

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sehnsuchtsort Mittelalter

Herausgegeben von
Sabine Seelbach und Gerhild Zaminer

Heft 3-2016
40. Jahrgang

Editorial

SABINE SEELBACH, GERHILD ZAMINER: Sehnsuchtsort Mittelalter	5
---	---

Magazin

Aktuelles

FLORIAN MARLON AUERNIG, WERNER WINTERSTEINER: Literarische Bildung ist eine zentrale kulturelle Kompetenz	115
---	-----

Gedicht im Unterricht

KARL FRINGS: Balladenklassiker im Rap-Gewand.	118
---	-----

Kommentar

INA KARG: Mittelalter zwischen Verlust und neuem Boom	122
---	-----

ide empfiehlt

MICHAEL BAUM: N. Mitterer (2016): <i>Das Fremde in der Literatur</i>	124
---	-----

<i>Neu im Regal</i>	126
-------------------------------	-----

Heros und Thymos: Vom Attraktivitätspotential des Mittelalters

SABINE SEELBACH: <i>The Fault in Our Stars</i> . Zur Legitimität der emphatischen Sinndebatte	9
ANNA MÜHLHERR, HEIKE SAHM: Helden im Mittelalter	18

Kompetenzorientierte Mittelalterdidaktik: Bestandsaufnahme und Desiderata

YLVA SCHWINGHAMMER: Empirische Erhebungen zum Umgang mit älterer deutscher Literatur und Sprache im Unterricht. Eine vorläufige Bestandsaufnahme	31
ANDREA SIEBER: Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht	50

Sprachbewusstsein und emotionale Kompetenz

ANN-KATRIN BULMAHN, KIRSTEN MENKE-SCHNELLBÄCHER: In en dorp en rave quam. Mittelniederdeutsch im Deutschunterricht?	67
LAURA VELTE: Wütend sein auf Mittelhochdeutsch. Was mediävistische Emotionsforschung im Deutschunterricht leisten kann	80

Intertextualität, Gender und Multimedialität

ANNA RAUSCH, SIMONE STEFAN: Unterrichtsskizze <i>Der Handschuh</i> von Friedrich Schiller	90
DOROTHEA PEROTTI: Minnelyrik im interdisziplinären Projektunterricht. Ein Bericht	96
GÜNTHER BÄRNTHALER: Melvin Burgess' <i>Schlachten</i> . Val Volson und die Völsungen im Deutschunterricht	102

Service

PETRA SCHEBACH: Weiterführende Auswahlbibliographie zu mittelalterlichen Themen und Texten im Deutschunterricht	110
--	-----

»Mittelalter« in anderen ide-Heften

- ide 3/2001 Mittelalter
ide 2/2007 Mittelmeer
ide 4/2012 Literaturgeschichte

Das nächste ide-Heft

- ide 4-2016 New Literacies im Deutschunterricht
erscheint im Dezember 2016

Vorschau

- ide 1-2017 Flucht und Ankommen
ide 2-2017 Die Donau – Länder am Strome

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Sehnsuchtsort Mittelalter

Moderne Befindlichkeit und alte Texte in der Schule

Woher kommt das Faszinosum Mittelalter? Die Attraktivität des Themas und seiner Versatzstücke in unterschiedlichen Medien war der Ausgangspunkt für die Überlegungen zu einer *ide* mit dem Titel »Sehnsuchtsort Mittelalter«. Die Frage nach sozialen und geistesgeschichtlichen Ursachen für das anhaltende kulturelle Interesse an mittelalterlichen Denkformen und Heldenfiguren steht dabei ebenso im Zentrum wie der fachdidaktische Wert der Beschäftigung mit mittelalterlichen Stoffen und mittelalterlicher Sprache im Deutschunterricht.

Computerspiele, Fernsehserien, Fantasy-, Science Fiction- sowie Kinder- und Jugendliteratur arbeiten mit mittelalterlichen Stoffen und Elementen, daher bietet die Beschäftigung mit den Originalen Wiedererkennungspotential, das nicht nur auf der Motivationsebene genutzt, sondern auch zentralen Zielen des kompetenzorientierten Sprach- und Literaturunterrichts dienstbar gemacht werden kann.

Die Auseinandersetzung mit mittelalterlichen Texten bietet zudem Chancen für die Entwicklung eines vertieften Sprachbewusstseins, dies in der Einheit von Sensibilisierung für Phänomene des Sprachwandels und Ausprägung einer produktiven Distanz zum Sprachgebrauch der Gegenwart.

In vier thematischen Clustern beschäftigen sich die Beiträge dieses Heftes mit mittelalterlicher Literatur im Unterricht.

Heros und Thymos: Vom Attraktivitätspotential des Mittelalters

Sabine Seelbach geht der Frage nach den Ursachen für die anhaltende Attraktivität mittelalterlicher Narrative beispielhafter Handlungskompetenz, Wirkmächtigkeit und Selbstbestimmtheit des Individuums nach. Es gibt in der Gegenwart immer mehr Wichtigkeitswünsche als Wichtigkeitsbiografien. Die zeitgenössische Analyse dieses Phänomens schafft es allenfalls bis zur Wiederentdeckung des Tocqueville-Paradox, nach welchem die Abschaffung sozialer Ungleichheit die Sensibilität für verbliebene Ungleichheiten auf tendenziell narzisstische Weise bis ins Unendliche steigere (vgl. Geißler 2006, S. 301). Narzissmus-Etikettierungen sowie die skeptizistische Verordnung einer »Diätetik der Sinnerwartung« (Odo Marquard) verbleiben jedoch im Vorfeld der eigentlichen Problemlage. Die seit der Aufklärung waltende Entleerung des gesellschaftlichen Raums von der Transzendenz bringt für den Einzelnen ein Defizit an Anerkennung mit sich: Gott als »arbitrarius actuum« ist nicht mehr verfügbar, die Gesellschaft dagegen rast im ADHS-Modus der Aufmerksamkeitsstörung – wohin? Das Individuum erzählt gegen die ihm zugeteilte Beliebigkeit mit Ich-Narrativen von Helden und Heiligen an, die ihm eine Behausung bieten, Bedeutung und eine Aufgabe.

Anna Mühlherr nähert sich dem Problemfeld der Mittelalterrezeption

von der erzähltheoretischen Seite her an. Ausgehend vom Erwerb kultureller Kompetenz als einer der Zielgrößen didaktischer Arbeit, verweist sie einmal mehr auf die zentrale Rolle der Literatur als imaginären Ort des Durchspielens von Erfahrungen und auf das kognitive Potential des Erzählens für den Erwerb eigener Handlungskompetenzen. Erzählungen von Helden seien fester Bestandteil des kulturell Imaginären und böten vielfach beschreibbare Projektionsflächen für unterschiedlichste Vorstellungen und somit die Voraussetzungen für eine permanente Arbeit am Mythos. Das didaktische Potenzial einer Exploration des Heldenbegriffs bestehe u. a. darin, zur Präzisierung des eigenen Selbstverständnisses anzuleiten, Differenzen zutage zu bringen und dabei die »Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz« zu befördern. *Heike Sahm* stellt im Anschluss an Mühlherr den von beiden in Zusammenarbeit mit Franziska Küenzlen herausgegebenen Sammelband *Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter* (2014) vor.

**Kompetenzorientierte
Mittelalterdidaktik:
Bestandsaufnahme und Desiderata**

Auch *Ylva Schwinghammer* verpflichtet sich dem gemeinsamen Anliegen, der starken Mittelalter-Wahrnehmung in der Kultur der Gegenwart auch eine adäquate Präsenz mittelalterlicher Literatur in der Schule an die Seite zu stellen und geeignete Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterricht zu erkunden. Auf der Grundlage ihrer profunden empirischen Studien vermag sie ein brisantes Zahlenmaterial vorzule-

gen, das geeignet ist, die noch immer seitens der schulpolitischen Legislative waltenden Vorbehalte gründlich auszuräumen. Erstens fallen die Relevanzurteile der großen Mehrheit der SchülerInnen bezüglich des Mittelalters sehr viel positiver aus als angenommen. Somit ist das Interesse an einer solchen Beschäftigung nicht schwer zu wecken. Zweitens böte gerade die Kompetenzorientierung – vielfach als Ausschlussgrund für mittelalterliche Texte instrumentalisiert – neue Chancen auch für ältere Autoren und Texte, vorausgesetzt, man beschränke sich nicht auf ein starres Konzept der Inhalts- bzw. Wissensvermittlung. Es wird der Nachweis erbracht, dass alle geforderten literarischen Teilkompetenzen auch an einem mittelalterlichen Textkorpus erwerbbar sind. Sprache sei nicht nur Barriere, sondern auch Bildungspotential (Sprachwandel). Übersetzungen als Unterrichtsverfahren förderten die Fähigkeit zu Dekodierungsleistungen. Widerständige Lektüre intensiviere die prozeduralen Ebenen des Leseprozesses und das Bedürfnis nach tieferem Textverstehen. Die brisanteste Beobachtung Schwinghammers besteht jedoch darin, dass die stärkste Fraktion unter den BedenkensträgerInnen ausgerechnet in den Lehramtsstudierenden zu identifizieren ist. Dieser Umstand verschiebt den Brennpunkt der Problematik zu einem Gutteil zurück an die Uni und die didaktischen Kompetenzen der HochschullehrerInnen.

