut sind, weitere zwei Bildtafeln stehen vor dem Text und eine im Anschluss daran. 13 dieser Tafeln stellen Szenen von Zweikämpfen dar. Eine davon, Bild f071v, zeigt eine etwa eine halbe Seite einnehmende und oben und unten von Text umgebene Kampfsituation. Erneut glaubt man, zunächst klare Signale für eine Bewertung erkennen zu können: Bei den Kämpfenden handelt es sich um Wigalois, den Christen, und Karrioz, einen seiner heidnischen Gegner. Der Heide ist schwarz, der Christ weiß und sie reiten entsprechend einen Rappen und einen Schimmel. Während jedoch auf Karrioz' Helm ein Halbmond angebracht ist und seinen Schild der Kopf eines dunkelhäutigen Menschen mit weißen Augen und vollen Lippen ziert, befindet sich beim Christen an Helm und Schild nicht etwa ein Kreuz, sondern ein Rad: Es weist Wigalois als ‚Ritter mit dem Rade‘ aus. Auffallend ist ferner der symmetrische Bildaufbau: Karrioz reitet von rechts nach links, Wigalois von links nach rechts und sie zielen beide mit ihren Lanzen auf das Visier des Gegners. Signale sind demnach nicht solche der Unter- bzw. Überlegenheit, sondern eher solche, die auf Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit hindeuten. In der erzählten Geschichte allerdings bleibt Wigalois der Sieger. Das Bild illustriert demnach nicht Text und umgekehrt erzählt der Text nicht, was auf dem Bild zu sehen ist. Vielmehr gerät beides in ein Spannungsverhältnis.

Diese Spannung lässt sich insgesamt für die Art der Bebilderung der Handschrift aufzeigen. In ihrer Untersuchung der Bildgröße, der Bild-dichte, der Bild-Text-Relation, dem Einbau von Bildern in den Text und der Bildgestaltung kann Anja Becker verschiedene Gruppen bilden:²¹ So kann ein Bild dem Text entsprechen, kann aber auch eine Umakzentuierung der Szene, auf die es sich bezieht, vornehmen. Einige Bilder zeigen etwas, das überhaupt nicht im Text steht, zwei Bilder wiederum haben *Szenenfolgen* zum Gegenstand, d. h. sie bringen ein zeitliches Nacheinander in ein bildliches Miteinander (f032r, f090v), und einige Bilder haben Text, d. h. Spruchbänder, integriert. Vor allem aber präsentiert die Mehrzahl der Bilder andere Rollen als die von Kämpfern und vermittelt damit auch eine andere Vorstellung dessen, was einen ‚Helden‘ ausmacht bzw. ausmachen kann. Becker kommt nämlich zu dem Ergebnis, dass der Illustrator insbesondere an Dialogszenen interessiert war. Denn nicht nur

²¹ Vgl. Becker (wie Anm. 20).

stellen 20 Bilder der Leidener Handschrift *Dialoge* dar, sondern die Bild-dichte führt auf einen Höhepunkt hin, der sich für f049v ergibt. Dabei handelt es sich um ein ganzseitiges Bild und ein besonders gutes Beispiel für die kommunikative Funktion der Bilder: Man kann sich vorstellen, wie ein Rezipient umblättert, um weiterzulesen, und nun nicht etwa einen Text weiter verfolgen, sondern ein Bild betrachten soll. Er sieht ein Gespräch dargestellt, bei dem Wigalois über seine Herkunft aufgeklärt wird und zugleich Kenntnis von seiner nächsten *âventiure* erhält. Die Identität eines Helden konstituiert sich demnach hier nicht über einen Kampf, sondern über Instruktion und Reflexion, was ihm Erkenntnis über den größeren genealogischen und handlungslogischen Zusammenhang verschafft, in dem er steht. Vergleichbar ist dies dem, was Wolfram im neunten Buch seines *Parzival* erzählt, als der Protagonist von seinem Einsiedleronkel Trevrizent darüber aufgeklärt wird, wer er ist und – ebenfalls – genealogische und welthistorische Zusammenhänge erkennt.

Akzentuierende Kommentierung und Weiterführung des literarischen Diskussionsangebots lassen sich auch für die illuminierten *Willehalm*-Handschriften zeigen. Elf bebilderte Handschriften von Wolframs Werk sind überliefert. Eine Sonderstellung in der mittelalterlichen Bebilderung, da nur Chroniken (*Sachsenspiegel*) ähnlich bebildert sind, nimmt Cgm 193/III (Fol. A1/A2 [= A]; 1–7) ein. Die Handschrift wird „wohl um 1270/75 im Umkreis Quedlinburg/Halberstadt entstanden“²² sein und existiert heute nur noch in wenigen Fragmenten. Ursprünglich müssen etwa 1300 Bilder vorhanden gewesen sein.

Zu sehen sind Einzelfiguren in einer Bildspalte, die neben die Textspalte gesetzt ist, d. h. Bild und Text sind kontinuierlich aufeinander bezogen. Auch Gedanken werden illustrativ präsentiert, wenn Figuren im Bild auftauchen, über die die Protagonisten der erzählten Handlung an der entsprechenden Stelle nur reden oder wenn sie an sie denken. Der Illustrator oder sein Auftraggeber waren demnach nicht oder zumindest nicht nur an Handlungen und schon gar nicht ausschließlich an Kampfszenen interessiert, sondern mindestens ebenso an Reflexionen der Handelnden der Erzählwelt und an Vernetzungen zeitlich auseinanderliegender Komponenten.

²² Manuwald (wie Anm. 20), S. 3.

Der Kasseler *Willehalm*-Kodex (Entstehungszeit 1334)²³ wiederum zeigt im Unterschied dazu eine Reihe von Großkampfszenen. Bemerkenswert ist allerdings, dass neben Wolframs *Willehalm* auch die Ergänzungen, d. h. Ulrichs von dem Türlin *Arabel* und Ulrich von Türheims *Rennewart*, mit überliefert sind, wobei – abgesehen von dekorierten Initialen – nur der *Arabel*-Text bebildert ist. Auf ein interessantes Detail sei dabei besonders hingewiesen: Der Text erzählt ausführlich von der Bekehrung Arabels bzw. Gyburcs durch Willehalm, die bei Wolfram nur angedeutet ist. Der Illustrator schafft drei nahezu identische Bilder: Einmal spielen Markgraf und Arabel Schach (44: 22v), dann lehrt die Königin den Markgrafen das Schachspiel (47: 24r) und schließlich instruiert der Markgraf die Königin im christlichen Glauben (49: 25r). Auch hier kann man von einer Reflexion in der Vermittlungssituation, die aus dieser Handschrift zu erkennen ist, sprechen. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund dessen plausibel, dass Ergänzungen unvollständiger oder unvollständig überlieferter Geschichten weniger Vervollständigungen als vielmehr Kommentierungen des Erzählten und der Erzählweise sind. Peter Strohschneider hat dies einst für den *Willehalm* Wolframs und den *Tristan* Gottfrieds so verstehen wollen.²⁴

Helden sind Kämpfer, aber nicht nur – die Reflexion ist bereits in den Geschichten selbst angelegt und kann durch die Vermittlung noch einmal akzentuiert werden. Auch für den Unterricht mag dies eine wichtige Ansage sein.

²³ Willehalm-Kodex. Wolfram von Eschenbach (*Willehalm*). Ulrich von dem Türlin (*Arabel*). Ulrich von Türheim (*Rennewart*). Signatur: 2° Ms. poet. et roman. 1. P URL: <http://orka.bibliothek.uni-kassel.de/viewer/image/1300457892891/143/>.

²⁴ Peter Strohschneider: Gotfrit-Fortsetzungen. Tristans Ende im 13. Jahrhundert und die Möglichkeiten nachklassischer Epik. In: DVjs 65 (1991), S. 70–98.

5 Schule

Das bekannte Bedauern über die Vernachlässigung der mittelalterlichen Literatur in der Schule soll hier nicht erneut aufgegriffen werden. Tatsache ist – und dies gilt generell: Die Komplexität literarischer Werke und die ihnen angediehenen Positionen der Forschung können nicht unmittelbar in den Unterricht gebracht werden. Eine bleibende Herausforderung bestünde allerdings darin, die Werke als komplexe Diskussionsangebote in ihrer Zeit verständlich zu machen und bei Schülerinnen und Schülern einen Erkenntnisgewinn zu initiieren. Für die hier besprochenen Werke, für die Akzentuierung auf die Heldenkonstruktion, insbesondere aber die Verhandlung und Reflexion, die damit erfolgt, ist ein Gegenwartsbezug kaum zu übersehen: Wir sind mit Menschen aus anderen Kulturen, anderem Aussehen, anderer Sprache und anderem Verhalten konfrontiert. Dass Kampf nicht als selbstverständliche Konfliktlösung anzunehmen ist, dürfte Konsens sein. Eine wichtige Aufgabe wäre es daher, dass Schülerinnen und Schüler (literarische) Deutungsangebote anderer, die solchen Konfrontationen ausgesetzt waren und sie auzuhalten hatten, kennenlernen, um sie für eigene Deutungsmöglichkeiten der Werke/ Figuren/ Helden, ja vor allem auch der eigenen Welt, nutzen zu können. Dafür wären Impulse zu geben. Küenzelen/ Mühlherr/ Sahn²⁵ versuchen dies und nehmen die Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Vermittlung in den Blick. Sie bieten Textpassagen an, geben perspektivierte Inhaltsangaben und schaffen damit eine Grundlage für eine verantwortbare Didaktik. Wie jedoch die tatsächliche Unterrichtsgestaltung aussieht, damit sich Schülerinnen und Schüler „kritisch“ – etwa mit den Kampfhandlungen im *Willehalm* „auseinandersetzen“²⁶ können, wird nicht deutlich.

Stets konkret sind Vorschläge im Paradigma des so genannten handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – und sie können, gut durchdacht, sehr wohl auch erkenntnisfördernden Charakter haben. Auch Adaptationen oder Nacherzählungen mittelalterlicher Texte und der Geschichten, die sie erzählen, haben Potential. *Die phantastischen Abenteuer des Glücksritters Wigalois* von Manfred Schwab und Isidre

²⁵ Küenzelen; Mühlherr; Sahn (wie Anm. 4).

²⁶ Küenzelen; Mühlherr; Sahn (wie Anm. 4), S. 89.

Monés²⁷ folgen mit Bildern und Texten dem Handlungsverlauf von Wirnts Roman. Bei der Arbeit mit Grundschulkindern (aus der Region) kann das Buch als Grundlage dienen, um etwa Szenen als Rollenspiele spielen oder einen Bericht, Dialog oder anderen Schluss schreiben zu lassen. Für Wolframs *Willehalm* liegt nichts Einschlägiges vor und die Idee, ein Ende der von Wolfram abgebrochenen Geschichte verfassen zu lassen, erscheint selbst für eine Lerngruppe der Oberstufe allenfalls unter bestimmten Bedingungen (seminarähnliche Arbeitsweise oder ‚besondere Lernleistung‘) denkbar.

Die Umsetzung zweier Vorschläge allerdings könnte einen Unterricht entstehen lassen, der von Verantwortung den Gegenständen gegenüber getragen wäre, der Wissen über Inhalte und Figuren der Texte erwerben ließe und dabei zugleich Anlass zur Nachdenklichkeit, zu Wertungen und Bewertungen von Figuren, Welten, Darstellungen und Erzählstrategien böte. Er könnte damit den Verhandlungscharakter weiterführen, der sich aus den Texten hat herausarbeiten lassen.

5.1 Erster Vorschlag:

Ein Kartenspiel wird gestaltet und eingesetzt – Quartett

Bilder von Figuren aus *Wigalois*, *Willehalm*, aber auch anderen Texten werden einzeln auf Spielkarten aufgebracht, mit denen Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen spielen. Die Spieler lernen im Frage-Antwort-Spiel eines Quartetts die Figuren kennen, bekommen aber auch die Möglichkeit zur Information über Rollen und Geschehensverläufe, vor allem aber zu Gesprächen. Das Spiel bietet das Potential, die Inhalte der Texte und Geschichten, auf die es sich bezieht, auf eine Reflexionsebene zu heben. Die Herstellung erfolgt – zeitaufwändig, aber vergleichsweise einfach – dadurch, dass Schülerinnen und Schüler Figurendarstellungen aus den mittelalterlichen bebilderten Handschriften als Inspiration dafür bekommen, selbst Figuren zu malen und damit Karten gestalten, was urheberrechtlich unbedenklich ist und zudem die eigene kreative Rezeption anregt. Für den *Wigalois* lässt sich die Leidener Handschrift aufrufen und

²⁷ Manfred Schwab; Isidre Monés: Die phantastischen Abenteuer des Glücksritters Wigalois. Kulturamt des Landkreises Forchheim 2011.

die Bilder für Wigalois, Japhite, Florie, Larie, Karrioz, Roaz, Joram, das Waldweib, den Drachen, das Tier, und andere mehr nutzen.

Herstellung und Spielen wird allen gegenwärtigen didaktischen und pädagogischen Ansagen gerecht. Bebilderte Handschriften sind vielfach digitalisiert und problemlos aufrufbar.

5.2 Zweiter Vorschlag: Ein Brettspiel mit Ereigniskarten

Ein gemeinfreies Bild (Leiden f071v) wird auf Spielbrettgröße vergrößert, ein Gitternetz mit Zahlenfeldern, von denen eine angemessene Zahl als ‚Ereignisfelder‘ markiert werden, darübergelegt und auf ein Brett aufgebracht. Damit ist ein Spielbrett für ein Würfelspiel entstanden. Um zu spielen, können herkömmliche Spielfiguren verwendet werden; schöner ist es, wenn man Schülerinnen und Schülern Textpassagen gibt, in denen jeweils eine Figur charakterisiert wird, sie selbst dazu Bilder im Kleinformat malen und sie als Spielfiguren gestalten lässt. Für die Ereignisfelder werden Karten mit Zitaten aus dem mittelhochdeutschen Text und Aufgaben vorbereitet, die ausgeführt werden müssen, wenn ein Spieler mit seiner Figur auf ein Ereignisfeld trifft.

Zur Veranschaulichung hier ein Beispiel:²⁸

Ereignisfeld	18
<p><i>Wigalois 4127ff.</i> <i>dô sach er under in sitzen sâ</i> <i>vrouwen Lârten, diu schænen maget</i> <i>von der schæne im was gesaget</i> <i>michel wunder; daz was ouch wâr;</i></p>	
<p>Wigalois trifft hier auf Königin Amena und ihre Tochter Lârie, die vor den Grausamkeiten des Tyrannen Rôaz von Glois aus Kornün nach Roimunt geflohen sind, da dieser ihr Land Kornün überfallen und verzaubert hat.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Du bist so fasziniert von der Schönheit der Prinzessin, dass Du ein Feld zurücktretten musst, um sie genauer sehen zu können. → Projekt: Die Befreiung einer Prinzessin ist ein bekanntes altes Erzählmotiv. Sammelt Geschichten dazu und stellt ein kleines Buch zusammen! 	

Dies gibt die Möglichkeit, den Spielerfolg differenziert zu gestalten, d. h. Protagonisten nicht lediglich in Kampfkonstellationen zu sehen und sich als Spieler in solche zu begeben, sondern Anregungen und Hinweise zu Beurteilungen von Verhaltensweisen oder Handlungsführungen einzubauen. Die Gestaltung eines solchen Spiels kann (und sollte vielleicht) auch so erfolgen, dass der Spielerfolg sich nicht im Gegeneinander, sondern in gemeinsamer Verantwortung einer Sache oder einem Anliegen gegenüber einstellt. Damit bekommt das Spiel Ernsthaftigkeit, da Inhalte und Figuren kennengelernt werden, über die Ereigniskarten Aufgaben zur Informationsbeschaffung über andere Texte, Figuren und Motive sowie den (literar-)historischen Kontext gegeben werden können und schließlich auch die mittelhochdeutsche Sprache in den Blick genommen werden kann.

²⁸ Natürlich sollten die Karten ‚schön‘ gestaltet werden; gerne stellt die Verfasserin bei Interesse weitere Materialien zur Verfügung.

Wer immer Projektarbeit, jahrgangs- und fachübergreifende Arbeit befürwortet und ernsthaft daran interessiert ist, handlungs- und produktionsorientiert mit Erkenntnisgewinn zu arbeiten, wird sich für die Umsetzung einer solchen Anregung auch engagieren können.

Denkbar wäre auch, die Spiele im Rahmen eines Oberstufenprojekts herstellen zu lassen, die älteren Schülerinnen und Schüler mit den jüngeren spielen und sie dabei Erklärungen geben zu lassen. Dabei sollten sie die Einsichten, die sie – über das Spiel hinaus – in ihrer Projektarbeit gewonnen haben, vermitteln. Facharbeiten sind in einem solchen Projekt anzusiedeln und werden nicht erst in jüngster Zeit propagiert. Vorwissenschaftliches, forschungsorientiertes Lernen (in Schülerlaboren) ist ebenfalls eine Ansage, die damit bedient werden kann.²⁹

²⁹ Verwiesen sei an dieser Stelle beispielsweise auf das „Wissenschaftspropädeutische Seminar“ der Oberstufe an den Gymnasien in Bayern: <http://www.oberstufenseminare.bayern.de/>, auf die „vorwissenschaftliche Arbeit“ der neuen Reifeprüfung in Österreich: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfvwa_22700.pdf und <http://www.ahs-vwa.at/mod/page/view.php?id=9>, sowie auf den Anspruch des Projekts „Y-Lab“ (Uni Göttingen: <http://ylab.uni-goettingen.de/home/>).

Nico Elste (Halle-Wittenberg)

Verklären statt Erklären?

Die didaktische Vermittlung mittelalterlicher Themen am Beispiel der Wissenssendung ‚Wissen macht Ah! – Was ist Minnesang?‘

1 Einleitung

Die Idee dieses Artikels entstand aus praktischen Erfahrungen in der universitären Lehre. Studierende, die Vorträge zum Thema Minnesang referierten, benutzten häufig den Videobeitrag einer Kinderwissenssendung als hilfreiches und verständliches Anschauungsmaterial. Tatsächlich verfolgt das Format ‚Wissen macht Ah! – eine Produktion des öffentlich-rechtlichen Fernsehens –, in welchem der Beitrag *Was ist Minnesang?* erschien, den Anspruch, Kindern wie Jugendlichen Wissen anschaulich, kritisch und einfach zu vermitteln.¹ Dieser Anspruch scheint auch berechtigt: Neben einer Vielzahl an befürwortenden Kommentaren auf der Videoplattform YouTube² hat die *Zeit* auf ihrer Seite ‚Lernplattform ZEIT für die Schule‘ neben einer Vielzahl an ausgewählten Artikeln und Materialien zum Thema ‚Literatur des Mittelalters‘ zudem auch den Filmbeitrag verlinkt und schreibt: „Wie der Minnesang entstanden ist, und

¹ So schreibt der WDR auf seiner Internetseite, wo der Sender die verschiedenen Formate (unter anderem auch ‚Wissen macht Ah!’) aufführt: „Mit speziellen Radio-, Fernseh- und Internetangeboten will der WDR Kindern und Jugendlichen helfen, sinnvoll und kritisch mit Medien umgehen zu können. Hier finden Sie eine Auswahl von Sendungen und Programmaktivitäten des WDR. Darin geht es sowohl um altersgerechte und attraktive Angebote als auch um die Vermittlung von Medienkompetenz.“ http://www1.wdr.de/unternehmen/profil/jugendmedienschutz/wdr_vermittelt_medienkompetenz100.html.

² Dort finden sich unter anderem Beiträge wie: Dungerly: „Ich studiere Germanistik und Mediävistik ist ne echte Bombe“, MrsAmyBlue: „Cool! Sehr schön und verständlich gemacht, super!“, Hey Tinaay: „... wieder was dazu gelernt“ oder The Ciller Experience: „Hilft mir gut bei meiner aktuellen Präsentation zum Thema Walther von der Vogelweide!“ <https://www.youtube.com/watch?v=6xVaFckDyx8>.

auch wie er möglicherweise geklungen hat, zeigt dieser kurze Beitrag.“³ Tatsächlich zeigt sich der medienpädagogische Anspruch auch anhand der Mitwirkenden des Beitrags. In Kooperation mit dem Kulturjournalisten Lothar Jahn und dem Musiktheater ‚Dingo‘ drehte das Redaktionsteam des WDR im Jahr 2003 für die Sendung ‚Wissen macht Ah!‘ den Beitrag zum Thema Minnesang auf der Burg Siegen. Lothar Jahn ist promovierter Musikwissenschaftler, Leiter des Musiktheaters ‚Dingo‘, Betreiber des Internetauftritts ‚www.minnesang.com‘ und bietet unter anderem ein öffentliches Programm zur Geschichte des Minnesangs von seinen Ursprüngen bei den Trobadors im 11. Jahrhundert bis zur Endphase des Minnesangs bei Oswald von Wolkenstein an.⁴

Im Folgenden soll jedoch nicht die schon oft thematisierte Frage aufgegriffen werden, inwiefern Kinderwissenssendungen aufgrund ihrer *Medialität* eine Wissensvermittlung bzw. das Lernen befördern oder verhindern. Vielmehr soll der Filmbeitrag *Was ist Minnesang?* anhand einer Analyse des dort sprachlich-argumentativ dargestellten Wissens in Bezug auf den selbst formulierten Maßstab von ‚Wissen macht Ah!‘ als *Wissenssendung* überprüft werden: Erklärt der Beitrag das Konzept der sog. *hohen Minne* einfach, verständlich und anschaulich? Dafür wird zunächst der Maßstab einer Wissenssendung thematisiert, nämlich ihr didaktischer Anspruch. Geklärt wird die Frage, welche Wissensform, wie aufbereitet und dargestellt wird, um Wissen verständlich und altersgerecht darzubieten. An diese Darstellung schließt sich die Analyse des Beitrags ‚Was ist Minnesang?‘ an. Ihr folgt ein abschließendes Fazit.

2 Didaktischer Anspruch von Wissenssendungen für Kinder

Die Wissenspublizistik, in die sich Bildungsformate wie ‚Wissen macht Ah!‘ einordnen lassen, zeichnet sich laut dem Medienwissenschaftler Hans-Jürgen Weiß dadurch aus, Sachthemen tiefgründig zu bearbeiten

³ Vgl. <http://blog.zeit.de/schueler/2012/02/26/thema-literatur-des-mittelalters/>.

⁴ Vgl. <http://www.minnesang.com/>.

und mit einer Bildungsintention aufzubereiten.⁵ Nach dieser Definition haben Wissenssendungen den Anspruch, explizites,⁶ zeitloses und gesellschaftlich gültiges Wissen⁷ aufzuarbeiten. Für die Realisierung ihres Ziels, dem Rezipienten dieses Wissen zu vermitteln, nutzen die Sendungen primär die Gestaltungsmittel des Mediums selbst: Bildgestaltung, Zeitlupeneffekte, auffällige Kameraführung, Wiederholungen, das auditive Mittel der Musik⁸ sowie Personen, die im Zentrum der Beiträge stehen oder als Moderatoren die Wissenssendung begleiten, bilden das vielfältige Instrumentarium zur Aufbereitung von Faktenwissen aller Art. Inhaltlich wählen diese Formate „den Weg einer populären Darstellung,“⁹ wie Walter Hömburg und Melanie Yankers als Resultat ihrer Analysen von Wissenschaftssendungen im Fernsehen festhalten. Der faktische Gehalt werde dabei von unterhaltenden Elementen begleitet, da diese

ein adäquates Mittel [seien], um die Zuschauer aufmerksam und für komplizierte Sachverhalte aufnahmefähig zu machen. Schließlich verfolgen solche Sendungen vor allem das Ziel, die Zuschauer für Wissenschaft zu interessieren und einen Einstieg in die Materie zu bieten.¹⁰

In Bezug auf Wissenssendungen für Kinder wird ebenso das Ziel verfolgt, Kinder für komplizierte wie spannende Themen zu interessieren und ihnen gleichermaßen Wissen zu vermitteln. Kersten Reich, Angelika Speck-Hamdan und Maya Götz haben die neueren Entwicklungen der

⁵ Hans-Jürgen Weiß: Bildungsfernsehen? Sachpublizistik, Wissens- und Wissenschaftsfernsehen. In: ALM (Hg.): ALM Programmbericht. Fernsehen in Deutschland 2008. Programmforschung und Programmdiskurs. Berlin 2009, S. 66–80, hier S. 68.

⁶ Weiß bezeichnet dieses Wissen als „Faktenwissen“. Vgl. Weiß (wie Anm. 5), S. 69.

⁷ Bei explizitem Wissen handelt es sich um reproduzierbares Wissen, welches in Enzyklopädiën und Lehrbüchern eingetragen ist und damit dem entspricht, was gesellschaftlich als das eigentliche Wissen angesehen wird. Vgl. Thilo Weber; Gerd Antos: Typen von Wissen – begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers. Frankfurt/M. 2009, S. 3.

⁸ Vgl. Walter Hömburg; Melanie Yankers: Wissenschaftsmagazine im Fernsehen. Exemplarische Analysen öffentlich-rechtlicher und privater Wissenschaftssendungen. In: Media Perspektiven 12 (2000), S. 574–580, hier S. 574ff.

⁹ Hömburg; Yankers (wie Anm. 8), S. 574.

¹⁰ Hömburg; Yankers (wie Anm. 8), S. 574.

Lehr- und Lernforschung in Bezug auf Wissenssendungen für Kinder untersucht und Qualitätskriterien für diese aufgestellt.¹¹ Vier Punkte kristallisieren sich ihrer Meinung nach heraus, die in der Gestaltung von kindgerechten Wissenssendungen wesentlich für die Qualität des Verstehens der Inhalte verantwortlich seien:

1. die Vielfalt der Einstiegspunkte in ein Thema, 2. die Vielfalt von Wegen und Zugängen im Laufe der Sendung, um das Verstehen für unterschiedliche Lerner mit etlichen Anschlussmöglichkeiten und Interessenspunkten zu ermöglichen, 3. eine klare Vorstrukturierung und Modellbildung der jeweiligen Themenbereiche, um eine hinreichende Ordnung oder ein erkennbares Muster zu erhalten, an das kognitiv angeknüpft werden kann und das Metakognition fördert, 4. eine durchgehende Evaluation der Wirksamkeit der Lernsendungen, was mehr bedeutet, als nur auf die Quote zu achten.¹²

Für das Verstehen sind aus lernpsychologischer Perspektive verschiedene Lerntypen oder auch kognitive Anknüpfungspunkte durchaus relevant. Sie werden in der folgenden Analyse jedoch außen vor gelassen, da hier der Fokus auf die *sprachliche Vermittlung* des Wissens gelegt werden soll. Denn gerade die didaktische Aufarbeitung der kommunizierten *Inhalte* erfordert eine modifizierte Darstellung des wissenschaftlichen Gegenstandes, die im besten Fall dem Adressaten entspricht und ihm das Verstehen ermöglicht bzw. erleichtert. Insofern zielen Wissenssendungen für Kinder auf eine Vermittlung, die das Wissen einfach, anschaulich, interessant und unterhaltend aufbereitet, also im Wesentlichen eine *populärwissenschaftliche Darstellung* wissenschaftlicher Gegenstände beinhaltet.

Erreicht wird dies durch verschiedene stilistische und informationsbezogene Strategien. Ein wesentlicher Punkt dabei ist „der Transfer in andere Sinnzusammenhänge.“¹³ Durch Kontextveränderungen des Wissens wie dem Bezug zu Alltagserfahrungen, die Herausstellung eines Nutzens oder die Fokussierung auf eine Funktion des Wissens soll der Adres-

¹¹ Kersten Reich; Angelika Speck-Hamdan; Maya Götz: Qualitätskriterien für Lernsendungen. In: *Televizion*. 18 (2005) H. 2, S. 86–91, hier S. 86.

¹² Reich; Speck-Hamdan; Götz (wie Anm. 11), S. 86.

¹³ Winfried Göpfert: Beispiele, Vergleiche und Metaphern. In: *Wissenschaftsjournalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis*. Hg. v. Winfried Göpfert; Stephan Ruß-Mohl. 4. akt. Aufl. München 2000, S. 107–121, hier S. 107.

sat für den Gegenstand interessiert und ihm das Verstehen erleichtert werden.¹⁴ Gerade der Bezug auf die Alltagserfahrungen macht einen Gegenstand nicht nur attraktiver, sondern auch verständlicher im Sinne der „Anschlussfähigkeit.“¹⁵ Reich, Speck-Hamdan und Götz sehen darin eines der wesentlichen Prinzipien, die einen Zugang zum Verstehen gewährleisten: „Wenn an vorhandenes Wissen und bekannte Erfahrungen angeschlossen werden kann, steigt die Wahrscheinlichkeit des Verstehens.“¹⁶

Eine zweite wesentliche Strategie populärwissenschaftlicher Darstellung ist die Komplexitätsreduktion:

Um einen Gegenstand, ein Problem, einen Vorgang erfassen zu können, genügt es in der Regel, das Wesentliche zu erkennen. Komplexitätsreduktion ist eine zentrale didaktische Aufgabe. Es geht dabei darum, den Verstehensprozess durch eine Reduktion der Informationen auf das Wesentliche zu unterstützen.¹⁷

Eine solche Reduktion auf wesentliche Informationen setzt jedoch ein tieferes Verständnis für den Sachverhalt voraus, denn nur damit kann eine Reduktion der Informationen auf die wesentlichen Eigenschaften des Gegenstandes erfolgreich sein. Diese Aufgabe gestaltet sich umso schwieriger, je abstrakter, vielschichtiger oder auch komplexer die zu erklärende Sache sich darstellt.

Eine dritte Strategie populärwissenschaftlicher Darstellung besteht in der Anschaulichkeit. Um diese zu erreichen, werden stilistische Verfahren wie der Vergleich, die Metapher, das Beispiel aber auch die Analogie

¹⁴ Jürg Niederhäuser: Das Schreiben populärwissenschaftlicher Texte als Transfer wissenschaftlicher Texte. In: Schreiben in den Wissenschaften. Hg. v. Eva-Maria Jakobs; Dagmar Knorr Frankfurt/ M. 1997, S. 107–122, hier S. 118.

¹⁵ Reich; Speck-Hamdan; Götz: (wie Anm. 11), S. 89.

¹⁶ Reich; Speck-Hamdan; Götz: (wie Anm. 11), S. 89.

¹⁷ Reich; Speck-Hamdan; Götz: (wie Anm. 11), S. 89.

oder die Metonymie angewendet. Gerade für „den populärwissenschaftlichen Stil hat die Bildhaftigkeit wesentliche Bedeutung“¹⁸, da sie Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft und somit eine sinnhafte Vorstellung über einen zu erklärenden Sachverhalt ermöglicht.¹⁹

Alle drei Strategien haben das Ziel, einen komplexen Gegenstand didaktisch so zu modifizieren, dass er im Sinne des Adressaten verständlich und interessant dargestellt wird, ohne jedoch dabei das didaktische Ziel über den objektiven Gehalt des Inhalts zu stellen. Eben daraus ergibt sich die Schwierigkeit populärwissenschaftlicher Darstellung. Es gilt zwei Prinzipien zu berücksichtigen, die sich in einzelnen Momenten konträr verhalten können: Didaxe und die Darstellung expliziten, gesellschaftlich gültigen und zeitlosen Wissens vereinen sich im Anspruch, einen Sachverhalt *korrekt* und *verständlich* zu vermitteln.

Die folgende Analyse zeigt jedoch, wohin eine schlecht durchgeführte populärwissenschaftlich-didaktische Aufarbeitung eines komplexen Themas wie des Minnesangs führt, wenn beide Prinzipien nicht berücksichtigt werden bzw. im Sinne einer vermeintlichen Verständlichkeit ‚vereinfacht‘ wird. Dabei soll und kann dieser Beitrag keine dem wissenschaftlichen Forschungsstand angemessene Bestimmung des vielschichtigen und durchaus umstrittenen Gegenstandes Minnesang leisten. Vielmehr lautet die Frage, was die didaktische Bearbeitung des Gegenstandes als Residuum übrig lässt, wo dieser doch in seinen wesentlichen Momenten nach den Prinzipien, wie sie in diesem Kapitel dargestellt wurden, anschaulich *erklärt* werden sollte.

¹⁸ Josef Kurz: Populärwissenschaftliches Darstellen. In: Stilistik für Journalisten. Hg. v. Josef Kurz; Daniel Müller; Joachim Pötschke u. a. 2. erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 279–298, hier S. 287.

¹⁹ Anschaulichkeit ist dementsprechend die „Qualität der Darstellung eines Gegenstandes, der medial so repräsentiert ist, als ob man ihn unmittelbar vor sich sieht. [...] Sofern sich aufgrund dieser konkreten und detaillierten Darstellung, die den Leser gleichsam zum Augenzeugen macht, ein lebendiger Gesamteindruck ergibt, kann am Besonderen des Gegenstandes ein übergreifender Sinnzusammenhang erkannt werden.“ Vgl. Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Hg. v. Dieter Burgdorf; Christoph Fasbender u. a. 3., überarb. Aufl. Stuttgart u. a. 2006, S. 28.

3 Analyse

Die Kindersendung ‚Wissen macht Ah!‘ wird seit 2001 im Auftrag des Westdeutschen Rundfunks Köln produziert und ist ihrem Anspruch nach eine typische Wissenssendung.²⁰ Sie soll Kindern im Grundschulalter gesellschaftlich konsensfähiges und explizites Wissen zu Sachthemen aus Gesellschaft, Technik und Natur nahebringen und möglichst anschaulich darbieten. Ausgestrahlt wird die Sendung regelmäßig im Kinderkanal (KiKa) und auf ARD-alpha. Das Sendungskonzept, welches ursprünglich sechs Filmbeiträge beinhaltete, wurde im Jahr 2003 geändert. Seitdem werden Sendungen zu jeweils fünf Fragen – wie zum Beispiel „Warum kratzen Wollmützen?“ oder „Woher kommen die Flusen im Bauchnabel“²¹, – und fünf Antworten produziert. Shary Reeves und Ralph Caspers moderieren ‚Wissen macht Ah!‘ seit Beginn an und stellen Fragen, filmisch inszenierte Antworten sowie Studioexperimente vor.²² In der Sendung ‚Die fünf Sinne‘, die der Kinderkanal am 9. Oktober 2003 erstmals ausstrahlte, wurde der Beitrag *Was ist Minnesang* vorgestellt.²³ In drei Minuten und dreiunddreißig Sekunden wird darin versucht, Minnesang zu erklären. Durch den Beitrag führen Erläuterungen einer Stimme aus dem Off, das Setting liefert der Burghof der Burg Siegen, der von mittelalterlich gekleideten Figuren (Minnesänger, Edeldame, Volk) bevölkert ist.

Der Einstieg ist nach den Qualitätskriterien von Reich, Speck-Hamdan und Götz als sachorientiert zu kennzeichnen.²⁴ Das Thema Minnesang wird insofern als Sachverhalt erklärt.²⁵ Gemäß dem gewählten Einstieg erläutert die Off-Stimme zu Beginn, was das Mittelalter im Verhältnis zur Gegenwart auszeichnete:

²⁰ So schreibt Kathrin Mertes in ihrer Dissertation: „Wissenssendungen wie *Löwenzahn* und *Wissen mach Ah!* sprechen überwiegend Kinder im Grundschulalter an mit dem Ziel, das für die Altersgruppe entsprechend aufgearbeitete Wissen zu vermitteln.“ Kathrin Mertes: Rezeption von und Lernen durch Wissenssendungen für Kinder. Eine Studie am Beispiel der Fernsehsendungen *Löwenzahn*, *Willi wills wissen* und *Wissen macht Ah!* Mainz 2013, S. 14.

²¹ Vgl. <http://www.wdr.de/tv/wissensmachtah/wasistah/index.php5>.

²² Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen_macht_Ah!.

²³ Vgl. <http://www.fernsehserien.de/wissen-macht-ah/folgen/die-fuenf-sinne-254590>.

²⁴ Reich; Speck-Hamdan; Götz (wie Anm. 11), S. 87.

²⁵ Dieser Einstieg steht in Kontinuität zum Anspruch der Wissenssendung ‚Wissen macht Ah!‘, die „überwiegend Inhalte, die dem Bereich *Sachwissen* zuzuordnen sind“ vorstellt und

Früher im Mittelalter war hier in Deutschland noch alles ganz anders. Es gab Fürsten und Kaiser, die lebten auf ihren Burgen. Und es gab Ritter und sogenannte Vasallen, also Untergebene, die den hohen Herren untertan waren. Und dann gab es natürlich noch das einfache Volk. (ab 00:05)

Diese ersten allgemeinen Bestimmungen halten in ihrer Komplexitätsreduktion am Mittelalter die Existenz von drei Ständen fest, von denen zwei dem höchsten Stand untertan gewesen seien.²⁶ Durch das stilistische Mittel einer positiv ausgedrückten Negativbestimmung leitet die Off-Stimme sodann das eigentliche Thema ein: „Etwas anderes gab es noch: nämlich keine Bücher, keine Computer, kein Radio und kein Fernsehen.“ (ab 00:23) Aus dem implizit angestellten Vergleich zur Gegenwart, der dem Negativurteil vorausgeht, ergibt sich ein *Mangel*, der als Motiv für die Entstehung des Minnesangs platziert und als solches auch expliziert wird: „Sicher, die Menschen im Mittelalter konnten sich Geschichten erzählen, aber sie waren nicht mit Unterhaltung verwöhnt. Und möglicherweise war ihnen sogar ab und zu langweilig.“ (ab 00:33) Die Entstehung des Minnesangs wird durch diese Argumentationsweise also als Folge *fehlender* Unterhaltung erläutert: Weil sich die (adeligen) Menschen im Mittelalter gelangweilt hätten und nach Unterhaltung dürsteten, *sei* demnach diese Kunstform entstanden. In dieser Erläuterung wird dem Verfahren nach am Minnesang eine Leistung festgehalten, die gleichermaßen ihren Entstehungsgrund beinhalten soll. Weil der Minnesang einen ästhetischen Genuss enthalte, soll eben jene *konkrete* Unterhaltungsform erfunden worden sein. Jedoch lässt diese Erläuterung eine wesentliche Frage offen: Warum kamen die Menschen genau darauf und nicht auf eine beliebige andere Art, sich zu unterhalten? Diese Frage scheint deswegen relevant, da sich logisch aus einem wie im Beitrag formulierten *allgemeinen* Bedürfnis nach Unterhaltung einer zudem sehr kleinen adeligen Elite und mit dem von der Gegenwart aus gezogenen Vergleich zu nicht vorhandenen Formen der Unterhaltung (Computer, Fernsehen und Radio)

daher auch ihren „Schwerpunkt auf der Vermittlung von Sachwissen“ legt. Vgl. Mertes (wie Anm. 20), S. 33.

²⁶ Mehr als die Existenz dieser Stände wird an dieser jedoch nicht für erwähnenswert gehalten. Weder das politisch-rechtliche noch das ökonomische Verhältnis gesellschaftlicher Strukturen spielt hier offensichtlich eine Rolle.

schwerlich eine *besondere* Art der Befriedigung erläutern lässt. Vice versa lässt sich auf diese Weise das Aufkommen jeder besonderen Kunstform aus dem allgemeinen Bedürfnis nach Unterhaltung erklären, egal ob Historischer Roman oder dadaistische Lyrik. Insofern lässt der Beitrag die selbst aufgeworfene Frage nach der Entstehung des Minnesangs zunächst offen, nimmt sich im nächsten Satz jedoch dem Umstand an, dass die hohe Minne provenzalische Vorbilder hatte:

Da brachte eines Tages jemand Botschaft aus den französischen Ländern. Er wusste zu berichten, die Franzosen hatten sich in Sachen Unterhaltung etwas Neues einfallen lassen. Oh, das klang so interessant, dass man es nun auch an den deutschen Höfen einführte und man nannte es Minnesang. (ab 00:41)

Getrennt vom *Inhalt* des Minnesangs wird ein Argument forciert, weswegen diese Unterhaltungsform an deutschen Höfen eingeführt worden sei. Weil es sich um etwas *Neues*, also um etwas noch nicht Dagewesenes handelte, sei es interessant gewesen. Wie bei der Erläuterung der Entstehung bleibt in dieser Argumentation jedoch offen, *weswegen* sich die Menschen gerade durch Minnesang so gut unterhalten ließen. Zwar bezieht sich das Argument Neuheit auf eine Alltagserfahrung – eine neue Sache kann tatsächlich wegen des Unbekannten an ihr spannend sein –, doch hängt der Unterhaltungswert des Neuen letztlich wieder von seinem *Inhalt* ab. Dieser wird jedoch in der Erklärung des Beitrags durch das pure *Neue* ersetzt. Was Minnesang nun sei, *zeigt* der Filmbeitrag, indem im Fortgang ein Minnesänger beginnt, auf Mittelhochdeutsch ein Minnelied zu singen. Die Stimme aus dem Off wendet sich an den Sänger, dieser erklärt auf die Beschwerde der Stimme, den Gesang verstehe doch niemand, er singe auf Mittelhochdeutsch, und übersetzt sodann auf Bitten der Stimme seinen Gesang ins Hochdeutsche: „Ich erwählte dich aus allen Frauen, wie du lieblich stehst vor meinen Augen.“ (ab 01:19) Danach erläutert die Off-Stimme die Besonderheit des Minnesangs:

Bald hatte jeder Hof seinen Minnesänger. Manche wohnten auf den Burgen, andere zogen durch die Lande. Sie verfassten ihre Lieder selbst und trugen sie hin, wohin sie kamen. Die Lieder handelten immer von der Minne. [Nun folgt die Einblendung einer adeligen hohen Dame, Anm. d. Verf.] Nein, das ist nicht die Minne, das ist die Fürstin. Der Ritter machte sich zu ihrem Minnediener. Das heißt, er himmelte

sie in seinen Liedern an und unterwarf sich ihr. Die Minne war das Liebesehnen des niedriger gestellten Ritters zu der höher stehenden Herrin. Und der Witz: das Liebesehnen sollte gar nicht erfüllt werden. Der Künstler wollte die Frau nur anhimmeln. Sie sollte darauf gar nicht reagieren. Der Minnesang war eben eine ganz besondere Kunstform. (ab 01:37)

In der Erläuterung des Verhältnisses, welches die Figur zu einer angebeteten und idealisierten Geliebten in der hohen Minne einnimmt und sich ihr wegen des „Liebesehnehmens“ unterwirft, wird in der Darstellung des Beitrags *kein Unterschied* zwischen ästhetisch inszeniertem Liebesehnen und tatsächlicher Verliebtheit eines Künstlers als potentielles Motiv für seine Kunst gemacht. Aus diesem Grund bleibt die folgende Erläuterung der *unerwiderten Liebe* nur als Paradox stehen. Denn eben jene Wesenheit des Minnesangs – die unerwiderte Liebe einer idealisierten Frau, inszeniert als das Mittel für die Erziehung des Ritters zur höfischen Vollkommenheit²⁷ – wird ganz in den subjektiven Willen des Künstlers gelegt und mit der *Besonderheit dieser Kunstform* begründet. Somit wird der offensichtliche Widerspruch einer Liebeserklärung, die auf keine Realisierung drängt, in die ästhetische Besonderheit der Kunst an sich verwiesen und damit einer Erklärung *entzogen*. Vielmehr wird eine tautologische Plattitüde nach dem Motto ‚Kunst ist Kunst‘ angeboten, die jede Besonderheit, jeden Kontrast und jeden Widerspruch mit dem Hinweis auf den Kunstcharakter der Sache *erschlägt*.

Der im folgenden angestellte Vergleich der Minnesänger mit heutigen Popstars leistet zwar im Sinne der Anschaulichkeit einen Beitrag zum Verstehen des Stellenwerts dieser Lyrik,²⁸ die Scheinkausalität, mit der dieser Vergleich eingeleitet wird, jedoch das Gegenteil:

²⁷ So beschreibt Dorothea Klein das Konzept der hohen Minne in einem einführenden Grundlagenwerk folgendermaßen: „Hohe Minne bedeutet die freiwillige Selbstverpflichtung des Mannes auf eine dauerhafte und ausschließliche Ich-Du-Beziehung, bedeutet Rücksichtnahme und Anerkennung des freien Willens der Frau, Disziplinierung der Affekte, insbesondere des Sexualtriebs, und überdies die Bereitschaft, um der Liebe zu der Einen willen Frustration und Leid zu ertragen, unter Umständen auch die Erfahrung des scheiternden Begehrens.“ Dorothea Klein: *Mittelalter. Lehrbuch Germanistik*. Stuttgart 2006, S. 163.

²⁸ In diesem Zusammenschluss wird jedoch zugunsten der Anschaulichkeit beflissentlich unterschlagen, dass Pop ein Massenphänomen und Minnesang die Kunstform einer kleinen elitären (aber eben auch literarisch exzellent bewanderten) Adelsschicht war.

Darum waren die Minnesänger fast so was wie die ersten Popstars. Nur, dass sie ihre Texte und Lieder eben den einflussreichen Frauen der Fürsten widmeten. Aber schließlich hatten die ja auch Geld, um sie zu bezahlen. (ab 02:28)

Die Behauptung, die Minnesänger seien ungefähr so berühmt gewesen wie heutige Popstars, wird kausal mit der Besonderheit des Minnesangs als Kunstform zusammengeschlossen. Was die besondere Kunstform mit der Berühmtheit der Künstler zu tun habe, bleibt jedoch ungeklärt. Bezieht man jedoch die Berühmtheit der Künstler auf das Paradox, adelige Frauen der Fürsten nur ‚anhimmeln‘ zu wollen, erklärt sich die im Anschluss vollzogene Unterscheidung von Minnesänger und Popstar. Berühmt seien die Minnesänger gewesen, weil sie ihre lyrischen Kunststücke „eben den einflussreichen Frauen der Fürsten widmeten“ und diese wiederum die nötige materielle Ausstattung gehabt hätten, die Künstler dafür zu entlohnen. Auf diese Weise wird die Form der Liebesdarstellung als unerwiderte Liebe *verwandelt* in ein Grund-Folge-Prinzip: Geld sei der wahre Grund für den besonderen Inhalt des Minnesangs – die Anhimmlung der Fürstendamen – gewesen. Damit leistet sich die Erklärung nicht nur faktisch jede Menge Unwahrheiten, sondern begibt sich zudem in einen Selbstwiderspruch: Wurde zu Beginn die Zuneigung des Künstlers als das treibende Motiv für die künstlerische Form des Minnesangs benannt, wird diesem nun eine materielle Abhängigkeit als zweiter und letztlich eigentlicher Grund beiseite gestellt. Besangen die Minnesänger nun die adeligen Frauen, *weil* sie sie liebten oder gaben ihnen die Fürstinnen Geld, *damit* sie sie anhimmelten?

Bevor der Filmbeitrag seine Erläuterungen beendet, stellt er seinem Schluss eine sachliche Einbettung voran, wo und wie Minnelieder gespielt wurden:

Meistens sangen die Minnesänger übrigens auf höfischen Festen vor allen Leuten. Begleitet wurden sie von einer Drehleier oder einer Sackpfeife oder anderen Instrumenten. Die Lieder hatten oft einen Tanzrythmus. Und da kam dann richtig gute Stimmung auf. (ab 02:41)

In einer letzten Szene, die den Beitrag beschließt, wird gleichermaßen der Ausklang der hohen Minne – das Ende der besonderen Kunstform – erläutert:

Und was die Unterwürfigkeit der Sänger angeht: nach einiger Zeit fanden die Sänger das mit dem reinen Anhimmeln nicht mehr so toll. Warum von der Superfrau nur singen, wenn man sie auch haben kann. So wurde die Minne dann auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt. Aber wie genau, darüber hüllen wir besser den Vorhang des Schweigens. (ab 03:03)

In dieser Szene denkt der Minnesänger kurz nach und nimmt sich sodann kurz entschlossen die Fürstin und küsst sie in einer Burgecke. Währenddessen ziehen zwei Männer einen Vorhang vor die beiden Küssenden. Damit endet der Beitrag. Obgleich in Bezug auf die mittelalterliche Lyrik unklar bleibt, was es bedeuten soll, dass die Minne damit „auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt“ wurde, deutet die Szenerie an, wie die ‚Tatsache‘ zu verstehen sei: Anstatt weiter Minnesang zu betreiben, hätten die Minnesänger ihre Kunst sein lassen und einfach praktiziert, was sie in den meisten ihrer Lieder so schmerzlich herbeisehnten. Unabhängig davon, wie oder aus welchem Grund die Idealisierung der Frau und die Unerreichbarkeit ihrer Liebe im Minnesang überwunden wurde – eines ist offensichtlich: Durch die Einsicht der Künstler, einen kapitalen Fehler gemacht zu haben, ist dies bestimmt *nicht* passiert. Die Erklärung legt jedoch die Vorstellung nahe, die Künstler hätten einfach nicht gewusst, dass sie ihrem Gefühl der Liebe, entgegen ihrem vorherigen Anspruch, doch in der außerliterarischen Realität nachgehen könnten. Zwar wurde in Liedern des Minnesangs tatsächlich eine *erfüllte* Liebe zwischen Mann und Frau literarisch beschrieben. Es erscheint jedoch sehr gewagt, den Grund dafür in der Erkenntnis der *Dichter* festzuhalten, dass Liebe praktiziert allemal besser sei. Offensichtlich werden hier Inhalt und Autor des Kunstwerks fälschlich vermischt.

Wie gestaltet sich nun am Ende des Beitrags das Wissen über den Minnesang, welches vermittelt werden sollte? In den wesentlichen Argumenten zusammengefasst, sei der Minnesang eine besondere, weil unverständliche bzw. paradoxe Kunstform, die im Mittelalter wegen des Bedürfnisses nach Unterhaltung entstanden sei. Das unverständlich Paradoxe liege zudem am Inhalt dieser Lyrik: Ein niedriger gestellter Ritter

himmelt eine höher gestellte Fürstin an, jedoch nicht, um sein Liebessehen zu erfüllen. Dafür haben die Dichter aber von den adligen Damen ‚gut Geld bekommen‘ und waren berühmt. Doch irgendwann merkten die Minnesänger, dass ihr unerfülltes Liebessehen doch nicht so befriedigend ist, und sangen nicht mehr nur von ihrer angehimmelten Frau, sondern nahmen sie sich.

Die Mängel in dieser Darstellung sind in der angestellten Analyse schon genannt worden. Zusammengefasst liegen die Unzulänglichkeiten der Argumentation erstens in der Vermischung von Autorenpersönlichkeit auf der einen und Inhalt der lyrischen Texte auf der anderen Seite und zweitens in der Verwechslung begründet, die ästhetische Idealisierung der Frau in eine typisierte Vorstellung von weiblicher Perfektion als literarische Darstellung einer bestimmten Frau zu erklären, nämlich eben jener bestimmten Fürstin, für deren Geld gedichtet worden sei. Darin eingeschlossen ist zum einen, dass der Zweck der unerfüllten Liebe als das Wesen der hohen Minne *unerklärt* bleibt. Zum anderen ist in der Verwechslung einer lyrisch idealisierten mit der sozialen Wirklichkeit die Disparität der gesellschaftlich herrschenden Ordnung und ihrer literarischen Überhöhung ausgelöscht. Zurück bleibt die Vorstellung einer Welt, in der Fürstinnen sich Minnesänger hielten, um sich preisen und später von ihnen ‚nehmen‘ zu lassen.

4 Fazit

Obwohl also der KiKa-Beitrag im Sinne einer populärwissenschaftlichen Darstellung durchaus wesentliche Kriterien erfüllt – so sind die Strategien des Alltagsbezugs, der Funktionszuweisung und einer Erläuterung des Nutzens ebenso vorhanden wie eine Reduktion der Informationen und eine anschauliche Vermittlung durch Metaphern und Vergleiche –, so muss man dennoch festhalten: Anstatt das Phänomen Minnesang zu erklären, *verklärt* die Sendung den Gegenstand. Die Verfahren und Strategien populärwissenschaftlicher Wissensvermittlung wurden zudem so angewandt, dass das zu vermittelnde Wissen in eine Vorstellung des Minnesangs mündet, die mehr Fragen eröffnet als beantwortet. Dem Anspruch

einer Wissenssendung, „Kindern ein möglichst ansprechendes und effizientes Lernumfeld zur Verfügung zu stellen,²⁹ kann nicht Genüge getan sein, wenn eine solche Sendung für die ansprechende und anschauliche Darstellung die zu vermittelnden Inhalte *verfälscht*. Oder um mit Reich, Speck-Hamdan und Götz zu sprechen: „Das zu vermittelnde Wissen oder eine zu gebende Information darf [...] nicht wegen der Dramaturgiebemühungen auf der Strecke bleiben.“³⁰ Was nützt auch die anschaulichste und interessanteste Darstellung eines Gegenstandes wie dem Minnesang, wenn das, was diese lyrische Kunstform auszeichnet, in der Darstellung überhaupt nicht mehr vorkommt?³¹

²⁹ Reich; Speck-Hamdan; Götz (wie Anm. 11), S. 89.

³⁰ Reich; Speck-Hamdan; Götz (wie Anm. 11), S. 89.

³¹ Im Fall der Wissenssendung ‚Wissen macht Ah! – Was ist Minnesang?‘ kann aufgrund dieses Fazits zudem das Resultat von Kathrin Mertes’ Untersuchung über Kinderwissenssendungen eher wenig positiv stimmen. Sie schreibt nämlich: „Grundsätzlich belegen Untersuchungsergebnisse den Lernerfolg durch solche Wissenssendungen.“ Mertes (wie Anm. 20), S. 293.

Ylva Schwinghammer (Graz)

Ulrich von Liechtenstein im *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*:

Der Mittelhochdeutsche *Frauendienst* als Grundlage integrativer, fächerverbindender, themen- und projektorientierter Unterrichtsschwerpunkte

Der vorliegende Beitrag basiert lose auf dem im Rahmen der Tagung *Helden in der Schule* abgehaltenen Workshop mit dem Titel „Ein Schultag mit Ulrich von Liechtenstein“ und soll anhand didaktischer Überlegungen und unterschiedlicher Konzepte zum mittelhochdeutschen *Frauendienst* Möglichkeiten ausloten, die Werke des steirischen Dichters aus dem 13. Jahrhundert im Unterricht zu behandeln sowie gleichzeitig einen kleinen Einblick in die Arbeit und Ergebnisse des Grazer Sparkling Science Projektes *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* bieten.¹

1 Vorbemerkungen zum Projekt *Arbeitskoffer*

Das Sparkling Science Projekt *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* lehnt sich nicht nur im Titel eng an sein ‚Mutterprojekt‘, die *Steirischen Literaturpfade des Mittelalters*, an, die ein einzigartiges regionales Netzwerk aus acht Themenpfaden zu überregional bedeutsamen Werken der mittelalterlichen Literatur der Steiermark darstellen.²

¹ Eine ausführliche Projektbeschreibung bietet: Ylva Schwinghammer u. a.: Das Sparkling Science Projekt *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*. Die Welt des Mittelalters als Ausgangspunkt für regionale und digitale Literaturerlebnisse. In: *Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Hg. v. Wernfried Hofmeister; Ylva Schwinghammer. Frankfurt/ M. 2015, S. 9–72.

² Näheres zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters findet sich über die Website <http://literaturpfade.uni-graz.at> sowie in: Wernfried Hofmeister; Andrea Hofmeister: *Alte Texte auf neuen Wegen. Gedanken zur literarhistorischen Nachhaltigkeit am Beispiel des*

Ausgehend von zwölf Basistexten³ aus dem Umfeld dieser Literaturpfade entwickelt der *Arbeitskoffer* ein innovatives didaktisches Vermittlungsangebot, in dessen Zentrum die mittelalterliche Literatur der Steiermark steht. Gemeinsam mit Lehrer/innen, Schüler/innen und Studierenden entworfene, praxiserprobte Materialien für unterschiedliche Schulstufen und -typen erschließen die (literarische) Welt des steirischen Mittelalters als (außer-)schulischen und digitalen Lernort.

Das ‚Herzstück‘ der Projektaktivitäten des *Arbeitskoffers* bildet das gemeinsam mit Schüler/innen und Studierenden konzipierte Textportal,⁴ das nicht nur als Webportal gemäß der Definition aus dem Bereich der Informatik, sondern auch im ursprünglichen Wortsinn als ‚Eintrittspforte‘ in die Welt der mittelalterlichen Texte verstanden werden möchte und einen diskursiven Zugang zu diesen literarischen Zeugnissen bietet: Lernende haben hier die Möglichkeit, die mittelhochdeutschen und frühneuhochdeutschen Texte aus dem Umfeld der *Steirischen Literaturpfade des Mittelalters* selbstständig zu erarbeiten beziehungsweise zu entschlüsseln: Zu schwierigen Wörtern und Textstellen erhält man durch einen Klick zusätzliche Informationen, die bei der Erschließung des Textes helfen: Wissenswertes rund um Sprache und Geschichte, Tipps zur Übersetzung und zum Textverständnis sowie Hintergrundinformationen zu einzelnen Themen des Textes im projekteigenen Wiki, das direkt über diese Hinweise mit den Texten verbunden ist. Die ‚Timeline‘ am unteren Seitenrand zeigt jeweils wichtige historische Ereignisse und ermöglicht so auf den ersten Blick eine zeitliche Einordnung der einzelnen Texte. Im Materialbereich für Lehrer/innen werden im Rahmen des Projektes entwickelte und erprobte Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Schulstufen und -typen zur Verfügung gestellt, die vielfältige, abwechslungsreiche Möglichkeiten bieten, mittelalterliche Texte in den Schulalltag zu integrieren.

regionalen Netzwerkprojekts „Steirische Literaturpfade des Mittelalters“. In: Wernfried Hofmeister; Ylva Schwinghammer (wie Anm. 1), S. 73–105.

³ Es sind dies: Der *Admonter Bartholomäus* (in Auszügen), die *Seckauer Monatsregeln*, die *Seckauer Margarethenlegende*, die *Paradiesrede* Hugos von Montfort, die *Vorauer Novelle*, *Die Katze* und *Der betrogene Gatte* Herrands von Wildon, die Minnelieder Rudolfs von Stadeck, das Soliloquium *Marie cum Jhesu* des Andreas Kurzmann, das *Frauenbuch* Ulrichs von Liechtenstein (in Auszügen), der *Frauendienst* Ulrichs von Liechtenstein (ausgewählte Episoden).

⁴ Vgl. <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer>.

Die intensive Auseinandersetzung mit den mittelalterlichen Texten in den Schulworkshops des *Arbeitskoffers* dient auch als Ausgangspunkt für vielfältige kreative Literaturerlebnisse. Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, eigene Zugänge zum Text zu finden, Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen, um auf diese Weise Literatur hautnah und mit allen Sinnen zu erleben:

Es war richtig toll, bei diesem Projekt einmal nicht nur übers Mittelalter zu lesen, sondern einmal selbst zu fühlen und zu spüren, wie sich Mittelalter anfühlt. Es war dabei unglaublich spannend auszuprobieren, wie es ist, mit langen mittelalterlichen Kleidern durch eine Burg zu spazieren oder auszuprobieren, wie wirksam mittelalterliche Schönheitsmittel wirklich gewesen sind. (Schülerin, BG Rein)

Inspiziert von den mittelalterlichen Textzeugnissen entstanden so bisher zahlreiche Re-Aktualisierungen in Form von Theaterstücken, Rätselführungen (Geocaching – moderne Schatzsuche), Fotoprojekten, Bildbänden, eigenen literarischen Texten, Filmen und Videos, die sich auf unterschiedlichste Arten der älteren deutschen Literatur nähern. Diese vielschichtigen Erzählanlässe und kreativen Entdeckungsreisen an der Schnittstelle zwischen Mittelalter und Gegenwart tragen über ihren Praxiseinsatz (etwa im Rahmen von Kooperationen mit der Grazer Kinder-Uni) und ihre Veröffentlichung über diverse mediale Kanäle (projektnahe Webauftritte, *YouTube*-Kanal,⁵ *Facebook*-Seite,⁶ DVD, Printausgaben) nachhaltig dazu bei, die mittelalterlichen Texte auf vielfältige Weise im schulischen wie außerschulischen Kontext ins Gespräch zu bringen, bieten den beteiligten Schulen, „die Möglichkeit, uns von einer neuen Seite nach außen zu präsentieren“ (Lehrerin, NMS Vorau) und zeigen eindrücklich, welche großen Potentiale die Beschäftigung mit der Sprache und Literatur unserer Vergangenheit für unsere Gegenwart birgt.

⁵ Vgl. https://www.youtube.com/channel/UCi-XM5wzHB-mgEi_PEjXjQ4.

⁶ Vgl. <https://www.facebook.com/arbeitskoffer>.

2 Autor, Werk und (lernenden-orientierte) Textbasis

Die Werke des politischen einflussreichen und urkundlich stark bezeugten steirischen Ministerialen Ulrich von Liechtenstein (ca. 1200 bis 1275) nahmen nicht nur aus regionalen und landesgeschichtlichen Gründen von Anfang an einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Projektaktivitäten ein, sie eignen sich in vielerlei Hinsicht für den Einsatz in der Schule: Der 1850 Strophen umfassende *Frauendienst*, eine fiktive Autobiographie Ulrichs, in die 57 (auch im *Codex Manesse* überlieferte) Minnelieder, ein Leich, drei Büchlein und sieben Briefe eingeflochten wurden, bietet – wie auch sein *Frauenbuch* – zahllose Anknüpfungspunkte für fächerverbindende, integrative, themen- wie kompetenzorientierte Unterrichtsschwerpunkte von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Es wird zunächst mit einigen Parallelen, aber auch einigen Widersprüchen zur historischen Person von der Jugend des Protagonisten erzählt und anschließend gegliedert in zwei Dienste Ulrichs Minnewerben um zwei Damen geschildert. Für seine jeweilige Dame bestreitet er zahlreiche Kämpfe beziehungsweise Turniere, lässt sich auf heroische Weise den Mund operieren, verliert einen Finger (indem er ihn von seinem Freund abhacken lässt), mischt sich unter Aussätzige und trinkt aus Liebe sogar das Waschwasser seiner Herrin. Ausgewählte Episoden des ersten Ich-Romans der deutschen Sprache, wie der Verlust seines Fingers, die Mundoperation in Graz, die Turnierreise als Frau Venus oder das missglückte nächtliche Stelldichein inklusive Fenstersturz, können als in sich abgeschlossene Geschichten behandelt werden, die auch unter motivationalen Gesichtspunkten für den Einsatz im Literaturunterricht vielversprechend erscheinen: In ihnen finden sich vor einem ‚mittelalterlich-alteritärem Setting‘ Abenteuer und Komik vereint; zwei Elemente, die (jungen) Leser/innen Erhebungen zufolge in ihrer Lektürepräferenzen besonders zentral erscheinen.⁷

Durch die Innensicht liefert der *Frauendienst* eine interessante Perspektive auf einen mittelalterlichen Helden und Einblicke in sein Werben, Lei-

⁷ Vgl. hierzu etwa Margit Böck: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck u. a. 2000 und Ylva Schwinghammer: Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch. Frankfurt/ M. 2010, insbesondere S. 230ff.

den und Kämpfen. Die Erzählung aus Sicht des Protagonisten lädt mitunter zum Versuch der Perspektivenübernahme ein, zur Empathie und auch zur Identifikation. Als Ritter ist der Ich-Erzähler Ulrich heroisch, mutig und unerschrocken, er versteht es, sich höfisch tadellos zu benehmen und vornehm zu kleiden, er dichtet *süezze worte* und belehrt, aber er ist auch bisweilen (unfreiwillig) komisch, stur, bemitleidenswert und bis ins Slapstickhafte lächerlich. Er gewinnt oft, aber er verliert auch zuweilen – mehr nur einen Finger. Dies macht ihn zu einer interessanten Figur, die auf Grundschüler/innen ebenso wie auf Maturant/innen beziehungsweise Abiturient/innen gleichermaßen Reiz ausübt.

Der mittelalterliche Text selbst ermöglicht für alle Schulstufen vielfältige Zugänge über verschiedene Textzeugen – Handschrift, Editionen, Übersetzungen, Nachdichtungen, Nacherzählungen bis hin zu (szenischen) Bearbeitungen – und hat gerade auch auf ‚auditiver Ebene‘ viel zu bieten: Sowohl mittelhochdeutscher Originaltext als auch die verszeilengetreue Übersetzung von Franz Viktor Spechtler⁸ eignen sich dazu, – unter anderem verknüpft mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen – im Unterricht vorgetragen zu werden; ausgewählte Minnelieder stehen in Vertonung von Eberhard Kummer zur Verfügung.⁹

Gerade die historisch bedingte sprachliche Differenzqualität mittelalterlicher Texte kann als Chance für Lese-, Analyse- und Verstehensprozesse im Umgang mit älterer Literatur gesehen werden.¹⁰ Didaktische Zugänge zu mittelalterlichen Texten sollten idealerweise über die wechselseitige Beziehung zwischen Literatur und Sprache (sowie Medium) gesucht werden. Und so lohnt es auch beim *Frauendienst*, sich ihm in der

⁸ Ulrich von Liechtenstein: *Frauendienst*. Roman. Aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche übertragen v. Franz Viktor Spechtler. Klagenfurt/ Celovac 2000.

⁹ Ulrich von Liechtenstein: *daz herze min ist minne wunt*. Interpretiert von Eberhard Kummer. Mit Übersetzungen aller zehn mittelhochdeutschen Lieder ins Neuhochdeutsche von Wernfried Hofmeister und Andrea Hofmeister. Übersetzungen ins Englische von Terri Gattringer-Sabine. Graz 2012 (vox medii aevi 1). Daraus: *In dem Walde süeze doene* online unter <https://www.youtube.com/watch?v=oMILdaOTJC4>.

¹⁰ Vgl. hierzu Ylva Schwinghammer: „Alte Sprache – schwere Sprache?“ Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht. In: Wernfried Hofmeister; Ylva Schwinghammer (wie Anm. 1), S. 147–173, hier S. 158ff.

Schule mit dem „vernachlässigte[n] Unterrichtsverfahren des Übersetzens“¹¹ zu nähern. Die empirischen Ergebnisse und Erfahrungen im Rahmen des Arbeitskoffers¹² zeigten nicht nur, wie gut Schüler/innen mit mittelhochdeutscher Literatur zurechtkommen und wie groß die Motivation ist, diese Texte zu entschlüsseln, sondern legen auch den Schluss nahe, dass die Arbeit mit dem Text in der mittelalterlichen Sprachstufe den Lerneffekt nachhaltig positiv beeinflusst: Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text wird gefordert und der Leseprozess wird durch die unterschiedlichen Decodierungsleistungen entschleunigt, was die Verstehens- und Behaltequote maßgeblich fördern dürfte. Die Leser/innen tauchen so offenbar tiefer in den Text ein und Anschlusskommunikation, Interpretationsleistung sowie handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzungen erfolgen auf deutlich höherem Niveau.¹³

Vergleiche zwischen mittelalterlichen Textstellen und ihrer neuhochdeutschen Entsprechung sind mit unterschiedlichen Altersgruppen möglich – auch schon mit Schüler/innen der Primarstufe – und bieten im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts einen guten Ausgangspunkt zur Thematisierung von Sprachwandel und Sprachvariation bis hin zur Beschäftigung mit orthographischen Normen.

Es gibt allerdings, was den *Frauendienst* betrifft, auch Einschränkung beziehungsweise erschwerende Faktoren: Während Ulrichs zweiter großer Text, das *Frauenbuch*, schon seit einigen Jahren um erschwingliche sieben Euro als zweisprachige Reclamausgabe zu haben ist,¹⁴ sind Textausgaben zum *Frauendienst* wesentlich schwerer zugänglich, nicht nur in der Anschaffung. Es gibt zunächst einmal keine zweisprachige Ausgabe des Textes; die Editionen von Karl Lachmann, Ludwig Bechstein und Franz Viktor Spechtler¹⁵ sind für den wissenschaftlichen Gebrauch (ihrer

¹¹ Günther Bärnthaler: „Was hat das denn mit uns zu tun?“ Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht. Innsbruck 2010, S. 33.

¹² Vgl. hierzu Schwinghammer: Arbeitskoffer (wie Anm. 1) und Schwinghammer: „Alte Sprache – Schwere Sprache?“ (wie Anm. 10).

¹³ Vgl. hierzu auch Schwinghammer: „Alte Sprache – Schwere Sprache?“ (wie Anm. 10).

¹⁴ Ulrich von Liechtenstein. Das Frauenbuch. Hg. v. Christopher Young. Stuttgart 2003.

¹⁵ Ulrichs von Liechtenstein. Frauendienst. Hg. v. Reinhold Bechstein. Bd. 1 u. 2. Leipzig 1888. (Als kostenloses E-Book verfügbar über die University of Oxford: vgl. <http://solo.bodleian.ox.ac.uk>), Ulrich von Liechtenstein. Hg. v. Karl Lachmann. Mit Anmerkungen von Theodor von Karajan. Berlin 1841. (Als kostenloses E-Book verfügbar über

jeweiligen Entstehungszeit) ausgelegt und daher ohne Aufbereitung beziehungsweise zusätzliche Materialien nur eingeschränkt für den Einsatz in der Schule und als ‚Lesefassung für Laien‘ geeignet.¹⁶

Daneben gibt es zwei neuhochdeutsche Fassungen des Textes: eine Nachdichtung von Ludwig Tieck aus dem Jahr 1812¹⁷ und eine Übertragung ins Neuhochdeutsche von Franz Viktor Spechtler,¹⁸ die ebenfalls nur mit Einschränkungen als Übersetzungen zum mittelhochdeutschen Text schultauglich sind. Trotz der Bezeichnung ‚Nachdichtung‘ bleibt Tieck recht nahe am Ursprungstext, den er (mit Auslassungen) in eine Prosafassung überträgt. Davon abgesehen, dass die Sprache des frühen 19. Jahrhunderts uns zeitlich fern ist und daher für Schüler/innen schon von Vokabular und Schreibweise her mitunter schwer verständlich,¹⁹ lässt sie auch vieles aus heutiger Sicht unübersetzt, indem mittelalterliche Wörter und Phrasen zwar orthographisch ins Neuhochdeutsche übertragen werden, aber nicht sinngemäß: *ir muot so hôhe stât*²⁰ heißt bei Tieck „ihr Muth so hoch steht“,²¹ *den guoten wiben si genigen*²² in der ersten Verszeile des *Frauendienstes* „den guten Weiben will ich neigen:“

Den guten Weiben will ich neigen, wenn sie mir auch oft nach meinem Dienen wenig Lohn erwiesen, [...] Nach diesem Lobe will ich eine Mähre anheben, wie ich es am besten kann; ich wünsche, daß sie Euch allen zu mir so freundlichen Muth gebe, daß Euch alles gut dünke, dann ist meine Arbeit nicht verloren. Sie soll nur Wahrheit und keine Lüge sprechen. Da ich noch ein kleines Kindel war, hörte ich oft die

books.google.com) und *Frauendienst*. Ulrich von Liechtenstein. Hg. v. Franz Viktor Spechtler. Göppingen 1987.

¹⁶ Zum Desiderat schülerfreundlicher Textausgaben vgl. Schwinghammer: „Alte Sprache – schwere Sprache?“ (wie Anm. 10).

¹⁷ *Frauendienst*. Oder Geschichte und Liebe des Ritters und Sängers Ulrich von Lichtenstein von ihm selbst beschrieben. Bearbeitet v. Ludwig Tieck. Leipzig 1880.

¹⁸ Spechtler: *Frauendienst* (wie Anm. 8).

¹⁹ Zur sprachlichen ‚Fremdheit‘ literarischer Texte aus dem 18. und 19. Jahrhundert heutiger Schüler/innen vgl. auch: Edith Feistner; Ina Karg; Christiane Thim-Mabrey: *Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität*. Leistungspotentiale und Ziele eines Faches. Göttingen 2006. S. 12f; Thomas Möbius: *Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur*. München 2010, S. 12 und Schwinghammer: „Alte Sprache – schwere Sprache?“ (wie Anm. 10), S. 148ff.

²⁰ Alle in diesem Beitrag verwendeten mittelhochdeutschen Textstellen aus dem *Frauendienst* sind der Ausgabe von Ludwig Bechstein entnommen (wie Anm. 15); hier: *Frauendienst* 81,4.

²¹ Tieck: *Frauendienst* 2000 (wie Anm. 17), S. 9.

²² *Frauendienst* 1,1.

Weisen sagen, daß Niemand Würdigkeit erwerben möchte, der nicht sonder Wank guten Weiben zu Diensten bereit sei.²³

Spechtlers Übersetzung, erschienen im Jahr 2000, ist zwar um einiges jünger und heutigen Schüler/innen vom Sprachstand her näher, für text- bzw. überlieferungsnahes schulisches Arbeiten in Kombination mit dem mittelhochdeutschen Originaltext aber aufgrund der dahinterstehenden Intention des Verfassers auch nicht ganz unproblematisch:

Ich habe mich zu einem Mittelweg entschlossen, der einerseits den Inhalt möglichst genau wiedergeben soll, andererseits davon ausgeht, dass die Texte im Mittelalter laut vorgetragen wurden und das auch heute noch möglich sein sollte. Daher habe ich den Zeilenrhythmus und die Silbenzahl möglichst genau abgebildet aber auf die Nachbildung der Reime verzichtet.²⁴

Spechtler geht auf diesem Mittelweg einige Kompromisse ein, die in der direkten Gegenüberstellung auf Schüler/innen mitunter irritierend wirken: So opfert er beispielsweise ganze Teilsätze der mittelhochdeutschen Vorlage und übersetzt stellenweise sehr frei, was sich im Rahmen sprachlicher Analysen bzw. als Lösung und Hilfestellung zu eigenen Übersetzungsversuchen ungeeignet erweist. Gerade die ‚Verstreue‘ macht Spechtlers Text allerdings zu einer für andere Unterrichtszwecke geeigneten Vorlese- bzw. Vortragsfassung.

Bei Ulrichs *Frauendienst* haben wir es mit einem streckenweise sprachlich nicht ganz einfach zu entschlüsselnden Text zu tun, was eine behutsame Stellenauswahl und eine entsprechend gut aufbereitete schülergerechte Textbasis umso wichtiger macht. So eignen sich etwa nicht alle Textstellen gleichermaßen für (erste) Übersetzungsversuche; viele Wendungen, Sprachbilder und Satzkonstruktionen erfordern zusätzliche Erklärungen, was auch die Textverstehenserhebung im Rahmen des *Arbeitskoffer*-Projektes deutlich machte: Bereits im Sommersemester 2013 wurden ausgewählte Passagen gemeinsam mit Schüler/innen des Bundesgymnasiums Rein bei Graz und Studierenden der Karl-Franzens-Universität Graz empirisch begleitet übersetzt und für die lernenden-orientierten

²³ Tieck: *Frauendienst* (wie Anm. 17), S. 1.

²⁴ Spechtler: *Frauendienst 2000* (wie Anm. 8), S. 664.

tierte Umgebung des Textportals vorbereitet. Dabei wurden unter anderem Wörter, Phrasen und Inhalte identifiziert, die Verständnisbarrieren markieren (können) und auch u. a. festgehalten, wo die Klärung des lexikalischen Bestandes alleine nicht ausreicht, den Inhalt zu erfassen.²⁵ Über die spezielle ‚Textoberfläche‘ des Portals, die unter anderem Hilfestellungen zur sprachlichen Decodierung, literarisches Gattungswissen, Hinweise zur Kontextualisierung und kulturelles wie realhistorisches Wissen miteinander verwebt, sollen zukünftig zumindest einige Episoden des *Frauendienstes* für Unterrichtszwecke zugänglich gemacht werden.

3 Unterrichtsbeispiele

Eines der Hauptziele des Projektes war von Beginn an die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für unterschiedliche Schulstufen, bei denen neben der Berücksichtigung des aktuellen fachlichen und fachdidaktischen Forschungsstandes vor allem die Praxistauglichkeit im Vordergrund stand. Zu Ulrichs Werken wurden in den ersten beiden Projektjahren (2012–2014) von Lehramtsstudierenden und Wissenschaftler/innen über 30 Unterrichtskonzepte entwickelt, die zu einem großen Teil auch bereits in der Praxis durchgeführt wurden. Diesen facettenreichen, von der Doppelstunde zum Minnesang bis hin zum mehrwöchigen Schulprojekten reichenden Schwerpunkten ist es auch geschuldet, dass der bis dato umfangreichste Text- und Materialbereich des *Arbeitskoffer*-Portals im Rahmen der ersten Projektlaufzeit, die am 28.2.2015 endete, nicht mehr freigeschaltet werden konnte. Der hohe Text- und Materialumfang machte eine Gliederung in drei Einzelbereiche mit weiteren Unterteilungen notwendig (Episoden aus dem *Frauendienst*, Auszüge aus dem *Frauenbuch* und ausgewählte Minnelieder), die in den kommenden Jahren

²⁵ Vgl. hierzu auch die Überlegung zu ‚falschen Freunden‘ von Ina Karg in ... *beidiu lesen und verstên* ... Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. 2013, S. 41–58, hier: S. 44 sowie zu den Funktionalitäten des Textportals: Schwinghammer: *Arbeitskoffer* (wie Anm. 1), hier S. 14ff.

über das Textportal schrittweise öffentlich verfügbar gemacht werden sollen. Wie bei den bereits zugänglichen Textbereichen²⁶ stehen hier dann neben den textbezogenen Unterrichtsmaterialien verschiedene Textversionen und ein Infoblatt zum Download bereit, das sich in erster Linie an die Lehrperson richtet und auf maximal zwei DIN A4 Seiten eine kurze Übersicht zu Werk, Autor, Überlieferung, Entstehungszeit und Kontext liefert. Die nachfolgenden Unterrichtseinheiten zum jeweiligen Text(-auszug) oder Lied bestehen aus drei Teilen: 1. einer Beschreibung, die auch Anknüpfungspunkte an den Lehrplan sowie Lernziele beinhaltet, 2. einem Ablaufplan in Bausteinform und 3. allen notwendigen Arbeitsblättern sowie etwaigen anderen Materialien als Kopiervorlagen.

Einen Einblick in die Erfahrungen, Motivationen und Überlegungen zu Relevanz wie Umsetzung unterschiedlicher Unterrichtsschwerpunkte zu Ulrich von Liechtenstein liefern neben den Projekt-Beiträgen im Grazer Sammelband *Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart* auch die Kurzvorträge der Lehramtsstudierenden Anna Kollingbaum, Kathrin Liess und Jasmin Ruthofer, die in den ersten beiden Projektjahren als studentische Textcoaches mit Schüler/innen-Gruppen zu Ulrich gearbeitet haben. Diese im Rahmen der Grazer Tagung *Literatur-Erlebnisse. Perspektiven, Programme und Praxisberichte zur Vermittlung deutschsprachiger Texte zwischen Mittelalter und Gegenwart* im Mai 2015 vorgetragenen Plädoyers für den Einsatz mittelalterlicher Literatur (aus der Steiermark) im Unterricht wurden im Vorfeld aufgenommen und können über den *YouTube*-Kanal des Projektes angesehen werden.²⁷

Stellvertretend für die vielfältigen Schulstunden und -projekte rund um Ulrich von Liechtenstein sollen hier einige wenige Unterrichtskonzepte in aller gebotenen Kürze skizziert werden.

²⁶ Es sind dies: *Die Katze* Herrands von Wildon; die *Vorauer Novelle*, das *Soliloquium Mariae cum Jhesu* des Andreas Kurzmann, die *Seckauer Monatsregeln* und die Minnelieder Rudolfs von Stadeck. Vgl. <http://gams.uni-graz.at/context:lima#texte>.

²⁷ Kathrin Liess über das *Frauenbuch*: <https://www.youtube.com/watch?v=LGKntQwpkkg>; Anna Kollingbaum zum *Frauendienst*: https://www.youtube.com/watch?v=hcXb6_A8NCE und Jasmin Ruthofer zum *Frauendienst*: https://www.youtube.com/watch?v=LdQuTH_JgFI.

4 Sieht so ein Ritter aus? – Ulrich in der Primarstufe

Analog zur Kinderliteratur für diese Altersgruppe²⁸ stehen in der Grundschule neben Einblicken in die Landesgeschichte Ritter und Burgen meist im Zentrum von Unterrichtsschwerpunkten (und -interessen) zum Mittelalter. Als Vorbereitung für einen umfangreicheren Mittelalterschwerpunkt, der durch ein Ritterfest auf der Frauenburg in Unzmarkt am Ende des Sommersemesters 2013 beschlossen wurde, entstand im April 2013 der erste ‚Schultag mit Ulrich von Liechtenstein‘ in Kooperation mit der Volksschule Unzmarkt-Frauenburg unweit des Ulrich gewidmeten *Steirischen Literaturpfad des Mittelalters*.²⁹ Unter dem Motto ‚Sieht so ein echter Ritter aus? – Kleidung, Waffen und Turniere‘ standen dabei im fächerübergreifenden Unterricht (Deutsch – Sachkunde – Zeichnen) die Kompetenzbereiche *Lesen*, *Zuhören* und *Schreiben* im Vordergrund. Den spielerischen Einstieg bildeten zwei Textstellen, in denen sich Ulrich für ein Turnier wappnet (*Frauendienst* 1400-1409) und als Frau Venus verkleidet (*Frauendienst* 472-479). Während die Auszüge strophenweise auf Mittelhochdeutsch und in der neuhochdeutschen Übersetzung Spechtlers vorgetragen wurden, hatten die Schüler/innen die Aufgabe, aufmerksam zuzuhören und aus den Illustrationen des *Codex Manesse* gefertigte ‚Ankleidepuppen‘ aus Karton mit den im Text genannten Kleidungsstücken und ‚Accessoires‘ (Waffen, Rüstungsteile und Pferd) auszustatten. Der erste Textauszug wurde in einer weiteren Unterrichtsstunde in gekürzter Form (*Frauendienst* 1400-1404) in einer zweisprachigen Version ausgeteilt. Nach dem Lesen des neuhochdeutschen Textes mussten mit Hilfe eines Arbeitsblattes zu zehn Beispielwörtern im Text die mittelhochdeutschen Entsprechungen gesucht (Sporen/ *sporn*, Farbe/ *varbe*, Halsberg/ *halsperc*, Waffenrock/ *wâpenroc*, rot/ *rôt*, Gürtel/ *gürtel*, Hand/ *hant*, grün/ *grûen*, Ross/ *orsse*, Huf/ *huoff*) und anschließend verglichen werden. Dabei zeigten sich bereits die Neun- bis Zehnjährigen zu erstaunlich sprachbewussten Überlegungen fähig. Am Ende der zweiten Stunde konnten zur mittelhochdeutschen Sprache unter anderem folgende von den Schüler/innen selbstständig erarbeitete Ergebnisse festgehalten werden:

²⁸ Vgl. hierzu Schwinghammer: Rittergeschichten (wie Anm. 7).

²⁹ Vgl. hierzu Hofmeister/Hofmeister (wie Anm. 2) und <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/schauplaetze/unzmarkt-frauenburg/>.

- Die meisten Wörter sahen damals schon ähnlich aus wie heute.
- Hauptwörter wurden nicht (immer) großgeschrieben (z. B. *gürtel*, *halsperc*).
- Ein ‚Dreieck‘ über dem Selbstlaut heißt, dass er lang gesprochen wird (z. B. *rôt*).
- Das Wort für Pferd (‘‘Ross‘‘) ist anders als heute. Es sieht ähnlich aus wie das englische Wort ‚horse‘ (*orsse*).
- Hand wird heute mit ‚weichem d‘ geschrieben, aber immer noch hart gesprochen.
- Farbe schrieb man mit ‚Vogel-V‘ statt ‚f‘. Auch heute gibt es Wörter, wo ‚v‘ wie ‚f‘ gesprochen wird (Vogel) oder aber wie ‚W‘ (Vase).
- Bei Sporen fehlt das ‚e‘. Wir sagen heute das ‚e‘ aber auch nicht (immer) dazu.
- Manchmal stehen 2 Buchstaben (Selbstlaute), wo heute nur einer ist. Gesprochen klingt das heute bei uns im Dialekt auch noch so (z.B. *huof*, *grüen*).

Nach diesen ersten positiven Erfahrungen wurde der sprachreflexive Schwerpunkt sukzessive erweitert und so führt Ulrich mittlerweile als Galiionsfigur gemeinsam mit Rudolf von Stadeck Schüler/innen zwischen acht und 15 Jahren im Rahmen von Projekt- und KinderUni-Schwerpunkten durch Workshop-Programme mit dem Titel ‚Wir sprechen Mittelalterlich!‘

Bei den fächerverbindenden Aufgabenstellungen an der Schnittstelle zwischen Deutsch und bildnerischer Erziehung stand aufbauend auf den Vorerfahrungen mit dem literarischen Text der Umgang mit den Textsorten Instruktion und Beschreibung (mit argumentativen Elementen) im Vordergrund. Die Schüler/innen erhielten einen Brief von Ulrich mit dem Auftrag für neue Festtagskleider/ eine neue Rüstung und schlüpften in die Rolle von Schmieden/innen und Schneidern/innen, um ein Bild von ihrem Helden zu zeichnen, auf dem er den Anleitungen folgend ausgestattet ist. Die so entstandenen Kunstwerke wurden abschließend in Form eines kurzen Textes beschrieben (Was hat Ulrich an? Was trägt er in der Hand? Warum wurde er wie gemalt?). In Vorbereitung des Mittelalterfestes wurde der Schwerpunkt in den nächsten Wochen im Werkunterricht fortgeführt, wo die Schüler/innen ihr erworbenes Wissen um Kleidung und Rüstungen im Mittelalter bei der Gestaltung von Kostümen in die Praxis umsetzen konnten.

5 Frau Venus reitet – Mathematik und Geographie mit Ulrich von Liechtenstein

Die Venusfahrt im *Frauendienst* bot die Vorlage für eine ganz besondere fächerverbindende Unterrichtseinheit, die ebenfalls erstmals 2013 im Rahmen der Schultage zu Ulrich von Liechtenstein an der Volksschule in Unzmarkt-Frauenburg durchgeführt wurde. Anhand von Ulrichs Schilderung seiner Reiseroute als Frau Venus wurden mehrmals jeweils eine Stunde Mathematik und Geografie anhand des literarischen Textes gestaltet.