In vergleichbarer Weise plädiert *Andrea Sieber* für eine »fähigkeitsorientierte Output-Didaktik« des Mittelalters, die in angemessener Weise auf objektivierbare Alteritäts- und Eigen-

erfahrungen zurückgreifen könne. Sie kritisiert, dass in der bisherigen Debatte um geschichtliche Differenzenerfahrungen zu oft Vorstellungen historischer Normativität gegen moderne Ästhetisierungsformen ausgespielt worden seien. Sie wirbt dagegen für eine bessere didaktische Balance zwischen den legitimen Rezeptionsanreizen mittelalterlicher Stoffe und der kritischen Reflexion moderner Medienästhetik. Der Aufnahme aktueller Lebenswirklichkeit sei mehr Raum zu gewähren, Themen wie Identitätsbildung, Empathiefähigkeit und kulturelle Teilhabe könnten in Rahmen der Kompetenzorientierung neu fokussiert werden. Dazu sei die Herstellung einer besseren Kohärenz von fachwissenschaftlicher, didaktischer und unterrichtspraktischer Arbeit erforderlich. Als gelungenes Beispiel einer solchen Kooperation wird auf das Projekt »mittelneu« Duisburg/Essen verwiesen.

Sprachbewusstsein und emotionale Kompetenz

Der Beitrag von *Kirsten Menke-Schnellbacher* und *Ann-Katrin Bulmahn* beschäftigt sich am Beispiel eines niederdeutschen Fabelkorpus mit den Möglichkeiten, das Niederdeutsche als wichtige Varietät des Deutschen historisch-diachron zu betrachten und anhand älterer Texte in den Unterricht einzubeziehen. Die Autorinnen greifen die in der Europäischen Sprachencharta niedergelegte Zielsetzung auf, geschichtlich gewachsene Regional- und Minderheitensprachen zu schützen und in die Lehrpläne zu integrieren. Sie verorten die Beschäftigung mit der historischen Entwicklung des Nieder-

deutschen im Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«.

Laura Velte leistet einen Beitrag zur benannten Neu-Fokussierung von Themen der aktuellen Lebenswirklichkeit im Unterrichtskonzept. Auf der Grundlage der historischen Emotionsforschung, die die Emotion im Spannungsfeld von anthropologischer Konstanz und kulturgeschichtlich-medialer Variabilität erforscht, beschäftigt sie sich mit dem Thema »Zorn« in der mittelalterlichen Literatur. Sie arbeitet anhand verschiedener mittelalterlicher Textbeispiele variable (verbale und nonverbale) emotionale Codierungen heraus und führt Analysen der jeweiligen semantischen Umfelder (Figureninteraktionen und -konstellationen) einem vertieften Textverständnis zu. Mit der Erkenntnis der Referenzialität von Ausdruck und dahinter liegender Gefühlsrealität werden Alteritätserfahrungen reflektierbar und das Bewusstsein für Gesprächssituationen und Textsorten entwickelt.

Intertextualität, Gender und Multimedialität

Anna Rausch und *Simone Stefan* beschreiben in ihrem Praxisbeitrag eine differenzierte Unterrichtsplanung in einer Neuen Mittelschule. Am Beispiel von Schillers Ballade *Der Handschuh* wird der mittelalterliche Inhalt mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen kompetenzorientiert erarbeitet. Ein selbstgezeichneter Comic dient in diesem Setting zunächst als Verständnishilfe für die inhaltliche Erarbeitung und wird im Anschluss kontrastiv zur Ballade betrachtet. Abgeschlossen wird

diese Unterrichtsskizze mit einem Schreibworkshop, der zuvor erarbeitete inhaltliche Aspekte mit der Lebenswelt der SchülerInnen in Beziehung setzt und für die Textproduktion nützt.

Dorothea Perotti berichtet in ihrem Beitrag über ein mehrwöchiges interdisziplinäres Projekt in einer gymnasialen Oberstufe. Dabei wird die Entwicklung der deutschen Sprache exemplarisch an unterschiedlichen Beispielen aus der Minnelyrik erarbeitet. Neben sprachgeschichtlichen Aspekten nimmt sie die dargelegten Rollenbilder und Kommunikationsmöglichkeiten in den Blick und lässt die Ergebnisse zur Lebenswelt der Jugendlichen in Beziehung setzen, reflektieren und zu unterschiedlichen Textprodukten verarbeiten. Den Abschluss der projektbezogenen Unterrichtsarbeit in den beteiligten Fächern Musik und Deutsch bildet ein gemeinsamer Workshop mit einer externen Expertin, in dem wesentliche Fachinhalte wieder aufgenommen und zusammengeführt werden.

Günther Bärnthaler bietet mit Melvin Burgess' *Schlachten* eine Buchempfehlung für LeserInnen der Oberstufe, die bei den Lesevorlieben dieser Altersgruppe ansetzt und in ihrer vielschichtigen Komposition viele Zugänge für das literarische Lernen bietet. In seinem Beitrag erläutert er die im Zentrum stehende, mit Elementen aus Fantasy und Science Fiction neu erzählte *Völsunga saga* unter Bezugnahme auf die historische Textvorlage und hilfreiches Kontextwissen. Weiters arbeitet er das Potential dieses Textes für zentrale Ziele des Literaturunterrichts wie Individuation und Enkulturation heraus. *Schlachten* bietet Raum für die Ausein-

andersetzung mit Wertvorstellungen und Fragen der Geschlechteridentität und eignet sich durch intertextuelle Bezüge auch dafür, sich mit immer wieder aufgegriffenen literarischen Stoffen zu beschäftigen und an ihrem Gebrauch oder Missbrauch kulturelle Deutungskompetenz zu entwickeln.

Bibliographische Hinweise zum Sehnsuchtsort Mittelalter hat *Petra Schebach* zusammengestellt.

Im Magazinteil berichten *Florian M. Auernig* und *Werner Wintersteiner* von der Enquête »Literaturunterricht in Österreich«. Das Gedicht im Unterricht stammt diesmal von *Karl Frings*, der Kommentar zum Thema von *Ina Karg*. Neben Rezensionen aktueller Neuerscheinungen empfiehlt *Michael Baum* die neue Publikation von Nicola Mitterer.

Die Herausgeberinnen wünschen eine inspirierende Lektüre.

Literatur

GEISSLER, RAINER (2006): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 4., aktual. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SABINE SEELBACH studierte Germanistik und Philosophie in Leipzig, wo sie 1986 promovierte. Auf die Habilitation in Heidelberg im Jahre 1999 folgten Gastprofessuren in Osnabrück, Bielefeld, Freiburg, Opole und Wien. Seit 2011 hat sie die Professur für Ältere deutsche Sprache und Literatur in Klagenfurt inne.
E-Mail: sabine.seelbach@aau.at

GERHILD ZAMINER ist AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte am BRG Viktring und Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Bereich der Lehrerinnenausbildung und -fortbildung (Universitätslehrgang PFL Deutsch Sekundarstufe).
E-Mail: gerhild.zaminer@aau.at

Sabine Seelbach

The Fault in Our Stars

Zur Legitimität der emphatischen Sinndebatte

Hans Blumenberg hat in seiner »Arbeit am Mythos« den Menschen primär als einen »Homo narrans« beschrieben, der die Unkommensurabilität seines Daseins mittels des Erzählens zu bewältigen sucht. Gegenwärtig dominieren zunehmend Narrative des Mittelalters, die zur ideellen Bearbeitung moderner Befindlichkeiten geeignete Projektionsflächen zu bieten scheinen. Der Beitrag geht der Frage nach den sozialen und geistesgeschichtlichen Ursachen dieser Favorisierung mittelalterlicher Denkformen nach.

*Mann, ich sehe im Fight Club die stärksten und cleversten Männer, die es je gab. Ich sehe so viel Potential. Das vergeudet wird. Herrgott nochmal, eine ganze Generation zapft Benzin, räumt Tische ab, schuftet als Schreibtisch-Sklaven. Durch die Werbung sind wir heiß auf Klamotten und Autos. Machen Jobs, die wir hassen, und kaufen dann Scheiße, die wir nicht brauchen. Wir sind die Zweitgeborenen der Geschichte, Leute. Männer ohne Zweck, ohne Ziel. Wir haben keinen großen Krieg, keine große Depression. Unser großer Krieg ist der spirituelle, unsere große Depression ist unser Leben. Wir wurden durch das Fernsehen aufgezogen in dem Glauben, dass wir alle einmal Millionäre werden, Filmgötter, Rockstars ... Werden wir aber nicht. Und das wird uns langsam klar. Und wir sind kurz, ganz kurz vorm Ausrasten. (Tyler Durden in *Fight Club*, USA 1999)*

1. Esse est percipi. Gesicht und Blick

Was macht den Menschen aus? In seinem Essay über den norwegischen Massenmörder Anders Breivik, der gerade jetzt zu erneuter trauriger Prominenz gelangt ist,

reflektiert der Schriftsteller Karl Ove Knausgård über Grundvoraussetzungen sozialer Identitätsbildung des Einzelnen:

Die allerstärksten Kräfte des Menschlichen finden sich in der Beziehung zwischen dem Gesicht und dem Blick. Nur dort existieren wir wirklich füreinander. Im Blick der anderen entstehen wir und in unserem eigenen Blick entsteht der andere. Dort können wir auch vernichtet werden. Nicht gesehen zu werden ist vernichtend, genauso wie nicht zu sehen. (Knausgård 2015)

Die Konzentration auf Gesicht und Blick, hier als Metapher für das Wahrnehmen und das Wahrgenommen-Werden, spielt sicher nicht unbewusst auf eine der Grundthesen empiristischer Erkenntnistheorie an: »Esse est percipi« – Sein ist Wahrgenommen-Werden. Die gemäßigt idealistische Lesart dieses Satzes besagt, »dass Sinnesdaten, solange sie wahrgenommen werden, existieren, wobei offen bleibt, ob sie auch außerhalb der Wahrnehmung existieren« (Blume o. J.). Der auf George Berkeley (1685–1753) zurückgeführte Satz, der sich erklärtermaßen auf Inhalte des Wahrnehmungsbewusstseins bezog, erfährt in der Gegenwart eine praxeologische Verkürzung und Radikalisierung: die Schlussfolgerung des Nicht-Seins aus dem Tatbestand des Nicht-Wahrgenommen-Werdens bzw. die Auffassung des Letzteren als Akt der Ver-nicht-ung des eigenen Seins.