*Sie vert des êrsten tages ze Tervis,
des andern tages an den Plât,
[...]
des ahten tages ze Villach,
Dâ lît sie den neunten tac stille.
Des zehenden tages ze Veltkirchen,
des einleften tages ze Vîte,
des zwelften tages ze Vrisach,
des drîzehenden tages ze Scheufflich,
des vierzehenden tages ze Judenburg,
des fünfzehenden tages Knütelvelde,
des sehzehenden tages Liuben,...*³⁰

Ausgehend vom Einladungsbrief zur Venusfahrt, in dem Ulrichs Reiseroute von Mestre/ Venedig bis ins heutige Tschechien beschrieben wird, mussten zunächst im Geografieunterricht die mittelhochdeutschen Ortsnamen den neuhochdeutschen Entsprechungen zugeordnet und anschließend die Orte auf einer Karte verzeichnet werden.³¹ Für (ober-)steirische Schüler/innen ist diese Aufgabenstellung meist besonders spannend, da viele Ortschaften genannt werden, zu denen sie einen persönlichen Bezug haben. Mittels Schätz- und Rechenaufgaben galt es im Anschluss im Mathematikunterricht zu ergründen, wie lange Ulrich tatsächlich auf Venusfahrt war, an wie vielen Tagen er geritten hat, wie schnell

³⁰ *Frauendienst*, S. 182 (Einladungsbrief zur Venusfahrt).

³¹ In der Primarstufe sind die Ortsnamen wie auch ihre Position auf der Karte auf dem Arbeitsblatt vorgegeben und müssen richtig zugeordnet werden; in der Sekundarstufe werden Namen, geographische Lage und historische Grenzziehungen von den Schüler/innen selbst entschlüsselt bzw. recherchiert und unter Umständen auch die Karte selbst gezeichnet.

diese Strecke im Mittelalter und heute unter verschiedenen Bedingungen zurückgelegt werden konnte (zu Fuß, als Reiter mit und ohne Pferdewechsel, mit dem Auto usw.). Die Fragestellungen aus dem Umfeld des literarischen Textes motivierten dabei auch jene Schüler/innen, die sonst im Mathematikunterricht eher desinteressiert sind, da „man wirklich herausfinden will, ob man Recht gehabt hat [mit seinen Schätzungen]“ und dabei „gar nicht wirklich gemerkt hat, dass das eine Mathematikstunde ist.“

In (teilweise abgewandelter) Form wurden die einzelnen Aufgabenstellungen, die die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten und Potentiale von (mittelalterlicher) Literatur veranschaulichen, seither auch im Zuge von KinderUni-, Schul- und Lehrerfortbildungsworkshops in und um Graz durchgeführt.

6 Minne als Extremabenteuer

Die (zwischen-)menschlichen Dimensionen des *Frauendienstes* (etwa die bisweilen tragikomischen Interaktionen zwischen dem Protagonisten und seiner Herzensdame, das auch heute noch nachfühlbare Sehnen und (Ver-)Zweifeln im Umgang mit dem anderen Geschlecht oder die minnedidaktischen Überlegungen zu den gesellschaftlichen Beziehungsnormen der Zeit) können auf verschiedenste Weise als Impuls für Schreib- und Sprechansätze im Unterricht der Sekundarstufe II dienen. Die zahlreichen unterschiedlichen, von Lehramtsstudierenden im Zuge des Projektes entwickelten und durchgeführten Unterrichtskonzepte, die neben vielem anderen auch die anthropologische Dimension der Literatur und ihren Einfluss auf die ästhetische Bildung fokussieren, können an dieser Stelle aus Platzgründen nicht näher betrachtet werden. Es sei auch hier an auf die zukünftige Veröffentlichung der Materialien über das Textportal verwiesen.

Neben Aktivitäten in und um den Steirischen Literaturpfad des Mittelalters in Unzmarkt (etwa szenischen Erlebnisführungen und Geocaching),³² boten die handlungs- und produktionsorientierten Schwerpunkte der einzelnen Unterrichtseinheiten den Anstoß für mehrere Schüler/innen-Projekte zu Ulrich von Liechtenstein. Im Zuge der Umsetzung dieser Gruppen- oder Klasseninitiativen wurden Wahrnehmungsintensität, Imaginationsvermögen und Kreativität der Schüler/innen angesprochen; die erweiterte Öffentlichkeit durch das Projektumfeld fungierte als zusätzlicher Motivator.³³ Ergänzend zur intensiven Auseinandersetzung mit dem mittelalterlichen literarischen Text wurden die Schüler/innen dabei auf vielfältige, über den herkömmlichen Unterricht hinausgehende Weise gefordert wie gefördert und konnten sich beispielsweise in Bereichen wie Layout, Aufnahmetechniken, Fotografie, Film- und Tonschnitt, Planung und Koordination üben und nicht zuletzt für die rechtlichen Grundlagen von Veröffentlichungen aller Art sensibilisiert werden. So inspirierten Ulrichs Minnelieder und seine minnedidaktischen Überlegungen in *Frauendienst* und *Frauenbuch* die Schülerinnen einer Projektgruppe aus dem Bundesgymnasium Rein zur Gestaltung eines Hochglanz-Magazins mit dem Titel *Frouwen Fröide*.³⁴ Dieses Highlight unter den *Arbeitskoffer*-Produkten wurde mittlerweile drei Mal aufgelegt und begeistert seit 2013 junge wie ältere Leser/innen aus dem Projektumfeld mit kurzweiligen Informationen zum ‚mittelalterlichen Lifestyle‘. Einer der Beiträge des Magazins, das „Starinterview mit Ulrich von Liechtenstein“, wurde in die im April 2015 erscheinende Anthologie zu den steirischen Literaturschauplätzen des Mittelalters aufgenommen und

³² Vgl. hierzu den Gastbeitrag „Vom Suchen und Finden Ulrichs von Liechtenstein“ von Lisa Glänzer, Anna Kollingbaum und Kathrin Liess in Schwinghammer: *Arbeitskoffer* (wie Anm. 1), S. 62–71.

³³ Ein im Zuge dieser Schwerpunkte entstandenes Puppenspiel und ein Kostümfilm zum *Frauendienst* können über den projekteigenen *YouTube*-Kanal angesehen werden: https://www.youtube.com/results?search_query=arbeitskoffer. Im Sommersemester 2015 fand unter anderem ein einwöchiger Schreib- und Theaterworkshop zur szenischen Umsetzung ausgewählter *Frauendienst*-Episoden inklusive Uraufführung am Ulrich-Literaturpfad in Unzmarkt und Filmdreh auf der Unzmarkter Frauenburg statt. Die Ergebnisse kann man hier ansehen: <https://www.youtube.com/watch?v=YFG0K41tivo>.

³⁴ Vgl. hierzu den Gastbeitrag von Kathrin Liess in Schwinghammer: *Arbeitskoffer* (wie Anm. 1), S. 57–61.

steht in diesem künstlerisch gestalteten Band Seite an Seite mit Sprachkunstwerken so namhafter Gegenwartsautorinnen und -autoren wie Bodo Hell, Alfred Kolleritsch und Gerhard Roth.³⁵

7 *Wie soll man des vol ze ende komen?*³⁶

Mit Oktober 2014 wurde eine weitere Projekt-Laufzeit seitens des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft genehmigt. Ulrich von Liechtenstein wird das Team des *Arbeitskoffers* also vorerst weiterhin auf seinen Wegen durch die steirische Schul- und Literatur(pfad)landschaft begleiten und dabei hoffentlich noch viele Schulstunden auf vielfältigste Art und Weise bereichern.

³⁵ Eva Prikler: Starinterview mit Ulrich von Liechtenstein. In: Literarische Verortungen. Neue Texte zu den Schauplätzen mittelalterlicher Literatur in der Steiermark und in Slowenien. Hg. v. Wernfried Hofmeister. Graz 2015, S. 167–170.

³⁶ *Frauendienst* 4,1.

Kai Lorenz (Halle/ Saale)

Stories, Stoffe, Sachbücher: Einstiegslektüren ins Mittelalter

Das Mittelalter ist per se ein interdisziplinäres Thema, das gilt für die Wissenschaft ebenso wie für den Unterricht. Gerade im Bereich der Grundschule und der Sekundarstufe I findet sich auf dem Buchmarkt eine recht heterogene Mischung aus Sachbüchern, Erzählungen und Nacherzählungen. Spannend ist dabei, wie Realienkunde, Stofftraditionen und freies Erzählen, teils auch mit anachronistischen Elementen, miteinander verbunden werden.

Auf diese literarische Landschaft, die den leserischen Einstieg ins Mittelalter trägt, wird im Folgenden ein Blick geworfen, der ganz bewusst auf enge Alterseingrenzungen oder -empfehlungen verzichtet, da sie sich in der Praxis ohnehin kaum widerspiegeln und außerdem einer Überblicksbetrachtung eher hinderlich wären. Der Beitrag strebt auch keine Analyse der Texte im Sinne der Rezeptionsforschung an, hierfür sei auf die einschlägige Forschungsliteratur verwiesen.¹ Im Vordergrund stehen deutschsprachige Texte, jedoch werden vereinzelt Übersetzungen fremdsprachiger Bücher miteinbezogen, sofern sie besonders erwähnenswert sind und/ oder sich als Klassiker im Lesekanon etabliert haben.

Grundsätzlich lassen sich vier verschiedene basale Textkonzeptionen unterscheiden: 1. Sachbücher, 2. Geschichten ohne inhärenten Mittelalterbezug, 3. frei erdachte Erzählungen mit Mittelalterbezug und 4. Nacherzählungen mittelalterlicher Stoffe.

¹ Zur Rezeptionsforschung siehe etwa: Ina Karg: *...und waz si guoter lêre wernt...* Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/ M. 1998 sowie Ingrid Bennewitz; Andrea Schindler: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg 2012.

1 Sachbücher

Meist sind es Bücher aus den etablierten Reihen großer Verlage, mit denen Kinder erstmals mit Sachliteratur vertraut werden. Etwa bieten *WAS IST WAS*,² *Frag doch mal ... die Maus*,³ *Wieso? Weshalb? Warum?*⁴ und *Meyers kleine Kinderbibliothek*⁵ eine ganze Menge von Titeln zum Einstieg in das Thema Mittelalter. Dass hier eher historische und realienkundliche Ansätze vorherrschen und weniger Bezug auf Literatur- und Sprachwissenschaft genommen wird, überrascht wenig, dennoch wäre ein Buch, das diese Themen aufgreift, überaus wünschenswert. Neben diese Reihen treten auch Einzeltitel wie das aus dem Französischen übertragene *Das Mittelalter für Kinder* aus der Feder des renommierten Historikers Jacques Le Goff.⁶ Für den Schulunterricht und unterrichtsbasierte wie außerschulische Projektarbeit stehen zudem eine ganze Reihe fachwissenschaftlicher Materialien zum Mittelalter bereit.⁷

Während diese Art von Sachbüchern nicht fortlaufend gelesen werden muss, sondern an einer beliebigen Stelle aufgeschlagen werden kann und damit zum Schmökern einlädt, bedienen sich andere gezielt einer narratologischen Konzeption, um Sachwissen spannend zu vermitteln.

² Andrea Schaller: *Mittelalter. Die Welt der Kaiser, Edelleute und Bauern*, Nürnberg 2014 sowie weitere Titel mit Mittelalterbezug in dieser Reihe.

³ Rudolf Schnell: *Frag doch mal ... die Maus. Erstes Sachwissen – Ritterburg*, München 2012 sowie Hauke Kock: *Ritter und Burgen*. München 2006 sowie weitere Titel mit Mittelalterbezug in dieser Reihe.

⁴ Kyrima Trapp: *Wir entdecken die Ritterburg. Wieso? Weshalb? Warum?*, Ravensburg 2000.

⁵ Sybil Gräfin Schönfeldt: *Die Ritterburg*. Frankfurt 2006.

⁶ Jacques Le Goff: *Das Mittelalter für Kinder*. München 2007.

⁷ Vgl. etwa: Birgit Brandenburg: *So war es im Mittelalter. Eine Werkstatt*. Mülheim an der Ruhr 2004; Ingrid Floerke et. al.: *Markt, Musik und Mummenschanz: Stadtleben im Mittelalter. Das Mitmach-Buch zum Tanzen, Singen, Spielen, Schmökern, Basteln und Kochen*. Münster 2008; Gaby Helmling: *Lernwerkstatt Mittelalter: Für die 3. und 4. Klasse Grundschule*. Kempen 2013; Ulrike Lassert: *Damals im Mittelalter: Die sach- und kindgerechte Kopiervorlagensammlung für die 3./4. Klasse*. Donauwörth 2015.

In diesem Sinne lässt Christa Holtei in *Ein Tag auf der Ritterburg*, die Leser einen Jungen aus dessen Perspektive durch eine hochmittelalterliche Burg begleitet.⁸ Eines ebensolchen Ansatzes bedienen sich die Autorinnen und Autoren der Reihe *Arena Bibliothek des Wissens*,⁹ in der sich jeder Band einem speziellen Sachthema widmet, etwa der Pest, Martin Luther oder dem Mönchtum.¹⁰

Sachbücher haben für Kinder oft den Anreiz, dass vorhandene, meist punktuelle Kenntnisse über das Mittelalter, die etwa aus TV-Serien, Computerspielen oder realen Besuchen auf Burgen oder Mittelaltermärkten stammen, nachbereitet und erweitert werden können; oft werden Bücher auch bei solchen Besuchen gekauft. Gleichzeitig dienen sie als Inspiration für Spiele, Verkleidungen und zum gemeinsamen Schmökern mit Freunden oder der Familie sowie als Nachschlagewerk, wenn realienkundliche Fragen beim Lesen einschlägiger Erzählungen auftauchen.

2 Geschichten ohne inhärenten Mittelalterbezug

Vergangene Zeiten eignen sich trefflich zur Projektionsfläche für Ideen und Wünsche, für vorbildhafte Idealität, aber auch für Kritik oder Anregungen, die sich, unterstützt durch die Alterität, in einem solchen Rahmen leichter und anschaulicher darstellen lassen als in einer gegenwärtigen Kulisse. Eben diesen Effekt machen sich auch Geschichten zunutze, wie die Reihe von der *Kleinen Prinzessin*, die in *Ich will mein Töpfchen*¹¹ Kleinkindern den eigenständigen Gang zur Toilette erklärt, oder auch

⁸ Christa Holtei: *Ein Tag auf der Ritterburg*. Hamburg 2003.

⁹ Harald Parigger: *Sebastian und der Wettlauf mit dem Schwarzen Tod – Die Pest überfällt Europa*. Würzburg 2008; Günther Bentele: *Leben im Mittelalter. Der Meister und der Aufstand der Zünfte*. Würzburg 2011; Ders.: *Leben im Mittelalter – Weise Mönche und ein verkaufte Wunder*. Würzburg 2011; Ders.: *Leben im Mittelalter – Der Kesselflicker und die Rache der Bauern*. Würzburg 2010; Ders.: *Leben im Mittelalter – Zwei Knappen und der Ruf des Königs*. Würzburg 2010; Andreas Venzke: *Gutenberg und das Geheimnis der schwarzen Kunst*. Würzburg 2008; Ders.: *Luther und die Macht des Wortes*. Würzburg 2007; Maria Regina Kaiser: *Karl der Große und der Feldzug der Weisheit*. Würzburg 2009.

¹⁰ Nach dem gleichen Prinzip aufgebaut ist die Reihe *Tatort Forschung* des Loewe Verlags, leider sind hier die Mittelalter-Titel größtenteils vergriffen. Vgl. etwa: Annette Neubauer: *Anschlag auf die Buchwerkstatt. Ein Ratekrimi um Johannes Gutenberg*. Bindlach 2007.

¹¹ Tony Ross: *Die Kleine Prinzessin. Ich will mein Töpfchen*. Köln 2002.

Gerd Sobtyzys *Ritter Titus und der Drache Liederlich*,¹² in dem das oft konfliktbehaftete Thema des Aufräumens des Kinderzimmers geschickt mit der imaginären Identifikationswelt aus der (angenommenen) Perspektive des Kindes beziehungsweise des Ritters verwoben wird. Das Prinzip liegt darin, dass Geschichten, die theoretisch auch in jeder anderen Zeit spielen könnten,¹³ mit mittelalterlichen Elementen ausgestaltet werden, um das Rezipienteninteresse zu erhöhen respektive die Identifikation zu erleichtern.

Einige der Bücher sind bereits an der Grenze zur nächsten Gruppe, der frei erdachten Mittelalterrezeption, anzusiedeln, aber dennoch deutlich von ihr zu unterscheiden. Es handelt sich dabei um Erzählungen, die einen weniger konkreten Situationstransfer als in den oben genannten Beispielen in den Vordergrund stellen und auch einen eigenen Plot entwickeln, dabei aber nicht konsequent auf eine mittelalterliche poetische Welt aufbauen, sondern sich Motiven aus Moderne, Mittelalter und teilweise auch Antike gleichermaßen bedienen, ein Prinzip, das sich in der gesamten Fantasyliteratur findet. So erzählt *Ritter ohne Furcht und das fürchterliche Ungeheuer*¹⁴ von Gaby Scholz eine Geschichte aus dem Leben eines kleinen Ritters. Der dem Alter der potentiellen Rezipienten angeglichene Protagonist wohnt stilecht auf einer Burg, trägt Rüstung und Schwert, besitzt dann aber auch anachronistisch einen Kühlschrank. Die Begegnung mit dem Monster im Keller fordert Tapferkeit und Offenheit, dafür wird der Protagonist aber mit einer außergewöhnlichen Freundschaft belohnt; der *Ritter ohne Furcht* greift damit ein klassisches Motiv der Kinder- und Jugendliteratur auf. Auf dieser Konstellation bauen auch Annette Langens Geschichten von *Ritter Wüterich und Drache Borste*¹⁵ auf. Hier freunden sich der kleine Ritter und der junge Drache an. Thematisiert werden in den beiden Bänden verschiedene Diskurse, unter anderem Familie, Freundschaft und Toleranz.

¹² Gerd Sobtyzyk: *Ritter Titus und der Drache Liederlich*. Dresden 2011.

¹³ Etwa unternimmt der Kleine Drache Kokosnuss mit Hilfe einer Art Zeitmaschine auch eine Reise ins Alte Ägypten. Vgl. Ingo Siegner: *Der Kleine Drache Kokosnuss – Expedition auf dem Nil*. München 2015.

¹⁴ Gaby Scholz: *Ritter ohne Furcht und das fürchterliche Ungeheuer*. München 2012.

¹⁵ Annette Langen; Katja Gehrmann: *Ritter Wüterich und Drache Borste*. Zürich 2013.

Ebenfalls bedienen sich die *Ritter Rost*-Reihe,¹⁶ eine Mischung aus Erzählung und Musical mit einem Roboter-Ritter als Protagonisten, sowie die Abenteuer des *Kleinen Drachen Kokosnuss* einer solchen Konstruktion. Mit dem Drachen Kokosnuss als Protagonisten (auch alle seine Freunde sind Drachen)¹⁷ wird eine Mittelalter-Konnotation hergestellt, da der Drache ein typisches Märchen-Motiv der mittelalterlichen Literatur darstellt. Gleichzeitig wird das hier aber harmlose Phantasiegeschöpf Kokosnuss mit typisch neuzeitlich-menschlichen Zügen gezeichnet, leicht erkennbar an seiner blauen Baseballmütze. So wird gerade den jungen Rezipienten der Bezug zu zahlreichen anderen Kinderbüchern, in denen kindliche Drachen als Protagonisten aus der Zeit des Mittelalters fungieren, mit hoher Wahrscheinlichkeit auffallen und dadurch auch die gewünschte Alterität des Mittelalters durch die identifikatorische Vertrautheit mit dem des Serienhelden unterstrichen. Mit dem Mittelalter haben die meisten anderen Abenteuer des Drachen Kokosnuss jedoch nichts zu tun, sie behandeln vielmehr die verschiedenen Länder, Kulturen und Zeiten der Welt.

Eine Ausnahme bildet der Band *Der kleine Drache Kokosnuss und der schwarze Ritter*,¹⁸ der bereits genuin mittelalterliche Themen in einem entsprechenden Setting verhandelt. Erzählt wird eine gefährliche Brautwerbung, die ganz im Sinne der mittelalterlichen Tradition eine Kampfesprobe in Form des Drachentötens enthält. Allerdings wird hier in einem Perspektivenwechsel aus der Sicht des Drachens erzählt, und dieser ist zudem der Onkel des kleinen Kokosnuss. Es gelingt dem Protagonisten, ebenfalls in bester Erzähltradition, den Tod eines Verwandten zu verhindern und nebenbei noch für einen glücklichen Ausgang der Liebesbeziehung zu sorgen, wodurch auch das Konzept der personalen Liebe aufgegriffen wird.

¹⁶ Jörg Hilbert: *Ritter Rost. Musical für Kinder*. Hamburg 2012.

¹⁷ Ingo Siegner: *Der kleine Drache Kokosnuss kommt in die Schule*. München 2004.

¹⁸ Ingo Siegner: *Der kleine Drache Kokosnuss und der schwarze Ritter*. München 2005.

3 Freie Erzählungen mit Mittelalterbezug

Diese Werke stehen zwar außerhalb der direkten Tradition des Nach- und Neuerzählens bekannter Stoffe, sind aber im Mittelalter verortet. Die meisten Texte bemühen sich um die Konstruktion einer weitgehend authentisch-mittelalterlichen poetischen Welt, insbesondere, was die Darstellung der Handlungsräume und der Realien angeht, wie etwa in Henriette Wichs *Kleine Rittergeschichten zum Vorlesen*.¹⁹ Gängige Topoi und Motive der höfischen Literatur wie der wilde Wald, die höfische Sittlichkeit oder die Äventiurefahrten des Ritters werden verwendet. Ein freier und spielerischer Umgang mit der Materie findet sich hingegen in den Protagonistenfiguren selbst und in ihrer diskursiven Verknüpfung. Das gilt zum Beispiel für den kleinen Ritter als betont kindlichen Helden, was mit der historischen Realität oder den literarischen Vorlagen so zwar nicht in Übereinstimmung zu bringen ist, aber zahlreiche erzählerische Freiheiten ermöglicht. Dass ein solches Vorgehen auch durchaus ergiebig sein kann, wird an Kirsten Boies *Der kleine Ritter Trenk*²⁰ deutlich. Die verschiedenen Teile der mittelalterlichen Gesellschaft in Form von Adel, Klerus, Bürgertum und auch den Außenseitern wie Gauklern, Räubern, Köhlern mit ihren speziellen Privilegien, Pflichten und Risiken werden thematisiert und durch die Perspektive des kleinen Helden erfahrbar. *Der kleine Ritter Trenk* bildet eine eigene kleine Buchreihe. In den einzelnen Abenteuern werden jeweils spezifische Themen wie der Stein der Weisen²¹ oder der Bau einer Kathedrale²² mit Diskursen wie Freundschaft und Familie verbunden. Ein weiterer Band stellt die Symbiose aus Erzählung und Sachbuch her,²³ indem dem Abenteurer ein kulturhistorischer

¹⁹ Henriette Wich: *Kleine Rittergeschichten zum Vorlesen*. Hamburg 2003.

²⁰ Kirsten Boie: *Der kleine Ritter Trenk*. Hamburg 2006.

²¹ Kirsten Boie: *Der kleine Ritter Trenk und das Schwein der Weisen*. Hamburg 2012.

²² Kirsten Boie: *Der kleine Ritter Trenk und der Turmbau zu Babel*. Hamburg 2013.

²³ Kirsten Boie: *Der kleine Ritter Trenk und fast das ganze Leben im Mittelalter: Ein Ritterabenteurer mit ziemlich viel Sachwissen*. Hamburg 2012.

Teil angeschlossen wird;²⁴ auch die Reihen *Vincelot*²⁵ und *Lanzelotta*²⁶ weisen solche tapferen kleinen Protagonisten auf. Phantasievoll und detailliert erscheint Cornelia Funkes *Igraine Ohnefurcht*, „die als einzige in ihrer Familie keinen Spaß am Zaubern hat, sondern Ritterin werden will.“²⁷ Einige Bücher der freien Mittelalterrezeption im Kinderbuch akzentuieren zudem den Genderaspekt noch stärker, indem die Protagonistin mit betont emanzipatorischen oder antiautoritären Zügen ausgestattet wird, wie dies auch in diversen historischen Romanen für Erwachsene der Fall ist. Ein interessantes Beispiel ist hier die aus dem Englischen übersetzte *Prinzessin Pfiffigunde*,²⁸ in der eine gefährliche Brautwerbung vorgeführt und mit fachlichem Gespür ironisiert wird: Die Verbindung mit der Frage nach Genealogie und Herrschaftsnachfolge behandelt eine der Kernfragen mittelalterlichen höfischen Erzählens. Dabei bricht die Protagonistin hier aber bewusst und charmant mit den Erwartungen und Anforderungen an ihre Rolle als Thronfolgerin. Habitus, Wortwahl und Kleidungsstil sind nicht adäquat, sie ignoriert den Rat ihrer Eltern und diskreditiert zielsicher alle Brautwerber.²⁹

²⁴ Vgl. etwa den Werbetext des Oetinger Verlages zu *Der kleine Ritter Trenk. Und fast das ganze Leben im Mittelalter*. „Auf ins Mittelalter! Ein Geschichtsausflug mit dem kleinen Ritter Trenk. [...] Nach jedem Kapitel führt ein umfangreicher Sachteil in das Leben der Menschen im Mittelalter ein. Wie war das damals mit der Schule? Warum durfte man beim Essen rülpsen, sich aber nicht ins Tischtuch schnäuzen? Wie wurden Handwerker ausgebildet, was bedeutete es, ein Leibeigener zu sein und welche Waffen trugen die Ritter? Außerdem gibt es Bastel- und Rezeptanregungen und man erfährt Erstaunliches über auch heute noch gebräuchliche Sprichwörter.“ http://www.oetinger.de/buecher/figuren-reihen/der-kleine-ritter-trenk/details/titel/1285304/15366/0/Agentur/Sabine/Pfannens-tiel/Der_kleine_Ritter_Trenk_und_fast_das_ganze_Leben_im_Mittelalter_.html.

²⁵ Ellen Alpsten: *Vincelot und der Feuerdrache*. Münster 2012; Dies.: *Vincelot und der schwarze Ritter*. Münster 2013; Dies.: *Vincelot und der Geist von Drachenfels*. Münster 2014.

²⁶ Ursel Scheffler: *Lanzelotta Ritterschtochter*. Das große Turnier. Hamburg 2005; Dies.: *Lanzelotta Ritterschtochter*. Der geraubte Schatz, Hamburg 2006; Dies.: *Lanzelotta Ritterschtochter*. Überfall am Drachenfels. Hamburg 2007.

²⁷ http://www.corneliafunke.com/index.php?page=buecher_detail&id=27&lang=de.

²⁸ Babette Cole: *Prinzessin Pfiffigunde*. Aus dem Englischen übersetzt von Ute Eichler. Hamburg 2005.

²⁹ In *Pfiffigunde* finden sich zwar zahlreiche Anachronismen; aufgrund der stark ausgeprägten fachlichen Bezüge, etwa Parodiesierung der Brautwerbung sowie der Genderbilder und -Rollen, sei es aber dennoch der freien Mittelalterrezeption zugerechnet.

Ebenfalls von einer gefährlichen Brautwerbung erzählt Peter Hacks' *Armer Ritter*,³⁰ erstmals erschienen 1977, der als ein ‚Klassiker‘ der Mittelalterrezeption im Kinderbuch angesehen werden darf. Leider ist die bebilderte Prosaausgabe³¹ derzeit nur antiquarisch verfügbar, lieferbar ist aber die von Klaus Rek herausgegebene Dramenfassung.³² Hier wird vor dem Hintergrund der Ständegesellschaft mit fachlichem Fingerspitzengefühl eine Geschichte mit mehreren Deutungsebenen (einmal als Werk der Mittelalterrezeption und gleichzeitig als ironische Reflexion neuzeitlicher Gesellschaftsstrukturen) erzählt, welche weite Teile der höfischen Tugendbegriffe³³ behandelt, insbesondere die im Mittelalter bedeutsame Eigenschaft der Beständigkeit (*staete*) sowie die der *mâze* angesichts von *minne* und Brautwerbung in der Fähigkeit des Nein-Sagens.

In der Alterszielgruppe etwas höher angesetzt, aber dennoch erwähnt werden sollen die im Spätmittelalter angesiedelte *Oskar-Reihe*³⁴ von Claudia Frieser sowie die Mittelalter-Jugendromane von Rainer Maria Schröder, etwa *Das Vermächtnis des alten Pilgers*.³⁵ In allen Texten ist eine fundierte historische Rechercharbeit erkennbar, sodass die Bücher durchaus auch für Erwachsene interessant sind.

Schon anhand der Vielzahl der hier genannten³⁶ Publikationen lässt sich erahnen, dass im Falle der freien Mittelalterrezeption eine relativ hohe Fluktuation auf dem Markt herrscht. Dies betrifft leider auch Titel, die unter historischen wie literaturwissenschaftlichen und sozialgeschichtlichen Aspekten als wertvoll einzustufen sind, wie die bereits erwähnte Bilderbuchausgabe von Peter Hacks' *Armer Ritter*, und mehrere nur noch antiquarisch verfügbare Bücher von Annette Neubauer, die literarhistorische Themen aufgreift, indem sie ihre Protagonisten Tom und Nele in

³⁰ Siehe hierzu den Beitrag von Klaus Rek im vorliegenden Band.

³¹ Peter Hacks: *Der Arme Ritter*. Stuttgart 1985.

³² Peter Hacks. *Armer Ritter*. Ein Kindermärchen in 5 Akten. Hg. v. Klaus Rek. Berlin 2012.

³³ Vgl. etwa Otfried Ehrismann: *Ehre und Mut, Aventure und Minne*. Höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter. München 1995.

³⁴ Claudia Frieser: *Oskar und das Geheimnis der Kinderbande*. Frankfurt 2009; *Oskar und das Geheimnis des Klosters*. Frankfurt 2011; *Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder*. Frankfurt 2007; *Oskar und das geheimnisvolle Volk*. Frankfurt 2014.

³⁵ Rainer Maria Schröder: *Das Vermächtnis des alten Pilgers*. Frankfurt 2010.

³⁶ Ohne dass damit ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben würde.

der heutigen Zeit Abenteuer erleben lässt, die mit dem Mittelalter in Verbindung stehen.³⁷ Schröders Trilogie *Die Bruderschaft vom Heiligen Gral*³⁸ dagegen wird noch in elektronischer Form angeboten.

4 Nacherzählungen mittelalterlicher Stoffe

Die folgende Gruppe von Büchern widmet sich einer im Kern typisch höfischen Form der Narration: Es geht nicht darum, eine Geschichte neu zu erfinden, sondern darum, einen bekannten Stoff neu zu erzählen. Daher überrascht es wenig, dass sich das Volumen der aus dem Mittelalter tradierten Stoffe auch in der modernen Rezeption spiegelt. Der Artuskreis stellt hier die mit Abstand umfangreichste Gruppe dar.

Im Gegensatz zu den freien Erzählungen mit Mittelalterbezug finden sich bei den Nacherzählungen relativ häufig im Literaturkanon etablierte Werke, die bereits etlichen Schülergenerationen von der eigenen Lektüre vertraut sind; dazu zählen Auguste Lechners 1956 erschienener *Parzival*³⁹ sowie das aus dem Englischen übersetzte und stärker am gesamten Stoff als an einer einzelnen Textvorlage orientierte *König Artus und die Ritter von der Tafelrunde* Rosemary Sutcliffs.⁴⁰ Gleiches gilt für Katharina Neuschaefer's Erzählungen aus dem Artusstoff,⁴¹ zu denen auch zwei Hörbücher vorliegen: *Was geschah auf Camelot*⁴² und *Die Ritter der Tafelrunde*⁴³ sowie Waltraut Lewins *Artussagen*.⁴⁴ An etwas jüngere Leser/innen richtet sich *Artus und das Schwert im Stein*⁴⁵ aus der Reihe *Leserabe* sowie Willi

³⁷ Siehe etwa: Annette Neubauer: *Das rätselhafte Schwert: Ein Nibelungen-Abenteuer*. Hamburg 2009; Dies.: *Der Kampf mit dem Drachen: Ein Drachenstich-Abenteuer*. Hamburg 2010.

³⁸ Rainer Maria Schröder: *Die Bruderschaft vom Heiligen Gral*. Band 1: *Der Fall von Akkon*, Band 2: *Das Labyrinth der schwarzen Abtei*, Band 3: *Das Amulett der Wüstenkrieger*. Frankfurt 2008.

³⁹ Auguste Lechner: *Parzival*. Würzburg 2008.

⁴⁰ Rosemary Sutcliff: *König Artus und die Ritter von der Tafelrunde*. Urach 2012.

⁴¹ Katharina Neuschaefer: *Die schönsten Sagen aus aller Welt*. Hamburg 2011.

⁴² Katharina Neuschaefer: *Die Artus-Sage. Was geschah auf Camelot*. Hörspiel-CD. Dortmund 2011.

⁴³ Katharina Neuschaefer: *Die Artus-Sage. Die Ritter der Tafelrunde*. Hörspiel-CD. Dortmund 2012.

⁴⁴ Waltraut Lewin: *Artussagen*. Bindlach 2007.

⁴⁵ Manfred Mai: *Artus und das Schwert im Stein*. Ravensburg 2012.

Fährmanns *Siegfried von Xanten*⁴⁶ und *König Artus und sein Zauberer*.⁴⁷ Von Hertha Kratzer, die sowohl den Artusstoff als auch Heldenepen und Sagen bearbeitet hat, gibt es eine Bilderbuchfassung und eine Prosaversion von *König Artus*⁴⁸ sowie eine Erzählung von *Richard Löwenherz*.⁴⁹ Auf ein älteres Zielpublikum abgestimmt ist Martin Grzimeks *Tristan. Roman um Treue, Liebe und Verrat*.⁵⁰ Als der ‚Große Wurf‘ der letzten Jahre ist Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter*⁵¹ anzusehen, der, sprachlich modern und sensibel zugleich, obwohl für ein Publikum ab zwölf Jahren empfohlen, doch auch sowohl jüngeren als auch erwachsenen Lesern einen klugen Zugang zum höfischen Roman ermöglichen kann. Als Sonderform der modernen und kinder- und jugendgeeigneten Artusrezeption ist die Comicreihe *Prinz Eisenherz*⁵² erwähnenswert, die – besser als ihr Ruf – gerade, was das Figurenpersonal, die intertextuellen Zusammenhänge und die höfischen Tugenden betrifft, einen interessanten Einstieg in den Artusstoff bieten kann.

Bezüglich der Gattung Heldenepik begegnen wiederum vertraute Namen: Auguste Lechners Nacherzählung des *Nibelungenliedes*⁵³ (erstmal erschienen 1951 unter dem Titel *Die Nibelungen. Für unsere Zeit erzählt*) und das seit 1971 ebenfalls mehrfach nachgedruckte und nun in einer neuen und bebilderten Version vorliegende *Das Nibelungenlied: Neu erzählt von Franz Fühmann*,⁵⁴ das sich neben dem Lechnerschen Werk in der Schulpraxis etablieren konnte.⁵⁵ Eine weitere Autorin, die sich sowohl heldenepischen Stoffen als auch dem Artuskreis gewidmet hat, ist Hertha Kratzer: Zum *Nibelungenlied* und zu König Artus existieren von ihr jeweils

⁴⁶ Willi Fährmann: *Siegfried von Xanten*. Würzburg 2010.

⁴⁷ Willi Fährmann: *König Artus und sein Zauberer*. Würzburg 2004.

⁴⁸ Hertha Kratzer: *König Artus und die Ritter der Tafelrunde*, Berlin 2008 (Textausgabe); Dies.: *König Artus*, Berlin 2007 (Bilderbuch).

⁴⁹ Hertha Kratzer: *Richard Löwenherz*. Berlin 2009.

⁵⁰ Martin Grzimek: *Tristan. Roman um Treue, Liebe und Verrat*. München 2011.

⁵¹ Felicitas Hoppe: *Iwein Löwenritter. Erzählt nach dem Roman von Hartmann von Aue*. Frankfurt 2011.

⁵² Hal Foster: *Prinz Eisenherz. Gesamtausgabe*. Bonn ab 2006.

⁵³ Auguste Lechner: *Die Nibelungen*. Würzburg 2008.

⁵⁴ Franz Fühmann: *Das Nibelungenlied: Neu erzählt v. Franz Fühmann*. Frankfurt 2006.

⁵⁵ Siehe hierzu Detlef Goller: *muget ir nu wunder hoeren sagen*. Bearbeitungen *alter mæren* im Schulunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Band 60, Ausgabe 2 (2013) S. 176–189. Auf die Kritikpunkte beziehungsweise Vorzüge beider Werke soll hier nicht eingegangen werden, die Diskussion ist hinlänglich bekannt.

eine Bilderbuch- und eine Prosafassung.⁵⁶ Weniger bekannte und auch im Unterricht weniger präsente heldenepische Texte sind das *Rolandslied*⁵⁷ und das eher für Kinder im Vorschulalter konzipierte Bilderbuch *Laurin*.⁵⁸

Neben der Heldenepik und dem höfischen Roman finden auch andere Textgattungen Eingang in die moderne Kinder- und Jugendbuchrezeption, etwa die *Schildbürger*⁵⁹ (stofflich basierend auf dem spätmittelalterlichen *Lalebuch*) oder *Till Eulenspiegel*.⁶⁰ Gegenüber den Vorlagen finden hier einschneidende Kürzungen und Umarbeitungen statt, die die Dramatik und Körperlichkeit der mittelalterlichen Texte stark abmildern.

5 Fazit

Die verschiedenen Kategorien (Sachbücher, Geschichten ohne inhärenten Mittelalterbezug, frei erdachte Erzählungen mit Mittelalterbezug und Nacherzählungen mittelalterlicher Stoffe) haben mit ihren jeweiligen Beispielen aufgezeigt, wie verschieden die Ansätze und Ansprüche sind, mit denen Kinder und Jugendliche an das Mittelalter und seine literarische und kulturhistorische Welt herangeführt werden können. Es geht hier nicht darum, die Kategorien wertend gegenüber zu stellen, sondern vielmehr darum, ein Bewusstsein für die Perspektiven der germanistischen Mediävistik auf die hier vorgestellten Texte zu schaffen und dieses aus didaktischer Sicht zu nutzen. Wie wichtig dies ist, zeigt das folgende kleine Beispiel: In einer Rezension zu Sutcliffs *König Artus und die Ritter der Tafelrunde* schreibt der Rezipient *rs* auf der vielgelesenen Handelsplattform *amazon.de*:

⁵⁶Hertha Kratzer: Die Nibelungen. Berlin 2007 (Bilderbuch); Dies.: Die Nibelungen, Berlin 2011 (Textausgabe).

⁵⁷ Nacherzählt etwa durch: Katharina Neuschaefer: Die schönsten Sagen aus aller Welt. Hamburg 2011 sowie Auguste Lechner: Die Rolandsage. Würzburg 1994 (vergriffen).

⁵⁸ Dorette Wäckerli-Genier: Laurin, der Zwergenkönig vom Rosengarten. Berlin 2013.

⁵⁹ Erich Kästner: Die Schildbürger. Hamburg 2006; Otfried Preussler: Bei uns in Schilda. Die wahre Geschichte der Schildbürger nach den Aufzeichnungen des Stadtschreibers Jeremias Punktum. Stuttgart 1958; Manfred Mai: Die Schildbürger. München 2006.

⁶⁰ Erich Kästner: Till Eulenspiegel. Hamburg 2007; Manfred Mai: Till Eulenspiegel. München 2007.

Eine endlose, spannungslose Aneinanderreihung von ‚Ritterabenteuern‘ der Ritter der Tafelrunde – vielleicht hätte der Buchtitel eher ‚Die Ritter der Tafelrunde – Gastauftritt: König Artus‘ heißen sollen.⁶¹

Man mag nun Sutcliffs Erzählstil schätzen oder nicht – inhaltlich aber stellt die historisch und literaturgeschichtlich äußerst versierte und belebte Erzählerin ihr Werk in beste Stofftradition, denn es ist ja eben eines der wichtigsten Merkmale der Artusromane, dass die Äventiuren von den einzelnen Rittern unternommen werden und Artus als normierende Instanz, ruhender Pol und verbindendes Element fungiert – und gerade nicht in jeder Geschichte als Fahrender, Kämpfender und am besten noch Brautwerber voranstürmt.

Aber auch freiere Konzeptionen haben ihre Existenzberechtigung, denn sie tragen direkt zur Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler bei. Überspitzt ließe sich sagen, die freien Rezeptionen durch beispielsweise Marion Zimmer Bradley⁶² oder Diana L. Paxson⁶³ sind für nicht-fachwissenschaftliche erwachsene Rezipienten in etwa das, was der *Kleine Drache Kokosnuss* für die Kinder ist: ein Zugang aus der Rezeption – aber damit eben nur EINER der möglichen Wege, und daher sollte er nicht losgelöst von der stofflichen Tradition gesehen werden.

Warum ist all dies gerade im Bereich der Grundschule so wichtig? Die Lehrkräfte haben, sofern sie sich in der Materie Mittelalter auskennen, hervorragende Möglichkeiten, die Texte in den Unterricht und die fakultativen Leseempfehlungen einzubinden und interdisziplinär mit Themen des Sachunterrichts, der Heimatkunde, Musik etc. zu verbinden. In den Lehrplänen sind entsprechende Ankerpunkte vorhanden, so enthalten die Rahmenrichtlinien des Lehrplans Sachsen-Anhalt für die Klasse 4 im Kompetenzschwerpunkt „Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen“ unter anderem Orts- und Heimatsagen, Marthin Luthers Fabeln und eben auch Texte aus der frei erzählten Mittelalterrezeption von Cornelia Funke und Kirsten Boie.⁶⁴

⁶¹ http://www.amazon.de/product-reviews/3772524656/ref=cm_cr_dp_synop?ie=UTF8&showViewpoints=0&sortBy=bySubmissionDateDescending#R2D6B25RAH2WZ4.

⁶² Marion Zimmer Bradley: Die Nebel von Avalon. Frankfurt 1987.

⁶³ Diana L. Paxson: Die Töchter der Nibelungen. Köln 1997.

⁶⁴ https://www.bildung-lsa.de/lehrplaene__rahmenrichtlinien/grundschule/deutsch/schuljahrgang_4/bereich__sprache_und_sprachgebrauch_untersuchen_sowie_richtig_schreiben.html.

Schülerinnen und Schüler haben in diesem Alter noch nicht die Möglichkeit, das Material, mit dem sie konfrontiert werden, intertextuell einzuordnen – es bleibt meist beim empathischen Zugang, ob eine Geschichte „gefällt“ oder nicht beziehungsweise ob sich Teile als fiktional oder historisch belegbar identifizieren lassen. Gleichzeitig kommen sie mit diversen Umsetzungen historischer Themen in unterschiedlichster Qualität in verschiedensten Medien wie Buch, Film, Computerspiel, Fernsehen in Berührung. Hier liegt ein enormes Potential, die eingangs angesprochene Projektionsfläche zu nutzen, um in einem Lebensabschnitt, in dem rezipierte Literatur besonders intensiv nachwirkt, Fremdverstehen zu ermöglichen, Rollenklischees aufzubrechen, gesellschaftlich relevante Diskurse einzubinden und diese als fortlaufenden Prozess zu begreifen. Die Lust am Umgang mit den Texten ist dabei Voraussetzung.

Michael Neecke, Monika Scheffler (Regensburg)

„We Don't Need Another Hero!“

Zur Vermeidung der Heldenfalle im schulischen Mittelalter-Unterricht

Jan Philipp Reemtsma hat 2009 den Helden als narzisstisch übersteuerte Persönlichkeit gedeutet: „Der Held ist jemand, der seinen Narzissmus in einem Maße auslebt, das der Alltag normalerweise nicht zulässt.“¹ Ein solcher Blick auf den Helden ist der germanistischen Mediävistik keineswegs fremd: Jan-Dirk Müller spricht von „latente[r] Asozialität des Heros“,² Klaus von See von dessen „Ungebundenheit“, „Unvernünftigkeit und Regelwidrigkeit.“³ Vor diesem Hintergrund muss man fragen: Brauchen wir wirklich mehr Helden in der Schule? Narzisstisch gestörte und latent asoziale Charaktere gibt es dort – wie anderswo in unserer Gesellschaft – schon genug.

In unserem Beitrag möchten wir vor der literaturdidaktischen Heldenfalle warnen. Die Skizze gliedert sich in zwei Teile: Im ersten (‚skeptischen‘ oder ‚destruktiven‘) Teil soll die Nützlichkeit des Themas ‚Helden in der Schule‘ in Zweifel gezogen und relativiert werden. Im zweiten (‚konstruktiven‘) Teil des Referats wird dargelegt, was man trotz der benannten Grenzen mit Helden in der Schule anfangen kann.

¹ Jan Philipp Reemtsma: Der Held, das Ich und das Wir. In: *Mittelweg* 36,4 (2009), S. 41–64, hier S. 57.

² Jan-Dirk Müller: *Das Nibelungenlied*. Berlin 2002, S. 94.

³ Klaus von See: Was ist Heldendichtung? In: Ders.: *Edda, Saga, Skaldendichtung. Aufsätze zur skandinavischen Literatur des Mittelalters*. Heidelberg 1981, S. 154–193, hier S. 192.

1 DESTRUKTIV

Warum das mit den Helden wohl keine so tolle Idee ist...

Die Beschäftigung mit Helden in der Schule erscheint „gehirngerecht“, um ein einprägsames Schlagwort einer vorliegenden Arbeit zum Thema aufzugreifen:⁴ Sie ist bunt, bewegt und anschaulich, spricht verschiedene Sinne an, knüpft an bereits vorhandenes Wissen der Schüler an und lässt auch deren Emotionen und Gefühle nicht unberücksichtigt – eben das ist aber auch ihr Problem: Die (mediale) Gegenwartsnähe der Heldenthematik zeigt die Grenzen ihrer schulischen Verwendbarkeit auf: „The medium is the message“!⁵

Mit dem kanadischen Medientheoretiker Marshall McLuhan lässt sich unsere Gegenwart als (mediale) Wiederkehr des Mittelalters begreifen. Die Mediennutzer befreien sich mehr und mehr von den einseitig typographischen, linearen, mechanistischen und individualisierenden Zumutungen der „Gutenberg-Galaxis“. Dass Mediengebrauch mehr sein kann als bloß stillsitzend mit den Augen kleinen Reihen schwarzer Buchstaben zu folgen, hatte man vor der Etablierung von Radio und Fernsehen schon fast vergessen. Den emergenten synästhetischen Kollektivismus des elektrischen Zeitalters sieht McLuhan in der Semioralität des Mittelalters präfiguriert.⁶

Vilém Flusser (wie McLuhan zur ‚heroischen‘ Generation der Kommunikationswissenschaft gehörend) hat vor allem die negativen Seiten der – auch von ihm diagnostizierten – „Mediävalisierung“ der Medienlandschaft hervorgehoben: den „Verfall der Texte“, eine „Rückkehr zum allgemeinen Analphabetismus“, das „Vorherrschen der Bilder“.⁷

⁴ Markus Hinterholzer: Alte HeldInnen braucht die Schule. Das *Nibelungenlied* und der *Herr der Ringe* als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/ M. 2007.

⁵ Marshall McLuhan: *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York 1964.

⁶ Marshall McLuhan: *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. Toronto 1962.

⁷ Vilém Flusser: *Kommunikologie*. Hg. v. Stefan Bollmann. Frankfurt/ M. 1998, S. 53.

Dass eine „Verlagerung von der sprachlichen auf die visuelle Information, vom Wort auf das Bild und [...] vom Argument auf das Video“⁸ stattfindet, erscheint im Zeitalter von *YouTube* und ‚Selfies‘ keineswegs kontraintuitiv. Für diese Verschiebung gibt es verschiedene Namen: *Visual Turn*, *Iconic Turn*, *Pictorial Turn*, jeweils mit unterschiedlichen theoretischen Positionen verbunden.

Negativ bewerten muss man diese Entwicklung nicht! Bereits 1924 sah der ungarische Filmtheoretiker Béla Balázs im Stummfilm eine visuelle Kultur wiederhergestellt, die durch die Erfindung der Buchdruckerkunst destruiert worden sei. Das neue, optische Medium ver helfe dem „unter Begriffen und Worten verschütteten Menschen wieder zu unmittelbarer Sichtbarkeit.“⁹ Auf Ähnlichkeiten zwischen den Überlegungen von Balázs, denjenigen McLuhans und aktuellen Trends in der germanistischen Mediävistik hat Haiko Wandhoff hingewiesen.¹⁰

Eine besondere Verbindung zur Sichtbarkeit scheinen die alten Helden zu besitzen – noch einmal sei Jan-Dirk Müller zitiert:

Der Held agiert im Licht. Seine sichtbare Präsenz ist Schwundstufe seines mythischen Glanzes, wie ihn die Heldensage in Dietrichs Feueratem kennt oder im Strahlen, das von ihm und seinem Gegner Ecke ausgeht. Ein Rest davon ist rationalisiert zum Glanz der Waffen und darin, daß der Heros sich im Gesehen-werden erweist.¹¹

Für einen „gehirngerechten“ Unterricht, der bunt, bewegt und anschaulich ist, verschiedene Sinne anspricht und auch Emotionen und Gefühle nicht unberücksichtigt lässt, scheinen diese heroischen Lichtgestalten

⁸ Willibald Sauerländer: *Iconic turn? Eine Bitte um Ikonoklasmus*. In: *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Hg. v. Christa Maar; Hubert Burda. Köln 2004, S. 407–426, hier S. 408.

⁹ Béla Balázs: *Der sichtbare Mensch*. In: *Ders.: Schriften zum Film*. Hg. v. Helmut H. Diederichs; Wolfgang Gersch; Magda Nagy. München u. a. 1982, Bd. 1, S. 43–143, hier S. 54.

¹⁰ Haiko Wandhoff: *Jenseits der Gutenberg-Galaxis. Das Mittelalter und die Medientheorie*. In: *Bilder vom Mittelalter. Eine Berliner Ringvorlesung*. Hg. v. Volker Mertens; Carmen Stange. Göttingen 2007, S. 13–34, hier S. 30.

¹¹ Jan-Dirk Müller: *Spielregeln für den Untergang. Die Welt des Nibelungenliedes*. Tübingen 1998, S. 257f.

also bestens geeignet. Vollendet dann nicht – gewissermaßen von der anderen Seite her – Peter Jacksons *The Lord of the Rings*-Trilogie den Anschluss der alten Helden an die visuelle Kultur der Gegenwart?

Nun sieht sich aber der Deutschunterricht – und um dessen Implementierbarkeit in den Kontext mediävistischer Thematik, oder doch eher: um die Implementierbarkeit mediävistischer Thematik in den Deutschunterricht soll es in diesem Band allgemein und in diesem Beitrag speziell ja gehen – in besonderer Weise den Idealen der „Gutenberg-Galaxis“ verpflichtet: „Das Selbstverständnis des Faches Deutsch gründet in der Sprache, die Menschsein ausmacht, und in der Literatur.“¹² Die „Auseinandersetzung mit wertbezogenen Fragen von Individuum, Gesellschaft und Welt in literarischen und nicht-literarischen Texten“¹³ deutsch- wie auch fremdsprachiger Literatur soll neben Selbstreflexion und Aufgeschlossenheit für Literatur auch ein Bewusstsein für und die Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität anbahnen, nicht zuletzt, indem sie „auch Einsichten in die Entwicklung und Struktur der deutschen Sprache“¹⁴ vermittelt.

Vor diesem Hintergrund erscheint eine kulturgeschichtliche Perspektivierung des Deutschunterrichts, mehr noch eine vergleichend-kulturgeschichtliche Perspektivierung geboten – schließlich möchte die Beschäftigung „mit Werken aus unterschiedlichen Epochen und Kulturkreisen“¹⁵ über den Tellerrand der eigenen persönlich(-narzisstischen?) sowie nationalen Identität hinaus „Verständnis und Verantwortungsbereitschaft für Mensch und Welt“¹⁶ ausbilden helfen. Eine vorrangig identifikatorische Rezeption mittelalterlicher wie aller anderen Texte erscheint in diesem Zusammenhang ebenso unzureichend wie eine gegenwärtige Tendenzen bedienende Visualisierung literarischer Stoffe in der Folge eines *Visual turn*. Aber lässt man sich so nicht Chancen entgehen, die Kinder und Jugendlichen dort abzuholen, wo sie gerade stehen? –

Harald Martenstein hat sich im *Zeit*-Magazin vom September 2014 verwundert darüber gezeigt, dass heute die Unterrichtenden oft nach einer

¹² Mit diesen Worten beginnt das Fachprofil Deutsch des Lehrplans für das Gymnasium in Bayern. Online verfügbar über: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/> (29. September 2014).

¹³ Fachprofil Deutsch (wie Anm. 12), Absatz 2 („Ziele“).

¹⁴ Fachprofil Deutsch (wie Anm. 12), Absatz 5 („Sprachvermögen“).

¹⁵ Fachprofil Deutsch (wie Anm. 12), Absatz 13 („Literarische Bildung“).

¹⁶ Fachprofil Deutsch (wie Anm. 12), Absatz 2 („Ziele“).

thematischen Annäherung an die zu Unterrichtenden schielen: „Wenn man in der Schule bevorzugt Stoffe behandeln soll, die nahe an der Lebenswirklichkeit der Schüler sind“, dann empfehle sich – Vorsicht, Ironie! – „für den Deutschunterricht das Computerspiel *World of Warcraft* sowie das Buch *Die besten Flirt-Tipps für Jungs und Mädchen*.“¹⁷ Er habe immer gedacht, so Martenstein, „bei ‚Bildung‘ gehe es darum, den Horizont der Schüler zu erweitern, nicht darum, ihren Horizont widerzuspiegeln.“¹⁸ –

Wir sind der Ansicht, der Kolumnist des *Zeit*-Magazins hat da ganz richtig gedacht! Aus dem (ebenfalls durchaus richtigen) didaktischen Postulat, man solle die Kinder ‚dort abholen, wo sie stehen‘, kann und darf kein falsches Anbiedern an aktuelle mediale Trends als Tugend abgeleitet werden: Junge Menschen erwarten von ihren Pädagogen zu Recht, dass man ihnen neue Horizonte und Kontexte eröffnet und sie dorthinein ein Stück weit begleitet. Bei Bildung geht es um ‚Aufbruch‘.

Ein solcher aber fehlt bei den Helden in der Schule: Der Beschäftigung mit den alten/ neuen Helden eignet – gerade weil sie bunt, bewegt und anschaulich ist, weil sie ‚Ereignis‘ ist (mhd. *eröugnen* heißt ‚an die Augen bringen‘,¹⁹ also *Visual turn*) – die Tendenz, in der neuen/ alten Welt der Semioralität zu verharren: konkret im Analphabetismus des elektrischen Zeitalters.

Man verstehe das recht: Unsere Skepsis gilt nicht der schulischen Verwendbarkeit von mittelalterlichen Themen und Texten, sondern den Helden als deren Mittel. Das von uns als Menetekel an die Wand gemalte ‚Verharren‘ der Helden im *Visual turn* – im *Event*, das den Zugang zur „Gutenberg-Galaxis“ verhindert – darf man sich nicht als ein mit Notwendigkeit wirkendes Naturgesetz vorstellen. Selbst ein Versuch, ausgerechnet mit Hilfe von *World of Warcraft* Leseförderung zu betreiben, scheint

¹⁷ Harald Martenstein: Über ungerecht verteilte Intelligenz. In: *Zeit Magazin* Nr. 36/2014 – 16. September 2014.

¹⁸ Auch online verfügbar: <http://www.zeit.de/zeit-magazin/2014/36/harald-martenstein-intelligenz> (29. September 2014).

¹⁹ Friedrich Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. verbesserte und vermehrte Auflage. Straßburg 1910, S. 117f.: „*ereignen* Ztw. eine im 17. Jahrh. durchdringende und seit Stieler 1691 verzeichnete Schreib- und Lautform mit *ei* für *ou* aus mhd. *eröugnen*: Nebenform zu dem gewöhnlicheren mhd. *eröugen* frühnhd. *ereugen* *eröugen* ‚zeigen‘. Das zugrunde liegende ahd. *irougen* ist eine Erweiterung für ursprüngliches einfacheres *ougen* ‚zeigen‘ eigtl. ‚an die Augen bringen‘, das eine Ableitung zu ahd. *ouga* nhd. *Auge* ist.“

nicht von vornherein und umfassend zum Scheitern verurteilt: Zu diesem ‚Online Role-Playing Game‘ sind mittlerweile mehr als zehn Romane in Buchform erschienen, die ja wohl nicht nur gekauft, sondern auch gelesen werden – vermutlich mit Begeisterung. Ließe sich daran nicht anknüpfen?

Die hier interessierende Frage ist freilich, ob die Vermittlung einer solchen ‚Schwundstufe‘ an literarischer Kompetenz als Modell für den normalen Deutschunterricht taugt – ‚normal‘ soll hier beides heißen: die durchschnittliche Praxis, das Gewöhnliche, aber ebenso die Norm, das Ideal, das man ansteuert.

Ein weiterer – nun eher unterrichtspraktischer – Aspekt stützt die kulturgeschichtliche Ausrichtung des Deutschunterrichts: Er hat über die einzelnen Jahrgangsstufen hinweg einer Progression zu folgen. So beginnt mit der Thematisierung von Stoffen des Mittelalters in der 7. Jahrgangsstufe des bayerischen Gymnasiums ein literaturgeschichtliches Curriculum, das über Barock und Aufklärung in der 8. und 10. Jahrgangsstufe in die vertiefte Auseinandersetzung mit Klassik, Romantik, realistischen, modernen und postmodernen Strömungen in der Oberstufe mündet.

Neben der Vermittlung von Wissen über die verschiedenen Literaturepochen fordert der Lehrplan in allen Jahrgangsstufen die Vermittlung und Erweiterung signifikanter literaturtheoretischer Konzepte, um die Fähigkeiten zur Texterschließung und -interpretation – auch im Hinblick auf Prüfungen – zu vertiefen. Möglicherweise aus der konkreten Erfahrung seines Schultages heraus, an dem er innerhalb eines Vormittags eine siebte und eine zwölfte Klasse unterrichtet – ist demjenigen, der mit der Vermittlung deutscher Sprache, Literatur und Kultur beauftragt ist, dem Deutschlehrer oder der Deutschlehrerin, bewusst, dass das Konzept ‚Held‘ nicht nur die hier angesprochenen ‚alten Helden‘ beinhaltet, sondern in einem literaturgeschichtlichen Längsschnitt durch alle Epochen hindurch eine Rolle spielt. Gegenüber einer Bemühung des Heldenbegriffs zu mehr oder weniger identifikatorischen Unterhaltungszwecken rückt an dieser Stelle für einen ökonomisch und curricular agierenden Pädagogen das Vorhaben in den Vordergrund, in der Auseinanderset-

zung mit mittelalterlicher Literatur das Konzept ‚Held‘ weiterzuentwickeln, anknüpfend an die in der sechsten Jahrgangsstufe anhand antiker Sagenkreise gelegten Grundlagen.

Aus der vergleichenden Betrachtung verschiedener literarischer Texte des Mittelalters – wie sie im zweiten Teil des Beitrags skizziert werden soll – lässt sich darüber hinaus auch der Begriff des literarischen Motivs herausarbeiten.

Hier mag es erscheinen, als sollten mediävistische Inhalte ein weiteres Mal hinter z. B. literaturtheoretischen Bildungszielen zurücktreten, ja allenfalls im Zuge von Synergieeffekten ihre Berechtigung im Deutschunterricht er- und behalten können. Tatsächlich ist das Mittelalter im Lehrplan des Gymnasiums insgesamt nur schwach verankert. Man mag diese geringe Gewichtung des Mittelalters zugunsten der Neuzeit für angemessen halten oder nicht – es handelt sich hier um eine Tatsache, mit der Lehrerinnen und Lehrer umzugehen haben. Diejenigen, welche gerne ‚mehr Mittelalter‘ in ihren Unterricht einbeziehen würden, haben häufig den Eindruck, dies nur zulasten aufsatz- und damit prüfungsrelevanter Inhalte tun zu können.

Abgesehen davon sind die meisten Kolleginnen und Kollegen keine Mediävisten; allenfalls teilen sie mit diesen eine nicht ganz unkindliche Liebe zu Prinzen und Damen, Hexen, Zauberern und Abenteuern. Eine Vertiefung mediävistischer Unterrichtsinhalte würde für die meisten eine Menge zusätzlicher Arbeit in einem Gebiet bedeuten, für das sie sich nicht sonderlich erwärmen können. Vor diesem Hintergrund sind die literaturtheoretischen Synergieeffekte, die sich bei der Behandlung mittelalterlicher Stoffe ergeben können, weniger eine Geringschätzung derselben als vielmehr eine Chance für eine stärkere Berücksichtigung des Mittelalters im Deutschunterricht.

2 KONSTRUKTIV

Was man dennoch mit Helden anfangen kann...

Im Zuge eines kulturgeschichtlich orientierten Deutsch-Unterrichts bietet sich für die siebte Klasse des bayerischen Gymnasiums die Behandlung ausgewählter Episoden des *Nibelungenlieds* an. Dieser Text ermöglicht es, unter narrativen Gesichtspunkten den Heldenbegriff gleichermaßen auszuloten wie ihn zu problematisieren: Eine Betrachtung der 3. Äventiure weist auf spätere Konflikte zwischen Siegfried und den Gefolgsleuten Gunthers voraus, bei denen nicht zuletzt das aufbrausende Wesen Siegfrieds (oder was als solches erscheint) eine Rolle spielt. Weiterhin soll innerhalb einer vier- bis achtstündigen Sequenz auch Kriemhilds Falkentraum thematisiert werden. Die Einbeziehung des Falkenlieds des Kürenbergers ermöglicht dann, das Augenmerk der Schülerinnen und Schüler auf die kompositorische Gestaltung des *Nibelungenlieds* zu richten. Der Vergleich beider Texte macht deutlich, dass Literatur sich – hier: inhaltlicher – Motive bedient, die in unterschiedlicher Weise gestaltet werden können. Das Falkenmotiv bietet außerdem kulturgeschichtliche Anknüpfungspunkte, etwa in der Thematisierung der Falkenjagd als Bestandteil ritterlich-höfischer Kultur oder den interkulturell motivierten Blick auf Boccaccios Falkennovelle.

Die Schülerinnen und Schüler hören zunächst die Eingangstrophen der 2. und 3. Äventiure auf Mittelhochdeutsch. Im Anschluss daran folgt eine Aussprache; geeignete Fragen können sich sowohl auf das Textverständnis wie auch auf lexikalische und klangliche Besonderheiten beziehen. Konkret können die Orte Xanten und Worms als tatsächlich existierend anhand einer Karte vor Augen geführt werden.

Daraufhin setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem neuhochdeutschen Text der 3. Äventiure – verwendet wird die neuhochdeutsche Übertragung von Franz Fühmann in der Ausgabe der Klett-Lesehefte²⁰ – inhaltlich auseinander. Sie erarbeiten ggfs. in Gruppen bzw. arbeitsteilig, aus welchem Grund Siegfried nach Worms zieht und ob sein Verhalten dort seiner ursprünglichen Absicht tatsächlich entspricht. Eine

²⁰ Das Nibelungenlied, neu erzählt v. Franz Fühmann. Mit Materialien, zusammengestellt v. Isolde Schnabel. Stuttgart u. a. 2004.

weitere Aufgabe zielt darauf ab, Informationen über Siegfrieds Herkunft und seine bisherige Geschichte zu erhalten.

Im Zuge der so bereits im Hinblick auf die weitere Unterrichtsarbeit erfolgten Vergegenwärtigung des Inhalts erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass es sich bei vorliegendem Text um einen Auszug aus dem *Nibelungenlied* handelt. Hier bietet es sich an, einige Informationen dazu in einem kurzen Lehrervortrag zu ergänzen. Die geographische Lokalisierung der Handlung erfolgte bereits vor dieser Erarbeitungsphase. Außerdem sind die wichtigen Personen bereits angesprochen und können in einer Figurenkonstellation schematisch erfasst werden. Die Ergebnisse der Textarbeit lassen sich beispielsweise in einer Tabelle entsprechend den beiden Arbeitsaufträgen festhalten.

In einer weiteren Stunde erhalten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, den ‚Helden‘ Siegfried mithilfe von Adjektiven zu charakterisieren. Hier kann es sinnvoll sein, einen Wortspeicher mit verschiedenen Begriffen zur Verfügung zu stellen, da viele hier sinnvolle Attribute im aktiven Wortschatz der Kinder nicht mehr vorkommen dürften. Die Ambivalenz in der Persönlichkeit Siegfrieds kann so herausgearbeitet werden. Man kann nun alle diese Eigenschaften von den Schülern in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeit und den Charakter Siegfrieds gewichten lassen. Es bietet sich an, Siegfrieds ‚Heldenstatus‘ zunächst schriftlich beurteilen und die Kinder in einem weiteren Schritt ein eigenes Konzept für einen Helden entwickeln zu lassen.

Zu Beginn der dritten Stunde werden die bisherigen Ergebnisse wiederholt. Der daran anschließenden Analyse von Kriemhilds Falkentraum aus der 1. Äventiure lässt sich entnehmen, dass Kriemhilds künftiger Ehemann, der Siegfried ja sein möchte, im Konflikt mit ihren engsten Verwandten ein schlimmes Ende nehmen wird. Kriemhilds Mutter Ute erschließt durch ihre explizite Deutung die Metaphorik des Traums. Zwischen dieser Vorausdeutung und den bereits über Siegfried gewonnenen Informationen kann ein Zusammenhang hergestellt und eine Hypothese über den Fortgang des *Nibelungenlieds* aufgestellt werden. Was genau und tatsächlich passiert, können die Schülerinnen und Schüler bei der privaten Lektüre des Epos herausfinden.

Dass die Falkenmetapher auch über das *Nibelungenlied* hinaus als Bild für den Geliebten oder die Herzensdame verwendet wird, verdeutlicht der

Vergleich von Kriemhilds Traum mit dem *Falkenlied* des Kürenbergers. Der Text wird im mittelhochdeutschen Original präsentiert, was einerseits die kulturelle und sprachliche Distanz zur Gegenwart hervorhebt, andererseits die Faszination für das Mittelalter fördert. Die Kinder erhalten den Auftrag, den Text ins Neuhochdeutsche zu übertragen.

Die diesbezüglichen Vorschläge der Schülerinnen und Schüler werden zu Beginn der 4. Stunde besprochen. Vor dem Hintergrund der Falkenmetapher versuchen die Kinder eine Deutung des Gedichts, ggfs. schriftlich und mit Formulierungshilfen. Im Vergleich mit Kriemhilds Traum stellen sie fest, dass das Falkenmotiv in unterschiedlichen Texten und von verschiedenen Autoren in je eigener Weise bearbeitet wird. An dieser Stelle lässt sich gut verdeutlichen und verallgemeinern, was man unter einem literarischen Motiv versteht. Ergänzend und vertiefend können weitere (literarische, musikalische, in der Bildenden Kunst auftretende) Motive angesprochen werden.

In einem weiterführenden, möglicherweise fächerübergreifenden Projekt kann die hohe Bedeutung des Falken für das Mittelalter als Element höfischer Kultur behandelt werden. Die Falkenjagd, das *Falkenbuch* Friedrichs II., die Arbeit moderner Falknereien, der Falke als Raubvogel etc. bieten Anknüpfungspunkte z. B. für die Fächer Geschichte, Kunst und Biologie. Hier sind selbstverständlich die unterschiedlichsten Darstellungs-, Arbeits- und Sozialformen möglich. Eine Möglichkeit, auf eine weitere literarische Variante des Falkenmotivs einzugehen, bietet die Falkennovelle in Boccaccios *Decamerone*. Allerdings handelt es sich hier um einen Text, der aufgrund seiner Länge und seiner besonderen Bearbeitung des Falkenmotivs für Siebtklässler weniger geeignet sein dürfte.²¹

²¹ An dieser Stelle folgt absichtlich keine Zusammenfassung oder Synthese: Das vorgestellte Für und Wider der beiden Teile, 1) DESTRUKTIV und 2) KONSTRUKTIV, soll nicht miteinander verrechnet werden. Uns geht es nicht um eine Dialektik, bei der auf These und Antithese schließlich die Aufhebung in einer Synthese folgte. Die einander gegenübergestellten Teile müssen letztlich als inkommensurabel gelten, der Widerspruch bleibt unaufgelöst bestehen – wir wollen kein Ergebnis (vor)wegnehmen oder vor(aus)schreiben.

3 POSTSKRIPTUM

Schließlich noch zum Titel unseres Beitrags: „We Don't Need Another Hero!“ – so heißt der Titelsong zum Kinofilm *Mad Max III: Beyond Thunderdome* mit Mel Gibson aus dem Jahr 1985: eine Rockballade, geschrieben von Graham Lyle und Terry Britten, gesungen von Tina Turner. 1984 konnte man das gewissermaßen analogieantithetische Lied „I Need a Hero“ hören (eigentlich „Holding Out for a Hero“) von Bonnie Tyler – eine wundervolle intertextuelle Konstellation zeigt sich, eine Art ästhetische Diskussion des Heldenbegriffs.²² Die Intertextualität des Ganzen (besser: Intermedialität) lässt sich freilich noch steigern, wenn man auf die Dialogzeile „People don't believe in heroes anymore“ aus dem ersten *Mad Max*-Film von 1979 verweist und auf den gleichnamigen Song der australischen Hardcore-Band Confession, deren 2009 erschienenes Album *Cancer* ausschließlich aus Titeln besteht, die solche *Mad Max*-Zitate darstellen. Da 2015 ein neuer *Mad Max*-Film in die Kinos kam – und zwar ohne Mel Gibson! –, besitzt unser Vortragstitel auch eine nachdrückliche Gegenwartsrelevanz („We Don't Need Another Hero!“ als Devise der eingeschworenen Mel Gibson-Fans). ‚Mittelalterlich‘ wäre bei all dem freilich nur die Verwendung von Bonnie Tylers „I Need a Hero“ in *Shrek 2*, in der deutschen Synchron-Fassung mit dem Untertitel versehen: *Der tollkühne Held kehrt zurück* (jetzt vorgetragen vom britischen Pop-Duo Frou Frou), aber das auch nur im weitesten Sinne.

²² Nähere Informationen zu den genannten Filmen und Songs lassen sich ohne größere Schwierigkeiten im Internet finden. Neben Lyrics, Audiodateien, Videoclips, Drehbüchern und Besetzungslisten gibt es dort auch kulturwissenschaftliche Analysen und Interpretationen der betreffenden Werke.

Eva Pertzel, Anna Ulrike Schütte (Soest)

Neue Chance für alte Helden

Materialgestütztes informierendes Schreiben und mittelalterliche Helden

1 Wieso über alte Helden schreiben?

Wie schon oft darauf hingewiesen, kritisiert und beklagt, nimmt mittelalterliche Literatur und damit auch die mittelalterliche Lebenswelt in den seit 2004 erschienen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss als auch in den 2012 erschienenen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife eine marginale Rolle ein. In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wird das Mittelalter als literarische Epoche nicht explizit erwähnt:

Sie [*die Schülerinnen und Schüler, d. V.*] erfahren auf diese Weise, welche Bedeutung kulturelle Traditionen und ästhetische Vorstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung haben, und werden dazu ange-regt, sich mit zeitgenössischen und historischen Erscheinungsformen von Sprache und Literatur auseinander zu setzen. Diese Einsichten machen ihnen die Bedeutung des Reichtums kultureller, sprachlicher, literarischer und medialer Vielfalt für die eigene Entwicklung bewusst.¹

Im Gegensatz dazu findet sich der Begriff ‚Mittelalter‘ in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, allerdings in einer wenig verbindlichen Formulierung:

¹ KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. München 2004, S. 6.

Die Schülerinnen und Schüler können [...] relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen.²

Beide Formulierungen müssen allerdings vor dem Hintergrund der Funktion der Bildungsstandards gelesen werden, die einen Rahmen für den Deutschunterricht schaffen wollen. Die daraus resultierende Offenheit der Bildungsstandards bietet vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts, der es ermöglicht, alten Helden wieder ihren Platz im Unterricht zu geben.³ Ein Blick in aktuelle Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe zeigt allerdings, dass das Mittelalter den Unterrichtstraditionen folgend ausschließlich als eine literaturgeschichtliche Epoche thematisiert wird. Interessenlage und Zeitkapazität entscheiden in der Praxis, ob ihr Raum gegeben wird oder sie zugunsten von gängigeren Themen unberücksichtigt bleibt.

Dabei bietet die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur die Möglichkeit, die Ursprünge der deutschen Literatur kennenzulernen und gleichzeitig mit einem Teil der deutschen Literaturgeschichte und literarischen Traditionen aus verschiedenen Jahrhunderten vertraut zu werden. Und nicht zuletzt sind in diesem langen Zeitraum Werke entstanden, die zur Weltliteratur gehören, große Wirkung auf die nachfolgende Literatur hatten und bis heute in unterschiedlichster Form nachwirken. Die mittelalterliche Literatur ist ein Teil des kulturellen Gedächtnisses unserer Gesellschaft.⁴ Eine Möglichkeit, der mittelalterlichen Literatur im Deutschunterricht wieder einen höheren Stellenwert zu geben und somit aktuellen Diskussionen innerhalb der Deutschdidaktik zu folgen, stellt das materialgestützte Schreiben dar. Aktuelle Schulbücher der Sekundarstufe II, die durch die neuen Bildungsstandards das materialgestützte

² KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. München 2012, S. 18.

³ Vgl. dazu auch: Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen 2014. Die drei Autorinnen haben sich sehr verdient gemacht zu zeigen, wie man in modernem Deutschunterricht in kompetenzorientierten Zeiten das Thema ‚Helden im Mittelalter‘ in den Literaturunterricht integrieren kann.

⁴ Vgl. Tomas Tomasek: Germanistische Mediävistik. In: Germanistische Mediävistik. Hg. v. dems.; Volker Honemann. Münster 1999, S. 2–32, hier S. 2.

Schreiben in das Oberstufencurriculum als eine wichtige Säule einbinden, verknüpfen das Aufgabenformat oft mit Themen aus dem Bereich *Medien* oder *Gegenwartssprache*. Eine Verbindung von materialgestütztem Schreiben und mittelalterlichen Helden ist bislang nicht vorgesehen. Dabei ließe sich hier ganz hervorragend eine Verknüpfung von domänen-spezifischem Fachwissen zur mittelalterlichen Literatur und wissenschaftspropädeutischem Schreiben herstellen.

2 Materialgestütztes informierendes Schreiben aus didaktischer Perspektive

Das Aufgabenformat des materialgestützten informierenden Schreibens wird seit einiger Zeit innerhalb der Deutschdidaktik kontrovers diskutiert, vor allem, da sich an ihm besonders der Einfluss des amerikanischen *literacy*-Konzeptes manifestiert, das auch den PISA-Studien zugrunde liegt. Für den Deutschunterricht haben durch die stärkere Orientierung an dem *literacy*-Konzept pragmatische Texte einen höheren Stellenwert bekommen. Durch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wurde dieses neue Aufgabenformat eingeführt, in dem sich das *literacy*-Konzept deutlich abzeichnet. Während es eine lange Tradition im Deutschunterricht in Bezug auf das Verfassen von Textsorten wie den ‚Bericht‘ und die ‚Beschreibung‘ gibt, berücksichtigt das neu eingeführte Aufgabenformat die Tatsache, dass das Spektrum informierender Textsorten durch unterschiedliche Funktionszusammenhänge stark differiert.⁵

Das materialgestützte informierende Schreiben wurde bereits 2003 in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss sowie 2004 für den Mittleren Schulabschluss verankert. Auch in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife für das Fach Deutsch ist eine Kompetenz zum Verfassen eines informierenden Textes auf Grundlage von Material festgelegt.

⁵ Helmuth Feilke: Beschreiben, erklären, argumentieren – Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In: Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Hg. v. Peter Klotz; Christiane Lubkoll. Berlin 2005, S. 45–59, hier S. 53.

Die Begriffe „informierender Text“ oder auch „Informationstext“ sind zwar in der Praxis üblich, aber wenig klar konturiert, was damit zusammenhängt, dass jeder Text Information vermittelt.⁶ Synonym für Informationstext wird auch der Begriff ‚Sachtext‘ verwendet. Christmann und Groeben unterscheiden dabei drei Unterkategorien von Sach- und Informationstexten:

Didaktische Texte, deren zentrale Funktion es ist, deklaratives Wissen (*knowing what*) zu vermitteln, wie z. B. Lexikonartikel, Lehrbuchtexte, Fachzeitschriftenartikel, wissenschaftliche Aufsätze.

Persuasive Texte, deren Ziel es ist, eine zustimmende oder ablehnende Bewertung von Sachverhalten, Personen oder Ereignissen zu erzeugen, wie z. B. journalistische Texte, Rezensionen, Kommentare.

Instruktionstexte, die Handlungswissen (*knowing how*) vermitteln, wie z. B. Gebrauchsanweisungen, Montageanleitungen, Rezepte.⁷

Bei dieser Kategorisierung sind die Übergänge zwischen den einzelnen Kategorien fließend und Erweiterungen möglich.⁸ Folgt man den Ausführungen der Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss und den Aufgabenbeispielen zum materialgestützten informierenden Schreiben, wird ein Text intendiert, der seinen Leser sachlich und ohne Wertung über einen Sachverhalt informiert. Vergleicht man die Formulierung in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, fällt eine Erweiterung auf: Es soll „über Sachverhalte und Texte“⁹ informiert werden. Unklar bleibt allerdings, was unter dem Begriff ‚Texte‘ subsumiert wird. Es gibt im Anhang der Bildungsstandards illustrierende Prüfungsaufgaben; zu diesem Aspekt geben sie jedoch keine weiteren Hinweise.

⁶ Robert-Alain de Beaugrande; Wolfgang Ulrich Dressler: Einführung in die Textlinguistik. Tübingen 1981, S. 11.

⁷ Ursula Christmann; Norbert Groeben: Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. v. Norbert Groeben; Bettina Hurrelmann. Weinheim 2002, S. 150–151.

⁸ Heinz Gierlich: Sachtexte als Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Sachtexte im Deutschunterricht. Hg. v. Martin Fix; Roland Jost. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2010, S. 25–47, hier S. 27.

⁹ Gierlich (wie Anm. 8).

Die Ausführungen in den Bildungsstandards zum materialgestützten informierenden Schreiben lassen den Schluss zu, dass die mit dem Aufgabenformat beabsichtigten Texte der ersten Kategorie zuzuordnen sind. Mit der Textfunktion „deklaratives Wissen vermitteln“¹⁰ sind unterschiedliche Vertextungsmuster verknüpft: Ein Informationstext kann sowohl narrativ-referierende, deskriptive als auch explikative Vertextungsmuster kombinieren.¹¹

Ziel eines Informationstextes ist es, seiner Leserschaft sachlich korrekte und relevante Informationen neutral zu vermitteln. Um dieses Ziel zu erreichen, muss ein Informationstext vor allem verständlich sein. So selbstverständlich diese Forderung zunächst erscheint, so komplex ist ihre Umsetzung. Die Textverstehensforschung hat vier Merkmalsdimensionen für die Textverständlichkeit herausgearbeitet und empirisch überprüft, aus denen sich didaktische Konsequenzen für das materialgestützte informierende Schreiben ableiten lassen:¹²

Gliederung und Ordnung

Für die Verständlichkeit eines Informationstextes ist die inhaltliche Strukturierung und Ordnung von besonderer Bedeutung. Texte können dann besser verstanden werden, wenn für den Leser der berühmte ‚rote Faden‘ erkennbar ist.

Das vertraute Grundschema ‚Einleitung – Hauptteil – Schluss‘ bietet Schülerinnen und Schülern Orientierung. Um dieses einzuhalten, müssen sie die durch den Zieltext vermittelten Informationen den entsprechenden Textteilen zuordnen.¹³ Anders als bei der traditionellen informativen Textsorte ‚Ereignisbericht‘, dessen Hauptteil sich an der Chronologie der Ereignisse orientiert, ist der Aufbau des Hauptteils eines Informationstextes variabel. Schülerinnen und Schüler müssen sich hierbei sowohl am Thema selbst als auch am Leser ihres Textes orientieren. Die

¹⁰ Wolfgang Heinemann; Dieter Viehweger: Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen 1994, S. 237–248.

¹¹ Heinemann (wie Anm. 10).

¹² Christmann; Groeben (wie Anm. 7).

¹³ Thomas Jechle: Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung. Tübingen 1992, S. 91–93.

Gestaltung des Schlusses ist ebenfalls auf den Leser abzustimmen: z. B. Fazit, Zusammenfassung oder Ausblick.

Ebenso unterstützen explizite sprachliche Signale wie textinterne Verweise oder metakommunikative Kommentare das Textverständnis, weil sie dem Leser Hinweise darauf geben, wie der Text(-abschnitt) strukturiert ist und was ihn als nächstes erwartet: z. B. Überblick über den Text, thematische Einführung, Überleitungen zwischen zwei Abschnitten. Diese Wendungen werden in der Schreibdidaktik als Textprozeduren bezeichnet. Bachmann und Feilke betonen, dass Textprozeduren nicht nur Wirkung auf den Leser eines Textes haben, sondern bereits den Schreibprozess eines Textes unterstützen. Dabei sollen sie weniger das Formulieren entlasten, als vielmehr dem Schreiber bewusst machen, dass mit diesen Formulierungen bestimmte Handlungszüge verbunden sind: Ein kompetenter Schreiber kann sich die dazugehörigen Textelemente und Textkontexte vorstellen und entsprechend formulieren.¹⁴

Sprachliche Einfachheit

Die Dimension der sprachlichen Einfachheit bezieht sich auf die Wort- und Satzebene eines Textes. Auf lexikalischer Ebene erleichtern geläufige Wörter das Verständnis. Die Wortwahl in einem Informationstext sollte möglichst konkret und anschaulich sein. Fremdwörter müssen erklärt werden. Schachtelsätze, häufiger Einsatz von Nominalisierungen und eingebettete Relativsätze erschweren ebenso das Verständnis eines Textes.

Schülerinnen und Schüler müssen auf einen großen Vorrat an Wörtern und Begriffen zurückgreifen können, um ihre Texte flexibel zu gestalten.

Kürze und Prägnanz

Ein zu weitschweifiger Text erschwert das Verständnis ebenso wie ein extrem knapper Text. Verständliche Texte weisen durch Wiederholungen wichtiger Aussagen und Begriffe, Synonyme, Verwendung allgemeiner

¹⁴ Thomas Bachman; Helmuth Feilke: *Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung*. In: *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zur Didaktik der Textprozeduren*. Hg. v. dens. Stuttgart 2014, S. 7–10.

Ausdrücke meist eine höhere Redundanz auf als schwer verständliche Texte. Schülerinnen und Schüler sollten bei der Überarbeitung ihrer Schreibprodukte dazu angehalten werden, zu prüfen, an welcher Stelle Wiederholungen auf inhaltlicher oder semantischer Ebene ihren Text verständlicher machen und wo Wiederholungen als störend empfunden werden.

Anregende Zusätze

Anregende Zusätze in Informationstexten wie Beispiele, Analogien oder die persönliche Anrede des Lesers können die Verständlichkeit eines Textes verbessern, wenn sie gezielt eingesetzt werden. Im Unterricht können auch hier verschiedene Varianten für unterschiedliche Adressaten gestaltet und erprobt werden. So kann auch gezeigt werden, dass ein übermäßiger Einsatz von Leseransprache oftmals eher störend wirkt und für das Textverständnis hinderlich ist.

Anders als beim Verfassen traditioneller informierender Textsorten wie Bericht und Beschreibung greifen Schülerinnen und Schüler beim materialgestützten informierenden Schreiben auf Texte zurück, um ihnen die entsprechenden Informationen für ihren eigenen Text zu entnehmen. Textrezeption und Textproduktion sind dabei eng miteinander verknüpft. Die Herausforderung des materialgestützten informierenden Schreibens liegt darin, dass die Schülerinnen und Schüler eine sinnvolle Textstruktur erst entwickeln müssen, die ihrem Schreibziel entspricht. Dazu müssen sie die ihnen zur Verfügung stehenden Materialien lesen, für ihr Schreibziel relevante Informationen auswählen, diese Informationen miteinander sowie mit dem eigenen Vorwissen in Beziehung setzen und kombinieren, Schlussfolgerungen ziehen und dies schließlich dem Leser sprachlich und inhaltlich angemessen in einem Text neu organisiert aufbereiten. Spivey und King sprechen daher auch von „discourse synthesis“, d. h. einen in Texten geführten Diskurs über ein bestimmtes Thema erfassen und zusammenzufügen (vgl. Anlage 1).¹⁵

Schülerinnen und Schüler müssen demnach verstehen, dass dieses Aufgabenformat nicht von ihnen verlangt, zu schreiben, was sie zu einem

¹⁵ Nancy Nelson Spivey; James R. King: Readers as writers composing from sources. In: Reading Research Quarterly 24 (1989), S. 7–26.

Thema wissen oder was die einzelnen Texte zu diesem Thema an Informationen liefern, sondern, dass eine solche Schreibaufgabe nur dann adäquat gelöst werden kann, wenn beides miteinander in Verbindung gebracht wird.¹⁶

2.1 Anforderungen an die Lesekompetenz

Basis für das materialgestützte informierende Schreiben ist das Lesen von Texten zu einem bestimmten Thema. Legt man das Lesekompetenzmodell nach PISA zugrunde, müssen Schülerinnen und Schüler zunächst folgende Teiloperationen vornehmen:¹⁷

Informationen ermitteln

Erfassen der groben Thematik des Textes (*skimming*) sowie Lokalisieren von explizit (*scanning*) und implizit (*spotting*) gegebenen Informationen;

Textbezogen interpretieren

Ermittelte Informationen in Beziehung setzen und Schlussfolgerungen ziehen;

Reflektieren und bewerten

Verknüpfung von Textinformationen mit Vorwissen sowie kritische Bewertung und Einordnung auf der Folie des Vorwissens.

Diese Teiloperationen werden von den Schülerinnen und Schülern Text für Text angewandt. Anschließend setzen sie die den einzelnen Texten entnommenen Informationen in Beziehung zueinander und ziehen wiederum Schlussfolgerungen. Die Schülerinnen und Schüler prüfen, welche Informationen sich ergänzen, ob es Informationen gibt, die sich widersprechen und mithilfe welcher Informationen eine detailliertere Darstellung möglich ist. Zeitgleich müssen die Schülerinnen und Schüler ihr Schreibziel, also das Thema, die Textfunktion sowie den Adressaten ihres

¹⁶ Wendy Smeets; Isabel Solé: How adequate task representation can help students write a successful synthesis. In: Zeitschrift Schreiben: Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf (2008), S. 1–7, hier S. 6.