Wahrnehmen heißt im Umkehrschluss, das Sein des anderen anzuerkennen. Anerkennung ist die rarste Währung der Moderne; über sie geschieht Zuschreibung von Sinn. Im Unterschied zu harmloseren, aber gleichwohl markanten Formen des Visibilitätsstrebens wie etwa in Casting-Shows, die erklärtermaßen nach »Superstars« suchen, oder auch im Livestream-Erzählen des Autors Karl Ove Knausgård selbst reicht eine bezeugende Kamera/Beobachterinstanz immer weniger aus. Die Wahrnehmungsschwelle kann tendenziell nur noch mit Extraordinärem überschritten werden. Dem Satz »Ich werde gesehen, also bin ich« folgt nun im Extrem der Satz »Ich töte, also werde ich gesehen«. Es handelt sich um eine Pathologisierung des Ringens um den Seins-Status bei gleichzeitiger Transzendierung des Seinsbegriffs. Denn die Eudämonie wandert tendenziell aus der Welt heraus: Die sinnhafte Selbstaufwertung erfüllt sich erst im Tode, im eigenen und in dem der anderen: Ich töte und sterbe für die Gottheit. Gott ist es, der mich wahrnimmt. Mir wird nichts mangeln. Die Gottheit ist innerhalb dieses Denkens ein unverzichtbarer Bestandteil, hilft sie doch zu legitimieren, was als naturrechtliche Grenze dem Menschen eingeschrieben ist: das Töten. Metaphysik behält ihre angestammte Entgrenzungsfunktion im agonalen Bezirk auch in der Gegenwart bei. Jeder Mörder will ehrbar bleiben.

Die heutige Gesellschaft ist so verfasst, dass in ihr »ständig sehr viel mehr Kandidaturen auf Prominenz, das heißt auf mit Wahrnehmungsprivilegien ausgestattete soziale Positionen deponiert« werden, »als durch die vorhandenen Aufmerksamkeitskapitale honoriert werden können« (Sloterdijk 2014, S. 90). »Es werden nach dem Vorstoß in die Freiheits- und Unternehmensära viel mehr Ambitionen geweckt, als je unter dem Obdach legitimer Ansprüche zu beherbergen sind.« (Ebd., S. 87) Der Kampf um Anerkennung als Aufbegehren gegen die benannte Perzeptionstechnische Ver-nicht-ung beginnt in der Gegenwart nachgerade die Form

eines Krieges anzunehmen. Um selbst ehrbar zu bleiben, muss dem handelnden Individuum sowie seinem Kampf die Glorie der Gerechtigkeit verliehen werden.

Diese Glorie wird nun immer öfter aus den Denkformen des Mittelalters bezogen. Kriege brauchen Helden, Märtyrer und große Ideen, vor deren Hintergrund der Einzelne an Größe und Sinn gewinnt. Anders Breivik zum Beispiel sah sich selbst als Tempelritter und somit als Teil einer großen kulturellen Bewegung zum Kampf gegen die Auflösung der traditionellen »abendländischen Werte«. Diese Bewegung bezeichnete er selbst als Kreuzzug. Wenn die eigene Physis dabei weitgehend unerheblich wird, so kommt der Metaphysik eine umso größere Bedeutung zu.

Die Öffentlichkeit hatte sich angesichts der neuen »Helden« bis vor kurzem weitgehend auf das Verharren in Schockstarre und bestenfalls auf Narzissmus-Etikettierungen kapriziert. Erst die jüngsten Ereignisse trieben die Erklärungsnot so weit voran, dass vorhandene Theorieangebote wie etwa der Anerkennungsdiskurs, den wir hier im Extrem zu greifen bekommen, es wieder in die Tagespresse geschafft haben (vgl. Truscheit 2016, Mayer 2016, Thiel 2016 u. a. m.). Diesen Diskurs zusammenfassend hat Peter Sloterdijk bereits vor einiger Zeit auf die Verwerfungen innerhalb des seelischen Energiehaushalts des Menschen verwiesen, die sich nach längeren Vorstufen dann in der Spätmoderne in aller Schärfe ihren Ausdruck suchten und letzten Endes auf die fahrlässige Marginalisierung bzw. Inkriminierung der stolzhafte, selbstaffirmativen Bedürfnisse des Menschen zurückzuführen seien (gestörte Eros-Thymos-Balance; vgl. Sloterdijk 2006, S. 30 f.). Entgegen der These Sloterdijks, das christliche Mittelalter mit »seine[m] früh statuierte[n] Ressentiment gegen das Ich« (ebd., S. 31) sei die Ursache dieser Störung, muss jedoch festgehalten werden, dass jene im Christentum gefeierte Haltung der demütig exekutierenden Ausführung göttlicher Bestimmungen dem Menschen auch einen Lohn in Aussicht stellte: die absolute Entgrenzung. Denn der Gedanke der Erlösung verheißt nicht nur den Verlust der Bürde zeitlicher Endlichkeit, sondern vermag im Sinne der Werkheiligkeit den Menschen auf Grund seiner Tat ins Überdimensionale zu steigern und ihm auf der Projektionsfläche der Ewigkeit eine im irdischen Leben nie erreichbare Sichtbarkeit zu verleihen. Somit vermochte das christliche Mittelalter die frei fluktuierenden Energien menschlicher Selbstaffirmation vielleicht sogar wirkungsvoller zu bändigen und zu integrieren. Die Moderne, die Gott ausgetrieben hat, setzte an seine Stelle einen Begriff von Freiheit und Selbstbestimmung, der offenbar keinen vergleichbaren Nährwert hat.

2. Helden und Heilige: Projektionen der Aufklärungskritik

Als erste historische Bewegung hat die Romantik das entstehende Defizit erspürt. Noch in Tuchfühlung mit dem entschwindenden religiösen Erbe, aber schon weit genug von historischer Realität entfernt, vermochte sie, dem unbehausten Menschen für einen kurzen historischen Augenblick ein schützendes Dach von feinstem Idealismus zu bauen.

Joseph von Eichendorff, der seine Zeit noch immer als integralen Teil von Heilsgeschichte auffasste, sah diese folglich auf ein Ziel zulaufen: auf den »Sieg der gött-

lichen Grundkraft« (Eichendorff 1911, S. 129). In seiner Fragment gebliebenen Abhandlung über die heilige Hedwig schreibt er:

Es walten im Leben der Menschen seit dem Sündenfalle zwei geheimnisvolle Kräfte, die beständig einander abstoßen und in entgegengesetzten Richtungen feindlich auseinandergehen. Man könnte sie die Zentripetal- und die Zentrifugalkraft der Geisterwelt nennen. Jene strebt erhaltend nach Vereinigung mit dem göttlichen Zentrum alles Seins, es ist die Liebe; während die andere verneinend nach den irdischen Abgründen zur Absonderung, zur Zerstörung und zum Hasse hinabführt. (Ebd.)

Die Waage sieht Eichendorff sich dem Irdischen und damit dem Hassprinzip zuneigen. Ursachen dafür findet er in der durch die Reformation ausgelösten Vernunftgläubigkeit, die auf dem Wege kulturellen Vergessens und des historischen Fehlurteils den Boden bereitet habe für die nunmehr herrschende materialistische Weltanschauung, die Anbetung der Industrie, die Zerstörung der gesellschaftlichen Bande durch Egoismus und die schließliche Entfremdung des Menschen von seiner eigentlichen Bestimmung. Diesen Antagonismus dennoch zum Guten hin zu entscheiden, bedürfe es wehrhafter Helden, die sich allerdings vom eingeschränkten irdischen Heroismus des Kriegshelden und Staatsmanns gegenkonzeptlich unterscheiden müssten. In typisch romantischer Verkennung sieht Eichendorff die Heiligen als Kräfte einer höheren Harmonie, die über den trennenden Prinzipien der Nation, des Standes und Geschlechts stehen. Als Repräsentanten der verlorenen Einheit seien sie in besonderer Weise in der Lage, den »ganzen« Menschen, nicht nur seine Rationalität anzusprechen, seine gegenwärtige reduktionistische Daseinsform zu heilen und Ganzheitlichkeit in ihm wieder aufzurichten. Auch in der Gegenwart sei es möglich, heilig zu werden: Gegen die moderne Hauptsünde des vernunftbegründeten Hochmuts und Dünkels seien Liebe und Demut zu setzen. Der Heilige als Leitfigur von extraordinärer Leistung wird in seiner spezifisch spirituellen Übersteigerung menschlichen Maßes zum Instrument der Modernekritik Eichendorffs. An der Schwelle zum industriellen Zeitalter kann hier noch einmal der religiöse Heilsbringer zur kulturellen Projektionsfläche werden und sogar Kapitale anderer mittelalterlicher Prototypen wie des Herrschers und des Kriegers auf sich vereinen.

In jenem historischen Moment, da mit dem alles überwölbenden und behauenden christlichen Kosmos auch der gattungskonstitutive Gedanke der Erbsünde an Geltung verlor, begann ein neues, nunmehr weltliches Bewusstsein, Erbe zu sein, Platz zu greifen (vgl. Sloterdijk 2014, S. 23). Im Zeitalter der erst anbrechenden Moderne, der Noch-Verfügbarkeit christlicher Utopien konnte dieses Bewusstsein beide Wege gehen: Im Unterschied zu den aufklärerischen Modernisierern, die selbst die innerweltlichen Genealogien als Fessel durch Herkunft verleugneten und bekriegten, warnten Konservative wie Eichendorff vor den Folgen eines solchen Verlusts und plädierten für eine lebendige Inanspruchnahme des christlichen Erbes zur Sicherung des unbeschädigten Menschen und seines Handlungsspielraumes unter ethischem Vorzeichen.

3. Die unerträgliche Beliebigkeit des Seins – Ersatzmetaphysiken

Hatten Marx und Engels in der Frühphase ihres Schaffens noch einen Befund des »Ständische[n] und Stehende[n]« erhoben (vgl. Sloterdijk 2014, S. 75, mit Verweis auf das *Kommunistische Manifest* von 1848), so wich diese Wahrnehmung gegen Ende des Jahrhunderts zunehmend einer Diagnose eines neuen Seinsmodus der Welt, nämlich ihres Entgleitens aus dem Zentrum der Sicherheit (vgl. ebd., S. 72, mit Bezug auf Comenius' *Centrum securitatis* von 1625), das in Nietzsches Metapher vom fortwährenden Stürzen einen prominenten Ausdruck fand.¹

Die Spätmoderne hat das christliche Erbe de facto bereits hinter sich gelassen. Christliche Metaphysik vermag keinen wirklichen Fluchtpunkt der Orientierung mehr zu bieten. Der Schriftsteller François aus Michel Houellebecq's Roman *Unterwerfung* (2015) kann sich in der arithmetischen Mitte des Texts angesichts seiner kulturellen Zeitreise zum »wahren Beginn des christlichen Mittelalters« (S. 128) und der allzu flüchtigen Wirkung des Madonnenbildnisses von Rocamadour (S. 144–146) nur noch des verlorenen Kontakts zu diesem Erbe bewusst werden. Die zu Füßen der schwarzen Muttergottes erlebten Anfänge einer Aufhebung seiner Individualität sind angesichts des kleinsten Alltagsgeschäfts schnell vergessen. Die Wallfahrt geht ins Leere. Houellebecq's Held ist der klassische Fall des Enterbten, seine Unterwerfung eine Erscheinungsweise des Scheiterns des aufklärerischen Entwurfs.

Die zunächst als intellektueller Befreiungsschlag bejubelte futuristische Wende der Geschichtsphilosophie mit ihrem antigenealogischen Impetus hat weitgehend zu der Erkenntnis geführt, es gäbe wohl eine Universalgeschichte, jedoch eine der Kontingenz. Sie, der Ausdruck einer neuen unerträglichen Beliebigkeit des Seins, ist der neue, ungeliebte Gott, dem gerade in der Gegenwart ein weites Spektrum an Ersatz-Metaphysiken entgegengesetzt wird. Deren gemeinsamer Nenner sind Wieder-Behaustheit des Menschen in einem kohärenten Kosmos (selbst in der Dystopie), ein sichtbarer Handlungsradius und positive Sinnzuschreibungen.

Diese Ersatzmetaphysiken können synkretistisch vorgehen, wie im Beispiel von James Camerons Film *Avatar* (USA 2009), der einerseits auf naturreligiöse Vorstellungen zurückgreift (Göttin, die aus allem besteht, was ist, und darauf beruhendes Körperwissen des Individuums; Idee einer in dieser Göttin beschlossenen konstanten Energiemenge, aus der lediglich geborgt werden kann), andererseits aber auch auf Metaphern des Übernatürlichen (Überwindung der Schwerkraft: hängende Berge), die an jene biblischer Herkunft erinnern (brennender, aber unversehrt bleibender Dornbusch).

Sie können – wie in David Mitchells *Cloud Atlas* (Film: USA 2012) – ein der Chronologie und Kausalität enthobenes, an der Ereignisorientiertheit und diskontinuierlichen Montagepraxis Gilles Deleuze' (*Tausend Plateaus*) erinnerndes Weltmodell präsentieren, das sich bewusst sowohl von geschichtsphilosophischen Flucht-

1 »Was thaten wir, als wir diese Erde von ihrer Sonne losketteten? Wohin bewegt sie sich nun? Wohin bewegen wir uns? Fort von allen Sonnen? Stürzen wir nicht fortwährend?« (Nietzsche 1980, S. 481)

punkten als auch von der linearen Vorstellung der Wiedergeburt verabschiedet, dem Menschen aber mit der Idee eines Netzes an parallel seienden Chronotopoi, in dem immerwährend das Gleiche geschieht und aus dem nichts verloren werden kann, eine gewisse Erbauung bietet.

John Green führt in seinem erfolgreichen und 2014 verfilmten Jugendbuch *The Fault in Our Stars* (dt. Titel: *Das Schicksal ist ein mieser Verräter*) gleich mehrere Metaphysiken gegeneinander ins Feld. Er unternimmt nichts Geringeres als die Rücknahme jener kopernikanischen Wende, mit der das Subjekt der Renaissance ein objektiv waltendes Schicksal abweist und die Determinanten des Handelns – im Guten wie im Bösen – konsequent sich selbst übereignet:

The fault, dear Brutus, is not in our stars,
But in ourselves, that we are underlings.
(Shakespeare 2004, S. 87)

Um jene Selbstmächtigkeit, in der das Subjekt nur sich selbst unterworfen ist, gründlich in Frage zu stellen, wählt Green Exempelfiguren, die an Evidenz nicht überbietbar sind. Die Jugendlichen Hazel Grace und Augustus sehen ihrem nahen Krebsstod entgegen – eine Situation, die ihrem Selbst keinen Raum mehr lässt, sei es als schuldhafter Verursacher, sei es als aktiver Überwinder oder gar als siegender Held. Gerade vor dem Hintergrund von Ausweglosigkeit scheint die hermeneutische Energie des Menschen die stärksten Impulse zu empfangen. Die Modelle, mittels derer die jungen ProtagonistInnen ihre brüchige Existenz in ein heiles Kontinuum hineinzu erzählen versuchen, können auf den ersten Blick unterschiedlicher nicht sein. Das Christentum ist für Hazel Grace keine Option, gegenüber seinen Symbolen nimmt sie eine zynische Haltung an. Peter van Houten dagegen, den Autor des (fiktiven) Buches im Buch *Ein herrschaftliches Leiden*, betet sie geradezu an, sein Buch nimmt für sie den Rang einer Bibel ein. Sein Vorschlag, das tödliche Leiden als elitäres Distinktionsmerkmal mit der Werthaftigkeit und Glorie eines heiligenden Martyriums aufzufassen, ist für ihr Bedürfnis nach Sinn akzeptabel. Letztlich bleibt dieses Konzept jedoch an der mittelalterlichen Vorstellung des »Sanktus« orientiert. Gott wird darin zwar entbehrlich, nicht aber das Moment der Erwähltheit, von dem das Subjekt seine Erbauung empfangen kann. Dieses Konstrukt kann hingegen nur so lange halten, bis sich in der persönlichen Begegnung mit van Houten in Amsterdam² der Zynismus des Autors gegenüber dem eigenen Werk herausstellt. Er hat sich inzwischen in Richtung mathematischer Relativität von Endlichkeit verabschiedet. Dieser neuen *Metaphysik der Zahl* vermag Hazel durchaus etwas abzugewinnen. Unendlichkeit existiert auf wundersame Weise auch im Binnenraum eines begrenzten Zahlenintervalls, also auch im Binnenraum begrenzter Zeit. Die Erkenntnis, eine Art Nebenwirkung eines Evolutionsprozesses

2 Hazels Zimmer im Amsterdamer Hotel, das jedem seiner Zimmer den Namen eines berühmten Philosophen verliehen hat, trägt bezeichnenderweise den Namen des Verfassers von *Die Krankheit zum Tode* und der leidenstheologischen Abhandlung *Einübung in das Christentum*: Søren Kierkegaard.

zu sein, dem wenig am einzelnen Leben liegt, kann ihre Beruhigung/Erbauung/Tröstung finden in der Schau der unfassbaren Eleganz des Universums, das seit seinem Ursprung nach dem Prinzip »Omnis cellula e cellula« verfährt – also eine behausende Welt darstellt, aus der ebenfalls nichts verloren werden kann. Der Begriff der geschaffenen Ordnung wird hier vermieden, doch in der Vorstellung, das Universum wolle in seiner Eleganz erkannt werden, schaut doch wieder eine göttliche Instanz um die Ecke. Auch der Mathematik wird also eine transzendente Dimension eingeschrieben. Beim jungen Augustus bleiben die mittelalterlichen Denkformen dagegen in ihren Klarnamen erhalten. Virtuelle Welten wie das fiktive Videospiel *Counterinsurgence 2: The Price of Dawn* und der Film *V wie Vendetta*, in denen ein dunkler Held als Befreier auftritt, liefern ihm jene dystopische Haupt- und Staatsaktion, die auch einem zu kurzen Leben Außergewöhnlichkeit, dem Tod einen Sinn verleihen kann: mit einer heldengemäßen Tatenbilanz als gerechter Richter, Verteidiger der Schwachen und Beschützer der Gefährdeten. Es ist der Tugendkatalog des mittelalterlichen »*miles christianus*«, der hier Pate stand und eine virtuelle Erweiterung des Handlungsspielraums gewährt.