¹⁷ Ulrich Schiefele: Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004.

Textes im Blick haben, um vor diesem Hintergrund nur relevante Informationen zu selektieren. Ortner spricht hier von Relevanzschemata, die vorhanden sein müssen, um die entsprechenden Informationen auszuwählen und in den eigenen Text angemessen einzubetten.¹⁸

2.2 Anforderungen an die Schreibkompetenz

Das materialgestützte informierende Schreiben zielt nicht darauf, Texten explizit gegebene Informationen zu entnehmen und diese mittels ‚Copy-and-paste‘ unreflektiert zusammenzufügen. Nicht auf Textreproduktion, sondern auf Textsynthese zielt das materialgestützte informierende Schreiben ab. Das Verfassen eines Informationstextes stellt daher hohe Anforderungen an die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler. Wie bereits oben ausgeführt wurde, entwickeln sie die Struktur ihres Textes selbst, benötigen Wissen über geeignete Vertextungsmuster sowie Textprozeduren für die Nutzung in eigenen Texten. Außerdem müssen sie flexible Schreiber sein, d. h. sie müssen über einen entsprechenden (schriftsprachlichen) Wortschatz verfügen, um sich von der Materialvorlage weitgehend zu lösen, um Informationen zu paraphrasieren und um Informationen zu exzerpieren. Darüber hinaus ist es notwendig, adressatengerechte Formulierungen zu nutzen und an metasprachliche Hilfen für den Leser zu denken. Die Rezeption von Informationstexten spielt also auch für die Produktion eine bedeutende Rolle, um Muster und Folien für eigene Texte zu bekommen.¹⁹

3 Aufgabenentwicklung konkret

Die aktuelle deutschsprachige Schreibforschung weist immer wieder darauf hin, dass – unabhängig von der zu produzierenden Textsorte – für das Gelingen einer Schreibaufgabe ihre Situierung wichtig ist.

¹⁸ Hanspeter Ortner: (Schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus. In: Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Hg. v. Sabine Schmölzer-Eibinger; Georg Weidacher. Tübingen 2007, S. 113–139, hier S. 136.

¹⁹ Martin Fix; Ingrid Schmid-Barkow: Sachtexte schreiben und verstehen: Von der Produktion zur Rezeption und zurück. In: Fix; Jost (wie Anm. 8), S. 64–82, hier S. 72–75.

Nach Pohl müssen Schreibaufgaben einen konkreten Adressaten haben, dessen Vorwissen für den Schreiber einschätzbar ist. Sie müssen für den Schreiber in ein kommunikatives Gefüge eingebettet sein, das für ihn ansatzweise nachvollziehbar ist.²⁰ Bachmann und Becker-Mrotzek sprechen auch von „Aufgaben mit Profil.“²¹ Sie verstehen darunter Schreibaufgaben, die für den Schreiber in einem erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen, da Schreibaufgaben letztlich wie alle sprachlichen Handlungen zur Bearbeitung kommunikativer Aufgaben oder der Bewältigung von Problemen in sozialer Interaktion dienen. Anforderungen an informierende Texte ergeben sich demnach immer aus den Kontextbedingungen. Ziel und Adressat müssen dem Schreiber bekannt sein, wie Bachmann und Becker-Mrotzek darlegen, um sinnvolle Entscheidungen über den Aufbau und Inhalt und die Auswahl an sprachlichen Mustern und Mitteln zu treffen. Des Weiteren stellen sie heraus, dass der Schreiber die Gelegenheit haben muss, das zur Bewältigung der Schreibaufgabe erforderliche Weltwissen zu erlangen.²²

Um sich das zur Bewältigung der Aufgabe nötige Orientierungswissen anzueignen, wird den Schülerinnen und Schülern eine kleine Materialsammlung zur Verfügung gestellt. Dabei müssen die Materialien, d. h. kontinuierliche und diskontinuierliche, literarische und nicht-literarische Texte, unterschiedliche Anforderungen erfüllen. Sie dürfen einerseits nicht zu umfangreich sein, andererseits müssen sie sowohl einen guten Überblick über das Thema bieten als auch eine tiefere Auseinandersetzung zulassen. Sie müssen den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Elaboration wie auch zur Reduktionen bieten. Außerdem sollte es für die Schülerinnen und Schüler möglich sein, sich vom Vokabular der Materialien lösen zu können, d. h. die Materialien bedürfen eines gewissen Spielraums zur Reformulierung. Der Schwierigkeitsgrad

²⁰ Thorsten Pohl: Die Entwicklung von Textsortenkompetenzen im Grundschulalter. In: Lernstandsbestimmungen im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Hg. v. Albert Bremerich-Vos; Dietlinde Granzer; Olaf Köller. Weinheim 2008, S. 88–116, hier S. 114.

²¹ Thomas Bachmann; Michael Becker-Mrotzek: Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Textformen als Lernformen. Hg. v. Thorsten Pohl; Thorsten Steinbeck Duisburg 2010, (= Kölner Beiträge zur Schreibdidaktik), S. 191–210.

²² Bachmann; Becker-Mrotzek (wie Anm. 21), S. 194–195.

der Aufgabe wird maßgeblich durch die Auswahl der Materialien gesteuert. Je nach Materialgrundlage kann ein Thema sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Oberstufe bearbeitet werden.

4 Mögliche Aufgabe aus dem Themenfeld Mittelalter

Das höfische Epos gehört neben Minnesang und Heldendichtung zum Schwerpunkt der Literatur im hohen Mittelalter.²³ Statt von Geistlichen wurde die Mehrheit der literarischen Texte von Laien geschrieben. Damit dominierten auch weltliche Themen die Literatur. Das höfische Epos, oder in der Literatur auch der höfische Roman genannt, stellt ein idealisiertes Bild der höfischen Lebenswelt dar.²⁴ Im Mittelpunkt steht die *Äventiure*: „Es ist das Wunderbare, Abenteuerliche, Phantastische zunächst in einem mehr stofflichen Sinn, genauer aber das, was vom Helden nicht gewirkt oder erduldet, vielmehr ‚bestanden‘ wird.“²⁵ Diese Helden vollbringen diese Reihe von Abenteuern zur Ehrerbietung gegenüber der verehrten Dame und des Hofes. Für Schülerinnen und Schüler bietet die Beschäftigung mit dieser Thematik die Möglichkeit, die „besondere Mischung aus Traditionalität, Alterität und Modernität mittelalterlicher Literatur“²⁶ zu entdecken.

Die folgende Aufgabe dient zur Einführung in die Thematik am Ende der Sekundarstufe I. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit dem höfischen Epos. Ein vertiefter Einblick in die Thematik muss im weiteren Verlauf des Unterrichtsvorhabens erfolgen.

Die Situierung der Aufgabe nimmt Schülerinnen und Schüler als Adressaten in den Blick, deren Wissenstand den Schreiber dazu veranlassen soll, einen Informationstext mit einführendem Charakter zu verfassen, um sicherzustellen, dass alle seinen Text verstehen können. Dadurch, dass sich sein Arbeitsauftrag darauf beschränkt, für ein be-

²³ Vgl. Joachim Bumke: *Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter*. München 2000, S. 52–54.

²⁴ Vgl. Bumke (wie Anm. 23).

²⁵ Max Wehrli: *Geschichte der deutschen Literatur im Mittelalter*. Stuttgart 1997, S. 275.

²⁶ Tomasek (wie Anm. 4), S. 29.

stimmtes Thema verantwortlich zu sein, muss der Schreiber keine Begründung verfassen, in der er den Beschluss der Schülervertretung erläutert, oder weitere, das Projekt betreffende Formalia zu erklären.

Die Schülervertretung hat beschlossen, in der Schulbibliothek einen Reader zum Thema ‚Grundwissen Literaturgeschichte‘ aufzustellen, der allen Schülerinnen und Schülern zugänglich ist.

Du bist gebeten worden, für diesen Reader einen informierenden Text zum Thema ‚Höfisches Ritterepos‘ zu verfassen. Um deinen Text schreiben zu können, bekommst du eine Materialsammlung (M1–M6).

Lies bitte zunächst die Aufgabenstellung und dann die Materialien aufmerksam durch, bevor du mit dem Schreiben beginnst.

Der Hinweis, zunächst die genaue Aufgabenstellung und dann erst das Material zu rezipieren, soll dazu anregen, dass das Material bereits mit einem den Teilaufgaben entsprechenden Fokus gelesen werden kann, so dass die Schülerinnen und Schüler besser zwischen für die Aufgabenstellung relevanten und irrelevanten Informationen unterscheiden können.

Der sich daran anschließende Arbeitsauftrag fordert die Schülerinnen und Schüler zum Verfassen des Informationstextes auf und weist auf die Notwendigkeit der Eigenständigkeit der Darstellung hin, die durch die Fokussierung der Teilaufgabe ohnehin angeregt wird.

Verfasse auf der Grundlage der Materialien M1–M6 einen informierenden Text zum Thema ‚Höfisches Ritterepos‘. Schreibe nicht einfach aus den Materialien ab, sondern achte auf eine eigenständige Darstellung in einem zusammenhängenden Text.

Eine Konkretisierung des recht allgemein gehaltenen Arbeitsauftrages erfolgt im Anschluss. Damit soll gewährleistet werden, dass bestimmte fachliche Aspekte im von den Schülerinnen und Schülern zu schreibenden Informationstext enthalten sind und sie das Material vor dem Hintergrund dieser Aspekte auswerten. Dabei werden zwei Varianten vorgeschlagen – je nach Lernausgangslage der Lerngruppe.

In Variante A wird mittels Teilaufgaben der Arbeitsauftrag konkretisiert:

Gehe dabei so vor:

- *Formuliere eine passende Überschrift und Einleitung für deinen Informationstext.*
- *Beschreibe die historisch-gesellschaftliche Situation der Entstehungszeit des höfischen Ritterepos.*
- *Erläutere die Kennzeichen des höfischen Ritterepos.*
- *Stelle die wichtigsten Autoren und Werke dar. Berücksichtige dabei auch stoffliche Grundlagen der Werke dieser Zeit.*

Ergänzt werden kann die Variante A durch eine Teilaufgabe, die dem Anforderungsbereich 3 entspricht: *Schlussfolgere anhand der Materialien und eigener Überlegungen, weshalb im höfischen Ritterepos stets eine ideale Gesellschaft im Mittelpunkt steht.*

In Variante B wird hingegen von einer Lerngruppe ausgegangen, die ein höheres Maß an Selbstständigkeit beim Schreiben und über größere Textmustererfahrung verfügen.

Berücksichtige bei deinem Text folgende Aspekte:

- *Kennzeichen des höfischen Ritterepos*
- *historisch-gesellschaftliche Situation*
- *wichtige Autoren und zentrale Werke*
- *stoffliche Grundlage*

Die Materialgrundlage, die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt wird, enthält kontinuierliche und diskontinuierliche Texte von unterschiedlicher Komplexität. M1 führt in die Zeit um 1200 ein und dient dazu, das historische Wissen der Schülerinnen und Schülern zu aktivieren, um so die höfische Dichtung vor dem Hintergrund ihrer Entstehungszeit leichter einordnen zu können. Die Quelle stammt aus einem Standardwerk von Joachim Bumke, das durch ihren Einführungscharakter auch für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe gut verständlich ist.

M1 Die Zeit um 1200

Die Zeit um 1200 war in Deutschland eine schlimme Zeit innerer Wirren und blutiger Kriege zwischen den Parteien der Stauer und der Welfen, die nach dem Tod Kaiser Heinrichs des VI. im Jahr 1197 um die Herrschaft und die Krone kämpften. Es war zugleich die Blütezeit der höfischen Literatur. [...] Um 1185 hat wahrscheinlich Hartmann von Aue seine literarische Laufbahn begonnen; aber gerade die Datierung von Hartmanns Anfängen ist unsicher und umstritten. Es gibt überhaupt nur wenige verlässliche Anhaltspunkte für die literarische Chronologie der Zeit um 1200. Eine Schlüsselstelle ist die Anspielung auf die Verwüstung der Erfurter Weingärten im siebenten Buch des *Parzival*, die sich auf die Ereignisse im Sommer 1203 bezieht, die als König Philipp von Schwaben von dem Landgrafen von Thüringen und seinen Verbündeten in Erfurt belagert wurde. Daraus wird gefolgert, dass der *Parzival* in den Jahren zwischen 1200 und 1210 entstanden ist.

Gesellschaftsbild

Die höfische Dichtung der Zeit um 1200 zeichnet ein ganz einheitliches Gesellschaftsbild, das in wesentlichen Punkten von den französischen Vorlagen geprägt ist. Es ist ein extrem selektives Bild, in dem nur die adelige Oberschicht an den Höfen der Könige und Landesherren einen Platz hat. Der Landadel tritt nicht in Erscheinung oder wird als unhöfisch verspottet. Ausgeblendet ist auch das ganze Alltagsleben des Adels. Dadurch wirkt das Gesellschaftsbild der höfischen Dichtung ausgesprochen wirklichkeitsfremd. Die Dichter schildern eine höfische Festgesellschaft mit einem ausgeprägten Überlegenheitsbewusstsein, das sich auf den materiellen Luxus des Hoflebens und auf die Beherrschung zeremonieller Umgangsformen gründet.

Joachim Bumke: Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter. München 2000, S. 95; 97.

M2 bietet nur eine zentrale Schlagwortliste zu höfischen Leitbegriffen, die für die Schülerinnen und Schüler die Anforderung enthält, Zusammenhänge und Verknüpfungsmöglichkeiten mit den anderen Texten

selbst herzustellen. Die Begriffe werden durch die entsprechenden mittelhochdeutschen Wörter ergänzt, sodass im weiteren Verlauf des Unterrichtsvorhabens daran angeknüpft werden kann.

M2 Einige höfische Leitbegriffe – (Ritter- und Herrscher-)Tugenden

- höfische Erziehung: *zuht*
- das Prinzip der Freigebigkeit: *milte*
- das Prinzip der Loyalität und Treue: *triuwe*
- Maßhaltung und Beständigkeit: *mâze* und *staete*
- gesellschaftliches Ansehen: *êre*

<http://portal.uni-freiburg.de/germanistische-mediaevistik/studium/material/kommentierteV/handouts/handout-12.13.11.12/view>.

M3 führt in die stoffliche Grundlage der meisten höfischen Epen um König Artus ein. Die Quelle stammt von einer Internetseite, die keinen wissenschaftlichen Anspruch hat, sondern Überblickswissen für Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellt. Sie spiegelt damit die Qualität wider, wie sie Schülerinnen und Schülern auch bei einer eigenen Recherche zu diesem Thema begegnen könnte.

M3 Stoffliche Grundlage

Die stoffliche Grundlage der meisten höfischen Epen ist in erster Linie der Sagenkreis um König Artus. König Artus ist einer der letzten sagenumwobenen Helden in den Kämpfen der britischen Kelten gegen die eindringenden Angelsachsen. In Frankreich wurde König Artus zum Muster eines Königs der höfisch-ritterlichen Zeit, sein Hof und die Tafelrunde wurden zum Idealbild ritterlich-höfischer Kultur. Schöpfer dieser Artuswelt war der französische Dichter CHRÉTIEN de TROYES.

Die Artuswelt ist aus der Wirklichkeit von Ort und Zeit gelöst, sie ist die unwirkliche Märchenwelt der Aventure. Aventure ist zweckfreie Tat, ihr Sinn ist die Leistung als solche, die den Wert des Mannes erhöht. Die Triebkraft zur

Aventiure ist die Ehre, deren Verlust den Ritter aus der Tafelrunde ausschließt. Immer wieder ist er gezwungen, seine Ehre durch Aventiure zu bestätigen.

Die Artuswelt kennt keine unauflösbaren Verwicklungen und Spannungen, keine unaufhebbare Tragik. Wo König Artus erscheint, entfaltet sich Festesfreude mit großem Glanz und äußerer Schönheit. Zum höfischen Fest gehört auch die Frau, die ein unabdingbarer Bestandteil der Artuswelt ist.

So steht neben der Aventiure die Minne als zweiter Brennpunkt der Artusdichtung. Die Artusminne ist nicht zwanghaft-magisch, sondern eine läuternde und erziehende Kraft, die niemals die bestehende Ordnung durchbricht. Die Artusdichtung gibt daher auch Belehrung über höfische Sitte und präsentiert ein Idealbild höfischen Lebens.

http://webs.schule.at/website/Literatur/literatur_hochmittelalter_hoefisches_epos.htm.

M4 enthält Informationen der oben bereits angeführten Internetseite, die sich auf wichtige Vertreter und Werke der Zeit beziehen. Als Darstellungsart wurde eine Tabelle gewählt, die die zeitökonomischen Belange der Rezeption der Materialien berücksichtigt. Im Verlaufe des Unterrichtsvorhabens ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler selbst zu fachbezogenen Themen recherchieren zu lassen; dann können auch umfangreiche Texte rezipiert werden, was bei der Schreibaufgabe nur in begrenztem Maße möglich ist.

M4 Wichtige Vertreter und Werke

HEINRICH VON VELDEKE: (geb. zwischen 1140 und 1150, gest. 1190, nach anderen Quellen um 1215) stammte aus einem niederländischen Adelsgeschlecht. Sein Name leitet sich vom Dorf Veldeke bei Maastricht her, wo seine Vorfahren als Ministeriale der Grafen von Loon lebten. Er war gebildet, konnte Latein; bei seinen Zeitgenossen wurde er verehrt als Begründer der neuen Verskunst und des neuen höfischen Romans.

Eneas

In den achtziger Jahren des 12. Jh.s schuf HEINRICH von VELDEKE mit seiner Eneit (= Aeneas-Ro-

	<p>man), das erste deutsche Ritterepos nach französischem Vorbild. Groß war dabei HEINRICHs formale Leistung: Er beseitigte die Strophenform in der höfischen Dichtung und schrieb in fortlaufenden vierhebigen Reimpaaren, wobei er auf die Reinheit des Reims und auf die strenge Einhaltung des Versmaßes achtete.</p>
<p>GOTTFRIED VON STRAßBURG (gest. um 1210) war kein Ritter. Er wurde von seinen Zeitgenossen nie als Herr, sondern immer als Meister bezeichnet. Er war ein gelehrter Weltgeistlicher, der an der vornehmen Stadtgesellschaft Straßburgs und ihrer französischen Bildung lebhaften Anteil nahm. Er konnte lesen und schreiben, beherrschte Latein und hatte theologisches Wissen.</p>	
<i>Tristan</i>	<p>Sein Werk Tristan schrieb er um 1210. Das unvollständig gebliebene Epos ist die Geschichte von der allgewaltigen Macht der Liebe. Ähnlich dem Parzival ist Tristan ein biographischer Roman, da auch er die Lebensgeschichte des Helden wiedergibt. Aber GOTTFRIED kommt es dabei nicht auf die innere Seelenentwicklung an, sondern auf die sorgfältige Darstellung der Macht der Liebe. Dadurch ist Tristan der erste große Liebesroman der deutschen Literatur, gleichzeitig auch der erste Eheroman und der erste Dreiecksroman. Da die Handlungen der Personen seelisch genau begründet werden und eine sorgfältige Analyse der inneren Vorgänge geboten wird, können wir auch von einem ersten psychologischen Roman sprechen.</p>
<p>WOLFRAM VON ESCHENBACH (um 1170–1220): Die Heimat des Dichters ist die kleine Stadt Eschenbach bei Ansbach im bayrischen Franken. WOLFRAM war ein armer Ritter im Dienst der Grafen von Wertheim.</p>	
<i>Parzival</i>	<p>Parzival verbindet die höfisch-abenteuerliche Artuswelt mit der religiös erfüllten Welt der Gralsritter. Dieser religiöse Ritterorden ist um den Heiligen Gral versammelt, eine Schale, in der einst das Blut Christi aufgefangen wurde. Bei WOLFRAM allerdings ist der</p>

	<p>Gral ein Wunderstein, von dem besondere Wirkungen ausgehen.</p> <p>Als Vorbild diente ihm das Perceval-Fragment des CHRÉTIEN de TROYES, das er aber sehr eigenständig umformte.</p>
<p>HARTMANN VON AUE: Die ersten Artusromane in deutscher Sprache verfasste HARTMANN VON AUE (etwa 1170 – nach 1210). Er stammte wahrscheinlich aus einer Dienstmannenfamilie des Herrengeschlechtes derer von Ouwe, das im alemannischen Raum beheimatet war. Seine gelehrte Schulbildung könnte er auf der Insel Reichenau (Bodensee) erhalten haben.</p>	
<p><i>Erec</i> <i>Iwein</i> <i>Der arme Heinrich</i></p>	<p>Für HARTMANNs Romane Erec und Iwein ist CHRÉTIEN de TROYES das Vorbild. In beiden Werken geht es darum, die maßvolle Mitte zwischen Minne und Aventure zu finden.</p> <p>Erec gilt als HARTMANNs erster Roman, als der erste Artusroman im deutschsprachigen Raum und als erster höfischer Roman in deutscher Sprache.</p> <p>HARTMANN übertrug den Erec des CHRÉTIEN de TROYES sehr frei ins Deutsche und fügte erläuternde Exkurse ein, um seinen literarisch weniger vorgebildeten Hörern das Verstehen der Geschichte zu erleichtern.</p> <p>Bei der Übertragung des Iwein hielt er sich enger an die Vorlage. Da der neue Literaturtyp des höfischen Romans inzwischen in Deutschland etabliert war, konnte er nun zum großen Teil auf ausführliche Erläuterungen verzichten.</p>
<p>http://webs.schule.at/website/Literatur/literatur_hochmittelalter_hoefisches_epos.htm;</p>	

M5 gliedert sich in zwei Abschnitte. Im ersten Teil wird auf die literarischen Besonderheiten des höfischen Epos eingegangen, die im zweiten Teil durch einen Auszug aus einer für Kinder und Jugendliche aufbereiteten Literaturgeschichte von Manfred Mai ergänzt wird. Der zweite Teil enthält teilweise Redundanzen zu anderen Materialien. Hier ist die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler, Dubletten für ihren eigenen Text

zu tilgen. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden dazu herausgefordert, die literarischen Besonderheiten funktional und elegant mit den Informationen aus den anderen Quellen zu verknüpfen.

M5 Höfisches Epos	
a)	
Autor	Autor nennt sich selbst oder wird genannt, wie etwa Hartmann von Aue sich in ‚Der arme Heinrich‘ nennt.
Protagonist	Ritter
Erzählweise	Der Autor tritt immer wieder als Erzähler hervor, unterhält sich mit dem Publikum.
Figuren	Der Protagonist trägt das Geschehen; Handlung entwickelt sich mit ihm. Variante: Ausblick auf die nachfolgende(n) Generation(en), etwa im ‚Parzival‘ Wolframs von Eschenbach.
Fiktionalitätsgrad	Poetisch; teilweise imaginäre Welt mit fiktionalem Charakter, aber auch Gegenwartsbezug (z. B. Ausrüstung).
https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redation/Institute/Germanistik/AbteilungIII/Materialien/01_Allgemeines%20und%20literaturhistorischer%20Ueberblick.pdf ;	

b) „Höfisch“ nennt man diese Dichtung, weil das – reale und idealisierte – Leben bei Hofe den Stoff für die dichtenden Ritter bot; außerdem waren deren Auftraggeber oder Gönner – heute würde man Sponsoren sagen – häufig Fürsten. Und Gönner brauchten die höfischen Dichter, um einigermaßen leben zu können. Die höfisch-ritterliche Kultur entfaltete sich um die Mitte des 12. Jahrhunderts zuerst in Frankreich. Dort schrieb Chrétien des Troyes seine Romane über die sagenumwobene Gestalt des König Artus und seine Tafelrunde. Von diesen Romanen wurde auch die deutsche Ritterdichtung stark beeinflusst.

Manfred Mai (2006): Geschichte der deutschen Literatur. Weinheim u. a. S. 20f.

M6 kontextualisiert die historisch-gesellschaftliche Entstehungszeit und knüpft damit an das Material M1 an.

M6 Deutschland im politischen Umbruch

Den Weinbergen von Erfurt werden in Wolfram von Eschenbachs ‚Parzival‘ (1200–1210) nur ein paar Zeilen gewidmet, in denen der Schaden, den sie erlitten, als Anhaltspunkt für die Verheerungen einer fiktiven Schlacht dient, die Wolfram ziemlich ausführlich beschreibt. Das erinnert uns daran, dass die Dekade, in der der ‚Parzival‘ entstand, in Deutschland eine Zeit des politischen Umbruchs war. Zwei rivalisierende Könige, Philipp von Schwaben und Otto IV., waren in eine sich lang hinziehende Auseinandersetzung verwickelt, die einen großen Teil des Landes verwüstete. Hermann von Thüringen, der Philipp von Schwaben zunächst unterstützt hatte, wechselte nicht weniger als dreimal die Seiten, bevor dieser Kampf 1208 mit der Ermordung Philips von Schwaben endete. Diese Unruhen im Deutschland des frühen 13. Jahrhunderts sind nur ein Beispiel für die unter dem Adel ganz Mitteleuropas herrschende Gewalt.

James A. Schultz: Erlösung durch Erzählung. In: Eine neue Geschichte der deutschen Literatur. Hg. v. David E. Wellbery u. a. Berlin 2007, S. 153.

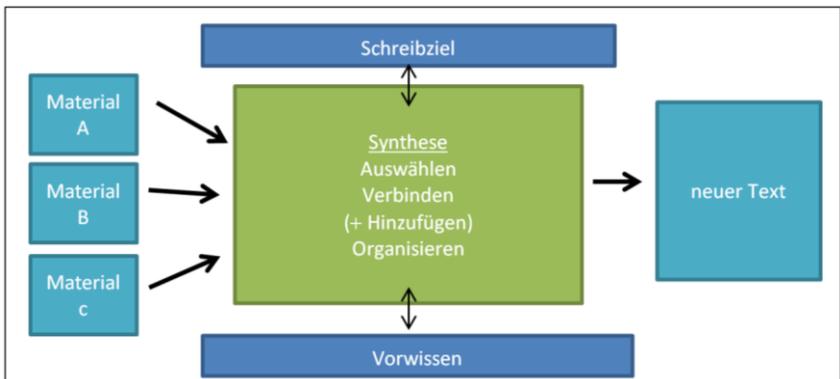
Die Schülerinnen und Schüler haben insgesamt also eine Auswahl an Materialien, die eine Vielfalt an Informationen und Hintergrundwissen anbietet, ohne dass der Rezeptionsaufwand zur Bewältigung der Schreibaufgabe zu groß ist. Als Einstieg in die Thematik bietet die vorgestellte Schreibaufgabe einen Auftakt; eine vertiefte Auseinandersetzung – mit komplexen Sekundärtexten und mittelhochdeutschen Primärtexten – kann auf dieser Grundlage im Verlauf des weiteren Unterrichts stattfinden.

4 Fazit

Es kann durchaus lohnenswert sein, mittelalterlichen Helden nicht nur im genuinen Literaturunterricht, sondern auch in Schreibaufgaben eine Chance zu geben. Damit ist es möglich, die Thematik sowohl auf anspruchsvollem Oberstufenniveau mit entsprechendem Aufgaben- und Materialzuschnitt zu präsentieren als sie auch auf einem anschaulichen Niveau in nicht-gymnasialem Unterricht für Schülergruppen zu erschließen, die sonst erfahrungsgemäß kaum Kontaktmöglichkeiten zur Literatur des Mittelalters erhalten.

Anhang

Anlage 1



aus: Nancy Nelson Spivey; James R. King: Readers as writers composing from sources. In: Reading Research Quarterly 24 (1989), S. 7–26.

Cornelius Herz (Bochum)

Topos ‚Heldenzorn‘

Mittelalterliche Literatur und Textualität im
Deutschunterricht am Beispiel Dietrichs von Bern

1 Einleitung

Alte Heldinnen und Helden zurückholen – aber wie? Die wenigen Unterrichtsstunden, in denen ich im Fach Deutsch die Thematisierung mittelalterlicher Texte beobachten oder als Lehrer selbst vornehmen konnte, basierten entweder auf aufwendig erstellten eigenen Arbeitsblättern sowie auf den wenigen vorhandenen Materialien aus Schulbüchern oder sonstigen Publikationen, die sicherlich differenziert zu beurteilen sind.¹ Im Hinblick auf selbst erstellte Arbeitsblätter ist es notwendig, bestehende Ansätze in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern weiter zu festigen. In der Schulpraxis allerdings – und damit wären wir beim zweiten Fall hinsichtlich des Unterrichtsmaterials – scheint das Mittelalter in den Deutschbüchern unterrepräsentiert. In der Reihe *EinFach Deutsch* enthält beispielsweise ein im September 2014 verschickter Werbeprospekt bei 182 Heften mit Unterrichtsmodellen insgesamt von Klasse 5 bis zum Abitur gerade einmal vier mittelalterliche Themenschwerpunkte (und dies auch nur, wenn man germanische und deutsche Sagen sowie das im Erscheinen begriffene Heft zu Felicitas Hoppes Nacherzählung *Iwein Löwenritter* zum mediävistischen Themenspektrum rechnet, ansonsten ist es ein Heft zum *Nibelungenlied* und eines zum Mittelalter als Epoche).²

¹ Eine dezidierte Schulbuchanalyse im Zeichen der Kompetenzorientierung unternimmt Angela Mielke: Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung – assimilieren, integrieren, profilieren? In: Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische Literatur und mittelalterliche Fachliteratur als Herausforderung für ein erweitertes Textverstehen. Hg. v. Thomas Bein; Hans Otto Horch. Frankfurt/ M. 2011, S. 133–178.

² Vgl. dazu auch die Internetseite der Reihe <http://www.schoeningh-schulbuch.de/reihe/EinFach-Deutsch-Unterrichtsmodelle/W00336>.

Und damit ist bereits der Kern der vorliegenden Überlegungen angesprochen. Um Wege für mittelalterliche Literatur und ihre Heldinnen und Helden in den Deutschunterricht zu finden, ist es notwendig, zusätzlich zu den fachdidaktischen Veröffentlichungen, Projekten oder Arbeitsgruppen, Unterrichtsmaterialien zu erstellen und zu publizieren.³ Dazu gehört dann neben der Nutzung bereits existierender Angebote zusätzlich auch eine Diskussion, wie dies – vor dem Hintergrund der marktwirtschaftlich agierenden Schulbuchverlage – sinnvoll zwischen digitaler Veröffentlichung⁴ und bzw. oder Printversion möglich sein könnte. Um diese Zusammenhänge im Folgenden genauer auszuleuchten, werden zuerst in bündiger Form Probleme, Potentiale und Perspektiven von Unterrichtsmaterial diskutiert, bevor ein Beispiel zum Thema Heldenzorn vorgestellt wird.

2 Perspektiven und Kriterien

Den Hebelpunkt des Vorgehens kann eine Internetrecherche veranschaulichen: Während etwa eine Suchanfrage auf Google zu modernen Texten in der Regel relativ unproblematisch didaktische Unterlagen erschließt, stößt man abgesehen von den klassisch kanonischen Vertretern *Nibelungenlied*, *Parzival* und Walther bereits bei den Suchbegriffen ‚Unterrichtsmaterial Willehalm‘ vor allem auf studentische Hausarbeiten und nicht mehr auf Angebote von Materialbörsen.⁵ Das zeigt zwar einerseits den positiven Befund, dass das Thema an den Universitäten präsent ist, andererseits aber auch, dass sich für die Schulpraxis noch zu nutzende Potentiale ergeben.⁶

Inhaltliche Gründe für den Einsatz mittelalterlicher Texte, Handschriften oder Inkunabeln bzw. Drucke lassen sich viele finden. Das reicht von

³ Vgl. dazu z. B. den aktuellen Band: Detlef Goller; Yvonne Harich: Till Eulenspiegel und das Leben im Mittelalter. Drei fix und fertige Stationsläufe. Mülheim/ R. 2014.

⁴ Vgl. dazu z. B. die Internetpräsenzen von „mittelneu“ (<https://www.uni-due.de/~hg0222>) oder von „Mittelalter macht Schule“ (<https://mimasch.de/>).

⁵ Bei Google wurden dazu exemplarisch die Suchbegriffe Buddenbrooks, Kafka, Faust und Schiller sowie die genannten mittelalterlichen Autoren bzw. Texte gemeinsam mit dem Schlagwort Unterrichtsmaterial eingegeben.

⁶ Dabei ist es vor allem nach der Umstrukturierung zur Outputorientierung in den kompetenzorientierten Curricula gerade in der Sekundarstufe I gut möglich, verschiedenste Texte einzusetzen. Kompetenzen kann man auch an mittelalterlichen Gegenständen erwerben.

der (inner-)kulturellen Fremdperspektive⁷ über die von Jan-Dirk Müller bereits 1996 angesprochenen Alleinstellungsmerkmale der Kategorien Werk, Autorschaft und Medienwandel⁸ inklusive des Buchdrucks und über die – um einen Begriff zu verwenden, den die Geschichtsdidaktik aus postmodernen Theoriebildungen entlehnt hat – Re- und Dekonstruktion⁹ von Helden-, Ritter- und ähnlichen Narrationen in der aktuellen Populärkultur bis hin zum Kontakt zu zentralen kanonischen Werken der Literaturgeschichte. Diese und weitere Argumente sind auch aus anderen Fächern bekannt und dienen dort zur Legitimation von Mittelalter als Unterrichtsgegenstand, etwa im Latein- oder Geschichtsunterricht.¹⁰ Solche Begründungen können also nicht ausschließlich den Ausschlag geben, denn im Deutschunterricht haben sie nicht dazu geführt, dass man allein ihretwegen vermehrt auf mittelalterliche Textprodukte zurückgreift. Die Vermutung liegt nahe, dass es stattdessen eher an verfestigten Strukturen im Deutschunterricht liegt. Es sind Strukturen, die sich auch in den Lehrwerken, Arbeitsmaterialien und in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler, der Studierenden und schließlich der Lehrenden festsetzen. An dieser Stelle geht es dann auch immer um die Verhandlungen der heimlichen Kanones bzw. der inhaltlichen *hidden curricula*. Es scheint keine rein inhaltliche Frage zu sein, sondern auch eine Frage der materiellen und mentalen Routinen. Daraus ergibt sich der Solipsismus, dass mittelalterliche Literatur und ihre Didaktik in Deutschbüchern, in der Lehrerausbildung¹¹ und

⁷ Vgl. etwa den Ansatz, auch für Studierende der germanistischen Mediävistik Mittelhochdeutsch als Fremdsprache zu lehren: Klaus-Peter Wege; Simone Schultz-Balluff; Nina Bartsch: Mittelhochdeutsch als fremde Sprache. Eine Einführung für das Studium der germanistischen Mediävistik. 2. Aufl. Berlin 2013.

⁸ Vgl. Jan-Dirk Müller: Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 1 (1996), S. 53–62, hier S. 57.

⁹ Vgl. z. B. Waltraud Schreiber; Sylvia Mebus (Hg.): DURCHBLICKEN – Dekonstruktion von Schulbüchern. Themenhefte Geschichte, Bd. 1. 2. Aufl. Neuried 2006.

¹⁰ Vgl. etwa Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Latein. Frechen u. a. 2008, S. 11ff., sowie Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Frechen u. a. 2007, S. 12ff.

¹¹ Vgl. zu den Vorgaben der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland für den Ausbildungsabschnitt an den Universitäten auch Cornelius Herz: Literaturumbrüche. Medienwandelprozesse als Geschichte und Gegenwart im Deutschunterricht. München 2013, S. 48.

im Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen, weil sie eine untergeordnete Rolle spielen.¹²

Wer selbst Unterrichtsmaterialien erstellt hat, weiß, dass der Weg von der Idee zum fertigen Arbeitsblatt sehr lang sein kann. Mit veröffentlichten Unterrichtsmaterialien könnte man in dieser Situation deswegen sowohl angehende Lehrerinnen und Lehrer als auch schon unterrichtende Kolleginnen und Kollegen erreichen und zugleich mit sinnvollen Vorschlägen zeigen, dass Mittelalter und Deutschunterricht einen Mehrwert für alle Beteiligten erzeugen können. Werden die Materialien bereits in universitären Veranstaltungen diskutiert, besteht die Hoffnung, dass die Seminar-Teilnehmerinnen und -teilnehmer eben diese Materialien als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren mit in den Vorbereitungsdienst und schließlich mit in die Schulen nehmen. Auf diese Weise gehen solche Überlegungen über das Erstellen von Arbeitsblättern in Seminaren hinaus und führen hin zu strategischen Gedanken, wie man einer breiten fachdidaktischen Öffentlichkeit und vor allem Lehrerinnen und Lehrern vor Ort an Schulen solche Unterrichtsmodelle zugänglich macht. Dazu gehören der

¹² Dazu ist im Vergleich zum Geschichtsunterricht, in dem im Regelfall die Quellen in neuhochdeutschen Übersetzungen vorliegen, im Deutschunterricht noch die Sprachhürde des Mittelhochdeutschen bzw. des Frühneuhochdeutschen zu nehmen. Im Lateinunterricht etwa stellt sich zwar ein ähnliches Problem, aber in diesem Fall ist die Übersetzungsleistung ohnehin und anders als im Deutschunterricht Kernbestand des unterrichtlichen Geschehens. Hier ist sicherlich sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern ein Hindernis zu vermuten, worauf auch einzelne Aufsätze im vor kurzem erschienenen Sammelband von Nine Miedema und Andrea Sieber eingehen. Vgl. z. B. Ines Heiser: Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. 2013, S. 21–40. Das Spannungsfeld zwischen Lesen und Verstehen wird insgesamt erörtert bei: Ina Karg: *...beidiu lesen und verstên...* Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. 2013, S. 41–58., sowie bei Iris Mende: Mittelhochdeutsche Sprache im Deutschunterricht – Problem oder Lernchance? In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. von Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. 2013, S. 77–100. Eine entsprechende Ausgangslage wurde auch im universitären Kontext aufgegriffen und diskutiert, wie die in Bochum entstandene Einführung zu Mittelhochdeutsch als fremde Sprache für Studierende zeigt. Vgl. Wegera; Schultz-Balluff; Bartsch (wie Anm. 7). Sicherlich ist die Fremdheit älterer Sprachstufen immer eine Chance, Potentiale sprachgeschichtlich, inter- bzw. intrakulturell oder ähnlich zu nutzen. Allerdings darf das nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier ein Widerstand existiert, wenn man nach einer Antwort auf die Frage suchen will, warum mediävistische Inhalte weiterhin nur selten zu Gegenständen des Deutschunterrichtes werden.

inhaltlich möglichst einfache Zugang zu Texten und die möglichst einfache Umsetzung in Form von Kopiervorlagen. Oder materiell formuliert: Wenn Gegebenheiten nicht existent sind, muss man sie schaffen.

Dafür möchte ich im Folgenden Kriterien zur Diskussion stellen, um ins Gespräch darüber zu kommen, wie ein solches Vorhaben mit einem solchen Ziel gestaltet werden kann. Diese Kriterien basieren auf meinen subjektiven Erfahrungen als Lehrer. Da sie auf diese Weise nicht als vollständig anzusehen sind, sind sie eher heuristisch gemeint und damit offen für Veränderungen.

1. Das Material muss sowohl inhaltlich als auch sprachlich und unterrichtspraktisch einen einfach zu realisierenden Einstieg gewährleisten, um es möglichst unkompliziert in Form von Kopiervorlagen oder Arbeitsblättern einsetzen zu können.
2. Das Material muss pädagogisch modern sein und den Curricula entsprechen (z. B. in Bezug auf aktuelle Leitlinien wie Differenzierung, Inklusion, multikulturelle Lernumgebungen).
3. Das Material sollte sowohl fachwissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Kriterien folgen. Trotzdem sollte die eigene historische und kulturspezifische Textualität zur Sprache kommen.
4. Der Inhalt muss einen produktiven Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler von heute aufweisen.
5. Das Material muss potentiell auch (s)einen Weg in die Schulbücher finden können und damit attraktiv sein; z. B. über Aufmachungen wie etwa „Rittergeschichten“.

3 Beispiel: Dietrich und der Heldenzorn

Am Anfang der europäischen Literaturgeschichte steht buchstabiert in der Musenanrufung der *Ilias*, den Zorn des Peleussohnes Achill zu besingen. Und so ist es kaum verwunderlich, dass auch mediävistische Untersuchungen zum Zorn, zu Affekten oder zu Gewalt wie etwa bei Klaus Ridder oder Thorsten W. D. Martini auf dieses Muster rekurren.¹³ Der Gemeinplatz

¹³ Vgl. Klaus Ridder: Kampfzorn: Affektivität und Gewalt in mittelalterlicher Epik. In: Eine Epoche im Umbruch. Hg. v. Christa Bertelsmeier-Kierst et al. Tübingen 2003, S. 221–248,

hat sich über die römische Antike, das Mittelalter und die Frühe Neuzeit hinweg bis heute gehalten. Nicht zuletzt stehen Comic-Figuren in dieser Reihe, allen voran der durch Gammastrahlung verletzte Nuklearphysiker Dr. Bruce Banner, der von Wut gezeichnet zum unglaublichen und dann meist grünen Mischwesen Hulk mutiert. 1962 zum ersten Mal bei Marvel Comics verlegt, findet er bis heute Eingang in die Kinos (zuletzt 2003 und 2008).¹⁴ Zudem erlebt der Heldenbegriff eine Konjunktur,¹⁵ wie etwa auch der aktuelle fachdidaktisch-themenorientierte Band zu ‚Helden im Mittelalter‘ oder Annette Gerok-Reiters kürzlich erschienener Aufsatz zu Heldenbildern als Kulturmustern zeigen.¹⁶ Insofern liegt es nahe, diese Themenkomplexe aufzugreifen.

Im *Rosengarten zu Worms* treffen die beiden Helden Dietrich und Siegfried aufeinander, was für den Unterricht auch deswegen gut aufbereitet werden kann, da dazu Illustrationen überliefert sind.¹⁷ Ghislaine Grimm umreißt zu Beginn ihrer 2009 erschienenen editionsphilologischen Schrift die mediävistischen Zugriffe auf den *Rosengarten* wie folgt:

hier S. 221. Thorsten W. D. Martini: Facetten literarischer Zorndarstellungen. Analysen ausgewählter Texte der mittelalterlichen Epik des 12. und 13. Jahrhunderts unter Berücksichtigung der Gattungsfrage. Heidelberg 2009, S. 1.

¹⁴ Vgl. Universal Pictures (Hg.): Hulk. USA 2003; Universal Pictures (Hg.): Der unglaubliche Hulk. USA 2008.

¹⁵ Vgl. z. B. das Themenheft bei Praxis Geschichte: Helden. H. 4 (2011).

¹⁶ Vgl. Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Göttingen 2014. Die Autorinnen folgen Berbeli Wannings Konzept der Themenorientierung und bieten Anregungen vor allem für angehende Lehrerinnen und Lehrer durch eine didaktische Auswahl an Texten, ohne unmittelbar methodische Fragen zu berühren. Vgl. Annette Gerok-Reiter: Kulturmuster ‚Heldenbild‘: Erzähl-schema, Variationen, Vergleiche. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 61 (2014) H. 3, S. 212–225. Kulturmuster verknüpfen narrative *scripts* zwischen Literatur und kulturellem Kontext (etwa die Erzählung, wie eine Person zur Heldin/ zum Held wird bzw. organisiert und geordnet ist – zum Beispiel im *Parzival* oder bei *Harry Potter*).

¹⁷ Der betreffende Codex Palatinus Germanicus cpg 359 liegt bei der Universitätsbibliothek Heidelberg als abrufbares Digitalisat vor (vgl. Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 359. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg359>; vgl. auch Anm. 35). Vgl. außerdem Elisabeth Lienert; Sonja Kerth; Svenja Nierentz: *Rosengarten*. Teilbände I-III. Berlin 2015.

Dem ‚Rosengarten zu Worms‘ galt das bisherige Interesse der Forschung vorwiegend unter zwei Aspekten: Im 19. und frühen 20. Jahrhundert lag der Schwerpunkt auf den intrikaten Fragen der Textkritik, später wurde er [nach Joachim Heinzles Habilitationsschrift] hauptsächlich als Teil der Textgruppe der sogenannten aventiurehaften Dietrichepik wahrgenommen und trat als Einzeltext zurück. Dass aus jüngerer Zeit keine Monographie zum ‚Rosengarten‘ vorliegt, hängt wesentlich mit der lange Zeit vorherrschenden negativen Einschätzung seiner literarischen Qualität zusammen. [...] [D]och steht das vergleichsweise geringe Interesse der Forschung an dem häufig als ‚epigonal‘ apostrophierten Werk im Gegensatz zur lebhaften mittelalterlichen Rezeption des Textes mit 21 handschriftlichen Überlieferungszeugen und sechs Druckauflagen, die insgesamt sieben verschiedene Textfassungen (A, B, C, D, F, P und die Druckredaktion) bieten.¹⁸

Die im *Rosengarten* verschriftlichten Geschichten um Dietrich von Bern entfalteten ihre Wirkungsmacht wahrscheinlich verstärkt ab dem 13. Jahrhundert.¹⁹ Insofern sind die Texte auch keine Heldendichtung *sui generis* mehr, sondern bereits beeinflusst von höfisch-literarischen Strukturen.²⁰ Handschriftlich überliefert sind Texte des *Rosengartens zu Worms* ab dem frühen 14. Jahrhundert.²¹ Die Rezeption verläuft bis ca. 1500, dazu ist der *Rosengarten* in den sechs Drucken des Heldenbuches von 1479–1590 überliefert.²² Abgefasst ist er im Hildebrandston mit Ausnahme der jüngeren Vulgat-Fassung A in den Drucken und des *Dresdner Rosengartens*, die Zäsureime kennzeichnen. Hinzu treten Dramatisierungen und szenische Umsetzungen des Reihenkampfschemas. Außerdem existiert eine in Fragmenten erhaltene tschechische Bearbeitung.²³

¹⁸ Ghislaine Grimm: Heldendichtung im Spätmittelalter. Überlieferungsgeschichtliche Studien zu den skriptographischen, typographischen und ikonographischen Erscheinungsformen des „Rosengarten zu Worms“. Wiesbaden 2009, S. 1.

¹⁹ Vgl. dazu Joachim Heinzle: Einführung in die mittelhochdeutsche Dietrichepik. Berlin 1999, S. 1ff. Vgl. auch dort zu weiterführenden Informationen zur Sagen- und Dichtungsgeschichte.

²⁰ Vgl. Martini (wie Anm. 13), S. 251.

²¹ Vgl. Heinzle (wie Anm. 19), S. 178f. Vgl. dort auch zur Datierung insgesamt.

²² Vgl. dazu ausführlich Heinzle (wie Anm. 19), S. 169ff. sowie Grimm (wie Anm. 18), S. 414ff. sowie 427ff.

²³ Vgl. Heinzle (wie Anm. 19), S. 174f. Zu den szenischen Umsetzungen vgl. generell: Andrea Grafetstätter: Ludus compleatur. Theatralisierungsstrategien epischer Stoffe im spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen Spiel. Wiesbaden 2013 sowie grundlegend Eckehard Simon: Die Anfänge des weltlichen deutschen Schauspiels 1370-1530: Untersuchung und Dokumentation. Tübingen 2004.

Inhaltlich sind nach Joachim Heinze in allen auf den beiden Grundvarianten A und D basierenden Fassungen²⁴ drei Konstituenten tragend – nämlich das Reihenkampfschema, die Anbindung an den Kontext der Nibelungensagen und das Motiv des Rosengartens –, allerdings variieren die Fassungen in Einzelsituationen.²⁵ Zu Beginn initiiert Kriemhild ein Kräftemessen ihres Verlobten Siegfried mit Dietrich in ihrem Rosengarten in Worms. In zwölf Reihenkämpfen unterliegen die Wormser und Kriemhild ist gedemütigt.²⁶ Auch wenn diese kurze Skizze nicht alle Handlungsvarianten nennt,²⁷ kann sie für einen unterrichtlichen Zweck genügen, um eine Thematisierung inhaltlich auf wesentliche Komponenten zu reduzieren.

Für den Unterricht selbst bietet sich als Einstieg eine bildliche Darstellung aus der Heidelberger Handschrift cpg 359 von ca. 1420²⁸ an (vgl. Abb. 1). Diese Abbildung zeigt eine Situation, die sich in allen Textredaktionen findet. Auf Blatt 49r des genannten Codex sind Dietrich, Zornesflammen spuckend, und Siegfried mit Drachenkopf abgebildet.²⁹ Der verwundete Siegfried scheint zu fliehen, während ihm Dietrich mit seinem Feueratem

²⁴ Vgl. Grimm (wie Anm. 18), S. 14.

²⁵ Da es sich beim vorzustellenden Unterrichtsbeispiel nicht um eine primär editionsphilologische Betrachtungsweise handelt, sind spezifische Punkte der Differenz nur insofern relevant, als sie unmittelbar den Zweikampf zwischen Dietrich und Siegfried betreffen. Vgl. Heinze (wie Anm. 19), S. 181ff. Das Reihenkampfschema sei mit anderen literarischen Varianten etwa in der *Thidreksaga* vergleichbar. Die Lokalisierung in einem Rosengarten sei hingegen trotz der Motivverwandtschaft zum *Laurin* nicht eindeutig zu klären, allerdings sei zu vermuten, dass die belegte Nennung städtischer Turniere in einem „Rosengarten“ es nahelege, dass damit eine Art Turnierplatz gemeint sei (vgl. ebd.).

²⁶ Vgl. Grimm (wie Anm. 18), S. 14f.

²⁷ So wird die spätere Lehensuntertänigkeit bei Kriemhilds Vater Gibich gegenüber Etzel als Preis der Niederlage ebenso wenig erwähnt wie andere Ausgänge der Zweikämpfe oder Alternativen der Heldenkonstellationen. Vgl. exemplarisch Grimm (wie Anm. 18), S. 14f. und Heinze (wie Anm. 19), S. 175ff.

²⁸ Vgl. Heinze (wie Anm. 19), S. 170 und Grimm (wie Anm. 18), S. 441.

²⁹ Für Ghislaine Grimm ist die Übernahme der Flammen, obwohl der Text der Handschrift dieselben nicht *expressis verbis* benennt, ein Indiz dafür, dass wahrscheinlich eine weitere illustrierte *Rosengarten*-Handschrift der A-Version existiert habe, die dem Zeichner bzw. den Zeichnern der Heidelberger D-Version aus dem Umfeld der sogenannten Elsässischen Werkstatt vorgelegen habe. Vgl. Grimm (wie Anm. 18), S. 347ff., insbes. S. 371. Zwar ist im Hinblick auf Dietrichs Zorn interessant, dass er in den beiden Versionen A und D unterschiedlich gezeichnet werden muss, gegen Sigfried anzutreten, allerdings wird der Zorn als literarisches Motiv für Schülerinnen und Schüler anhand von Dietrichs „flammender“ Wut im Zweikampf auch so deutlich. Vgl. zu den beiden Versionen Grimm (wie Anm. 18), S. 14f. und Heinze (wie Anm. 19), S. 175ff.

nachsetzt. Martini, dessen Buchcover diese Darstellung zeigt, führt dazu aus:

Interessanterweise kommt es im Zuge dieser Vergegenständlichung des Affekts zu einer Attributbildung, die sich mit Siegfrieds Hornhaut messen muss und dergestalt obsiegt. Den Wettstreit heroischer Spezialfähigkeiten kann der Dietrichszorn für sich entscheiden. Hintergrund dieser handlungsrelevant gewordenen Metaphorik mag zum einen die sich über den Zorn dokumentierende, über die Visualisierung übersteigert ausdrückende Exorbitanz einer Heldendefinition sein, zum anderen aber auch eine kirchlich bestimmte Dietrich-Tradition, die aufgrund realhistorischer Geschehnisse um Theoderich den Großen, der Boethius enthaupten und Papst Johannes festsetzen ließ, auf Dämonisierung abhob. Diese Ambivalenz des Dietrichszorns kann als exemplarisch für die gesamte Konzeption der Figur gelten.³⁰

Zur Sprache kommen hier nicht nur Korrespondenzen gerade zu heutigen Superheldinnen oder Superhelden und dem Wettstreit ihrer Superkräfte, sondern ebenso Ambivalenzen in der Wertung heroischen Verhaltens und heroischer Attribuierungen. Man muss mit Schülerinnen und Schülern sicherlich nicht die Vermischung heroischer, höfischer und geistlicher Traditionen erarbeiten. Man kann allerdings sehr wohl solche Uneindeutigkeiten gerade in Bezug auf ein eigenes Bild von Heldinnen und Helden thematisieren.

Die entsprechende Textstelle der Version D auf Blatt 55v zur Illustration der Superkräfte lautet (vgl. Abb. 2):

*Her dieterich von berne wart erzürnet riechen er began
Als ein hus das da tumpfet und wirt entzündet an
Sifrit uz niderlant wart im horne weich
Er gap im nach dem blüte mangan harten streich*

Der dargestellte Zorn wird in seiner sprachlichen Verbildlichung als nicht real gedachte Eigenschaft, sondern als topisches Motiv herausgestellt. Zudem zeigt sich neben dem Siegeswillen die angesprochene Bedrohung, die bis heute den ambivalenten Status von Heldenbeschreibungen markiert. Insofern ist es einer der Mehrwerte mittelalterlicher Texte, dass bereits die

³⁰ Martini (wie Anm. 13), S. 271.

schriftlichen Ursprünge der Erzählungen von Heldinnen und Helden ihren Charakter als Konstruktion diskutieren – hier im medialen Wechselspiel zwischen Bedrohung, Faszination und Exorbitanz sowie zwischen deren bildlicher bzw. bildsprachlicher Gestaltung.

Wie soll nun ein Verständnis der Fiktion von Heldenepoi als Lernziel in der Schule erarbeitet werden? Das vorzustellende Material zielt auf den ungefähren Umfang einer Doppelstunde oder mehr je nach Leistungsstand tendenziell ab der Klassenstufe 8. Das Thema ‚Heldinnen und Helden‘ ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen vertrauten Zugang, der aber durch die mittelalterliche Perspektive über das Vertraute hinausgeht (Kriterien 3 und 5). Die Themen ‚Heldinnen und Helden‘ sowie ‚Zorn‘ gewährleisten Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt (Kriterium 4). Verschiedene mediale Zugänge, die im Heidelberger Manuskript verankert sind, und Differenzierungsangebote können unterschiedliche Lernende ansprechen (Kriterium 2). Im Rekurs auf die Handschriftlichkeit oder die Polyvalenz des *zorns* im Mittelalter kommen zudem spezifische Charakteristika mittelalterlicher Literatur zum Tragen (Kriterium 3). Und schließlich wird über das Herausgreifen einer Einzelsituation der Sprach- und Überlieferungskontext auf ein kurzes und spezifisches Paradigma reduziert, um den Umgang mit dem Material inhaltlich und sprachlich möglichst unkompliziert zu gestalten (Kriterium 1).

Nach dem Einstieg mit der Abbildung aus dem Heidelberger Codex lassen sich Leitfragen für den Unterricht sammeln, die die Entschlüsselung des Inhaltes und der Darstellung thematisieren. Fakultativ könnten nun die vier betreffenden Verse aus der Handschrift auf Folie als Reproduktion gezeigt werden. Die Schülerinnen und Schüler versuchen, das Exzerpt aus der Handschriftenabbildung als eine Art Sprachrätsel zu entziffern und einzelne Wörter zu transkribieren.

Anschließend arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit einem Arbeitsblatt (vgl. AB 1), das neben kurzen Erklärungen des Kon- und Kotextes auch den transkribierten frühneuhochdeutschen Text der betreffenden vier Verse enthält.³¹ Eine kurz gehaltene Übertragung ins Neuhochdeutsche kann

³¹ Auf Unterschiede zwischen Frühneuhochdeutsch und Mittelhochdeutsch wird beim vorliegenden Stundenziel nicht näher eingegangen. Hier kann allein die Datierung der Handschrift auf 1420 als Klassifizierung dienen. Zu typischen Charakteristika wie Diphthongierung, Monophthongierung oder der Dehnung kurzer offener Tonsilben vgl. regional auch für das hier als Schreibort angenommene Elsass Christoph Roth: Kurze Einführung in die Grammatik des

dann mit der Unterstützung von Hilfekarten durch die Schülerinnen und Schüler selbst erfolgen.³² Abschließend kontrollieren sie die von ihnen erstellte Fassung mit einer Lösung. Nachdem das Textverständnis im Hinblick auf die übertriebene bzw. unrealistische und in diesem Sinne fiktive Zornesdarstellung besprochen worden ist, kann darauf eingegangen werden, dass es sich um eine literarische Vermittlung handelt, in der es bestimmte typische Beschreibungen gibt, die man Topoi nennt (vgl. insgesamt die Hilfe- und Lösungskarten zum AB 1). Dazu gehört der ‚Heldenzorn‘. Die Geläufigkeit dieses Topos kann schließlich mithilfe weiterer Abbildungen illustriert werden (z. B. mit einem Verweis auf Hulk).

Anschließend reflektieren die Schülerinnen und Schüler diesen Heldenzorn. Dazu dient auf einem zweiten Arbeitsblatt ein Auszug aus dem Glossar des genannten Bandes zur themenorientierten Literaturdidaktik, der die Ambivalenz des Begriffes Zorn für das Mittelalter aufgreift (vgl. AB 2 sowie die Hilfekarte zum AB 2) und der dann auf die Darstellung Dietrichs bezogen werden kann. An dieser Stelle kann die historische Mehrdeutigkeit auf die eigene Lebenswelt, auf eigene Gefühle oder auf andere mediale Repräsentationen von (Super-) Heldinnen und Helden etwa in Filmen oder PC-Spielen transferiert werden. Dass ‚Zorn‘ immer positiv wie negativ wirken und dargestellt werden kann, sollte sich dabei nicht nur für das Mittelalter als typisch erweisen. Außerdem können weitere (topische) Allgemeinplätze bei der Attribuierung von Superheldinnen oder Superhelden gesammelt werden (z. B. Mut, Spezialfähigkeiten, Übernatürlichkeit etc.).

Als Abschlussaufgabe bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler zu Hause einen eigenen Helden bzw. eine eigene Heldin zum Thema entwerfen zu lassen. Sie können hier nicht nur das Thema ‚Zorn‘ variieren und für sich selbst begreifen, sondern auch darüber hinausgehen. Wenn sie anhand des Beispiels des Topos ‚Heldenzorn‘ verstanden haben, dass sich Heldinnen und Helden in ihrer Darstellung fiktiv erstellen lassen, können sie genau hier ihren eigenen Konstruktionen freien Lauf lassen.

Frühneuhochdeutschen. Heidelberg 2007, S. 35ff., zur Schreibung von mhd. *bluot* vs. fhhd. *blüt* vgl. z. B. S. 38f.

³² Da eine Übersetzung bzw. Übertragung nicht das eigentliche Lernziel der Stunde darstellt, kann der Vergleich durch eine Selbstkontrolle vereinfacht werden.

4 Ausblick

Ziel für die Schülerinnen und Schüler war es, zu verstehen, dass die Machart von Heldinnen und Helden typischen topischen Mustern folgt, sodass sie mit diesem Wissen in die Lage versetzt werden, solche Traditionen zu hinterfragen. Das vorgestellte Beispiel kann man an vielen Stellen variieren oder diskutieren.³³ Es wären zum Beispiel weitere Texte oder Abbildungen zu nennen, mit denen sich zum Thema ‚Zorn‘ arbeiten ließe, wie etwa mit Wolframs *Willehalm*, dem *Rolandslied* oder dem *Eneasroman*.³⁴ Außerdem stellt sich die Frage, ob solchen männlichen Heldenkonstruktionen nicht auch weibliche zur Seite gestellt und im Vergleich diskutiert werden sollten. Auch die unterrichtliche Methodik, die Unterrichtsmedien oder Nutzungsbedingungen sind zu klären.³⁵

Dass einzelne Unterrichtsmaterialien bei all diesen und weiteren Punkten zu kurz greifen und nicht alle Anforderungen erfüllen können, ist kaum zu vermeiden. Das vorgestellte Beispiel lässt sich deswegen sicherlich kritisch reflektieren und ist insofern kontingent, als dass es situativ auch immer anders möglich wäre. Es besteht allerdings die Hoffnung, dass es sich als Anlass nutzen lässt, um über die Potentiale und Perspektiven von Unterrichtsmaterial zu mittelalterlichen Texten ins Gespräch zu kommen.

³³ So könnten etwa die Hintergründe der Textvarianz, des Textgenres, der Emotionsforschung und der Bedeutungsdifferenzierung des mittel- bzw. frühneuhochdeutschen Terminus *zorn* oder der Sagengeschichte(n) um Dietrich von Bern mit den entsprechenden historischen Referenzen vertieft werden. Zur Emotionsforschung vgl. Martini (wie Anm. 13), S. 7ff. sowie Ridder (wie Anm. 13), *passim*. Zur Historizität und Sagengeschichte vgl. Heinzle (wie Anm. 19), S. 1ff., oder z. B. auch am Beispiel des *Nibelungenliedes* allgemeine Tendenzen konkretisierend: Jan-Dirk Müller: Das Nibelungenlied. 2. Aufl. Berlin 2005, S. 22ff. sowie 34ff. Zur Fassungsvariation vgl. oben.

³⁴ Vgl. zu weiteren Beispielen Martini (wie Anm. 13), *passim* sowie Ridder (wie Anm. 13), *passim*. Zu Darstellungen aus der *Psychomachia* des Prudentius vgl. ebd., S. 242ff.

³⁵ Vgl. Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 359. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg359>. Die Nutzung der innerhalb des Internetangebots visualisierten und abrufbaren Digitalisate ist gemäß den Bedingungen der Creative Commons-Lizenz CC-BY-SA 3.0 DE erlaubt. Zu den Nutzungsbedingungen der Digitalisate vgl. Universitätsbibliothek Heidelberg: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/digi/nutzung/Welcome.html>.

Anhang

AB 1:

Der Rosengarten zu Worms – Dietrich und Siegfried kämpfen

Der *Rosengarten zu Worms* ist in mittelalterlichen Handschriften überliefert, die Abbildung rechts stammt von ca. 1420. Die damalige Sprache sieht anders aus als heute. Man nennt diese Sprachstufe „Frühneuhochdeutsch“.¹

Der *Rosengarten* handelt von Kriemhild, die wünscht, dass sich ihr Verlobter Siegfried aus den Niederlanden mit Dietrich von Bern im Kampf misst. Den Rahmen dafür bildet ein Turnier in ihrem Rosengarten, einem Turnierplatz in Worms



<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg359>, s. u.).

(Worms ist eine Stadt am Rhein), in dem zwölf Zweikämpfe zwischen Wormser Helden und den Männern um Dietrich stattfinden. Es kommt, wie es kommen muss: Die Wormser Helden unterliegen und Kriemhild ist für die Herausforderung gedemütigt.²

Siegfried hat bereits vorher, so heißt es in anderen Geschichten der Sagen-tradition, einen Drachen getötet, dessen Schatz geraubt und in dessen Blut gebadet, um dadurch eine unverwundbare Hornhaut zu bekommen. Warum Siegfried trotzdem gegen Dietrich verliert, schildert die folgende Text-stelle, auf die sich auch die Abbildung bezieht:

*Her dieterich von berne wart erzürnet riechen er began
Als ein hus das da tumpfet und wirt entzündet an
Sifrit uz niderlant wart im horne weich
Er gap im nach dem blüte mangel harten streich³*

Aufgaben:

(Bitte denkt daran, alle Aufgaben schriftlich zu bearbeiten!)

1. Übertrage den Text in heutiges Deutsch. Beginne allein und tausche dich dann mit einer Partnerin/ einem Partner aus.
 - Wenn ihr Fragen habt, könnt ihr eine **Hilfekarte** nutzen.
 - Vergleicht euer Ergebnis mit der **Lösungskarte**.

2. Erschließt anhand der Abbildung **und** des Textes, warum Dietrich gewinnt. Benennt das Wort im Text, das die Gefühlslage Dietrichs auf der Abbildung erklärt.
 - Wenn ihr Fragen habt, könnt ihr eine **Hilfekarte** nutzen.

3. Ist die Darstellung des Kampfes zwischen Dietrich und Siegfried in Text und Bild realistisch? Begründe schriftlich. Tausche dich erst dann mit einer Partnerin/ einem Partner aus!

Zusatzaufgabe: Benenne die sprachlichen Mittel, mit denen Dietrich im Text beschrieben wird, und beschreibe ihren Effekt auf die Leserinnen und Leser. Suche zuerst allein nach Antworten und tausche dich anschließend mit einer Partnerin/ einem Partner aus.

Anmerkungen:

- 1 Unser heutiges Deutsch nennt man im Gegensatz dazu „Neuhochdeutsch“. Die Abbildung stammt aus einer Handschrift von ca. 1420 (Codex Palatinus germanicus 359 der Universitätsbibliothek Heidelberg). Im Mittelalter (ca. 500-1500 v. Chr.) schrieb man Bücher in der Regel mit Hand auf Pergament. Der *Rosengarten* gehört zur Textgattung der Heldenepik. Teilweise gab es die darin handelnden Figuren wirklich. Allerdings weichen ihre Geschichten von den historischen Quellen ab.
- 2 Der überarbeitete Wortlaut folgt: Ghislaine Grimm: Heldendichtung im Spätmittelalter. Überlieferungsgeschichtliche Studien zu den skriptographischen, typographischen und ikonographischen Erscheinungsformen des „Rosengarten zu Worms“. Wiesbaden 2009, S. 14.
- 3 Die Abbildung steht auf der Vorderseite des Blattes 49, der Text stammt von der Rückseite des Blattes 55 der Handschrift. Vgl. Universitätsbibliothek Heidelberg, Cod. Pal. germ. 359. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg359>.

AB 2: Der Rosengarten zu Worms – Heldenzorn

Aufgaben:

(Bitte denkt daran, alle Aufgaben schriftlich zu bearbeiten!)

1. Stelle erstens mithilfe des Textes unten dar, wie man Zorn im Mittelalter bewertete. Was bedeutet das zweitens für die Darstellung Dietrichs?
→ Wenn ihr Fragen habt, könnt ihr eine **Hilfekarte** nutzen.
2. Vergleiche deine Ergebnisse anschließend mit einer Partnerin/ einem Partner und fahrt gemeinsam mit Aufgabe 3 fort.
3. Bei dieser Aufgabe ist **eine** der beiden Aufgaben **auszuwählen**:
 - a. Wo findet man heute ähnliche Darstellungen von Heldinnen und Helden und welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten gibt es dabei?
 - b. Wie würdest du das Darstellungsmittel Zorn benutzen, wenn du eine Heldinnen- oder Heldengeschichte schreiben oder malen müsstest? Begründe.

Zorn im Mittelalter

Zorn gilt dem Mittelalter im Allgemeinen als Emotion, die (neben Liebesleidenschaft) am schwersten unter Kontrolle zu bringen ist. Einen guten Herrscher zeichnet es aus, dass er sich nicht zu *zorn* hinreißen lässt, weil dies sein Urteilsvermögen beeinträchtigt. Besonnenheit und Gerechtigkeit sind als Grundlagen des Herrschers gefordert. In der Tradition des Erzählens von Helden ist *zorn* aber auf der anderen Seite ein notwendiger Gefühlszustand, der den Kampfesmut und damit den Kampferfolg erhöht. Der *zorn* ist deswegen eng mit dem Erzählen von Heldengeschichten verknüpft. Manche Gelehrte entwickelten dagegen auch ein abgestuftes Verhältnis. Für sie ist *zorn* eine Emotion, die auch die Vernunft betrifft, wie etwa in Wendungen wie „gerechter Zorn“ nach erlittenem Unrecht. Man kann zudem verschiedene Bedeutungen voneinander trennen: 1. unerwartet auftretendes Widerstreben, 2. Wut, Zorn, Unzufriedenheit, 3. Wortgefecht, Streit.¹

- 1 Das Zitat wurde dem Unterrichtskontext angepasst sowie überarbeitet und ist entnommen aus: Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Göttingen 2014, S. 164.

AB 1: Hilfekarte Aufgabe 1:

Das Frühneuhochdeutsche (von ca. 1350-1650 n. Chr.) ist anders als unser heutiges Deutsch, das man nur Neuhochdeutsch nennt. Als erstes musst du deswegen daran denken, deine Übersetzung an die heutigen Regeln anzupassen. Es fehlen z. B. Punkte und Kommata. Du musst sie selbst ergänzen. Zudem ist die Rechtschreibung einzelner Wörter anders als heute. Das betrifft auch die Groß- und Kleinschreibung. Außerdem kannst du versuchen, Buchstaben hinzuzufügen oder zu verändern, um die Wörter, die wir heute benutzen, zu erhalten.

Beispiel:

Aus *hus* wird so das dir bekannte Wort *Haus*.

AB 1: Lösungskarte zu Aufgabe 1:

Herr Dietrich von Bern wurde zornig. Er begann zu riechen

wie ein Haus, das dampft und entzündet wird (in Brand gesteckt wird).

Siegfried aus den Niederlanden wurde in seiner (unverwundbaren) Hornhaut weich.

Er (Dietrich) gab ihm (Siegfried) bis aufs Blut manchen harten Schlag.

Hinweis: Die Textteile in Klammern (...) wurden nur zum besseren Verständnis hinzugefügt.

AB 1: Hilfekarte Aufgabe 2:

Eigentlich hat Siegfried ja eine Hornhaut, die ihn unverwundbar macht. Wie es dazu kam, ist im Einleitungstext auf dem Arbeitsblatt erklärt. Dann passiert aber mit Dietrich etwas, weil er ein sehr starkes Gefühl empfindet (unterstreiche dieses Gefühl im Text). Auf der Abbildung kann man dann sehen, was dieses Gefühl bei Dietrich auslöst. Daraus kann man ableiten, auf welchem Weg Dietrich trotzdem gegen Siegfrieds Unverwundbarkeit und gegen seine Hornhaut vorgehen kann. Dietrich hat nämlich ähnlich wie Siegfried auch eine „Spezialfähigkeit“.

AB 2: Hilfekarte Aufgabe 1:

Es geht wesentlich um drei Punkte. Der erste ist im Text unten *kursiv* gedruckt. Der zweite steht in **Fettdruck**. Der Wechsel ist am Wort „aber“ zu erkennen. Der dritte Punkt ist unterstrichen. Diesen Wechsel kann man am Wort „dagegen“ erkennen. Zuletzt geht es um verschiedene Bedeutungen des Wortes *zorn*. Dieser letzte Wechsel wird durch das Wort „zudem“ markiert.

Stelle einerseits den Inhalt der drei Punkte in der genannten Gliederung und andererseits die verschiedenen Bedeutungen am Ende des Textes in eigenen Worten dar.

Zorn im Mittelalter

*Zorn gilt dem Mittelalter im Allgemeinen als Emotion, die (neben Liebesleidenschaft) am schwersten unter Kontrolle zu bringen ist. Einen guten Herrscher zeichnet es aus, dass er sich nicht zu ‚zorn‘ hinreißen lässt, weil dies sein Urteilsvermögen beeinträchtigt. Besonnenheit und Gerechtigkeit sind als Grundlagen des Herrschers gefordert. In der Tradition des Erzählens von Helden ist zorn **aber** auf der anderen Seite ein notwendiger Gefühlszustand, der den Kampfesmut und damit den Kampferfolg erhöht. Der zorn ist deswegen auch eng mit dem Erzählen von Heldengeschichten verknüpft. Manche Gelehrte entwickelten **dagegen** auch ein abgestuftes Verhältnis. Für sie ist zorn eine Emotion, die auch die Vernunft betrifft, wie etwa in Wendungen wie „gerechter Zorn“ nach erlittenem Unrecht. Man kann **zudem** verschiedene Bedeutungen voneinander trennen: 1. unerwartet auftretendes Widerstreben, 2. Wut, Zorn, Unzufriedenheit, 3. Wortgefecht, Streit.*

Das Zitat wurde dem Unterrichtskontext angepasst sowie überarbeitet und ist entnommen aus: Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn: Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Göttingen 2014, S. 164.

Katja Winter (Münster)

Der *Helmbrecht* im Deutschunterricht Intertextuelle Lektüre eines mittelalterlichen Textes

Dass das Potenzial mittelalterlicher Texte für die Schule nur selten genutzt wird, obwohl Kinder und Jugendliche von den Helden des Mittelalters fasziniert sind und die Integration mittelalterlicher Texte einen Mehrwert für den Deutschunterricht darstellt, wurde hinlänglich beklagt. Als Gründe dafür wird u.a. die fehlende verbindliche Verankerung mittelalterlicher Literatur in den curricularen Vorgaben und in der fachspezifischen Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrern, vor allem aber „das Schweigen der Didaktik“¹ genannt.

Dieses Desiderat hat innerhalb der letzten Jahre zu einer „konstruktiven Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen einer interdisziplinären Mittelalter-Didaktik geführt.“² Seitdem ist nicht nur zu beobachten, dass

¹ Ina Karg: ... *und waz si guoter lêre wernt* ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/ M. 1998, S. 9.

² Nine Miedema; Andrea Sieber u. a.: Einleitung. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. Nine Miedema; Andrea Sieber u.a. Frankfurt/ M. 2013, S. 7-19, hier S. 8.

mittelalterliche Literatur wieder zunehmend Einzug in schulische Lehrwerke erhalten hat,³ zusätzliche Unterrichtsmodelle⁴ und Unterrichtsmaterialien⁵ entwickelt, sondern auch vermehrt didaktische Konzepte⁶ publiziert werden. Im Mittelpunkt des Diskurses stehen Fragen nach den Bildungswerten mittelalterlicher Literatur, nach für den Deutschunterricht geeigneten Texten und deren Präsentationsformen, nach der Verknüpfung älterer Texte mit aktueller Kompetenzorientierung sowie nach didaktischen Entwürfen für den Umgang mit mittelalterlichen Texten.

Hier reiht sich der folgende Beitrag ein, in dem ein literaturdidaktisches Konzept zur intertextuellen Lektüre mittelalterlicher Texte am Beispiel des *Helmbrechts* von Wernher der Gartenære entworfen wird.

Ausgangspunkte dieses Konzepts bilden theoretische Überlegungen zu den Phänomenen der ‚(Inter-)Textualität‘ und ‚Textualität der Kultur‘. Anschließend wird ausgelotet, inwiefern eine intertextuelle Analyse mittelalterlicher Texte im schulischen Literaturunterricht möglich und zielführend ist. Der Beitrag schließt mit Beispielen aus einer erprobten Unterrichtsreihe zur intertextuellen Lektüre des *Helmbrechts* in einer zehnten Klasse eines Gymnasiums.

³ Siehe z. B.: Blickfeld Deutsch – Oberstufe. Schöningh, 2005, S. 92–93, S. 95–96, S. 100–101; Blickfeld Deutsch 3. Schöningh 2006, S. 50, S. 52–55, S. 60–66; P.A.U.L.D. 7. Aufl. Schöningh 2006, S. 81–83, S. 134.

⁴ Siehe z. B.: Jürgen Möller: Das Mittelalter. Gymnasiale Oberstufe. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig u. a. 2007; Anette Sosna: Das Nibelungenlied. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Braunschweig u. a. 2010; Ina Karg: Parzival. Arbeit mit einem mittelalterlichen Roman im Deutschunterricht der Oberstufe. In: Deutsch betrifft uns. Aktuelle Unterrichtsmaterialien. Sonderheft Mittelalter. Braunschweig u. a. 2013, H. 1.

⁵ Siehe z. B.: Nine Miedema: Mittelalterliche Texte. In: Praxis Deutsch 38 (2011), H. 230; Internetportal: mittelneu: <http://www.uni-due.de/mittelneu/>.

⁶ Siehe z. B.: Thomas Bein: Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen. Frankfurt/ M. 2004; Markus Hinterholzer: Alte HeldInnen braucht die Schule. Das Nibelungenlied und Der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/ M. u. a. 2007; Jörn Brüggemann: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt/ M. u. a. 2008; Günther Bärnthaler: „Was hat denn das mit mir zu tun?“ Gahmuret, Parzival und Gawain als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht. Innsbruck 2010; Thomas Möbius: Grundlegung einer symmedial-textnahen Didaktik. München 2010.

1 (Inter-)Textualität

Jeder Definition von ‚Intertextualität‘ liegen Fragen zur ‚Textualität‘ zugrunde. Was ein Text ist, wird jedoch in nahezu allen geistes- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen verhandelt und je nach Perspektive unterschiedlich bestimmt. Allein in der germanistischen Forschung sind die bestehenden Textdefinitionen vielfältig und uneinheitlich. Innerhalb der Literaturwissenschaft ergeben sich für Baßler mindestens drei Anknüpfungspunkte für eine Begriffsbestimmung ihres Gegenstandes: In der hermeneutischen Forschung wird ‚Text‘ als komplexe Bedeutungseinheit bestimmt, als ein „Durchgangsstadium zum in ihm codierten Sinn.“⁷ In einer zweiten Forschungstradition wird ‚Text‘ als geordnete Menge von Zeichen verstanden und gilt als wichtiger Bezugspunkt für die Theorien des Strukturalismus,⁸ die insbesondere durch die Arbeiten Ferdinand de Saussures und Roman Jakobsons angestoßen wurden. Poststrukturalistischen Theorien schließlich liegt ein Textbegriff zugrunde, der nicht-literarische, sogar nicht-sprachliche Phänomene einschließt und über die Grenzen eines Dokumentes hinausgeht. ‚Textualität‘ wird dabei als bedeutungsgenerativer Verweisungszusammenhang gedacht, der sich im von Jaques Derrida so benannten „texte général“⁹ konstituiert.

Diese Verkettung aufeinander verweisender Zeichen bezeichnet Julia Kristeva als ‚Intertextualität‘ und präzisiert: „[J]eder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes.“¹⁰ Wort und Text seien dabei immer mindestens *doppelt* zu lesen, also aufgrund des Verweischarakters mehrdeutig zu verstehen. Die von de Saussure bestimmte Einheit von Signifikat und Signifikant wird demnach von intertextuellen Theorien grundsätzlich in Frage gestellt,¹¹ ebenso geraten die Instanzen des Autors und des Lesers in den Hintergrund.¹²

⁷ Moritz Baßler: Stichwort Text. Die Literaturwissenschaft unterwegs zu ihrem Gegenstand. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 42 (1998), S. 470–475, hier S. 470.

⁸ Vgl. Baßler (wie Anm. 7), S. 470.

⁹ Jaques Derrida: Grammatologie. Frankfurt/ M. 1983, S. 276.

¹⁰ Julia Kristeva: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Hg. v. Dorothee Kimmich; Rolf G. Renner und Bernd Stiegeler. Stuttgart 2004, S. 334–338, hier S. 337.

¹¹ Kristeva (wie Anm. 10), S. 342.

¹² Kristeva (wie Anm. 10), S. 337.

Roland Barthes nimmt den Gedanken seiner Schülerin Julia Kristeva auf, wenn er in *Der Tod des Autors* formuliert:

Heute wissen wir, dass ein Text nicht aus einer Reihe von Wörtern besteht, die einen einzigen, irgendwie theologischen Sinn enthüllt (das wäre die ‚Botschaft‘ des *Autor-Gottes*), sondern aus einem vieldimensionalen Raum, in dem sich verschiedene Schreibweisen, von denen keine einzige originell ist, vereinigen [...]. Der Text ist ein Gewebe von Zitaten aus unzähligen Stätten der Kultur.¹³

Der letzte Satz des Zitats von Roland Barthes provoziert Fragen danach, was unter ‚Kultur‘ zu verstehen ist und ob Kultur einer intertextuellen Analyse zugänglich sein kann.

2 (Inter-)Textualität der Kultur

Wie zum Begriff des Textes existieren auch zum Kulturbegriff die verschiedensten Erklärungsansätze in den einzelnen Subdisziplinen. Den meisten modernen anthropologischen und soziologischen Kulturtheorien liegt die Auffassung zugrunde, dass Kultur ein Zeichensystem ist. Bereits Max Weber definierte Kultur als ein Gewebe von Zeichen und als ein „vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens.“¹⁴ Dieser Definition von Kultur schloss sich Clifford Geertz an:

Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...], ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine mit Max Weber, dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht.¹⁵

¹³ Barthes, Roland: *Der Tod des Autors*. In: *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Hg. v. Fotis Jannidis u. a. Stuttgart 2000, S. 190.

¹⁴ Max Weber: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hg. v. Max Weber. Tübingen 1968, S. 146–240, hier S. 180.

¹⁵ Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. In: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Hg. v. Clifford Geertz. 4. Aufl. Frankfurt/ M. 1995, S. 7–43, hier S. 9.

Innerhalb einer Kultur werden Handlungen, Rituale und Verhaltensnormen dementsprechend fortlaufend in interpretierbare Zeichen übersetzt,¹⁶ die durch die ‚Dichte Beschreibung‘ in ihrer Komplexität und kulturellen Vieldimensionalität lesbar werden.¹⁷ Damit wird der Kultur- dem Textbegriff fast gleichgesetzt.

Nach Dan Sperber¹⁸ ist jedoch nicht jedes kulturelle Phänomen auch auf textueller Ebene analysierbar. Er unterscheidet die kulturellen Repräsentationen in zwei Kategorien: in mentale und öffentliche Repräsentationen, die sich wechselseitig bedingen und zu einem konstitutiven Bestandteil der Kultur werden.¹⁹ Als Text lesbar, wiederlesbar und damit analysierbar sind aber nur gespeicherte, öffentliche Repräsentationen. Diese Definition von ‚Text‘ begrenzt und erweitert andere Textbegriffe zugleich: Nicht gespeicherte oder nicht speicherbare sprachliche Formen der Kultur wie Gespräche, Gedanken, Handlungen usw. gehören nach dieser Definition nicht in die Kategorie ‚Text‘. Im Gegensatz dazu wird der Textbegriff jedoch um Formen erweitert, die nicht in Buchstabenschrift notiert sind, wie das Bild, der Film, das Verkehrsschild. Zwischen diesen Texten finden Transformationen statt, die jedoch nicht an sich, sondern nur in Differenzen zwischen den Texten beschrieben werden können.²⁰ Für eine Analyse bedeutet dies nun, dass Kultur nicht lediglich als Hintergrund für das Verstehen von Texten dient, sondern selbst zum Interpretationsobjekt wird.

Dies ist eine der grundlegenden Thesen des New Historicism, der Fragen danach stellt, inwiefern Geschichte, verstanden als vergangene Kultur, in Texten eingeschrieben und inwiefern Geschichte selbst textuell erzeugt und strukturiert ist. Louis Montrose fasst dies in die Formel, die inzwischen geradezu sinnbildlich für den New Historicism steht:

¹⁶ Vgl. Geertz (wie Anm. 15), S. 9.

¹⁷ Vgl. Geertz (wie Anm. 15), S. 21.

¹⁸ Dan Sperber: *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Oxford/ Massachusetts 1996, S. 24.

¹⁹ Vgl. Sperber (wie Anm. 18), S. 25–26.

²⁰ Vgl. Moritz Baßler: *Die kulturpoetische Funktion und das Archiv*. Tübingen 2005, S. 111.

Die poststrukturalistische Ausrichtung auf Geschichte [...] kann mit einem Chiasmus bezeichnet werden, als ein reziprokes Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten und Textualität von Geschichte.²¹

Die *Geschichtlichkeit der Texte* definiert Montrose als „kulturelle Bestimmtheit“,²² womit Texte immer in die Geschichte eingebettet sind. Mit *Textualität der Geschichte* meint Montrose, dass Geschichte immer textuell ist, dass wir also keinen anderen Zugang zur Vergangenheit haben als über Texte und dass diese *textuellen Spuren* selbst wieder textuellen Vermittlungen unterworfen werden.²³

Geschichte wird also nicht als eine monologische Wahrheit angesehen, sondern als vertextete historisch-zusammenhängende Gegebenheiten. Geschichte ist damit nicht mehr Bedingung, sondern Teil des *texte général* und damit auf intertextueller Ebene mit anderen Texten des ‚Archivs der Kultur‘ zu analysieren, zu vergleichen, zu „verhandeln.“²⁴ „Der Modus der Kultur“, so fasst es Baßler zusammen, „ist demnach nicht Kausalität, sondern Intertextualität.“²⁵ Damit ist ‚Intertextualität‘ nicht mehr allein ein literatur- bzw. textwissenschaftlicher Begriff, sondern auch ein kulturwissenschaftlicher: Kultur ist in ihrer Textualität lesbar.²⁶

Für die Mediävistik ist die kulturwissenschaftliche Öffnung in diesem Sinne grundlegend.²⁷ Bereits seit den 1970er Jahren sind die kulturhistorischen Fragestellungen auf die Analyse von Texten ausgerichtet und kulturwissenschaftlich orientierte Literaturtheorien wie der New Historicism und die Dialogizitätstheorie Michail Bachtins, auf dessen Grundlage Julia

²¹ Louis A. Montrose: Die Renaissance behaupten. Poetik und Politik der Kultur. In: New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Hg. v. Moritz Baßler, 2. Aufl. Tübingen u. a. 2001, S. 60–93, hier S. 67.

²² Montrose (wie Anm. 21), S. 67.

²³ Vgl. Montrose (wie Anm. 21), S. 67.

²⁴ ‚Verhandlung‘ als Ausdruck der neohistorischen Arbeit mit Texten ist ein von Stephen Greenblatt geprägter Begriff. Vgl. Stephen Greenblatt: Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance. Berlin 1990.

²⁵ Baßler (wie Anm. 20), S. 113.

²⁶ Vgl. Wolfgang Hallet: Was ist Intertextualität? Die Perspektive des Fremdsprachenunterrichts. In: Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven. Hg. v. Ralph Olsen; Hans-Bernhard Petermann; Jutta Rymarczyk. Frankfurt/ M. 2006, S. 129–160, hier S. 139.

²⁷ Vgl. Ursula Peters: Text und Kontext: Die Mittelalter-Philologie zwischen Gesellschaftsgeschichte und Kulturanthropologie. Wiesbaden 2000, S. 7.

Kristeva ihr Intertextualitätskonzept entwickelte, programmatisch.²⁸ Die mediävistische Forschung geht immer schon von einem sehr weiten Textbegriff aus, der nicht nur die uns überlieferten Minnesänge und höfischen Romane, sondern auch Kochrezepte, Leichenpredigten, historiographische Berichte, Rätsel und Bildnisse einschließt.²⁹ Texte werden dabei nicht als in sich abgeschlossene Werke gedacht, sondern als Zeugnisse, die Spuren anderer Texte in sich tragen und dadurch kulturelle Bedeutungsoptionen eröffnen.