Was John Green hier am Beispiel real verwehrten Lebens vorführt, ist nur der Extremfall für eine um sich greifende Weltwahrnehmung vom »*fault in our stars*« und für die passionierte Suche nach Antworten, die sich – mehr oder weniger verkappt – in Denkformen der Vormoderne bewegt.

4. Legitimität der emphatischen Sinndebatte

Odo Marquard hatte die »emphatische Sinndebatte« als Phänomen der Spätmoderne eingeordnet, deren Dilemma darin bestehe, dass sie die kultureigene Form von Metaphysik abweise, aber weiterhin an der Absolutheit der Sinnerwartung und deren Einlösbarkeit für ein glückhaftes menschliches Einzelleben festhalte. Die daraus erwachsende Anspruchshaltung und deren reale Uneinlösbarkeit führen zu geradezu abstürzenden Frustrationstoleranzen und – als extreme Konsequenz – zur Verneinung des Lebens. Marquard versucht diesen Trend mittels einer »Diätetik der Sinnerwartung« zur Ruhe zu bringen, die eine »Dämpfung der Perfektionismen durch den Mut zur Unvollkommenheit« beinhalte und zur wertschätzenden Wahrnehmung auch der »kleinen Sinnantworten« befähige (vgl. Marquard 1986, S. 48; S. 52). War es vielleicht in den 1980er Jahren noch denkbar, dass man Kräfte der sozialen Psyche mittels eines (vielleicht unfreiwillig christusförmigen) Demutsgebots bändigen und der individuellen Beschlussgewalt überantworten könne, so muten ähnliche Einschätzungen in der Gegenwart schon problematischer an; wenn etwa die Gefahr des Scheiterns von Demokratien mit Blick auf Platons *Politeia* auf ein narzisstisch pathologisiertes Freiheitsstreben seiner BürgerInnen in Stagnationssituationen sattsam erreichter Ziele gesellschaftlicher Emanzipationsbewegungen zurückgeführt werden (vgl. Bender 2016). Bei aller Eleganz des Gedankens greift auch diese Beschreibung zu kurz. Auch sie verkennt die Ursachen und die existentielle Wucht der latenten Bedürfnisse.

Seit den Tagen von Eichendorffs *Taugenichts*, der sich der Messbarkeit von Zeit und Raum und mithin deren Utilitarismus-Diktat entzog, um die Zweckfreiheit zu feiern, sind die Mauern aus präskriptivem Life-Design und erzwungener »Selbstoptimierung« sehr viel näher an das Individuum herangerückt. Der daraus erwachsende, zunehmend als falsch empfundene Stress der permanenten Fremdbestimmung wird in virtuellen Welten durch positiven Stress ersetzt, in welchem Erfolg wieder ganz Funktion eigener Anstrengung ist und das Begehren eigener Bedeutsamkeit erfüllbar erscheint. – Das erinnert an das Streben nach »ère«, jenem optimistischen Tun-Ergehen-Nexus im Aventure-Modell des Artus-Romans, und nicht umsonst wird immer wieder die Figur des ritterlichen Helden beschworen. Die Traditionen von Sinnstiftung, die die Geschichte der eigenen Kultur bereithält, erweisen sich bislang gegenüber den neu entstehenden Ersatz-Semantiken noch als größere Stabilisatoren. Sie verheißen Behausung, Sichtbarkeit und eine Aufgabe. Es geht letztendlich um eine Restitution des »Ständischen, Stehenden« gegenüber dem empfundenen Seinsmodus des Stürzens. Das Mittelalter wird als Narrativ – wie schon bei den Romantikern – zum Quell seelischer Speisung umgerüstet. Es wird zum Sehnsuchtsort. Beides scheint sich in ihm in glücklicher Balance zu befinden: die Begrenzung des Individuums im Dienst an etwas Größerem und seine Entgrenzung in der Wahrnehmung und Belohnung dieses Dienstes. Es ist wohl diese Balance, deren der Mensch grundsätzlich bedarf. Die moderne Gesellschaft bietet dagegen von beidem tendenziell nur das Gegenteil: Entgrenzung in die Beliebigkeit und Begrenzung der Möglichkeiten der Akkumulation des symbolischen Kapitals. Sie hat zu lange die Konsequenzen des vom Christentum entleerten Raums ignoriert. Sie lebt von Voraussetzungen, die sie allein mit säkularen Mitteln nicht zu regenerieren vermag und auch nicht durch andere Formen transzendenter Dimensionierung des Lebens ersetzt hat.

Literatur

Avatar. Regie: James Cameron. USA, 2009.

Cloud Atlas. Regie: Tom Tykwer, Lana und Lilly Wachowski. D/USA, 2012 (nach dem gleichnamigen Roman von David Mitchell, 2004).

Fight Club. Regie: David Fincher. USA/D, 1999 (nach dem gleichnamigen Roman von Chuck Palahniuk, 1996).

The Fault in Our Stars. Regie: Josh Boone. USA, 2014.

BENDER, JUSTUS (2016): Die AfD will keine Diktatur, sie will die Katastrophe. In: *FAZ*, 13.08.2016. Online: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/das-scheitern-der-demokratie-am-populismus-14381478.html> [Zugriff: 15.8.2016].

BLUME, THOMAS (o. J.): *Esse est percipi*. Online: http://www.philosophie-woerterbuch.de/online-woerterbuch/?tx_gbwphilosophie_main%5Bentry%5D=307&tx_gbwphilosophie_main%5Baction%5D=show&tx_gbwphilosophie_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=7b1b80eef367b95081e92ba0e0d56fc6 [Zugriff: 30.10.2015].

BLUMENBERG, HANS (2006): *Arbeit am Mythos*. Berlin: Suhrkamp.

- GREEN, JOHN (2012): *The Fault In Our Stars*. New York: Dutton Books.
- EICHENDORFF, JOSEPH VON (1911): Die heilige Hedwig. Einleitung. In: Ders.: *Historische, politische und biographische Schriften*. Hg. von Wilhelm Kosch. Regensburg: J. Habel (= Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe, Bd. 10), S. 129–140.
- HOUELLEBECQ, MICHEL (2015): *Unterwerfung*. Köln: DuMont.
- KNAUSGÅRD, KARL OVE (2015). Im Kopf des Massenmörders. In: *Die Welt*, 18.7.2015. Online unter: http://www.welt.de/print/die_welt/literatur/article144162915/Im-Kopf-des-Massenmoerders.html [Zugriff: 3.1.2016].
- MARQUARD, ODO (1986): Zur Diätetik der Sinnerwartung: Philosophische Bemerkungen. In: Ders.: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam, S. 33–53.
- MAYER, HELMUT (2016): Das Morden verstehen. In: *FAZ*, 29.7.2016. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/alain-badiou-und-franco-berardi-ueber-kapitalismus-14361671.html> [Zugriff: 8.8.2016].
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1980 [1882]): *Die fröhliche Wissenschaft*. München: dtv (= Sämtliche Werke, Bd. 3).
- SHAKESPEARE, WILLIAM (2004): *Julius Caesar*. Ed. Marvin Spevack. Cambridge: Cambridge University Press (= The New Cambridge Shakespeare).
- SLOTERDIJK, PETER (2006): *Zorn und Zeit. Politisch-psychologischer Versuch*. Berlin: Suhrkamp.
- DERS. (2014): *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit. Über das antigenealogische Experiment der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- THIEL, THOMAS (2016): Die Vergeltung der einsamen Wölfe. In: *FAZ*, 3.8.2016. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/radikalisierung-von-attentaetern-im-netz-14365896.html> [Zugriff: 8.8.2016].
- TRUSCHEIT, KARIN (2016): »Amoktäter streben alle nach Grandiosität.« In: *FAZ*, 25.7.2016. Online: <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/expertin-im-gespraech-amoktaeter-streben-alle-nach-grandiositaet-14355140.html> [Zugriff: 08.08.2016].

Anna Mühlherr, Heike Sahm

Helden im Mittelalter

Der folgende Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Teil I argumentiert für den grundlegenden Wert der historisch fundierten Beschäftigung mit Helden an der Schule; Teil II stellt die Konzeption des von uns zusammen mit Franziska Küenzlen verfassten Bandes *Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter*¹ im Zusammenhang mit der aktuellen Kinder- und Jugendbuchliteratur vor.

Teil I: Helden als Schlüsselthema (Anna Mühlherr)

1. Stellenwert von Erzählungen im Deutschunterricht

Zu den Hauptaufgaben der Schule gehört die Schulung kultureller Kompetenz. Die Literaturdidaktikerin Berbeli Wanning geht so weit zu sagen, dass in einer globalisierten Welt die Zukunftsfähigkeit der Menschheit von der kulturellen Kompetenz der nachwachsenden Generation abhängt, und spricht in diesem Zusammenhang dem »muttersprachliche[n] Unterricht« eine zentrale Rolle zu (Wanning 2016, S. 119). Das Fach Deutsch könne diese Aufgabe, so Wanning, nur dann sinnvoll er-

ANNA MÜHLHERR ist seit 2009 Professorin der Germanistischen Mediävistik an der Universität Tübingen. E-Mail: anna.muehlherr@uni-tuebingen.de

HEIKE SAHM ist seit 2013 Professorin für Germanistische Mediävistik an der Universität Göttingen. E-Mail: heike.sahm@phil.uni-goettingen.de

1 Im Folgenden wird dieser Band als KMS zitiert.

füllen, wenn die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Literatur einen angemessenen Stellenwert habe.

Interessanterweise spricht Wanning zwar zunächst ganz allgemein von Literatur, engt aber dann rasch und ohne explizite Begründung das Gesichtsfeld ihrer weiteren Überlegungen strikt auf Erzählungen ein. Dies hängt sicherlich mit der Aufgabe zusammen, die sie auf die heutigen Schülerinnen und Schüler zukommen sieht: Der Entscheidungs- und Handlungsdruck bezogen auf eminent überlebenswichtige Themen sei gewachsen. Für die Zukunftsfähigkeit der heranwachsenden Generation sei der Umgang mit Literatur unersetzlich, insofern sie »das Durchspielen von Erfahrungen« (ebd., S. 120) ermögliche. Denn sie stelle »diskursive Räume des Probehandelns zur Verfügung« (ebd.). Im Hineinwachsen in erzählende Literatur und im immer reflektierteren Umgang mit ihr könne sich, so ließe sich ihre Position zusammenfassen, die Schlüsselfähigkeit der Schüler und Schülerinnen zur eigenständigen Bewertung von Sinnangeboten und der in sie eingehenden Verhaltens- und Handlungsentwürfe und -modellierungen am besten und auch am nachhaltigsten entwickeln.

2. Das Konzept des *homo narrans*

Literatur besteht aus Geschichten in ganz verschiedenen Formen und Gestalten, die medial vielfältig umgesetzt werden können. Aus literaturdidaktischer Sicht zeigt sich in der Fähigkeit des Menschen, Geschichten zu erzählen und damit die Lebenswirklichkeit in einer bestimmten Weise zu organisieren, ein großes kognitives Potential. Wer Geschichten erzählt und Geschichten versteht, schult sein Denken. (Wanning 2016, S. 119 f.)

Wannings entschiedene Priorisierung von Erzählungen gegenüber nichtnarrativer Literatur lässt sich mit Albrecht Koschorke kulturgeschichtlich fundierter Allgemeiner Erzähltheorie untermauern: Nichts Geringeres als eine wesentliche Grundbestimmung der menschlichen Spezies sei, so Koschorke, das Erzählen. Das Kulturwesen Mensch ist also, folgt man Koschorke und seinen Gewährsleuten, ein erzählendes Wesen. Wie eine kulturelle Formation oder eine Sozietät beschaffen ist, hängt immer ganz entscheidend davon ab, welche Geschichten kulturfundierend sind und sich als Bezugspunkte herauschälen, sich als Narrative durchsetzen. Selbstverständlich gilt dies dann auch für die Richtung, die eine Kultur nimmt. Wannings entschieden vorgebrachte Einschätzung, dass die Schule der Ort sei, an dem die Richtung der globalisierten Weltkultur im Umgang mit Erzählungen ausge tragen und damit letztlich über die Zukunft der menschlichen Spezies entschieden werde, ließe sich hier anschließen.

Der Begriff *homo narrans* meint, dass »sich Menschen auf ihre Umwelt und auf sich selbst weniger durch reine Beobachtung und rationale Erwägung als durch das Erzählen von glaubhaften Geschichten« beziehen: »Sie weben sich ihr Bild der Welt aus Erzählungen zusammen.« (Koschorke 2012, S. 9, mit Bezug auf Walter Fisher, den »Erfinder« des Begriffs) Nimmt man dies ernst, sind »Zweifel an der Durchsetzbarkeit einer glatten Trennung zwischen Vernunft & Wahrheit einerseits, Erzählung & Lüge andererseits anzumelden« (ebd., S. 18). Man kann sich, so Koschorke weiter,

mit der Feststellung begnügen, dass der Versuch einer Zweiteilung »nicht funktioniert« (ebd.).

Der Begriff der Belletristik oder schönen Literatur muss dennoch keineswegs verworfen werden. Denn er hat – dies sei eigens betont – seinen Sinn darin, tentativ eine Richtung der ästhetischen Eigenweltlichkeit und Eigengesetzlichkeit zu betonen, ohne dass aber der Bezug des in dieser Literatur sedimentierten Erzählens zu anderen »gesellschaftlichen Funktionssystemen« (ebd.) gekappt wäre. Anders ausgedrückt: Das Reich des Imaginären ist ein gesellschaftliches Faktum. Was unsere Imaginationen beinhalten, wirkt auf die gesellschaftliche Praxis ein (vgl. Castoriadis 1990). An diesem Punkt kann Wanning mit ihrer Betonung des Probehandelns, des Durchspielens von Möglichkeiten ansetzen, wobei sie freilich sehr stark am rationalen Pol bleibt. Dass Imaginäres auch in einer der rationalen Kontrolle entzogenen Möglichkeit auf reales Verhalten und Handlungsentscheidungen Einfluss nehmen kann, wäre demgegenüber noch zu erwähnen. Auch die Sensibilität für diese Möglichkeit zu schärfen wäre eine wichtige Aufgabe des Literaturunterrichts.

Doch bleiben wir bei dem Sachverhalt, dass das Kräftespiel von Ideen, Idealen und Werten, die in einer Gesellschaft zirkulieren, an Literatur besonders gut und geradezu exemplarisch beobachtet werden kann. »Wo immer sozial Bedeutsames verhandelt wird, ist das Erzählen im Spiel. Es stellt keinen Funktionscode unter anderen dar, sondern eine Weise der Repräsentation und Mitteilung über alle kulturellen Grenzen hinweg.« (Koschorke 2012, S. 19) Ein Konzept davon zu entwickeln und zu vertreten, wie die inhaltliche Füllung und der Geltungsanspruch, die Reichweite und der Rang von gesellschaftlichen Leitbegriffen gefasst werden sollen, und dies im Sinne Wannings dialogisch in die Ideenzirkulation der (Welt-)Gesellschaft einspeisen zu können – genau darin liegt die Mündigkeit von (Welt-)Bürgern.

3. »Held« als aktueller »Sammelpunkt der Verständigung«

Insbesondere diejenigen Begriffe, auf die sich alle als zentrale Leitbegriffe verständigen können und die also auch den Zusammenhalt einer Sozietät stiften, sind – dies ist nun die Kehrseite ihrer Universalität – semantisch so beschaffen, dass sie die »öffentliche Austragung von Disput« (Koschorke 2012, S. 172) ermöglichen. Dies gilt etwa für Grundbegriffe wie Freiheit (vgl. ebd., S. 173) oder Gerechtigkeit. Die Sprache stattet sich in diesen Begriffen »mit einem Überschuss an Redundanz aus, um bei allen Kontroversen das kommunikative Fluidum geschmeidig zu halten« (ebd.). In der antiken Rhetorik wurden solche Begriffe Gemeinplätze (*loci communes*) genannt (ebd., S. 172); heute spricht man mit Ernesto Laclau (2002) von *empty signifiers*:

Leere Signifikanten bei Laclau sind Platzhalter einer Universalität, die sich nicht, jedenfalls nicht in modernen Gesellschaften, durch einen definiten Inhalt ausfüllen lässt, andererseits aber als regulative Idee unentbehrlich ist, weil sonst das Gemeinwesen in beziehungslose Partikularitäten zerfiel. Darum werden solche Signifikanten auch nicht als »leere Worte« wahrgenommen, sondern im Gegenteil als ein *Versprechen von Fülle*, das mit großem Pathos einhergehen kann und hohen Kredit genießt. (Koschorke 2012, S. 173)

Dieses Pathos hört man in letzter Zeit verstärkt auch wieder in Berichterstattungen aller Art bei der Verwendung des Begriffs »Held« heraus; phänomenologisch betrachtet hat sich die Rede vom »postheroischen« Zeitalter nicht durchsetzen können. Der stark aufgeladene Gebrauch der Vokabel häuft sich in dem Maße, wie von Gewalt zu berichten ist; Heldenikonographie wird unter Ausnutzung moderner Medienmöglichkeiten in Kontexten aufgerufen und funktionalisiert, die einem nicht gefallen können. Auf der anderen Seite ist etwa von »Helden des Alltags« die Rede. »Held« gehört also geradezu mustergültig zu den leeren Signifikanten. Es ist genau deren »Inhaltsarmut«, die sie befähigen, »über Epochen und räumliche Grenzen hinweg Enthusiasmus auszulösen, auch wenn ihr konkreter Sinn fortwährend changiert. Dass sie Spielraum für abweichende Interpretationen gewähren, lässt sie aus der Nische einer nur begrenzten Verwendbarkeit heraustreten und in die Position eines *common denominators* aufrücken, der gleichermaßen Konsens und Dissens, Übereinstimmung und Konflikt organisiert« (ebd., S. 173).