3 Intertextualität und Literaturdidaktik

Das Konzept von ‚Text‘ und ‚Kultur‘ als Intertext eröffnet gleichzeitig Chancen und Probleme für die Literaturdidaktik: Einerseits wird Kultur durch intertextuelle Lektüren im Unterricht interpretier- und verstehbar, das Lesen selbst wird zu einem „Akt (inter-)kultureller Partizipation“³⁰ und als solcher auch wahrgenommen. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler durch Textvielfalt und intertextuelle Vergleiche einem Verständnis dessen näher kommen, wie Texte in ihren jeweiligen kulturellen Kontexten eingebettet und durch sie bestimmt sind. Andererseits setzt die intertextuelle Lektüre leserseitige Kompetenzen voraus, die von Schülerinnen und Schülern nicht erwartet werden können.

Grundvoraussetzung für die intertextuelle Lektüre, die mit Helbig³¹ als mehrschrittiger Prozess verstanden wird, ist die Bereitschaft zu einer genauen und kritischen Rezeption des Textes, die Desorientierung oder Irritation hervorruft und daher den Leser innehalten lässt. Der Zustand der Irritation kann durch Identifizierung und Reflexion der Referenzmarkierung überwunden werden, dabei stellt der Leser Interpretationshypothesen auf und unterstellt dem Faktor eine „intertextuelle Wichtigkeit“,³²

²⁸ Peters (wie Anm. 27), S. 18–19.

²⁹ Vgl. Peters (wie Anm. 27), S. 10.

³⁰ Hallet (wie Anm. 26), S. 139.

³¹ Vgl. Jörg Helbig: Intertextualität und Markierung. Untersuchung zur Systematik und Funktion der Signalisierung von Intertextualität. Heidelberg 1996, S. 162.

³² Susanne Holthuis: Intertextualität. Aspekte einer rezeptionsorientierten Konzeption. Tübingen 1993, S. 208.

wodurch Deutung in Gang gesetzt wird. Im nächsten Schritt werden Referenztexte aus dem ‚Archiv der Kultur‘ ausgewählt, was eines intertextuellen Basiswissens und einer Recherchekompetenz bedarf. Mit der Aktualisierung der Deutungsweisen der Bezugstexte durch Nach- und Wiederlesen sowie der Übertragung dieser auf den vorliegenden Text wird vom Rezipienten dann eine „kreative Eigenleistung“³³ erwartet, die wiederum literarische Kompetenzen voraussetzt.

Für den schulischen Literaturunterricht bedeutet dies, dass intertextuelle Lektüren umfassende Überlegungen zur Auswahl des Textes, zur Inszenierung von Irritationen, zur Bereitstellung geeigneter Bezugstexte und zu Hilfestellungen bei der Übertragung der Deutungen der Bezugstexte auf den vorliegenden Text bedürfen, ohne diese zu deutlich zu lenken und vorzugeben.

4 Literaturdidaktische Implikationen der intertextuellen Lektüre des *Helmbrechts*

Dass gegenwärtig ein Interesse an der mittelalterlichen Epoche besteht, bestätigen die vielfältigen modernen medialen Verarbeitungen des Mittelalters.³⁴ Die aktuellen Darstellungen in Buch und Film präsentieren jedoch häufig ein idealisiertes Bild vom Mittelalter, das in Differenz zu den Überlieferungen in den Originaltexten steht und zu Verwunderung führen kann.³⁵

Der *Helmbrecht* bietet sich vor diesem Hintergrund in besonderer Weise für die Analyse im Deutschunterricht an. Vornehmlich die Figur des jungen Helmbrechts und sein kulturell relevanter Entwurf des Ritterbildes sowie seine Auflehnung gegen die Genealogie laden die jugendlichen Leserinnen und Leser gleichermaßen zum identifikatorischen Lesen ein, wie sie auch aufgrund ihrer den allgemeinen Vorstellungen widersprechender Darstellungen Irritationen hervorrufen. Verstärkt werden können diese Irritationen durch die Erarbeitung bestimmter mittel-

³³ Helbig (wie Anm. 31), S. 162.

³⁴ Miedema (wie Anm. 2), S. 8.

³⁵ Miedema (wie Anm. 2), S. 8.

alterlicher Topoi wie die der Wahrheitsbeteuerungen sowie durch die Rezeption des Textes in mittelhochdeutscher Sprache, was gleichzeitig den Leseprozess verlangsamt und eine genauere Lektüre erfordert. Das Bedürfnis nach Auflösung der Irritation kann zu einem forschenden Lernen führen, das ein Auffinden von Bezugstexten einschließt. Dabei kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aus den Medien, aber auch aus anderen Fächern, wie Geschichte, Erdkunde, Philosophie, Religion usw. genutzt werden. Die digitale Technik, insbesondere die Suchfunktionen in Datenbanken und Internet, erleichtern die Recherche, sodass sie auch von Schülerinnen und Schülern geleistet werden kann. Um die Darstellungsweisen und Bedeutungen verschiedener Bezugstexte zu aktualisieren, sind arbeitsteilige Gruppenarbeitsphasen vorteilhaft, durch die Diskussionen über Deutungsoptionen ermöglicht werden können.

Insgesamt können die Verhandlungen des *Helmbrechts* mit anderen Texten aus dem Archiv der mittelalterlichen Kultur nicht nur die kulturelle Prägung von Geschichte und ihre textuelle Repräsentation verdeutlichen, sondern vor allem den Verweisungszusammenhang von Zeichen in den Texten der Kultur sichtbar und damit als Konstituierung von Kultur interpretierbar machen, wie im Folgenden an zwei Unterrichtsbeispielen aus der zehnten Klasse eines Gymnasiums verdeutlicht werden soll.

5 Zwischen Wahrheit und Fiktion: Authentizität und Autorität mittelalterlicher Texte

*Einer seit waz er gesiht,
der ander seitz waz im geschiht,
[...]
hie will ich sagen waz mir geschach,
daz ich mit mînen ougen sach.
Ich sach, deist sicherlîchen wâr (Helmbrecht V. 1–9)³⁶*

³⁶ Werner der Gärtner: *Helmbrecht*. Hg., übers. und erläutert v. Fritz Tschirch, Stuttgart 2011. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

Die Wahrheitsbeteuerung und Betonung der Augenzeugenschaft im Prolog des *Helmbrechts* kann im schulischen Kontext zu Irritationen führen. Der moderne Leser, dem Fiktionalität als genuines Wesensmerkmal von Literatur erscheint,³⁷ wird hier mit einer angeblichen Wirklichkeit konfrontiert, die aus seiner Sicht eher auf eine geschichtswissenschaftliche Quelle verweist als auf eine literarische Erzählung. Dadurch werden Fragen nach der Authentizität und Autorität und dem Verhältnis von Wahrheit und Fiktion in mittelalterlichen Texten eröffnet.

Der Verfasser des *Helmbrechts* reiht sich mit dieser Bekundung des Wahrheitsgehaltes explizit (*Helmbrecht* V. 1–2) in eine poetologische Tradition ein. Auch in anderen, den Schülerinnen und Schülern als Bezugstexte vorgelegten mittelalterlichen Texten wird der Wahrheitsgehalt beteuert, wobei unterschiedliche Strategien verfolgt werden: Beteuert der Verfasser des *Helmbrechts*, nur das zu erzählen, was ihm selbst geschah und was er mit eigenen Augen gesehen hat, gelten in anderen Werken zum Beispiel *alte mæren* (*Nibelungenlied* V. 1)³⁸ und *ein rede, die er geschriben vant* (*Der arme Heinrich* V. 17)³⁹ als Autoritäten, auf die man sich beruft. Konrad legitimiert sein *Rolandslied* durch die Aussage, einer konkreten französischen Vorlage zu folgen und dabei nichts hinzugefügt und nichts weggelassen zu haben (*Rolandslied* V. 9084–9085),⁴⁰ was faktisch nicht stimmt. Entgegen seiner Behauptung hat der Verfasser in seine Vorlage eingegriffen und sie stark verändert. Seine Quellentreue bezieht sich also nicht auf die wörtliche Übersetzung, sondern lediglich auf den Stoff. Hier zeigt sich eine Kluft zwischen dem Faktischen, dem Zeichen und dessen Deutung, die erst durch die Verarbeitung der Vorlage konstruiert wird.⁴¹ Die Wahrheitsbeteuerung ist also ein Topos und die an-

³⁷ Vgl. Wolfgang Iser: Akte des Fingierens oder was ist das Fiktive im fiktionalen Text? In: Funktionen des Fiktiven. Hg. v. Dieter Heinrich; Wolfgang Iser. München 1983, S. 121–151, hier S. 121.

³⁸ Das Nibelungenlied. Hg. v. Ursula Schulze, übers. und kommentiert v. Siegfried Grosse. Stuttgart 2011. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

³⁹ Hartmann von Aue: Der arme Heinrich. Hg. und übers. v. Jürgen Wolf und Nathanael Busch. Stuttgart 2014. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁴⁰ Vgl. Das Rolandslied des Pfaffen Konrads. Hg. und übers. v. Dieter Katschoke. Stuttgart 1993. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁴¹ Vgl. Walter Haug: Die Wahrheit der Fiktion. Studien zur weltlichen und geistlichen Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Tübingen 2003, S. 120.

gebliche Authentizität der Texte fingiert und damit nach Iser ein Fiktionsmerkmal.⁴² Ähnlich verhält es sich auch mit den Selbstnennungen und -beschreibungen der mittelalterlichen Autoren, die zunächst suggerieren, dass der Autor als biographische Größe fassbar ist, was aber nur in wenigen Fällen zutrifft. Über den Verfasser des *Helmbrechts* ist nichts bekannt, obwohl sein Name im Epilog genannt wird:

*Swer iu dítze mære lese,
bitet daz im got genædec wese
und dem tihtære,
Wernher dem Gartenære. (Helmbrecht V. 1931–1934)*

Am wahrscheinlichsten ist die Deutung, dass er ein fahrender Sänger war, die Bezeichnung der *Gartenære* also das Nomen agentis zu *garten* (bettelnd) ist.⁴³ Auch über Hartmann von Aue existierten keine Urkunde und keine historische Quelle, die Auskunft geben. Selbst bezeichnet er sich im Prolog seines Werkes *Der arme Heinrich* als *ritter sô gelêret was* (*Der arme Heinrich* V. 1), was insofern ein Paradox darstellt, dass er den Anspruch des adeligen Ritters mit den Attributen des gelehrten Klerikers verbindet.⁴⁴ Gleichzeitig bezeichnet er sich auch noch als *dienstmann* (*Der arme Heinrich* V. 5), also als Ministerialer, der weder adelig noch gelehrt war. Die Schülerinnen und Schüler schlussfolgern, dass mit der Selbstbezeichnung *ritter* nicht der Rechts-, sondern ein Wertbegriff gewählt wurde, der Hartmann eine gewisse ständische Autorität verleiht, die dazu dient, ihn als Erzähler für das folgende Werk zu legitimieren.⁴⁵

Die Instanzen *Autor* und *Erzähler* sind hier demnach nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden, wodurch die Grenze zwischen Wahrheit und Fiktion verschwimmt. Wie das Topos der Wahrheitsbeteuerung ist die Selbstbeschreibung des Verfassers eine narrative Strategie, die der Er-

⁴² Vgl. Iser (wie Anm. 37), S. 125.

⁴³ Vgl. Fritz Tschirch: Einführung. In: Wernher der Gärtner (wie Anm. 36), S. 3–53, hier S. 3.

⁴⁴ Hedda Ragotzky: *saelde und êre und der sêle heil*. Das Verhältnis von Autor und Publikum anhand der Prologe zu Hartmanns ›Wein‹ und zum ›Armen Heinrich‹. In: Grundlagen des Verstehens bei mittelalterlicher Literatur. Literarische Texte und ihr historischer Erkenntniswert. Hg. v. Gerhard Hahn; Hedda Ragotzky. Stuttgart 1992, S. 33–54, hier S. 40.

⁴⁵ Vgl. Ragotzky (wie Anm. 44), S. 40.

zählung auf fiktiver Ebene eine Autorität verleihen soll. Die Unterscheidung zwischen Text und Kontext ist dadurch für den modernen Leser unmöglich geworden, was eine grundlegend andere als in der Schule übliche Leseweise erfordert. Den Schülerinnen und Schülern wird verdeutlicht, dass der kulturelle Kontext nicht eindeutig bestimmt und somit nicht als *background information* für die Interpretation herangezogen werden kann und auch der Autor, der als solcher nicht fassbar ist, nicht Referenzpunkt der Analyse sein kann. Vor diesem Hintergrund ist die Interpretation (auch im Unterricht) auf die textuellen Zeichen oder Repräsentationen beschränkt, die mit anderen Texten des ‚Archivs der Kultur‘ in einem Bedeutungszusammenhang stehen und intertextuell verhandelt werden müssen.

6 Verhandlung zwischen Texten: Repräsentationen des mittelalterlichen Rittertums

Texte als Gewebe von Zeichen zu verstehen, deren unendlicher Verweisungszusammenhang eine Kultur konstituiert, stellt die Grundvoraussetzung für eine kulturpoetische Analyse dar.⁴⁶ Das Wechselspiel der Repräsentationen wahrzunehmen und die Tauschprozesse zwischen Begriffen und Bedeutungen verschiedenster Texte der Kultur zu entdecken, sind Ziele der Untersuchung. Betont wird dabei das Widersprüchliche und Kontingente, die Heterogenität und Vieldimensionalität, wohingegen Linearität und Einheit keine Analysekategorien bilden.⁴⁷ Wenn die Schülerinnen und Schüler sich diese Art der Interpretation bewusst machen, schließt das notwendig mit ein, zu akzeptieren, dass erstens die Kultur des Mittelalters nie vollständig rekonstruiert werden kann und zweitens

⁴⁶ Vgl. Stephen Greenblatt: Selbstbildung in der Renaissance. Von More bis Shakespeare (Einleitung). In: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Hg. v. Moritz Baßler. 2. Aufl. Tübingen u. a. 2001, S. 29–47, hier S. 39.

⁴⁷ Vgl. Anton Kaes: *New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne*. In: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Hg. v. Moritz Baßler. 2. Aufl. Tübingen u. a. 2001, S. 251–267, hier S. 263.

die Unmöglichkeit, die eigene kulturell geprägte Situation auszuschließen, aus der heraus Fragen an das zu analysierende Material gestellt werden.⁴⁸

Als Beispiel einer solchen Vorgehensweise im Unterricht dient die Analyse der Repräsentationen des mittelalterlichen Rittertums. Dafür setzen sich die Schülerinnen und Schülern mit Auszügen aus dem *Helmbrecht* auseinander, in denen verschiedene Vorstellungen vom Rittertum beschrieben werden. Während der Vater Helmbrecht von einem Rittertum berichtet, das sich durch Höflichkeit und Tugendhaftigkeit auszeichnet (*Helmbrecht* V. 913–980), repräsentiert der Sohn eine gierige, raubende, trinkende – kurz unhöfische ritterliche Gesellschaft (*Helmbrecht* V. 663–665 und V. 985–986), die im Widerspruch zu den klischeehaften Vorstellungen vom mittelalterlichen Rittertum der Schülerinnen und Schülern steht. Die Konfrontation mit diesen heterogenen Repräsentationen eröffnet die Frage danach, wie das ‚wahre‘ Rittertum ausgesehen haben mag, der durch die Hinzuziehung von Bezugstexten nachgegangen wird. Verhandelt werden u. a. Verse aus Hartmanns *Gregorius*, in denen der Vater seinen Sohn belehrt, *getriuwe, stæte, milte, diemüete, vrevele* und *mit güete* zu sein (*Gregorius* V. 248–250),⁴⁹ aus Hartmanns *Erec*, in denen Gawein als *getriuwe, milte, stæte unde wol gezogen* (*Erec* V. 2734–2736)⁵⁰ beschrieben wird und aus Thomasins *Der welsche Gast*, in denen die Jugend aufgefordert wird, ihr Leben *gar nâch Gâweins reiner tugent* (*Der welsche Gast* V. 1044)⁵¹ auszurichten.

Den Repräsentationen des Rittertums in den ausgewählten Textstellen liegen auf den ersten Blick positive Ritterbilder zugrunde, die der Beschreibung der ritterlichen Gesellschaft des jungen Helmbrechts zuwiderlaufen. Der zweite Blick offenbart jedoch ein anderes Bild: Die Aufforderungen an die Jugend, sich gut zu verhalten und Gawein, den idealen Ritter, als Vorbild zu achten, implizieren eine Warnung vor einem möglichen Fehlverhalten. Dieses Fehlverhalten lässt sich mit den Antonymen

⁴⁸ Vgl. Greenblatt (wie Anm. 46), S. 40–41.

⁴⁹ Hartmann von Aue: *Gregorius*. Übertragen v. Burkhard Kippenberg. Stuttgart 2005. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁵⁰ Hartmann von Aue: *Erec*. Hg. und übers. v. Volker Mertens. Stuttgart 2008. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁵¹ Thomasin von Zerklare: *Der welsche Gast*. Hg. v. Eva Willms. Berlin 2004. Alle folgenden Textzitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

der Begriffe ausdrücken, durch die das gewünschte Verhalten in den Textauszügen beschrieben wird: grob, untreu, unbeständig und gierig, die wiederum Helmbrecht charakterisieren. Insbesondere folgende Aussage des Vaters von Gregorius kann direkt wieder auf den *Helmbrecht* zurückbezogen werden:

*den herren starc, den armen guot.
die dinen solt dû êren,
die vremenen zuo dir kêren.
wis den wîsen gerne bî,
vliuch den tumben swâ er sî. (Gregorius V. 252–256)*

Helmbrechts Verhalten widerspricht diesen Handlungsempfehlungen gänzlich. Er ist weder stark gegenüber den Herren noch gut gegenüber den Armen, sondern bestiehlt und ermordet diese im Dienste seines Burgherrn. Auch seine Familie ehrt er nicht, sondern wendet sich von ihr und ihrem Schicksal ab und einem *tumben Volk* zu.

Eine Diskrepanz, die zwischen der Ritterdarstellung des Vaters und der des Sohnes im *Helmbrecht* besteht, zeigt sich also ebenfalls in anderen Texten der Kultur und vor allem im Austausch dieser Texte miteinander. Dies macht wiederum deutlich, dass eine zeitgenössische literarische Debatte über das Rittertum stattgefunden hat, deren Pole einen kulturellen Bruch markieren. Das ‚wahre‘ Rittertum als kulturelles Phänomen, um die Frage der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, kann dementsprechend nicht eindeutig rekonstruiert werden, sondern bewegt sich auf einer Skala zwischen einer idealtypischen, literarischen Vorstellung von einer ritterlichen Gesellschaft und dem im 13. Jahrhundert aufkommenden Raubrittertum.⁵²

Die Lektüre des Vater-Sohn-Gesprächs (*Helmbrecht* V. 224–648) eröffnet weitere Bedeutungsoptionen in diesem Zusammenhang. So können die Gegenpole der Debatte um das Rittertum auch als Ausgangspunkte des Generationskonflikts im *Helmbrecht* gelesen werden. Insbesondere die Erwiderung des Vaters auf den Wunsch des Sohnes, Ritter zu werden, macht deutlich, dass der ältere Helmbrecht einen genealogischen Generationenbegriff vertritt, der sich in der Fortsetzung des bäuerlichen Le-

⁵² Vgl. Petra Menke: *Recht und Ordo-Gedanke im Helmbrecht*. Frankfurt/ M. 1993, S. 72f.

bens und auch in der Fortführung des Namens zeigt: *wan selten im gelin- get / der wider sînen orden ringet / dîn ordenunge ist der phluoc* (*Helmbrecht* V. 289–291). Der junge Helmbrecht dagegen versucht, diese Grenzen zu übertreten und sich in Abgrenzung zur ‚alten‘ Generation ein neues Selbstbild zu schaffen, das sich in dem grundlegend neuen Lebensentwurf des Raubritters zeigt.⁵³ Mit der eigenmächtigen Standeserhöhung verstößt der Bauerssohn jedoch gegen das durch Gott gegebene Prinzip der hierarchisch gestuften Gesellschaft und das Landesrecht, was die intertextuelle Analyse eines Briefes von Hildegard von Bingen (ca. 1150),⁵⁴ eines Auszugs aus dem *Sachsenspiegel* (13. Jh.),⁵⁵ von Bildern,⁵⁶ die das Ständesystem des Mittelalters darstellen, und eines Auszugs aus Thomasins *Der welsche Gast* (V. 2611–2672) verdeutlicht.

Fraglich ist deshalb, ob die Bestrafung Helmbrechts im Ausgang der Verserzählung als individuelle moralische Verurteilung gelesen oder ob das räuberische Leben und die daraus resultierenden Konsequenzen als Kritik am Raubrittertum insgesamt interpretiert werden können. Für eine Kritik am individuellen Verhalten Helmbrechts spricht erstens, dass der einzige Adelige innerhalb der Erzählung anonym bleibt, und zweitens vor allem, dass der junge Bauer und sein Wunsch, Ritter zu werden, zur alleinigen Ursache für die Verurteilung gemacht werden (*Helmbrecht* V. 1913–1915). Für eine allgemeine Gesellschaftskritik spricht die indirekte Bestätigung des vom jungen Helmbrecht entworfenen „Zerrbild[es] ‚moderner‘ Ritterschaft“ durch die Aufnahme des Bauernsohns in den Dienst des Burgherrn (*Helmbrecht* V. 654–659).⁵⁷ Steer konstatiert zudem, dass das „räuberische Leben Helmbrechts keineswegs als individuelles Schick-

⁵³ Vgl. Silvan Wagner: Nichts Neues unter der Sonne. Der bäuerliche Generationskonflikt im ‚Helmbrecht‘ als Basis eines neuen Ritterbildes. In: Familie – Generation – Institution. Generationenkonzepte in der Vormoderne. Hg. v. Hartwin Brandt; Maximilian Schuh und Ulrike Siewert. Bamberg 2008, S. 67–94, hier, S. 70 und 74.

⁵⁴ Aus: Johannes Bühler: Die Kultur im Mittelalter. Stuttgart 1954, S. 123.

⁵⁵ <http://www.sachsenspiegel-online.de/cms/>.

⁵⁶ Z. B. Die mittelalterliche Ständeordnung in der "Pronostacio" des Astrologen Johannes Lichtenberger, 1488, aus: Thomas Martin Buck: Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts. Schwalbach 2008, S. 221.

⁵⁷ Vgl. Fritz Peter Knapp: Standesverräter und Heimatverächter in der bayerisch-österreichischen Literatur des Spätmittelalters. In: Wernher der Gärtner ‚Helmbrecht‘. Die Beiträge des Helmbrecht-Symposiums in Burghausen 2001. Hg. v. Theodor Nolte; Tobias Schneider. Stuttgart 2001, S. 9–24, hier S. 11.

sal, oder zu dem Zwecke, Helmbrechts legitimen Aufstiegswillen zu kriminalisieren [geschildert wird], sondern als Exemplum einer Lebensform [...] angelegt ist,⁵⁸ die die Grenzen der Drei-Stände-Ordnung verschwimmen lässt.

Aufgrund der verschiedenen Deutungsmöglichkeiten, die sich aus der Verhandlung zwischen den Texten ergeben haben, ist eine eindeutige Beantwortung der Frage nach dem Grund der Bestrafung Helmbrechts ebenso unmöglich wie die eindeutige Bestimmung des Ritterbildes im Mittelalter. Darin lag jedoch auch nicht das Ziel der intertextuellen Arbeit, sondern vielmehr darin, dass das Wechselspiel der Repräsentationen, das durch die Analyse der verschiedenen Texte wahrnehmbar geworden ist, als Konstituierung der Kultur interpretiert werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können so erstens einem Verständnis dessen näherkommen, inwiefern Kultur auf (inter-)textueller Ebene verhandelt und geformt wird, und zweitens erkennen, dass die textuelle Ebene der einzige Zugang zu einer vergangenen Kultur ist und Kultur damit immer einem Interpretationsspielraum und Deutungsmöglichkeiten ausgesetzt und nicht eindeutig bestimmbar ist.

7 Zusammenfassung

Dem hier vorgestellten literaturdidaktischen Konzept liegt die Intertextualitätstheorie Kristevas zugrunde, die ‚Intertextualität‘ als unendlichen Verweisungszusammenhang zwischen Texten bestimmt. Die Repräsentationen der einzelnen Texte stehen in einem reziproken und bedeutungsgenerativen Verhältnis zueinander, dessen Analyse und Interpretation das Ziel der intertextuellen Lektüre darstellt.

Dieser Auffassung liegt ein weiter Textbegriff zugrunde, der sich – mit Barthes – als „Gewebe aus Zitaten aus den unzähligen Stätten der Kultur“⁵⁹ näher bestimmen und mit dem semiotischen Kulturbegriff Geertz’

⁵⁸ Georg Steer: Rechtstheologische Implikationen der Helmbrecht-Dichtung Wernhers des Gartenære. In: Poesie und Gebrauchsliteratur im deutschen Mittelalter. Hg. v. Volker Honemann u. a. Tübingen 1979, S. 239–250, hier S. 243.

⁵⁹ Barthes (wie Anm. 13), S. 190.

auf einer Ebene beschreiben lässt. Als Texte werden damit alle gespeicherten Repräsentationen einer Kultur gefasst, die les- und analysierbar sind und auf einer intertextuellen Ebene interpretiert werden können. Die Kultur wird somit selbst zum literaturwissenschaftlichen Interpretandum, das in textueller Form Teil des *texte général* ist, und dient nicht nur als Hintergrundinformation für das Verstehen von Texten. Das historisch-kulturelle Umfeld wird hier nicht als Antwort aufgefasst, sondern als Frage begriffen, deren Beantwortung man durch zahllose Vergleiche verschiedener Texte zwar näher kommen, aber nie vollständig erreichen kann.

Im Literaturunterricht können die Schülerinnen und Schüler zu der Erkenntnis kommen, dass Motive und Darstellungsweisen in verschiedenen Texten unterschiedliche Bedeutungsoptionen eröffnen, die für den vorliegenden Text erwogen und ausgehandelt werden können. So erfahren und reflektieren sie die Mehrdeutigkeit von Texten und die damit zusammenhängende Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses und erwerben langfristig eine offene und kritische Lesehaltung. Die unterrichtliche Verhandlung verschiedener Texte und Textauszüge schärft darüber hinaus den Blick für Texte als Teil der Kultur, so dass ein historisches Verständnis für kulturelle und literarische Traditionen gefördert werden kann.

Um eine solche – anders als in der Schule übliche – Umgangsweise mit Literatur, die das genaue Lesen, die enge Auseinandersetzung mit den Texten der Kultur einzuüben vermag, eignen sich mittelalterliche Texte, die aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung und inhaltlichen Bezügen nicht unmittelbar zugänglich sind, den Schülerinnen und Schülern ihre kulturelle Relevanz und kulturelle Bedingtheit jedoch aufgrund des historischen Abstandes viel deutlicher zeigen, in besonderem Maße.

Gesine Mierke, Karen Werner (Chemnitz)

Der mittelalterliche Held in Schulbüchern des 20. Jahrhunderts

Wolframs von Eschenbach *Parzival*

Der Held besitzt von jeher enorme Anziehungskraft. Und auch die Tradierung von Heldenbildern und ihre Analyse haben nach wie vor Konjunktur. Überdies eignet sich die Beschäftigung mit Heldenbildern, wie der kürzlich erschienene Band von Franziska Künzlen, Anna Mühlherr und Heike Sahm „Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter“¹ eindrücklich zeigt, nicht nur hervorragend dazu, das Thema ‚Held‘ epochenübergreifend zu behandeln. Vor allem lassen sich Schülerinnen und Schüler damit in ihrem gegenwärtigen Erfahrungsraum abholen. Der Unterricht kann eine thematische Orientierung aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt schaffen. Darüber hinaus werden Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit Heldenbildern, wie es die Bildungsstandards fordern, „Zugänge zu historischen und gesellschaftlichen Traditionslinien“² eröffnet.

In unserem themenzentrierten fächerverbindenden Unterrichtsentwurf zum Thema „Mittelalterrezeption in Schulbüchern“ geht es neben der Erkenntnis, dass Heldenbilder konstruiert und jeweils zeitlich bedingt sind, um Rezeptionsgeschichte, um Kontinuität und Wandel gewissermaßen, sprich: um die Auseinandersetzung mit Transformationen. Transformationen verstehen wir im Folgenden mit Lutz Bergemann et al.

¹ Franziska Künzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahm (Hg.): Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen 2014.

² Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 2014, S. 13.

als „komplexe Wandlungsprozesse [...], die sich zwischen einem Referenz- und einem Aufnahmebereich vollziehen.“³ Im Mittelpunkt steht für unseren Unterrichtsentwurf der Akt der Transformation, da „im Akt der Aneignung nicht nur die Aufnahmekultur modifiziert, sondern insbesondere auch die Referenzkultur konstruiert wird.“⁴ Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler den Akt als solchen erkennen und nach der spezifischen Funktionalisierung des Transformierten in der Referenzkultur fragen sollen. Transformationen schärfen den Blick für die Ausgangs- und die Zielkultur und fokussieren vor allem jenen dynamischen Prozess,⁵ der das Bild des Mittelalters, des Helden im Akt der Rezeption erst entstehen lässt. Folglich geht es uns in unserem Stundenentwurf, den wir in der 10. Klasse des Gymnasiums Burgstädt (Chemnitz) durchgeführt haben, um zweierlei: a) um die Erkenntnis des zeitgebundenen Verhaftetseins des jeweiligen Heldenbildes sowie b) um die Erkenntnis der spezifischen Inanspruchnahme bzw. Funktionalisierung des Helden in historischen Schulbüchern.

Vor diesem Hintergrund sehen wir die Auseinandersetzung mit der Rezeptionsgeschichte als einen wichtigen Baustein, um sich mit der Inanspruchnahme der mittelalterlichen Literatur im 19. und 20. Jahrhundert produktiv und kritisch auseinanderzusetzen, ohne diese auszublenden. Ines Heiser hat jüngst die „Rezeptionsgeschichte der heroischen Stoffe“ als ein Thema beschrieben, „das ausdrücklich und offen“ angesprochen werden sollte und dies als eine „Aufgabe einer Mediävistik für das 21. Jahrhundert“⁶ benannt.

Darüber hinaus war es Ziel unseres Unterrichtsvorhabens, über die Rezeptionsgeschichte das Interesse der Schülerinnen und Schüler an

³ Lutz Bergemann et al.: Transformation. Ein Konzept zur Erforschung des kulturellen Wandels. In: Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. Hg. v. Hartmut Böhme et al. München 2011, S. 39–56, hier S. 39.

⁴ Bergemann (wie Anm. 3).

⁵ Vgl. dazu Hartmut Böhme et al. (Hg.): Transformation. Ein Konzept zur Erforschung kulturellen Wandels. München 2011.

⁶ Ines Heiser: Germanistische Mediävistik für das 21. Jahrhundert: Renaissance des Nationalen oder europäisches Integrationsangebot? Aktuelle Unterrichtseinheiten zu mittelalterlichen Texten für das Fach Deutsch. In: Europäisches Erbe des Mittelalters. Kulturelle Integration und Sinnvermittlung einst und jetzt. Ausgewählte Beiträge der Sektion II „Europäisches Erbe“ des Deutschen Germanistentages 2010 in Freiburg/ Br. Hg. v. Ina Karg. Göttingen 2011, S. 195–211, hier S. 210.

mittelalterlichen Texten zu wecken und dieses durch die Arbeit am Text und durch die Beschäftigung mit einer historischen Sprachstufe sowie durch den Kontakt mit der spezifischen Materialität mittelalterlicher Literatur zu verstärken. Es ging folglich auch um die Förderung von historischer Lesekompetenz und die Ausbildung medialer Kompetenzen.⁷ Schließlich aber sollte das „Staunen [...] in kritische Reflexion münden“⁸ und das historische Bewusstsein fördern.

Durch das kontrastive Verfahren – Vergleich der *Parzival*-Rezeption in historischen Schulbüchern – wurden folgende Kompetenzen angesprochen:

a) Auseinandersetzung mit Texten und Medien

- Schülerinnen und Schüler vergleichen relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können,
- Schülerinnen und Schüler ermitteln diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten und stellen Bezüge zu weiteren Kontexten her,
- Schülerinnen und Schüler bewerten dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen.

b) Lesen

- im Leseprozess Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen,
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden,
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen.⁹

⁷ Auf dieses Potential mittelalterlicher Texte weisen auch Nine Miedema und Andrea Sieber hin, vgl.: Nine Miedema; Andrea Sieber (Hg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt/ M. u. a. 2013, S. 4.

⁸ Peter Jentzsch; Burghart Wachinger (Hg.): Gegenwart und Mittelalter. Materialien zur kontrastiven Textarbeit in einem problemorientierten Deutschunterricht an der Sekundarstufe I. Schülerband. Frankfurt/ M. 1981; Lehrerband. Frankfurt/ M. 1982, S. 12.

⁹ Die Kompetenzen sind aus den Bildungsstandards zitiert, vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf.

Unser Unterrichtsentwurf beschäftigt sich mit den Veränderungen des Heldenbildes in unterschiedlichen Zeiten und mit dessen zeitgenössischen Funktionalisierungen. Dabei interessieren uns zunächst vor allem die Kontexte und die damit verbundene Umcodierung des Heldenbildes.

Schulbücher geben in erhöhtem Maße Einblick in diese Zusammenhänge, da sie unabdingbar an die jeweiligen kulturpolitischen Bedingungen gebunden und durch herrschende Bildungsinteressen bestimmt sind. Aufschlussreich ist daher nicht nur, *was* in den Schulbüchern rezipiert wurde, sondern auch, *wie* diese Gegenstände aufbereitet wurden (Aufbau des Schulbuches, Paratexte, Gestaltung).¹⁰

Die Auseinandersetzung und Analyse von Schulbüchern gibt Einblick in Mechanismen kulturellen Wandels und legt Wege der Erkenntnisfindung offen. Gerade bei der Schulbuchanalyse müssen, wie Eva Matthes jüngst hervorhob, „politische[, soziale[, ökonomische[, aber auch didaktisch-pädagogische] Kontexte der Entstehung“ mitberücksichtigt werden.¹¹ Unter dieser Prämisse – dies haben wir für unsere Unterrichtseinheit zugrunde gelegt – ist die Auseinandersetzung mit Schulbüchern in besonderem Maße für einen fächerverbindenden Unterricht (Deutsch/Geschichte) geeignet.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir unsere Unterrichtseinheit auch als Beitrag zur historischen Schulbuchforschung, da das Schulbuch als ‚Quelle‘ und seine Einbindung in die jeweils zeitgenössische Kultur im Zentrum des Stundenentwurfs steht. Es geht uns also auch um das „kulturelle Selbstverständnis,“¹² das in Schulbüchern zum Ausdruck kommt, um die Einbindung des Schulbuches in den gesellschaftlichen Kontext sowie um die bildungspolitische Steuerung, die durch ebendiese

¹⁰ Für aktuelle wie für historische Schulbücher gilt, was Martin Clauss in Bezug auf Geschichtsbücher formuliert hat: Sie „wollen nicht darstellen, was die Gesellschaft von ihrer Geschichte weiß, sondern, was sie ihren Jugendlichen von ihrer Geschichte beibringen will.“ Martin Clauss: Der neueste und gesicherte Forschungsstand? Zur Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Schulbuchmediävistik. In: Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Hg. v. Martin Clauss; Manfred Seidenfuß. Berlin 2007, S. 19–46, hier S. 45.

¹¹ Eva Matthes: Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung. In: Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Hg. v. Dieter Wrobel; Astrid Müller. Bad Heilbrunn 2014, S. 17–26, hier S. 23f.

¹² Joachim Kahlert: „Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?“ In: Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Hg. v. Eckhardt Fuchs et al. Bad Heilbrunn 2010, S. 41–56, hier S. 41.

erfolgt. Gerade die Analyse von Paratexten kann dazu beitragen, Strategien zeitgenössischer Bildungspolitik offenzulegen. Überdies betrachten wir das Schulbuch als Quelle für die Mittelalterrezeptionsforschung und als Zeugnis für Transformationsprozesse.

Für unsere Unterrichtseinheit, in der es vor allem darum geht, mit den Schülerinnen und Schülern den Weg über die Rezeption zurück zum mittelalterlichen Text zu vollziehen, haben wir uns zunächst auf die Auseinandersetzung mit „Gesinnungslesebüchern“¹³ des Nationalsozialismus und der DDR beschränkt, um die Einbindung des Deutschunterrichts in politische Systeme des 20. Jahrhunderts exemplarisch zu verdeutlichen.¹⁴

1 Einbindung in das Curriculum

Im Lehrplan für Gymnasien des Landes Sachsen findet die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur und Sprache in den Klassen 6 bis 12 Berücksichtigung.¹⁵ In Klasse 6 etwa wird die Beschäftigung mit Heldensagen empfohlen,¹⁶ in Klasse 7 sollen Einblicke in „Vorgänge des Lautwandels und der Bedeutungsveränderung“¹⁷ vermittelt werden, in Klasse 9 sollen Kenntnisse des „Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen, Frühneuhochdeutschen, Neuhochdeutschen“ vermittelt sowie Einblick in die „Perioden der Sprachentwicklung“¹⁸ gegeben werden. Während Kenntnisse im Bereich der Sprachgeschichte explizit gefordert und die historischen Sprachstufen benannt werden, bleibt offen, welche Texte hier heranzuziehen sind. Zudem bietet der Lernbereich 6 „Stoffe

¹³ Eckhardt Fuchs et al.: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen 2014, S. 22.

¹⁴ Dabei geht es NICHT darum, Parallelen zu ziehen, sondern die bildungspolitischen Bestrebungen darzulegen. Man könnte darüber hinaus Schulbücher der Weimarer Republik oder der BRD hinzuziehen.

¹⁵ Vgl. Lehrplan Gymnasium Deutsch: <http://www.schule.sachsen.de/lpdb/>. Zum Vergleich der bundesdeutschen Lehrpläne vgl. auch Dorothea Klein: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus der fachwissenschaftlichen Perspektive. In: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Hg. v. Dieter Wrobel; Stefan Tomasek. Hohengehren 2013, S. 13–29, hier S. 14.

¹⁶ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 16.

¹⁷ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 23.

¹⁸ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 33f.

und Motive“ für die Klassenstufen 11 und 12 Spielraum, um mittelalterliche Texte im Unterricht zu behandeln.¹⁹ Für die Jahrgangsstufen 11 und 12 wird für den Leistungskurs die Vermittlung mittelalterlicher Literatur „in Verbindung mit der Literatur der Romantik“²⁰ aufgeführt. Obwohl mittelalterliche Texte keinen eigenen Raum erhalten, finden sich dennoch Möglichkeiten, diese im Unterricht zu behandeln.

Wir gehen für unseren Entwurf von der Prämisse aus, dass sich Geschichts- und Deutschunterricht miteinander verbinden lassen. Unser Unterrichtsentwurf deckt in den Fächern Deutsch und Geschichte folgende Forderungen des Lehrplanes ab:

Deutsch

Jahrgangsstufe 11/12:

Grundkurs: Lernbereich 6: Stoffe und Motive (26 Ustd.)

Leistungskurs: Lernbereich 7: Stoffe und Motive (35 Ustd.)

Im Lehrplan für den Deutschunterricht werden folgende Ziele formuliert: „Die Schüler positionieren sich zu repräsentativen und umfangreichen Texten aus vergangenen Epochen und aus der Gegenwart. Sie vergleichen literarische Texte bezüglich Stoff und Motiv, Gattung und Genre, geschichtlichem und biographischem Hintergrund und hinsichtlich künstlerischer Gestaltungsmerkmale und ihrer Wirkung. Dabei erwerben sie strukturiertes Überblickswissen über die Geschichte der deutschen Literatur, über wichtige Epochen und Vertreter und über wesentliche Werke. Ausgehend hiervon können sie Bezüge zur europäischen Geistesgeschichte und zu Werken anderer Künste herstellen. Die Schüler erfahren den Umgang mit Literatur als Kunsterlebnis.“²¹

Im Lernbereich 6 „Stoffe und Motive“ sind folgende Kenntnisse zu vermitteln: Die Schüler sollen Einblick gewinnen in die funktionale Abhängigkeit von Themen, Stoffen und Motiven (Differenzierung der Begriffe; Interdependenz von Thema, Stoff, Motiv; Grundkonflikte der Literatur). Sie sollen die „historische Bedingtheit und historischen Wandel

¹⁹ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 44.

²⁰ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 51.

²¹ Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 48.

eines literarischen Stoffes“ (historische, philosophische, religiöse Hintergründe; Recherche zu Stoffgrundlagen in historischen, philosophischen, religiösen, kunstgeschichtlichen Quellen) kennen und sie sollen Einblick gewinnen in die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte eines Stoffes.²²

Geschichte

Das Mittelalter wird als Epoche in Klasse 6 behandelt (Lernbereich 2: Herrschaft und Lebensformen im Mittelalter). Dennoch gibt es in der Sekundarstufe Möglichkeiten, Rezeptionsprozesse zu behandeln. Zunächst soll der Geschichtsunterricht Folgendes leisten: Entwickeln eines Verständnisses für zeittypische Bedingungen und für Veränderungsprozesse auf der Grundlage historischen Wissens; Entwickeln der Fähigkeit, fachspezifische Arbeitsmethoden im Umgang mit Quellenarten und Darstellungsformen anzuwenden; kritische Auseinandersetzung mit Vergangenen und dessen Darstellung auf der Grundlage der Arbeit mit Quellen zu befördern, die selbstständige Interpretation schriftlicher, bildlicher und gegenständlicher Quellen und Darstellungen sowie von Film- und Tondokumenten voranzutreiben; Entwickeln der Fähigkeit, begründete Urteile über historische Sachverhalte und ihre Deutungen zu bilden.

Für die Sekundarstufe ergeben sich folgende Schnittstellen mit dem Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 11/12:

- a) Lernbereich 2: Demokratie und Diktatur: Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts;
- b) Lernbereich mit Wahlpflichtcharakter (im Grund- und Leistungskurs): Wahlpflicht 1: Formen von Geschichtskultur, Rezeptionsgeschichte am Beispiel einer historischen Person oder eines Ereignisses;
- c) Lernbereich mit Wahlpflichtcharakter (im Grund- und Leistungskurs): Wahlpflicht 3: Formen von Geschichtskultur, Rezeptionsgeschichte am Beispiel des Zweiten Weltkrieges.²³

²² Lehrplan Gymnasium Deutsch (wie Anm. 15), S. 44.

²³ Vgl. Lehrplan Gymnasium Geschichte http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/download/lp_gy_geschichte_2011.pdf?v2, S. 36, 47f.

2 Exkurs: Rezeption mittelalterlicher Literatur in historischen Schulbüchern

Die Perioden des Nationalsozialismus und der DDR eignen sich besonders gut, um kontrastive Vergleiche hinsichtlich propagierter Bildungsbestrebungen und Erziehungsziele anzustellen. Im Folgenden wird skizziert, welche Rolle der Deutschunterricht und besonders welche Rolle die Literatur des Mittelalters in diesem Kontext innerhalb der beiden Perioden spielte.²⁴ Die Ausführungen dienen zum einen den Lehrkräften als Einführung in die Thematik und können zum anderen innerhalb der Unterrichtseinheit aufgegriffen werden, um mit den Schülerinnen und Schülern die bereits im Geschichtsunterricht erworbenen Kenntnisse zur deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert zu wiederholen.

2.1 Nationalsozialismus

Der Deutschunterricht wurde – neben dem Unterricht in Geschichte – spätestens ab 1933 zu einem der wichtigsten Erziehungsinstrumente in der Schule. Der nationalsozialistische Deutschunterricht hatte, wie Kurt-Ingo Flessau ausführt, vor allen Dingen „die Aufgaben politischer Indoktrination und der Vermittlung eines partei-ideologisch fixierten Wertebewußtseins zu erfüllen,“²⁵ womit er einer eindeutig politischen Funktionsbestimmung unterlag. Walther Linden – Germanist und Mitherausgeber der *Zeitschrift für Deutschkunde* – führte 1933 Aufgaben aus, die der Nationalsozialismus an den Deutschunterricht stellte: „Der deutschkundliche Unterricht [...] muß [...] das heroische Volksschicksal in seiner ungeheuren Kraft und Tiefe zum aufwühlenden Erlebnis werden [...] und aus diesem aufwühlenden Erlebnis den tatbereiten Gemeinschaftswillen emporwachsen [...] lassen.“²⁶ Die *Deutschkunde* sollte allein das Ziel verfolgen, „heroische Menschen“ mit einem „kampfentschlossenen und opferbereiten Gemeinschaftswillen“ zu erziehen.²⁷ Folgerichtig wurden

²⁴ Ausführlich bei Karen Werner: „Mit dem Helden steht die Norm auf“. Ältere deutsche Literatur in der Mittelschule des 20. Jahrhunderts. Würzburg 2014.

²⁵ Kurt-Ingo Flessau: *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Mit einem Vorwort von Hans-Joachim Gamm. Frankfurt/ M. 1979, S. 20.

²⁶ Walther Linden: *Deutschkunde als politische Lebenswissenschaft – das Kerngebiet der Bildung*. In: *Zeitschrift für Deutschkunde* 47 (1933), S. 337–341, hier S. 340.

²⁷ Linden (wie Anm. 26), S. 339, 341.

auch die Bildungsinhalte nach der Möglichkeit selektiert, ob sie es zuließen, solche heroischen Handlungsmuster in sie zu projizieren oder heldenhafte Tugenden zu veranschaulichen. Die ‚germanischen Recken‘ oder die ‚wackeren Helden‘ in der Dichtung des Mittelalters boten sich scheinbar von selbst an, um propagierte Tugenden wie Tapferkeit, Treue oder Gehorsam herauszustellen und den ‚kampfbereiten, heroischen Menschen‘ zu erziehen.

Eine intensive ideologische Anpassung von Fachinhalten und eine damit verbundene Neugestaltung des Deutschunterrichtes wurde aber erst Ende der 1930er Jahre mit der Herausgabe neuer Lehrpläne und Schulbücher einheitlich, schriftlich fixiert. Trotz der Normierungen existierten im Nationalsozialismus verschiedene Schulbuchausgaben aus unterschiedlichen Verlagen. Sie repräsentieren verschiedene Versorgungsräume im damaligen Deutschen Reich, wobei die gesinnungsbildende Funktion der Lesebücher tendenziell übereinstimmt. Eine Auswahl mittelalterlicher Stoffe sollte insbesondere in der 8. Klassenstufe im Anschluss an germanische Sagendichtung oder im Kontext zeitgenössischer, nationalsozialistischer Literatur unter bestimmten politisch-ideologisch motivierten Themenkreisen, wie z.B. „Helden aus nordischem Blut“²⁸ oder „Führer und Gefolgschaft“²⁹ gelesen werden. Die Texte wurden in den Lesebüchern vorwiegend in Form von Nachdichtungen aufgenommen. Zu den wiederkehrenden, kanonisierten Stoffen gehören u.a. das *Hildebrandslied*, das *Nibelungenlied*, die *Kudrun*, politische Spruchdichtung Walthers von der Vogelweide, Wolframs von Eschenbach *Parzival* und Schwänke von Hans Sachs.

Die mittelalterlichen Stoffe sollten in Verbindung mit der germanisch-deutschen Literatur, „den Ausgangspunkt nordisch-arischer Geschichte“ dokumentieren, einen „quasihistorischen Bezugspunkt natio-

²⁸ Dich ruft Dein Volk: Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Hg. v. Heinrich Kickler et al. Vierter Band: Klasse 5. Bielefeld u.a. 1942, S. 313.

²⁹ Karl Polensky: Deutsche Dichtung im Unterricht. Eine Wegweisung in Deutsche Vers- und Prosadichtung auf deutschkundlicher Grundlage. III. Band: 5. und 6. Schuljahr. 2. Auflage. Osterwieck (Harz) u.a. 1942, S. VI.

nalsozialistischer Weltanschauung“ herstellen und jene Tugenden präsentieren, die vom „arischen Wesen“ gefordert wurden.³⁰ Die Behandlung hatte somit ganz im Zeichen nationalsozialistischer Gesinnungsbildung zu erfolgen.

2.2 DDR

Auch in der ehemaligen DDR lässt sich die ausgesprochen politische Dimension des Deutschunterrichts nachvollziehen. Insbesondere der Literaturunterricht wurde durch Lehrpläne und Lesebücher, die auf die Schul- und Bildungsgesetze von 1959 und 1965 folgten, für die staatsideologische Erziehung vereinnahmt, sodass Bildungsinhalte erneut einer Umdeutung, nun unter sozialistischem Vorzeichen, unterlagen. Infolge der Zentralisierungsmaßnahmen auch innerhalb der Lesebuchproduktion in der DDR existierte neben speziellen Lehrbüchern und Anthologien für den Unterricht nur eine einheitlich konzipierte Lesebuchausgabe (*Unser Lesebuch*, in den 1980er Jahren unter dem Titel *Lesebuch*).

Der Literatur wurde ein hoher Wirkungscharakter zugeschrieben, mit dem sie für den Prozess der Erziehung resp. Umerziehung funktionalisiert werden konnte. Dafür galt es im Unterricht, nur die Inhalte herauszustellen, mit denen die gewünschte Wirkung im Sinne sozialistischer Wertvorstellungen erzielt werden konnte. Wie Christian Vorein ausführt, hatte dieser Ansatz zur Folge, dass Literatur häufig stereotyp gebraucht und methodisch interpretiert wurde.³¹ Besonders im Hinblick auf die ältere Literatur wurde eine nahezu schematische parteiliche Wertung gefordert. Die Literatur des Mittelalters sollte erneut in der 8. Klassenstufe behandelt werden. Obwohl der Umfang an diesen Texten zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung der deutschen Klassik und der sozialistischen Literatur der Gegenwart weiter abnahm, änderte sich die Stoffauswahl im Vergleich zum Nationalsozialismus kaum. Die o. g. Zielwerke und Dichter wurden über die weltanschauliche Grenze hinweg für die unterrichtliche Behandlung tradiert.

³⁰ Flessau (wie Anm. 25), S. 65.

³¹ Christian Vorein: Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur. Literaturtheorie und -methodik der DDR in Beiträgen der Zeitschrift „Deutschunterricht“. In: Positionen der Germanistik in der DDR. Personen – Forschungsfelder – Organisationsformen. Hg. v. Jan Cölln und Franz-Josef Holznagel. Berlin 2012, S. 294–311, hier S. 297.

Den didaktischen Materialien zufolge war das primäre Ziel bei der Behandlung der älteren Literatur, anhand der Motive und Figuren die für eine sozialistische Gesellschaft als vorbildlich empfundenen Werte und Geisteshaltungen herauszuarbeiten und damit zugleich historisch zu legitimieren. Die Erläuterungen sind zumeist auffällig gesellschaftskritisch akzentuiert und zielen auf eine fundamentale Kritik am „Herrschaftsrecht der feudalen Gesellschaft zur Zeit des Hochmittelalters“³² ab. Die Schülerinnen und Schüler sollten die literarischen Gestalten z.B. „in ihren Konflikten [...] unter den Bedingungen der antagonistischen Klassengesellschaft“ begreifen und sie vom „Standpunkt [der] sozialistischen Gesellschaft“ aus beurteilen. Sie sollten erkennen, „wie die Dichter [...] gegen Ausbeutung und Unterdrückung“ sowie für „Recht und Würde des Menschen“ kämpften und dass diese Ziele „in der Deutschen Demokratischen Republik verwirklicht worden sind.“³³

Die Aufnahme und Anordnung der mittelalterlichen Stoffe ging im Nationalsozialismus und in der DDR als Ausdruck zeitbedingter Strömungen mit den jeweils beschriebenen Unterrichtskonzeptionen und vorausgesetzten Erziehungsbestrebungen einher. Im Nationalsozialismus wurden die Stoffe vorwiegend genutzt, um völkisch-nationalistische Ansprüche zu propagieren und eine vermeintlich kontinuierliche weltanschauliche Entwicklung von den als vorbildlich empfundenen Germanen über das Mittelalter bis zur nationalsozialistischen Gegenwart nachzuweisen. In der DDR wurde versucht, die sozialistische Weltanschauung über vermeintliche Kontinuitäten in der nationalen Geschichte zu legitimieren.

In beiden Systemen ging es dabei um die Figurierung von Heldentypen und die Betonung vorbildhafter Haltungen nach ideologisch zugeschnittenen Gut-Schlecht- bzw. Freund-Feind-Schemen. In der DDR wurden die literarischen Figuren oder die Dichter selbst oftmals als Vertreter humanistischen Denkens und Handelns interpretiert, während im Nationalsozialismus vor allem ‚Gefolgstreue‘ und ‚kampfwillige Helden‘ mit vermeintlich nordisch-germanischer Rassenzugehörigkeit stilisiert

³² Aus deutscher Dichtung. Auswahl und Bearbeitung der Texte von Rita Reinemann. Band I. Berlin 1960, S. 131.

³³ Vorein (wie Anm. 31).

wurden. Die Heldenverehrung war in beiden politischen Systemen ein zentrales Motiv innerhalb der Didaktik des Deutschunterrichtes.

3 Stundentwurf

Den beschriebenen Ansatz haben wir in drei Unterrichtsstunden in der 10. Klasse des Gymnasiums Burgstädt (Chemnitz) erprobt. Die Lehrerin (Deutsch/Geschichte) bereitete ihre Schüler auf das Thema ‚Mittelalterrezeption‘ vor und vergab vorab Rechercheaufträge zum Autor, Wolfram von Eschenbach, und zum Inhalt des *Parzival*.

3.1 Ziele der Unterrichtsstunden

Primäres Ziel unserer Unterrichtseinheit war es, über die Rezeption des *Parzival* Wolframs von Eschenbach in Schulbüchern des 20. Jahrhunderts Interesse am mittelalterlichen Roman zu erzeugen, um den Text anschließend (in Auszügen) zu behandeln. Im Mittelpunkt standen Textbeispiele aus Schulbüchern des Nationalsozialismus und der DDR sowie didaktische Handreichungen für Lehrer, um mittelalterliche Heldenbilder diachron zu analysieren, die Rezeptionsprozesse zu untersuchen und die konstruierten Mittelalterbilder mit den Schülern zu diskutieren (Ideologiekritik).

Wir haben zunächst mit den Schülerinnen und Schülern Auszüge aus Gustav Schalks Nacherzählung des *Parzival*³⁴ und aus Werner Heiduczek's *Die seltsamen Abenteuer des Parzival*³⁵ gelesen und untersucht, wie diese Texte den zeitgenössischen didaktischen Handreichungen und Rahmenplänen zufolge in den Unterricht eingebunden werden sollten. Zudem haben wir die Schulbücher³⁶ hinsichtlich ihrer Paratexte und ihres Aufbaus miteinander verglichen, um die Funktionalisierung mittelalterlicher Texte herauszuarbeiten. Am Beispiel des mittelalterlichen Textes haben wir a) Merkmale des Mittelhochdeutschen erläutert, b) über den

³⁴ Gustav Schalk: *Parzival: Der deutschen Jugend erzählt*. Ravensburg 1914.

³⁵ Werner Heiduczek: *Die seltsamen Abenteuer des Parzival*. Berlin 1981.

³⁶ *Heimat und Vaterland. Ein Mittelschullesebuch*. Dritter Teil: 1. Hälfte 1940.

Autor informiert, c) Grundzüge der Handlung vorgestellt und d) das Ritterbild analysiert.³⁷ Überdies haben wir im Rahmen der Auseinandersetzung mit Wolframs *Parzival* auf die spezifische Materialität der mittelalterlichen Überlieferung hingewiesen. Da einige Wochen vor unserer Unterrichtseinheit in der Universitätsbibliothek Leipzig ein neues *Parzival*-Fragment gefunden wurde,³⁸ ließ sich dieser Fund hervorragend in unsere Unterrichtseinheit integrieren. Wir konnten so exemplarisch auf Fragen der Handschriftenkunde und Probleme der Editionsphilologie eingehen. Als Teilziele wurden formuliert:

- Die Schülerinnen und Schüler erschließen die Textauszüge der *Parzival*-Bearbeitungen und ordnen sie in die historischen Kontexte ein.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Transformationen des *Parzival*-Komplexes und ihre Funktionalisierung in der jeweiligen Zeit (semantische Verengung).
- Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Schulbücher (Paratexte, Gestaltung etc.) und didaktischen Handreichungen und erkennen Argumentationsstrukturen.
- Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen nach dem mittelalterlichen Text, seiner Sprache und Gestaltung.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass jede Zeit ein ihr eigenes Mittelalterbild konstruiert und damit die „wandelnde Zeitgebundenheit des Geschichtsbildes.“³⁹

³⁷ Wir haben dazu den Text nach der Ausgabe Lachmanns und der Übersetzung von Dieter Kühn gelesen. Vgl. Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Nach der Ausgabe Karl Lachmanns revidiert und kommentiert v. Erberhard Nellmann, übertragen v. Dieter Kühn. Frankfurt/M. 1994. Die Wahl der Übersetzung für den Schulunterricht bleibt zu diskutieren. Vgl. dazu ausführlich: Joachim Hamm: *Parzival neu erzählt*. Textgrundlagen zur schulischen Vermittlung eines mittelalterlichen Romans: Bestandsaufnahme und Werkstattbericht. Dieter Wrobel; Stefan Tomasek (wie Anm. 15), S. 143–169.

³⁸ Vgl. http://www.zv.uni-leipzig.de/service/presse/nachrichten.html?ifab_modus=detail&ifab_id=5579.

³⁹ Hans-Werner Goetz: *Moderne Mediävistik. Stand und Perspektiven der Mittelalterforschung*. Darmstadt 1999, S. 50.

3.2 Entwurf der Unterrichtseinheit (3 Unterrichtsstunden)

Phase/Zeit	Inhalt	Unterrichtsform	Medien
Einstieg/ Motivation	<i>Gibt es Helden in der Moderne? Was macht einen Helden aus? (Vergleich von Heldenbildern: Mittelalter, NS, DDR) Beschreiben Sie die unterschiedliche Darstellung von Helden! In welche Zeit könnten die Bilder gehören?</i>	Unterrichtsgespräch (UG)	Bilder von Helden: Brad Pitt in Troja etc.
Stundenziel	Die SuS sollen Heldenkonzepte unterschiedlicher Zeit erkennen und deren Funktionalisierung nachvollziehen		
Erarbeitung I	Lesen des Textauszuges „Parzivals Jugend“ (Gustav Schalk) (s. Anlage 1) Aufgaben: <i>Beschreiben Sie Ihre Eindrücke des Textes! Wie wird Parzival im Text beschrieben? In welche Zeit könnte der Text gehören?</i>	stille Lektüre	Gustav Schalk: Parzivals Jugend. In: Dich ruft dein Volk. Deutsches Lesebuch für Haupt- und Mittelschulen. Dritter Band. Klasse 3 und 4. Bielefeld u.a. 1941, S. 15–18.
Erarbeitung II	Einordnung des Textes in den historischen Kontext; Informationen zum Autor, zur Funktion des Deutschunterrichts im Nationalsozialismus	Lehrvortrag (LV) und UG; Rückgriff auf Wissen aus dem Geschichtsunterricht	

Phase/Zeit	Inhalt	Unterrichtsform	Medien
Erarbeitung III	<p>Der Text erfüllt im Bildungskonzept seiner Zeit eine bestimmte Funktion. Um seine Einbindung und Funktionalisierung sichtbar zu machen, muss man fragen, woher der Stoff eigentlich kommt (Perceval, Parzival). <i>Geben Sie einen kurzen Überblick über den Inhalt des Textes! Informieren Sie Ihre Mitschüler über den Autor!</i></p> <p>Wolframs von Eschenbach „Parzival“ (Autor, Inhalt) (s. Anlage 2)</p> <p>Textausschnitt gemeinsam laut lesen (jeder Schüler einige Verse; Ausspracheregeln des MHD)</p> <p>Stille Lektüre des Textausschnitts</p> <p><i>Beschreiben Sie die Darstellung des Protagonisten!</i></p>	<p>LV</p> <p>Vorlesen; Hören des Textausschnitts durch Lehrer</p>	<p>zwei Kurzreferate</p> <p>Wolfram von Eschenbach: Parzival, Band 1. Nach der Ausgabe Karl Lachmanns. revidiert und kommentiert von Eberhard Nellmann, übertragen von Dieter Kühn. Fraufurt/ Main 1994, S. 198–208.</p>
Auswertung	<p><i>Inwiefern unterscheiden sich der mittelalterliche und der moderne Text in Hinblick auf den Inhalt, die Darstellung des Protagonisten?</i></p>	UG	
Erarbeitung IV	<p>Ausgehend von unseren bisherigen Ergebnissen stellt sich die Frage, ob es weitere Bearbeitungen des Textes in Schulbüchern und für den DU gibt.</p> <p>Textausschnitt aus einer Nacherzählung aus der DDR. (s. Anlage 3)</p> <p><i>Wie wird Parzival hier beschrieben? Beschreiben Sie Unterschiede im Vergleich mit den bekannten Texten!</i></p>	UG	<p>Werner Heiduczek: Die seltsamen Abenteuer des Parzival. Nach Wolfram von Eschenbach neu erzählt. 5. Auflage. Berlin 1981, S. 42–47.</p>

Phase/Zeit	Inhalt	Unterrichtsform	Medien
Auswertung IV	Die Textauszüge weisen unterschiedliche Akzentuierungen auf.		
Erarbeitung V	<p>Welche Rolle spielt der Text im DU? Was lässt sich den Lesebüchern und den Hinweisen für Lehrer entnehmen? Sehen Sie sich die Texte, Paratexte und Bilder an! Erläutern Sie die Einbindung der Texte in das Bildungskonzept der jeweiligen Zeit!</p> <p>a) Didaktische Handreichungen b) Paratexte c) Bild</p>	Gruppenarbeit	Texte
Auswertung und Vertiefung	<p>Funktionalisierung: Erklären Sie, welche Deutungsaspekte in den Handreichungen formuliert werden. Erläutern Sie, wie „Parzival“ in unterschiedlichen Zeiten funktionalisiert wurde!</p>		
Evaluation	Zusammenfassung der eigenen Ergebnisse; Reflexion des eigenen Vorgehens		

Stunde 3			
Phase/Zeit	Inhalt	Unterrichtsform	Medien
Einstieg/Motivation	Wiederholung der Ergebnisse der vorherigen Stunde	UG	Bilder
Stundenziel	Die SuS erkennen die Konstruiertheit von Mittelalterbildern. Sie beschreiben Transformationsprozesse (Adaption, Modifikation etc.) Sie differenzieren die Begriffe „Stoff“, „Motiv“, „Thema“.		
Erarbeitung I	<i>Nennen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinblick auf die Transformation von Wolframs von Eschenbach „Parzival“! Erklären Sie, wie der Text in verschiedenen Zeiten funktionalisiert wurde! Nennen Sie Gründe!</i>	UG	
Auswertung I	Zusammentragen der Ergebnisse an der Tafel	UG	
Erarbeitung II	<i>Inwiefern hat sich das Bild/ Konzept vom Helden verändert? (Held als Leibbild?)</i>		
Erarbeitung III	Beispiel: „Parzival“-Fragment in Leipzig Einzigster direkter Zugang zu mittelalterlichen Texten ist ihre Überlieferung <i>Wie geht man damit um? Exkurs Handschriftenkunde</i>	UG	Abbildung des Fragments
Evaluation	Jede Zeit hat ihr Mittelalterbild!		

3.2.1 Erläuterung zur „Erarbeitung V“ und Auswertung (Stunde 1 und 2)

Anhand der Textauszüge sind verschiedene Akzentuierungen hinsichtlich der Darstellung von Charakterzügen und Handlungsmotiven erkennbar. Es stellt sich daher die Frage, welche Rolle die funktionalisierten Texte im Deutschunterricht spielen sollten bzw. mit welchen Motiven und Zielen sie in den jeweiligen Kontext von Bildung und Erziehung eingebunden werden können. Darüber geben u. a. Handreichungen für Lehrer, Interpretationshilfen, aber auch Struktur, Aufbau und die Paratexte der Lesebücher Aufschluss.

Im Anschluss an die Lektüre der Primärtexte wurde den Schülern daher eine Sammlung an Quellenmaterial ausgehändigt, bestehend aus jeweils einer beispielhaften Interpretationshilfe für Lehrer, einem Bild und Paratexten aus zeitgenössischen Lesebüchern.

3.2.2 Arbeitsblatt: Didaktische Handreichungen zu Wolframs *Parzival* im Nationalsozialismus

3.2.2.1 Interpretationshilfe

Als Beispieltext diente der 1943 in der *Zeitschrift für Deutschkunde* publizierte Beitrag „Sippe und Rittertum bei Wolfram“ von Reinhard Fink, an dem besonders die weltanschaulichen Maxime des Nationalsozialismus herausgearbeitet werden können.¹ Die Arbeitsaufgabe lautete: Mit welchen Argumenten wurde Wolframs *Parzival* in den nationalsozialistischen Deutschunterricht integriert?

Anhand des Textes wird deutlich, dass der Versroman als ‚Heldendichtung‘ identifiziert und vor allem über den ‚Sippengedanken‘ und damit über einen rassenideologischen Anknüpfungspunkt ausgelegt wurde.² Über den Gefolgschaftsgedanken und das sich vermeintlich im

¹ Reinhard Fink: Sippe und Rittertum bei Wolfram. In: *Zeitschrift für Deutschkunde* 57 (1943), S. 12–25. Für die Bearbeitung wurden drei repräsentative Textstellen ausgewählt. Kopien des Aufsatzes können z. B. über die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) oder das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) bezogen werden.

² Fink (wie Anm. 40), S. 13.

Roman widerspiegelnde ‚Sippengefühl Wolframs‘ wurde eine völkisch-politische Kontinuitätslinie („politische Führungsschichten durch Jahrhunderte“) konstruiert, die bis in die nationalsozialistische Gegenwart führt.³ Der Text stellt weiterhin „germanische Rassenzüge“ heraus und verbindet diese anhand der Beschreibung von Parzivals „edle[r] Art“ in seiner Jugend mit dem „ritterlichen Schönheitsideal“. Das „Bluterbe der Ahnen“ wurde dabei unreflektiert mit dem Lebensschicksal der (literarischen) Helden verknüpft.⁴ Den zeitgenössischen Führer- und Reichsgedanken sowie die glorifizierte „Tat- und Blutgemeinschaft“ bringt der Autor letztlich mit Parzivals erreichtem Gralskönigtum in Verbindung.⁵

3.2.2.2 Bild

Das ausgewählte Bild wurde unter der Aufgabe interpretiert, zentrale Aufgaben von Schule und Erziehung im Nationalsozialismus abzuleiten. Für diese Aufgabe können verschiedene (zeitgenössische) Bilder, Flugblätter oder Plakate eingesetzt werden, die die ideologischen Maxime der jeweiligen Periode ausdrücken.⁶ Das Bild sollte es zulassen, Aspekte der nationalsozialistischen Politisierung, Ritualisierung und Uniformierung zu erkennen und den damaligen Führerkult sowie propagierte Werte wie Disziplin, Gemeinschaft, Volksverbundenheit/ -treue oder Ehrerbietung widerzuspiegeln.

3.2.2.3 Paratexte der Lesebücher

Unter Paratexten versteht man (Text-)Elemente (Peri- und Epitexte), die den Basistext umgeben.⁷ Sie stellen den Text in einen intendierten Bedeutungszusammenhang und haben Auswirkungen auf seine Rezeption. Zu den Paratexten eines schulischen Lesebuches gehören z. B. die Titelseite, das Inhaltsverzeichnis, Arbeitsaufgaben zu den Inhalten, Kapitelüberschriften, Leitsprüche zu Beginn und am Ende des Lesebuches

³ Fink (wie Anm. 40), S. 23, 13.

⁴ Fink (wie Anm. 40), S. 23.

⁵ Fink (wie Anm. 40), S. 25.

⁶ Geeignete Abbildungen können z. B. via Internetbildsuche unter Schlagworten wie „nationalsozialistische Erziehung“, „Nationalsozialismus Propaganda“ oder „Nationalsozialismus Schule“ recherchiert werden.

⁷ Vgl. Gerard Genette: Paratexte. Die Literatur auf zweiter Stufe. Aus dem Franz. v. Wolfram Bayer und Dieter Hornig. Dt. Erstausgabe. Frankfurt/ M. 1993.

etc. Anhand dieser Paratexte sollten die Schüler Vermutungen anstellen, welche Bildungs- und Erziehungsziele die Lesebuchgestaltung verfolgte. Der gelesene Textauszug *Parzivals Jugend* von Gustav Schalk ist z. B. in dem Lesebuch *Dich ruft dein Volk* aufgeführt.⁸ Der Lesebuchtitel weist bereits auf die Ideologeme der nationalsozialistischen Weltanschauung hin und fordert durch die direkte Anrede des Lesers zur Identifikation auf. Die im Lesebuch enthaltene Textsammlung wird von zwei Leitsprüchen Adolf Hitlers mit dem jeweiligen Titel „Der Führer spricht“ umgeben.⁹ Dieser zeitgenössische „Rahmen“ verdeutlicht, dass es vordergründig nicht um literarische bzw. literaturhistorische Wissensaneignung, sondern um politisch-weltanschauliche Gesinnungsbildung ging. Das Inhaltsverzeichnis veranschaulicht die indoktrinierende Struktur und die dahinterstehende didaktische Intention des Lesebuchs: Es ist vorwiegend nach Gesinnungskreisen bzw. thematisch zugeschnittenen Kapiteln, wie „Kämpfen und Dienen“, aufgebaut, die Aspekte der nationalsozialistischen Weltanschauung nuancieren.¹⁰ Die den Kapiteln zugeordneten literarischen Werke sind als entsprechende Exempel zum übergeordneten Sujet zu verstehen. Innerhalb der Kapitel sind die historischen Stoffe mit Texten der unmittelbaren Gegenwart vermischt. In dieser Verbindung werden die mittelalterlichen Stoffe unter Missachtung ihrer Historizität aktualisiert und die Gegenwart geschichtsideologisch verklärt.

3.2.3 Arbeitsblatt: Didaktische Handreichung für Wolframs *Parzival* in der DDR

3.2.3.1 Interpretationshilfe

Eine für den Zeitraum der DDR tendenziell typische Auslegung des Versromans befindet sich z. B. im *Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8–10* aus dem Jahr 1985.¹¹ Analog zum nationalsozialistischen Material sollte der ausgewählte Textauszug auf die Argumente geprüft

⁸ *Dich ruft Dein Volk: Deutsches Lesebuch für Haupt- und Mittelschulen*. Hg. v. Heinrich Kickler et al. Dritter Band: Klasse 3 und 4. Bielefeld u. a. 1941 (*Parzivals Jugend*, S. 15–18).

⁹ *Dich ruft Dein Volk* (wie Anm. 47), S. 5, 190.

¹⁰ *Dich ruft Dein Volk* (wie Anm. 47), S. 315.

¹¹ *Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8–10: Zur Entwicklung der Literatur und bedeutender Dichterpersönlichkeiten*. Hg. v. Ernst-Ludwig Zacharias et al. Berlin 1985 (Ausgabe 1974).

werden, mit denen Wolframs *Parzival* in den Deutschunterricht der DDR integriert wurde. Im Text wird besonders der „Klassenstandpunkt“ der „jeweils herrschenden Klassen“ in „Ausbeutergesellschaften“ sowie deren Bestrebungen angeprangert, die „Literatur als Mittel der geistigen Unterdrückung zu mißbrauchen.“¹² Dies zielt wenig später auf eine Kritik an der höfischen Feudalgesellschaft zur Entstehungszeit des *Parzival*. Zugleich gewinnen die Autoren des Lehrbuchs der ritterlich-höfischen Gesellschaft des Mittelalters aber auch etwas Fortschrittliches ab, da sie durch gelebte Werte wie *triuwe*, *zuht* oder *mâze* einen „Beitrag zur Formung eines humanistischen Menschenbildes“ geleistet habe.¹³ Mit *Parzival* habe Wolfram „seinen Standesgenossen ein Idealbild vor Augen“ gestellt und sie ihrer Verantwortung ermahnt, „die Pflichten des ritterlichen Lebens zu erfüllen“. Kritisiert wird zuletzt aber, dass im Roman das „Ideal der anderen sozialen Schichten, der bäuerlichen Massen“, nicht zur Kenntnis genommen werde.¹⁴

3.2.3.2 Bild

Als repräsentative Darstellung der sozialistischen Weltanschauung diente eine Abbildung aus Karl-Heinz Günthers und Gottfried Uhligs *Geschichte der Schule [...]* aus dem Jahr 1969.¹⁵ Die Darstellung sollte erneut mit Blick auf zentrale Aufgaben von Schule und Erziehung in der DDR interpretiert werden. An dem Bild lassen sich zeitgenössische, propagierte Werte wie Fleiß, Ordnung und Disziplin der im politischen Massenverband der Jungen Pioniere organisierten Kinder erkennen sowie der damalige hohe Stellenwert von Allgemeinbildung, landwirtschaftlicher und technischer Produktion sowie die Fortschrittsbestrebungen in diesen Bereichen ableiten. Im Hintergrund des Bildes befindet sich das Staatswappen der DDR, das die ideale sozialistische Gesellschaftsordnung symbolisiert.

¹² Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8–10 (wie Anm. 50), S. 9.

¹³ Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8–10 (wie Anm. 50), S. 9.

¹⁴ Lehrbuch für den Literaturunterricht in den Klassen 8–10 (wie Anm. 50), S. 12.

¹⁵ Karl-Heinz Günther; Gottfried Uhlig: *Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968*. Berlin 1969, S. 63.

3.2.3.3 Paratexte

Die Behandlung des *Parzival* im Deutschunterricht der DDR sollte ausschließlich anhand der empfohlenen außerunterrichtlichen Lektüre von Heiduczek's Nacherzählung erfolgen, so dass der Stoff nicht in die amtlichen Lesebücher aufgenommen wurde. Um dennoch die charakteristische Gestaltung der Lesewerke und die Einbeziehung weiterer mittelalterlicher Stoffe in den Literaturkanon nachvollziehen zu können, wurden den Schülern Paratexte aus den Werken *Unser Lesebuch 8. Schuljahr* und *Leseheft für das siebente Schuljahr* (1952) ausgehändigt.¹⁶ Auch wenn diese Titel zunächst keine weltanschaulichen Aspekte beinhalten, lassen weitere Gestaltungsmerkmale der Lesewerke Rückschlüsse auf die zeitgenössischen Erziehungsbestrebungen im Sinne der sozialistischen Weltanschauung zu. Das Titelbild zu *Unser Lesebuch* verrät bereits Prämissen der idealen sozialistischen Gesellschaft. Dargestellt werden Arbeiter in der technischen Produktion bzw. im Handwerk und eine lesende, sich bildende Frau. Das *Leseheft* enthält ein Vorwort, in dem den Schülern die Intention der Textsammlung vorgestellt und dabei mittels verschiedener Ideologeme auf die sozialistische Weltanschauung Bezug genommen wird. Die historischen Texte sollten den Schülern die „schweren, entwürdigenden Bedingungen“ veranschaulichen, unter denen die „werk tätigen Menschen“ einst lebten. Die Texte „fortschrittliche[r] Dichter“ hingegen verdeutlichten den „Kampf gegen die Ausbeutung“ und „aus der Knechtschaft des Kapitalismus“ und werden als Vorbilder herausgestellt.¹⁷ Durch die direkte Ansprache der Leser wird die Aufforderung nach Identifikation verstärkt. Die späteren Lesebücher werden stets mit der Nationalhymne der DDR eingeleitet. Das Inhaltsverzeichnis aus *Unser Lesebuch* weist tendenziell ähnliche Strukturmerkmale wie das Lesebuch von

¹⁶ *Unser Lesebuch. 8. Schuljahr* (o. Hg.). Berlin 1959; *Leseheft für das siebente Schuljahr. 3. Teil*. Bearbeitet von Annelie Kunigk. 2. durchgesehene Auflage. Berlin 1952. Kopien der Paratexte können direkt über das Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig) oder über Fernleihbestellungen in Bibliotheken bezogen werden.

¹⁷ *Leseheft für das siebente Schuljahr* (wie Anm. 55), S. 2.

1941 auf. Es zeichnet sich u. a. durch gesinnungsbildende Kapitelüberschriften¹⁸ sowie die Umrahmung der historischen Literatur mit zeitgenössischen Texten aus, wobei im Vergleich zum nationalsozialistischen Lesebuch auch Unterschiede in der Radikalität der ideologischen Komponenten festgestellt werden konnten.

4 Fazit

Die Arbeit mit dem Material diene dazu, die historischen Lesebuchtexte zu kontextualisieren. Die Schüler konnten Merkmale nationalsozialistischer und sozialistischer Ideologie im Kontext von Unterricht und Erziehung und zugleich Merkmale diktatorisch regierter Staatssysteme wiederholen und vertiefen und setzten sich kritisch mit historischen Quellen auseinander. Sie lernten Motive der Mittelalterrezeption kennen und konnten diese im Zusammenhang der spezifischen Weltanschauung nachvollziehen. Die Bearbeitung des Materials half, die spezifischen Heldenbilder der jeweiligen Perioden zu erschließen. Hier ließ sich der Übergang zur Frage nach dem mittelalterlichen Text, nach der Herkunft des Stoffes und seinem Autor unproblematisch vollziehen. An die Beschäftigung mit der Rezeption mittelalterlicher Texte, dies hat unsere Unterrichtseinheit gezeigt, kann eine ausführliche Unterrichtseinheit zur Literatur der Vormoderne angeschlossen werden. Schwierigkeiten bereiten etwa die sehr große Materialfülle (Bilder, Auszüge aus didaktischen Handreichungen, historischen Schulbüchern etc.). Zudem setzt die Auseinandersetzung mit der Mittelalterrezeption umfassende Kenntnisse der historischen Kontexte (Nationalsozialismus und DDR) voraus. Die Unterrichtseinheit eignet sich daher in besonderem Maße für eine fächerverbindende Zusammenarbeit mit dem Geschichtslehrer. Ohne diese Verbindung bedarf es eines sehr hohen Zeitaufwandes für die Darstellung der historischen Zusammenhänge. Die Auseinandersetzung mit den historischen Kontexten birgt zudem die Gefahr, dass die textimmanente Analyse in den Hintergrund tritt und zu wenig Beachtung erfährt.

¹⁸ Z. B. „Die Welt von morgen wird Dir gehören“; „Es kämpften unsere Väter für Arbeit, Freiheit, Brot.“ Vgl. Unser Lesebuch (wie Anm. 55), S. 300f.

Andererseits liegen gerade darin Potentiale für einen fächerverbindenden Unterricht.¹⁹

Der Einstieg über die Rezeption des Mittelalters erleichtert den Schülerinnen und Schülern zunächst den Zugang zur Literatur der Vormoderne, verstärkt das Bedürfnis, nach der Herkunft der Texte zu fragen und stellt einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswirklichkeit her. Dass auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein grundsätzliches Interesse an der Literatur des Mittelalters besteht, wurde nicht nur an dem außerordentlichen Engagement der Schülerinnen und Schüler während unserer Unterrichtseinheit deutlich, sondern auch durch die positive Evaluation der Stunden bestätigt.

¹⁹ Im Lehrplan (Gymnasium) Geschichte des Landes Sachsen heißt es: Es „ist zu gewährleisten, dass jeder Schüler pro Schuljahr mindestens im Umfang von zwei Wochen fächerverbindend lernt.“ Zitiert nach: <http://www.schule.sachsen.de/lpdb/>, LPSN Geschichte S. XII.

Anhang

Anlage 1

Gustav Schalk: Parzivals Jugend²⁰

Vergebens harrete die Königin Herzeleide monatelang auf die Rückkehr ihres geliebten Mannes; statt seiner kam eines Tages die Schreckensstunde, daß der König in heißer Schlacht gefallen sei.

Da herrschte Trauern und Wehklagen im stolzen Königsschlosse, nichts vermochte die Schmerzgebeugte zu trösten, und sie wünschte sich den Tod.

Und doch sollte ihr auf Erden noch ein neues Glück erblühen; ein Knäblein wurde ihr geboren, das mit den großen blauen Augen des geliebten Mannes zu ihr aufblickte, als wollte es sie bitten: „Habe mich lieb wie ihn und weine nicht mehr! Dann werde ich wachsen und groß und stolz und edel werden wie er.“

Sie nickte freudig Gewährung, fügte aber mit leisen Worten hinzu: „Sein Ebenbild – gäbe das doch Gott, mein Söhnlein! Aber kein Ritter, kein Kriegsmann sollst du werden, sondern ein stiller Siedler im Walde, der in Glück und Frieden seinen Acker baut.“

Parzival nannte sie den Knaben, und als er laufen lernte, zog sie mit ihm und treuen Dienerinnen in den weiten Wald Soltane, wo in weltabgeschiedener, grüner Einsamkeit ihr Liebling aufwachsen und sein Leben lang wohnen sollte, ohne je von dem geräuschvollen Leben da draußen etwas zu erfahren.

Und ein hoher, schlanker, wunderschöner Jüngling wurde Parzival. Von früh bis spät, in Sonnenschein und Regen, in Hitze und Kälte tummelte er sich im Walde, seinem grünen Königreiche, umher, lief mit dem

²⁰ Gustav Schalk: Parzivals Jugend. In: *Dich ruft Dein Volk*. Deutsches Lesebuch für Haupt- und Mittelschulen. Dritter Band. Klasse 3 und 4. Bielefeld u. a. 1941, S. 15–18. Der Text ist im Original in Sütterlin abgedruckt, wodurch er an Historizität gewinnt. Dies beeinflusst den Rezeptionsprozess zusätzlich. Der Textausschnitt wird durch die ganzseitige Miniatur Walthers von der Vogelweide aus dem Codex Manesse und einer weiteren Zeichnung „Kirmes mit Bauern“ illustriert. Beide Darstellungen weisen zwar keinen inhaltlichen Bezug zum Text auf, indes stellen sie den Text in einen entsprechenden Kontext.

Hirsch um die Wette, kletterte wie eine Eichkatze gewandt auf die höchsten Bäume, stürzte sich kopfüber in den Strom und kämpfte jauchzend mit den schäumenden Wellen, spannte mit nerviger Kraft seinen Eibenholzbogen und holte mit dem befiederten Pfeil, den er mit eigener Hand geschnitzt, den Adler aus hoher Luft herunter, folgte auch, bewaffnet mit dem Gabilot, seinem schweren, eschenen Jagdspieß, kühnngemut den Spuren des Bären und Wildebers im dichten Tann. Bei all seiner überschäumenden Jugendkraft aber blieb sein Herz rein und lauter wie der klare Waldquell, der nahe am Hause seiner Mutter sprudelnd aus dem Felsen sprang, und als er einmal gedankenlos einen singenden Vogel vom Zweige herschoß, ward er beim Anblick des schönen, sterbenden Sängers so von Mitleid und Schmerz ergriffen, daß er bitter weinen mußte und sich laut anklagte, schnöden Mord begangen zu haben.

Frau Herzeleide suchte ihn zu trösten und meinte, weil er sein Vergehen bereue, werde ihm Gott die Schuld verzeihen.

„Gott?“ fragte Parzival hoch aufhorchend. „Wer ist denn das?“

Seine Mutter antwortete: „Gott ist der Schöpfer und Erhalter aller Dinge; alles, was deine Augen schauen, ist sein Werk, auch du und ich, und für alle Kreatur sorgt er in rechter Liebe und Treue wie eine Mutter für ihre Kinder.“

„Dann muß er wahrlich ein mächtiger und guter Mann sein“, meinte staunend Parzival. „Wo kann ich ihn sehen?“

„Er ist überall, im Himmel und auf Erden, seine Augen schauen alles, was geschieht, aber ihn selbst hat wohl selten ein Menschenauge gesehen. Denke an ihn, mein Sohn, wo du auch gehen und stehen und was immer du beginnen magst, damit dich der Teufel nicht zum Bösen verführe.“

„Der Teufel?“ rief Parzival überrascht. „Wer ist denn das, liebe Mutter?“

„Gottes und aller guten Menschen schlimmer Feind“, antwortete Frau Herzeleide. „Wehe, wer sich durch Lockungen vom rechten Wege ablenken läßt, er gleitet unaufhaltsam ins Verderben.“

„Das soll mir nicht widerfahren“, sagte Parzival zuversichtlich. „Wie sieht denn der Erzscheml aus, liebe Mutter?“

„Häßlich und grausig wie ein Ungeheuer der Nacht.“

„Ha!“ rief der edle Jüngling mit wild aufblitzenden Augen. „Treffe ich den Schurken einmal im Walde, ich schieße ihm den Gabilot mitten in sein schwarzes Herz hinein.“

„Und was würdest du tun, wenn Gott dir einmal begegnete?“ fragte lächelnd Frau Herzeleide.

„Ja –“, versetzte Parzival sinnend, „ist er so hoch und herrlich und schön von Gestalt, wie du mir gesagt, so würde ich wohl meine Knie vor ihm beugen müssen.“

Nicht lange nach dieser Unterredung strich Parzival mit Köcher und Bogen und dem mächtigen Gabilot durch den Wald, um ein Wildbret für seiner Mutter Küche zu erjagen. Lange verfolgte er schnellen Laufes einen stolzen Hirsch, den er sich zur Beute erkoren, und war im Eifer der Jagd schier bis ans Ende des weiten Waldes gekommen, als liebliches Schellengeläute in sein Ohr klang und seine Schritte bannte.