4. Das Potential des Heldenbegriffs im Schulkontext

Wenn Koschorke einen auf das Erzählen selbst reflexiv anwendbaren Gemeinplatz hätte nennen wollen, dann wäre sicherlich der Begriff »Held« ein erstklassiger Kandidat gewesen. Aus genau diesem Grund eignet er sich in hervorragender Weise als zentral gesetzter Begriff im Literaturunterricht. Denn er ist immer zweifach belegt. Er ist erstens ein letztlich nicht zu verdrängender klassischer Begriff der Erzähltextanalyse. Denn auch wenn man heute mit guten Gründen in der Regel für analytische Zwecke mit weniger schillernden Bezeichnungen arbeitet (Hauptfigur, Protagonist), zeigt sich immer wieder das Bedürfnis, bestimmte Figuren doch »Held« oder »Heldin« zu nennen. Und auch wenn man den Begriff »neutral« im Sinne von Hauptfigur verstanden wissen will, hat diese Prädikation eine bestimmte Einfärbung, die zu explizieren durchaus möglich wäre. Verkürzt und an einem populären Beispiel gesagt: Pippi Langstrumpf ist eine Heldin. Zweitens ist »Held« ein Begriff, der seinen Ort im politischen, gesellschaftlichen, sozialen Diskurs hat. In Zeiten gesteigerter Globalisierung ist die Beobachtung von konkurrierenden Heldenkonzepten und die Frage nach den (In-)Kompatibilitäten von Heldenbildern und -mustern eine Herausforderung an die kulturelle Kompetenz. Gerade die Bearbeitung dieses Themas schärft den Blick für kulturelle Vielfalt, aber auch für zutage tretende Grundmuster. Nicht zuletzt wirft das Thema schwierige Bewertungsfragen auf.

Der Literaturunterricht kann die beiden Aspekte engführen und so hochgradig effizient Wissen über grundlegende Kulturmuster bereitstellen: Heldenfiguren bevölkern unser kulturell Imaginäres, sie sind wirkmächtige Gestalten mit mythischer Valenz, immer wieder literarisch oder auch in Filmen oder interaktiven Formaten bearbeitet; sie können genauso gut auch mythenträchtige historische Figuren sein. Indem der Literaturunterricht die narrative Inszenierung von Helden in Büchern, Filmen und anderen Formaten und damit die Produktion von Heldenbildern analysieren lehrt, befähigt er zu einem kritischen Umgang mit Heldenmythen, Heldenkonzepten und zu einem reflektiert-umsichtigen Gebrauch dieser Vokabel im ver-

ständigungsorientierten Gespräch. Will man zum Beispiel den »Helden« als Synonym für »bewundernswertes Vorbild« oder gesteht man Ausnahmegestalten Transgressionen und Exorbitanz zu? Dies führt dann auch weiter zu Überlegungen, wie man den Einzelnen und die Gemeinschaft ins Verhältnis setzt.

5. Exploration des Heldenbegriffs

Der Begriff des Helden kann also – ausgehend von den real im Klassenraum vorhandenen Vorverständnissen – als ein offener Suchbegriff etabliert werden, der Anreize bietet zu erkunden, welche Vorstellungsgelände kursieren, wie angesichts konfligierender Vorstellungsgelände Überblick zu gewinnen ist. Denn wenn eine Diskussion darüber angezettelt wird, was eigentlich Heldsein beinhaltet, wird ein Klassenzimmer leicht zum Austragungsort der Bearbeitung unterschiedlicher Vorstellungsgelände und Leitbilder. Einkreisungen des Wortgebrauchs könnten helfen: Immer dann, wenn der Gebrauch des Begriffs »Held« ersetzbar ist durch einen anderen Terminus wie »Leitfigur«, »Vorbild«, »Star«, »Idol«, aber auch einfach »Hauptfigur« usw., ist eine äußerste Grenze des Anwendungsbereiches erreicht. So müsste es unter aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler möglich sein, Bedeutungskomponenten des Wortes, die das gesellschaftliche Imaginäre unserer Zeit mitprägen, zu skalieren. Ein paar relevante Skalierungen seien genannt: Ausmaß des Rezipientenseits vorhandenen Wissens über eine Figur (d. h. ihr mythisches Potential); an einzigartige Kraft/Fähigkeiten oder an heldische Hilfsmittel geknüpfter Erfolg vs. Scheitern; Herausgehobenheit durch besondere Merkmale vs. Repräsentant einer Gruppe, die ihrerseits »besonderen« Regeln/Codes folgt; Verpflichtung auf überindividuell verbindliche Werte vs. »Sich-selbst-das-Gesetz-des-Handelns-Geben«; Stellvertreterfunktion für eine ganze Gemeinschaft vs. Vereinzelung oder asoziales Handeln; weitgehend unproblematischer Action-Held vs. Held mit Schwachpunkt; Aufopferungsbereitschaft vs. Durchsetzungsstärke, Rächergestalt vs. Rettergestalt usw.

Genauso wichtig wie die Arbeit am Begriff bzw. an den Begriffskomponenten ist es, den Schülern und Schülerinnen den Weg der expliziten Standpunktgewinnung zum komplexen Phänomen des Fasziniertseins durch Helden zu ermöglichen – aber auch zu den durchaus nicht ohne weiteres leicht zu vereinbarenden gesellschaftlichen Imperativen, einerseits Zivilcourage zu zeigen und andererseits nicht den Helden zu spielen. Nicht zuletzt lassen sich gerade in der Offenheit und Verhandelbarkeit des Heldenbegriffs einerseits Tugenden wie Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz befördern, andererseits können auch Grenzen bestimmter heldischer Verhaltensmodi und Grenzen der Akzeptanz des Heldischen überhaupt zum Thema gemeinsamen Nachdenkens gemacht werden.

6. Naheliegende mittelalterliche Heldenstoffe

Althergebrachte Heldengeschichten, geschichtlich langzeitliche Heldenmuster, die immer wieder aktualisiert werden können (ein neueres erfolgreiches Beispiel der

deutschen Literatur ist Lutz Seilers Roman *Kruso*), zu erkunden, fördert kulturelle Kompetenz ganz entscheidend. Ansetzen kann man im Literaturunterricht dabei zunächst bei der Fantasy-Literatur, die intensiv und exzessiv vor allem mittelalterliche Stoffe reaktiviert und nutzt. Die Faszinationskraft dieses Genres zeugt zugleich von der potentiellen Faszinationskraft der »alten« Heldengeschichten, die dann durchaus selbst hochgradig von Interesse sein können, wenn erst einmal erkannt ist, wie nahe eigentlich etwa J. R. R. Tolkiens *Herr der Ringe* am *Nibelungenlied* liegt. Mittelalterliche Helden sind »Kristallisationsfiguren«, die »sich zu noch älteren Typen zurückverfolgen lassen und die auch das Grundinventar heutiger Heldenkonzeptionen bereithalten« (KMS, S. 9).

Heuristisch hilfreich ist in diesem Zusammenhang der Blick auf Joseph Campbells Konstruktion eines Helden-Grundtypus, den er in seiner 1949 vorgelegten Studie zum *Heros in tausend Gestalten* in unzähligen Erzählungen der Weltliteratur realisiert sieht: Es geht um die Besonderung eines Helden, der zu einem Einzelnen wird, der in einer Anderwelt (in der Übernatürliches und fabelartige Wesen vorkommen) bestehen muss, einer Gegenkraft entgegentreten muss, um sie zu besiegen und dann zurückzukehren; er kann das Wohl der Gemeinschaft, aus der er kommt, in seiner Eigenschaft als Geheimnisvoll-Einzigartiger befördern. Was Campbell hier als »Kern« eines »Monomythos« (Campbell 2011, S. 42) fassen will, ist – kaum überraschend – selbst narrativ verfasst und eigentlich ein allgemeines Erzähl-Formular, das abgewandelt und ergänzt werden kann. Über den epistemischen Stellenwert seines »Monomythos« kann man geteilter Meinung sein; in der Praxis hilft der Hinweis auf die Ähnlichkeit vieler Geschichten dieser Art auf jeden Fall. Zahlreiche mittelalterliche Heldengeschichten lassen sich sehr gut auf dieses Erzählschema abbilden. Da einerseits viele Fantasy-Stoffe dieses narrative Schema (wie auch immer modifiziert, mit anderen Mustern überformt) zeigen² und andererseits mittelalterliche Dichtungen in ihrer originalen Gestalt äußerst spannende Literatur für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sein können, liegt der Brückenschlag nahe. Heldenerzählungen dieser Art weisen mit der Wegstruktur einerseits eine auf o.g. Grundmuster durchsichtig zu machende klare Komposition auf, lassen aber andererseits auch bezogen auf soziale wie den Einzelnen betreffende Werte eine intensive und dichte Problembearbeitung erkennen. Es sind Geschichten davon, wie junge Helden ihre Statur, ihr Format und ihren sozialen Ort als »Führungspersönlichkeiten« auf Wegen finden, die ihnen persönliche und soziale Katastrophen nicht ersparen – und zwar auch deshalb, weil ihr Verhalten und ihre Aktionen fast immer »heldisch« sind, aber eben gerade wegen des Heldischen Probleme schaffen, ja bedrohlich und schädigend sein können.