„Was ist denn das?“ fragte er sich, stehenbleibend, und spähte scharf aus. Da erblickte er auf dem Wege am Rande des Waldes vier Ritter in glänzender Waffenrüstung auf purpurbehangenen, prächtig geschirrten Rossen. Die Sonne spiegelte sich auf ihren Helmen und Panzern, nie hatte Parzival eine solche Pracht gesehen, und staunend sprach er bei sich: „Das ist gewiß der liebe Gott mit seinen Genossen; ich will ihm entgegenlaufen und ihn grüßen.“

Schnell wie ein Hirsch rannte er durch den Wald, kniete auf dem Wege nieder, streckte den nahenden Rittern die Hände entgegen und rief mit strahlendem Angesicht: „Ich grüße dich, lieber Gott, und bitte dich, segne mich und meine Mutter!“

Der Führer des kleinen Trosses, ein stolzer Recke, wollte den närrischen Burschen, vor dem sein Pferd scheute, barsch anfahren, als er aber einen Blick in das wunderschöne Jünglingsantlitz warf, bezähmte er seinen Zorn und sprach milde: „Warum kniest du vor mir, mein Sohn, hast du eine Bitte an mich?“

„Ja, lieber Gott“, antwortete Parzival, „du sollst mich segnen, mich und meine Mutter.“

„Er ist närrisch“, dachte der Ritter, und laut, aber freundlich belehrend sprach er: „Ich bin nicht Gott, wie du wahnst, sondern ein Mensch wie du, nur daß ich als Ritter hoch zu Roß durch die Welt streife und die Waffen im heißen Männerstreite führe.“

Nun sprang Parzival behend empor, betrachtete bewundernd Reiter und Roß und ließ sich über den Gebrauch der Waffen belehren. „Ha!“ rief er entflammt, „ein Ritter muß ich werden! Wer kann mich dazu erheben, hoher Herr?“

„Gehe hin zum König Artus, der in der großen Stadt Nantes hofhält, der wird dich zum Ritter schlagen“, antwortete der stolze Fremde und sprengte mit seinen Gefährten von dannen.

Parzival blickte den sonnenumsprühten Reitern mit leuchtenden Augen nach, dann sprang er wie ein Hirsch nach Hause, trat mit jugendheißen Wangen vor das Angesicht der Mutter, schilderte in sprudelnder Hast seine Begegnung mit den geharnischten Reitern und rief mit glühender Begeisterung: „Ein Ritter will ich werden, wie jene Stolzen, und in strahlendem Waffenschmuck durch die Lande sprengen! Nun bitte ich dich, liebe Mutter, rüste mir, so gut du es vermagst, ein schönes Gewand und gib mir ein Pferd, daß ich nach der großen Stadt Nantes reite, wo König Artus hofhält; der wird mich zum Ritter schlagen.“

Frau Herzeleide erblasste vor Schrecken, als sie diese Worte hörte; sie umfing ihren Liebling mit den Armen, schilderte ihm die Gefahren, von denen die Ritter bedroht sind, und bat ihn inständig, von seinem Vorhaben abzustehen und sie nicht zu verlassen.

Aber Parzival konnte sein heißes Verlangen nicht bemeistern, so lieb er auch seine Mutter hatte; all seine frische Jugendluft schwand dahin, ein bleicher Träumer wurde er, und aus Angst, ihr Liebling möchte dahinwelken wie die Blumen in alter Herbstluft, entschloß sich endlich Frau Herzeleide, seinen Wunsch zu erfüllen. Aus bunten Lappen wirkte sie ein Kleid und eine Schellenkappe, wie solche die Narren an Königshöfen trugen, denn sie dachte: Erscheint er in solchem Aufzuge da draußen unter den Menschen, so wird man ihn überall verspotten, und er kehrt dann wohl bald wieder zu mir zurück.

Als Streitroß erkor sie für ihn einen alten lendenlahmen Ackergaul. „Auf dem elenden Klepper wird er nicht weit kommen“, sprach sie bei sich.

Mit allem, was ihm seine Mutter in ihrer eifersüchtigen Liebe bot, war Parzival in seiner Einfalt herzlich zufrieden. Glückstrahlend legte er das bunte Narrenkleid an, hängte Köcher und Bogen über seine Achseln,

nahm den herben Gabilot zur Hand und schwang sich frohgemut auf das klapperdürre Streitroß, das unter der Last zusammenzubrechen drohte.

„Nun behüt' dich Gott, liebe Mutter!“ sagte er und reichte der Trauernden vom Pferde herab die Rechte zum Abschied.

Frau Herzeleide hielt seine Hand fest und sprach tief bewegt: „Nichts kommt dem Fahrenden besser auf fremden Wegen als Weisheit. So höre denn, mein Sohn, und merke genau meine Ratschläge! Zum ersten: Reite niemals durch ein trübes Wasser, dessen Grund du nicht sehen kannst, sondern halte dich am Ufer, bis du eine Furt gefunden. – Zum zweiten: Biete jedem, der dir begegnet, freundlichen Gruß. – Zum dritten: Befolge die Lehren, die ein alter Mann dir gibt; denn Weisheit wohnt unter grauen Locken. – Zum vierten: Sei ehrerbietig gegen edle Frauen, und kannst du von ihnen Huld und Ring gewinnen, so nimm beides mit Dank an. – Und nun: Gott mit dir, mein geliebter Sohn!“

Die Worte seiner Mutter im Herzen bewegend, ritt Parzival auf seinem elenden Gaul von dannen; Frau Herzeleid aber brach sterbend zusammen. [...]

Anlage 2

Wolfram von Eschenbach: Parzival²¹

Mittelhochdeutsch

117,7 sich zôch diu frouwe jâmers balt
 ûz ir lande in einen walt,
 zer waste in Soltâne;
 1 0 niht durch bluomen ûf die plâne.
 ir herzen jâmer was sô ganz,
 sine kërte sich an keinen kranz,
 er wære rôt oder val.
 si brâhte dar durch flühtesal
 1 5 des werden Gahmuretes kint.
 liute, die bi ir dâ sint,
 müezen bâwn und riuten.
 si kunde wol getriuten
 ir sun. ê daz sich der versan,
 2 0 ir volc si gar für sich gewan:
 ez wære man oder wîp,
 den gebôt si allen an den lip,
 daz se immer ritters wurden lût.
 ‚wan friesche daz mîns herzen trût,
 2 5 welch ritters leben wære,
 daz wurde mir vil swære.
 nu habt iuch an der witze kraft,
 und helt in alle rîterschaft.‘
 der site fuor angestliche vart.
 der knappe alsus verborgen wart
 118 zer waste in Soltâne erzogn,
 an kûneclîcher fuore betrogn,

Neuhochdeutsch

117,7 Die edle Frau zog, leidbereit,
 aus ihrem Land in einen Wald,
 in das Ödland Solitude –
 1 0 nicht auf die plaine mit ihren Blumen;
 ihr Herz war so von Schmerz erfüllt,
 sie hatte keinen Sinn für Kränze,
 ganz gleich, ob farbig oder fahl.
 Sie nahm mit sich ins Fluchtversteck
 1 5 den Sohn des edlen Gahmuret.
 Die Leute, die dort bei ihr sind,
 sie müssen roden und beackern.
 Sie kümmerte sich liebevoll
 um ihren Sohn. Bevor der denken
 2 0 lernte, rief sie ihre Leute zu sich,
 verbot den Männern wie den Frauen
 bei Todesstrafe, daß sie je
 von *Rittern* vor ihm sprächen.
 ‚Denn falls mein Liebling davon hörte,
 2 5 wie das Ritterleben ist,
 so würde mir das Herz sehr schwer.
 So nehmt nur den Verstand zusammen
 und sagt ihm nichts vom Rittertum!‘
 Der Brauch nahm eine schlimme Wende-
 Der Junge wurde im Versteck
 118 des Ödlands Solitude erzogen;
 um königlichen Lebensstil betrogen,

²¹ Zitiert nach Wolfram von Eschenbach. Parzival. Band 1. Nach der Ausgabe Karl Lachmanns revidiert und kommentiert von Eberhard Nellmann, übertragen von Dieter Kühn, Frankfurt/ M. 1994, S. 198–208 (Bibliothek des Mittelalters; 8/1).

ez enmöht an eime site sîn:
 bogen unde bôlzelin
 5 die sneit er mit sîn selbes hant,
 und schôz vil vogele die er vant.
 swenne abr er den vogel erschôz,
 des schal von sange ê was sô grôz,
 sô weinder unde roufte sich,
 10 an sîn hâr kêrt er gerich.
 sîn lîp was clâr unde fier:
 ûf dem plân am rivier
 twuog er sich alle morgen.
 [...]

120,11 eins tages gieng er den weide
 ganc
 an einer halden, diu was lanc:
 er brach durch blates stimme en
 zwîc.
 dâ nâhen bî im gienc ein stîc:
 15 dâ hôrter schal von huofslegen.
 sîn gabyLOT begunder wegen:
 dô sprach er ‚waz hân ich vernomn?
 wan wolt et nu der tiuvel komn
 mit grimme zorneclîche!
 20 den bestüende ich sicherliche. mîn
 muoter freisen von im sagt:
 ich wæne ir ellen sî verzagt.‘
 alsus stuont er in strîtes ger.
 nu seht, dort kom geschûftet her
 25 dri ritter nâch wunsche var,
 von fuoze ûf gewâpent gar.
 der knappe wânde sunder spot,
 daz ieslicher wære ein got.
 dô stuont ouch er niht langer hie,
 in den phat viel er ûf sîniu knie.

blieb ihm nur noch dies:
 den Bogen und die kleinen Bolzen
 5 schnitzte er sich selbst zurecht,
 schoß viele Vögel auf der Pirsch.
 Sobald er einen Vogel traf,
 der vorher laut gesungen hatte,
 heulte er und raufte sich
 10 das Haar – er rächte sich an ihm!
 Er war beau, er war superbe.
 Er wusch sich jeden Morgen
 auf der plaine, am rivage.
 [...]

120,11 Eines Tages pirschte er
 an einem langgestreckten Hang;
 Er riß sich Blätter ab, zum Blatten.
 In seiner Nähe war ein Steig,
 15 dort hörte er Geräusche: Hufschlag.
 Er holte mit dem Wurfpeil aus
 und sagte: „Was hab ich gehört?
 Ach, käm doch jetzt der Teufel her
 mit seinem Zorn und seiner Wut –
 20 den besiegt ich, ganz bestimmt!
 Die Mutter sagt, er sei zum Fürchten –
 ich glaub, sie hat den Mut verloren.“
 So stand er, voller Kampfbegier.
 Und siehe da: drei schöne Ritter
 25 galoppierten auf ihn zu,
 von Kopf bis Fuß gepanzert.
 Der Junge glaubte allen Ernstes,
 sie wären Mann für Mann ein *Gott*.
 Und er blieb nicht länger stehn,
 fiel in die Knie, auf dem Pfad;

121 lûte rief der knappe sân
 ‚hîlf, got: du maht wol helfe hân.‘
 der vorder zornes sich bewac,
 dô der knappe im phade lac:
 5 ‚dirre toersche Wåleise
 unsich wendet gâher reise.‘
 ein pris den wir Beier tragn,
 muoz ich von Wåleisen sagn:
 die sint toerscher denne beiersch her,
 10 unt doch bî manlicher wer.

 swer in den zwein landen wirt,
 gefuoge ein wunder an im birt.
 do kom geleischeriet
 und wol gezimieret
 15 ein ritter, dem was harte gâch.
 er reit in strîteclîchen nâch,
 die verre wâren von im komn:
 zwên ritter heten im genomn
 eine frouwen in sîm lande.
 20 den helt ez dûhte schande:
 in müete der juncfrouwen leit,
 diu jâmerliche vor in reit.
 diese drî wârn sine man.
 er reit ein schoene kastelân:
 25 sins schildes was vil wênic ganz.
 er hiez Karnahkarnanz
 leh cons Ulterlec.
 er sprach ‚wer irret uns den wec?‘
 sus fuor er zuome knappen sân.
 den dûhter als ein got getân:
 122 ern hete sô liehtes niht erkant.
 ûfem touwe der wâpenroc erwant.
 mit guldin schellen kleine

121 der Junge rief mit lauter Stimme:
 „Hilf mir, Gott, Du kannst doch helfen!“
 Der Vorderste geriet in Rage –
 mitten auf dem Weg der Junge!
 5 „Dieser Blödian aus Wales
 hält nur unsern Eilmarsch auf!“
 (Was uns Bayern so berühmt macht,
 sprech ich auch Walisern zu:
 die sind noch blöder als die Bayern
 10 und stehn im Kampf doch ihren
 Mann.
 Wer in *diesen* Ländern reift,
 der wird zum wahren Wunderwerk!)
 Daraufhin kam à toute bride,
 im décor der Rüstung
 15 ein Ritter, dem es sehr pressierte –
 voll Ingrimms ritt er Leuten nach,
 die weiten Vorsprung vor ihm hatten:
 zwei Ritter hatten eine Dame
 entführt – und das in *seinem* Land:
 20 für diesen Helden eine Schmach!
 Ihn quälte, daß die junge Dame litt,
 die klagend vorn mit jenen ritt.
 Die drei hier waren seine Leute;
 er ritt auf einem Kastilianer;
 25 sein Schild war reichlich ramponiert.
 Sein Name war Carnac-Carnant,
 le comte Ulterlec. Er rief:
 „Wer versperrt uns hier den Weg?“
 So ritt er auf den Jungen los.
 Und dem schien er ein *Gott* zu sein –
 122 er sah noch niemals solchen Glanz!
 Der Waffenrock hing bis zum Tau:
 die Riemen seiner Bügel hatten

vor iewederm beine
 5 wårn die stegreife erklenget
 unt zu rehter måze erlenget.
 sîn zeswer arm von schellen klanc,
 swar ern bôt oder swanc.
 der was durch swertslege sô hel:
 10 der helt was gein prise snel.

sus fuor der fürste rîche,
 gezimiert wünneclîche.
 aller manne schoene ein bluomen
 kranz,
 den vrâgte Karnahkarnanz
 15 ‚junchêrre, sâht ir für iuch varn
 zwên ritter die sich niht bewarn
 kunnen an ritterlicher zunft?
 si ringent mit der nôtnunft
 und sint an werdekeit verzagt:
 20 si fûerent roubes eine magt.‘
 der knappe wânde, swaz er sprach,

ez wære got, als im verjach
 frou Herzeloyd diu kûnegîn,
 do sim underschiet den liehten schîn
 25 dô rief er lûte sunder spot
 ‚nu hilf mir, hilfericher got.‘
 vil dicke viel an sîn gebet
 fil li roy Gahmuret.
 der fürste sprach ‚ich pin niht got,
 ich leiste ab gerne sîn gebot.
 123 du maht hie vier ritter sehn,
 ob du ze rehte kundest spehn.‘
 der knappe frâgte fûrbaz
 ‚du nennest ritter: waz ist daz?

ganz genau die rechte Länge
 5 und klingelten an beiden Seiten
 mit ihren kleinen, goldnen Glöckchen;
 auch am rechten Arme Schellen,
 klingelnd, wenn er ihn bewegte,
 laut bei jedem Hieb des Schwertes –
 10 er war auf schnellstem Weg zum
 Ruhm.

So ritt der große Fürst daher
 im prächtigen décor.
 Der Krone schöner Männlichkeit

stellte nun Carnac die Frage:
 15 ‚Junker, saht Ihr hier zwei Ritter
 auf dem Weg? Den Ritterkodex
 haben sie gebrochen!
 Auf Notzucht wollen sie hinaus,
 und ihre Ehre machte schlapp,
 20 ein Mädchen haben sie entführt!‘
 Was der auch sprach – der Jüngling
 dachte,

er sei *Gott*. Ihm hatte ja
 die edle Herzeloide
 Seine *Lichtgestalt* beschrieben.
 25 So rief er laut, in allem Ernst:
 ‚Gott, du Helfer, hilf auch mir!‘
 Le fils du roi Gahmuret –
 kniend betete er an!
 Da sprach der Fürst: ‚Ich bin nicht Gott,
 erfüll nur gerne Sein Gebot.
 123 Und machst du recht die Augen auf,
 so wirst du hier vier Ritter sehn.‘
 Der Junge fragte ihn darauf:
 ‚Du sagtest: Ritter. Was ist das?

5 hâstu niht gotlicher kraft,
sô sage mir, wer gît ritterschaft?
,daz tuot der künec Artûs.
junchêrre, komt ir in des hûs,
der bringet iuch an ritters namn,
1 0 daz irs iuch nimmer durftet
schamn.
ir mugt wol sîn von ritters art.'
[...]

5 Wenn deine Macht nicht göttlich ist,
so sage mir, wer Ritter macht.“
„Das Recht übt König Artus aus.
Kommt Ihr, Junker, in seine Burg,
verleiht er Euch den Ritter-Titel,
1 0 und Ihr habt Grund, drauf stolz zu
sein.
Ihr seid scheint's ritterlicher Herkunft.“
[...]

Anlage 3

Werner Heiduczek: Die seltsamen Abenteuer des Parzival²²

Drittes Buch

Parzival wächst auf in der Einöde von Soltane, zieht aus,
Ritter zu werden, und erschlägt den König von Kumberland

Die Sonne war Herzeleide wie ein Nebel und der Tag wie die Nacht. Sie legte die Königskrone ab, verließ ihre drei Länder und zog sich mit dem Knaben in die Einöde von Soltane zurück. Nur wenige Leute nahm sie mit sich, das Land zu bebauen.

Noch bevor ihr Sohn zu Verstande kam, rief sie die Dienerschaft und befahl Männern und Frauen bei ihrem Leben an, dem Kind gegenüber von Rittern zu schweigen. Nie, so wünschte sie, sollte er erfahren, was ritterliches Leben war. In ihrem ängstlichen Wahn glaubte sie, den Jungen so bewahren zu können vor den Torheiten der Welt. Alles, was einem Königssohn für gewöhnlich zukam, hielt sie von ihm fern und erlaubte ihm nur, mit Pfeil und Bogen zu spielen, die er selbst schnitzte.

Der Knabe war über sein Alter hinaus von kräftigem Wuchs und stark, aber bei aller körperlichen Robustheit außergewöhnlich empfindsamen Gemüts. Wohl machte es ihm Freude, mit dem Bogen nach Vögeln zu schießen, er war furchtlos und wild, aber hatte er einen getötet, weinte er und raufte sich das Haar, weil er das Lied nicht mehr hören konnte, das zuvor erklungen war. Und morgens, wenn er sich an der Quelle wusch, und die Vögel sangen in dem weiten Wald, erwachte oft eine solche Sehnsucht in ihm, daß er weinend zur Mutter lief. Fragte sie ihn, wer ihm etwas getan hätte, da er doch allein auf der Wiese gewesen sei, konnte er ihr keine Antwort geben und drückte stumm den Kopf in ihren Schoß. Die Art des Jungen beunruhigte die Frau. Eines Tages sah sie ihn dastehen und auf einen Baum starren. Er lauschte dem Gesang der Vögel, und die Tränen liefen ihm. Da ergriff Herzeleide große Furcht, glaubte sie doch, der Gesang der Vögel könnte ihren Sohn von ihr treiben. Und sie begann die Vögel zu hassen und befahl, sie alle zu töten. Aber so viele man auch fing und erschlug, immer wieder sangen andere.

²² Werner Heiduczek: Die seltsamen Abenteuer des Parzival. Nach Wolfram von Eschenbach neu erzählt. 5. Auflage. Berlin 1981, S. 42–47.

Der Knabe sah dem Treiben der Großen mit Erstaunen zu und fragte: „Warum tötet ihr die Vögel? Was haben sie euch getan?“

Betroffen küßte ihn seine Mutter und sprach: „Du und Gott mögt mir meine Liebe vergeben, die mich verführte, solches zu tun.“

„Was ist das, Gott?“ fragte der Knabe.

„Er ist lichter als der Tag“, antwortete die Mutter. „Bist du in Not, so flehe ihn an. Und wendest du dich vom Bösen, so wird er dir helfen.“

Der Junge verstand nicht, was Herzeleide ihm gesagt hatte, und vergaß es auch bald wieder. Er streifte durch den Wald, erlegte mit seinem kurzen Wurfspieß Wild, von dem sie sich ernährten, und erfreute sich am Gesang der Vögel.

So verging die Zeit, und bald schon war der Knabe so stark, daß er sich mehr aufladen konnte, als ein Maultier zu tragen vermochte.

Eines Tages kam er bei einem seiner Streifzüge zu einem Berghang, in dessen Nähe ein Weg vorbeiführte. Von dorther hörte er Hufschläge. Und da ihm die Mutter gesagt hatte, er möge sich vor dem Teufel in acht nehmen, glaubte er, es könnte der Teufel sein. Mag er nur kommen, dachte er und wiegte den Wurfspieß in der Hand. Ich will schon den Kampf mit ihm bestehen, die Mutter ist gar zu furchtsam. Er verbarg sich hinterm Gebüsch und wartete, zum Kampf bereit, auf das, was sich ihm zeigen würde.

Nun aber sprang auf dem Weg drei Ritter einher, zwei andere verfolgend, die eine Frau geraubt hatten. Helme und Panzer, geziert mit Gold und Edelsteinen, leuchteten in der Sonne. Nichts anderes glaubte der einfältige Knabe, als ein jeder von diesen wilden Leuten wäre Gott, denn zur un rechten Zeit erinnerte er sich an das, was die Mutter ihm gesagt hatte. Mit freudigem Erschrecken brach er aus seinem Versteck hervor, warf sich auf die Knie, den Männern so den Weg versperrend, und rief: „Hilf, Gott, denn du gibst Hilfe!“

Die Ritter stutzten und hielten zornig ihre Pferde zurück. „Was für ein Tölpel liegt da auf dem Weg“, rief der vorderste, „mach dich davon und halte uns nicht auf.“

Der Junge aber schaute mit Verzücken auf den Fluchenden, schien ihm dieser doch noch göttlicher als die anderen. Sein Waffenrock fiel bis auf den Tau, und an den Steigbügeln und an seinem rechten Arm hingen goldrote Schellen. Wenn er sich bewegte, klang es wie ferner Gesang.

„Dummkopf, hast du zwei Ritter hier vorbeikommen sehen?“ fragte der Mann. „Sie führen ein Fräulein bei sich.“

Und hätte er gleich wie der Teufel geredet, für den Knaben war er der, als den er ihn sehen wollte, und wieder rief er: „Hilf, Gott, denn du gibst Hilfe“, als wüßte er nur eben diese sechs Worte zu sagen.

„Ich bin nicht Gott“, versetzte der Mann, „wenn du besser sehen könntest, würdest du drei Ritter erkennen, du Narr.“

„Was ist das, Ritter?“ fragte der Knabe, „und bist du nicht Gott, wer macht Ritter?“

Die Männer hatten zuletzt ihren Spaß mit dem einfältigen Burschen, der, und es verwunderte sie, eher das Aussehen eines Edelknaben hatte als das eines Idioten.

„Nun, Herr Junker“, sagte der Anführer, „sucht Ihr Ritterschaft, dann macht Euch flugs auf die Beine und begeben Euch zu König Artus, dort sollt Ihr bekommen, was Ihr sucht.“

Lachend verbeugte er sich vor dem Jungen, und die beiden anderen taten es ihm gleich.

Der Junge faßte Zutrauen, griff nach dem Panzer und sagte: „Ei, Ritter Gott, du hast so viele Ringe an deinem Leib gebunden, oben und unten. Die Mägde meiner Mutter tragen auch Ringe an den Schnüren, doch sie hängen nicht so dicht beieinander. Wozu sind die Ringe gut? Ich kann sie nicht herunterzwicken.“

Da zeigte ihm der Ritter Panzer und Schild, Schwert und Speer und erklärte ihm, damit umzugehen.

Der Knabe befahlte alles, und als er den starken Panzer berührte, sagte er: „Hätten die Hirsche ein solches Fell, mein Wurfspieß könnte ihnen nichts anhaben.“

Die anderen Ritter wurden unwillig, da ihr Herr so lange mit dem Torensprach, vor ihnen lag ein weiter Weg. Sie drängten, die Sache kurz zu machen, und ritten langsam voraus. Der Graf aber sah mit Wohlgefallen auf den Knaben und sagte: „Ich wünschte, ich hätte deine Schönheit, Bursche. Wär dir dazu auch noch Klugheit gegeben, du besäßest alles, was du im Leben brauchst. Gott behüte dich.“

Dann gab er dem Pferd die Sporen und folgte seinen Leuten.

Parzival aber lief zu seiner Mutter und erzählte ihr, was ihm widerfahren war. Seine Worte erschreckten die Frau derart, daß sie bewußtlos zu Boden fiel. Parzival glaubte, die Mutter fürchte, er sei Gott begegnet und habe sich ihm frech gezeigt. So rief er, kaum daß sie wieder zu sich kam: „Es war nicht Gott, sei ohne Sorgen, es waren Ritter. Aber ihre Panzer waren noch lichter als Gott. Ich will zu König Artus. Er soll machen, daß ich werde wie sie.“

Und er verlangte ein Pferd, denn er wollte sich noch zur selben Stunde auf den Weg machen, um Ritter zu werden.

Ich werde ihm das schlechteste geben, das ich habe, dachte die Frau, die Menge ist schnell herbei mit Spott und Hohn. Und er soll Narrenkleider tragen, denn wird er erst verlacht und gestoßen, kommt er bald von allein zurück.

Sie schnitt ihm von Sacktuch Hemd und Hose aus einem Stück, daß seine Beine zur Hälfte nackt darunter hervorschielen. Obenauf nähte Herzeleide die Narrenkappe, und über die Füße streifte sie ihm Bauernstiefel aus rauhem Kalbsleder. So gekleidet, bot Parzival ein jammervolles Bild, und es schnitt der Frau ins Herz, ihr Kind so dem grausamen Hohn der Höfe und der Straße aussetzen zu müssen.

„Bleib noch diese Nacht“, bat sie. „Bevor du ausziehst, will ich dir einige Lehren geben, denn du brauchst List und Klugheit, willst du in der Welt bestehen.“

Ungern blieb Parzival, aber er liebte seine Mutter und war gehorsam.

„Mein lieber Sohn“, sagte die Frau, „Torheit und Eitelkeit in dieser Welt sind groß, und ich fürchte, sie können dich verblenden. Ritterschaft hat deinem Vater den Tod und mir großes Leid gebracht, aber ich sehe, dein Verlangen, die Einsamkeit Soltanes zu verlassen und dich den Gefahren der Höfe und des Ruhmes auszusetzen, kann ich in dir nicht geringer machen. So zieh denn hin, und wenn der Tag kommt, wo du dich verlassen fühlst und enttäuscht von den Irrtümern der Welt, dann kehre hierher zurück. Für den Anfang aber nimm diesen Rat an: Auf ungebahnten Wegen meide dunkle Furten. Sind sie aber lauter und kannst du den Grund sehen, so reite hinein und folge ihnen. Sei bescheiden und biete deinen Gruß dem, dem du begegnest. Will dich ein alt gewordener weiser Mann lehren, wie du leben sollst, so folge ihm gern und zeige dich nicht widerspenstig. Und eins laß dir empfohlen sein: Kannst du eines

guten Weibes Ring erwerben und ihren Gruß, so nimm's. Du mögst sie küssen und ihren Leib umfangen. Es wird dir Glück geben und Kraft, und das Leid wird erträglicher sein. Du sollst auch wissen, mein Sohn, daß der habgierige König Lähelein uns zwei Länder fortgenommen hat: Wales und Norgals. Sie bringen uns keinen Zins mehr. Dein Volk hat er geschlagen und zu seinen Knechten gemacht.“

Parzival verstand wenig von dem, was ihm die Mutter sagte, schon gar nicht, daß er ein Volk haben sollte. Da aber für ihn gut gut war und böse böse, zürnte er dem habgierigen König Lähelein und rief: „Den soll mein Wurfspieß treffen.“

Die Mutter lächelte schmerzlich und hielt ihr Kind die ganze Nacht über in ihrem Arm.

Als der Morgen kam, ritt Parzival auf seinem Klepper fort. Herzeleide rief ihm nach, und als sie ihn nicht mehr sehen konnte, überkam sie so großes Leid, daß sie wenige Tage später starb. [...]

Anlage 4

Verse vom Aufbruch des Gralsritters

Ein in Leipzig entdecktes Parzival-Fragment stammt vermutlich aus dem frühen 13. Jahrhundert. Möglicherweise ist es das älteste Zeugnis des Versromans.

LEIPZIG/NAUMBURG – Das kürzlich in Leipzig entdeckte Parzival-Fragment ist möglicherweise das älteste erhaltene Textzeugnis des mittelalterlichen Dichters und Minnesängers Wolfram von Eschenbach (1170–1220). Er habe den Text um den ritterlichen Narren Parzival und dessen Aufstieg zum Gralskönig im 1210 abgeschlossen, die Handschrift des gefundenen Fragmentes dürfte

nach dem paläografischen Befund noch aus dem ersten Viertel des 13. Jahrhunderts stammen, teilte die Universität Leipzig mit.

Damit wäre sie ein außerordentlich frühes Zeugnis von Wolframs Dichtung. Als ältester Parzival-Textzeuge gilt den Angaben zufolge bislang ein in München aufbewahrtes Fragment aus einer anderen Wolfram-Handschrift. Es wird jedoch später im 13. Jahrhundert datiert.

Das Leipziger Fragment wurde bei der wissenschaftlichen Bearbeitung eines spätmittelalterlichen Handschriftenbandes der Domstiftsbibliothek Naumburg im Handschriftenzentrum der Universitätsbibliothek entdeckt. Es besteht aus vier schmalen Pergamentstreifen, die im 15. Jahrhundert von ei-

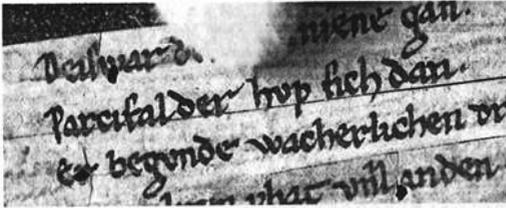
nem Buchbinder als Falzverstärkung für eine lateinische Papierhandschrift der Naumburger Domstiftsbibliothek verwendet wurden.

Nach ihrer Entdeckung seien die Streifen behutsam von den Restauratoren der Uni-Bibliothek Leipzig geborgen worden. Sie bilden zusammengelegt ein Fragment von maximal 3,3 mal 19,6 Zentimeter. Auf der Vorder- und Rückseite seien jeweils zwei Passagen von fünf bis sieben Versen aus Wolframs „Parzival“ überliefert.

Die erhaltenen Textstellen stammen den Angaben zufolge aus dem Ende von Buch IV und dem Beginn von Buch V des insgesamt 16 Bücher umfassenden Versromans. Erzählt werde an dieser Stelle, wie Parzival aufbricht, um seine Mutter aufzusuchen, und dabei an die Gralsburg gelangt.

Die Handschriften der Naumburger Domstiftsbibliothek sind derzeit Teil eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Kooperationsprojekts am Leipziger Handschriftenzentrum. Es dient der Erschließung und Digitalisierung mittelalterlicher Handschriften aus kleineren mitteldeutschen Sammlungen. Das Projekt, in dem bislang weitgehend unbekannt Handschriften wissenschaftlich aufgearbeitet werden, habe bereits mehrfach zu bedeutenden Funden geführt, hieß es. (epd)

» www.ub.uni-leipzig.de



Ein kulturhistorisch bedeutsamer Pergamentstreifen.

FOTO: PETER ENDIG/DPA

aus: *Freie Presse* vom 17.06.2014

Stefan Tomasek (Würzburg), Fabian Fleckenstein (Lauf)

Von Manesse zu *You Tube*

Das *Palästinalied* als Unterrichtsbeispiel für medialen Wandel

1 Vorbemerkungen

1.1 Warum mittelhochdeutsche Literatur im Deutschunterricht?

Die Frage, ob und wenn ja, warum man mittelhochdeutsche literarische Texte zum Gegenstand des gymnasialen Deutschunterrichts machen sollte, wird von den Befürwortern dieser Texte oftmals mit einem entschiedenen ‚Warum nicht?‘ beantwortet. Der Hinweis, dass man auch an vor-modernen Texten nahezu alles das zeigen könne, was ansonsten an der Literatur der Moderne eingeübt und gelernt werde,¹ trifft sicherlich ebenso zu wie die etwas defensivere Aussage, dass auch die mittelhochdeutsche Epoche Teil der deutschen Literaturgeschichte sei, insofern also ganz selbstverständlich zum Deutschunterricht dazugehöre.²

Man wird dieser Argumentation nicht widersprechen wollen, hilfreich ist sie gleichwohl nicht unbedingt. Natürlich gibt es ein berechtigtes Argument gegen die Verwendung eines mittelhochdeutschen Textes im Deutschunterricht, nämlich den mittelhochdeutschen Sprachstand.

¹ Vgl. Dieter Wrobel: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus der fachdidaktischen Perspektive. In: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle. Hg. v. dems. und Stefan Tomasek. Baltmannsweiler 2013, S. 31–47, hier S. 39–41; Dorothea Klein: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus fachwissenschaftlicher Sicht. In: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle. Hg. v. Dieter Wrobel und Stefan Tomasek. Baltmannsweiler 2013, S. 13–29, hier S. 21–25; Tilman von Brand: Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: Deutschmagazin 9 (2012), S. 14–17, hier S. 15.

² Vgl. Klein (wie Anm. 1), S. 25: „Die ältere deutsche Literatur ist nationales Kulturgut wie die Handschriften, die sie überliefern, wie die romanischen und gotischen Kirchen, die Malerei und die Plastik, die zur selben Zeit entstanden sind. Dass dieses Kulturgut nur ein Schattendasein in akademischen Zirkeln führt, ist im Grunde eine Schande.“

Wenn man beispielsweise in einer neunten Klasse eine Schulstunde dafür einrechnen muss, um vier Strophen aus Walthers *Palästinalied*, das im Folgenden Gegenstand dieser Überlegungen sein wird, ins Neuhochdeutsche zu übertragen – wobei dann noch wenig Inhalt, sondern lediglich Wörter, Phrasen und Sätze erschlossen wurden – dann ist am Ende einer solchen Stunde der Punkt erreicht, an dem bei einem entsprechenden neuhochdeutschen lyrischen Text von vorneherein angefangen worden wäre.³ Mittelhochdeutsche Literatur in den Deutschunterricht zu integrieren, verbraucht scheinbar die kostbarste Ressource eines jeden Lehrenden: Zeit.

Dieser Mehraufwand bei der Erschließung literarischer Texte erscheint dann gerechtfertigt, wenn hiermit zusätzlicher Nutzen generiert werden kann, also ein Spezifikum mittelhochdeutscher Texte nutzbar gemacht wird, das moderne Texte in dieser Form nicht aufweisen.⁴ Ein solches Spezifikum stellt die besondere mediale Überlieferungsform dar. Da Texte, die in Handschriften aufgezeichnet und überliefert wurden, anderen medialen Regularitäten unterliegen, als dies unter den Bedingungen des Buchdrucks der Fall ist, stellen diese Medienregeln eine signifikante Eigenschaft vormoderner Texte dar, die mittelhochdeutsche Texte gegenüber den Texten der Buchdruckkultur abgrenzt; welche (didaktische) Bedeutung dies zudem für den Vergleich mit digitalen und vernetz-

³ Vgl. zu Herausforderungen und Chancen, mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht zu übersetzen: Stefan Tomasek: *Guote liute, holt die gâbe*. Mittelhochdeutsche Kreuzzugslyrik im Deutschunterricht. In: Dieter Wrobel und Stefan Tomasek (wie Anm. 1), S. 117–140, hier S. 126–128 und 131–135; Ina Karg: (Keine) Freude über die ‚Lebenszeichen‘? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgenden Generationen im Deutschunterricht. In: *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Hg. v. Mathias Herweg; Stefan Keppler-Tasaki. Berlin u. a. 2012, S. 425–441, hier S. 429–434; dass es sich bei der Textaneignung moderner Texte prinzipiell nicht anders verhalten muss, zeigt das Beispiel bei Klein (wie Anm. 1), S. 18f.

⁴ Vgl. Günther Bärnthaler: *Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht. Lyrik. Texte, Melodien, Interpretationen, methodisch-didaktische Vorschläge*. Wien 1989, S. 11: „Das Mittelalter muss sich, im Rahmen der Beschäftigung mit älterer Literatur überhaupt, durch eine spezifische Relevanz für unser heutiges Leben legitimieren; eingebunden in das didaktische Verhältnis von Gegenwart und Vergangenheit, von Fortschritt und Tradition im Hinblick auf die Zukunft.“

ten Medien einer postmodernen Internetkultur hat, wird unten Gegenstand der Überlegungen sein.⁵ Unsere Frage lautet daher, inwiefern sich mittelalterliche Handschriften als Überlieferungsträger von Texten und ihre medialen Regeln zum Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht einer neunten Klasse des Gymnasiums machen lassen.⁶

In den folgenden Überlegungen wird hierfür auf Walthers von der Vogelweide *Palästinalied* zurückgegriffen, v. a., da es in den modernen Internetmedien, um die es nicht zuletzt gehen soll, gut repräsentiert erscheint. Als medialer Träger des Textes dient zunächst die Reclamausgabe von Günther Schweikle.⁷ Ferner werden die Digitalfaksimile der HSS A (um 1270/80 im Elsaß, vermutlich in Straßburg),⁸ B (Anfang 14. Jahrhundert, wahrscheinlich in Konstanz)⁹ und C (Anfang 14. Jh. in Zürich)¹⁰ herangezogen. Zudem bezieht der Unterrichtsentwurf jeweils ein Tonbeispiel der Gruppe *Tandaradey*¹¹ und ein auf der Plattform *YouTube* eingestelltes Tonbeispiel der Gruppe *Estampie* mit ein¹² – in diesem Fall bearbeitet von einem *YouTube*-Nutzer mit dem Pseudonym Wofka1986.¹³

⁵ Vgl. hierzu den Überblick zur Mediengeschichte bei Michael Becker-Mrotzek: Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Didaktik der deutschen Sprache Bd. 1. Hg. v. Ursula Bredel; Hartmut Günther; Jakob Ossner u. a. 2. durchges. Aufl. Paderborn 2006, S. 69–89; mit Schwerpunkt auf die didaktische Perspektive beschrieben bei Volker Frederking; Axel Krommer; Klaus Maiwald: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin 2012, bes. S. 25–62 und S. 205–284 und bei Ulf Abraham; Matthias Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin 2009, S. 19–29, S. 105–113, S. 142–144 und S. 200–203; ferner Ruth Weichselbaumer: Mittelalter virtuell. Mediävistik im Internet. Stuttgart 2005, S. 9–16.

⁶ Vgl. hierzu auch das Beispiel bei Tomasek (wie Anm. 3), S. 128–131.

⁷ Der Text wird im Folgenden nach dieser Ausgabe zitiert: Walther von der Vogelweide. Werke. Bd. 2: Liedlyrik. Mittelhochdeutsch/ Neuhochdeutsch. Hg., übers. und komm. v. Günther Schweikle, Stuttgart 1998, S. 468–478; vgl. zur Überlieferungssituation ebd. S. 11–24; zu Autor und Werk vgl. das Vorwort in Walther von der Vogelweide. Werke. Bd. 1: Spruchlyrik. Mittelhochdeutsch/ Neuhochdeutsch. Hg., übers. und komm. v. Günther Schweikle, Stuttgart 1994, S. 13–24; Überlieferung und Text finden sich, neben dem Kommentar Schweikles, prägnant zusammengefasst bei Manfred Günter Scholz: Walther von der Vogelweide. 2. korr. und bibliographisch erg. Aufl. Stuttgart u. a. 2005, S. 163–166.

⁸ Vgl. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg357/>.

⁹ Vgl. [http://digital.wlb-stuttgart.de/sammlungen/sammlungsliste/werksansicht/?no_cache=1&tx_dlf\[id\]=3919&tx_dlf\[page\]=1-](http://digital.wlb-stuttgart.de/sammlungen/sammlungsliste/werksansicht/?no_cache=1&tx_dlf[id]=3919&tx_dlf[page]=1-)

¹⁰ Vgl. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848>.

¹¹ Vgl. http://members.aon.at/manf.hartl/musikbeispiele_tandaradey.htm.

¹² Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=m5UX38J1UoU>.

¹³ Vgl. <https://www.youtube.com/channel/UCmwaMwLua11Nsfz7EshzEYw>.

Am Ende der Unterrichtssequenz steht ein Ausblick auf die Internetseite TURBA DELIRANTIUM.¹⁴

Dass hierbei relativ viele Internetquellen einbezogen sind, ist dem Lernziel der Sequenz geschuldet, die nicht nur auf mittelalterliche Handschriften, sondern v. a. auf den Vergleich dieser Handschriften mit internetbasierter Textüberlieferung zielt; dies verursacht aber in doppelter Hinsicht eine kurze Halbwertszeit der folgenden Ausführungen, da erstens alle hier fixierten Angaben zu den jeweiligen Internetquellen bereits unmittelbar nach der Drucklegung nicht mehr aktuell sein können (vgl. hierzu unten, Anm. 37) und zweitens die technischen Innovationen des sehr dynamischen Mediums das Potential haben, auch basale Prädispositionen der nachfolgenden Überlegungen zu nivellieren.¹⁵ Da dies aber unmittelbar auf jene Medienregeln zurückzuführen ist, auf die der hier vorzuschlagende Unterrichtsentwurf zielt, da sich Textüberlieferung im Internet so unfest darstellt, wie es auch in mittelalterlichen Handschriften zu beobachten ist, erscheint dies akzeptabel. Für die praktische Umsetzung der Unterrichtssequenz bedeutet es allerdings, dass dann auf andere, vergleichbare Internetquellen ausgewichen werden muss, wenn die hier verzeichneten nicht oder nicht mehr in der beschriebenen Form im World-Wide-Web aufzufinden sind.

1.2 Einbindung in den Lehrplänen

Betrachtet man die Lehrpläne verschiedener Bundesländer, ergibt sich eine Fülle an Übereinstimmungen zwischen den dort geforderten Kompetenzen und dem folgenden Unterrichtsentwurf. Hierbei lässt sich die Sequenz, mit einigen Anpassungen, in verschiedenen Klassenstufen halten, da einige Lehrpläne keine strenge Trennung zwischen beispielsweise

¹⁴ Vgl. http://turba-delirantium.skyrocket.de/bibliotheca/walther_vogelweide_palaestinalie.d.htm.

¹⁵ Vgl. hierzu Beat Suter: Ab ins Archiv! Nur wie? Zu Sinn und Möglichkeit der Erhaltung und Archivierung von elektronischer Literatur. In: Digitale Literaturvermittlung. Praxis – Forschung – Archivierung. Hg. v. Renate Giacomuzzi. Innsbruck u. a. 2010, S. 63–75, bes. S. 65f.: „Das Internet ist kein Langzeitspeicher, sondern ein temporärer Speicher. Es gibt an sich keine eindeutig fixierten Gedächtnisorte mehr. Vieles existiert nur vorübergehend und verändert seine Form rasch wieder, wie uns dies zum Beispiel Twitterportale, kollektive Blogs oder einzelne stark bearbeitete Wikipedia-Einträge sehr deutlich vor Augen führen können.“; vorsichtig optimistisch hingegen Weichselbaumer (wie Anm. 5), S. 27–30.

der 7./ 8. oder 9./ 10. Klassenstufe vorsehen. Exemplarisch sei zunächst auf die Punkte 9.4 *Sich mit Literatur und Sachtexten beschäftigen* und 9.5 *Medien nutzen und reflektieren* des bayerischen Lehrplans verwiesen. Ersterer fordert, dass die Schülerinnen und Schüler sich aufbauend auf die Kompetenzen der Vorjahre ab der 9. Klasse eingehender mit poetischen Texten beschäftigen sollen, indem sie verstehen, warum lyrische Texte von ihren Autoren auf die uns überlieferte Weise aufgebaut und gestaltet wurden,¹⁶ was sich anhand der Strophenreihenfolge eines unfesten Textes gut problematisieren lässt. Im Bereich der Mediennutzung soll eine tiefere Reflexion gefördert werden, die von den Jugendlichen verlangt, dass sie sich mit den dargebotenen Informationen des Internets befassen und über jene nachdenken.¹⁷ Ähnliches wird so auch im Lehrplan Baden-Württembergs festgesetzt, der betont, dass die Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse „an ausgewählten Beispielen den Zusammenhang zwischen Text, Entstehungszeit und Lebensumständen des Autors oder der Autorin herstellen“ sowie „geschichtliche Bedingtheit eines Werkes und die Bedingungen des eigenen Verstehens und Urteilens erkennen und reflektieren.“¹⁸ In Hessen wird dabei der Fokus auf den formalen Aufbau von Gedichten gelegt, wobei jene ebenfalls in Bezugnahme auf deren historischen Hintergrund interpretiert werden sollen.¹⁹ Ein weiteres Beispiel wäre der Lehrplan Thüringens, der bereits ab der 8. Klasse, aber besonders dann in der 10. Klasse von den Schülerinnen und Schülern einfordert, dass sie im Bereich Literatur „literarische Texte selbstständig lesen, erschließen und verstehen und dabei die Spezifik epischer, lyrischer und dramatischer Texte bestimmen, Zusammenhänge zwischen Autor, Werk und Epoche herstellen, wesentliche Textelemente gattungsbezogen analysieren und reflektieren“ und sich weiterhin kritisch mit Medien allgemein auseinandersetzen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler über das bloße Erschließen hinaus erkennen, welche „[...] spezifischen Inhalte, Funktionen und Intentionen, Gestaltungs- und Wirkungsweisen,

¹⁶ Vgl. <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/bildung-sstandards>.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Vgl. http://verwaltung.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60.

Nutzungs- und Rezeptionsmöglichkeiten“²⁰ es bei der Verwendung verschiedener Medien gibt. Dies lässt sich sehr gut mit den drei Teilen der folgenden Stundensequenz in Einklang bringen. Gleiches gilt auch für den Lehrplan in Schleswig-Holstein, der in der 9./ 10. Klasse in der Lyrik den Fokus darauf legt, den Entstehungsprozess eines Gedichtes nachzuvollziehen und -erleben,²¹ um den es im Folgenden v. a. gehen wird.

Zusätzlich bietet die Thematik viele Anknüpfungspunkte für einen fächerübergreifenden Unterricht. So wird in Bayern in der 9. Klasse in evangelischer und katholischer Religionslehre das Judentum behandelt,²² in Geschichte das Dritte Reich und die Verfolgung der Juden,²³ wodurch die auf das Judentum bezogenen Verse des *Palästinaliedes* (v. a. VI,4–7 und IX) fächerübergreifende Anknüpfungspunkte bieten. Als völlig anderer Ansatz könnte aber auch der rechtliche Aspekt der zu erarbeitenden Medienregeln in den Vordergrund treten, indem im Fach Wirtschafts- und Rechtslehre auf das geistige Eigentum des Individuums und die Rechtslage dazu im World-Wide-Web eingegangen wird. Als Vergleichspunkt dazu kann im Fach Deutsch der unfeste Text und der Originalbegriff als historisch wandelbare Entität erläutert werden etc.

2 Unterrichtseinheit

2.1 Erste Sequenz (Texterschließung) – erste Stunde (von vier)

Beschreibung: Nach einer sehr knappen, v. a. der zeitlichen Einordnung dienenden Einführung zu Walther von der Vogelweide²⁴ wird in der ers-

²⁰ Vgl. <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1394>, S. 38.

²¹ Vgl. <http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=125>, S. 57f.

²² <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26238> und <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26239>.

²³ Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26228>.

²⁴ Die wichtigste biographische Information zu Walther von der Vogelweide besteht in der Tatsache, dass wir, abgesehen von der berühmten Pelzrockschenkung des Passauer Bischofs Wolfger von Erla (12.11.1203), keine belastbaren Daten zum Leben des „bedeu-

ten Stunde der Klasse zunächst ein primärer Zugang zum Text des *Palästinaliedes* anhand einer Audiodatei (der Gruppe *Tandaradey*) und der edierten Reclam-Fassung (ohne die nhd. Übersetzung) eröffnet. Die Schüleraufgabe besteht in einem Abgleich zwischen Ton- und Textdokument; hierdurch kann neben einem ersten Eindruck, wie Walthers Lied geklungen haben könnte,²⁵ auch ein basaler Einstieg in die Ausspracheregeln des Mittelhochdeutschen erfolgen. Hierauf aufbauend wird die erste Strophe gemeinsam im Lehrer-Schüler-Gespräch übersetzt, wobei zum einen lexikalische bzw. syntaktische Fragen geklärt, zum anderen aber auch verallgemeinerbare phonetische Regeln erarbeitet werden: So bietet I,2 (*sît mîn sündic ouge siht*) die Option, die neuhochdeutsche Diphthongierung bei /ī/ als Regelfall einzuführen und gleiches auch für den Diphthongwandel /ou/ – /ao/ im Wort *ouge* zu markieren; diese Regel lässt sich in I,3 (*ouch* – auch) bestätigen. Ziel ist es hierbei, dass die Schülerinnen und Schüler diesen geregelten Lautwandel im Folgenden selbstständig anwenden können. Verzichtet wird auf Sprachwandelregeln, die von den Schülerinnen und Schülern nicht als Übersetzungsproblem erkannt würden, weil die schriftliche Form unverändert bleibt: z. B. die mittelhochdeutschen Diphthonge /ei/ in *reine* (I,3) oder /ie/ in *die* (I,3 u. ö.) oder noch nicht gedehnte Vokale z. B. in *lebe* /ë/ (I,1) oder *mir* /i/ (ebd.) etc. Problemfälle: Dass beide Lautwandelphänomene nur im Regelfall, aber eben nicht immer anwendbar sind, zeigt sich in I,7 (*menischlichen*) – hier kann die mhd. Adjektivendung eingeführt werden und der Hinweis erfolgen, dass eben auch bei Sprachwandelphänomenen keine Regel ohne Ausnahme besteht, was aber nichts daran ändert, dass das Diph-

tenste[n] deutsche[n] Lyriker[s] des Mittelalters“ (Schweikle Bd. 1 [wie Anm. 7], S. 13) besitzen. Dass Walther ein sog. *vagus*, ein fahrender Sänger war, gilt als gesichert; alle übrigen biographischen Informationen lassen sich nur sekundär aus Walthers Texten selbst gewinnen und sind insofern für die Rekonstruktion der Vita Walthers methodisch problematisch. Ein an der Biographie orientierter Unterrichtszugang (vgl. beispielsweise Peter Jentsch: *Mittelalterliche Literatur im Unterricht. Begegnungen mit Walther von der Vogelweide*. In: *Deutschunterricht* 51 (1998), S. 3–15) ist daher kaum belastbar. Wichtiger für den folgenden Unterrichtsentwurf ist das Auseinanderfallen von Entstehungszeit (um 1200) und Einsetzen der handschriftlichen Überlieferung (um 1300). Vgl. aus pragmatischen Gründen zur Biographie Walthers neben dem Vorwort Günter Schweikles (wie Anm. 7) v. a. Thomas Bein: *Walther von der Vogelweide*. Stuttgart 1997, S. 22–68, zur handschriftlichen Überlieferung S. 69–79.

²⁵ Vgl. zur Melodie Scholz (wie Anm. 7), S. 165f.

thongieren von /ī/ fast immer die richtige phonetische bzw. etymologische Lösung bringt. Dass aber auch eine phonetisch richtige Lösung nicht immer die einzig richtige Übersetzungsvariante ergibt, zeigt sich im ersten Vers der (nach HS C) folgenden Strophe, in der das Palästina zugewiesene Attribut *riĥ* (II,1) nicht unbedingt „reich“ im ökonomischen Sinne bedeuten muss (die Semantik erstreckt sich von ‚vornehm, von hoher Abkunft‘ über ‚mächtig, kräftig und gewaltig‘ zu ‚groß‘, aber auch ‚kostbar, herrlich‘ etc).²⁶ Der potentielle semantische Wandel, der neben den phonetischen Änderungen zum Neuhochdeutschen stattgefunden hat, ließe sich also ggf. an diesem Beispiel thematisieren, spätestens in II,5 (*magt*) wird man nicht umhinkommen.²⁷ Damit stellen die beiden phonetischen Regeln zwar ein gutes erstes Handwerkzeug dar, das aber eben nicht immer greift und insofern für die Schülerinnen und Schüler ein gewisses Frustrationspotential beinhaltet.

Problematischer ist natürlich, dass die erste Strophe nicht genügend sprachliches Material bietet, um alle für das Übersetzen wichtigen Lautwandelphänomene zu erarbeiten. Da im Anschluss an das Übersetzen der ersten Strophe die Strophen (nach HS C) II, III und IX in Kleingruppen eigenständig bearbeitet werden sollen, mangelt es hier also am entsprechenden Handwerkzeug. So fehlt beispielsweise für III,6 (*kriuz*) die Diphthongierungsregel /ū/ – /oe/ und für IX,3 (*müeze*) die Monophthongierungsregel /üe/ – /ū/. Hierfür wird als Hilfsmittel das „Lautwandelrad“ (siehe Anlage 1) in die Gruppenarbeit hineingegeben, mithilfe dessen die noch ausstehenden geregelten phonetischen Wandelprozesse eigenständig nachgeprüft und dann angewendet werden können.

Im Folgenden schließt die bereits erwähnte Gruppenarbeit in Kleingruppen an. Mit den vorher angeeigneten Kompetenzen und einigen Übersetzungshilfen, die auf dem Textblatt für die Strophen II, III und IX verzeichnet sind (siehe Anlage 2), sollen diese Strophen in den Gruppen ins Neuhochdeutsche übertragen werden. Die Ergebnisse werden nachfolgend gemeinsam gesammelt, wobei dabei eine relativ große Fehlertoleranz an den Tag gelegt werden kann, weil die inhaltlichen Aspekte in

²⁶ Vgl. den entsprechenden Eintrag im Mittelhochdeutschen Wörterbuch von Matthias Lexer (<http://woerterbuchnetz.de/Lexer/>).

²⁷ Das mittelhochdeutsche Lexem hat zunächst die Bedeutung ‚Jungfrau‘ oder steht, wie in diesem Fall, für die Jungfrau Maria selbst; vgl. den Eintrag im Lexer (wie Anm. 26).

der folgenden Einheit zunächst zurückgestellt werden. Abschließend werden anhand der zweisprachigen Reclamversion in Stillarbeit bzw. als Hausaufgabe alle Strophen gelesen; auch hier kann noch einmal der Abgleich der Übersetzung Schweikles mit der Übersetzung aus den Gruppenarbeiten erfolgen und so können aus der Anwendungsphase ggf. noch bestehende Unschärfen ausgeglichen werden.

2.2 Zweite Stunde (von vier)

Im zweiten Teil der ersten Sequenz (Beginn zweite Stunde) wird Walthers *Palästinalied* inhaltlich rekapituliert und es können noch ausstehende Fragen v. a. kulturhistorischer Art besprochen werden. So bedürfen vermutlich zumindest die Motive III,2f. (merkantile bzw. lehnsrechtliche Metaphorik), V (Trinitätsbeschreibung), VI,4f. (Leid der Juden), VIIIf. (Jüngstes Gericht) und IX,1f. (Jerusalem bzw. Palästina als Zentrum dreier Weltreligionen) einer genaueren Einordnung. Dass schließlich die Schaffenszeit Walthers (um 1200) in die Zeit der Kreuzfahrerstaaten bzw. der Kreuzzüge fällt und damit die Formulierungen in III,7 (*wê dir, heiden, daz ist dir zorn*) und IX,6f. (*wir sîn an der rehten gêr. / reht ist, daz er uns gewer*) einen konkreten historischen Hintergrund haben, soll schließlich die inhaltliche Erarbeitung des Liedes beschließen.

2.3 Zweite Sequenz (Medienregeln einer Handschriftenkultur) – nach 1/3 der zweiten Stunde (von vier): Beschreibung A (Strophenbestand)

Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde wird zur zweiten Sequenz der Unterrichtseinheit übergeleitet, die nun die mediale Repräsentation des *Palästinaliedes* in den unterschiedlichen Handschriften zum Unterrichtsgegenstand macht. Hierfür bedarf es zunächst einer kurzen Einführung in die Produktionbedingungen einer Handschrift in Abgrenzung gegenüber den Bedingungen einer vom Buchdruck geprägten Kultur (Pergament vs. Papier, Scriptorien vs. Druckwerkstatt, ökonomische Faktoren etc.). Zudem wird auf die besonderen Rezeptionsbedingungen einer semiliteraten

Kultur hinzuweisen sein, in der Literaturrezeption noch immer weitgehend an den mündlichen Vortrag gebunden ist.²⁸ Ferner erfolgt eine kurze Einführung in drei der sechs für das *Palästinalied* relevanten Handschriften (HS A, kleine Heidelberger Liederhandschrift, HS B, Weingartner Liederhandschrift, HS C, Handschrift Manesse), wobei es hier v. a. auf die zeitliche Diskrepanz zwischen Textgenese und der uns heute zugänglichen schriftlichen Kodifizierung ankommt.

Nach dieser Einführung wird den bereits eingespielten Kleingruppen jeweils das entsprechende Farbfaksimile des *Palästinaliedes* einer Handschrift mit dem Arbeitsauftrag übergeben, die jeweiligen Strophen der Reclamedition in der Handschrift zu identifizieren und entsprechend der Zählung der gedruckten Edition zu nummerieren. Dass die Edition die Strophenreihenfolge der einzelnen Handschriften markiert, wird zunächst nicht angegeben, um die Arbeit an den Handschriften selbst zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden per Tafelanschrieb gesichert, der von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden muss, da die Ergebnisse in der dritten Sequenz erneut benötigt werden.

Das Ergebnis, dass in allen drei Handschriften ein unterschiedlicher Strophenbestand vorliegt (9 Strophen HS C, 7 Strophen HS A, 6 Strophen HS B), dass im Vergleich zur Handschrift C in AB jeweils immer Strophen ausgelassen scheinen und zudem auch die Strophenreihenfolge variiert (Schlussstrophe an zweiter Stelle in HS B gegen AC), ist in der schematischen Darstellung relativ eindrücklich zu vermitteln.²⁹ Dementsprechend liegen in allen drei Handschriften unterschiedliche Fassungen des *Palästinaliedes* vor, was die Frage aufwirft, ob es das ‚eine‘ *Palästinalied* überhaupt gibt bzw. je gegeben hat. Produktiv erscheint in diesem Kontext der Hinweis auf unterschiedliche Aufführungssituationen, die zu dieser Diskrepanz des Strophenbestandes geführt haben könnten.³⁰ Der Vergleich mit der heute noch üblichen Praxis, bei Kirchenliedern jeweils aktuell passende Strophen auszuwählen und miteinander zu kombinieren, verbindet diese Überlegung mit bekannter lebensweltlicher Praxis der Schülerinnen und Schüler. An dieser Stelle ist erneut der Hinweis auf die

²⁸ Vgl. Becker-Mrotzek (wie Anm. 5), S. 78.

²⁹ Vgl. die tabellarische Darstellung bei Schweikle Bd. 2 (wie Anm. 7), S. 787.

³⁰ Vgl. hierzu Günther Schweikle: *Minnesang*, 2., korr. Aufl. Stuttgart u. a. 1995, S. 26–28.

semiliterate mittelalterliche Gesellschaft produktiv, in der solche jeweils spezifischen Aufführungssituationen den Normalfall der Textrezeption darstellen. Das (für eine neunte Klasse sicher ambitionierte) Erkenntnisziel besteht darin, Originalvorstellungen als einerseits von den medialen Regelmäßigkeiten determiniert und damit andererseits als historisch und kulturell wandelbar zu verstehen.

Der Überlieferungsbefund ließe sich mit der Würzburger Liederhandschrift E und dem Münsterer Fragment Z natürlich noch weiter erhärten und komplizierter darstellen, was aber die zu erfassende Überlieferungssituation nur unübersichtlicher machte, ohne für die Grundfragestellung Neues zu leisten. Gleiches gilt auch für die in HS C (und E und Z) verzeichneten Zusatzstrophen, wobei auf die Tatsache, dass dem *Palästinalied* drei weitere Strophen zuzuordnen sind, in der letzten Sequenz erneut zurückzukommen sein wird.³¹ Wenngleich es sicher reizvoll wäre, wird auch auf die in gotischer Hufnagelschrift überlieferte Melodie des Münsterer Fragments nicht eingegangen, da diese für das avisierte Erkenntnisziel keinen Erkenntnisgewinn brächte.³²

Problemfälle: Generell dürfte die Lektürefähigkeit auch der relativ gut lesbar geschriebenen Sammelhandschriften für Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse nur eingeschränkt gegeben sein und durch diakritische Zeichen u. ä. weiter erschwert werden. Um letztere Hürde zu minimieren, kann die tabellarische Darstellung der wichtigsten Graphemvarianten der jeweiligen Handschriften in Kombination mit dem Lautwandeldrehrad eingesetzt werden (siehe Anlage 3), insbesondere sind jedoch die Stropheninitialen bei der Zuordnung hilfreich.

In doppelter Hinsicht problematisch ist allerdings die Stellung der HS C. Dies gilt zunächst für die Schülermotivation, denn die Gruppenarbeit zur Handschrift Manesse kommt ja lediglich zu dem relativ unspektakulären Ergebnis, dass die Reclamversion eben die Strophenreihenfolge der HS C wiedergibt. Dementsprechend ist auch der Ertrag dieser Gruppenarbeit bei der anschließenden Sicherung eher gering, was vielleicht durch

³¹ Vgl. den Überblick bei Schweikle Bd. 2 (wie Anm. 7), S. 786f.; ferner Scholz (wie Anm. 7), S. 163f.

³² Die Melodie verzeichnet lesbare Tonhöhen, wenngleich keinen Rhythmus zur ersten Strophe des *Palästinaliedes*, vgl. http://archive.thulb.uni-jena.de/hisbest/receive/HisBest_cbu_00008634.

die Erkenntnis, dass man mit der Leithandschrift gearbeitet hat, etwas ausgeglichen werden kann. Relevanter für das Lernziel der Einheit ist das Problem, dass fast zwangsläufig der Eindruck entsteht, es handle sich bei HS C um das Original, während die HSS AB einen defizitären Strophenbestand aufweisen. Dem kann ggf. mit dem erneuten Hinweis entgegengewirkt werden, dass HS A den sehr sicher älteren Textbestand verzeichnet. Erneut aufgegriffen wird diese Frage in der dritten Sequenz.

2.4 Beschreibung B (unfester Text) – dritte Stunde (von vier)

Ein weiteres, in diesem Fall aber erwünschtes Problem kann in der Gruppenarbeit der Gruppe HS A auftreten, da hier bereits in der Strophe die Zuweisung aufgrund der Initialen nicht so einfach funktioniert – das zu erwartende A (*Alrêrst*) wird hier durch die blaue Initiale N (*Nû alrest*) ersetzt, was im Übrigen auch der zu Beginn der Unterrichtssequenz vorgeführten Vertonung entspricht und ggf. schon dort als diskrepant vom gedruckten Reclamtext wahrgenommen wurde. Dieser abweichende Strophenbeginn soll zu einer zweiten Analyse der medialen Spielregeln einer Handschrift überleiten, in der nicht mehr die Makrostruktur Strophenbestand, sondern die Mikrostruktur Satz- bzw. Wortebene in den Blick genommen wird. Hier kommt nun das Problem der eingeschränkten Lektürefähigkeit vollends zum Tragen, so dass mit entsprechenden Transkriptionen zu arbeiten sein wird (siehe Anlage 4).

Verbleibt man am Beispiel der ersten Strophe, lassen sich aufgrund der zwischen ABC zu beobachtenden textuellen Varianz Abweichungen verschiedener Art konstatieren: so (erstes Beispiel) das nur in HS B verzeichnete verstärkende Adverb *vil* (I,1), das neben der hiermit etwas veränderten Bedeutung des Satzes v. a. die Zuweisung der einzelnen Silben zur Melodie neu justiert. Ferner (zweites Beispiel) eine lexikalische Abweichung in HS A (I,3: *hêre* vs. *reine* in BC), was die Bedeutung an dieser Stelle verändern kann, aber nicht muss.³³ Oder (drittes Beispiel) eine phonetische Varianz in HS A (HS A: *sundic*, also unterbliebener Umlaut, vs.

³³ Das mhd. Adjektiv *hêr* (hoch, vornehm, erhaben) drückt die Dignität Palästinas aus, mittelhochdeutsch *rein* kann synonym hierzu verwendet werden (herrlich, vollkommen) oder aber den klerikalen Aspekt stärker betonen (ohne Makel, ohne Sünde, unschuldig); vgl. die beiden Einträge im Mittelhochdeutschen Wörterbuch von Matthias Lexer (wie Anm. 26).

HS BC *sündig*);³⁴ an diesem Beispiel ließe sich auch die in HS A graphematisch gekennzeichnete und in BC nicht graphematisch ausgewiesene Auslautverhärtung zeigen, letztlich also eine orthographische Varianz.³⁵ Diese Beispiele ließen sich vermehren.

Das mögliche Ergebnis dieser Erarbeitungsphase wäre, dass der Prozess des manuellen Abschreibens, anders als bei der mechanischen Reproduktion durch eine Druckmaschine o. Ä., Abweichungen zulässt, die aus Fehlern, aber auch aus Ergänzungen (Adverb *vil*), Anpassungen an den eigenen Sprachstand (ggf. *sundic* in HS A) oder auch aus metrischen Überlegungen etc. resultieren. Damit wirken innerhalb einer mittelalterlichen Handschriftenkultur die performative Vortragsituation und der Prozess des händischen Kopierens permanent verändernd auf den Text ein.

Anhand der Ergebnisse der Analyse auf der Strophenebene und auf der Satz- bzw. Wortebene sollen die Schülerinnen und Schüler abschließend in den bekannten Gruppen erarbeiten, welche Unterschiede ein Vertauschen oder Weglassen der Strophen zur Folge hatte, aber auch, wie die Differenzen im konkreten Wortlaut sich auf den Sinn des Lieds auswirken. Dabei soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es unter den medialen Regeln einer Handschriftenkultur nicht das ‚eine‘ *Palästinalied* geben kann, sondern stattdessen von einem ‚unfesten Text‘ auszugehen ist. Es gibt also stets verschiedene Möglichkeiten eines Textes, da auch ein hypothetisches Original im Moment der Textrezeption (performativ bedingte Varianz) und des Auf- bzw. Abschreibens (mediale Varianz) diesen medialen Regeln unterliegt.³⁶

³⁴ Der Umlaut des althochdeutschen /u/ zu mittelhochdeutsch /ü/ vor /i/ (vgl. althochdeutsch *suntia* – mittelhochdeutsch *sünde*) ist in den einzelnen Varietäten uneinheitlich durchgeführt, daher steht im mittelhochdeutschen *sündic* neben *sundic*, wobei die Nasal-Konsonanten-Kombination den Umlaut z. T. gesperrt hat (vgl. Hermann Paul: *Mittelhochdeutsche Grammatik*. 25. Aufl. neu bearb. von Thomas Klein; Hans Joachim Solms; Klaus-Peter Wegera. Mit einer Syntax von Ingeborg Schöbler. Neu bearb. und erw. v. Heinz-Peter Prell. Tübingen 2007, S. 95). Diese Varianz ist dementsprechend als ein Beispiel für eine nicht normierte Schriftsprache einerseits und das bis heute bestehende Wechselverhältnis zwischen den einzelnen Varietäten im Unterricht verwendbar. Vgl. hierzu Tomasek (wie Anm. 3), S. 126f.

³⁵ Vgl. hierzu Paul (wie Anm. 34), S. 132.

³⁶ Vgl. Schweikle Bd. 1 (wie Anm. 7), S. 59f.

2.5 Dritte Sequenz (Medienregeln einer Internetkultur) –vierte Stunde (von vier): *Palästinalied* im Internet

Die so erarbeiteten medialen Regeln einer Handschriftenkultur sollen in einer dritten und letzten Sequenz nun anhand von im Internet verzeichneten Fassungen des *Palästinaliedes* überprüft werden. Hierzu wird zunächst mit *YouTube* auf die den Schülerinnen und Schülern vollständig vertraute und selbstverständliche Form der medialen Darstellung von Liedern zurückgegriffen. Anzumerken ist hierbei, dass eine Suche in der Suchmaschine *Google* mit den Suchbegriffen ‚Walther von der Vogelweide *Palästinalied*‘ ca. 9900 Treffer generiert, wobei *YouTube* an dritter Stelle gelistet ist (an erster Position steht der *Wikipedia*-Artikel, an zweiter die eingangs erwähnte Homepage TURBA DELIRANTIUM). Das von uns verwendete Beispiel steht bei einer direkten Suche in der Plattform *YouTube* mit den gleichen Suchbegriffen an vierter Stelle, es hat im Moment ca. 29.800 Aufrufe – eine Zahl, über die sich der Reclamverlag als Verkaufszahl für seine Waltherausgabe sicherlich freuen würde. Zum Vergleich: Der an oberster Stelle bei *YouTube* gelistete Beitrag zum *Palästinalied* verzeichnet im Frühjahr 2017 knapp 600.000 Zugriffe – das *Palästinalied* ist also im Internet durchaus relevant vertreten und wird von einer nicht geringen Zahl an Rezipienten dort zur Kenntnis genommen, wobei, wie eingangs bemerkt, sich alle hier angegebenen Zahlen zeitunbeständig verhalten.³⁷

An dieser Stelle wird das Vorgehen zur Erschließung der Handschriften wiederholt, indem zunächst das Tonbeispiel mit dem Tafelanschrieb der zweiten Stunde verglichen wird. Hierbei wird deutlich, dass die Gruppe *Estampie*, deren Vertonung hier verwendet wurde, sich zwar an der Strophenfolge der HS A orientiert (I,1: *Nû alrest*; IV und VIII fehlt), allerdings fehlt, abweichend von A, auch VI, so dass hier eine neue Strophenkombination entstanden ist, die in keiner Handschrift in dieser

³⁷ Zum Vergleich: Die ursprünglich für die Vortragsfassung dieser Überlegungen vor dem 10.10.2014 erhobenen Zahlen lauteten wie folgt: Treffer bei *Google*: 10.700, es sind also bis zur Drucklegung dieses Beitrages im März 2015 ca. 800 Treffer aus dem Netz verschwunden; das von uns verwendete *YouTube*-Beispiel stand bei einer direkten Suche an dritter (nicht vierter) Stelle, es hatte ca. 20.600 Aufrufe (über 9.000 Aufrufe sind also in fünf Monaten hinzugekommen); der an erster Stelle bei *YouTube* gelistete Beitrag zum *Palästinalied* verzeichnet im Oktober über 164.000 Zugriffe, in fünf Monaten sind also fast 30.000 zusätzliche Aufrufe hinzugekommen.

Form überliefert wird. Durch das Speichern auf *YouTube* ist so also eine neue, dauerhafte Fassung des Textes entstanden, die auf den performativen Akt der Gruppe *Estampie* zurückgeht (performative Varianz). Neu ist hier auch die Kombination mit einer Filmsequenz (Paratext, es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Computerspiel) – bei der im Symmedium Internet³⁸ generell zu beobachtenden Neukombination von Texten mit Paratexten jeder Art handelt es sich um eine der wichtigsten Medienregeln des Internets (mediale Varianz). Diese Neukombination bleibt aber für das *Palästinalied* nicht folgenlos, indem die Filmsequenz mit vorbeireitenden bzw. marschierenden Kreuzrittern und dem Felsendom im Hintergrund von Beginn an festlegt, dass es sich bei Walthers Lied um ein Kreuzzugslied handele, was so deutlich vom Text nicht gedeckt ist. Für diese Kombination des Textes mit dem Paratext ist nun aber der *YouTube*-Nutzer Wofka1986 verantwortlich, wodurch an dieser spezifischen Textvariante also unterschiedliche Instanzen textverändernd mitgewirkt haben: Walther, wohl der Kopist der HS A, ein Editor der verwendeten Textausgabe, die Gruppe *Estampie* und schließlich Wofka1986. Abschließend lässt sich noch ein Hyperlink öffnen, den Wofka1986 auf dieser Seite eingetragen hat, und der auf die Seite TURBA DELIRANTIUM verweist, auf der eine mhd./ nhd. schriftbasierte Version des *Palästinaliedes* eingetragen ist – diese Version bietet nun für das *Palästinalied* 13 Strophen in ganz neuer Strophenfolge an.³⁹

Die Schülerinnen und Schüler sollen hier nicht weiter in die Untiefen der Editionsphilologie hineingeführt werden, aber erkennen, dass der dynamische Prozess der Textveränderung, wie er sich in den mittelalterlichen Handschriften zeigt, im Internet seine Fortsetzung findet.⁴⁰

In einem letzten Arbeitsschritt sollen die bekannten Kleingruppen nun eigenständig ein weiteres Beispiel für das *Palästinalied* im Internet finden und die Auswirkungen der erarbeiteten medialen Regeln auf den

³⁸ Dieser Terminus bezeichnet die Eigenschaft des Internets, „alle medialen Optionen – Text, Bild, Ton, Film etc. – in sich [zu vereinen]“ (Frederking (wie Anm. 5), S. 205f).

³⁹ Vgl. Anm. 31.

⁴⁰ Vgl. hierzu auch Thomas Möbius: Fachprosa und Märendichtung im Deutschunterricht. In: Dieter Wrobel; Stefan Tomasek (wie Anm. 1), S. 187–206, hier S. 193: „Solche [symmedialen] Formen sind bislang in der didaktischen Forschung über mittelalterliche Literatur kaum rezipiert worden, dabei entsprechen sie, etwa im Gesamtangebot einer virtuellen Lernumgebung, dem historischen Ort der Texte, der – mit heutigen Worten ausgedrückt – „multimedial“ strukturiert war (Bild, Vortrag, Musik / Lied und Text).“

Text untersuchen. Hierbei erscheint es sinnvoll, die Suche der Schülerinnen und Schüler zu steuern,⁴¹ damit nicht alle Gruppen den *Wikipedia*-Artikel o. Ä. verwenden. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Ergebnisse in einem kurzen Vortrag bündeln, der nicht länger als je drei bis vier Minuten dauern soll. Hierzu ist die Nutzung eines Computerraumes o. Ä. allerdings unerlässlich. Präsentiert werden diese per Beamer im Plenum. Am Ende der Sequenz sollen sich die Schülerinnen und Schüler über den Wert und den Zweck der neuen Interpretationen des *Palästinalieds* im Internet äußern. Diese abschließende Reflexion dient zum einen als letzte Zusammenfassung der Einheit, soll die Schülerinnen und Schüler aber auch nochmal dazu anleiten, die gelernten Kenntnisse mit ihrem eigenen Leben in Verbindung zu setzen.

3 Fazit

Aus didaktischer Sicht leistet die Sequenz auf dreifache Weise einen Beitrag zum Fach Deutsch. So knüpft sie erstens direkt an den Lebensbereich der Schülerinnen und Schüler an (*YouTube*) und verdeutlicht am Beispiel eines mittelhochdeutschen Textes aktuelle Medienregeln des Internets – am scheinbar fremd gewordenen Beispiel einer Handschriftenkultur lässt sich so die eigene mediale Gegenwart reflektieren. Diese Motivation kann zweitens genutzt werden, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Kompetenzen zu vermitteln, welche vom genauen Lesen eines Textes über die Reflexion von Sprache als historisch wandelbare Entität bis hin zur Frage der Wechselwirkung zwischen dem Medium eines Textes und dem Text selbst reichen. Die Unterrichtssequenz entspricht damit den eingangs skizzierten Forderungen diverser Lehrpläne. Und drittens sei auf das kurz skizzierte Potential des *Palästinaliedes* für einen fächerübergreifenden Unterricht erneut hingewiesen. Es sind aber v. a. die medialen Bedingungen, unter denen mittelhochdeutsche Texte aufgezeichnet und überliefert wurden, die den geforder-

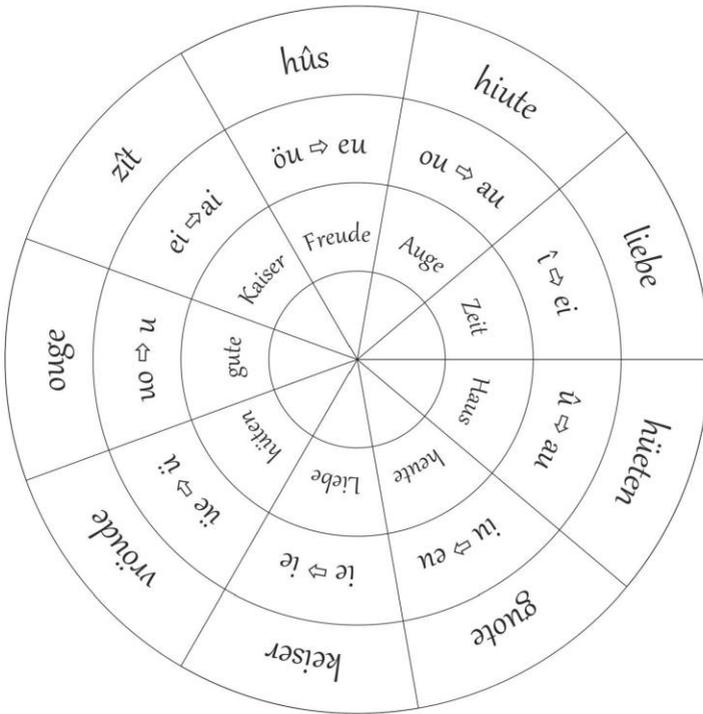
⁴¹ Z. B. eine *YouTube*-Gruppe, eine *Wikipedia*-Gruppe, eine Gruppe bearbeitet das Beispiel bei TURBA DELIRANTIUM, eine Gruppe sucht frei über *Google* etc.

ten Mehrwert eines vormodernen Textes darstellen, der es sehr gerechtfertigt erscheinen lässt, auf mhd. Texte im Deutschunterricht zurückzugreifen.

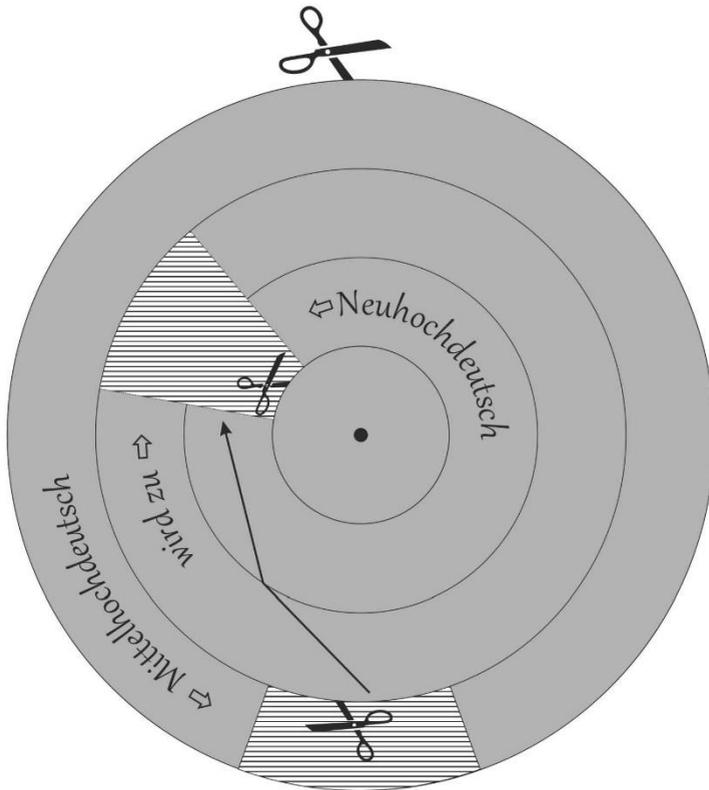
Anlagen

Anlage 1a: Hilfsmittel „Lautwandel-Drehrad“ (Innenseite)

„Das Lautwandel-Drehrad“



Anlage 1b: Hilfsmittel „Lautwandel-Drehrad“ (Außenseite)



Bastelanleitung:

1. Schneide das hellgraue Rad aus. Schneide auch die schraffierten Felder aus.
2. Mache bei beiden Kreisen ein kleines Loch in der Mitte.
3. Befestige das hellgraue Rad mit einer Musterklammer auf dem festen Rad.
4. Drehe das Rad, um den Wandel von Vokalen vom Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen zu beobachten.

Anlage 2: Walther von der Vogelweide, ‚Palästinalied‘ (L 14,38), nach Schweikle edierte Strophen II, III und IX mit Übersetzungshilfen

II,1

Schoeniu lant, rîch unde hêre,
 swaz ich der noch hân gesehen,
 sô bist dûs ir aller êre.
 waz ist wunders hie geschehen!
 5 daz ein magt ein kint gebar,
 hêre über aller engel schar,
 waz daz niht ein wunder gar?

rîch = prächtig; *hêre* = herrlich
der = an anderen Ländern

magt = Jungfrau

III,1

Hie liez er sich reine toufen,
 daz der mensche reine sî.
 dô liez er sich hie verkoufen,
 daz wir eigen wurden frî.
 5 anders waeren wir verlorn.
 wol dir, sper, kriuze unde dorn!
 wê dir, heiden, daz ist dir zorn!

eigen = unfreie Menschen

IX,1

Kristen, juden und die heiden
 jehent, daz diz ir erbe sî.
 got müeze ez ze rehte scheiden
 durch die sûne namen drî.
 5 al diu werlt, diu strîtet her:
 wir sîn an der rehten ger.
 reht ist, daz er uns gewer!

jehent = behaupten
ze rehte = dem Recht entsprechend

strîtet her = streitet hierüber
ger = Anspruch

Anlage 3: Hilfsmittel Transkriptionstabelle

HS A	HS B	HS C	Erklärung	
			sog. Schaft-S	aufzulösen als s oder z
			sog. Abbriviatu ^r , er-Haken	aufzulösen als -er
			sog. Superskript	aufzulösen als ou
			c kann auch als sog. Abbriviatu ^r verwendet werden (hier in Verbindung mit d)	aufzulösen als -as oder -az
			sog. Nasalstrich, hier in Verbindung mit vn oder un	aufzulösen als und oder unde
			sog. Nasalstrich über m und n	aufzulösen als -men oder -nen
			sog. Superskript	aufzulösen als uo
			sog. Nasalstrich über einem Vokal	aufzulösen als -n oder -m
			sog. Superskript	aufzulösen als ü (kurzes ü) oder iu (langes ü)

Anlage 4: Diplomatische Abschriften der Hss. A, B und C

Strophe A 50

Nv alreft lebe ich mir w^sde.
 fit min fvndic öge fiht
 dc here lant vñ och die erde
 dem man vil der eren giht.
 mirft gefchehen es ich ie bat
 ich bin koīm an die ftat
 da got menchlichen trat.

Strophe A 51

Schone lant rich vñ here
 fwaz ich d^s noch han gefehen
 fo biſt dvz ir alle ere
 waz ift wonders hie gefchehen.
 dc ein maget ein kint gebar
 here vb^s aller engel fchar
 waz das niht ein wunder gar.

Strophe A 52

Hie liezir ſich reine töfen.
 dc der menſche reine fi.
 do liezer ſich hie verköfen
 daz wir eine wurden vri.
 anders weren wir verlorn.
 wol dir ſper cruce vñ dorn.
 wie dir zeiden dienft der zorn.

Strophe A 53

Hinnen vür der fvn zerhelle
 vō dem grabe da er inne lac.
 des waz ie der vater gefelle
 vñ d^s geift den nieman mac.
 fvnd^s gefcheiden deſt alleine.
 fleht vñ ebenerein zein.
 alfe er abrah'a erfchein.

Strophe A 54

Do er den tievel do gefchande
 dc nie keifer baz geftreit.
 do vür er her wider zilande.
 do húb ſich der ivden leit.
 dc er here hvte brach.
 vñ dc man in fit lebendic fach
 den ir hant núc vñ ftach.

Strophe A 55

In diz lant hat er gefprochen
 einen angeſlichen tac.
 da die witwe wirt gerochen.
 vñ der arme clagen mac.
 vñ der weife den gewalt.
 d^s da wirt an ime geſtalt.
 wol ime dort d^s hie virgalt.

Strophe A 56

Ivden criften vñ heiden.
 iehent dc dinir erbe fi.
 got fol vnf zereht beſcheiden.
 dvr die ſine nam dri.
 al div welt div ftritret d^s
 wir ſin and^s rehten ger.
 reht ift dc er vnf wer.

Strophe B 12

Alreft lebe ich mir vil werde.
 fit min fündig öge fih^t.
 das raine lant vñ öch die erde.
 der man fo vil eren gih^t.
 es ift gefchehen des ich ie bat.
 ich bin komen an die ftat.
 da got meneflichen trat.

Strophe B 13

Chriften ivden vn die haiden.
 iehent das dis ir erbe fi.
 got m^vffe es ze rehte fchaiden.
 dvrch die fine namen dri.
 al d^v welt ftrittet her.
 wir fin an der rehten ger.
 recht ift das er vns gewer.

Strophe B 14

Do er fich vber vns erbarmen.
 hie lait er den grimen tot.
 er vil riche vber vns vil armen.
 das wir komen vs der not.
 das in do des niht verdros.
 das ift ain wunder al ze gros.
 aller wund^s vbergros.

Strophe B 15

Hinnen fvr der fvne ze helle.
 von dem grave da er inne lag.
 des der vatter ie gefelle.
 vn der gaift der niemen mag.
 fvnder fchaiden es ift ain
 fleht vn ebener danne ain zam.
 als er abrahame erfchai.

Strophe B 16

In dis lant hat er gefprochen.
 ainen angefflichen tag.
 da der waife wirt gerochen.
 vn d^v witewe clagen mag.
 vn der arme den gewalt.
 den man hat mit ime gefalt.
 wol im dort d^s hie vergalt.

Strophe B 17

Unferre lantretere tihten.
 friftet da niemannes clage.
 wan er will da ze ftvnt rihten.
 fo ift es an dem leften tage.
 vn fwer dehaine fchvlde hie hat.
 vnverebenet wie der ftat.
 dort da er pfant noch b^vrgen hat.

Strophe C 21

Alrerft lebe ich mir w^sde.
 fit min f^vndic öge fiht.
 dc reine lant vñ öch die erde.
 der man fo vil eren giht.
 es ift gefchehē des ich ie bat.
 ich bin komē an die ftat.
 da got menfchlichē trat.

Strophe C 22

Schönv lant rich vñ here.
 fwc ich d^s noch han gefehen.
 fo bißt dvs ir all^s ere.
 wc ift wonders hie gefchehē.
 das ein magt ein kint gebar.
 here vber aller engel fchar.
 wc das niht ein wūd^s gar.

Strophe C 23

Hie lies er fich reine töfen.
 dc der menfche reine fi.
 do lies er fich hie v^sköfen.
 dc wir eigen wurden fri.
 anders w^sen wir v^slorn.
 wol dir fper cruce vñ dorn.
 wie dir ze den ift din zorn.

Strophe C 24

Do er fich wolte vber vns erbarmē.
 do leit er den grimmē tot.
 er vil rich vber vns vil armen.
 dc wir kômē vs der not.
 dc in dodes niht v^sdros.
 daft ein wunder alzegros.
 aller wūd^s vber genof.

Strophe C 25

Hinnē für der f^vn zehelle.
 vō dem grabe dâr inne lac.
 dest der vater ie gefelle.
 vñ d^s geift dē nieman mac.
 fvnder fcheidē es fi ein.
 fleht vñ ebener dāne ein zein.
 als er abrahame erfchein.

Strophe C 26

Do er den tievel alfo gefchande.
 das nie keifer bas geftreit.
 do für er h^swider zelande.
 do h^vb fich do der ivdē leit.
 dc er h^sre ir h^vte brach.
 vñ dc man in fit lebendig fach.
 den ir hant flüg vñ ftach.

Strophe C 27

In dc lant hat er gefprochē.
 einē angeflichen tac.
 da der weiße wirt gerochē.
 vñ d^v witwe klagen mag.
 vñ d^s arme den gewalt.
 den man hat mit in gefalt.
 wol im dort der hie v^sgalt.

Strophe C 28

Vnfer^{re} lantrehter tihten.
 vriftet da niemans klage.
 wan er will da zeftunt rihtē.
 fo ift es an dē lef^{tē} tage.
 vñ fw^s deheine fchulde hie lat.
 vn v^sebent (126 c) wie das^{der} ftat.
 dort da er pfant noch bürgen
 hat.

Strophe C 29

Kriften ivden vñ die heidē.
 iehent dc dis ir erbe fi.
 got m^vffe es zerehte fcheiden.
 dur die fine namen dri.
 aldú welt fritet her.
 wir fin an d^s rehten ger.
 reht ift dc er vns gewer.

Matthias Kirchhoff (Stuttgart)

Wandel durch Annäherung

Wolframs *Parzival* zwischen Universität und Waldorfschule

Als ich den vorliegenden Artikel – zunächst als Vortrag – für die im Oktober 2014 veranstaltete Tagung *Helden in der Schule* in Kloster Banz konzipierte, lautete der Titel dieser Präsentation zu einem Brückenschlag zwischen Mediävistik und Waldorfschule noch anders. Seinerzeit schlug ich eine launige Überschrift vor, die den spezifisch fränkischen Tagungsaspekt¹ Wolfram von Eschenbach im Deutschunterricht mit allseits liebgewonnenen Waldorfklišees verknüpfte. Das Offerierte lautete entsprechend: *Ine kan decheinen buochstap getanzen*.² Nun steht stattdessen gravitatisch das vorderhand in keinem Zusammenhang stehende Motto der Ost-Politik Willy Brandts, mit dem die Bundesregierung in den frühen

¹ Im 2013 online geschalteten Call for papers der Tagung heißt es: „Dabei soll eine Sektion speziell den oberfränkischen Autoren Wolfram von Eschenbach und Wirnt von Gravenberg gewidmet sein.“ Obgleich dies so nicht zustande kam, wurde Wolfram in den Beiträgen zur Tagung prominent behandelt; vgl. Isabell Brähler-Körner; Detlef Goller; Sabrina Hufnagel (2013): „Helden in der Schule“ – Tagung auf Kloster Banz (96231 Bad Staffelstein), 10.–12. Oktober 2014. Call for papers. <http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=H-Germanistik&month=1307&week=a&msg=nXKEccNpcLZFuAwdvNT5yA>.

² Mit Erläuterungen seiner Scherze macht man diese bekanntlich kaputt, dennoch: Eine der prominentesten Manifestationen der Erzählerrolle bzw. des Autors Wolfram von Eschenbach im *Parzival* ist die im zweiten Buch (115, 27) befindliche Aussage, Nicht-Literat zu sein: *Ine kan decheinen buochstap*. Das vermutlich gängigste der nach meiner Wahrnehmung sämtlich realitätsfernen Klischees über Waldorfschulen – noch vor dem täglichen Umarmen eines Baumes oder den niemals rechten Winkeln in den Schulgebäuden – ist die angebliche Fähigkeit der Schüler, ihren Namen mit eurythmischen Gebärden buchstabenweise tanzen zu können. Aus Wolframs *Parzival* wird in diesem Aufsatz zitiert nach: Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Studienausgabe. Mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausgabe v. Karl Lachmann. Übersetzung v. Peter Knecht. 2. Auflage. Berlin u. a. 2003.

1970er Jahren die politische Öffnung der DDR nach Westen durch einseitige Initiative bewirken wollte.³

Warum dieser Wandel? In meiner persönlichen Annäherung daran, wie ich – als germanistischer Mediävist *und* Waldorflehrer – eine Verknüpfung der Bereiche darstellen sollte, wandelte sich mein Optimismus bzw. ich nahm ihn zurück:⁴ Gar so spielerisch, wie der angedachte Titel suggerierte und ich es wünschte, lassen sich die Felder nach meinem Dafürhalten nicht zu etwas beiderseits Fruchtbarem fügen. Es wäre wohl auch wenig hilfreich, dies zu suggerieren. Zugleich soll nachfolgend dargestellt werden, *dass* sie sich gut zueinander fügen können und ein Zusammenwirken von germanistischer Mediävistik und Waldorfpädagogik unter gewissen Umständen ertragreich sein mag.

Mein Beitrag wendet sich wesentlich an ein universitäres Publikum, genauer an schulaffine Altgermanisten, und gliedert sich in zwei Teile: Ich stelle – erstens – vor, welch üppige Plattform für die Arbeit an mittelalterlichen Texten in Waldorfschulen geboten wird. Dabei biete ich eine exemplarische Darstellung, wie sich eine mehrwöchige Unterrichtseinheit zum *Parzival* in einer 11. Klasse gestalten lässt. Bei diesem Unterrichtsvorschlag werde ich entsprechend der zweiten Komponente meiner Titelwahl den Wandel zentral stellen, den *Parzival* durch die Annäherung an Lerninhalte seiner Lehrer, insbesondere Trevrizents, und indirekt an

³ Zur (Neuen) Ostpolitik, für die Bundeskanzler Willy Brandt 1971 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet wurde, vgl. etwa: Gustav Schmidt (Hg.): *Ost-West-Beziehungen: Konfrontation und Détente 1945–1989*. Bochum 1993; Carol Fink; Bernd Schaefer (Hg.): *Ostpolitik 1969–1974. European and Global Responses*. Cambridge u. a. 2009.

⁴ In einem 2012 erschienenen Artikel habe ich Hindernisse, Chancen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen germanistischer Mediävistik und Waldorfschule dargestellt und kam hinsichtlich zukünftiger Synergien zu einem optimistischen Fazit. Der Artikel wurde etwa von Walter Hutter, Leiter der Oberstufenlehrerausbildung an der Freien Hochschule Stuttgart, positiv aufgenommen – freilich wurde und wird an der Freien Hochschule in Bezug auf mittelhochdeutsche Texte kein waldorf-externes Know-how herbeigezogen. Auch scheiterte das einmal an diesem Standort ins Auge gefasste Unterfangen einer Tagung zu mittelalterlicher Literatur und Waldorfpädagogik recht kläglich. Vgl. Matthias Kirchoff: *Mediävistische Texte als Lehrstoff des Deutschunterrichts an Waldorfschulen. Möglichkeiten und Probleme einer Kooperation von Universitäten und Freien Waldorfschulen*. In: *Deutsch in Forschung und Lehre*. Teil I. Hg. v. Marion Bujnáková; Júlia Paracková; Christian Irsfeld. Presov 2012, S. 224–235, v. a. S. 233f.

seine Bestimmung als Gralskönig durchmacht; eine Form der Welter-schließung, die Oberstufenschülern⁵ zweifellos Identifikation ermög-licht. Insgesamt soll der anvisierten Zielgruppe meines Artikels eine Ko-operation mit einer oft klischeebehafteten Schulform schmackhaft ge-macht werden.

Im zweiten Teil überlege ich, wie eine schulisch-universitäre Koope-ration konkret aussehen mag. Ich möchte eine Lanze für die Praxis des Bamberger *MimaSch*-Projektes⁶ brechen, eher direkt auch und gerade mit ‚provinziellen‘ und kleinen Schulen zu kooperieren⁷ als den Weg über die Institutionen, konkret die der Waldorflehrerseminare, zu gehen. Wie im Fall der Ost-Politik mit ihren ‚Passierscheinen‘ und anderen alltäglichen Erleichterungen ist eine produktive Annäherung insgesamt weniger leicht durch den Kontakt mit etablierten Institutionen und dort entwickel-ten, z. T. dubiosen oder aber nicht hinreichend fachlich fundierten Vor-stellungen von mittelalterlicher Literatur zu bewirken;⁸ so meine An-nahme und zugleich der dritte Aspekt meines Titels. Größeres Potenzial sehe ich in undogmatischer Basisarbeit, welche den Wünschen der Deutschlehrer vor Ort Genüge tut.

⁵ Im Folgenden wird das generische Maskulinum verwendet, das Feminina stets mit ein-schließt.

⁶ Auf die Gefahr, in diesem Band (sozusagen) Rauchbier nach Bamberg zu tragen: Zu Detlef Gollers Projekt „Mittelalter macht Schule“ (*MimaSch*): <http://mimasch.de/>.

⁷ Zusätzlich zu den auf der *MimaSch*-Website (wie Anm. 6) aufgeführten Projekt-veranstaltungen in fränkischen Grundschulen (u. a. in Bischberg, Viereth-Trunstadt, Stegaurach) re-alisieren Bamberger Studenten mediävistische Projekte an weiterführenden Schulen, wie Valentina Ringelmann in einem Vortrag in Stuttgart 2014 dargestellt hat.

⁸ Ich möchte deutlich hervorstellen, dass es *das* Waldorflehrerseminar nicht gibt und dass die Oberstufenlehrausbildung etwa am Kasseler Seminar zu Recht Ansehen genießt. Zu-gleich scheint mir, wesentlich auf der Basis eigener Erfahrungen an Seminaren und auf Deutschlehrertagungen, das mediävistische Niveau und – oft genug damit gekoppelt – die Bereitschaft zur Kooperation mit der universitären Disziplin zu sehr an Vorlieben, Über-zeugungen und den Horizont einzelner Personen geknüpft zu sein, um von akademischer Seite aus in den Seminaren generell einen attraktiven Partner sehen zu können. Es gibt zudem im Bereich der Waldorflehrerseminare m.W. keine einzige Person, die als originär germanistischer Mediävist zu bezeichnen wäre bzw. die den Schwerpunkt ihrer fachlichen Ausbildung auf diesen Bereich gelegt hätte. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass sich dies – v. a. angesichts des Gewichts, das die Waldorfpädagogik auf mittelhochdeutsche Texte legt – ändern möge.

1 Lehrsituationen über Lehrsituationen

In den letzten ca. zehn Jahren hat es in der mediävistischen Germanistik bekanntlich große Anstrengungen gegeben, den Kontakt zum Deutschunterricht vor allem an den höheren Schulen wieder oder überhaupt herzustellen.⁹ Bei allem Bemühen bleiben die faktischen Möglichkeiten, mittelalterliche Texte im Schulunterricht unterzubringen, aber bekanntlich ein wesentliches Problem bei der Umsetzung dieser vielfältigen Ansätze und Ideen. Elmar Willemsens pessimistische Prognose von 2007, dass Walthers Werken und anderer mittelalterlicher Literatur nur bei einer grundlegenden Änderung der Lehrstrukturen *in praxi* ein Platz im Deutschunterricht erhalten bleiben kann und dass der noch vorhandene Raum, den die Altgermanistik an den Schulen einnimmt, verschwinden werde,¹⁰ darf man als zugespitzt empfinden. Willemsens Artikel eignet der Charakter eines Weckrufs oder gar Hilfeschreis.¹¹ Damit ist freilich

⁹ Auf der Ebene von Projekten sind neben dem Bamberger *MimaSch*-Projekt v. a. *mittelneu* (Essen/ Duisburg; inzwischen leider ausgelaufen), *aliena* (Salzburg) sowie die *Steirischen Kulturpfade* (Graz) zu nennen; aus letzterem Projekt stammt auch der Beitrag Ylva Schwinghammers in diesem Band. Jüngere Bibliographien zum relevanten Schrifttum bieten *mittelneu* (Erscheinungen von 2000–2011): Auswahlbibliographie zu mittelalterlichen Texten und Themen im Deutschunterricht: https://www.uni-due.de/~hg0222/images/stories/pdfs/auswahlbibliographie_tagung_mittelneu sowie Nine Miedema; Andrea Sieber: Bibliographie zu mittelalterlichen Texten und Themen im Deutschunterricht. In: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Hg. v. dens. Frankfurt/ M. 2013, S. 223–254. Auffällig am gegenwärtigen Diskurs ist die – wenn man so will – erfreuliche Heterogenität der Beiträge und Beitragenden, die ich als Chance betrachte. So hat, um ein Beispiel zu nennen, eine vorderhand bloße Abschlussarbeit Markus Hinterholzers, die u. a. methodisch und in Bezug auf die Umsetzung der enthaltenen Unterrichtsentwürfe gewiss hoch problematisch ist, dennoch unbestritten Diskussionen angeregt und in der Community einige Prominenz erlangen können. Vgl. Markus Hinterholzer: Alte Heldinnen braucht die Schule. Das *Nibelungenlied* und der *Herr der Ringe* als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirngerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/ M. 2007.

¹⁰ Vgl. Elmar Willemsen: Hat Walther in der Schule noch eine Zukunft? Anmerkungen aus der Praxis. In: Der mittelalterliche und der neuzeitliche Walther. Beiträge zur Motivatik, Poetik, Überlieferungsgeschichte und Rezeption. Hg. v. Thomas Bein. Frankfurt/ M. u. a. 2007, S. 29–34.

¹¹ Vgl. Willemsen: Walther in der Schule, (wie Anm. 10), S. 32. Willemsen prognostiziert (sofern keine signifikante Änderungen eintreten sollten) „den endgültigen Niedergang der Altgermanistik an den Schulen“ und spricht von der „mittelfristig dann unausweichlichen Erosion des Faches an den Universitäten.“ Dass dies mindestens stark übertrieben ist, zeigt neben der Entwicklung der letzten Jahre auch der im selben Band und im unmittelbaren

nicht gesagt, dass dem Kern des Dargelegten die Dringlichkeit abhanden gekommen wäre: Nach wie vor gilt, dass einem inzwischen großen Angebot an mediävistischen Hilfestellungen für Deutschlehrer die Schwierigkeit begegnet, mittelalterliche Literatur auf breiterer Basis im Unterricht anbieten zu können. Die Gründe liegen auf der Hand: Stichwörter wie G8 oder das partielle Schwinden der Mediävistik aus dem Lehramtsstudium mögen hier genügen. Überspitzt formuliert gibt es oft viel mediävistisches *Know-how* und zu wenig schulischen Raum, dieses adäquat umzusetzen.

Es muss daher für die Fachwissenschaft von Interesse sein, dass es eine Schulform gibt, für die – pointiert – nachgerade umgekehrte Vorzeichen gelten: An Waldorfschulen steht in den morgendlichen ‚Hauptunterrichtsstunden‘ (auch als ‚Epochenunterricht‘ bzw. ‚Epoche‘ bezeichnet) in der 10. Klasse eine ausgiebige Einheit zum *Nibelungenlied* und in der 11. Klasse eine ebensolche zum *Parzival* verbindlich auf dem Schulprogramm.¹² Hierin werden auf v. a. intellektueller Ebene Unterrichtsinhalte vertieft, die meist in zurückliegenden Klassenstufen spielerisch-bildhaft angelegt worden sind. Über einen Zeitraum von meist drei Wochen werden an jedem Morgen anderthalb bis zwei Stunden lang diese Texte in den Blick genommen. Montags bis freitags beginnt also an 15 Tagen der Schultag z.B. von 8.00 Uhr bis ca. 9.45 Uhr mit dem Unterricht zum *Parzival*. Nähere Vorgaben für die Auswahl der Textgrundlage gibt es insgesamt so wenig wie zu den inhaltlichen Aspekten oder der Fachmethodik. Den Lehrkräften bleiben im Vergleich zu staatlichen Schulen also große Freiheiten. Zusätzlich erlauben weitere Epochen des Deutschunterrichts den Bezug auf mittelalterliche Texte – die wenigen Lehrbücher der Waldorfpädagogik regen diesen sogar an: Die Rede ist hier von althochdeutschen Texten wie dem *Hildebrandslied* oder Zaubersprüchen, vom *Armen Heinrich* Hartmanns von Aue oder von Rudolfs von Ems *Gutem Gerhart*.¹³

Anschluss an Willemsens Artikel erschienene Artikel Boris Thelens: Von der Vogelweide in deutsche Klassenzimmer. Der Versuch einer Verortung. In: Thomas Bein (wie Anm. 10), S. 35–46, der die Präsenz mittelhochdeutscher Texte in Schulbüchern empirisch erhebt und dort auf nicht unerheblichen Niederschlag speziell der Texte Walthers stößt.

¹² Vgl. Tobias Richter (Hg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschulen. Stuttgart 2003, S. 136–139 sowie den Beitrag M. Michael Zechs in diesem Band.

¹³ Vgl. zusammenfassend Kirchhoff (wie Anm. 4), S. 225.

es spricht auch nichts gegen Hartmanns *Iwein* oder den *Helmbrecht* Wernhers des Gärtners, die ich im Unterricht schon angeboten habe.¹⁴ In der sog. ‚Poetik-Epoche‘ der 10. Klasse¹⁵ lassen sich lyrische Bauformen ohne Weiteres an mittelalterlichem Minnesang und Sangspruch veranschaulichen; es bietet sich z.B. an, die mittelalterliche Kanzonenstrophe als gängige lyrische Bauform auch späterer Zeiten darzustellen und dies durch eine Gegenüberstellung bspw. einer Strophe Heinrichs von Morungen mit einem lutherschen Kirchenlied, der deutschen Nationalhymne oder gar einem Beatles-Song wie *Run for your life* darzustellen, die derselben Bauform gehorchen.¹⁶ Im Waldorfunterricht ist somit ein paradiesisch großes Zeitfenster für den Unterricht v. a. zum *Nibelungenlied* und *Parzival*, aber auch zu anderen mittelalterlichen Texten zu konstatieren. Dem gegenüber steht in der Praxis eine zu große Zahl von Lehrkräften, die etwa aufgrund mangelnder Qualifikation – ein Deutschlehrer in Waldorf-Oberstufen muss nicht zwingend ein (Germanistik-)Fachstudium mitbringen – die mittelalterlichen Literaturepochen im Fach Deutsch beargwöhnen oder gar überspringen. Kurz und pointiert: viel Raum und (noch?) nicht genügend *Know-how*.

Interessant scheinen mir Waldorfschulen für die Fachwissenschaft somit v. a. unter zwei Gesichtspunkten zu sein. Erstens als Multiplikator: Stand November 2015 gibt es in Deutschland 235 Schulen mit 85.797 Schülern.¹⁷ Es muss für unsere Disziplin interessant sein, nicht allein gut

¹⁴ Der *Iwein* Hartmanns von Aue ist als – neben Wolframs *Parzival* – gemäß Überlieferung populärster Artusroman der ‚klassischen‘ Zeit durchaus geeignet, in einer durch äußere Umstände verkürzten Epochenzeit (etwa: Krankheit des Lehrers, sonstiger Unterrichtsausfall, Schulfahrten und -projekte etc.) zum Einsatz zu kommen. In diesem Zusammenhang habe ich ihn mit Erfolg gelehrt. Bei ‚orthodoxeren‘ Waldorflehrern wird das Ersetzen des *Parzival* durch einen anderen Text wohl auf wenig Gegenliebe stoßen, da die durch Walter Johannes Stein (1891–1957), einen Vertrauten Rudolf Steiners, in den Waldorflehrplan integrierte *Parzival*-Epoche zum Standardrepertoire des Waldorfunterrichts gehört. Den *Helmbrecht* habe ich mehrfach im Geschichtsunterricht zum Mittelalter herbeigezogen, speziell die Erzählerkommentare zum Schicksal Helmbrechts am Ende des Werkes. Natürlich stellt er auch und gerade für den Deutschunterricht eine buchstäblich besonders ‚spannende‘ Lektüre dar, etwa im Hinblick darauf, inwiefern wir es mit einem besonders frühen Kriminalroman zu tun haben.

¹⁵ Zur sog. ‚Poetik-Epoche‘, die eigentlich dem Fach Kunstgeschichte zufällt, in der Regel aber von einem Deutschlehrer vertreten wird, vgl. Richter (wie Anm. 12), S. 137.

¹⁶ Bei letzterem Lied ließe sich auch ein inhaltlicher Aspekt – Eifersucht und Gewalt – zu einigen Kanzonen Morungens herstellen, etwa dem berühmten *Ich wil ein reise* (MF 145,33).

¹⁷ Vgl. <http://www.waldorfschule.de/service/schulverzeichnisse/#c263>.

vorgebildete zukünftige Germanistikstudenten heranzuziehen, sondern an Quasi-Gesamtschulen auch Schüler unterhalb des gymnasialen Niveaus an mediävistischen Texten teilhaben zu lassen. Theoretisch jeder Schüler, der eine Waldorfschule mit einem Haupt-, Mittel- oder Real schulabschluss oder der Fachhochschulreife verlässt, hat sich ebenfalls wochenlang mit Kriemhild, Siegfried und Parzival beschäftigt.¹⁸ Der zweite Aspekt ist, dass Waldorfschulen auch als Experimentierfeld der Fachwissenschaft dienen können: Nach wie vor ist es z. B. im mediävistischen Schuldiskurs nicht geklärt, welche Texte denn für den Schulunterricht geeignet sind – und welche nicht. Ist etwa Manfred Kerns bereits 2001 verfasstem Plädoyer für einen engen Kanon – Minnesang, *Parzival*, *Nibelungenlied* – zu folgen,¹⁹ oder gelten Robert Mohrs,²⁰ Heike Sahms²¹ und Björn Bulitzeks²² jüngste Werbeschriften für Legenden, *Rolandslied*

¹⁸ Als Extremfall sei zumindest erwähnt: Im Schuljahr 2014/15 las ich Felicitas Hoppes 2008 erschienene Adaptation des *Iwein* Hartmanns von Aue aus dem späten 12. Jahrhundert, *Iwein Löwenritter*, mit einer Stuttgarter Förderklasse; Schülern also, die sonst als ‚Sonderschüler‘ bezeichnet werden und die später eher selten den Hauptschulabschluss erwerben. Bei z. T. sehr unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten war es jedenfalls möglich, Verständnis und Interesse für den andersartigen Erzählstoff herzustellen.

¹⁹ Vgl. Manfred Kern: Parzival gegen Shell Oil. Ein Plädoyer für mittelalterliche Literatur in der Schule. In: Informationen zur Deutschdidaktik 25 (2001), S. 28–37, v. a. S. 33–37. Ich bin der Meinung, dass Kern mit seinem „Plädoyer für den sogenannten Kanon“ (S. 33) zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt zuzustimmen ist, da sonst sozusagen das Fell des Bären – die nachhaltige Präsenz mediävistischer Texte im Deutschunterricht – verteilt würde, bevor das Tier erlegt worden ist.

²⁰ Robert Mohr hat – anknüpfend an seinen (nicht im Tagungsband erschienenen) Vortrag auf der *Zurück ins Mittelalter*-Tagung des Essen-Duisburger Projekts *mittelneu* (2011) – auf der Website desselben Projekts eine Lernplattform zu Heiligenlegenden im Schulunterricht hochgeladen: Robert Mohr (2013): Heiligenlegenden (8./ 9. Jahrgangstufe). Vgl. https://www.uni-due.de/~hg0222/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=400. Im vorliegenden Band schlägt Mohr den ‚späten‘ Schweizer Minnesänger Johannes Hadlaub als Stoff für den Deutschunterricht vor; Mohr ist somit jedenfalls ein Verfechter der Verwendung schwerlich kanonisch zu nennender Texte in der Schule.

²¹ Vgl. Heike Sahn: Roland. In: Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Hg. v. Franziska Küenzlen; Anna Mühlherr; Heike Sahn. Göttingen 2014, S. 53–68. Sahn räumt ein, es bei Roland mit einem „sperrigen Helden“ (S. 56) zu tun zu haben, die Beschäftigung mit dem Ganztext sei aufgrund der enthaltenen Polemiken „nicht zuzumuten“ (S. 56). Die Analyse der Konstruktion und Konzeption eines mittelalterlichen Helden mache die Lektüre aber zum geeigneten Schulstoff (S. 55f.).

²² Vgl. die 2011 erstellte Lernplattform Björn Bulitzeks auf der Website des Projektes *mittelneu*: Björn Bulizek: Mittelalterliche Kleinepik (Fabeln/ Schwänke). https://www.uni-due.de/~hg0222/index.php?option=com_content&view=article&id=

und ‚Schwank‘? Zu vertreten ist eine Ab- oder Begrenzung des Stoffangebots nach meinem Dafürhalten überhaupt nur nach umfangreichen Tests in der Praxis. Hierfür eignet sich besonders ein schulischer Raum, in dem großflächig und ohne Legitimationsdruck Unterrichtszeit für mittelalterliche Texte verfügbar ist. Die Waldorfschulen bieten eine solche Möglichkeit, vor allem in ihren so genannten Hauptunterrichtsstunden, zur ‚Primetime‘ ab ca. 8.00 Uhr bis zur großen Pause. Dieser Umstand – über die von M. Michael Zech angeregte, ebenfalls reizvolle Erforschung der Waldorf-Lehrmethodik hinaus²³ – sollte sie aus der Sicht der germanistischen Mediävistik interessant machen.

Wie sieht nun eine solche Hauptunterrichtsstunde aus, zumindest in der Theorie? Der Unterricht greift in der (mit der 9. Klasse beginnenden) Oberstufe – wie erwähnt – Inhalte vorheriger Klassen auf, die nun begrifflich-intellektuell durchdrungen werden. Das Wiederaufnehmen und Erfassen auf verschiedenen Verarbeitungsebenen spielt auch in der Gestaltung einzelner Stunden eine Rolle. Diese beginnt meist mit dem ‚Morgenspruch‘ für die oberen Klassen Rudolf Steiners – einem vorderhand an den Sonnengesang des Hl. Franziskus erinnernden Text, der anaphorisch die Reize der Welt reiht²⁴ – sowie mit einem ‚rhythmischen Teil‘, in dem die Schüler performativ einen Text erarbeiten, der zumeist aus dem betreffenden Werk entnommen ist oder mit diesem in Beziehung gesetzt wird. Einem oft praktizierten Sicherungsabschnitt zu Inhalten der vorherigen Stunde folgt dann der Hauptteil, in dem durch verschiedene Methoden (klassische Textanalyse und Diskussion, produktive Aufgaben, Inszenierungen oder die z.B. von Malte Schuchardt für den *Parzival* verfochtenen erzählenden Lehrervorträge²⁵) ein Unterrichtsfortschritt bewirkt wird. Die Stunde endet geschickterweise mit einem ‚Cliffhanger‘; einer offenen Frage, die den Schüler weiterhin – über die unmittelbare Unterrichtsphase und in den neuen Tag hinein – beschäftigen möge.

198&Itemid=13. Bulitzek begründet dabei die Eignung von ‚Schwänken‘ für den Schulunterricht ausführlich: Björn Bulitzek: Warum mittelalterliche Schwänke? https://www.uni-due.de/~hg0222/index.php?option=com_content&view=article&id=199&Itemid=197. Die ebenfalls vorgesehene Plattform zu ‚Fabeln‘ ist nicht realisiert.

²³ Vgl. den Beitrag von M. Michael Zech in diesem Band.

²⁴ Rudolf Steiner: Morgenspruch für die oberen Klassen. In: Wahlspruchworte. Dornach 1998, S. 351.

²⁵ Malte Schuchardt: Gedanken zur Parzival-Epoche in der 11. Klasse. In: Erziehungskunst 1 (2002), S. 23–29.

Für die Makrostruktur einer Hauptunterrichtseinheit – beispielsweise in Bezug auf den *Parzival* – bleiben dem Lehrer so viele Gestaltungsfreiheiten. Der meist dreiwöchige Rahmen lässt daran denken, die Epoche in drei Komponenten zu teilen, wie dies Rüdiger Iwan 2002 vorgeschlagen hat: In der ersten Woche solle der Text erfasst werden, um ihn in der zweiten Woche in Diskussionen zu erschließen und in der letzten selbstständig zu inszenieren.²⁶ Frank Steinwachs hat – jenseits solcher konkreten Anwendungsvorschläge – zu Recht darauf hingewiesen, dass eine Verknüpfung von *Parzival*-Epoche und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen überaus fruchtbar sein und ggf. gar aus den Anliegen der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden kann.²⁷ Ich möchte hieran anknüpfen und, wie mir scheint, einen in Steinwachs' Aufsatz angelegten Gedanken adaptieren, variieren und womöglich noch schärfen. Steinwachs versteht die Lehrsituationen, die *Parzival* durchläuft, als wesentliches Element dafür, „dass die Schüler *Parzival* spontan und intuitiv als ein selbstbestimmtes Individuum im modernen Sinne“²⁸ auffassen. Das zumindest im Anschluss an die Lehren Herzeloyses und Gurnemanz' offenbare „Scheitern des Helden“ diene „als poetischer Schlüssel zum Ich.“²⁹ Mir geht es nicht um das – in der germanistischen Mediävistik durchaus problematisierte³⁰ – Konzept der Individualität in mittelalterlicher Literatur, dem sich Steinwachs für den *Parzival* vom anthroposophischen Standpunkt aus monographisch genähert hat.³¹ Gleichwohl möchte ich ebenfalls von der durchaus nicht revolutionären Feststellung ausgehen, dass die Schüler einerseits, den Titelhelden Wolframs andererseits die Grundsituation eint, aus einem geruhsamen, oft realitätsfremden Schutzraum in eine komplexere Lebenswelt aufbrechen zu wollen

²⁶ Vgl. Rüdiger Iwan: *Parzival – einmal anders*. In: *Erziehungskunst* 1 (2002), S. 33–38.

²⁷ Vgl. Frank Steinwachs: *Wolframs Parzival. Ein „Entwicklungssepos“ im Unterricht?*. In: *Erziehungskunst* 1 (2009), S. 25–32, etwa S. 26. Dort wird u. a. Bezug auf die Methodik der Psychoanalyse genommen.

²⁸ Steinwachs (wie Anm. 27), S. 25.

²⁹ Steinwachs (wie Anm. 27), S. 26 (Kapitelüberschrift).

³⁰ Vgl. die programmatische Betitelung des Standardwerks: Annette Gerok-Reiter: *Individualität. Studien zu einem umstrittenen Phänomen mittelhochdeutscher Epik*. Tübingen u. a. 2006.

³¹ Vgl. Frank Steinwachs: *mit dir selben hästu hie gestritn*. Das Figuren-Ich zwischen Poetischer Konstruktion und Innerer Selbstwerdung. Überlegungen zum Individuum und Individuellen im *Parzival* des Wolfram von Eschenbach. Berlin 2007.

(bzw. zu müssen). Im Steinwachs'schen Sinne entsteht so wünschenswerterweise „eine kritische Identifikation und Auseinandersetzung mit dem Titelhelden.“³² Es wäre nach meinem Dafürhalten dem Reiz dieser Identifikationssituation und vor allem der genannten Kritikfähigkeit der Schüler abträglich, wenn man das Erfassen des *Parzival* durch vermehrte, schwer hinterfragbare und an Kinderzeiten gemahnende Erzählelemente im oben genannten Sinne Schuchardts oder durch sonstige interpretatorische Setzungen zu gewährleisten versuchte, statt zunächst eine verlässliche Textgrundlage und profunde methodische Handreichungen zu geben (etwa zur mittelhochdeutschen Sprache und Aussprache, Stoff- und Motivgeschichte, zum Gesellschaftsentwurf des Mittelalters und der Stellung der Literatur etc.); Handreichungen, die es dem Schüler ermöglichen, eine möglichst eigenständige Arbeit am übersetzten oder gar ursprünglichen Text vorzunehmen. Dies wäre eine Arbeit, für die Anregungen und Fragen des Lehrers mehr Katalysator als Vorgabe sein könnten. Wie beim ausreitenden *Parzival* sollte sich das Verständnis des Schülers gegenüber der so geöffneten fremden Welt durch eine sukzessive, eigene Annäherung an deren Regeln und Bedingungen positiv wandeln.

Besonders geeignet scheint es mir dann, die drei Lehrsituationen, welche Parzivals Zugehen auf seine *âventiuren* bestimmen, mit den Schülern hinsichtlich ihrer Inhalte und Folgen zu erarbeiten – also Herzeloyses schlichte Handlungsanweisungen, die Parzival ebenso in Probleme stürzen wie Gurnemanz' Richtlinien für ein Handeln, das spezifischen lebensweltlichen Erfordernissen Rechnung trägt, aber unreflektiert zur Katastrophe der Frageversäumnis führt. Erst das diskursive, auf Dialogizität ausgerichtete Welt-, Selbst- und Gotteserschließen bei Trevrizent vermag es, den jungen Mann zu einem empathischen, seiner Aufgabe gewachsenen Menschen zu bilden. Die Reflexion auf die Lehrmethoden im *Parzival* werden die Schüler naheliegenderweise mit eigenen Erfahrungen füllen und womöglich als Chance verstehen können, Bedingungen für eine positive Charakterwandlung zu formulieren, die sich auf ihre Zukunftserwartungen anwenden lassen. Je nach Neigung der Schüler und Lehrer ergibt sich hierbei der Freiraum, eigene kreative Akzente – etwa künstlerisch-dramatische im Sinne Rüdiger Iwans – zu setzen, die einer zu starken Abstraktion der Unterrichtsergebnisse vorbeugen mögen. Versteht

³² Steinwachs (wie Anm. 27), S. 25.

man die Handlung des *Parzival* und speziell den darin zumindest implizit enthaltenen Lehrdiskurs als einen besonders geeigneten Schlüssel zur Herstellung kritischer Identifikation junger Erwachsener mit dem Weg des Wolfram'schen Protagonisten, so ist es gut möglich, einen faszinierenden Text zu erschließen, ihn für ein junges Publikum in jeder Hinsicht lesbar zu machen und Anregungen für eine selbstständige Reflexion auf (nicht allein) die eigene Persönlichkeitsbildung zu bewirken.

2 ‚wer sich an troume wendet, der ist schlecht beraten‘ (!)

Die Frage nach einer Kooperation von Germanistik und Waldorfpädagogik ist zugleich nicht zuletzt die nach ihrem bisherigen Scheitern. Zuerst ist dabei zu berücksichtigen, dass sich Waldorfschulen – in mehr oder weniger ‚orthodoxer‘ Manier – den Inhalten der anthroposophischen Lehre ihres Gründers Rudolf Steiner (1861–1925) verpflichtet sehen. Die Anthroposophie Steiners nimmt neben vielem mehr für sich in Anspruch, Aussagen über das Wesen des Menschen und der Welt im Allgemeinen sowie seine Her- und Zukunft – also z.B. ‚vorgeburtliche‘ und ‚nachtodliche‘ Zustände, Karma etc. – als empirische Wissenschaft formulieren und damit über den Erkenntnisstand der dann so genannten ‚gewöhnlichen Wissenschaft‘ hinausgelangen zu können.³³ Dass dieser (einen letztlich totalen Anspruch erhebende) Ansatz, als überlegene Wissenschaft zu gelten, auf Ablehnung und auch Spott von Seiten des regulären akademischen Betriebs stößt, ist nachgerade zwangsläufig. Ebenso nahe liegt die Gegenreaktion von anthroposophischer Seite, die mitunter von Gefühlen des Unverstandenseins und öfters auch von esoterischem Seherdünkel geprägt wird. Die Gefahr, von vornherein aneinander vorbei zu sprechen, ist damit gegeben – noch eher aber die, aufgrund womöglich vorschneller Urteile von vornherein auf eben dieses Miteinander-Sprechen zu verzichten.³⁴

Zur Legitimierung der anthroposophischen Lehre werden mitunter (und dann öfters verkürzt) u. a. historische Ereignisse oder literarische

³³ Vgl. Kirchhoff (wie Anm. 4), S. 227–230.

³⁴ Diese Tendenz deutete sich auch während der Diskussion meines Vortrags auf der Tagung an.

Texte herbeigezogen und so als ‚Kronzeugen‘ funktionalisiert.³⁵ Vorgänge, die für das Wesen und die Entwicklung des Menschen für zentral erachtet werden, meint man in früheren Quellen wiederzuerkennen. Bei Rudolf Steiner begegnet diese Idee eines Konnexes von individual- und literaturgeschichtlicher Entwicklung u. a. in Anwendung auf das *Nibelungenlied*: „Mit dem 13. Jahrhundert kommt aus dem Nibelungenmenschen herauf das spätere mitteleuropäische Bürgertum und wird Träger dieser mitteleuropäischen Kultur.“³⁶ Anthroposophen – sofern man diese denn auf *einen* Nenner und *eine* Ausrichtung reduzieren möchte – betrachten das *Nibelungenlied* und den *Parzival* nach dieser Vorgabe Steiners also nicht selten als Dokumente einer historischen Ablösung vom vorindividuellen Stammesverband zu einer christlich-höfischen Individualisierung. Das *Nibelungenlied* veranschaulicht im Vergleich zum nahezu zeitgleich entstandenen *Parzival* also angeblich die Ablösung von einer geringeren Entwicklungsstufe des Menschen. Der Stellenwert der Mittelalterliteratur im Waldorfunterricht erklärt sich also (ursprünglich) *auch* aus seiner Funktion als weltanschauliche Projektionsfläche.

Ein in diesem Sinne problematisches Zugehen auf mittelalterliche Texte scheint mir bis heute bei mitunter einflussreichen Vertretern der Waldorfpädagogik vorgängig zu sein. Hierfür zwei Beispiele: Heinrich Schirmer – bis vor kurzer Zeit verantwortlich für die Deutschlehrausbildung an der einzig staatlich akkreditierten Waldorf-Hochschule, der *Freien Hochschule* in Stuttgart – schreibt 1993:

Ohne die erhellenden Aspekte geisteswissenschaftlicher [d.h. anthroposophischer, M.K.] Forschung bleibt das Nibelungenlied ein literarisches Werk, das eine Fülle von Ungereimtheiten aufweist, die der Interpret dann, philologisch abgesichert, dem Autor und seiner Begrenztheit zuordnet.³⁷

„Philologische Absicherung“ wird nachgerade zum Vorwurf an den „Interpreten“, die Annahme von Brüchen im Text – *communis opinio* der Ni-

³⁵ Kirchhoff (wie Anm. 4), S. 227f.

³⁶ Rudolf Steiner: Vergangenheits- und Zukunftsimpulse im sozialen Geschehen. Dornach 1980, S. 166.

³⁷ Heinrich Schirmer: Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe. Stuttgart 1993, S. 153.

belungenforschung – beweist laut Schirmer die Unbedarftheit des Deutenden. Zudem stellt Schirmer die Alternative auf, „im Deutschunterricht Brot oder Steine als geistige Nahrung“ anzubieten. Dies erkenne man daran, „ob der Lehrer seine Gedanken aus erster Hand erhält oder ob er nur fachwissenschaftlich Konserviertes aufwärmt.“³⁸ Bizarr werden Schirmers Darstellungen u. a., wenn er die Kaplanszene des *Nibelungenliedes* als Untergang des heidnischen Wesens der Burgunden und zugleich als Sieg des überlegenen christlichen Ethos darstellt³⁹ – unbeantwortet lässt er dabei, warum die ‚heidnischen‘ Burgunden dann überhaupt einen christlichen Kaplan mit sich führen oder warum Kriemhild sich gegen die Hochzeit mit dem Heiden Etzel sträubt.

Christoph Göpfert, Doyen der Waldorflehrerbildung und Verfasser zahlreicher Lehrbücher zum Deutschunterricht in Waldorfschulen, schreibt 2002, dass, wenn man ‚sogar‘ auf den mittelhochdeutschen Text in Auswahl zurückgreife, verschiedene Bewusstseinsstufen des Menschen deutlich werden. So heißt es zu Hagen, der sich ganz auf seinen Verstand verlasse:

*„wer sich an troume wendet, der ist schlecht beraten‘ oder ‚der enweiz der rechten maere nicht zu sagine‘. Die ‚rechte maere‘ ist die neue Zeit! Hagen schaltet Siegfried vor allem deshalb aus, weil dieser ein Vertreter der alten, götternahen Epoche ist, die zuende gehen muss.“*⁴⁰

Ignorieren wir, dass das Zitieren mittelalterlicher Texte tückisch sein mag⁴¹ und dass die *rehten mære* Plural sind: Die Deutung derselben als „neuer Zeit“ und der Ermordung – nicht „Ausschaltung“! – Siegfrieds als Symptom eines Zeitenwechsels vergewaltigen die Sprache und den Text des *Nibelungenliedes* aber so, dass es sich nach meinem Dafürhalten nur um einen philologischen *Blackout* handeln kann, der womöglich im Dienste einer zielgerichteten Umdeutung steht.

³⁸ Beide Zitate Schirmer (wie Anm. 37), S. 173.

³⁹ Vgl. Schirmer (wie Anm. 37), S. 154–156.

⁴⁰ Christoph Göpfert: Was soll das Nibelungenlied in der 10. Klasse? In: *Erziehungskunst* 1 (2002), S. 19–22.

⁴¹ Der fragliche Passus (Str. 1510, 1f.) lautet nach der Ausgabe von Karl Bartsch. Hg. v. Helmut de Boor. 22. rev. u. v. Roswitha Wisniewski ergänzte Aufl. Wiesbaden 1988.: *„Swer sich an troume wendet“, sprach dô Hagene/ „der enweiz der rehten mære niht ze sagine“.*

Es lässt sich zum Glück feststellen, dass z. B. die undogmatische und literaturwissenschaftlich orientierte Arbeit M. Michael Zechs und seiner Mitarbeiter in Kassel das oben dargestellte Niveau an Lehrerseminaren deutlich gehoben hat. Zugleich sollte man aber die Augen nicht davor verschließen, dass die Schatten einer früher nicht immer primär auf das Verständnis der mittelalterlichen Texte als solcher zielenden exegetischen Tradition an Waldorflehrerseminaren noch so lang erscheinen, dass es eben auch an einzelnen Personen und damit an Zufälligkeiten hängt, ob die dortige Arbeit mit den Ergebnissen und Prämissen der germanistischen Mediävistik kompatibel sein kann – es überhaupt sein will – oder nicht.

Von daher erscheint mir der direkte Weg zu Waldorfschulen, an denen dogmatische Positionen meist praxisbedingt eine geringere Rolle spielen, der gangbarere; zumindest, bis sich Indizien erhärtet haben, die auf eine – im Vergleich zu den genannten Beispielen – deutlich literaturwissenschaftsnähere Auslegung mittelalterlicher Texte im gesamten Waldorfbereich schließen lassen.⁴² Auch wird man an Schulen aus praktischen Gründen wohl größeres Interesse an einer Zusammenarbeit haben: Waldorfschulen gewärtigen aktuell einen großen Mangel an Lehrkräften, Besserung ist nicht in Sicht – im Gegenteil. Allein in Baden-Württemberg werden in den kommenden Jahren nach allgemeiner Prognose mehrere hundert Lehrer im Waldorfbereich fehlen, was die Seminare längst nicht auffangen können.⁴³ Da sich größere Schulen nicht selten aus dem qualifizierten Personal kleinerer Waldorfschulen speisen – insbesondere, da ihre finanziellen Möglichkeiten höher sind und die Gehaltsschere zwischen einzelnen Schulen z. T. eklatant weit offen steht – wird das Problem faktisch öfters nach dem ‚Die Letzten beißen die Hunde‘-Prinzip geregelt. Dies hat für die Mittelaltergermanistik interessante Konsequenzen. Diese letztgebissenen Waldorfschulen wenden sich inzwischen unverhohlen an Lehramtskandidaten und Referendare. Als

⁴² Als solche verstehe ich den Beitrag M. Michael Zechs im vorliegenden Band oder die geplante Dissertation Frank Steinwachs' zu Waldorfpädagogik und germanistischer Mediävistik.

⁴³ Die *Freie Hochschule Stuttgart* hat als einzig staatlich akkreditierte Waldorf-Hochschule in den letzten Jahren jährlich jeweils weniger als zwanzig Oberstufen-Absolventen. Im Jahre 2015 schloss dort ein einziger Deutsch-Oberstufenlehrer ab. In Stuttgart wurde im Jahr 2014 öffentlich, etwa in der U-Bahn, um Neu-Studenten geworben.

Beispiel nenne ich eine seit Januar 2014 bis Ende 2015 geschaltete Ausschreibung der Waldorfschule Neuenrade im Sauerland:

Sie haben das 2. Staatsex., können in Sek II unterrichten, sind engagiert und suchen eine neue Herausforderung? Dann bewerben Sie sich schnellstens bei uns.⁴⁴

Die Folge ist, dass Deutschlehrer bisweilen ohne spezifische Waldorf-Qualifikation eingestellt werden, was in der Regel eine Entdogmatisierung des Unterrichts bewirken wird. Zugleich ist die Lehr- und Personalsituation an nicht wenigen Waldorfschulen so desperat,⁴⁵ dass der Vorschlag, etwa mit Studenten eine Gastepoche zu gestalten, aus fachlichen (und ggf. auch wirtschaftlichen) Gründen willkommen sein wird.⁴⁶

3 Kleiner Ausblick

Waldorfschulen können für die germanistische Mediävistik ein anregender Partner für einen fruchtbaren Austausch und dabei – rein funktional betrachtet – Zulieferer, Kommunikationspartner und frisch gemähte Spielwiese sein oder werden. Die Probleme dieser Schulform in der öffentlichen Wahrnehmung sind hausgemacht und gehen auf eine überschaubare Zahl meist älterer Fachvertreter zurück, welche die mitunter hermetisch erscheinenden Vorträge Steiners zugleich als Offenbarungstexte und als Wissenschaft betrachten, um daraus Ableitungen zu generieren, die großen Teilen unvorbereiteter Zuhörer dunkel bleiben. Dies muss die Fachwissenschaft beim zu erhoffenden Austausch zumindest mit der Waldorf-Basis wenig kümmern. Was Waldorfschulen der Mittelaltergermanistik vor allem zu bieten haben, hat eher wenig mit deren weltanschaulicher Tradition zu tun – und so hinkt mein Bild von der

⁴⁴ <http://www.waldorfschule.de/waldorflehrer/stellenangebote/stellenangebote-fuer-deutschland/Deutsch/?plz=5>.

⁴⁵ Momentan hat meines Wissens eine Reihe auch prominenter Waldorfschulen Probleme, Stellen fachlich adäquat zu besetzen. Diese Situation wird sich in Zukunft voraussichtlich verschlimmern, wie manche Ausschreibungen zeigen, die auf Verrentungen im Kollegium hinweisen: <http://www.waldorfschule.de/waldorflehrer/stellenangebote/stellenangebote-fuer-deutschland/Deutsch>.

⁴⁶ So habe ich mich Anfang 2015 in Elternzeit im Fachunterricht von einer hochqualifizierten Lehramtsstudentin vertreten lassen.

wissenschaftlichen Ostpolitik insofern, als der mögliche Wandel in den Schulen, welcher durch mediävistische Annäherung bewirkt werden könnte, für die Wissenschaft eben nicht das Ziel, sondern höchstens ein netter Nebeneffekt einer attraktiven Kooperation sein mag.

Markus Michael Zech (Kassel)

Ein kulturkundlicher Ansatz zur Erschließung mittelalterlicher Literatur in der Schule

Lehrplan und Unterrichtspraxis der Waldorfschulen

In den Waldorfschulen gehört die Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Literatur, insbesondere den großen Epen wie *Nibelungenlied* und Wolframs *Parzival*, zum integralen Bestandteil des Deutschunterrichts. Es liegt hier eine über 90-jährige und derzeit in Deutschland an über 230 Schulen realisierte Unterrichtspraxis vor, die bislang erziehungswissenschaftlich und fachdidaktisch weder empirisch noch konzepttheoretisch untersucht wurde. Dies mag sowohl an den Berührungspunkten der akademischen Wissenschaft mit den esoterisch-anthroposophischen Ideen des Begründers der Waldorfpädagogik, Rudolf Steiner (1861–1924), als auch an der bis vor einem Jahrzehnt eher hermetisch-introvertierten Subkultur der Waldorfschulen selbst liegen.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der Behandlung mittelalterlicher Literatur in der neuen Generation der Bildungspläne der Regelschulen nur wenig oder gar kein Stellenwert zugemessen wird, scheint eine kritische Auseinandersetzung mit der Lehrplanidee und der Unterrichtspraxis dieses alternativen Schultypus mit seinen spezifischen Lehrplanschwerpunkten durchaus lohnend.

Grundlage dafür könnte eine knappe, den Sachstand erschließende Einführung in die Begründungen und aktuellen Umsetzungen des Waldorflehrplans bieten. In diesem werden Lernprozesse als schrittweise angelegter Vorgang bis zu einer individuellen Urteilsbildung verstanden. In der Unter- und Mittelstufe behandelte Inhalte werden im Sinne eines Spiralcurriculums in der Oberstufe bewusst wieder aufgegriffen und dort begrifflich durchdrungen. Auch die Thematisierung von Helden-Epen und Mythen folgt diesem Aufbau. So werden ab der 4. Klasse Sagen aus verschiedenen Kulturkreisen erzählt oder gelesen, u. a. die durch die *Edda*

überlieferten Götter- und Heldenmythen bzw. Sagen aus dem Nibelungen-, Dietrich- und später auch Artus-Zusammenhang. Diese zunächst literarisch rezipierten Bilderwelten erfahren dann durch den Geschichtsunterricht der Mittelstufe ihre historische Kontextualisierung. In den Oberstufenklassen werden diese Epen im Literaturunterricht unter Einbeziehung von Mythos-Theorie, Texterschließung und Rezeptionsgeschichte untersucht und auch deren ideologischer Missbrauch im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert. Dabei begründen die Waldorfpädagogen in ihrem Binnendiskurs die Bildungsziele, die sie mit der Erschließung der mittelalterlichen Epen verfolgen, weder mit der Wahrung eines traditionellen Bildungskanons noch mit Volkstümelei oder naiver Heldenverehrung, sondern setzen sie in Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wie dem Aufbau eines ethischen Individualismus, aber auch der Auseinandersetzung mit den Gefahren des Rechtsextremismus.

1 Die Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts an Waldorfschulen

1.1 Die fachdidaktische Diskursituation bezüglich des Lehrplans und der Unterrichtspraxis

Sucht man die oben angedeuteten Diskurshindernisse, die zwischen den Waldorfschulen und der Erziehungswissenschaft bzw. den Fachdidaktiken bestehen, stößt man im kollegialen Fachgespräch schnell auf die Sorge, sich bei einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik auf wissenschaftlich unseriöses Terrain zu begeben.¹ Dies liegt sicherlich daran, dass sich die Waldorfpädagogik nicht trennscharf von den esoterisch-anthroposophischen Ideen ihres Begründers Rudolf Steiner abgrenzen lässt. Dieser Eindruck scheint sich insofern zu bestätigen, als die Waldorfschulen ihre Praxis seit 1919 auf der Basis eines intensiven Binnendiskurses realisieren, der sich in zahlreichen Publikationen niederschlug und durchwegs von der Referenz auf die Ideen Rudolf Steiners geprägt ist. Obwohl die Autorinnen und Autoren fortwäh-

¹ Z. B. Heiner Ulrich: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München 2011, S. 190–207.

rend auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse Bezug nahmen, brachten sie sich kaum aktiv in die entsprechenden akademischen Diskurse ein.² Damit weisen die heute über 230 Waldorfschulen mit ihren Lehrerbildungsstätten und Forschungseinrichtungen in Deutschland Merkmale einer Subkultur auf. Dies hat zur Folge, dass keine nennenswerte fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Deutschunterricht an Waldorfschulen (weder konzepttheoretisch noch empirisch) stattfand, und es liegt das Kuriosum vor, dass eine der wenigen Alternativen zum staatlichen Regelschulsystem mit einer über 90-jährigen Unterrichtspraxis, einem eigenen Lehrplan, eigenen Forschungseinrichtungen und eigenen Lehrerbildungsstätten hinsichtlich Unterricht und Lehrplan im Fach Deutsch wissenschaftlich weitgehend unerschlossen blieb.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, mit dem Fokus auf die mittelalterliche Literatur einen spezifischen Einblick in den Deutschlehrplan der Waldorfschulen und dessen Umsetzung zu vermitteln. Zuvor allerdings müssen wegen der angedeuteten Desiderata die Rahmenbedingungen des Faches Deutsch an den Waldorfschulen skizziert werden.

1.2 Der Deutschunterricht an Waldorfschulen – ein diffuser Untersuchungsgegenstand

Jede Untersuchung des Deutschunterrichts der Waldorfschulen ist sofort mit dem besonderen Lehrplanverständnis dieser Einrichtungen konfrontiert, deren Unterrichtspraxis sich im Spannungsfeld eines auf personaler Weitergabe basierenden Tradierungssystems (Lehrerbildung, Tagungen) mit einer beachtlichen, in die Gründungszeit der ersten Waldorfschule zurückreichenden Konzeptkontinuität und der für die Waldorfpädagogik konstitutiven Lehrer- bzw. Schulautonomie realisiert.³ Auf dieser Grundlage etablierte sich an den Waldorfschulen ein spezifisches Lehrplan-Verständnis, d. h. es gibt keinen verbindlichen Lehrplan und auch keine über

² Marcello da Veiga: Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre bildungsphilosophischen Grundlagen. Ein Essay. In: Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialogs. Hg. v. Horst Bauer; Peter Schneider. Frankfurt/ M. 2006, S. 17–21.

³ Markus Michael Zech: Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses. Frankfurt/ M. 2012, S. 119–131.

den Dachverband exekutierten curricularen Vorgaben, sondern nur einen ‚Orientierungsplan‘.⁴ Die Umsetzung eines Lehrganges wird letztendlich von der einzelnen Lehrperson vollzogen und verantwortet. Allerdings liegen dafür zahlreiche individuell geprägte Ausarbeitungen und Handreichungen (Fachpublikationen) vor.⁵ In Facharbeitsgruppen auf den Ebenen Schule, Landesarbeitsgemeinschaften und der Pädagogischen Forschungsstelle des Bundes der Freien Waldorfschulen wird ständig an der Weiterentwicklung des Lehrplans gearbeitet. Damit muss der Untersuchungsgegenstand einerseits als begründetes Konzept mit langer Tradition, andererseits wegen der heterogenen und sich ständig wandelnden individuellen Umsetzung als diffus betrachtet werden.

1.3 Lehrerkompetenz im Fach Deutsch

Da den Lehrenden an den Waldorfschulen in der Interpretation des Orientierungsplans weitgehende Eigenverantwortung zugemutet wird, muss nach der professionellen Grundlage ihrer Kompetenzen gefragt werden. Hier unterscheiden sich Voraussetzungen der Unter- und der Oberstufenlehrerinnen und -lehrer. Denn bis zur 8. Klasse wird der Unterricht im Fach Muttersprache/ Deutsch von einer universalen Lehrkraft (Klassenlehrer bzw. Klassenlehrerin) erteilt, die einen Großteil der Kernfächer in sogenannten ‚Epochen‘⁶ unterrichtet. Für den Oberstufenbereich, in der Waldorfschule ab der 9. Klasse, herrscht hingegen das Fachlehrprinzip, d. h. alle Fachlehrer an Waldorfschulen benötigen ein abgeschlossenes akademisches Studium im Unterrichtsfach. Neben dem absolvierten Fachstudium, das Voraussetzung für die staatlich erteilte Lehrgenehmigung ist, haben sich die Mehrzahl der Deutschlehrer zusätzlich in Seminaren bzw. an Hochschulen hinsichtlich einer Einführung in die Waldorfpädagogik bzw. ihre Fachdidaktik und -methodik qualifiziert.⁷

⁴ Der Begriff ‚Orientierungsplan‘ wird im Folgeabsatz zum Lehrplanverständnis erläutert.

⁵ Zum Deutschunterricht an den Waldorfschulen: Heinrich Schirmer: Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe. Stuttgart 1993; Christoph Göpfert (Hg.): Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht. Stuttgart 1993; Heinrich Schirmer: Warum eine Sprache, die wir können? Zum Deutschunterricht an der Waldorfschule. Stuttgart 2008.

⁶ Erläuterung des Begriffs im folgenden Abschnitt zum Epochenunterricht.

⁷ Je nachdem, welche akademischen Vorleistungen sie für ihre Tätigkeit an Waldorfschulen einbringen, werden die Deutschlehrer durch Einarbeitung vor Ort (Fachmentorierung),

Vor allem die Quereinsteiger in den Lehrerberuf erwerben hier ihre pädagogischen und didaktischen Kompetenzen. Erst vor kurzem einigten sich die Waldorfschulen auf Mindeststandards in diesen waldorfspezifisch fachdidaktischen Studiengängen. Für das Fach Deutsch ist vor allem bezüglich der Kompetenz für die mittelalterliche Literatur und das Mittelhochdeutsche, je nach Gewichtung, die dieser Bereich im Germanistikstudium hatte, von sehr unterschiedlichen Lehrvoraussetzungen auszugehen.

1.4 Epochenunterricht

An den Waldorfschulen werden die grundlegenden Kulturtechniken, ab der Mittelstufe dann die Fächer Deutsch, Geschichte, Biologie/ Naturkunde, Physik, Chemie, Geographie/ Geologie, Geometrie und Mathematik, ab Klasse 9 auch Kunstgeschichte/ Ästhetik in drei- oder vierwöchigen Epochen mit einer täglichen Unterrichtseinheit von 100 bis 110 Minuten unterrichtet. In der Regel stehen dabei den Fächern Deutsch, Geschichte und Mathematik zwei mehrwöchige Epochenzeiten zur Verfügung, den anderen Fächern jeweils eine solche Sequenz. Quantitativ entspricht eine dreiwöchige Unterrichtsepoche einer Jahresstunde à 45 Minuten. Qualitativ ermöglicht die intensive Unterrichtsdichte aber oft eine komplexe Erschließung eines größeren Gesamtzusammenhangs sowie den nachhaltigen Aufbau der hierfür notwendigen methodischen und fachlichen Fähigkeiten, denn während einer solchen Epoche steht das Fach für die Schülerinnen und Schüler im Zentrum ihres Lernens und ist dann deren wesentlicher Bewusstseinsinhalt.⁸

durch fachspezifische Fortbildungskurse und/ oder durch periodische oder vollzeitliche Postgraduiertenstudiengänge vorbereitet.

⁸ An Waldorfschulen hat sich für diesen Fachepochenunterricht am Anfang des Unterrichtstages intern die Bezeichnung ‚Hauptunterricht‘ etabliert, wodurch der oben geschilderten Sonderstellung des Faches auf Zeit Rechnung getragen wird (typische Aussage: „Im Hauptunterricht haben wir zur Zeit Geschichte.“).

1.5 Lehrplanverständnis und Lehrplanaufbau

Der Herausgeber des aktuellsten Lehrplanwerks,⁹ Tobias Richter, stellt einleitend dessen „grundsätzlich orientierenden und beispielgebenden Charakter“ fest, ohne den Anspruch zu erheben, ein „im einzelnen verpflichtender Lehrplan zu sein.“¹⁰ Er charakterisiert damit diesen Lehrplan als rechtlich unverbindlichen, im internen Diskurs der Waldorfpädagogen aber doch wesentlichen und beachteten ‚Orientierungslehrplan‘.¹¹ In diesem ist das einzelne Fach immer im Zusammenhang mit dem Gesamtkanon definiert, also horizontal verortet:

Mit horizontalem Lehrplan ist hier der Versuch gemeint, die didaktische Abgestimmtheit der verschiedenen Unterrichtsgegenstände in einem Entwicklungszeitraum des Kindes und des Jugendlichen zu beschreiben [...]. [Er] ist in seinem fächerübergreifenden Duktus in Bezug auf die Konkretisierung der Unterrichtsinhalte oft unscharf und notwendigerweise fragmentarisch.¹²

Damit ist einerseits das einzelne Kind mit seinen individuellen Entwicklungsaufgaben und andererseits der Gesamtfächerkanon als peripherer

⁹ Tobias Richter (Hg.): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – Vom Lehrplan der Waldorfschule. 3. Aufl. Stuttgart 2010.

¹⁰ Richter (wie Anm. 9), S. 18.

¹¹ Auch wenn Richter und seine Mitautoren diesen u. a. als *Rahmenlehrplan* (Richter [wie Anm. 10], S. 6 und 99) bezeichnen, scheint es mir aus Gründen hermeneutischer Klarheit sinnvoller, den Waldorflehrplan mit dem Begriff ‚Orientierungslehrplan‘ von dem erziehungswissenschaftlich etwas anders konnotierten Begriff *Rahmenlehrplan* abzusetzen, denn *Rahmenrichtlinien* bzw. ein *Rahmenlehrplan* vermitteln Richtlinien und Optionen zur Realisierung bestimmter Lernziele, die in gesellschaftlich-politisch sanktionierten Verfahren etabliert wurden, während der Waldorflehrplan alle einzelnen Fachlehrpläne immer aus den als übergeordnete Kriterien angesetzten entwicklungspsychologischen Bedingungen bzw. übergeordneten Bildungszielen herleitet, die sich sowohl aus dem Gesamtkanon aller Fächer als auch der Ausrichtung des schulischen Bildungsganges auf den Individuations- und Persönlichkeitsentwicklungsprozess ergeben (Richter [wie Anm. 9], S. 44–49 und 73–76). Vgl. dazu: Zech (wie Anm. 3), S. 119–121.

¹² Richter (wie Anm. 9), S. 43.

Bezugsbereich Zentrum und Ausgangspunkt für die curriculare Orientierung des Lehrers.¹³ Der Lehrplan ist also wie ein Spiralcurriculum aufgebaut.¹⁴ Das Fach Deutsch/ Muttersprache wird in den Klassen 1–8 von einem Klassenlehrer bzw. einer Klassenlehrerin in zwei dreiwöchigen thematisch definierten ‚Unterrichtsepochen‘ (täglich 105 Minuten) sowie zwei Wochenfachstunden erteilt. In den Klassen 9–13 wird der Unterricht von fachwissenschaftlich qualifiziertem Lehrpersonal gegeben. Das zentrale Bildungsziel ist u. a. der Kompetenzaufbau zu fachspezifisch geprägter Reflexion, Urteils- und Begriffsbildung (ähnlich bzw. entsprechend dem gymnasialen Bildungsverständnis). Bedingt durch den auch in der Oberstufe eingerichteten ‚Epochen-Unterricht‘ haben an der Waldorfschule die Erschließung von Ganztexten bzw. literarischen Themenbereichen eine größere Gewichtung als an staatlichen Regelschulen.

1.6 Mittelalterliche Literatur bzw. Heldensagen im Deutschunterricht

Die Schüler an Waldorfschulen lernen in den Klassen 4–6 durch Lektüre, meist jedoch durch Lehrererzählungen Mythen und Heldenepen aus verschiedenen Kulturen kennen. In diesem Zusammenhang werden meist auch der Nibelungen-Sagenkreis und Wolframs *Parzival* in Grundzügen erschlossen, im ungünstigen Fall durch Lektüre von Auguste Lechners problematischen Nacherzählungen.¹⁵ Diese Epen erfahren im Deutschunterricht der Oberstufe dann in jeweils einer drei- bis vierwöchigen Unterrichtsepoche in der 10. Klasse (*Nibelungenlied*) und in der 11. Klasse (Wolframs *Parzival*) eine erneute, intensive Erschließung und Erarbeitung.¹⁶ Der mittelalterlichen Literatur kommt demnach in diesen beiden Jahrgangsstufen große Bedeutung zu, denn für die Erschließung und

¹³ Ergänzend zu diesem Lehrplan existiert auch ein kompetenzorientierter Bildungsplan, der aber im Wesentlichen auf dem Richter-Lehrplan basiert. Vgl. Wenzel M. Götte; Peter Loebell; Klaus-Michael Maurer: Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsplan der Waldorfschule. Stuttgart 2009.

¹⁴ Vgl. Zech (wie Anm. 3), S. 129–132.

¹⁵ Zur Kritik an der Verwendung von Lechners Nacherzählung des Nibelungenliedes vgl. Nine R. Miedema: Einführung in das „Nibelungenlied.“ Darmstadt 2011, S. 136.

¹⁶ Zum Deutschlehrplan vgl. Erika Dühnfort, Heinrich Schirmer, Markus Michael Zech u. a.: Muttersprache (Deutsch). In: Richter (wie Anm. 9), S. 103–149.

Auseinandersetzung mit diesen Epen stehen immerhin 25 % der Unterrichtszeit im Fach Deutsch, also deutlich mehr als in den Regelschulen, zur Verfügung.¹⁷

2 Zielsetzungen und Dimensionen bei der Behandlung mittelalterlicher Epen im Deutschunterricht der Oberstufe am Beispiel des *Nibelungenliedes*

Im Folgenden sollen am Beispiel einer Unterrichtsepoche zum *Nibelungenlied* im Rahmen des Deutschunterrichts an den Waldorfschulen deren Konzeption und Durchführung vorgestellt und untersucht werden. Ein Schwerpunktthema im Deutschunterricht der 10. Klasse ist die Poetik¹⁸ und in diesem Zusammenhang auch die poetologische Erschließung der Großgattungen Epik – Lyrik – Dramatik. In diesen Zusammenhang kann auch die komplexe Erschließung des *Nibelungenliedes* mit folgenden Aspekten gestellt werden:

- die in das Epos einfließenden mythischen und historischen Sagen und Liedstoffe;
- der Übergang von mündlicher Tradierung und Oralität zur schriftlich fixierten Literatur;
- der im *Nibelungenlied* nachklingende Wertewandel von der vorchristlich-germanischen zur christlich-mittelalterlichen (höfischen) Kultur;
- die Erzählstruktur und Erzähltechnik bzw. die Poetik des mittelalterlichen Epos;

¹⁷ Ich teile aufgrund meiner Einblicke in die Unterrichtspraxis und einer kürzlich auf einer Fortbildungsveranstaltung durchgeführten Erhebung die pessimistische These nicht, dass dieser großzügig bemessenen Unterrichtszeit an Waldorfschulen in der Regel ein ebenso großes Defizit an mediävistischer Fachkompetenz bzw. an Mittelhochdeutschenkenntnissen gegenüberstehe. Ich halte es zudem für möglich (aber nicht für gut), dass auch Deutschlehrer ohne differenzierte Kenntnisse im Mittelhochdeutschen diese Literatur im Unterricht erarbeiten lassen können.

¹⁸ Hans Paul Fiechter; Rita Schumacher: Poetik. Drei Wege. Kassel 2014.

- der Sprachwandel bzw. eine anfängliche Erschließung von Laut- und Bedeutungswandel vom Althochdeutschen über das Mittelhochdeutsche zum Neuhochdeutschen;
- die Übertragungen einzelner Schlüsselstellen aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche;
- die Erschließung des Epos in seinem Aufbau, des episch-dramatischen Geschehens, der typisierenden Figurengestaltungen sowie der zum Ausdruck kommenden Werteproblematik;
- die Rezeptionsgeschichte ab dem frühen 19. Jahrhundert;
- die ideologische Aufladung im Zusammenhang mit nationalem Chauvinismus und völkisch-rassistischer Ideologie ;
- das Kennenlernen von literarischen, bildlichen und filmischen Interpretationen bzw. Adaptionen des Nibelungenstoffs;¹⁹
- einzelne Einblicke in (historische) Forschungsperspektiven zu Textgenese, Textinterpretation und Rezeption.

2.1 Möglicher Aufbau einer dreiwöchigen Unterrichtsepoche

Im Folgenden soll das Konzept einer dreiwöchigen Unterrichtsepoche zum *Nibelungenlied* in seiner zeitlichen und inhaltlichen Dimension vorgestellt werden.²⁰ Dem Unterricht sind 15 Einheiten à 105 Minuten zugrunde gelegt.

Epochenkonzept (Themenüberblick)

1. Woche

Mo: Sitte und Kultur der Germanen – Indogermanische Sprachen;
Sprachwandel – Götterwelt.

¹⁹ Bildmaterialien finden sich im Internet und bei Anette Sosna: EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Das Nibelungenlied. Hg. v. Johannes Diekhans. Braunschweig, u. a. 2010; Die Nibelungen. Ausstellungskatalog. Haus der Kunst. München 1987; „Uns ist in alten Mären...“ Das Nibelungenlied und seine Welt. Ausstellungskatalog Badisches Landesmuseum. Darmstadt 2003.

²⁰ Dieses Konzept wird den Lehrerbildungskursen am Kasseler Lehrerseminar zugrunde gelegt und wurde in ähnlicher Form vielfach mit Erfolg im Unterricht umgesetzt.

- Di: Mythos (Mythentheorie), Nordische Mythologie: Weltbild und Götterdämmerung nach der *Snorri Edda*; Balders Tod und die Rolle Lokis.
- Mi: Odins Initiation (Trank aus Mimirs Brunnen; Runenerwerb durch Baumhängen; Raub des Skaldenmets von den Riesen); Überblick über die Völkerwanderung.
- Do: *Prosa-Edda* und *Lieder-Edda* zur Nibelungenthematik (Sigurds Jugend; Sigurd bei den Burgundern; Sigurds Tod; Attli-Lieder).
- Fr: Einführung in das Mittelhochdeutsche (Laut- und Bedeutungswandel), zum ‚Autor‘ und zur Datierung des mittelalterlichen *Nibelungenliedes*; Lektüre der 1. und 2. Aventure: Überblick über die Personen und Genealogien im *Nibelungenlied*.

2. Woche

- Mo: Gegenüberstellung des mythischen Geschehens um Sigurd (*Edda*) und der ersten Aventure des *Nibelungenliedes*; zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventure 3 bis 5: Siegfrieds Werbungsfahrt und seine Dienste (Dänen- und Sachsenkrieg); erstes Zusammentreffen von Siegfried und Kriemhild.
- Di: Erörterung der Rolle Siegfrieds vor dem Hintergrund der höfischen Welt; zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventure 6 bis 11: Brunhild – Figurengestaltung; Siegfrieds Rolle bei der Brautwerbung bzw. Eroberung; Doppelhochzeit zu Worms; Brunhilds Zweifel an Siegfrieds Status.
- Mi: Die Frage des ‚Königheils‘ (Gunther, Hagen, Siegfried); Kriemhild und Brunhild – eine Gegenüberstellung; Brunhilds Rollenwandel bzw. Bedeutungsveränderung (unter Einbeziehung der *Edda*-Lieder); zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventure 12 bis 14: Streit der Königinnen und seine Konsequenzen.
- Do: Die Personengestaltung Siegfrieds; Siegfried und Sigurd – eine Gegenüberstellung; das Problem der Täuschungen; Siegfrieds Unbedarftheit und Übermut; zusammenfassende Darstellung

und ausschnittsweise Lektüre der Aventiuren 15 bis 16: Siegfrieds Tod; Hagens Rolle.

- Fr: Weshalb ‚musste‘ Siegfried sterben? Was geht mit ihm unter? Bilddarstellungen zu Siegfrieds Ermordung – Gegenüberstellung der Deutungen; die Rezeption der Siegfried- und Hagen-Gestalt im 19. Jahrhundert; zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventiuren 17 bis 19: Kriemhilds Trauer und ihre Demütigung; die Versenkung des Schatzes; Hagens Motive; Brunhild – eine Gewinnerin? (eventuell in Form einer Klassenarbeit oder eines Hausaufsatzes bearbeitbar).

3. Woche

- Mo: Brunhilds Demontage; der Weg des Schatzes und seine sich verändernde Funktion (unter Einbeziehung der Edda-Überlieferung); zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventiuren 20 bis 25: Kriemhilds Situation; Etzels Werbung und Rüdigers Treueide; ihre Einladung; Aufbruch und Warnungen; die Donauüberquerung.
- Di: Hagens Rolle beim Zug an Etzels Hof; zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventiuren 26 bis 29: Volker, der Spielmann an Hagens Seite; Rüdiger als Gastgeber; die Verlobung seiner Tochter mit Giselher; Ankunft und erste Eskalationen.
- Mi: Kriemhild und Hagen – eine Gegenüberstellung; zusammenfassende Darstellung und ausschnittsweise Lektüre der Aventiuren 29 bis 39: Stufen der Eskalation; die Kämpfe um den Saal; Blutrausch; Rüdigers (tragischer) Konflikt; der Weg in den Untergang; Figur und Rolle Dietrich von Berns.
- Do: Reflexion des Gesamtepos und seines Finales: Was führte in den Untergang? War der Untergang aufzuhalten? Der Vernichtungswille bei Hagen und Kriemhild; das ehemalige Sippenprinzip der Rache richtet sich gegen sich selbst; das Fehlen der *mâze* und die Figur Dietrich von Berns; Wiederentdeckung des *Nibelungenliedes* Ende des 18. Jahrhunderts; Hebbels Dramatisierung des *Ni-*

belungenliedes mit Textarbeit in Auszügen; Hebbels Psychologisierung der Figuren; Lektüre von Wagners Schlusspassage der *Götterdämmerung* (eventuell Hörbeispiel).

Fr: Hebbels und Wagners Deutung des Nibelungenstoffs; das *Nibelungenlied* und seine Rezeption als deutsche *Illias*; die Nibelungen-Thematik im Wilhelminismus und im Dritten Reich; Nibelungen- und Germanenkult in rechtsradikalen Kreisen; Ausblick: moderne literarische Adaptionen.

2.2 Ergänzende Inhalte und Ziele

Da in den Waldorfschulen in der Regel der Epochenunterricht für Deutsch durch zwei durchgehende Wochenstunden ergänzt wird, stehen parallel zu der dreiwöchigen *Nibelungenlied*-Epoche sechs weitere Deutschstunden zur Verfügung. Diese können entweder für schriftliche Ausarbeitungen oder für die Analyse von Hörbuchauschnitten bzw. Ausschnitten von Verfilmungen genützt werden.

Aber auch die Analyse von Zeichnungen und Gemälden lässt sich im Sinne der Erschließung der Rezeptionsgeschichte des Stoffes nutzen. Letzterer Ansatz kann in einem fächerübergreifenden Projekt mit dem Kunstunterricht stattfinden. In einem ähnlichen Sinn empfiehlt es sich, in Zusammenarbeit mit dem Musikunterricht Wagners literarisch-musikalische Gestaltung des Stoffs im *Ring* in Ausschnitten zu erarbeiten.

Dass sich aus dem Unterricht durch die interkulturelle Prägung der Schülerinnen und Schüler bzw. aufgrund ihres je individuellen Migrationshintergrunds zahlreiche Fragen ergeben, die den Umgang mit Werten und kulturellen Konzepten betreffen, liegt auf der Hand. Insbesondere kritische Fragen, die sich auf Ehre, Gesichtsverlust, Prinzipientreue beziehen, bedürfen des Raums für Austausch und Diskussion.²¹

2.3 Charakterisierung des Unterrichtskonzepts

Der Aufbau des vorgestellten Unterrichtskonzepts lässt erkennen, dass die drei Wochen jeweils um einen Themenkomplex komponiert sind. In

²¹ Auf die Bedeutung der Alteritätserfahrung durch die Erarbeitung des mittelalterlichen Textes verweist auch Miedema (wie Anm. 15), S. 134–135.

der ersten Woche liegt der Fokus auf der Aufbereitung der Stoffgeschichte mit mythologischer, historischer und literaturgeschichtlicher Dimensionierung. In der zweiten Woche stehen die Lektüre und Erschließung des ersten Teils des mittelalterlichen *Nibelungenliedes* im Mittelpunkt. Das methodische Vorgehen ist dabei durch eine Kombination von zusammenfassenden Lehrerdarstellungen und ausschnittsweiser Lektüre des mittelhochdeutschen Textes geprägt. Die Schülerinnen und Schüler werden (vgl. unten) in die Aussprache des Mittelhochdeutschen eingeführt und übertragen (nicht übersetzen!) den Text ins Neuhochdeutsche. In der dritten Woche wird in Anknüpfung an Siegfrieds Tod in gleicher Weise der Weg der Burgunden in den Untergang verfolgt und daran anschließend die literarische²² und politische Rezeption des *Nibelungenliedes* im 19. und 20. Jahrhundert. Dabei werden zunächst die literarische und bildnerische Rezeption bzw. Adaption des Stoffs und dann die politisch-ideologische Instrumentalisierung thematisiert.

Damit erweist sich das Vorgehen als ein literarisch-kulturkundliches Konzept. Es ist nicht nur auf die Erschließung des mittelalterlichen Textes ausgerichtet, sondern deutlich auch auf die Einbeziehung der historischen und politischen Wirkungsgeschichte des Nibelungenstoffs. Anders als dies gegenwärtig die meisten Mittelaltergermanisten tun,²³ wird im Umgang mit der Stoffgeschichte der Sagenkomplex nicht nur auf historische Wurzeln, sondern auch auf die nordisch-germanische Mythologie zurückgeführt. Dies erscheint folgerichtig, wenn man die im 19. und 20. Jahrhundert wahrzunehmenden unterschiedlichen Schwerpunkte und Mixturen aus den Stoffelementen der *Edda* und dem mittelalterlichen Text differenzieren möchte.

Dieses Vorgehen ermöglicht es, in den drei Wochen ein zunehmend komplexes Bezugsfeld für die Texterschließung und -diskussion aufzubauen. So können beispielsweise die Brüche im Erzählkontext des mittelalterlichen *Nibelungenliedes* (z. B. die besondere Figurengestaltung Brunhilds und Siegfrieds, das Wissen Siegfrieds um Brunhild, die merkwür-

²² Textarbeit jeweils an den Schlussszenen aus: Friedrich Hebbel: Die Nibelungen. Ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen. Stuttgart 2012, S. 188–189; sowie: Richard Wagner: Der Ring des Nibelungen. Götterdämmerung. In: Richard Wagner: Die Musikdramen. 3. Aufl. München 1983, S. 808–815.

²³ Joachim Heinze: Die Nibelungen. Lied und Sage. Darmstadt 2005, S. 27.

dig unmotiviert wirkenden Täuschungen, das unvermittelte Aufeinanderprallen von mythisch-heroischen Elementen mit Elementen der höfischen Kultur, die archaischen Werthaltungen und die daraus resultierenden Katastrophen) mit den Schülerinnen und Schülern differenziert diskutiert werden. Im Sinne einer modernen Mythen-, aber auch Rezeptionstheorie lassen sich an den unterschiedlichen Fassungen und Deutungen der Wertewandel bzw. der politisch-ideologische Rückgriff auf ältere Wertinterpretationen erfassen (z. B. Gudruns im *Attili-Lied* gestaltete Rache an Etzel für den Tod ihrer Brüder im Sinne der Sippenrache und ihre Rache für Siegfrieds Tod an ihrer Familie).

Der Aufbau der einzelnen über 100-minütigen Unterrichtseinheit erfolgt idealtypisch in folgenden drei Phasen:

- (1) Vertiefende Erörterungen im Anschluss an den Stoff bzw. die Urteilsbildungen vom Vortag, die in Begriffsbildungen bzw. die Differenzierung und Einordnung der gewonnenen Erkenntnisse mündet, aber auch Raum für die emotional-kognitive Verarbeitung des Stoffes durch die einzelnen Schüler gibt.

Methode: Schülerzentriertes Unterrichtsgespräch.

- (2) Fortsetzung der Lektüre und/ oder Darstellung neuer Inhalte.

Methoden: Lehrergeführte Lektüre oder Darstellung, u. U. unterstützt durch Karten- und Bildeinblendungen.

- (3) Arbeitsunterricht: Erarbeitungen, Übertragungen des mittelhochdeutschen Textes, Ergänzungen, Erschließungen, Transferleistungen, Textarbeit, die an die Lektüre oder Darstellung neuer Inhalte anknüpfen und auf Charakterisierungen und Urteilsbildungen durch die Schüler abzielen; die Ergebnisse und weiterführenden Fragen werden gesichert und münden u. U. in weitere Aufgabenstellungen.

Methoden: Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit, deren Ergebnisse in der Regel noch in der Unterrichtseinheit im Plenum vorgestellt und u. U. durch Tafelanschrieb oder Eigennotizen gesichert werden.

Aus dem Vorgehen ergibt sich ein Wechsel zwischen schüler- und lehrerzentriertem Unterricht, der darauf abzielt, dass die in der intensiven Arbeit von Tag zu Tag sich in ihrer Komplexität anreichernden Inhalte in die Urteilsbildungen der Schüler einbezogen werden. Vorherrschend sind hierbei einerseits sachbezogene, auf die literarisch-historischen Inhalte bezogene, folgernde, verknüpfende und vergleichende Urteilsformen, andererseits aber auch in Auseinandersetzung mit der Thematik individuelle Werturteile, die mit der persönlichen Identitätsbildung und Selbstverortung zu tun haben. Im Begründungszusammenhang des Waldorflehrplans wird davon ausgegangen, dass damit die Reife- und Entwicklungsaufgaben der ca. 16-jährigen Schülerinnen und Schülern unterstützt werden, die auf Selbstverantwortung, eigenständiges Fragen und Denken sowie eine bewusstere Zuordnung zum sozialen Umfeld im Sinne der Individuation abzielen. Insbesondere lassen sich, ausgehend von Textarbeit bzw. -erschließung, folgende Aspekte thematisieren, an denen Reifeaufgaben vollzogen werden können:

- Gruppenidentität und Rolle (Typisierung contra offene Identität und Emanzipation);
- Wertebindung (Totalitätsansprüche contra Güterabwägung bzw. Angemessenheit);
- Helden und Vorbilder (naive Identifizierung contra Individuation);
- Bewusstsein für das politische Potential von historischer und literarischer Narration.

Mit diesen entwicklungspsychologischen Implikationen für etwa 16-Jährige soll die vorgestellte Unterrichtsthematik nach dem pädagogischen Konzept der Waldorfschulen über den fachdidaktischen Zusammenhang hinaus in ein Gesamtbildungsverständnis einbezogen werden.

2.4 Herausforderungen

Die Wahl der dem Unterricht zugrundeliegenden Textfassung hängt von mehreren Imponderabilien ab.²⁴ Lehrkräfte, die im Mittelhochdeutschen solide Grundlagen mitbringen, können auf eine zweisprachige Ausgabe verzichten. Mit der derzeit vergriffenen Studienausgabe in der von Brockhaus publizierten Reihe *Deutsche Klassiker des Mittelalters*, die von Helmut de Boor herausgegeben wurde, lag eine Ausgabe vor, die durch die Übertragungshilfen auch für die Textarbeit mit Schülern geeignet war.²⁵ Voraussetzung für diese Wahl ist allerdings, dass die Lehrkraft die Handlung zusammenfassend, aber textnah erzählt, um dann die Schülerinnen und Schüler ausgewählte Schlüsselstellen übertragen zu lassen. Bewährt hat sich hier das Verfahren, jeweils eine Strophe einem Schülerpaar mit der Aufgabe zuzuteilen, dass eine Person den mittelhochdeutschen Text vorliest, die andere dann die Übertragung vorträgt. Alle Schülerinnen und Schüler bekommen ca. zehn Minuten, um in Paararbeit diesen Auftrag vorzubereiten. Auf diese Weise lässt sich in einer kompakten Unterrichtsphase eine Schlüsselstelle zügig erschließen. Das Verfahren macht den Beteiligten in der Regel Spaß, vor allem wenn das Erfassen des Textgeschehens – wie z. B. bei Streitgesprächen oder Auseinandersetzungen – mit Spannung vollzogen wird.

Die häufiger verwendeten zweisprachigen Textausgaben ermöglichen die Lektüre sowohl im Mittel- als auch im Neuhochdeutschen, wobei für die Schülerinnen und Schüler die Lektüre von Prosaübertragungen meist zugänglicher und angenehmer ist als die von traditionellen Versübertragungen in Reimen.²⁶

Legt man darauf Wert, dass die Schülerinnen und Schüler den Text im Sinne klassischer Lektürearbeit vorwiegend selbst lesen, bieten sich

²⁴ Auf die Diskussion, welcher Handschrift der Vorzug zu geben ist, soll hier nicht eingegangen werden.

²⁵ Das Nibelungenlied. Hg. v. Helmut de Boor. Mittelhochdeutsche Ausgabe. 20. Aufl. Wiesbaden 1972.

²⁶ Häufig verwendet: Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung. Hg. und übersetzt v. Helmut Brackert. 11. Aufl. Frankfurt/ M. 1970; Das Nibelungenlied. Nach der Handschrift C der Badischen Landesbibliothek in Karlsruhe. Zweisprachige Ausgabe. Hg. und übersetzt v. Ursula Schulze. Darmstadt 2005; Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/ Neuhochdeutsch. Nach der Handschrift B hg. v. Ursula Schulze. Ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert v. Siegfried Grosse. Stuttgart 2011.

zwei sprachlich niveaувolle neuhochdeutsche Prosa-Ausgaben an: Vor allem von Lehrkräften, die wenig oder keine Kenntnisse im Mittelhochdeutschen haben, wird gerne die Fassung von Franz Fühmann verwendet,²⁷ die jedoch die mittelalterliche Textgrundlage teilweise kürzt und die dort charakteristischen unheilvollen Vorblicke oft weglässt. Damit verändert sie die Erzählweise des *Nibelungenliedes*. Sehr nah am Original bleibt hingegen die Übertragung von Uwe Johnson.²⁸

Um Schülerinnen und Schüler ins Mittelhochdeutsche bzw. das Thema Sprachwandel einzuführen, kann in der ersten Unterrichtswoche ein Exkurs zum indoeuropäischen Sprachzusammenhang erfolgen, der an einzelnen Wortstämmen in verschiedenen Sprachen gezeigt werden kann. Auch das Sprechen und inhaltliche Kennenlernen von gotischen und althochdeutschen Texten und Sprüchen sowie eine Einführung in den Charakter der Stabreimdichtung können der eigentlichen Einführung ins Mittelhochdeutsche vorangehen. Dessen Erschließung erfolgt dann auf zwei Ebenen. Aus den ersten Strophen des *Nibelungenliedes* werden zunächst wichtige Lautveränderungen vom Mittel- ins Neuhochdeutsche erfasst und daraus wird ein Glossar erstellt:

<i>lîp, wîp, strîten</i>	î > ei	Leib (Leben) Weib (Frau) Streit (Kampf)
[...]		
<i>frouwe</i>	ou > au	Frau (Herrin)
[...]		
<i>lîp, wîp</i>	Auslaut p > b	Leib, Weib
[...]		
<i>grôzer</i>	z > ss/ß	großer

Ein solches ständig erweiterbares Glossar wird ergänzt mit einigen Ausspracheregeln (z. B. nur Vokale mit Betonungszeichen lang sprechen, Diphthonge werden hiatarig betont: *ie/ iu(w)/ uo* ...) und mit einer Liste von Worten mit Bedeutungswandel zum Neuhochdeutschen versehen

²⁷ Das Nibelungenlied. Neu erzählt von Franz Fühmann. München 2006.

²⁸ Das Nibelungenlied. In Prosa übertragen von Uwe Johnson und Manfred Bierwisch. Frankfurt/ M. u. a. 2006.

(z.B. *frouwe* = Herrin, nicht Frau; *nît* = Zwist, Streit, nicht Neid; usw.). Auf diese theoriearme und deduktive Weise ist schnell eine Basis geschaffen, auf der ein Großteil des mittelhochdeutschen Textes mitvollzogen werden kann.

Eine subtile Herausforderung ist es, mit den Schülerinnen und Schülern durch eine Analyse der Erzählweise des mittelalterlichen *Nibelungenliedes* die dort zum Ausdruck kommenden Haltungen bzw. Auseinandersetzungen zu erfassen. Für die Schülerinnen und Schüler wird es das erste Mal sein, dass sie einen literarischen Text als Produktion von mutmaßlich vorhergehenden oralen Versionen bzw. unter Einbeziehung historischer und mythischer Verweise diskutieren. Damit hier eine Urteilsbildung bei den Schülerinnen und Schülern angestoßen wird und nicht nur Lehrererläuterungen aufgenommen werden, muss der Vorlauf der ersten Woche gut angelegt und fortwährend (vor allem in der ersten Unterrichtsphase) in das Textverstehen mit einbezogen werden. Auf dieser Basis wird für die Schülerinnen und Schüler einsehbar, dass der mittelalterliche Text ein Gebilde mit zahlreichen Referenzen ist bzw. in seiner spezifischen Gestaltung eben auch Stellungnahme zu den archaischen Werthaltungen der Figuren und Neuinterpretation dieser Figuren vor dem Hintergrund der höfischen Kultur in ihrer literarischen Inszenierung ist. Bezieht man dann die Rezeption von *Edda* und *Nibelungenlied* im 19. und 20. Jahrhundert in der dritten Unterrichtswoche mit ein, kann ein kritisches Bewusstsein dafür geweckt werden, dass Bedeutungen von Literatur ständigem Wandel unterliegen und in der Kontextualisierung in gesellschaftlich-politische Vorgänge auch ein programmatisch-ideologisches Potential entfalten können. Besonders beim *Nibelungenlied*, das in seinen Grundbildern mythische Bilder zitiert und in der jüngeren Geschichte auch als Mythos instrumentalisiert wurde, scheint eine solche differenzierende Arbeit sinnvoll. Voraussetzung für dieses Vorgehen ist allerdings die Einarbeitung der Lehrkraft in moderne Mythentheorie²⁹ und in die nordisch-germanische Mythologie.

²⁹ Zu Mythos-Theorie: Karl Kerényi: Die Eröffnung des Zugangs zum Mythos. Ein Lesebuch. Darmstadt 1982; Karen Armstrong: Eine kurze Geschichte des Mythos. Berlin 2005; Günter Boss: Dem Faden der Ariadne folgen. Im Gespräch zum Thema „Mythos“ mit Günter Boss. In: Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Dezember 2004, S. 1318–1328.

Die ideologische Aufladung des Textes kann an ausgewählten Zitaten bzw. an Quellenausschnitten mitvollzogen werden, die den Schülerinnen und Schülern in Arbeitsblättern vorgelegt werden.³⁰ Diese Inanspruchnahme des Sagenkomplexes beginnt spätestens, als August Wilhelm Schlegel das *Nibelungenlied* 1803 in Analogie zur Bedeutung von Homers *Ilias* für die griechische Antike als ‚Heldengedicht der deutschen Kulturnation‘ propagiert und 1812 als Schullektüre empfiehlt.³¹ Sie ist durch das 19. Jahrhundert zu verfolgen, wird in der Wilhelminischen Ära forciert (‚Hunnenrede‘/ ‚Nibelungentreue‘) und hat ihren schaurigen Höhepunkt in der im *Völkischen Beobachter* am 2. Februar 1943 publizierten Rede Hermann Görings, in der er den Untergang in Stalingrad mit dem der Nibelungen in der brennenden Halle an Etzels Hof gleichsetzt. Diese geschichtlichen Aspekte in Grundzügen zu erschließen und dabei den mittelalterlichen Text nicht einfach mit dieser ideologischen Vereinnahmung gleichzusetzen gelingt nur, wenn durch die vorausgegangene Arbeit der Text für sich erschlossen wurde.

2.5 Worum es geht und nicht geht

Damit ist klar, worum es im Ansatz der Waldorfschulen nicht geht. Wegen der anhaltenden Bestrebungen in rechtsradikalen Kreisen, Germanen, nordische Mythologie und auch den Sagenkomplex als völkische Wurzeln einer deutschen Nationalkultur zu inszenieren bzw. daraus die Vorlagen für vermeintliches Heroentum abzuleiten, müssen die folgenden Aspekte den Unterrichtenden bei einem solchen Projekt konkret bewusst sein und u. U. auch auf Elternabenden thematisiert werden. Es darf bei der Lektüre und Thematisierung des *Nibelungenliedes* im Schulunterricht

- nicht um ‚Germanentümelei‘,
- nicht um ‚nationale‘ Identitätsbildung,
- nicht um Traditionspflege,

³⁰ Zur Rezeptionsgeschichte: John Evert Härd: Das Nibelungenepos. Wertung und Wirkung von der Romantik bis zur Gegenwart. Tübingen u. a. 1996. Viel Material dazu bietet: Sosna (wie Anm. 19).

³¹ Härd (wie Anm. 30), S. 66–67 und S. 75; Otfried Erismann: Nibelungenlied. Epoche – Werk – Wirkung. 2. Aufl. München 2002, S. 178.

- nicht um Vermittlung eines (nationalen) Bildungsguts,
- nicht um die Renaissance von Mythen- und Heldenverehrung
- und nicht um die Vermittlung naiver Identitätskonzepte (Heldentum) gehen.³²

Aus der Rezeptionsgeschichte und den nach wie vor anzutreffenden ideologisch nationalistischen Bestrebungen, den Sagenkomplex für fragwürdige Identitätsbildungen zu nutzen, ist klar zu ersehen: Solche Mythen und Heldensagen enthalten ein für die kollektive (politische) Emotionalisierung gefährliches Potential. Dieses wird aber nicht gemildert, wenn diese Thematik ausgespart und umgangen wird, sondern einem Missbrauch ist zu begegnen, indem er mit Jugendlichen analysiert wird. Der im *Nibelungenlied* literarisch gestaltete Untergangsmythos spielt in der jüngeren Geschichte im Zusammenhang mit Nationalismus und nationalsozialistischem Totalitarismus eine wesentliche Rolle und wird noch immer in rechtsradikalen Kreisen verklärt und inszeniert – und gerade deshalb sollte seine differenzierte Behandlung im Oberstufenunterricht stattfinden.

2.6 Desiderata

An der Waldorfschule werden für die komplexe Erarbeitung des *Nibelungenliedes* gute Rahmenbedingungen geboten. Voraussetzung ist allerdings, dass seitens des Lehrpersonals die nötige Fachkompetenz aufgebaut bzw. eingebracht wird. Eine Untersuchung der Unterrichtspraxis für das Fach Deutsch hat an den Waldorfschulen nicht stattgefunden. Insofern können auch keine Schlüsse darüber gezogen werden, an wie vielen der über 230 deutschen Waldorfschulen nach diesem seit Jahren in der Lehrerbildung vermittelten Konzept gearbeitet wird. Einzelne Rückmeldungen bestätigen allerdings, dass an einigen Orten mit diesem Vorgehen sehr positive Erfahrungen gemacht werden. Für die Bearbeitung der mittelalterlichen Literatur an den Waldorfschulen liegen bislang auch

³² Vgl. dazu: Markus Osterrieder: Völkische Nibelungelei. Eine historische Betrachtung. In: *Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners*. Januar 2002, S. 3–10; Markus Michael Zech: Von gestern oder zeitgemäß? Die Nibelungensage als Unterrichtsstoff. In: *Erziehungskunst. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners*, Januar 2002, S. 11–18.

keine systematischen bzw. konzepttheoretischen Untersuchungen vor. Lediglich zur Erarbeitung von Wolframs *Parzival* publizierte Frank Steinwachs zwei Schriften, die auf die Unterrichtspraxis an den Waldorfschulen verweisen. Angesichts der gegenwärtigen Situation, die davon geprägt ist, dass die Thematisierung der mittelalterlichen Literatur weitgehend aus den Bildungsplänen der Regelschulen eliminiert wurde, scheint es insofern interessant, sowohl die Lehrplanansätze als auch die Unterrichtspraxis der Waldorfschulen hinsichtlich ihrer Bildungsqualität differenzierter zu untersuchen. Erst dann können valide Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern die oben skizzierten Möglichkeiten erfolgreich bzw. zielführend sind.

Uta Goerlitz (München), Stefanie Heimschrott (Augsburg),
Klaus Vogelsgang (Augsburg)

Altgermanistik und Deutschunterricht

Relevanz und Schulbezug im germanistisch-mediävistischen Curriculum: Überlegungen und Impulse

1 Grundsätzliche Überlegungen

Die Altgermanistik befindet sich zur Zeit in einer paradoxen Situation: Einerseits wird die Deutsche Sprache und Literatur des Mittelalters in den Lehrplänen für den schulischen Deutschunterricht mancherorts gravierend zurückgedrängt,¹ andererseits bietet die aktuelle Kompetenzorientierung der Lehrpläne mehr Raum für Mittelalter-Themen als zuvor.² Diesen Raum gilt es allerdings zu nutzen und an dieser Stelle setzt der vor-

¹ Vgl. etwa die Beiträge im Jahrbuch der Oswald-von-Wolkenstein-Gesellschaft 15 (2005): Ingrid Bennewitz (Hg.): *Mittelalterliche Literatur – heute und morgen. Probleme der Relevanz, Perspektiven für die Zukunft. Beiträge der Tagung der Oswald von Wolkenstein-Gesellschaft, veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg vom 2.10. bis 4.10.2003 in Bamberg*, darin insbesondere auch: Holger Deifuß: *Aktualität und Modernität mittelalterlicher Literatur? Anmerkungen zum „lautlosen Begräbnis“ älterer deutscher Literatur im modernen Deutschunterricht*, S. 143–157; Achim Diehr: *Ist das Mittelalter für die Schule noch zu retten? Überlegungen zur Didaktik mittelalterlicher Literatur*, S. 159–175; sowie von Thomas Bein: *Altgermanistik im künftigen akademischen Unterricht*, S. 129–142; und Edith Feistner: *Hat der Mittelalter-Boom die Universitäten erreicht? Studien zu Vorstellungen vom Mittelalter und Erwartungen von der Mittelalterforschung bei Gymnasiasten [...]*, S. 117–128.

² Vgl. in den letzten Jahren insbes.: *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Hg. von Nine Miedema; Andrea Sieber. Frankfurt/ M. u. a. 2013, darin: Diess. in Zusammenarb. mit Jane Brückner u. Jörn Bulizek: *Einleitung*, S. 7–20; Ines Heiser: *Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards*, S. 21–39; Ina Karg: *... beidiu lesen und verstên Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht*, S. 41–58; vgl. hier auch: *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*. Hg. v. Stefan Tomasek; Dieter Wrobel. Baltmannsweiler 2013, darin die gleichnamige Einleitung derss., S. 1–12. Vgl. demnächst: *Mediävistik und Schule im Dialog*. In: *Das Mittelalter, Themenheft 22,1*. Hg. v. Uta Goerlitz; Meike Hensel-Grobe (erscheint 2017, im Druck), darin die Einleitung und der Diskussionsbericht derss. sowie die germanistischen Beiträge von Uta Goerlitz und Markus Möhren mit weiteren Literaturhinweisen.

liegende Beitrag an. Er basiert auf Lehrerfahrungen der Beiträger in unterschiedlichen institutionellen Funktionen an verschiedenen Universitäten³ und möchte die Lehrenden der Germanistischen Mediävistik dazu animieren, Studierende bereits in der universitären Lehre verstärkt auf die Relevanz des Faches für den schulischen Deutschunterricht aufmerksam zu machen, sowohl bezogen auf einzelne, vorlesungs- oder seminar-spezifische Lehrinhalte und Kompetenzen als auch in Bezug auf das gesamte altgermanistische Curriculum. Den Ausgangspunkt bildet dabei eine universitätsübergreifend zu treffende Beobachtung anlässlich der Prüfungen zum Ersten Staatsexamen im Fach Deutsch: Nicht wenige Studierende entdecken während des Studiums ihr Interesse für die Deutsche Sprache und Literatur des Mittelalters und äußern nach dem erfolgreich absolvierten Staatsexamen den Wunsch, ihre Faszination für die mittelalterliche Literatur und Kultur als Lehrer weiterzugeben.⁴ Gleichzeitig wird jedoch über die weitgehend fehlenden expliziten Bezüge der Lehrpläne auf die mittelalterliche Literaturgeschichte geklagt und daraus geschlossen, dass *Mittelalter* und *Deutschunterricht* mehr oder weniger inkompatibel seien.⁵ Diese Einschätzung ist verbreitet, nicht nur unter Studierenden und Absolventen, sondern auch unter Deutschlehrern und Vertretern der Fachdidaktik, die meistens einen Schwerpunkt in der Neuzeit haben.⁶

³ Die Verfasser sind Privatdozentin für Deutsche Sprache und Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit an der LMU München und dabei Vertreterin verschiedener Professuren/ Lehrstühle u. a. im SS 2012 und im SS 2014 an der Universität Augsburg (Uta Goerlitz), Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Literatur und Sprache des Mittelalters an der Universität Augsburg (Stefanie Helmschrott) und Akademischer Oberrat ebenda (Klaus Vogelgsang). In diesem Zusammenhang gilt unser Dank dem Augsburger Lehrstuhlinhaber Freimut Löser.

⁴ Dieses Interesse belegt auch die Tagungsinitiative von Seiten der Studierenden der Universität Jena – Maria Geipel am Lehrstuhl für Fachdidaktik Deutsch und Jennifer Koch am Lehrstuhl für Ältere deutsche Literatur – zum Thema *Germanistik meets Schule – Jenaer Gespräche über die theoretische und praktische Ausbildung von Lehrkräften*, URL <http://www.didaktikdeutsch.de/data/_uploaded/pdf/Geipel%20Studententagung%20CFP.pdf>.

⁵ Vgl. z. B. die Befragungen von Edith Feistner, Ina Karg u. Christiane Thim-Mabrey: *Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Faches*, Göttingen 2006, S. 17–60, sowie Ylva Schwinghammer: *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? – Auszüge aus der länderübergreifenden Befragung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern zum Thema *Mittelalter im Deutschunterricht**. In: Miedema; Sieber (wie Anm. 2), S. 195–216.

⁶ Wo wir maskuline Bezeichnungen für Personen(gruppen) verwenden, meinen wir jeweils die männlichen und weiblichen Vertreter in gleicher Weise.

Wer die Lehrpläne und Bildungsstandards, sei es in Bayern, sei es in anderen Bundesländern, kennt, merkt allerdings schnell, dass solche Vorannahmen nicht zutreffen. Die kompetenzorientierten Lehrpläne und Bildungsstandards der Gegenwart bieten sehr viel mehr Spielräume als zumeist angenommen, um Schülern die im Deutschunterricht geforderten Kompetenzen auch anhand von Texten aus dem Mittelalter zu vermitteln. Diese Spielräume reichen weit über die in die Lehrpläne aufgenommenen expliziten Mittelalterbezüge hinaus. Sie bleiben aber – abgesehen von Einzelinitiativen, die seit einigen Jahren erfreulich zunehmen, wie sie auch die Tagung *Helden in der Schule* dokumentiert – in der universitären Lehre zumeist unthematisiert und auch in gängigen Schulbüchern des Faches Deutsch sind sie insgesamt unterrepräsentiert.

Unser Beitrag hebt deshalb auf zwei eng miteinander zusammenhängende, grundlegende Aspekte des Themas *Altgermanistik und Deutschunterricht* ab – in diesem weiteren Sinn fassen wir das Tagungsthema des vorliegenden Sammelbandes hier auf: Der eine der beiden Aspekte wird von Uta Goerlitz in Abschnitt II verfolgt und geht, orientiert an der Praxis der universitären Lehre, von den germanistisch-mediävistischen Kerncurricula aus, indem nach deren je individuellen schulbezogenen Ausgestaltungsmöglichkeiten durch den einzelnen Hochschullehrer gefragt wird. Ziel ist es, auf allen formalen Ebenen universitärer Lehre, vom Einführungsseminar bis zum Forschungskolloquium, mögliche, an verschiedenen Universitäten konkret erprobte Wege aufzuzeigen, auf denen sich unmittelbar schulische Bezüge verstärkt in die je eigene akademische Lehre integrieren lassen, ohne dass inhaltlich der fachwissenschaftliche Ansatz aufgegeben oder formal in das Curriculum insgesamt eingegriffen werden müsste. Es geht in Abschnitt II deshalb darum aufzuzeigen, wie von Seiten des einzelnen Fachwissenschaftlers bereits bestehende Lehrformate genutzt und gegebenenfalls ohne größere (verwaltungs-)technische Schwierigkeiten weitere, neue Formate definiert und relativ problemlos in die vorhandenen Studienordnungen und Module eingepasst werden können, um Studierende bereits in der akademischen Lehre auf Bezüge fachlicher Inhalte und Kompetenzen des germanistisch-mediävistischen Kerncurriculums zum schulischen Deutschunterricht hinzuweisen. Die andere Frage, die Abschnitt III unseres Beitrags zugrundeliegt, nimmt dagegen die germanistisch-mediävistischen Curricula und

deren Schulbezüge selbst in den Blick und übersteigt damit den Verantwortungs- und Gestaltungsrahmen des einzelnen Dozenten. Der Fokus liegt darauf, die implizit gegebene Schul- und Öffentlichkeits-Relevanz der Germanistischen Mediävistik verstärkt bereits beim modularen Aufbau der altgermanistischen Lehrpläne zu berücksichtigen, ohne dass dies eine Einschränkung der fachwissenschaftlichen Ausbildung bedeuten würde. Vielmehr geht es gerade darum, den Zusammenhang von Fachwissenschaft und Schulrelevanz sichtbar zu machen und Schulbezüge deshalb von Beginn an in den Curricula zu implementieren. Als Beispiel dient das altgermanistische Curriculum an der Universität Augsburg, das unter diesen Gesichtspunkten von Stefanie Helmschrott und Klaus Vogelsgang (Lehrstuhl Prof. Dr. Freimut Löser) vorgestellt wird.

Hinter diesen Fragen steht die Überzeugung, dass es in der Germanistischen Mediävistik verstärkter Bemühungen in beiden Richtungen – der Verdeutlichung von inhaltlichen und kompetenzorientierten Schulbezügen der Älteren deutschen Literatur und Sprache durch den einzelnen Dozenten und der Berücksichtigung von schulrelevanten Kriterien bei der fachwissenschaftlichen Definition der Curricula – bedarf, um Relevanz und Faszination des Faches immer wieder neu an Studierende sowie künftige Lehrer und damit an Multiplikatoren auch über den Raum der Schule hinaus aufzuzeigen bzw. weiterzuvermitteln. Beide Aspekte betreffen prinzipiell außer den Studierenden der verschiedenen Lehrämter auch die Studierenden außerhalb der Lehramtsstudiengänge, da diese wiederum später wie die Lehrer oftmals Tätigkeiten als Multiplikatoren wahrnehmen. Vermittlung von fachlichen Inhalten und Kompetenzen ist immer eine auf die Gesellschaft als Ganze, nicht nur auf die Schule bezogene Aufgabe. Schulbezüge und Schulrelevanz der Germanistischen Mediävistik verstärkt bereits in der akademischen Lehre deutlich zu machen, impliziert deshalb gleichzeitig, auf die Relevanz des Faches für die Gesellschaft hinzuweisen, und in mancher Hinsicht – genannt seien nur Stichwörter wie

*Kulturelle Integration*⁷ oder *Verhältnis von Sprache und Wissen*⁸ – kann die Ältere deutsche Literatur und Sprache in besonderer Weise zur notwendigen Differenzierung und Problematisierung der gesellschaftlich diskutierten Inhalte beitragen.

2 Prinzipielle Möglichkeiten der Implementierung germanistisch-mediävistischer Schulbezüge im Kontext forschungsorientierter Lehre

Die erste Frage des Beitrags lässt sich durch eine Reihe von Teilfragen spezifizieren: Welche Möglichkeiten bieten sich formal an, um die vorhandenen Bezüge germanistisch-mediävistischer Inhalte und Kompetenzen auf die Lehrpläne und Bildungsstandards bereits innerhalb bestehender universitärer Curricula aus Fachperspektive konkret zu verdeutlichen und zu verstärken? Welche gängigen Lehrformate lassen sich von den Dozenten je individuell nutzen oder ergänzend unschwer einrichten, um schon im Pflicht- und Wahlpflichtbereich des modularisierten Studiums Schulbezüge aufzuzeigen? Die Frage stellt sich, weil die Aufgabe, konkrete Schulbezüge von akademischen Lehrinhalten offenzulegen, nicht von vornherein zu den fachwissenschaftlichen Curricula gehört, die hinsichtlich des Gegenstandes und der Methode von der Fachdidaktik zu trennen sind. Das Anliegen, das Bewusstsein für das Thema *Mittelalter in der Schule* schon an der Universität präsent zu halten, darf nicht auf Kosten der fachwissenschaftlichen Kernausbildung gehen, die auch für andere Berufe als

⁷ Vgl. z. B. Beiträge wie den von Ines Heiser: Germanistische Mediävistik für das 21. Jahrhundert: Renaissance des Nationalen oder europäisches Integrationsangebot? Aktuelle Unterrichtseinheiten zu mittelalterlichen Texten für das Fach Deutsch. In: **Europäisches Erbe des Mittelalters**. Kulturelle Integration und Sinnvermittlung einst und jetzt. Ausgewählte Beiträge der Sektion II „Europäisches Erbe“ des Deutschen Germanistentages 2010 in Freiburg/ Br., Hg. v. Ina Karg. Göttingen 2011, S. 195–211; oder die Beiträge in: *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Hg. v. Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61,3 (2014), S. 208–291.

⁸ Dazu kann die Germanistische Mediävistik, deren Gegenstand auf weite Strecken nicht ohne die Folie der Latinität des Mittelalters zu begreifen ist, gerade auch angesichts der Fragen um den Stellenwert des Englischen als Sprache von Universität und Wissenschaft beitragen, wie sie derzeit diskutiert werden. Vgl. im weiteren Kontext etwa: *Lehre und Schule im Mittelalter – Mittelalter in Schule und Lehre*. Hg. v. Ursula Kundert. In: *Das Mittelalter* (2012), H. 1, S. 3–163.

den des Lehrers vorbereitet.⁹ Konkrete Schulbezüge müssen in erster Linie komplementär zur Fachausbildung hinzutreten bzw. in diese partiell integriert werden, ohne dass dabei die Grenzen der fachwissenschaftlichen Kompetenzen überschritten werden und statt Fachwissenschaft Fachdidaktik betrieben würde.

Unter dieser Voraussetzung können, ausgehend von den in variierenden Benennung an allen Universitäten vorhandenen Lehrveranstaltungsformaten, formal fünf Ebenen unterschieden werden, auf denen sich in die bestehenden Curricula der Germanistischen Mediävistik je individuell Schulbezüge einbauen lassen.

2.1 Ebene 1: Schulbezogene Querverweise in fachwissenschaftlichen Basisveranstaltungen

Die germanistisch-mediävistischen Curricula sehen interuniversitär auf einer grundlegenden, ersten Ebene *fachwissenschaftliche Basisveranstaltungen* vor: allgemeine Vorlesungen, Einführungsseminare zur Deutschen Sprache und Literatur des Mittelalters, Übungen zum Textverständnis. Bereits in diesen fundierenden Seminartypen kann von den Lehrenden die Relevanz germanistisch-mediävistischer Lehrinhalte und Kompetenzen speziell im Hinblick auf die Schule immer wieder mehr oder weniger en passant durch entsprechende explizite *Querverweise* konkret aufgezeigt werden. Das setzt bei den Dozenten zum einen die Kenntnis der Lehrpläne und Bildungsstandards voraus¹⁰ und zum anderen die Reflexion über die Schulrelevanz des Curriculums als solche (die Gegenstand des Abschnitts III des vorliegenden Beitrags ist). Auf dieser Grundlage können gezielt,

⁹ Dem Zusammenhang von Mittelalter-Forschung und Schulunterricht aus sowohl fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktisch-schulpraktischer Perspektive galt die interdisziplinäre Tagung ‚Mediävistische Forschung und Unterricht. Möglichkeiten des Transfers zwischen Universität und Schule‘ unter der Leitung von Uta Goerlitz (Germanistische Mediävistik, LMU München) und Meike Hensel-Grobe (Geschichtsdidaktik, JGU Mainz) vom 1.-2.2.2016 in München; vgl. diess., Mediävistik und Schule im Dialog, im Druck, (Anm. 2) Vgl. Dorothea Klein: Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus fachwissenschaftlicher Sicht. In: Tomasek; Wrobel (wie Anm. 2), S. 13–30, und Otto Neudeck: Zwischen Universität und Schule. Transfer von Forschungswissen über das Mittelalter. In: Der Deutschunterricht 65 (2013) H. 1, S. 85–89.

¹⁰ Diese sind auf verschiedenen Plattformen online abrufbar (vgl. URL <http://www.bildungsserver.de>), für Bayern z. B. unter URL <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/>.

ausgehend vom jeweils behandelten Seminar- bzw. Sitzungsthema, an geeigneter Stelle Hinweise beispielsweise auf die Alterität,¹¹ aber auch die in der jüngeren Fachdiskussion wieder verstärkt fokussierte Similarität¹² mittelalterlicher Literatur und Kultur in allen ihren Facetten integriert werden, wie es prinzipiell der Forderung nach Literaturvermittlung unter dem Kriterium der kulturellen Differenz etwa im Lehrplan Deutsch für Gymnasien in Bayern entspricht.¹³

2.2 Ebene 2: Schulbezogene Einzelsitzungen in fachwissenschaftlichen Vertiefungsveranstaltungen

Auf einer zweiten Ebene können reguläre *fachwissenschaftliche Vertiefungsveranstaltungen* wie Pro- oder Hauptseminare subsumiert werden. In ihnen lassen sich gegebenenfalls *Einzelsitzungen* nutzen, um Optionen der Vermittlung mittelalterlicher Literatur in der Schule zum Thema zu machen. Denkbar ist zum Beispiel die Integration einer abschließenden Seminarsitzung zur möglichen Rolle des Seminarthemas im Deutschunterricht. Gekoppelt mit der Frage nach Vermittlungsmöglichkeiten des Themas in der Öffentlichkeit auch über den Rahmen der Schule hinaus, lassen sich dabei aktiv ebenso die Bachelor- und Masterstudierenden außerhalb der Lehrämter einbeziehen. Alternativ ist die Koppelung einer schulbezogenen Sitzung mit einer rezeptionsgeschichtlichen Sitzung denkbar, die ebenfalls für alle Studierendengruppen Anknüpfungsmöglichkeiten bietet. Neuerdings gibt es im akademischen Lehrbuchbereich von fachwissenschaftlicher Seite entsprechende Ansätze, so zum *Nibelungenlied*,¹⁴ die Schulbezügen mit Hinweisen beispielsweise auf Unterrichtsmaterialien explizit Raum geben. Darüber hinaus kann für eine ganze Reihe von altgermanistischen Themenfeldern auf Publikationen

¹¹ Vgl. Alterität als Leitkonzept für historisches Interpretieren. Hg. v. Anja Becker; Jan Mohr. Berlin 2012.

¹² Vgl. Wie anders war das Mittelalter? Fragen an das Konzept der Alterität. Hg. v. Manuel Braun. Göttingen 2013.

¹³ „Der Deutschunterricht leistet so einen Beitrag zur Werteeziehung. Die Auseinandersetzung mit Werken aus unterschiedlichen Epochen und Kulturkreisen vermittelt neben einer fundierten literarischen Bildung, die Bedingung für die Teilnahme am kulturellen Leben ist, Grundmuster menschlicher Erfahrungen sowie Zugänge zu verschiedenen Weltansichten.“ (URL <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26358>).

¹⁴ Nine R. Miedema: Einführung in das „Nibelungenlied“. Darmstadt 2011, S. 133–157.

von fachdidaktischer bzw. schulpraktischer Seite zurückgegriffen werden,¹⁵ die im Rahmen einer fachwissenschaftlichen Seminarsitzung zugleich in Hinsicht auf den wissenschaftlichen Forschungsstand diskutiert werden können, so dass den Studierenden nicht nur didaktische Ideen an die Hand gegeben werden, sondern die notwendige Rückkoppelung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft in der Person des Deutschlehrers deutlich wird.

2.3 Ebene 3: Fachwissenschaftliche Seminare mit systematischer Berücksichtigung möglicher Schulbezüge

Auf einer dritten Ebene sind regulär angebotene *fachwissenschaftliche Seminare* zu nennen, *in die mögliche Schulbezüge durchgehend systematisch integriert sind*, ohne dass diese deshalb auch explizit in den Vordergrund gerückt würden. Das Vorgehen impliziert, bei der Konzeption des Seminars verstärkt auf Anschlussmöglichkeiten der im Seminar vermittelten wissenschaftlichen Inhalte und Methoden an die Inhalte und Kompetenzen zu achten, die in den Bildungsstandards und Lehrplänen genannt sind, und dabei die fachwissenschaftliche Grundausrichtung dezidiert beizubehalten. Je nach Lehramtsstudiengang und Studienniveau kann das beispielsweise dadurch erreicht werden, dass kulturwissenschaftliche Aspekte der deutschen Literatur des Mittelalters in den Vordergrund gerückt werden, die bereits als solche eine Fülle von gegenwarts- und schulbezogenen Anschlussmöglichkeiten bieten und es gleichzeitig erlauben, auch die philologischen Grundlagen, etwa im Bereich der historischen Semantik, zu

¹⁵ Zahlreiche Anregungen dazu finden sich auf dem Portal des Projektes *mittelneu* unter der URL <https://www.uni-due.de/~hg0222/>. Vgl. Diess.: Das Projekt *mittelneu*. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht. In: *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch*. Akten der Tagung Bamberg 2010. Hg. v. Ingrid Bennewitz; Andrea Schindler. Bamberg 2012, S. 91–98; Diess.: Das Projekt *mittelneu* (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: Tomasek; Wrobel (wie Anm. 2), S. 171–185. Vgl. auch die Materialien, die im Kontext des Projektes *MimaSch* (Mittelalter macht Schule) unter der Leitung von Detlef Goller am Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Universität Bamberg publiziert werden, das den vorliegenden Tagungsband herausgibt (siehe URL <http://www.mimasch.de>). Hinzuweisen ist außerdem von fachdidaktischer Seite prinzipiell auf die Arbeiten von Ina Karg (Göttingen, URL <http://www.uni-goettingen.de/de/75122.html>), darunter grundlegend Dies.: *...und waz si guoter lere wernt...* Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/ M. 1998, und neuerdings etwa auch das Lehrwerk von ders.: *Parzival*. Arbeit mit einem mittelalterlichen Roman im Deutschunterricht der Oberstufe. Aachen 2013.

vertiefen. Möglichkeiten, ein solches Format gegebenenfalls auch obligatorisch ins Curriculum einzubauen und dabei zugleich eine Differenzierung zwischen den Anforderungen an die Studiengänge für das Gymnasium und für die nicht-gymnasialen Lehrämter vorzunehmen, werden später in Abschnitt III am Beispiel von Augsburg vorgeführt (vgl. unten, Grundsatz 6). Der Reflexion über die Verbindung einer kulturwissenschaftlich orientierten Seminarreihe mit den Anforderungen der Bildungsstandards und Lehrpläne verdanken sich auch einige neuere Publikationen von germanistisch-mediävistischer Seite, die thematische Anregungen für eine kulturwissenschaftliche Seminausrichtung im Hinblick auf die Belange der Schule geben.¹⁶

2.4 Ebene 4: (Block-)Seminare zum Bezug zwischen Germanistischer Mediävistik und Schulpraxis

Während der auf Ebene 3 genannte Seminartypus die Frage nach der Schulrelevanz des jeweiligen Seminargegenstands bei der Konzeption systematisch mitberücksichtigt, dabei aber grundsätzlich fachwissenschaftlich ausgerichtet bleibt, sind auf einer vierten Ebene curriculare Lehrformate zu nennen, die die fachwissenschaftlichen und schulbezogenen Anteile genau umgekehrt gewichten, indem sie den Schulbezug in den Vordergrund stellen und explizit zum Thema einer Seminarreihe machen. Solche schwerpunktmäßig schulbezogenen Lehrformate können, wenn sie nicht auf Kosten der fachwissenschaftlichen Ausbildung gehen sollen, diese nicht ersetzen, sondern nur komplementär zu ihr hinzutreten, etwa als *frei anrechenbare (Block-)Seminare zum Bezug zwischen Germanistischer Mediävistik und Schulpraxis*. Zu solchen Seminaren können wünschenswerterweise, gegebenenfalls in Zusammenarbeit mit den universitären Lehrerbildungszentren, Vertreter aus Fachdidaktik und/ oder Schule als Gastdozenten eingeladen werden, so dass ein unmittelbarer Austausch zwischen Universität und Schule entsteht. Darüber hinaus bieten derartige Kooperationen,

¹⁶ Vgl. in den letzten Jahren insbesondere auch die beiden Bände von Gerok-Reiter; Lauer (wie Anm. 7), sowie: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Hg. v. Franziska Küenzlen, Anna Mühlherr u. Heike Sahm. Göttingen 2014 (unter anderem zu literatur- und kulturspezifischen Heldenkonstruktionen im *Rolandslied* oder im *Willehalm*).

die zunehmend zu verzeichnen sind,¹⁷ in besonderem Maß auch interdisziplinäre Anschlussmöglichkeiten, die sich im Schulunterricht aufgreifen lassen. Von der Form her können solche Blockseminare beispielsweise als zielgruppenspezifische Kolloquien oder Oberseminare angeboten werden, die entweder im Pflicht- oder im Wahlbereich angesiedelt sind und die sich gegebenenfalls mit regulären Proseminaren oder Hauptseminaren frei kombinieren lassen.¹⁸ Je nach Studienniveau lassen sich solche frei wählbaren, workshopartigen Blockseminare auch mit einer partiellen Examensvorbereitung verknüpfen. Bei entsprechender Modulanpassung ist es zudem möglich, derartige Kombinationen fest im Curriculum zu verankern, wie es später am Beispiel von Augsburg erläutert wird (vgl. unten, Grundsatz 7).¹⁹

2.5 Ebene 5: Schulbezogene Workshops und Projekte außerhalb des Curriculums

Auf einer fünften und letzten Ebene kommen schließlich *außercurriculare Lehrformate wie freie Workshops außerhalb des Modulsystems und längerfristige Projekte* hinzu, die die curricularen Angebote vertiefen, ergänzen und er-

¹⁷ Beispiele für derartige Kooperationen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik/ Schule liefern die in den vorangehenden Anmerkungen genannten Sammelbände.

¹⁸ Bspw. wurde an der LMU München im WS 2014/15 ein Block-Oberseminar für Examenskandidaten *Germanistische Mediävistik und Schulpraxis. Zur Aktualität des Mittelalters im kompetenzorientierten Deutschunterricht (mit einem praxisbezogenen Gastbeitrag)* angeboten (Uta Goerlitz), das im Freien Bereich der Lehramtsstudiengänge (Gymnasium) angesiedelt war, zu dem mit Unterstützung des Münchener Lehrerbildungszentrums eine Vertreterin aus der Schule eingeladen werden konnte (StRin Monika Scheffler, Gymnasium Beilngries). Inhaltlich war das workshopartig angelegte Seminar teilweise auf zwei Hauptseminare der Dozentin in demselben Semester zu Minnesang und Kreuzzugsdichtung bezogen, deren Besuch allerdings nicht Voraussetzung einer Teilnahme war. Einige Teilnehmer nutzten das Oberseminar zur ergänzenden Examensvorbereitung.

¹⁹ Vgl. die 1 SWS umfassenden, workshopartigen *Supplemente* zu den Augsburger Proseminaren der Studierenden des Lehramts Deutsch an Gymnasien (siehe im Abschnitt III Grundsatz 7). Diese sind implizit schulrelevant und können auch explizit schulbezogen sein. Ein Beispiel für den letztgenannten Fall liefert das Supplement *Germanistische Mediävistik und Schulkompetenz. Das Nibelungenlied im Deutschunterricht – Bestandsaufnahme und Diskussion* (Uta Goerlitz, SS 2014, Universität Augsburg), für das sich außer den Lehramtsstudierenden auch einige Studierende der Komparatistik interessierten. Es stand allen Proseminaristen dieses Semesters offen, darunter auch denjenigen, die gleichzeitig ein Proseminar zum *Nibelungenlied* besuchten (das dementsprechend keinerlei expliziten Schulbezüge zum Inhalt hatte), war aber von diesem prinzipiell unabhängig angelegt.

weitem. Unserer Erfahrung nach finden solche Angebote bei den Studierenden trotz des für alle Seiten zusätzlichen Aufwands regen Zuspruch, da sie den Teilnehmern die Möglichkeit bieten, abseits der eingefahrenen Pfade neue Wege der Mittelalter-Vermittlung zu beschreiten und gleichzeitig Kontakte in Wissenschaft und Schule zu gewinnen. Im Besonderen gilt das auch für die Examenskandidaten, die sich angesichts des bevorstehenden Übergangs in die Schule verstärkt mit der Frage konfrontiert sehen, ob und wie universitäre Kompetenzen und Inhalte der Germanistischen Mediävistik in der Schule zur Anwendung gebracht werden können. Sehr deutlich wurde dieses Anliegen der Lehramtsstudierenden zum Beispiel bei einem zweitägigen Workshop zum Thema *Wissenschaft und Schule im Gespräch. Kulturwissenschaftliche Zugänge zur deutschen Literatur des Mittelalters am Beispiel des Nibelungenliedes*,²⁰ der sich in einen langfristigen Projektzusammenhang von Uta Goerlitz einordnet,²¹ der textübergreifend auf die Intensivierung des Gespräches zwischen Wissenschaft und Schule zielt und dabei auf die Verbindung von philologisch-historischen mit jüngeren literatur- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen innerhalb der Germanistischen Mediävistik Wert legt. Um den Studierenden einerseits die Relevanz und konkrete schulische Bezugsmöglichkeiten der Beschäftigung mit der deutschen Literatur des Mittelalters – im Beispiel des *Nibelungenliedes* –, zu verdeutlichen und ihnen gleichzeitig einen Eindruck einer wissenschaftlichen Tagung zu vermitteln sowie aktiv an die Forschung heranzuführen, war dieser Workshop inhaltlich und formal als reguläre wissenschaftliche Tagung mit ca. 15 Vertretern aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie Schule angelegt. Unter den ca. 25 studierenden Teilnehmern befanden sich außer zahlreichen fortgeschrittenen Lehramtsstudierenden (LA an Gymnasien) und Examenskandidaten auch einige Teilnehmer

²⁰ Der Workshop fand vom 20.–21.2.2012 während der zweijährigen Vertretung einer W3-Professur für Deutsche Literatur mit Schwerpunkt Mittelalter an der Universität Konstanz statt und wurde durch den Konstanzer *Fonds für innovative Maßnahmen* gefördert. Mit der Tagung war neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktisch-schulpraktischen Beiträgen, die sich auf das Beispiel des *Nibelungenliedes* konzentrierten, auch eine grundsätzliche Podiumsdiskussion zu *Möglichkeiten und Aufgaben der Arbeit mit deutschen Texten des Mittelalters in der Schule* insbesondere in Bayern und Baden-Württemberg verbunden.

²¹ Der Projektzusammenhang zielt prinzipiell auf die deutsche Literatur in ihrem kulturellen Kontext in ihrer ganzen Breite, mit Schwerpunkten auf zentralen Texten der deutschen Literaturgeschichte von den Anfängen bis ins 16. Jahrhundert. Er setzt komplementär zu vorhandenen Initiativen insbesondere bei der universitären Lehrerausbildung und von da aus der Kooperation mit Fachdidaktikern und Lehrem auch darüber hinaus an. Vgl. auch oben, Anm. 9.

aus anderen (sich mit den Lehramtsstudiengängen in den Modulinhalten partiell überschneidenden) Studiengängen, die an mediävistischer Öffentlichkeitsvermittlung im Ganzen interessiert waren. Dieser über die Schule hinausweisende Aspekt der gesellschaftlichen Relevanz der Germanistischen Mediävistik war deshalb über einen universitätsöffentlichen fachwissenschaftlichen Abendvortrag²² sowie einen vermittlungsbezogenen Fachvortrag von literatur- und medienwissenschaftlicher Seite²³ bei der Tagung mitberücksichtigt und ebenso über eine von Studierenden außerhalb der Lehrämter mitgestaltete, kleine Exkursion.

Durch freie Workshops, Tagungen und Projekte können auf vielfältige Weise Fachwissenschaftler und Lehramtskandidaten mit Vertretern der Fachdidaktik und Lehrern konstruktiv ins Gespräch gebracht werden. Zugleich besteht die Möglichkeit, gegebenenfalls auch ehemalige Absolventen als Referendare aktiv miteinzubeziehen und dabei zu unterstützen, *Mittelalter im Deutschunterricht* vermehrt auch bei der Vorbereitung des Zweiten Staatsexamens zur Geltung zu bringen. Auf dieser fünften Ebene von Lehrveranstaltungstypen, in die sich in kleinerem oder größerem Umfang konkret und explizit durch den einzelnen Hochschullehrer Schulbezüge einbauen lassen, eröffnet sich ein weites Betätigungsfeld.

Einige weitere auf dieser Ebene angesiedelte Projekte, die auf unterschiedliche Themenbereiche der deutschen Literatur und Sprache des Mittelalters bezogen sind und an den altgermanistischen Lehrplan an der Universität Augsburg anschließen, werden ergänzend im folgenden Abschnitt III vorgestellt. In diesem nehmen Stefanie Helmschrott und Klaus Vogelgsang das Thema unseres Beitrages jetzt am Beispiel von Augsburg unter dem Aspekt der Schulrelevanz des germanistisch-mediävistischen Curriculums im Ganzen auf.

²² Jan-Dirk Müller vermittelte den Teilnehmern unter dem Titel *Das ‚Nibelungenlied‘ in der hochmittelalterlichen Welt* zentrale Einblicke in die von ihm maßgeblich mitgeprägte literatur- und kulturwissenschaftlich orientierte *Nibelungenlied*-Forschung (Konstanz, 20. Januar 2012).

²³ Das interaktive Referat von Albert Kümmel-Schnur *Trash in Nibelhausen: auch ein Rezeptionsmodell* gab Einblick in die Praxis der mit Konstanzer Studierenden durchgeführten germanistisch-medien- und kulturwissenschaftlichen Ausstellung *Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult* von 2008 in Königswinter (vgl. *Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult. Ein Ausstellungsprojekt von Studierenden der Universitäten Bonn und Konstanz in Königswinter: Siebengebirgsmuseum der Stadt Königswinter – Schloss Drachenburg – Nibelungenhalle*. Hg. v. Peter Glasner; Albert Kümmel-Schnur; Elmar Scheuren. Siegburg 2008) (Konstanz, 21. Januar 2012).

3 Konkretisierung: Das Augsburger Curriculum Altgermanistik

Als das *Augsburger altgermanistische Curriculum* betreibt die Augsburger Altgermanistik seit mittlerweile zehn Jahren ein auf die externen Vorgaben und die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Studiengänge abgestimmtes und kontinuierlich weiterentwickeltes Lehrprogramm. Dabei wird dem Fach ein vergleichsweise philologisches Profil bewahrt.

Zwar freuen auch wir in Augsburg uns selbstverständlich über die kostbaren Nischen, welche die Lehrpläne für die Literatur des Mittelalters noch reservieren, und sind stolz, wenn wir erfahren, wie trickreich unsere ehemaligen Studierenden als Deutschlehrer auch noch anderswo Platz für unsere Drachenkämpfer, Minnedamen und Gralssucher finden. Wir glauben aber, einen erheblichen Mehrwert für den Deutschunterricht überhaupt liefern zu können, da wir durch unsere spezifisch ausgelegte Altgermanistik auch eine Reihe ganz grundsätzlicher Kompetenzen und Einsichten beisteuern: generelle Prinzipien die Literatur (als Kunst aus Sprache) betreffend. Dabei schlägt unser Fach Gewinn aus zwei Tatsachen. Erstens scheinen uns benachbarte Teilfächer offenbar doch recht viele und zunehmend mehr Felder zur lehrenden Behandlung zu überlassen oder wenigstens ‚über zu lassen‘. Zweitens: Die Distanz und Alterität, die unseren Texten sprachlich und kulturell nun einmal eignen, begünstigen ein Aufbrechen von Seh- und Denkgewohnheiten. Wer Altgermanistik studiert, gewinnt einen anderen Blick auf Literatur.

3.1 Grundsatz 1: Sprachliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen/ Widersprüchliches aufklären: „Ach so, deswegen!“

Der Grundkurs 1 *Mittelhochdeutsch – Einführung in die historische Grammatik* bildet das Herzstück des altgermanistischen Basismoduls, in dem neben der Historizität von Sprache besonders ihre Dynamik im Zentrum steht – ausgehend von den älteren Sprachstufen des Deutschen, dem Alt-, dem Mittel- (was den Schwerpunkt bildet) und dem Frühneuhochdeutschen bis in unsere Gegenwartssprache. Dieser GK1 erfüllt eine Doppelfunktion: Er führt sprachlich-grammatisch in die Altgermanistik ein und liefert zugleich die Basis für die sprachhistorischen Kurse im Fach Sprachwissenschaft. Ausgangspunkt grammatischer Einheiten ist immer die Aktivierung des Wissens über die sprachlichen Gegebenheiten im Neuhochdeutschen. Dieses bei den Studienanfängern oft nur lückenhaft

abrufbare oder nur intuitiv vorhandene Vorwissen wird im Rahmen von angeleiteter Vor- und Nachbereitung (und anschließender Besprechung in einem der studentischen Tutorien) systematisiert.

Im Laufe des Semesters werden, ausgehend von den vergegenwärtigten Formen des Neuhochdeutschen, systematische Vergleiche zu den neu zu erwerbenden Strukturen des Mittelhochdeutschen gezogen. Dabei wird einerseits die Konstanz mittelhochdeutscher Formen bis ins Neuhochdeutsche deutlich, andererseits wird manifest, dass Sprache einem beständigen Entwicklungsprozess unterliegt, dessen Resultate das Neuhochdeutsche in sich trägt. Das grundlegende Prinzip ist daher weniger ein dem Fremdsprachenunterricht entliehenes Konzept, bei dem ältere Sprachstufen als vollständig neu zu erwerbende fremde Sprachen mit einem hohem Grad an Alterität gelten; stattdessen werden sie als Vorläufer der Gegenwartssprache betrachtet und durch den Blick auf noch weiter zurückliegende und auch jüngere Sprachstufen kontextualisiert, was verstärkt auch im Rahmen von speziellen Übungen zu altgermanischen Dialekten, zur frühneuhochdeutschen Sprache oder beispielsweise zum Jiddischen stattfindet. Diese sprachlichen ‚Aha-Erlebnisse‘ führen dazu, dass Studienanfänger sensibilisiert werden, selbstverständliche sprachliche Strukturen in Frage zu stellen, über synchron betrachtet widersprüchliche Sprachphänomene zu reflektieren und deren Ursache zu ergründen und zu verstehen. Es werden somit zentrale schulrelevante Aspekte thematisiert mit dem Ziel, ein kritisches und differenziertes Sprachbewusstsein zu schaffen.

3.2 Grundsatz 2: Funktion von Literatur: „Literatur als Teil eines (verlorenen) Ganzen“

Die Einführungsvorlesung spannt literarhistorisch einen weiten Bogen von Wudans kleinlautem Abgang bis zu Martin Luthers forschem Auftreten. Es soll ein Überblick gegeben und ein literarhistorisches Raster – mit punktuellen Vertiefungen – für das weitere Studium zur Verfügung gestellt werden, also ein gewisser Orientierungsrahmen – und es soll, ganz klar, Appetit gemacht werden. Was dabei als Prinzip in den Blick gerückt wird, ist, dass Literatur nicht zwangsläufig autonome Kunst ist, sondern sehr viel öfter Funktion ist, Teil eines Ganzen, ein Gebrauchsgut – erfreulicherweise oft überdauernder als der Rest. Am ‚Rolandslied‘ etwa

kann man recht gut demonstrieren, wie ein Stoff gezielt rezipiert, taktisch adaptiert und politisch funktionalisiert wird – speziell der bartzupfende Karl der welfischen Fürstenperspektive im Kontrast zum *Carolus sanctus* der staufischen Königssicht. Die Studierenden sind eingeladen, grundsätzlich nachzudenken über Funktion, Zweckgebundenheit und Kontextverwobenheit von Literatur und Kunst – und über die Ausnahmestellung tatsächlicher künstlerischer Autonomie.

3.3 Grundsatz 3: Schrift und Schriftlichkeit: „Sprache für die Augen“

Die bayerische Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) sieht unter den inhaltlichen Prüfungsanforderungen speziell für die Gymnasialstudierenden explizit neben dem Mittelhochdeutschen auch das Frühneuhochdeutsche vor²⁴ – wir machen daraus in sechs Ergänzungssitzungen (dem *Supplement*) zum Mittelhochdeutsch-Grundkurs noch etwas mehr, indem wir auch einige paläographische Kronjuwelen vorzeigen und etwas Althochdeutsch sowie einen Minikurs Paläographie inklusive Vor- und Frühgeschichte des lateinischen Alphabets darbieten. Prinzip dabei sind grundsätzliche Überlegungen zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Wie funktioniert Literatur ohne *litterae*, was ist Dichtung als Spiel mit Sprache und als Kunst aus Sprache ohne Schriftlichkeit oder neben der Schriftlichkeit? Was gewinnt man durch Schriftlichkeit, was an Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit geht dagegen durch sie verloren? Was passiert, wenn unsere moderne Vorherrschaft der Schriftlichkeit postmodern durch orale Formen der neuen Medien relativiert wird? Geschriebenes mit den Augen zu lesen statt Sprache mit den Ohren zu hören (und vielleicht noch den Sprecher zu sehen) – ist und bleibt das im Grunde nicht eigentlich doch immer eine etwas mindere Ersatzform – Sprache für die Augen?

²⁴ Vgl. § 63, Absatz 2, Punkt 1 c) aa) der Bayerischen Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. März 2008 (online siehe hier und im Folgenden Anm. 10).

3.4 Grundsatz 4: Praxis des Übersetzens: „So ungefähr ist oft total daneben“

Der Grundkurs 2 *Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen*, ein fest im Curriculum verankertes Basisangebot, richtet sich an Bachelor-Studierende und Studierende des vertieften Lehramts. Die grammatischen Grundlagen aus dem Grundkurs 1 werden besonders in den Bereichen Syntax und Lexik ausgebaut.

Die übersetzerische Arbeit an einem breiten Spektrum an verschiedenen Gattungen dient der Herausbildung einer philologischen Kompetenz, nämlich der möglichst exakten Wiedergabe der grammatischen, syntaktischen und lexikalischen Verhältnisse des Originaltexts. Die Studierenden lernen in zwei Schritten vorzugehen. Das Prinzip ist, über eine sogenannte Umsetzung zur Übersetzung zu gelangen. Umsetzung bedeutet, zunächst Form für Form eines Satzes phonologisch und morphologisch in die Gegenwartssprache zu übertragen. Die sprachlichen Strukturen sind damit genau erfasst, aufbauend aber muss die eigentliche Übersetzungsarbeit folgen – die Herstellung eines idiomatisch unauffälligen neuhochdeutschen Satzes durch Berücksichtigung von Phänomen des Bedeutungswandels (Lehrplan-inhärente Themen wie Mehrdeutigkeit, Bildhaftigkeit von Sprache werden durch entsprechende Querverweise sichtbar gemacht), die Aktivierung inhaltlichen Wissens und die Abwägung stilistischer Nuancen.

Die einzelnen Übersetzungsetappen sind in Lektionseinheiten untergliedert mit Wortschatzteil, Grammatikvertiefung (Wiederholung der grammatischen Bestimmung durch alle Wortarten hindurch) und Übungen zu Syntax (z. B. Genitivgebrauch) oder Metrik. Die Phasen der Vor- und Nachbereitung werden durch thematisch auf die jeweilige Sitzung abgestimmte Skripte (z. B. zur Negation oder Nebensatzsyntax) unterstützt. Als ständiger Begleiter bis hin zu den Abschlussprüfungen am Ende des Studiums fungiert ein für den Grundkurs 2 entwickeltes Kompendium an Übersetzungsstrategien, die sukzessive erworben werden und zu einem methodischen Inventar für eine gründliche philologische Beschäftigung mit unterschiedlichen Texten wachsen sollen.

3.5 Grundsatz 5: Editionsphilologie: „Text in Bewegung“

Die Gymnasial- und Bachelor-Studierenden kombinieren im Aufbaumodul ein kanonbezogenes Proseminar mit einer außerkanonisch angelegten

Übung.²⁵ Dabei wird im Proseminar das philologische Instrumentarium erheblich ausgebaut und exemplarisch angewandt am jeweiligen Roman, Heldenepos oder dem jeweiligen Korpus von Minneliedern. Eines dieser neuen philologischen Felder ist die Editionsphilologie. In der Altgermanistik fallen die Texte nicht als Reclamheft vom Himmel. Von der Handschriftentranskription über die Kollationierung bis hin zur Normalisierung, Texteinrichtung, Apparategestaltung – wer sich selbst als Editor versucht, entwickelt ein Gefühl für die Beweglichkeit von Texten und für die Relativität von Textfassungen. *Texte umschreiben* ist auch eine beständig wiederkehrende Formulierung in den Lehrplänen.²⁶

3.6 Grundsatz 6: Lehrplanbezug und Schulrelevanz: „Wie’s im Lehrplan steht!“

Dieser Proseminartyp richtet sich an Studierende des Lehramts für Grund-, Haupt- und Realschule, die vorläufig in der Altgermanistik kein Staatsexamen absolvieren, denen aber während des Studiums nichtsdestoweniger die Relevanz des Faches für die Vermittlung grundlegender Kompetenzen des Deutschunterrichts zu verdeutlichen sind.²⁷ Dazu erfolgt in diesem Seminartypus eine verstärkte Konzentration auf die Inhalte des Lehrplans. In den Seminaren dieser Art werden Methoden der interpretatorischen Erschließung von älteren Texten der deutschen Literatur anhand von originalsprachlichen Auszügen erarbeitet. Das Augenmerk liegt folglich nicht auf der philologischen Übersetzung der Originaltexte. Die Texte, bevorzugt einfache literarische Formen wie mittelalterliche bzw. frühneuzeitliche Sagen, Fabeln oder Märchen, und der kulturelle sowie historische Kontext, in den diese eingebettet sind, werden auf ihre Relevanz für den schulischen Deutschunterricht hin betrachtet, basierend auf dem Prinzip, Literatur als

²⁵ Der Kanon orientiert sich an den ‚Körben‘ der germanistisch-mediävistischen Staatsexamenaufgaben in Bayern, vgl. URL https://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/spracheliteratur/lehrstuhl_loeser/lehre/staatsexamenaufgaben/systematisch.html sowie die Augsburger Altgermanistischen Leselisten (hier: Basisliste) unter URL http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/spracheliteratur/lehrstuhl_loeser/lehre/leseliste/.

²⁶ Auf Verweise auf die momentan veralteten und sukzessive ersetzt werdenden bayerischen Gymnasiallehrpläne wird verzichtet.

²⁷ Nach Abschluss des vorliegenden Manuskriptes ergaben sich in diesem Punkt positive Veränderungen, so dass die Wahl eines schriftlichen Examensthemas in der Mediävistik seit Herbst 2016 nicht mehr auf das Lehramt an Gymnasien beschränkt ist.

eine Untereinheit des übergeordneten kulturellen Ganzen zu verstehen. Als Referenzpunkt für die Verortung mittelalterlicher Texte im Schulunterricht und die Erarbeitung von Lerneinheiten durch Studierende ausgehend von der sequentiellen Textlektüre dient die Sichtung von Lehrplänen und aktuellen Deutschlehrwerken sowie die gemeinsame Eruiierung schulbezogener Anschlussmöglichkeiten.

Das Augenmerk wird dabei gelegt auf Phänomene des Sprach- und Bedeutungswandels, auf Aspekte sprachlicher Etymologie, auf Gattungs- und Literaturgeschichte und auf moderne Adaptationen im Bereich der Kinder- und Jugendbuchliteratur sowie im Bereich audiovisueller Medien und Hörbücher, an die sich Fragen einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Altgermanistik anschließen lassen.

3.7 Grundsatz 7: Literatur in ihrem regionalen Kontext: „Und Action!“

Ergänzend zu den philologischen Proseminaren erfolgt in den Supplementen – das sind neu geschaffene curriculare Blockveranstaltungen mit thematischer Wahlmöglichkeit – gemäß den Vorgaben in der Lehramtsprüfungsordnung eine rezeptionsgeleitete Perspektivierung mittelalterlicher fiktionaler und nichtfiktionaler Texte.²⁸ Dabei werden im Rahmen von Exkursionen Objekte und Räume profaner sowie sakraler Kunst, städtische Orte, historische Bauten in der Region gemeinsam aufgesucht und deren Beziehung zu den Texten beleuchtet. Studierende werden angeregt, ein Sensorium für Relikte mittelalterlicher Sprache und Literatur in Alltag und Gegenwart aufzuspüren, und sie werden dabei selbst aktiv (z. B. im praktischen Umgang mit Grabinschriften als Zeugnissen städtischer Memorialkultur, bildlichen Darstellungen von Heiligenlegenden in Kirchenräumen). Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer hochschuldidaktische Impulse zur konkreten Gestaltung eines handlungsorientierten und fächerübergreifenden Deutschunterrichts.

Außerhalb des Curriculums werden regelmäßig Projekte mit direktem Schulbezug angeboten, bei denen Studierende unter Anleitung ihrer Dozierenden bei der Planung und Umsetzung von Projekttagen an Schulen und mit Schulklassen, an Kooperationen zwischen dem Lehrstuhl und

²⁸ Vgl. § 63, Absatz 2, Punkt 1 c) cc) LPO I.

Gymnasien (z. B. Parzivalwettbewerb *Parzival Unlimited* 2009/ 2010: kreative Umsetzungen der *Parzival*-Handlung vom Rap bis zum Stop-Motion-Film von Siebtklässlern) und der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den Deutschunterricht mitwirken (z. B. eine für Siebtklässler geeignete neuhochdeutsche *Parzival*-Fassung).

4 Fazit

Die im vorliegenden Beitrag dargelegten Überlegungen zu Relevanz und Schulbezug des germanistisch-mediävistischen Curriculums basieren auf Erfahrungen, die außer in Augsburg an weiteren Universitäten in Bayern und in Baden-Württemberg gewonnen wurden. Sie können prinzipiell auf andere Hochschulen und Bundesländer übertragen werden. In Abschnitt II standen mit den fünf oben unterschiedenen Ebenen verschiedene Gruppen von Lehrveranstaltungstypen im Fokus, in denen sich mögliche Schulbezüge der Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur des Mittelalters in der universitären Lehre durch den einzelnen Dozenten mehr oder weniger unabhängig vom je individuellen Hochschulstandort aus dezidiert fachwissenschaftlicher Perspektive in unterschiedlicher Intensität verdeutlichen lassen. Im folgenden Abschnitt III lag der Schwerpunkt dagegen auf den Prinzipien, die bei der Gestaltung des germanistisch-mediävistischen Curriculums insgesamt zugrunde gelegt werden können, um deren implizite Schul- und Öffentlichkeitsrelevanz auch jenseits individueller Bemühungen strukturell sicherzustellen. In diesem doppelten Sinn versteht sich unser Beitrag als ein weiterer Anstoß in diesem Tagungsband dazu, Studierenden des Schulfaches Deutsch bereits in der Universität stärker, als es oftmals noch der Fall ist, Orientierung darüber zu geben, warum die Germanistische Mediävistik aus gesellschaftlich verantwortlicher fachwissenschaftlicher Sicht ein integraler Bestandteil der Ausbildung von Deutschlehrern sein muss, inwiefern Lehrer konkret die Möglichkeit haben, die an der Universität erworbenen germanistisch-mediävistischen Inhalte und Kompetenzen an Schüler weiterzuvermitteln und welche Wege dazu in praktischer Hinsicht gangbar sind. Unter dieser Prämisse haben die altgermanistischen Module mit der Vermittlung spezifischer Kompetenzen fachlicher und methodischer Art in den lehramtsbezogenen Studiengängen eine hohe Relevanz.

Benjamin Horn, Nadine Hufnagel (Bayreuth)

Medienkompetenz und Mittelalter?

Erfahrungen und Anregungen zum universitären und zum schulischen Deutschunterricht

1 „Es ist ganz erstaunlich...“

Ein Mann sitzt auf einer Bühne an einem Tisch, auf dem Bücher liegen. Er ist lässig gekleidet: T-Shirt mit Comic-Aufdruck, schwarzer Kapuzenpulli, Mütze. Er schlägt eines der Bücher auf, während er einige einleitende Worte in das Mikrofon muschelt und beginnt dann dem Publikum vorzulesen:

Street Art [...] ‚Wie du ja weißt, bin ich einer der weltweit berühmtesten unbekanntesten Künstler im Genre, das neuerdings als Street Art gehyped wird‘, sagt das Känguru. ‚Und jetzt hab ich mir den neuesten Schrei einfallen lassen. Falsch zugeordnete Zitate.‘ ‚Zum Beispiel?‘ [...] ‚Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaften ist die Geschichte von Klassenkämpfen. Harry Potter. Es ist ganz erstaunlich‘, sagt das Känguru, ‚was eine veränderte Zuschreibung der Autorschaft aus den Zitaten macht.‘ ‚Mehr Beispiele!‘ ‚Diese Vorgänge sind mir nicht bekannt gewesen und ich verspreche die brutalstmögliche Aufklärung‘, sagt das Känguru, ‚Dr. Sommer.‘ ‚Hier stehe ich, ich kann nicht anders‘, sage ich, ‚Das rote Ampelmännchen.‘¹

Das Publikum lacht. Wir lachen auch. Aber wir sitzen nicht im Publikum, sondern vor unserem Computer und sehen uns einen Ausschnitt eines ursprünglich im Fernsehen übertragenen Auftritts des Poetry-Slam-Meisters und Bestseller-Autors Marc-Uwe Kling als YouTube-Video an.

Aus literatur- und medienwissenschaftlicher Sicht liegt eine sehr interessante Situation vor: Beispielsweise wird Literatur hier nicht still gelesen,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ypSJCrr0ONE>, 00:00–01:29.

sondern durch einen Erzähler vorgetragen, dessen Performanz die Rezeption des Textes wesentlich beeinflusst.² Den aufmerksamen Leserinnen und Lesern von Klings Büchern fällt zudem auf, dass die hier verlesenen Beispielzitate nicht mit denen der Druckfassung identisch sind,³ es wird also eine Aktualisierung der 2011 publizierte Textausgabe vorgetragen.⁴ Die *Känguru-Chroniken* werden zu einer Art ‚unfestem Text.‘⁵ Den Mediävisten mag dies bekannt vorkommen und dazu verleiten, Parallelen zur mittelalterlichen Literatur zu ziehen, jedoch liegen v. a. die grundsätzlichen Unterschiede auf der Hand, denn die Szene dürfte durchaus als charakteristisch für einen ganz modernen Literaturbetrieb gelten.⁶ Das Video wirft Fragen nach der Selbstreflexivität von Literatur, der Bedeutung von Zitaten, insbesondere im Zusammenhang mit Autorschaft, und der Inszenierung von Autorschaft auf.

² Zudem stimmt der Name dieses Erzählers/ Performers mit demjenigen der Erzählinstanz im Text und demjenigen des Autors überein, wobei wir davon ausgehen, dass diese dreifache Übereinstimmung auch im Mittelalter eher die Ausnahme als die Regel gewesen sein dürfte.

³ Marc-Uwe Kling: Das Känguru-Manifest. Der Känguru-Chroniken zweiter Teil. 14. Aufl. Berlin 2014, S. 67–69.

⁴ Dies stellt die Bildung des Vortragenden zur Schau, bietet verschiedenartige Anknüpfungsmöglichkeiten für ein heterogenes Publikum und geht in seiner Aktualisierung so weit, dass der Text z. T. an Tagespolitik angebunden wird, vgl. bspw. 03:12–03:17: „Wenn Wahlen etwas ändern würden, dann wären sie verboten. Vladimir Putin.“

⁵ Vgl. Joachim Bumke: Der unfeste Text. Überlegungen zur Überlieferungsgeschichte und Textkritik in der höfischen Epik im 13. Jahrhundert. In: „Aufführung“ und „Schrift“ in Mittelalter und früher Neuzeit. DFG Symposium 1994. Hg. v. Jan-Dirk Müller. Stuttgart 1996, S. 118–129.

⁶ Vermutlich ist jede/r einzelne ZuhörerIn und Zuhörer selbst des Lesens fähig; es handelt sich um eine Veranstaltung eines Fernsehsenders, die von Dritten auf einer Internetplattform zur Verfügung gestellt wird; die Urheberrechtslage, die Bücher in ihrer Gestaltung etc. sind völlig vom (post)modernen Buchmarkt bestimmt. Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Vgl. zu dieser Thematik beispielsweise Wolfgang Ernst: ‚Medien‘ im Mittelalter? – Kulturtechnische Retrospektive. In: Mediävistik im 21. Jahrhundert: Stand und Perspektiven der internationalen und interdisziplinären Mittelalterforschung. Hg. v. Hans-Werner Goetz. Paderborn 2003, S. 347–357, hier S. 251f.: „Der medienarchäologische (Rück-)Blick auf das Mittelalter lässt sich unter dem Aspekt von ‚Multimedia‘ also zugleich als Nähe und als Ferne beschreiben, also als Akt der Wiederentdeckung einer vernachlässigten kulturtechnischen Schicht und als Insistenz auf der (technischen) Differenz, trotz aller scheinbaren Verwandtschaft.“ Vgl. ferner – auch wenn wir uns der Abrechnung mit postmoderner Theorieanwendung auf mittelalterliche Gegenstände nicht gänzlich anschließen wollen – Rüdiger Schnell: Autor und Werk im deutschen Mittelalter. Forschungskritik und Forschungsperspektiven. In: Wolfram-Studien 15 (1998), S. 12–73, hier insbesondere S. 58.

Diese Fragen bildeten auch den thematischen Ausgangspunkt eines Proseminars, das im Sommersemester 2013 an der Universität Bayreuth stattfand. Die folgenden Ausführungen stellen im Kern einen Erfahrungsbericht zu dieser Veranstaltung mit dem Titel *Mittelalter in der Schule: Medien nutzen und reflektieren* dar. Zunächst werden Idee und Konzeption des Seminars erläutert, um es anschließend aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive zu evaluieren.⁷ Zuletzt soll ein von Studierenden entwickelter Projektentwurf vorgestellt werden.

2 Konzeption des Seminars *Mittelalter in der Schule: Medien nutzen und reflektieren*⁸

2.1 Idee

Anlass für das Seminar war, dass die Diskussion um ältere deutsche Literatur im Schulunterricht in den letzten Jahren wieder verstärkt geführt wird,⁹ wobei u. a. die schwierige Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis kritisch gesehen wird. Im hier vorgestellten Entwurf wird durch Co-Teaching und den Aufbau des Seminars versucht, dieser „drohenden wissenschaftlich-didaktischen Schere“¹⁰ entgegen zu arbeiten. Damit verband sich die Fragestellung, wo – bei aller möglichen Kritik – die kompetenzorientierten Lehrpläne im wichtigen Bereich der Medienkompetenz Freiräume bieten, in denen die Behandlung mittelalterlicher

⁷ Das heißt in diesem Fall aus Sicht der Älteren Deutschen Philologie und der Deutschdidaktik. Selbstverständlich kann damit hier auch nur die Perspektive *einer* Fachwissenschaftlerin und *eines* Fachdidaktikers gemeint sein.

⁸ Das Seminar wurde von 18 Lehramtsstudierenden besucht. Von diesen meldeten sich allerdings drei im Laufe des Semesters aus dem Seminar wieder ab. Als Begründung wurde in einem Fall der unerwartet hohe Anteil an fachwissenschaftlicher Lektüre und Diskussion genannt. Das Seminar konnte aber auch als Spezialisierung für den Bachelor Germanistik angerechnet werden. Von dieser Möglichkeit wurde allerdings nur zweimal Gebrauch gemacht; vgl. den Beitrag von Maria Geipel und Jennifer Koch in diesem Band, die Gründe hierfür untersucht haben.

⁹ Davon zeugen beispielsweise (inter)disziplinäre Tagungen, engagierte Publikationen, u. a. von Nine Miedema und Ina Karg oder auch die Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes von 2012, 2013 und 2014.

¹⁰ Annette Gerok-Reiter; Claudia Lauer: Einleitung. In: Mitteilungen 61 (2014), H. 3, S. 208–211, hier S. 209.

Literatur möglich ist und sinnvoll erscheint.¹¹ Dabei sind Medien einerseits als Mittel und andererseits als Inhalt von Lehr- bzw. Lernprozessen zu verstehen.¹²

Das Seminar war in vier thematische Einheiten untergliedert: 1. Autorinnen/ Autoren und ihre Inszenierungen in der Gegenwart, 2. Text, Literatur und Medien, 3. Medialität und Materialität mittelalterlicher Literatur und 4. Autoren und ihre Inszenierungen im Mittelalter. Die beiden mediävistischen Themenblöcke wurden jeweils mit einer fachdidaktischen Sitzung abgerundet und das Seminar insgesamt mit einer kurzen Projektphase abgeschlossen.

2.2 Ausgangspunkt: Autorschaft

Das Thema Autorschaft wurde als Ausgangspunkt gewählt, da es dazu nicht nur eine Fülle an Material gibt, sondern auch mit Vorwissen seitens der Studierenden gerechnet werden konnte. Autorschaft bietet darüber hinaus einerseits Anschluss an eine intensive Forschungsdiskussion,¹³ andererseits spielt Autorschaft eine wichtige Rolle beim Umgang mit Medien in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt sowohl der Studierenden als auch von Schülerinnen und Schülern.

Für die Einschätzung der Zuverlässigkeit einer Information ist die Kenntnis der Quelle von entscheidender Bedeutung [...] Man kann sagen: Tiere kennen ihre Welt zum größten Teil aus eigener Erfahrung,

¹¹ Dazu gehörte auch zu überlegen, wo sich Möglichkeiten jenseits der expliziten Erwähnung des Mittelalters in unteren Jahrgangsstufen eröffnen, in denen der Unterricht der medialen und poetischen Komplexität mittelalterlicher Texte meist nicht gerecht werden kann. Aufgrund des Interesses der Studierenden erfolgte dies exemplarisch anhand des bayerischen Gymnasiallehrplans. Die Wahl der Primärtexte richtete sich ebenfalls an den Studierenden aus: Texte, deren Handlung zumindest bei einem Teil der Studierenden aufgrund der Einführungsseminare als bekannt vorausgesetzt werden konnte, waren die Artusromane Hartmanns von Aue sowie das *Nibelungenlied*.

¹² Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom März 2012 zur Medienbildung in der Schule: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, S. 4.

¹³ Vgl. bspw. nach wie vor Schnell (wie Anm. 6); Fotis Jannidis; Gerhard Lauer; Matias Martinez; u. a. (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart 2000; Marcus Willand: *Autorfunktionen in literaturwissenschaftlicher Theorie und interpretativer Praxis. Eine Gegenüberstellung*. In: *Journal of Literary Theory* 5 (2011). H. 2, S. 279–301; Karl Eibl: „Wer hat das gesagt?“ Zur Anthropologie der Autorposition. In: *Scientia Poetica* 17 (2013). H. 1, S. 207–229.

Menschen hingegen kennen sie weitgehend nur vom Hörensagen. Deshalb ist die Quelle der Information von essentieller Bedeutung. Und deshalb dürfen wir annehmen, dass die kritische Aufmerksamkeit auf die Quelle, der >Sprecher-Detektor<, ein Teil unserer angeborener kognitiven Ausstattung ist.¹⁴

Dies betrifft laut Karl Eibl auch Autorschaft im Zusammenhang mit literarischen Äußerungen, die im Folgenden immer gemeint ist, wenn von Autorschaft die Rede ist.

Da es sich bei Autorschaft um ein kulturelles Phänomen mit langer, ununterbrochener Relevanz handelt, könnte man es im Sinne Annette Gerok-Reiters und Claudia Lauers als Kulturmuster bezeichnen: In Autorschaft verbinden sich Konzepte und Praktiken, die relative Beständigkeit gewonnen haben. Die jeweiligen kulturellen Vorstellungen von Autorschaft und die mit der konkreten Autorschaft verbundenen Implikationen beeinflussen, wie ja auch das Känguru Marc-Uwe Klings feststellte, die Wahrnehmung einer Aussage. Damit werden die Kommunikation und das Handeln von Rezipierenden ebenfalls durch Autorschaft gesteuert.¹⁵ Literarischen Texten sind Vorstellungen von Autorschaft eingeschrieben und darin zu allen Zeiten mehr oder weniger explizit reflektiert worden. Damit ermöglicht Literatur als spezifische Form des Imaginären eine Untersuchung bereits reflektierter Formen von Autorschaft.¹⁶ Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext aber auch immer die Differenzierung zwischen Autor und Erzähler, denn „es [ist] für Literaturwissenschaftler zur Pflicht geworden, bei jeder Art von literarischem Erzählwerk zwischen Autor und Erzähler zu unterscheiden.“¹⁷ Die Autorin bzw. der Autor ist eine historische Person, die außerhalb eines Textes existiert, der Erzähler eine Instanz des literarischen Textes, „der Spielstein, der die Instanz des Verfassers im autonomen Spiel-Raum repräsentiert und dort >lügen< darf, dass sich die Balken biegen.“¹⁸

¹⁴ Eibl (wie Anm. 13), S. 214f.

¹⁵ Durch die Thematisierung von Autorschaft lassen sich auch die Schnittstellen individueller und gesellschaftlicher Praxis in den Blick nehmen.

¹⁶ Vgl. zu diesem Verständnis von Kulturmuster Gerok-Reiter; Lauer (wie Anm. 10), S. 209f.

¹⁷ Eibl (wie Anm. 13), S. 224.

¹⁸ Eibl (wie Anm. 13), S. 224. Literarhistorisch ist dabei zu berücksichtigen, dass es im Mittelalter noch kein ausdifferenziertes autonomes Kunstsystem gab, Erzählinstanzen epischer Texte überwiegend als Vortragende oder Autoren inszeniert wurden und Literatur auch tatsächlich vorgetragen wurde. Vgl. hierzu auch Monika Unzeitig: Von der Schwierigkeit zwischen Autor

2.3 Seminarablauf

Als Einstieg in das Thema sollten zunächst Material gesammelt und Vorwissen der Studierenden aktiviert werden. Dabei wurde die erste Sitzung zur medialen Inszenierung zeitgenössischer Autorinnen/ Autoren wesentlich durch die Lehrenden, die zweite zur gegenwärtigen Darstellung mittelalterlicher Autoren hauptsächlich durch Präsentationen der Studierenden gestaltet. Im Vorfeld dazu wurden gemeinsam Bewertungskriterien für Präsentationen entwickelt, die immer wieder Anwendung fanden, wenn die Studierenden, nachdem der Inhalt der Präsentation diskutiert worden war, sich gegenseitig Feedback zu ihrem eigenen Medieneinsatz gaben. Im anschließenden Themenblock wurden Vorstellungen von Medien, Text und Literatur reflektiert. In der darauffolgenden Sitzung folgte die Diskussion von verschiedenen und, um für wissenschaftliche Relevanz zu sensibilisieren, auch verschiedenartigen (Lexikon-)Artikeln.¹⁹ Anschließend sollte ein Lernzirkel zu Hartmanns von Aue *Erec* kritisch betrachtet werden.²⁰ Um verschiedene Aspekte der Medialität und Materialität mittelalterlicher Literatur zu thematisieren, bereiteten die Studierenden für den dritten Themenbereich Referate fachwissen-

und Erzähler zu unterscheiden. Eine historische vergleichende Analyse zu Chrétien und Hartmann. In: *Wolfram-Studien* 18 (2004), S. 59–81 sowie Matthias Däumer: *Stimme im Raum und Bühne im Kopf. Über das performative Potenzial der mittelalterlichen Artusromane*. Bielefeld 2013.

¹⁹ Giancarlo Corsi; Elena Esposito: *GLU: Glossar zu Niklas Luhmann*. 2. Aufl. Frankfurt/ M. 1998, S. 58–60 (Form/ Medium), S. 107–109 (Kunstsystem); Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hg. v. Ansgar Nünning, 5. Aufl. Stuttgart u. a. 2013, S. 455f. (Literaturbegriff, Art. v. Achim Barsch), S. 456f. (Literaturdidaktik, Art. v. Burckhard Dücker), S. 465f. (Literatursystem, Art. v. Gebhard Rusch), S. 492f. (Medien und Literatur, Art. v. Julika Griem), S. 499–501 (Medienorientierte Literaturinterpretation, Art. v. Heinz Hiebler), S. 739f. (Text, Art. v. Wolfgang Thiele); *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Begründet v. Paul Merker und Wolfgang Stammler. Hg. v. Klaus Kanzog; Achim Masser. Band 4. 2. Aufl. Berlin u. a. 1984, S. 403–417 (Text, Art. v. Gunter Martens); *Gabler Kompakt-Lexikon Medien*. Wiesbaden 2006, S. 136f. (Medien, Art. v. Insa Sjurts).

²⁰ https://www.uni-due.de/~hg0222/index.php?option=com_content&view=article&id=340&Itemid=334. Von den Studierenden wurden insbesondere die Methode des Lernzirkels sowie die geringe Barriere für die Lehrkraft bei der Beschaffung des sehr vielfältigen Materials durch die Verfügbarkeit über das Internet positiv hervorgehoben. Problematisiert wurden im Seminar die Konzentration auf den Inhalt des *Erec* sowie einzelne Aufgabenstellungen. Die Kritik im Einzelnen wiederzugeben, würde jedoch an dieser Stelle zu weit führen.

schaftlicher Forschungstexte zu Editionsfragen, zum Umgang mit Überlieferungsträgern und zum Begriff ‚unfester Text‘ vor.²¹ Auch die folgende Sitzung wurde mit Referaten bestritten, allerdings zu konkreten Beispielen: zur handschriftlichen Überlieferung und zu Ausschnitten aus verschiedenen Ausgaben des *Erec*,²² zum Fund der Zwettler Fragmente,²³ zu Ausschnitten aus unterschiedlichen Editionen der *Nibelungenklage*²⁴ sowie zu einer musikalischen Interpretation des *Nibelungenliedes*.²⁵ In der darauffolgenden fachdidaktischen Sitzung sollten die Studierenden didaktische Ansätze aus einem Überblicksartikel herauszuarbeiten und diskutieren.²⁶ Dann wurde das Thema der Autorschaft vom Beginn des Seminars wieder aufgegriffen, diesmal jedoch anhand von Forschungstexten und Beispielen aus der mittelhochdeutschen Epik auf das Mittelalter hin perspektiviert.²⁷ Vor Beginn der abschließenden Projektphase erfolgte außerdem noch eine Sitzung zu Lernzielen und zur Unterrichtsplanung. Zum Abschluss entwarfen die Studierenden eigene Projektideen.

²¹ Joachim Heinzle: Zur Logik mediävistischer Editionen. Einige Grundbegriffe. In: editio 17 (2003), S. 1–15; Nathanael Busch: „lumpenpapierhandschriften“. Zum editorischen Umgang mit unikal, spät und schlecht überlieferten mittelhochdeutschen Texten. In: editio 24 (2010), S. 96–116; Bumke (wie Anm. 5).

²² Es handelte sich um folgende Ausgaben: *Erec* von Hartmann von Aue. Mit einem Abdruck der neuen Wolfenbütteler und Zwettler *Erec*-Fragmente. Hg. v. Albert Leitzmann, fortgeführt v. Ludwig Wolff, 7. Aufl. besorgt v. Kurt Gärtner. Tübingen 2006 und Hartmann von Aue: *Erec*. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung v. Thomas Cramer. 26. Aufl. Frankfurt/ M. 2005.

²³ Vgl. Joachim Heinzle: Neues zu den Nibelungen? Was wirklich in dem „Sensationsfund“ aus dem Kloster Zwettl steht. o. O. 2003: <http://www.literaturkritik.de/public/forum-Heinzle-Nibelungen.php>.

²⁴ Die *Nibelungenklage*. Synoptische Ausgabe aller vier Fassungen. Hg. v. Joachim Bumke. Berlin u. a. 1999, und Die *Nibelungenklage*. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe v. Karl Bartsch. Einführung, neuhochdeutsche Übersetzung und Kommentar v. Elisabeth Linert. Paderborn u. a. 2000.

²⁵ Das *Nibelungenlied*. Gesungen von Eberhard Kummer im Hildebrandston. Walther von der Vogelweide: Alterslied. Kürenberger: fünf Strophen. Naxos 1999.

²⁶ Vgl. 2.4.

²⁷ Timo Reuvekamp-Felber: Autorschaft als Textfunktion. Zur Interdependenz von Erzählerstilisierung, Stoff und Gattung in der Epik des 12. und 13. Jhs. In: *ZfdPh* 120 (2001). H. 1, S. 1–23; Willand (wie Anm. 113); Hartmann von Aue: *Erec*, V. 7260–7893, 10085–10135; Hartmann von Aue: *Wein*, v. 1–160; *Nibelungenlied*, Str. 1 (Hs C); *Nibelungenklage*, V. 1–24, 3330–3530, 4295–4360.

2.4 Didaktische Überlegungen

In den fachdidaktischen Einheiten wurden Ansätze von Thomas Möbius und Ina Karg thematisiert, die medientheoretische Aspekte mittelalterlicher Literatur berücksichtigen. Die Grundkonzeption des symmedial-textnahen Ansatzes von Möbius geht von der Performativität mittelhochdeutscher Dichtung als multimedial strukturiert aus: Die Rezeption dieser Literatur sollte grundsätzlich neben den aufführungsbezogenen Elementen auch die materiellen und medialen Aspekte mittelalterlicher Handschriften einbeziehen. Möbius favorisiert die Rezeption dieser im Unterricht durch Handschrift, Miniaturen und Vortrag ‚multimedial‘ konzipierten Texte über symmediale Lehrarrangements.²⁸ Somit ist mit symmedial einerseits das methodische Verfahren im Unterricht bezeichnet, andererseits die selbst multimedial ausgerichtete und als Bild-Text-Gemenge vorliegende ältere deutsche Literatur.²⁹ So wird der überlieferte mittelhochdeutsche Text selbst ins Zentrum des Unterrichts gerückt. Grundlegend ist dabei die Symmedialität der Texte selbst.³⁰

Ein weiterer Anschlusspunkt für unser Seminar waren Kargs Überlegungen, die Texte mit ihrer poetologischen Konzeption ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Kargs Entwurf verfolgt dabei zwei wesentliche Zielvorstellungen: Zunächst geht es ihr um die Vermittlung eines historischen Verständnisses. Über einen historisch adäquaten Umgang mit den Texten im Unterricht, wobei sie als Zeugnisse von menschlichen Handlungen im Mittelpunkt stehen, soll Einsicht über „die grundsätzliche historische Bedingtheit menschlicher Verhaltens-, Handlungs- und Äußerungsformen“³¹ gewonnen werden. Zweites Ziel ist die Erfahrung der „ästhetische[n] Dimension, die Literatur als kulturelle Äußerungsform versteht und verstehbar macht, als Kommunikationsmittel bei Sinngebungsprozessen und Weltdeutungsversuchen im menschlichen Dasein.“³² Im Kern steht die produktive Rezeption von Texten durch Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts.

²⁸ Vgl. Thomas Möbius: Grundlegung einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur. München 2010, S. 118.

²⁹ Vgl. Möbius (wie Anm. 28), S. 118.

³⁰ Vgl. Möbius (wie Anm. 28), S. 272.

³¹ Ina Karg: „... und waz si guoter lere wernt...“ Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik: Versuch einer Kooperation. Frankfurt/ M. 1998, S. 69.

³² Karg (wie Anm. 31), S. 69.

Karg legt dem ganzen Ansatz ein dialogisches Verstehensmodell zugrunde, bei dem der Sinn eines Textes weder alleine aus dem Text heraus noch einzig vom Rezipierenden konstituiert wird. Neben der poetologischen Konzeption eines Textes stand für uns aber auch der Einbezug deren Genese durch historisch spezifische Produktions-, Überlieferungs- und Editionsbedingungen im Mittelpunkt des Seminars.

Ein dritter Faktor in unseren didaktischen Überlegungen bezog sich auf den Lehrplan des bayerischen G8. Dieser wurde auch thematisiert, da der darin enthaltene Medienbegriff stellenweise problembehaftet ist: Die Verwendung des Medienbegriffs von Medien erfolgt teilweise kategorisch, indem darunter verschiedene Unterkategorien gesammelt werden (Kommunikationsmedien, elektronische Medien etc.), während er an anderen Stellen einer sehr starken alltagssprachlichen Prägung folgt, indem mit ‚Medien‘ ausschließlich Massenmedien wie Film und Fernsehen bezeichnet werden.³³ Die Begriffsverwendung ist also inkonsistent, ‚Medien‘ taucht sowohl als Überbegriff als auch als Bezeichnung für eine Unterkategorie auf. Gerade im Zusammenhang mit letzterer Verwendung findet im Lehrplan eine Abwertung einzelner medialer Formen statt, die auf einer simplen Opposition beruht: nämlich der zwischen einer – wie auch immer garteten – ‚echten‘ Wirklichkeit außerhalb der Medien und der Nicht-Wirklichkeit der Medien.

In der Regel bedarf es dazu keiner umfangreichen Unterrichtssequenz, da die *Unterschiede zwischen der Wirklichkeit und den Welten, die Medienprodukte entwerfen, [...] von den Schülern leicht erkannt werden.* Wie im Lehrplan genannt stellen *Computerspiele und Fernsehserien* geeignete Ansatzpunkte dar.

[...] Ein einzelnes Beispiel dürfte genügen, um den Schülern zu verdeutlichen, dass das, was zu Unterhaltungszwecken durchaus seine Berechtigung haben mag, *die reale Welt keinesfalls abbildet.*³⁴

³³ Vgl. zum Beispiel D 11.5 im Lehrplan des bayerischen Gymnasiums G8. http://www.isb-gym8lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26539&P_HPSESSID=e9780e2523c7a0b0c3f68df038665741.

³⁴ <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26711>, Herv. d. Verf.

Dies irritiert besonders, da der Lehrplan an anderen Stellen eine Reflexion der konstitutiven Wechselwirkungen zwischen Medien und gesellschaftlicher Realität einfordert.³⁵

„Medien reflektieren und nutzen“ hieß im Rahmen unserer Zielsetzung v. a. Wert auf die Reflexion zu legen, wie Medien unsere oder eine historische Wirklichkeit mitkonstituieren: Das heutige Wissen um Handschriften, ihre Entstehung und Weitergabe sowie wissenschaftliche Editionen erweitert die Sichtweise auf mittelalterliche Texte. Wer sich mit Literatur beschäftigen will, muss sich immer wieder vor Augen führen, dass literarische Gewohnheiten und auch der Umgang mit dem literarischen Erbe selbst Veränderungsprozessen unterliegen. Das trifft zwar im Grunde auf jeden historischen literarischen Text zu, auf vormoderne Texte jedoch in ganz besonderem Maße.

Stets ist die mediale Form zu beachten, in der Literatur rezipiert wird: Durch eine vergleichende Inblicknahme verschiedener (historischer) Rezeptionsformen können deren jeweilige Spezifika vor der Kontrastfolie der jeweils anderen Rezeptionsformen deutlicher herausgearbeitet werden. So kann im Unterricht über die Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur unsere eigene Form der meist stillen Privatlektüre von gedruckten Büchern als historisch gewachsen und nicht selbstverständlich erkannt sowie gegenwärtige Entwicklungen im Medienbereich reflektiert werden. Und wie zu hoffen ist, wird damit zu einem sinnvollen und entspannteren Umgang mit Wandlungerscheinungen im Medienbereich angeregt. Schließlich unterliegt die traditionelle Buchkultur z. B. durch elektronische Medien wie E-Books oder printing on demand heute zunehmend einer gewissen Wandlung.

³⁵ Vgl. bspw. Jahrgangsstufe 12 (<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26540>): „Elektronische Medien werden als Werkzeug der Information und Kommunikation geläufig verwendet. Die erworbene Medienkompetenz stützt sich besonders auf ethische und ästhetische Beurteilungskriterien. Die Schüler erkennen und erfahren den wesentlichen Beitrag, den die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und eine prinzipielle Offenheit für Fragen der Ästhetik für die Persönlichkeitsbildung und das Weltverständnis leisten. [...] Die Schüler [...] begreifen Sprache als zentrales Mittel der Welterfahrung. Die Schüler [u]ntersuchen ausgewählte[...] Probleme der Gegenwartssprache, Erkennen [...] Sprachvarietäten und Bedeutungswandel, [u]ntersuchen de[n] Einfluss[...] der Medien auf die Sprache“ Vgl. zu dieser „ptolemäischen“ und „kopernikanischen“ Perspektive auf Medien auch Roland Burkart: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4. Aufl. Wien u. a. 2002, S. 272–274.

Zweitens ging es uns auch um in den Text hineinwirkende Voraussetzungen des Literaturbetriebs einer Epoche wie materielle Grundlagen (z. B. Herstellungskosten für Pergament), ebenso aber auch um die geistesgeschichtlichen Voraussetzungen, Ideen und Konzepte dieser Zeit. Anzustreben ist auch hier, Vorhandenes als historisch gewachsen zu thematisieren. Dabei lag der Fokus in unserem Seminar auf jenen Textstellen, die selbst ihre eigene Medialität reflektieren, in denen der Text zur Bühne wird, auf der er seine eigene Gemachtheit, seine medialen Eigenschaften und vielleicht auch seine Grenzen thematisiert.

Bedenkt man, dass die Medien der Gegenwart fleißig Formate aus anderen Ländern adaptieren, wie es mittelalterliche Dichter zum Beispiel mit dem Artusstoff getan haben, ergibt sich daraus eine interessante Perspektive. Neben der synchronen Zitation von Motiven, Stoffen und ästhetischen Mustern gibt es auch eine diachrone Tradition. Nicht nur die Bearbeitung von mittelalterlichen Stoffen, sondern auch Mittelalterrezeptionen (z. B. Nachdichtungen mittelalterlicher Texte für Kinder und Jugendliche, wie bspw. Felicitas Hoppes *Iwein. Löwenritter*, Verfilmungen, etwa Fritz Langs *Die Nibelungen* [1924] und Filme, wie Anton Fuquas *King Arthur* [2004], oder kulturelle Veranstaltungen, z. B. die Nibelungen-Festspiele in Worms) bieten Anlass zur Medienreflexion, um eigene Vorstellungen von ‚Wirklichkeit‘, ‚historischer Korrektheit‘ und ‚Autorschaft‘ im Sinne von Urheberschaft zu hinterfragen.

3 Evaluation des Seminars

In diesem Zusammenhang wurden auch im Seminar immer wieder Phänomene von Mittelalterrezeption reflektiert, obwohl diese nicht im Zentrum der Konzeption des Seminars standen. Zu Beginn wurde von den Studierenden häufig vernachlässigt, welchen Einfluss die Spezifika der Medien hatten, in denen die Rezeption stattfindet. Ferner herrschte die nicht unproblematische Vorstellung vor, moderne Rezeption sei grundsätzlich verfälschend und die Aufgabe des Schulunterrichts wäre es, stattdessen zu vermitteln, wie es wirklich gewesen sei.³⁶

³⁶ Interessanterweise wurde, wenn es um die Frage ging, ob mittelhochdeutsche Texte im Unterricht eingesetzt werden sollten, dennoch überwiegend den Neu- und Nacherzählungen der Vorzug eingeräumt! Vgl. zu dieser Thematik auch Detlef Goller: *muget ir nu wunder*

Demgegenüber steht eine Haltung, wie sie beispielsweise Mathias Herweg und Stefan Keppler-Tasaki darlegen:

Die verschiedenen Bedeutungsfacetten von ‚Mittelalterrezeption‘ überschreiten substantiell die bloße Wirkungsgeschichte, die einen mittelalterlichen Gegenstand als Originalereignis setzt und dann dessen schwächer werdenden Nachhall bis hin zum Verrauschen in historischer Imitation und postmodernem Anspielungsreichtum verfolgt. [...] Rezeptionsgeschichte verläuft so wenig linear wie die Geschichte der Medien, in denen diese Rezeption stattfindet. [...] Anverwandlungsvorgänge sagen in der Regel mehr über den rezipierenden als über den rezipierten Teil aus. Texte und Artefakte, die sich durch Rezeptionsvorgänge auszeichnen, dürfen deshalb nicht subsidiär anstelle eines ‚Originals‘, sondern müssen um ihrer selbst willen genommen werden.³⁷

Daraus folgt nicht, dass keine Neu- und Nacherzählungen im Unterricht thematisiert werden sollten, sondern, dass sie als Literatur ihrer Zeit und/ oder Rezeptionsphänome betrachtet werden müssen. Eine (ausschnittsweise) vergleichende Behandlung erscheint dabei nicht nur aus fachwissenschaftlicher Perspektive nutzbringend möglich, sondern entspricht auch den Vorgaben des bayerischen Gymnasiallehrplans, der ein „Vertrautwerden mit Stoffen des Mittelalters [...], *auch* in jugendgemäßer Bearbeitung,“³⁸ vorsieht und konstatiert, die Beschäftigung mit Primärtexten sei sinnvoller als die Vermittlung abstrakten Epochenwissens.³⁹ Außerdem setzt bereits die Einleitung zum Bereich *Sich mit Literatur und*

hæren sagen. Bearbeitungen *alter mæren* im Schulunterricht. In: Mitteilungen 60 (2013), H. 2, S. 176–189.

³⁷ Mathias Herweg; Stefan Keppler-Tasaki: Einleitung. In: Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur. Hg. v. Dens. Berlin u. a. 2012, S. 1–12, hier S. 3.

³⁸ <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26.291>, Herv. d. Verf. Vermutlich ist es kein Zufall, dass direkt im Anschluss an die Betrachtung mittelalterlicher Stoffe das „Erschließen klassischer und moderner Jugendbücher“ thematisiert ist.

³⁹ Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26709>.

Sachtexten auseinandersetzen die „Beschäftigung mit Literatur verschiedener Zeiten und Kulturkreise“⁴⁰ dominant und im *Grundwissen* ist vorgesehen, den Schülerinnen und Schülern zu erleichtern, „die älteren Texte gezielt zu neueren in Beziehung zu setzen.“⁴¹

Als Schwierigkeit erwies sich im Seminar wiederholt der Umgang mit dem Medien- und Literatur- bzw. Kunstbegriff. Es ließ sich diesbezüglich eine starke Tendenz der Studierenden beobachten, sich auf unterkomplexe und/ oder normative Definitionen zurückziehen, statt sich eigene Vorstellungen bewusst zu machen und diese zu reflektieren. Allerdings gelang gerade in diesem Bereich eine Sensibilisierung bezüglich der Reflexionsbedürftigkeit einerseits der Konzepte und der Terminologie, andererseits des eigenen Medieneinsatzes der Studierenden.

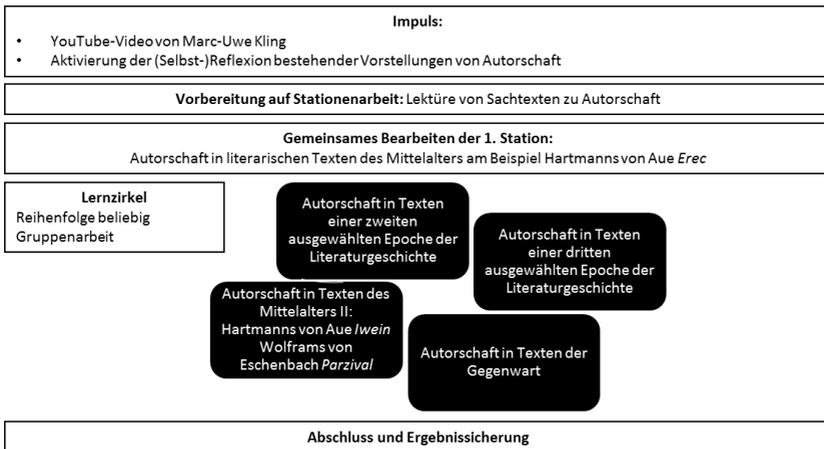
Um der Thematisierung solcher Fragen und damit verbundener didaktischer Entscheidungen mehr Raum zu geben und eigenständiges Reflektieren der Studierenden nicht durch ein hohes Arbeitspensum zu beeinträchtigen, bietet es sich bei vergleichbaren Seminaren an, weniger Texte zu behandeln und weniger Themenbereiche anzusprechen. Damit steht den angehenden Lehrkräften zwar am Ende auch eine weniger breite Materialbasis zur Verfügung, dennoch scheint uns eine kleinere Auswahl sinnvoller, die in den Sitzungen gründlich gemeinsam durchdrungen wird. Darüber hinaus sollte in Seminaren, die speziell auf Lehramtsstudierende zugeschnitten sind, immer wieder die Notwendigkeit gründlicher fachlicher Auseinandersetzung mit den Gegenständen explizit angesprochen werden, *bevor* im Seminar mit der Unterrichtsplanung begonnen werden kann. Des Weiteren halten wir es für geboten, den Stellenwert eigenverantwortlicher didaktischer Entscheidungen und kritischen Umgangs mit vorhandenem Unterrichtsmaterial immer wieder offen mit den Studierenden zu diskutieren.

⁴⁰ Vgl. Möbius (wie Anm. 28), S. 118.

⁴¹ Vgl. Karg (wie Anm. 31), S. 69. Allerdings unterläuft dem Lehrplan an anderer Stelle ein schwerer Kategorienfehler, wenn auf der Link-Ebene als *Lektürevorschläge für Jahrgangsstufe 7* unter der Überschrift Literatur des Mittelalters Franz Fühmanns *Nibelungenlied* sowie die Adaptionen des Nibelungen-, Artus- und Parzivalstoffes von Auguste Lechner genannt werden (vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26291/Lekt%FCrevorsch%E4ge%20Jg.%207.pdf>).

4 Studentischer Entwurf: Von Hartmann bis Marc-Uwe Kling. Darstellung von Autorinnen/ Autoren im Wandel der Zeit

All diese fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Überlegungen wurden im Seminar zusammen mit den Studierenden vollzogen und bildeten die Grundlage für die praktische Phase. Aus allen präsentierten Unterrichtsentwürfen soll an dieser Stelle exemplarisch einer vorgestellt werden, der die Vorüberlegungen zweier Studierender⁴² für ein W-Seminar oder literaturgeschichtliches Projekt darstellt, das sich mit dem Thema Darstellung von Autorinnen/ Autoren beschäftigt. Dem studentischen Entwurf liegt das Ziel zugrunde, sich dem Kulturmuster Autorschaft und dessen historischem Wandel zu nähern. Hierbei handelt es sich um eine Sequenz von einer unbestimmten Zahl an Unterrichtseinheiten.⁴³



Der Unterrichtsentwurf ist in mehreren Arbeitsphasen organisiert, die sich mit Autorschaft auseinandersetzen. Den gemeinsamen Ausgangspunkt bildet das eingangs bereits vorgestellte Video Marc-Uwe Klings.

⁴² Für die Bereitstellung der Projektidee zur Verwendung für diesen Beitrag sei den Studierenden an dieser Stelle noch einmal gedankt.

⁴³ Da es sich lediglich um einen ersten Entwurf handelt, stand weniger die tatsächliche Praktikabilität im Vordergrund als das zugrundeliegende Konzept, von dessen Umsetzbarkeit wir – wenn auch in überarbeiteter Form – ausgehen.

Der Reiz des Videos liegt darin, dass es an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfend reflektiert, was ein Autorname und ein mit diesem Namen verbundenes Wissen für die Wahrnehmung eines Textes bedeuten.⁴⁴ Eine Übertragung auf literarische Beispiele im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs bietet sich an: Welche Erwartungen haben wir, wenn wir einen Namen neben dem Titel eines Werkes lesen? Dabei sind markante Autorinnen/ Autoren als Beispiele auszuwählen, die für bestimmte Literaturkonzepte repräsentativ sind. Wer aus der Schulpraxis kommt, weiß bereits, was Lernende mit diesen Namen verbinden oder welche Reaktionen deren Texte bei Schülerinnen und Schülern hervorrufen, wenn sie diesen Autoren/ Autorinnen schon begegnet sind.

Der darauffolgende Teil nähert sich mit einigen, mit Blick auf den Kenntnisstand der Lernenden entsprechend gekürzten und bearbeiteten Sachtexten theoretisch dem Kulturmuster.

Anschließend sollen die bisher im Unterricht erarbeiteten Grundlagen durch praktische Anwendung vertieft werden. Hierzu steht zunächst die Arbeit mit mittelalterlichen Texten im Vordergrund. Dies sollte im Unterricht zunächst unter Anleitung erfolgen, wodurch die Schülerinnen und Schüler adäquate Methoden und Herangehensweisen einstudieren und üben. Als Textbasis bieten sich kurze Ausschnitte etwa aus den Artusromanen Hartmanns von Aue und Wolframs von Eschenbach an, an denen sich einige Spezifika mittelalterlicher Vorstellungen von Autorschaft herausarbeiten lassen, wie sie in literarischen Texten entworfen werden.⁴⁵

Die Beschreibung eines Sattels beispielsweise nutzt die Erzählerfigur Hartmann im *Erec*, nachdem sie sich zunächst als unfähig inszeniert

⁴⁴ Dabei erscheint es es keinesfalls notwendig, dass ein Rezipierender die Herkunft aller Zitate erkennt. Dies dürfte sogar eher selten der Fall sein. Allerdings sollte für jede/n zumindest das Prinzip erkennbar sein. Natürlich könnte es auch interessant sein, die Schülerinnen und Schüler den ursprünglichen Kontext recherchieren zu lassen, um anschließend zu reflektieren, warum über eine falsche Autorzuordnung gelacht werden kann.

⁴⁵ Ein Vorteil bei der Verwendung dieser Texte im Unterricht ist sicherlich, dass sie in zweisprachigen Ausgaben vorliegen. Es kann auch positiv sein, dass es darüber hinaus Adaptionen dieser Texte aus dem 20. und 21. Jahrhundert gibt. Diese gilt es nicht anstelle der mittelalterlichen Texte zu verwenden (siehe die diesbezüglichen Aussagen oben), das Vorliegen von Adaptionen für Kinder und Jugendliche kann aber einen Vergleich von Texten aus verschiedenen Zeitstufen aufgrund der Ähnlichkeit der Handlung für die Schülerinnen und Schüler erleichtern. Unterschiede in der Erzähl- und Autorkonzeption können vor der Kontrastfolie des jeweils anderen Textes umso besser erkannt werden.

hat,⁴⁶ um ihr erzählerisches Können auf der Kontrastfolie des Bescheidenheitstopos umso deutlicher herauszustellen. Dies geschieht in einem Dialog zwischen dem impliziten Publikum und Hartmann, dem Erzähler im Text, der dadurch als mündlich vortragender Autor inszeniert wird.⁴⁷ Als ausschlaggebend für die gelungene Erzählung von Sattel und Satteldecke erweisen sich weder geniale Kreativität noch eigene Erfahrung Hartmanns,⁴⁸ sondern u. a. die Kompetenz im Umgang mit einer Vorlage, die sich bereits darin zeigt, dass Hartmann selbst in einem Buch lesen kann.⁴⁹ Auch im *Iwein* bestätigt sich, dass der in den Artusromanen inszenierte Hartmann überaus gebildet ist und lesen kann.⁵⁰ Dichten ist aber kein Brotberuf, sondern eine Nebenbeschäftigung,⁵¹ wobei die Ritterschaft Hartmanns ihn besonders dafür qualifiziert, von derselben zu erzählen.⁵² Um nicht den Eindruck eines völlig einheitlichen Konzepts von Autorschaft im Hochmittelalter zu erwecken, bietet es sich an, einen kurzen Ausschnitt aus Wolframs *Parzival* zu behandeln. Darin bilden die eigene Erfahrung des Parzivalschen Wolframs – der im Gegensatz zu Hartmann das Personalpronomen ‚ich‘ verwendet –, Disziplin und, insbesondere und noch deutlicher als bei Hartmann, Ritterschaft die Basis der Erzählkompetenz. Abgewertet wird hier im Vergleich zum *Erec* und *Iwein* die Bedeutung der gelehrten Buchtradition,⁵³ obwohl sich auch der Wolfram nicht als Erfinder, sondern als zu belohnender Wiedererzähler seiner Geschichte präsentiert, wie sich leicht anhand einer weiteren Textstelle herausarbeiten lässt.⁵⁴

⁴⁶ Vgl. *Erec*, V. 7476–7484.

⁴⁷ Vgl. *Erec*, V. 7493–7766. Dieses Gespräch lässt sich als Niederschlag einer (möglichen) historischen Rezeptionssituation und als Element einer erzählerischen Strategie zugleich interpretieren.

⁴⁸ Vgl. *Erec*, V. 7485f.

⁴⁹ Vgl. *Erec*, V. 7487–7491.

⁵⁰ Vgl. bspw. Tobias Bulang: *Enzyklopädische Dichtungen. Fallstudien zu Wissen und Literatur in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Berlin 2011, S. 36f., der auch auf Wolframs Gegenentwurf der Konzeption von Autorschaft hinweist (S. 37f.).

⁵¹ Vgl. *Iwein*, V. 21–30.

⁵² Vgl. Reuekamp-Felber (wie Anm. 27), S. 7. Kritisch sehen wir hingegen Reuekamp-Felbers Schlussfolgerung, dass die mittelalterlichen Autoren volkssprachiger Texte im klerikalen oder monastischen Bereich zu verorten seien.

⁵³ Vgl. *Parzival*, V. 114,12–115,30.

⁵⁴ Vgl. *Parzival*, V. 827,1–30 und ergänzend vielleicht V. 453,5–455,23.

Ein Teil dieser Arbeit mit mittelalterlichen Texten kann, wie die Grafik veranschaulicht, auch eine der von den Schülerinnen und Schülern selbstständig zu bearbeitenden Stationen eines anschließenden Lernzirkels bilden. In der Lernzirkelarbeit, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken soll, führen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst an Texten aus ihnen bereits bekannten literarischen Epochen entsprechende Analysen durch. Hier bieten sich jene an, in denen sich Vorstellungen von Autorschaft verändert haben.⁵⁵ An dieser Stelle kann man die literarischen Werke durch Auszüge aus programmatischen Schriften ergänzen. Mit Autorinnen/ Autoren der Gegenwart kann dann letztendlich der Bogen zur Einführung der Unterrichtssequenz geschlossen werden. Über die Analyse aktueller Literatur hinaus kann hier auch der Literaturmarkt in die Aufgabenstellung einbezogen werden: Welche Bedeutung haben Namen aktueller Schriftstellerinnen und Schriftsteller für uns als Käuferinnen und Käufer? Was sagt uns beispielsweise das Etikett ‚Wolfgang Holbein‘? Welche Autorinnen/ Autoren werden für welche Genres wie vermarktet? Ein Exempel kann hier beispielsweise der ‚Mythos Rowling‘ sein. Ein Blick auf Buchmessen oder auch die Gestaltung von Buchcovern zeigt den Schülerinnen und Schülern, dass viele Verlage Bücher primär als Produkt eines bestimmten Autors oder einer bestimmten Autorin bewerben.

Die genannten Anregungen sollen dazu dienen, die literarischen Gewohnheiten unserer Gesellschaft zu thematisieren und mit einer historischen Tiefendimension zu versehen. Hierbei ist es sinnvoll, den heutigen Buchmarkt, seinen Aufbau und seine Mechanismen zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Auch die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von Autoren und Autorinnen sollen angesprochen werden, um Kritikfähigkeit zu ermöglichen. So kann die Reflexion über das Medium Buch vertieft werden: Die Einheit aus Buchcover, medialer Inszenierung der Person und Autorennamen kann auf die Bedeutung für die Wahrnehmung einer Schriftstellerin oder eines Schriftstellers und ihrer/ seiner Texte befragt werden.

Letztendlich soll das vorgestellte Projekt das leisten, was auch eine Zielsetzung unseres Proseminars war: durch eine vergleichend-historische

⁵⁵ Von den Studierenden vorgeschlagen wurden Schriften Goethes, Schillers, Schlegels und Brechts.

Auseinandersetzung mit Autorschaft eine vertiefte und reflektierte Beschäftigung mit historischen, gegenwärtigen und den eigenen Vorstellungen zu ermöglichen und damit für ein kultur-historisches Bewusstsein sensibilisieren. Denn gerade die Auseinandersetzung mit dem Vergangenen ermöglicht es, ein differenzierendes historisches Bewusstsein aufzubauen, auf dem ein kritischer Umgang mit gegenwärtigen Phänomenen und ein konstruktiver Blick in die Zukunft basieren.⁵⁶

⁵⁶ Vgl. Gerok-Reiter; Lauer (wie Anm. 10), S. 209f.

Maria Geipel, Jennifer Koch (Jena)

„Es gibt, blöd gesagt, wichtigere Themen.“

Studentische Überzeugungen zur Behandlung mittelalterlicher Literatur und Sprache im Deutschunterricht (ÜmiLiS)

1 Das schwierige Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung

Unterricht vorzubereiten und durchzuführen, zählt zu den Hauptaufgaben des Lehrerberufs. Die erfolgreiche Gestaltung von Unterricht ist allerdings weniger eine Folge von vorteilhaften angeborenen und weitestgehend unveränderlichen Persönlichkeitsmerkmalen oder Talenten. Vielmehr beruht das Handeln und Denken im schulischen Kontext auf einem – nur bedingt bewussten – berufsbiografischen Entwicklungsprozess, der seinen Anstoß in der ersten Phase der Lehrerbildung findet und noch weit darüber hinausreicht.¹ Der Weg zum Experten² für Schule und Unterricht führt folglich über eine „intensive spezialisierte Ausbildung,“³ in der solche Kompetenzen zu erwerben sind, die professionelles Handeln ermöglichen.⁴ Innerhalb des universitären Lehrangebots nehmen die Fachstudien neben den

¹ Vgl. Ewald Terhart: *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte.* Weinheim u. a. 2001, S. 60f.

² Im Folgenden verwenden wir das generische Maskulinum, das Feminina stets mit einschließt.

³ Jürgen Baumert; Mareike Kunter: *Das Kompetenzmodell von COACTIV.* In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Hg. v. Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum u. a. Münster u. a. 2011, S. 29–53, S. 30.

⁴ Mit dem Ziel, „die individuellen Merkmale zu identifizieren, die Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen“ (Baumert; Kunter [wie Anm. 3], S. 29), wurde im Rahmen von COACTIV ein Kompetenzmodell erstellt, das professionelles Handeln als ein Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen, motivationalen Orientierungen, Fähigkeiten zur Selbstregulation und Überzeugungen bestimmt (vgl. Baumert; Kunter [wie Anm. 3], S. 33). Für die Deutschlehrausbildung mangelt es bisher jedoch an empirischen Erkenntnissen hinsichtlich der konkreten Ausprägungen, des Zusammenhangs und des Erwerbs dieser Dimensionen. Erstmals bietet TEDS-LT Einblicke in die Entwicklung fachbezogener professionsspezifischer Wissensbestände und nimmt damit innerhalb der Deutschdidaktik eine Vorreiterrolle ein. Siehe hierzu Albert Bremerich-Vos; Jutta

Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken traditionsgemäß einen zentralen Stellenwert ein, denn anspruchsvoller und zugleich schülerorientierter Unterricht kann nur gelingen, wenn die Lehrperson über entsprechendes Fachwissen verfügt, das „deutlich über den Horizont des unmittelbaren Unterrichtsstoffes hinausgeht.“⁵ Wie der wissenschaftliche Input in der schulischen Praxis jedoch umzusetzen ist, fällt in den Aufgabenbereich der zweiten Phase der Lehrerbildung, in der Lehramtsanwärter explizit dazu angeleitet werden, „fachliches Lernen [zu] planen und [zu] gestalten.“⁶

Diese offensichtliche Zweiteilung der Lehrerbildung führt aufseiten der Studierenden nicht selten zu kritischen Fragen nach der schulischen Relevanz und Handhabbarkeit der während der theoretischen Phase aufzubauenden Wissensbestände und Kompetenzen: Je weiter entfernt ihnen die Seminar- oder Vorlesungsthemen von der schulischen Realität erscheinen, desto vehementer wird – wie exemplarisch an den nachstehenden Auszügen zu sehen – der Nutzen angezweifelt:

[I]ch [fühle] mich eher wie ein Bachelor-Student, denn man lernt viele Dinge, die man als Lehrer nicht braucht. [...] Das Praxissemester ist perfekt, denn so erlebt man sechs Monate lang die Realität.⁷
Also ich [...] brauche keinen Dozenten, der nur Theorie macht [...].⁸

Dämmer; Heiner Willenberg u.a.: Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Hg. v. Sigrid Blömeke; Albert Bremerich-Vos; Helga Haudeck u. a. Münster u.a. 2011, S. 47–75.

⁵ Bruno Hamann: Bildungssystem und Lehrerbildung im Fokus aktueller Diskussionen. Frankfurt/ M. u. a. 2006, S. 30.

⁶ KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, S. 4.

⁷ Ute Schönfelder: Von der Uni in die Schule. Wie schätzen Lehramts-Studierende ihre Ausbildung ein? In: Uni-Journal 4 (2013), S. 30.

⁸ Peter Holtz: „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester.“ Quantitative und qualitative Befunde. In: Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Hg. v. Karin Kleinespel. Bad Heilbrunn 2014, S. 97–118, hier S. 112.

Peter Holtz initiierte im Rahmen des Jenaer Modells der Lehrerbildung Gruppendiskussionen mit Studierenden, die sich im Praxissemester befanden.

[...] diese ganzen Theorien, diese ganzen Modelle und diesen ganzen Schnullibulli, den wir nicht wissen wollen [...].⁹

Von dem allgemeinen studentischen Vorwurf, dass das vermittelte fachwissenschaftliche Wissen „per se [...] praxisfern und damit [...] weniger relevant für den Lehrerberuf“¹⁰ sei, bleibt auch die Germanistische Mediävistik nicht verschont. Zwar wird gemäß den „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ gefordert, dass sich Absolventen, die auch innerhalb der Sekundarstufe II unterrichten werden, intensiv mit der „Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit (Ältere deutsche Literatur)“¹¹ auseinandersetzen. Tatsächlich bescheinigen Studierende diesem Bereich bedeutend weniger Attraktivität als den anderen germanistischen Teildisziplinen und würden ihm auch im späteren Unterricht nur wenig Raum zugestehen.¹²

Das skizzierte schwierige Verhältnis von Theorie und Praxis „gilt allgemein als das Kernproblem der Lehrerbildung,“¹³ dem in künftigen Reformbemühungen zu begegnen ist. Die Lösung kann jedoch nicht in der Steigerung der Praxis- und gleichzeitigen Reduktion der Theorieanteile in der universitären Ausbildungsphase zu suchen sein.¹⁴ Vielmehr muss die Theorie an die Voraussetzungen, die die Studierenden mitbringen, anknüpfen und Berührungspunkte zur Praxis aufzeigen. Dieser Schritt kann allerdings nur gelingen, wenn die mentalen Strukturen der Studierenden exploriert und die Hintergründe der Vorwürfe aufgedeckt werden.

⁹ Holtz (wie Anm. 8), S. 112.

¹⁰ Tina Hascher: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Hg. v. Cristina Allemann-Ghionda; Ewald Terhart. Weinheim u. a. 2006, S. 130–148, hier S. 134.

¹¹ KMK (wie Anm. 6), S. 25.

¹² Vgl. Ylva Schwinghammer: Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht. Frankfurt/ M. 2013, S. 168.

¹³ Reinhold Hedtke: Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In: Lehrerbildung im Diskurs. Hg. v. Frank Kostrzewa. Berlin 2007, S. 25–89, hier S. 25.

¹⁴ Vgl. Hedtke (wie Anm. 13), S. 25.

2 Lehramtsstudium und erinnerte schulische Traditionen

Zur professionellen Kompetenz zählen nicht nur kognitive, sondern auch affektiv-motivationale Komponenten, wobei berufsbezogenen Überzeugungen unter Beachtung der Lehr-Lern-Forschung besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist. Ähnlich wie Wissensstrukturen beziehen sie sich u. a. auf die Inhalte und Methoden des zu unterrichtenden Faches oder auf das Selbstbild als Lehrperson. Überzeugungen, was als guter oder schlechter Unterricht empfunden wird, bilden sich allerdings nicht erst im Zuge des Studiums, sondern bereits während der eigenen Schülerkarriere heraus, denn mit kaum einem anderen Beruf fühlen sich Heranwachsende so vertraut wie mit dem des Lehrers. Entscheidend ist jedoch, dass Überzeugungen – im Gegensatz zu Wissen – als subjektiv wahr und wertvoll empfunden werden, auch wenn dies objektiv betrachtet nicht unbedingt zutreffen muss.¹⁵ Der „Geist [...] einer angehenden Lehrkraft [ist demnach] kein unbeschriebenes Blatt, sondern voll von Wissensbeständen [und Überzeugungen] verschiedenster Art und Qualität.“¹⁶

Unabhängig von ihrem Richtigkeitsgrad wirken sich Überzeugungen teils bewusst, teils unbewusst auf das universitäre Lernen und die Entwicklung professioneller Kompetenz aus, ihnen kommt damit „eine selektive Filterfunktion“ zu.¹⁷ Im Sinne einer Schranke werden nur solche neuen Informationen durchgelassen, die mit dem bestehenden Überzeugungsrepertoire in Einklang zu bringen sind. Folglich stehen Hochschuldozenten einem „biografisch bedingte[n] Konservatismus“¹⁸ gegenüber, der die Wirksamkeit der universitären Lehrveranstaltungen und die Nachhaltigkeit des vermittelten Wissens mitunter negativ beeinflusst. Um die recht veränderungsresistenten Überzeugungen dennoch aufbrechen und einen Kontrast zu den Schulerfahrungen schaffen zu können, müssen diese zunächst

¹⁵ Vgl. Kurt Reusser; Christine Pauli; Anneliese Elmer: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Hg. v. Ewald Terhart; Hedda Bennewitz; Martin Rothland. Münster u. a. 2011, S. 478–495, hier S. 478.

¹⁶ Walter Herzog; Regula von Felten: Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001), S. 17–28, hier S. 19.

¹⁷ Gert Lohmann: Didaktische Rekonstruktion in der Hochschuldidaktik. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung 2 (2006), S. 65–73, hier S. 66.

¹⁸ Herzog; von Felten (wie Anm. 16), S. 21.

expliziert und schließlich aktiv in den universitären Lehr-Lern-Prozess integriert werden.¹⁹

Affektiv-motivationale Prägungen von angehenden Lehrern waren allerdings in der deutschdidaktischen Forschung – im Gegensatz zu den Bildungswissenschaften – lange Zeit „kein wichtiger Gegenstand systematischer empirischer Forschung.“²⁰ Für die Germanistische Mediävistik nimmt Schwinghammer eine Vorreiterrolle ein, indem sie mithilfe einer Fragebogenstudie untersucht, wie sich Lehramtsstudierende und Lehrer zur mittelalterlichen Literatur und Sprache positionieren.²¹ Dass dieser Lerngegenstand im Deutschunterricht eine zunehmend marginale Rolle spielt, ist ein Ergebnis, das die Dringlichkeit weiterführender empirischer Bemühungen umso mehr unterstreicht. Auch wenn zahlreiche Publikationen das enorme Potenzial der mittelalterlichen Literatur und Sprache für den Deutschunterricht hervorheben und stets betont wird, dass es die Aufgabe der Mediävistik sei, dies auch den angehenden Lehrern zu vermitteln, findet die essenzielle Frage, wie diese Forderung nachhaltig erfüllt werden kann, bisher keine zufriedenstellende Antwort.²²

Erkennen die angehenden Lehrer die Potenziale der mittelalterlichen Literatur und Sprache für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht nicht an und lehnen die Thematisierung aufgrund ihrer Überzeugungen per se ab, laufen bereitgestellte Materialien von Unterrichtsstunden oder -einheiten gezwungenermaßen ins Leere. Laut Schwinghammer habe „die Mediävistik Lehramtsstudierenden vergleichsweise (zu) wenig zu bieten.“²³ Ein Ziel der mediävistischen Hochschuldidaktik sollte es daher sein, „den Wert, die Relevanz und die ‚Vermittelbarkeit‘ ihres Forschungsgebietes an künftige Lehrer“²⁴ weiterzugeben. Die bislang dominierenden theoretisch-konzeptionellen Überlegungen der Fachwissenschaft und Fachdidaktik gilt es daher um solche empirische Daten zu erweitern, in denen die Überzeugungen der studentischen Lerner im Fokus stehen.

¹⁹ Vgl. Lohmann (wie Anm. 17), S. 67.

²⁰ Ingrid Kunze: *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern.* Wiesbaden 2004, S. 11.

²¹ Vgl. Schwinghammer (wie Anm. 12).

²² Zuletzt Nine Miedema; Andrea Sieber (Hg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht.* Frankfurt/ M. u. a. 2013.

²³ Schwinghammer (wie Anm. 12), S. 88.

²⁴ Schwinghammer (wie Anm. 12), S. 173.

3 Forschungsstrategische Rahmung

3.1 Zielstellung

Ziel des Forschungsprojektes *ÜmiLiS*²⁵ ist es, dem bestehenden fachbezogenen Erkenntnisdefizit innerhalb der Lehr-Lern-Forschung zu begegnen, indem die Überzeugungen zur mittelalterlichen Literatur und Sprache in Schule und Universität sichtbar gemacht und für die aktive Nutzung in der Hochschullehre aufbereitet werden sollen. Besonders erkenntnisträchtig erweist sich die Befragung von Probanden, nachdem sie als Lehrende mit der schulischen Realität in Berührung gekommen sind und sich ihre Positionen gegenüber Schulunterricht und Lehrerbildung stabilisieren oder verändern konnten. Um sich ein Bild von dem persönlichen Überzeugungsgeflecht und dessen Herkunft machen zu können, orientieren sich die Forschungsfragen an Stationen der Berufsbiographie, die bereits durchlaufen wurden (1), gegenwärtig stattfinden (2) und erst zukünftig eingeleitet werden (3):

- (1) Die Probanden als ehemalige Schüler: Welche Erfahrungen wurden während der eigenen Schulzeit mit mittelalterlicher Literatur und Sprache gesammelt?
- (2) Die Probanden als gegenwärtige Studierende: Wie wird die Ausbildung im Fach Mediävistik mit Blick auf Schule und Unterricht wahrgenommen?
- (3) Die Probanden als zukünftige Lehrpersonen: Welchen Stellenwert messen die Studierenden der mittelalterlichen Literatur und Sprache für den späteren Literaturunterricht bei? Welche Schülerreaktionen sowie fachdidaktischen Potenziale und Grenzen werden dabei antizipiert?

Die Äußerungen der Probanden lassen sich aufeinander beziehen und geben so nicht nur Aufschluss über das Netz der Überzeugungen, sondern

²⁵ Das Forschungsprojekt „Studentische Überzeugungen zur Behandlung mittelalterlicher Literatur und Sprache im Deutschunterricht“ wird seit Juni 2013 von der Graduierten-Akademie Jena gefördert.

auch über deren möglichen Wirkzusammenhang. Indem sonst schwer zugängliche mentale Strukturen systematisch analysiert werden, bieten sie wichtige Anreize für die Konzeption einer universitären Lehre, die ihren Ausgangspunkt in den Überzeugungen der Studierenden sucht und bereits Bestehendes für die Anreicherung mit Expertenwissen zu öffnen vermag.

3.2 Forschungsdesign

Das Fehlen von gegenstandsspezifischen Erhebungsinstrumenten macht es erforderlich, das Untersuchungsfeld mithilfe einer kleinen Stichprobe und qualitativen Methoden zu explorieren. Da nicht die Größe der Stichprobe, sondern vielmehr die Qualität der Daten und deren detaillierte Auswertung den Erkenntniswert der Studie bestimmen, beläuft sich die Teilnehmerzahl auf lediglich sieben Studierende des Jenaer Modells der Lehrerbildung. Allen Probanden ist gemein, dass sie mindestens ein Modul im Fach Ältere deutsche Literaturwissenschaft erfolgreich abgeschlossen sowie im Zuge des Praxissemesters erste Berufserfahrungen gesammelt haben.²⁶

Folgt man Hopf,²⁷ so ist das episodische Interview nach Flick²⁸ zu favorisieren, wenn – wie im Forschungsprojekt angestrebt – Überzeugungen empirisch aufbereitet und für weiterführende Überlegungen zugänglich gemacht werden sollen. Innerhalb eines Interviewverfahrens werden die Vorteile des leitfadengestützten mit denen des narrativen Interviews kombiniert. Offene Erzählimpulse bieten Raum, als wichtig empfundene Begebenheiten auszuführen und Gedankengänge selbstgeleitet zu entfalten. Dem Interviewer ist es jedoch erlaubt, an Gelenkstellen Impulse zu geben und Nachfragen zu formulieren, um sich den „Generalisierungen, Abstrak-

²⁶ Die Teilnahme an der Studie war freiwillig. Studierende, die das Co-Seminar der beiden Projektleiterinnen besuchten, wurden jedoch ausgeschlossen, um Befangenheit und Beeinflussung zu vermeiden.

²⁷ Christel Hopf: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hg. v. Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Ines Steinke. 7. Aufl., Reinbek 2009, S. 349–360.

²⁸ Nach Flick ist es Ziel des episodischen Interviews, „bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeiner, vergleichender etc. Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen.“ (Uwe Flick: Qualitative Forschung – Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek 1995, hier S. 125).

tionen und [der] Setzung bestimmter Zusammenhänge durch das Subjekt“²⁹ anzunähern. Das Vergegenwärtigen von bestimmten Situationen geht zwangsläufig mit der Äußerung von Gemütszuständen und persönlichen Einschätzungen einher. Dennoch wird der Einblick in die Erfahrungswelt nicht nur auf erzählerisch dargestellte Kontexte reduziert. Ebenso lassen sich durch die behutsame und zielgerichtete Anwendung des Leitfadens Begriffe erschließen, die die „Grundlage der Argumentationen bilden.“³⁰ Aufgrund der Balance von Offenheit, Individualität und Strukturierung wird sowohl dem Erkenntnisinteresse als auch dem notwendigen Anspruch der Datenvergleichbarkeit Rechnung getragen.

Das so gewonnene insgesamt knapp 50-stündige Audiomaterial wurde transkribiert³¹ und unter Nutzung der Software MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet.³² Mit dem Anspruch, Hypothesen zur Herkunft und zu den Zusammenhängen von Überzeugungen zu generieren, ist die Notwendigkeit verbunden, „bei der interpretativen Datenanalyse [...] für die Entdeckung neuer Zusammenhänge oder andersartige Konstellationen bekannter Faktoren“³³ offen zu sein. Erst aus den Äußerungen der Probanden heraus werden Kategorien entwickelt, um die Textmenge zu reduzieren und die Datensätze zu strukturieren.³⁴ Den Anker bildet allerdings nicht das theoriebasierte Wissen der Forschenden, sondern vielmehr der mitgeteilte Erfahrungsraum der Erzählpersonen selbst. Schließlich liegt gerade die Stärke der qualitativen Forschung darin, einen Weg zu finden, angemess-

²⁹ Siegfried Lamnek: *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. Aufl. Weinheim u. a. 2005, S. 362.

³⁰ Lamnek (wie Anm. 29), S. 362.

³¹ Wir danken Sebastian Engelmann für die Unterstützung bei der Aufbereitung und Analyse der Daten.

³² Philipp Mayring: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim u. a. 2010.

³³ Frank Kleemann; Uwe Krähnke; Ingo Matuschek: *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 19.

³⁴ Die Forschenden beeinflussen sowohl die Erhebung als auch die Auswertung der Daten, da einerseits die Gespräche auf Interaktion beruhen und andererseits die Äußerungen durch die Brille des Interpretierenden betrachtet werden. Ein entscheidendes Gütekriterium qualitativer Forschung besteht jedoch darin, über seine Vorannahmen und Vorurteile zu reflektieren und sich durch ein fundiertes Auswertungsverfahren bewusst davon zu distanzieren. Vgl. u. a. Lamnek 2005 (Anm. 29); Cornelia Helfferich: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl. Wiesbaden 2005.

sen, d.h. regelgeleitet, reflektiert und transparent, mit Subjektivität umzugehen.³⁵ Das setzt voraus, sich mit den Einzelfällen intensiv auseinanderzusetzen, nach übergreifenden Mustern zu suchen und schließlich stichprobenspezifische Schlussfolgerungen zu ziehen. Hierbei muss bedacht werden, dass keine Aussagen über die tatsächlichen Abläufe der geschilderten Situationen oder das tatsächliche Handeln getroffen werden können: Das im Interview Preisgegebene ist das Ergebnis eines (re-)konstruktiven oder imaginierten Aktes des einzelnen Individuums, weshalb die Daten lediglich über die „Art und Weise, wie [...] davon erzähl[t]“³⁶ Auskunft geben können. Trotz „kognitive[r] Verzerrungen oder Elaborationen“³⁷ beanspruchen die Erinnerungen und die daraus resultierenden Überzeugungen subjektive Geltung und beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch das Agieren und Denken in der Gegenwart und Zukunft.

4 Erste Ergebnisse – Hochschulrelevante studentische Überzeugungen

Entscheidend für den Aufbau und die Verfestigung von Überzeugungen der Probanden waren drei Faktoren:

- Wie viel,
- in welchen Fächern und
- wie wurde das Mittelalter während der eigenen Schulzeit im Allgemeinen und mittelalterliche Literatur und Sprache im Speziellen behandelt?

Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung im sechsten oder siebten Semester. Aufgrund der zeitlichen Distanz sind die Erinnerungen an den damaligen Deutschunterricht überwiegend lücken- und bruchstückhaft. Auch liegt die Vermutung nahe, dass die an der Universität

³⁵ Vgl. Helfferich (Anm. 34), S. 155–160.

³⁶ Arnulf Deppermann; Gabriele Lucius-Hoene: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002, S. 29.

³⁷ Deppermann; Lucius-Hoene (wie Anm. 36), S. 30.

gewonnenen Eindrücke mit denen aus der Schulzeit vermischt bzw. verwechselt wurden – die Aussagen der Befragten sind daher möglicherweise verzerrt.

Laut Selbstaussage der Probanden wurde das Mittelalter vorwiegend in anderen Schulfächern – vor allem in Geschichte, Kunst und Musik – und weniger im Deutschunterricht thematisiert. Auf die Frage, welche Inhalte präsent geblieben sind, antworteten die Studierenden überwiegend mit Erinnerungen an gesellschaftlich-soziale Kontexte des Mittelalters. Mit Blick auf den Deutschunterricht blieben lediglich Autorennamen und Werktitel im Gedächtnis, ohne allerdings einen konkreten Zusammenhang zu entfalten. Zwar sind die Erinnerungen der befragten Lehramtsstudierenden an das Mittelalter im Fach Deutsch sehr schwach ausgeprägt, dafür aber diejenigen an die Lehrperson – maßgeblich an ihre Einstellung, ihre Methodik und ihre Motivation während des Unterrichts – umso deutlicher:

Die Deutschlehrerin hat es [*das Nibelungenlied Anm. MG u. JK*] eher schnell behandelt; es wurde behandelt, was behandelt werden musste. Motive und so weiter. Merkmale der mittelalterlichen Literatur. Es war wirklich nur auf eine Sache begrenzt. (Proband 6)³⁸

Ich habe das damals nicht so wahrgenommen, als wäre das Mittelalter das Steckenpferd meiner damaligen Deutschlehrerin gewesen. (Proband 3)

Mittelalterliche Literatur und Sprache hatte im Deutschunterricht aller Probanden nur eine randständige Position. In den Augen der Befragten schätzten die damaligen Lehrpersonen den Lerngegenstand als weniger relevant ein und scheinen diese Überzeugung auch offenkundig in den Unterricht hineingetragen zu haben:

Ich denke nicht, dass sie [*die Lehrerin Anm. MG u. JK*] es [*das Nibelungenlied Anm. MG u. JK*] so sonderlich wichtig fand. Das hat man an der Gewichtung gemerkt, dass das *Nibelungenlied* nur angeschnitten wurde. Sie hat es eher für das gute Gewissen gemacht. (Proband 7)

Für wie bedeutend die Lehrpersonen die Literaturepoche Mittelalter hielten, leiten die befragten Studierenden auch daraus ab, wie dieser Lernge-

³⁸ Die Ziffern hinter den Zitaten stehen für die einzelnen Probanden.

genstand begründet wurde. Oft mangelte es an Transparenz und Einordnung innerhalb der deutschen Literaturgeschichte. Nicht selten wurde auch eine Begründung seitens der Lehrkraft gänzlich ausgespart und lediglich die Wichtigkeit des Themas postuliert. Dass es den ehemaligen Schülern jedoch ohne Hilfestellungen an Verständnis mangelte, zeigen die folgenden Beispiele:

Die einzige Begründung war, dass Walther von der Vogelweide ein wichtiger und bekannter Vertreter ist und der Name irgendwie wichtig ist. (Proband 5)

Nein, nie im Ganzen behandelt. Nur mal so erwähnt. Oder die Merseburger Zaubersprüche. Dann hingewiesen auf die sprachlichen Besonderheiten. (Proband 7)

In unserer Schulzeit haben unsere Deutschlehrer uns immer auf den Geschichtsunterricht verwiesen. Da kam gar nichts an Kontext. (Proband 1)

Die Deutschlehrer der Befragten haben es also versäumt, ihren Schülern zufriedenstellende Erklärungen für die Auseinandersetzung mit der literarischen Epoche des Mittelalters zu bieten; stattdessen scheinen sie die Zusammenhänge zwischen Werk und historischem Kontext im Unterricht recht stiefmütterlich behandelt zu haben – und zwar in einer Form, die den Studierenden in lebhafter Erinnerung blieb und vermutlich bleiben wird. Dass aber die Einordnung und die Transparenz der Bedeutung mittelalterlicher Literatur und Sprache enorm wichtig für die Probanden gewesen wären, zeigen ihre subjektiven Bewertungen dieses Unterrichtsthemas:

Schon in dem Moment, in dem die Lehrerin gesagt hat, dass wir Mittelalter machen, haben alle gestöhnt. [...] Dass das was Doofes ist, sitzt tief. Irgendwie alt und eingestaubt. (Proband 5)

Ich denke, dass man da mit einer gewissen Distanz herangegangen ist. Man konnte das gar nicht richtig greifen, das Gefühl hatte ich als Schüler. (Proband 2)

Ihre rückblickende schülerseitige Einschätzung ist – auch hier kann die vergangene Bewertung von der gegenwärtigen nicht eindeutig abgegrenzt werden – ebenfalls wesentlich an die Lehrperson gekoppelt. Vor allem die

Haltung der Lehrperson und die daraus resultierende Konzeption des Unterrichts spielen eine wesentliche Rolle.

Der Bezug zur Lebenswelt der Schüler ist zentral, um sich auf Literatur einzulassen. Diesen herzustellen, ist den Probanden ihrer Ansicht nach damals jedoch nicht gelungen. Daraus resultierte mangelndes Interesse am Lerngegenstand, da sie ohne lehrerseitige Unterstützung nicht in der Lage waren, Brücken zwischen Werk und Lebenswelt zu schlagen:

Es war ganz schön weit weg für eine Art Horizontverschmelzung. (Proband 6)

Das Mittelalter wurde zu etwas, das es gar nicht mehr gibt, in komischen Wörtern, die wir [*die Schüler Anm. MG u. JK*] nicht richtig verstanden. (Proband 5)

Mittelalter war völlig außerhalb meiner Lebenswirklichkeit. Deswegen hatte ich daran nicht so großes Interesse. (Proband 3)

Wesentlich problematischer ist aber, dass durch die fehlende Bezugnahme ein Gefühl der Fremdheit gegenüber der mittelalterlichen Literatur und Sprache aufgebaut wurde, das nicht nur das prinzipielle Interesse am Lerngegenstand bedingte, sondern womöglich auch das Textverständnis negativ beeinflusste:

Es war sehr trocken beziehungsweise es hat befremdlich gewirkt. Man hat nicht so viel verstanden, was der Hintergrund ist und welchen Kontext wir jetzt eigentlich haben. (Proband 1)

Aber es hat mich wahrscheinlich auch nicht direkt vom Hocker gehauen, sonst würde ich mich anders oder positiver daran erinnern können. (Proband 2)

Was den Studierenden also als Überzeugungen zur mittelalterlichen Literatur und Sprache im Deutschunterricht bleibt, ist ein Gefühl der Fremdheit, ihr mangelndes Interesse und ihr defizitäres Textverständnis. Dieser schulische Hintergrund begleitet sie während ihrer Ausbildung, sodass die Dozenten des Faches Germanistische Mediävistik nicht selten folgenden Prägungen gegenüberstehen dürften:

- (1) Studierende verfügen über weitgehend negativ gefärbte Überzeugungen zur Literatur und Sprache des Mittelalters.

- (2) Sie haben ein Gefühl der Fremdheit gegenüber mittelalterlicher Literatur und Sprache entwickelt, das sich während der eigenen Schulbahn aufgebaut und im Laufe der Jahre verfestigt hat, aber auch nach wie vor präsent ist.
- (3) Die Vorwissensbestände zum Gegenstand fallen dürftig aus.

Alle drei Faktoren wirken sich nicht nur auf die Beliebtheit der Germanistischen Mediävistik während der universitären Ausbildung aus, sondern bringen die Studierenden zugleich in ein Dilemma. Einerseits wird ihnen an der Universität ihr fehlendes Wissen über eine gesamte literarische Epoche bewusst, zugleich beginnen sie, sich aber auch für den Gegenstand zu interessieren, wobei dieses Interesse von dem seit der Schulzeit aufgebauten Gefühl der Fremdheit begleitet wird:

Ich habe vielleicht eine Vorstellung von den Lebensumständen. Deswegen konnte ich vielleicht besser anknüpfen an Fragen, wo es ums Lebensgefühl geht. Aber konkrete und literarische Dinge, da ist am Deutschunterricht am wenigsten hängengeblieben. [...] Gerade in der Vorlesung saß ich oft da und dachte Puh. [...] Aber in der Beschäftigung innerhalb der Hausarbeit mit dem Thema habe ich schon viel gelernt und die eine oder andere Erkenntnis für mich gehabt. Vor allen Dingen die große Erkenntnis, dass es mir total Spaß gemacht hat. (Proband 5)

Trotz der Vorbehalte erachten die Probanden die Germanistische Mediävistik für ihre theoretische Ausbildung als wichtig, immerhin sollten sie als Lehrende des Faches Deutsch, so die Begründung, über weit mehr Wissen verfügen als ihre Schüler:

Ja, ich finde es wichtig, da ich denke: Wenn ich in meinem Studium damit nicht wirklich in Berührung komme, wie soll ich das dann überhaupt später in meinen Unterricht mit einbringen? (Proband 4)

Obwohl die Befragten die Bedeutung der mittelalterlichen Literatur und Sprache anerkennen, planen sie, dieses Thema im zukünftigen Deutschunterricht nicht zu unterrichten. Die Begründungszusammenhänge für diese Entscheidung sind in den während der Schulzeit aufgebauten Überzeugungen zu suchen.

(1) Begründungszusammenhang ‚Zeit‘

Die Probanden sind der Auffassung, dass in der schulischen Realität Zeitdruck vorherrsche und daher eine Eingliederung der Literaturepoche Mittelalter nicht umsetzbar sei. Wie an dem nachstehenden Auszug zu erkennen ist, speist sich diese Überzeugung aus dem offensichtlichen Handeln und Argumentieren der damaligen Lehrer:

Unsere Deutschlehrerin war immer eine, die auf die Zeit verwiesen hat. [...] Damit hieß es immer, dass es im alten Leistungskurs noch viel ausführlicher hätte betrachtet werden können, aber aufgrund der Zeit musste ein neues Thema angefangen werden. (Proband 7)

Die Prognose der Probanden ist vermutlich das Ergebnis der eigenen Schulerfahrungen und nicht des Praxissemesters oder der universitären Ausbildung. Im Laufe der Schulzeit haben sie erfahren, welche Themen und Unterrichtsgegenstände von den ehemaligen Lehrpersonen als wichtig erachtet wurden und welche nicht. Das Mittelalter wurde bei ihnen im Vergleich zu anderen literarischen Epochen nur kurz oder oberflächlich behandelt. Daraus schlussfolgern sie, dass es für den Deutschunterricht nicht besonders relevant sein könne, auch wenn die persönliche Sichtweise eine andere ist:

Ich glaube, dass es Dinge gibt, die aus der Tradition und aus der Erfahrung heraus einfach wichtiger sind. So wie Klassik. Das wurde einfach im DU so vermittelt. (Proband 7)

Ich würde gerne *[mittelalterliche Literatur und Sprache unterrichten Anm. MG u. JK]*. Zeitlich ist das in der Schule aber sehr ungünstig. Es gibt, blöd gesagt, wichtigere Themen. (Proband 3)

(2) Begründungszusammenhang ‚Curriculum‘

Neben dem Begründungszusammenhang Zeit werden häufig die Vorgaben im Lehrplan genannt. Trotz der Offenheit der Bildungsstandards und der an den Bildungsstandards orientierten bundeslandspezifischen Lehrpläne meinen die Probanden, dass das Mittelalter keinen festen Platz im Unterricht hätte und seine Behandlung als „schulische Kür“³⁹ erfolgen müsste:

³⁹ Schwinghammer (wie Anm. 12), S. 116.

Das liegt [gemeint ist, dass das Mittelalter nicht unterrichtet werden wird
Anm. MG u. JK], glaube ich, an dem ständigen Blick auf die Lehrpläne,
dass man immer wieder denkt, dass diese und jene Sachen auf dem
Lehrplan da sind. Die ÄDL fehlt da in vielerlei Hinsicht. (Proband 1)

An diesen zwei Begründungszusammenhängen wird nochmals deutlich, dass die Beobachtungen aus der eigenen Schulzeit das Potenzial besitzen, zukünftige Entscheidungen zu beeinflussen.

(3) Begründungszusammenhang ‚imaginierte Schülerreaktionen‘

Der dritte Begründungszusammenhang ist insofern interessant, als dass er sich auf Reaktionen zukünftiger Schüler bezieht, die die Probanden zwar erwarten, aber aus Lehrendenperspektive (noch) gar nicht erlebt haben. Sie glauben, dass Schüler kein Interesse am Mittelalter hätten und deshalb diesem Unterrichtsgegenstand ablehnend gegenüber stünden:

Ich glaube, die meisten Schülerinnen und Schüler würden bei der Behandlung von Walther von der Vogelweide mit den Augen rollen und stöhnen. (Proband 3)

Ich würde sogar so weit gehen, dass viele Schülerinnen und Schüler eine Abneigung gegen das Thema mittelalterliche Literatur haben. (Proband 2)

In diesem Falle projizieren die Probanden ihre individuellen Überzeugungen auf ihre zukünftigen Schüler, was problematisch und gefährlich zugleich ist: Als Kriterium für die Auswahl von Lerngegenständen können und dürfen imaginierte Schülerreaktionen nicht ausreichen. Vielmehr hängen Motivation und Interesse, aber auch Lernerfolge entscheidend von der fachlichen und methodischen Aufbereitung und der adressatengerechten Umsetzung der Unterrichtsinhalte ab. Dieses Bewusstsein müssen die befragten Studierenden offenbar noch ausbilden.

5 Diskussion – Spieglein, Spieglein an der Wand

Die Ergebnisse der Erhebung verdeutlichen, dass die individuellen Schulerfahrungen mit der Epoche des Mittelalters nicht nur bis in die universitäre Ausbildung hineinwirken und sich – bei fehlender Thematisierung – ver-

festigen, sondern auch das Potenzial besitzen, im zukünftigen Deutschunterricht handlungsleitend zu werden. Um einer negativen Haltung gegenüber mittelalterlicher Literatur und Sprache entgegenzuwirken, müssen kontraproduktive Überzeugungen aufgebrochen werden. Voraussetzung ist, dass sich Lehrende der Germanistischen Mediävistik der Überzeugungen ihrer Studierenden bewusst sind und darauf innerhalb der universitären Lehre aktiv Einfluss nehmen. Es ist aber verfehlt zu glauben, dies könne die Fachwissenschaft oder die Fachdidaktik allein bewältigen. Vielmehr ist es dringend erforderlich, sich dem Gegenstand der mittelalterlichen Literatur und Sprache aus fachlicher *und* aus fachdidaktischer Perspektive zu nähern. Die vielfältigen Potenziale für den Deutschunterricht auszuloten, kann nur durch die Zusammenarbeit in einer interdisziplinär ausgerichteten Hochschullehre gelingen. Auch wenn dabei die eigenen Kompetenzbereiche nicht überschritten werden sollten, muss die unvoreingenommene Bereitschaft vorhanden sein, sich auf die andere Disziplin einzulassen und Aushandlungsprozesse über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Verknüpfungsbereiche zu führen. Dass sich auch die Studienteilnehmer einerseits eine Kooperation und andererseits eine explizite Berücksichtigung ihrer Situation und Ausgangslagen vonseiten der Germanistischen Mediävistik und der Fachdidaktik wünschen, verdeutlicht die folgende Aussage:

Wir [die Studierenden Anm. MG und JK] brauchen da [in der ÄDL Anm. MG und JK] einfach, so blöd es klingt, mehr Erklärung vonseiten der Dozenten als wir es in einem NDL-Seminar brauchen. Wenn ich da in einem Seminar über Brecht sitze, brauche ich weniger Hilfe, das alles einzuordnen und überhaupt als relevant zu betrachten. Da [in der ÄDL Anm. MG und JK] sind die Dozenten, glaube ich mehr gefordert. (Proband 5)

Die Perspektiven, auf denen das Denken und Handeln der Probanden beruht, sind als Voraussetzungen für die Konzeption der Hochschullehre ernst zu nehmen und zu berücksichtigen. Betrachtet man die Ergebnisse der Studie, so lassen sich aus fachlichem und fachdidaktischem Blickwinkel die folgenden Forderungen an eine Lehre, die ungünstigen schulrelevanten Überzeugungen zur mittelalterlichen Literatur und Sprache entgegenwirken könnte, ableiten:

Aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht sollte eine Lehre konzipiert werden, die

- lehrt, die während der Schulzeit aufgebaute Fremdheit gegenüber mittelalterlicher Literatur auszuhalten und damit umzugehen;
- ein fundiertes kultur-historisches Basiswissen für den Umgang mit der Literatur des Mittelalters vermittelt;
- versucht, die gegenstandsspezifischen unangemessenen Überzeugungen der Studierenden in der Hochschullehre sichtbar zu machen, zu thematisieren und zu hinterfragen;
- das Potenzial und die Anknüpfungspunkte der mittelalterlichen Literatur innerhalb des Lektürekansons im Deutschunterricht und zur eigenen Lebenswelt verdeutlicht;
- Bezug auf die Erfordernisse, die mit der Behandlung mittelalterlicher Literatur und Sprache einhergehen, nimmt, ohne jedoch dem Praxissemester oder dem Referendariat vorauszueilen;
- die Studierenden in die Rolle von Schülern versetzt, um mit mittelalterspezifischen Inhalten wie auch mit möglichen Methoden und Arbeitstechniken, die mitunter auch in unterrichtspraktischen Empfehlungen zu finden sind, kritisch und reflektiert umgehen zu können;
- mit Blick auf die Schule die Notwendigkeit einer fundierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung nicht nur betont, sondern auch innerhalb des Lernsettings erfahrbar macht.

Das Zusammenspiel von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Expertise ermöglicht eine Synthese verschiedener domänenübergreifender Sichtweisen, die nicht nur für die Beantwortung der Forschungsfragen, sondern auch mit Blick auf die Anforderungen an die Deutschlehrerbildung dringend erforderlich sind.

6 Ausblick

Ein Lehrmodell für den universitären Unterricht

Lernen in der Universität unterscheidet sich hinsichtlich der mentalen Prozesse kaum vom Lernen in der Schule. Daher können und sollten Modelle, die zwar genuin für den schulischen Unterricht entwickelt wurden, modifiziert ebenso in der Hochschullehre Anwendung finden. Verfolgt man das Ziel, auf die Adressaten abgestimmte Lehrveranstaltungen zu gestalten, erweist sich das Modell der Didaktischen Rekonstruktion⁴⁰ als besonders lohnenswert.

Mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion werden fachliche Vorstellungen, wie sie in Lehrbüchern und anderen wissenschaftlichen Quellen Ausdruck finden, mit Schülerperspektiven so in Beziehung gesetzt, daß daraus ein Unterrichtsgegenstand entwickelt werden kann. Das Herstellen von Bezügen zwischen fachlichem und interdisziplinärem Wissen einerseits sowie der Perspektive der Lerner, deren Vorverständnis, Anschauungen und Werthaltungen andererseits ist deshalb notwendig, weil Methoden und Aussagen der Fachwissenschaft nicht unbeschadet und unverändert in den schulischen Fachunterricht übernommen werden können.⁴¹

Unterrichtsgegenstände werden gemeinsam mit den Lernern und in Abhängigkeit von deren mentalen Ausgangslagen geformt. Hierbei sind fachliche Aspekte und die Vorprägungen der Schüler für die didaktische Strukturierung der Inhalte von gleicher Wertigkeit, denn die individuellen Konzepte besitzen „für die jeweilige Person dieselbe Kohärenz und Stimmigkeit [...] wie die wissenschaftlichen.“⁴²

Auch die Wirksamkeit der Lehrerbildung hängt maßgeblich davon ab, in welcher Intensität und Form das Vorwissen und die Überzeugungen der Studierenden Berücksichtigung finden. Werden diese Konzepte für kritische Reflexionsprozesse zugänglich gemacht, „kann die Gefahr gemindert werden, dass die angehenden Lehrer nach ihrer Ausbildung Fachunterricht

⁴⁰ Das Modell wurde innerhalb der Biologiedidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und in der Physikdidaktik (IPN Kiel) als Rahmen für fachdidaktische Forschung entwickelt.

⁴¹ Ulrich Kattmann; Reinders Duit; Harald Gropengießer u. a.: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (1997), S. 3–18, hier S. 3.

⁴² Kattmann; Duit, Gropengießer u. a. (wie Anm. 41), S. 6.

vorwiegend nach alten, ansozialisierten Handlungsmustern gestalten.“⁴³ Um das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Leitprinzip innerhalb der Hochschuldidaktik nutzbar zu machen, muss jedoch eine konzeptionelle Erweiterung um die Studierendenperspektive vorgenommen werden. Die Lehrveranstaltungen werden so „zum Erschließer, diplomatischen Vermittler und Brückenbauer zwischen vier ‚Welten‘: der Fachwissenschaft, der Lebenswelt der Schüler, der Fachdidaktik und den Vorstellungen der Studierenden.“⁴⁴

Folgt man dem Modell, dann ist in den Lehrveranstaltungen explizit auf die Überzeugungen der Studierenden Bezug zu nehmen. Mithilfe eines knapp gehaltenen Fragebogens können zu Seminarbeginn beispielsweise Einblicke in

- die individuellen Schulerfahrungen im Bereich mittelalterlicher Literatur und Sprache,
- die Auswahlgründe des Seminars und die Erwartungen an die Lehrinhalte,
- die Haltungen zum Gegenstand im zukünftigen Deutschunterricht

gewonnen werden. Die Beschäftigung mit den Überzeugungen fördert nicht nur die Fähigkeit, die eigenen Positionen aus der Vogelperspektive wahrzunehmen und sich selbst zu hinterfragen, sondern bietet einen wichtigen Anknüpfungspunkt, um sich den Konzepten der Schüler zuzuwenden. Durch Befragung von Schülern zu ihren im Unterricht gesammelten Erfahrungen und Einstellungen können Vergleiche angestoßen werden. Als Schlüsselerlebnis dient die Erkenntnis, dass

- sich die Überzeugungen der Studierenden in hohem Maße aus der Schulzeit speisen

und folglich

- die Lehrperson einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die persönlichen Sichtweisen der Schüler ausübt und das spätere Lernen prägt.⁴⁵

⁴³ Lohmann (wie Anm. 17), S. 66.

⁴⁴ Lohmann (wie Anm. 17), S. 70.

⁴⁵ Andreas Helmke; Friedrich-Wilhelm Schrader: Angebots-Nutzungs-Modell. In: Dorsch – Lexikon der Psychologie. Hg. von Marcus Antonius Wirtz. Bern 2013, S. 147–148.

Bevor konkrete fachliche Gegenstände Erwähnung finden, wird die Filterfunktion der Überzeugungen entschärft und die Aufnahmebereitschaft für den kommenden Input erhöht. Hochschuldozenten sind „keine Kompetenzlieferanten“,⁴⁶ sondern Lernhelfer, die es den Studierenden mithilfe einer durchdachten Lehrkonzeptionen ermöglichen, die Grenzen der eigenen Erfahrungswelt zu überwinden. Von einer – zuvor erarbeiteten – Metaebene aus lassen sich schließlich die Potenziale mittelalterlicher Literatur und Sprache erschließen und fachwissenschaftlich wie auch fachdidaktisch fundieren.

⁴⁶ Karl-Oswald Bauer: Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Hg. v. Johannes Bastian; Werner Helsper; Sabine Reh u. a. Opfaden 2000, S. 55–72, hier S. 58.

Christa Horn (Bamberg)

Mittelalter reloaded

Ein Projekt zwischen dem Kaiser-Heinrich-Gymnasium Bamberg und dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

„Ja, denn sie sind spannend“ – das war die häufigste Antwort der Schülerinnen und Schüler der Klasse 6C des Kaiser-Heinrich-Gymnasiums auf die Frage, ob sie nach den *Nibelungen*¹ und *Iwein Löwenritter*² noch ein weiteres Werk lesen möchten, dessen Wurzeln auf das Mittelalter zurückgehen. Erstaunlich ist dies deshalb, weil mittelalterliche Literatur heutzutage in der Schule, v. a. auch am Gymnasium, nur noch einen geringen Stellenwert besitzt. Dass mittelalterliche Werke Kinder und Jugendliche durchaus noch faszinieren können, wenn sie altersgemäß und handlungsorientiert vermittelt werden, soll dieser Erfahrungsbericht einer langjährigen Zusammenarbeit des Kaiser-Heinrich-Gymnasiums mit dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg verdeutlichen.

1 Ziel des Projekts

Die Schüler³ lesen im Unterricht eine Lektüre, die auf einem mittelalterlichen Text basiert, und schreiben diese anschließend in Zusammenarbeit mit Studierenden, die ein Seminar zu diesem Thema im Rahmen ihres Lehramtsstudiums besuchen, in ein Theaterstück um, das vor Eltern und Freunden aufgeführt wird. Dabei wird als Format eine Nachrichtensendung gewählt, die möglichst viele Sparten bietet, z. B. *taff*.⁴ Durch das moderne Format können Abschnitte des Inhalts gut in das 21. Jahrhundert

¹ Willi Fährmann: Deutsche Heldensagen. Würzburg 2006, S. 6–86.

² Felicitas Hoppe: *Iwein Löwenritter*, 2. Aufl. Frankfurt/ Main 2012.

³ Der Begriff „Schüler“ schließt die weibliche Form mit ein. Dies gilt auch für „Student“ und „Lehrer“.

⁴ Vgl. <http://www.prosieben.de/tv/taff>.

transportiert werden, um so den Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen. Dabei dürfen u. a. Kurzfilme, Außenreportagen, Musik und auch Persiflagen nicht fehlen. Auf diese Weise eignen sich die Schüler über einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz⁵ den Text an und gestalten ihn eigenständig neu. Während des Projekts sollen sie vor allem reflektieren, ob das ausgewählte mittelalterliche Werk ‚modern‘ ist und ob es ihnen auch heute noch etwas zu sagen hat.

2 Beschäftigung mit mittelalterlichen Texten in der Unterstufe?

Die Aktualität bzw. Bedeutsamkeit für die Schüler ist wohl das zentrale Argument für viele Lehrer, sich für die Lektüre eines Buches zu entscheiden, dem ein mittelalterliches Werk zugrunde liegt. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass gerade Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren sich sehr für Geschichte interessieren. Die Faszination, die von vergangenen Zeiten ausgeht, lässt sich gut nutzen, um Schüler der Unterstufe für eine Lektüre zu begeistern, die einen Stoff aus dem Mittelalter nacherzählt. Die Scheu, mit der Erwachsene vermeintlich ‚alten‘ und ‚verstaubten‘ Texten begegnen, besitzen die Kinder nicht. Sie verfügen über eine große Neugier und sehen jede Lektüre als Neuland, das entdeckt werden muss. Damit ist eine der Voraussetzungen erfüllt, die zur Akzeptanz von mittelalterlichen Werken führt: die Motivation der Schüler. Diese Motivation ist umso größer, je anschaulicher und klarer die Bearbeitungen geschrieben sind, die auf dem Buchmarkt zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden kleine Passagen mit den Schülern im Original besprochen; die Kinder sollen auf diese Weise erkennen, dass die Texte, die sie lesen, ursprünglich auf Mittelhochdeutsch geschrieben wurden. Dadurch dass sich das Mittelalter bei den Schülern der Unterstufe großer Beliebtheit erfreut, wird die Wahl einer auf einem mittelalterlichen Werk basierenden Lektüre stets begeistert aufgenommen.

⁵ Vgl. Gerhard Haas; Wolfgang Menzel; Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 17–25.

3 Bezug zum Lehrplan

Erstaunlicherweise lassen sich viele Vorgaben des Bayerischen Lehrplans für die Gymnasien durch die Lektüre mittelalterlicher Werke erfüllen. Alle Teilbereiche des Lehrplans werden bei einer derartigen Lektüre und dem anschließenden Projekt berücksichtigt. Betrachtet man exemplarisch den Lehrplan des Faches Deutsch für die 5. Klasse, so zeigt sich, dass die meisten Aspekte des Grundwissens durch das Vorhaben abgedeckt werden:

In der Jahrgangsstufe 5 erwerben die Schüler folgendes Grundwissen: mündliches Wiedergeben von Gehörtem und Gelesenem: sinnbetont [...] vortragen, gestalterisches und informierendes Schreiben für sich und andere; folgerichtiges Aufbauen [...], einfache Gestaltungsprinzipien und Formelemente von Erzählung, Märchen und Sage [...] kennen [...], Gelesenes vergegenwärtigen: Handlungsmuster von Märchen, Sage [...] kennen.⁶

Auch im detaillierten Lehrplan selbst finden sich sehr viele Anknüpfungspunkte, z. B. in *D 5.1 Sprechen* die Lernziele

Beachten von Umgangsformen und Gesprächsregeln: zuhören, andere aussprechen lassen und auf andere eingehen; in vorgegebenen Situationen angemessen sprechen, [...] eigene gestalterische Möglichkeiten entwickeln: [...] aus dem Stegreif spielen, Rollen darstellen⁷

oder in *D 5.4 Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen* die Anforderungen, dass sich die Schüler

mit Stoffen, Motiven und Formen literarischer Texte sowie mit Inhalt und Gestaltung von Sachtexten auseinander[setzen]. So gelangen sie zum eigenständigen Lesen und zur Wertschätzung von Literatur als künstlerischem Ausdruck menschlicher Erfahrungen. Vielfältige Arten der Aneignung von Literatur und der Begegnung mit ihr tragen zur Entwicklung von Lesefreude bei.⁸

⁶ Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26329>.

⁷ Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26329>.

⁸ Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26329>.

Diejenige Lehrkraft, die sich in der Unterstufe mit mittelalterlichen Texten in für Kinder bearbeiteter Form beschäftigen möchte, handelt somit stets lehrplankonform. Dies gilt in gleicher Weise für die 6. Klasse, auch wenn hier die Möglichkeiten nicht so klar auf der Hand liegen, und für die Jahrgangsstufe 7, in der sich die Schüler explizit mit der mittelalterlichen Literatur beschäftigen müssen. Der Lehrplan bietet eine Fülle an Freiräumen, die man als Lehrer nutzen kann und sollte.

4 Vorteile des Projekts für die Studierenden

Einer der Hauptgründe, weshalb Studierende dieses Seminar wählen, liegt im Praxisbezug. Abgesehen von einigen Praktika, die Lehramtsstudenten im Laufe des Studiums absolvieren müssen, gibt es an der Universität normalerweise kaum Seminare, die eine Umsetzung der Theorie in die Praxis vor Ort, d. h. in der Schule, bieten (können). Darüber hinaus erfahren sich die Studenten als Gruppe, die gut funktionieren muss, damit das Projekt auch erfolgreich sein kann. Dies ist eine Erfahrung, die – obwohl äußerst wünschenswert – später im Beruf kaum noch gesammelt werden kann: Ständiges Fehlen im Seminar, keine Bereitschaft, sich mit den Kommilitonen zu vernetzen oder eigene Ideen einzubringen; eine egoistische Haltung ist in einem derartigen Seminar nicht angebracht und wird von den anderen Teilnehmern kaum toleriert. Die Frage nach der eigenen Teamfähigkeit wird so beantwortet. Allerdings lernen Studenten noch viel mehr: Sie müssen ihre zumeist vorhandene Angst vor den mittelhochdeutschen Texten verlieren. Dies gilt sowohl für die mittelhochdeutsche Sprache als auch für die Inhalte, die ihnen häufig zu wenig modern und schwer vermittelbar erscheinen. Durch die Arbeit mit den Schülern in der Schule erkennen sie, dass diese ein großes Interesse an den Texten haben, dass die Texte den Schülern etwas sagen und dass die mittelalterlichen Stoffe von den Schülern begeistert aufgenommen werden. Ausgehend von diesen Erfahrungen sollen die Studierenden motiviert werden, sich selbst stärker und intensiver mit solchen Inhalten auseinanderzusetzen.

5 Vorteile des Projekts für die Schule

Durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden können sich die Schüler in Kleingruppen zu maximal sechs Personen intensiv mit einer bzw. zwei Szenen einer Nachrichtensendung wie z. B. *taff* beschäftigen. Die Studenten besprechen mit den Kindern die Problematik des jeweiligen Abschnitts und entwickeln dann im Gespräch die Dialoge. Dabei müssen sie die eigene Meinung der Schüler respektieren und stets überlegen, ob eine geäußerte Idee die Kernfrage der Szene trifft und umsetzbar ist oder ob nicht doch weitere Vorschläge eingeholt werden müssen. In einer kleinen Gruppe hat jeder Schüler die Möglichkeit, seine Vorschläge zu artikulieren und am Gespräch teilzunehmen. Schüchterne Schüler sind in einer Kleingruppe besser zu motivieren, etwas zu sagen, als in der großen Klassengemeinschaft. Dadurch dass die Schüler ihren eigenen Text produzieren, entsteht eine emotionale Bindung zu dem Theaterstück, die auch dazu beiträgt, den zugrunde liegenden Text zu akzeptieren und sich anzueignen. Durch das Theaterspielen verstärkt sich diese Bindung noch zusätzlich. In die Proben und die Aufführung sind die Studierenden eingebunden; somit können z. B. Mimik und Gestik der Schüler noch individuell verbessert werden. Vor allem durch die Betreuung einer Klasse von ca. 30 Kindern durch 15 Studierende ist eine individuelle Förderung gegeben, von der jeder einzelne Schüler profitiert.

6 Vorgehensweise im Seminar

Die Studenten beschäftigen sich in den ersten Sitzungen mit dem mittelhochdeutschen Original und der gewählten Bearbeitung für Kinder bzw. Jugendliche. Entscheidend ist dabei zu erkennen, welche Veränderungen der moderne Autor vorgenommen hat. Nur so können zentrale Modifikationen herausgearbeitet und in ihrer Wirkung analysiert werden. Um den Schülern ein unverfälschtes Bild des Originals zu vermitteln bzw. um Kernprobleme des Textes verdeutlichen zu können, müssen die Studierenden diese Veränderungen des Originaltextes kennen. In einem zweiten Schritt überlegen sich die Teilnehmer des Seminars die Wissens- und Erkenntnisziele, die sie bei den Schülern erreichen möchten: sowohl im Hinblick auf

das gesamte Werk als auch auf die einzelnen Szenen. In Kleingruppen entwickeln nun die Studenten einen ersten Entwurf der Szene, die sie mit den Schülern gestalten sollen. Dabei müssen sie klären, welches Format sie verwenden wollen, z. B. ein Interview, einen kleinen Film etc. Nachdem die Texte mit den Kindern in der Schule verfasst worden sind, müssen die Dialoge vorsichtig sprachlich überarbeitet und auf ihre gedankliche Logik hin geprüft werden. Unklarheiten sind auszuräumen. Da mehrere Gruppen mit den Schülern gearbeitet haben, sind auch die Übergänge zwischen den Szenen derart zu glätten, dass die Zuschauer die Handlung verstehen.

7 Vorgehensweise in der Schule

Im Unterricht und zuhause lesen die Schüler die Lektüre. Die Handlung selbst, der Handlungsstrang, die Charaktere sowie die entscheidenden Konflikte werden jeweils im Unterrichtsgespräch thematisiert. Darüber hinaus lernen die Schüler kurze Stellen des Originals kennen, um auf diese Weise zu verstehen, dass das Werk aus einer anderen Zeit als der unsrigen stammt. Außerdem werden sie dadurch spielerisch in das Mittelhochdeutsche eingeführt, was die Schüler meist sehr interessant finden. Häufig probieren sie anschließend selbst aus, die ausgewählten Passagen auf Mittelhochdeutsch vorzulesen. Nach der Besprechung der Lektüre, die nicht streng analytisch vorgenommen wird, sondern in der andere handlungsorientierte Formen, wie z. B. Standbilder, angewandt werden, schreiben die Schüler in Kleingruppen mit den Studierenden die Szenen und Dialoge für das Theaterstück. Die Studenten besprechen mit den Kindern die jeweilige Aufgabe und klären das gewählte Format. Änderungen von Seiten der Schüler sind unbedingt erwünscht und müssen absolut ernst genommen werden. Allerdings sind die Wünsche der Schüler hinsichtlich des Handlungsablaufs und der Umsetzbarkeit auf der Bühne zu überprüfen. Häufig ist zu beobachten, dass sich Schüler in Gedanken hineinsteigern, die nicht nachvollziehbar und vor allem mit den Ausgangstexten nicht vereinbar sind. Hier müssen die Studenten im Gespräch gegensteuern und eine gute Lösung finden, die für beide Seiten akzeptabel ist. Ziel der Arbeit muss es sein, innerhalb eines bestimmten Fernsehformats die Hauptbotschaft einer Szene aus der Lektüre zu transportieren. Es geht also nicht nur um das

Spiel auf der Bühne an sich, sondern um die Darstellung der entscheidenden Konflikte des Werks. Die Aufgabe der Studenten liegt vor allem darin, mit den Schülern diese Problematiken herauszuarbeiten und zu verdeutlichen. Da Schüler der 5. und 6. Klasse beim Schreiben meist sehr langsam sind, übernimmt ein Student am Laptop diese Arbeit. Für die Gruppenarbeit stehen 90 Minuten, d. h. eine Doppelstunde, zur Verfügung. 15 Minuten vor dem Schluss dieser Unterrichtseinheit sollen die Schüler mit den Studierenden die entstandene Szene durchlesen und überprüfen, ob sie den gesteckten Zielen entspricht. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, muss die Szene inhaltlich und/ oder sprachlich überarbeitet werden.

8 Begründung für die Wahl mittelhochdeutscher Werke

Immer wieder ist der Einwurf zu hören, dass ein derartiges Projekt auch mit zeitgenössischer Kinder-/ Jugendliteratur realisiert werden kann. Wozu müssen eigens Texte ausgesucht werden, die im Mittelalter entstanden sind? Folgende Gründe können für das Projekt ins Feld geführt werden.

Die Schüler setzen sich mit wichtigen Werken der deutschen Literatur auseinander, auf die bis heute in unterschiedlicher Weise Bezug genommen wird. Weiterhin sollen die Jugendlichen Motive kennenlernen, die über Jahrhunderte hinweg immer wieder in der Literatur oder Geschichte aufgegriffen und bearbeitet bzw. verändert wurden, z. B. die ‚Nibelungentreue.‘ Das gilt auch für das Wissen um Personen, die ebenfalls zum kulturellen Gedächtnis Deutschlands bzw. Europas zählen, so etwa Siegfried oder König Etzel. Sie erkennen einerseits, dass für die Menschen im Mittelalter ein anderes Wertesystem galt als heute. Dies lässt sich an der Stellung der Frau oder dem Begriff der *êre* sehr gut demonstrieren. Andererseits lernen sie aber auch, dass die mittelalterlichen Texte ‚modern‘ sind. So werden Themen angesprochen und verdeutlicht, die für die Kinder und Jugendlichen auch heute noch eine große Bedeutung besitzen, z. B. der Wert der Freundschaft, Regeln einer Gemeinschaft, Wiedergutmachung einer Schuld, Verzeihung u. v. m. In diesem Zusammenhang setzen sich die Schüler kritisch mit Konflikten, etwa dem Mord an Siegfried, und deren Lösungen auseinander und entwickeln eigene Lösungsstrategien. Durch die zeitliche Distanz zum Mittelalter können die Schüler eigene Konflikte

aus diesem Abstand heraus reflektieren, weshalb sich die Artikulation persönlicher Probleme oft einfacher gestaltet als bei der Besprechung aktueller Jugendbücher. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach der Berechtigung des Rachegedankens. Dadurch dass die Kinder unbefangen an mittelalterliche Texte herangehen, erkennen sie diese als authentische und spannende Werke. Nicht zuletzt tragen die vielen Kampfszenen dazu bei, dass gerade bei den Jungen die Lust auf das Lesen geweckt wird.

9 Fazit

Insgesamt nimmt das Projekt ca. sechs Wochen in Anspruch. Auch wenn die Zeit für die Proben auf den Deutschunterricht beschränkt ist und dafür insgesamt meist nur sechs Doppelstunden sowie eine Generalprobe zur Verfügung stehen, agieren die Schüler sehr diszipliniert und motiviert. Jeder daraus entstandene Mittelalterabend war bisher ein voller Erfolg. Dass die Weitergabe eines Kulturguts an die nachfolgenden Generationen Aufgabe der Bildung darstellt, wird zwar heute häufig bezweifelt; wer jedoch an der Kultur eines Landes teilhaben möchte, muss deren Grundlagen kennen. Wenn dies bereits in der Unterstufe geschieht, kann in späteren Jahrgangsstufen immer wieder auf die erworbenen Kenntnisse zurückgegriffen und nachhaltig gelernt werden. Bereits Schüler der Unterstufe reflektieren bei entsprechender Anleitung durch die Lehrkraft problematische Begriffe wie die bereits oben erwähnte ‚Nibelungentreue.‘ Die Vermittlung von mittelalterlicher Literatur in den Klassen 5 bis 7 muss und darf v. a. nicht oberflächlich sein, denn sie soll den Kindern verdeutlichen, wie interessant und aktuell diese Texte auch heute noch sind. Deshalb: keine Angst vor Siegfried und Co.!



University
of Bamberg
Press

Ausgehend von der Feststellung, dass die Integration mittelalterlicher Texte im Deutschunterricht in der Schulpraxis weitgehend ein Desiderat darstellt, präsentierten Beitragende aus Schule und Wissenschaft bei der Tagung „Helden in der Schule“ im Oktober 2014 ihre Projekte und Ideen zu und Erfahrungen mit der Implementation germanistisch-mediävistischer Inhalte im Deutschunterricht. Die Artikel in diesem Tagungsband reichen von allgemeinen Überlegungen zum Nutzen mittelalterlicher Literatur in der Schule über konkrete Unterrichtsentwürfe bis hin zur Umsetzung in der Waldorfschule und der Integration schulbezogener Lehrveranstaltungen in der Universität.

Bei aller Verschiedenheit in den Herangehensweisen wird in allen Beiträgen eindrucksvoll deutlich gemacht, dass mittelalterliche Literatur auch im 21. Jahrhundert überaus lohnend in die Unterrichtspraxis einbezogen werden kann.



ISBN: 978-3-86309-532-1



9 783863 095321

www.uni-bamberg.de/ubp/