Wünschenswert wäre deshalb ein Literaturunterricht, der mit je nach Altersstufe zunehmend differenzierter historischer Tiefenschärfe den lustvollen Umgang mit

2 In produktionsästhetischer Hinsicht behauptet Campbells Studie bis auf den heutigen Tag eine zentrale Stellung: Sie ist eines der wichtigsten Grundbücher, von denen sich Hollywood-Filmemacher inspirieren lassen.

Erzählungen von faszinierenden Helden und die Entwicklung von rationalen Standards in der Beurteilung dieser Figuren (ihrer Eigenarten, ihrer Ausstattung, ihrem Handeln) verbindet. Dies wäre im Sinne Wannings eine nachhaltige Fundierung der Beurteilungs- und Kritikfähigkeit von Schülerinnen und Schülern anhand literarischer Inhalte, die für die elementar wichtige »Werteerziehung« (Wanning 2016, S. 120) unabdingbar ist.

7. Entdecken und Forschen

Literaturdidaktische Überlegungen können, so Wanning, auf »Leseinteressen« der Zielgruppe sowie auf deren »außerschulische Film- und Medienerfahrung [...] zurückgreifen [...] und diese durch neue Impulse ausbauen« (ebd., S. 121). Die Literaturdidaktik muss »von der Literatur (schulisch: dem Stoff/Inhalt) aus denken, ohne die Perspektive der Rezipienten zu vernachlässigen (schulisch: der Schülerinnen und Schüler). Sie muss themen- und motivorientiert vorgehen, um zum Entdecken der Literatur und zum forschenden Lernen zu ermuntern« (ebd., S. 120 f.). Nach und nach öffnen sich so zum Beispiel aufgrund der zahlreich vorhandenen Rückgriffe moderner Fantasyliteratur auf althergebrachte Muster die Türen zur Erkenntnis basaler Traditionszusammenhänge. In welcher Weise ein solches – nicht zuletzt auch lustbetontes – Entdecken und Forschen bezogen auf das Heldenthema in der Schule aussehen könnte, demonstriert Heike Sahn am Beispiel von *Rumo & Die Wunder im Dunkeln* (siehe unten).

Teil II:

Helden im Mittelalter und Helden im Jugendbuch (Heike Sahn)

In der aktuellen Kinder- und Jugendbuchliteratur finden sich allenthalben Mittelalter-Adaptationen. Beispiele für historische Romane und Texte mit mittelalterlichen Reminiszenzen in der Kinderbuchliteratur diskutiert Ina Karg in ihrem Beitrag »Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen« (Karg 2012). Kennzeichnend für diese Texte sei, dass sie in diese ferne Welt Fragen unserer aktuellen Debatten hineinprojizierten, das heißt, es geht um Fragen von Freiheit und Gerechtigkeit, von Geschlechterparität oder des Rechts auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit. Als Beispiel für solche Texte mit mittelalterlichem Setting sei hier Kirsten Boies *Ritter Trenk* genannt, der sich an ein Vorlese- und Lesepublikum im Grundschulalter richtet: Ritter Trenk kann Standesunterschiede überwinden, er gewinnt eine gleichberechtigte Freundin, und der Drache wird gerade nicht getötet. Auch für andere Altersstufen lassen sich vergleichbare Textbeispiele nennen (vgl. die bei Karg diskutierten Jugendromane). Solche »mittelalterlichen« Erzählungen vermitteln Wissen über das Mittelalter und machen sich den Umstand zunutze, dass die Freude beim Lesen den Wissenserwerb zu unterstützen vermag (vgl. Abraham/Bismarck 2012, Olsen 2011), aber ihr Thema nehmen sie nicht aus der erzählten Welt, sondern sie

verhandeln gegenwärtige gesellschaftliche Debatten: »Sie tun dies in politisch korrekter Weise und meist mit erzählerischen Mitteln, die eine Identifikation unterstützen.« (Karg 2012, S. 16)

Im Unterschied zu solchen Lektüren bietet der 2014 von Franziska Küenzlen, Anna Mühlherr und mir vorgelegte Band *Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter* eine Einführung in Texte aus dem Mittelalter, deren Helden heute nicht mehr zur Identifikation einladen: das *Nibelungenlied* (um 1210), das *Rolandslied des Pfaffen Konrad* (um 1175), den *Willehalm* des Wolfram von Eschenbach (um 1215), den *Tristan* des Gottfried von Straßburg (um 1210), den *Herzog Ernst* (um 1210) und den *Iwein* des Hartmann von Aue (um 1210). Das Handeln der in diesen Texten diskutierten Helden erscheint heutigen Rezipienten zunächst einmal fremd: Sifrit ist zu Trug und Täuschung bereit und stellt seine Überlegenheit unbekümmert-übermütig zur Schau. Auch Tristan zelebriert seine Exzellenz, auch wenn sie seine Einsamkeit zur Folge hat, bis er in Isolde eine kongeniale Gefährtin findet. Willehalm hingegen teilt seine Einsamkeit mit Gyburc in einer Position zwischen den verfeindeten Lagern der mit ihnen verwandten Heiden und Christen, die sich in wiederholten Schlachten gegenseitig niedermachen. Herzog Ernst verschuldet durch Leichtsinn den Tod seiner Gefährten, darin gleicht ihm Roland, der durch sein fanatisches, rücksichtslos auf den Märtyrertod ausgerichtetes Verhalten den Tod aller seiner Leute in Kauf nimmt. Iwein kann nach ichbezogenem gedankenlosen Verhalten, das zu Identitätsverlust und der Einsamkeit des Wahnsinns führte, durch Hilfe von außen diese Krise überwinden und seinen verlorenen Status neu gewinnen und ausfüllen. Die hier genannten Helden sind im 19. Jahrhundert wiederentdeckt und bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts als Identifikationsangebote für die Nation politisch instrumentalisiert worden (vgl. KMS, S. 16–21). Aufgrund ihrer Rezeptionsgeschichte, aber auch aufgrund ihres uns heute nicht mehr nachvollziehbaren Handelns kommt eine primär identifikatorische Lektüre für die Schule nicht in Frage. Gleichwohl können auch diese Helden gewinnbringend in den schulischen Unterricht integriert werden; der folgende Beitrag macht dafür Vorschläge und gibt ein Beispiel.

1. Alterität und Wissen

Die Konfrontation mit dem Handeln der genannten Helden, mit ihrer Grausamkeit, ihrer Überheblichkeit und ihrer Uneinsichtigkeit, wird Schüler zunächst irritieren. Damit die Auseinandersetzung mit den Texten nicht in der Feststellung der Alterität stecken bleibt, sondern verstehendes Lernen ermöglicht wird, bietet der Band eine basale Einführung in die Geschichte des Heldenbegriffs und in die mittelhochdeutsche Sprache. In den einzelnen Kapiteln werden Fragen der Gattung, des Textinhalts, der Heldenkonzeption und ihrer Rezeption besprochen und an einschlägigen Textstellen exemplifiziert. Diese Textstellen werden auf Mittelhochdeutsch und mit Übersetzung geboten, so dass die Schüler in der Lektüre oder im Vortrag der fremden Sprache zunächst einmal Distanz erfahren, andererseits im Wiedererkennen einzelner Leitbegriffe ein Bewusstsein für die Geschichtlichkeit auch der eige-

nen Sprache entwickeln können. Die Schüler arbeiten also nicht mit Texten, die ein imaginiertes Mittelalter signalisieren, sondern sie arbeiten mit authentischen, aus dem Mittelalter überlieferten Texten. Damit die Arbeit an den Quellen gelingen kann, bietet der Band eine fachwissenschaftliche Hilfestellung für Lehrer und Lehramtsstudierende sowie didaktische Vorüberlegungen zum Thema und zu den einzelnen Heldenfiguren. Der genaue Zuschnitt auf ihre Lerngruppe kann von Lehrern auf dieser Grundlage vorgenommen werden. Eine fertige Reihe zum Nachunterrichten mit Arbeitsblättern und Tafelbildern bietet der Band nicht, vielmehr ist er ein Angebot für Lehrer und Studierende, wie das an der Universität Erlangen in die Unterrichtspraxis überführt werden kann. Von daher kann er auch im Studium als fachwissenschaftliche Einführung ins Thema genutzt werden, gerade wenn dort auf die stärker an der Praxis orientierten Lehramtsstudiengänge reagiert und ein Brückenschlag vom Studium zum Unterricht angeboten wird.

In der Fachwissenschaft sind diese Versäumnisse, dass viele mittelalterliche Texte thematisch für die Schule geeignet, aber noch nicht hinreichend aufbereitet sind, wiederholt eingeräumt worden. Verschiedene Initiativen bemühen sich um Abhilfe (vgl. das Projekt »mittelneu« an der Universität Duisburg-Essen; das Tübinger Projekt »Mittelalter reloaded« oder das von Ina Karg geleitete Projekt »ALIENA«; Lehrerfortbildungen zur »Mittelalterlichen Literatur im Deutschunterricht« an den Universitäten Würzburg oder Konstanz). All diese Initiativen können sich auf die gemeinsamen Anforderungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2008 beziehen, in denen den Inhalten der Älteren deutschen Sprach- und Literaturgeschichte eine wichtige Rolle in den einzelnen Klassenstufen eingeräumt wird.

2. Entdeckendes Lesen

Dass die im Band vorgeführten Heldenfiguren in den Vergleich mit der aktuellen Kinder- und Jugendbuchliteratur überführt werden können, liegt nahe; und ein entsprechendes Beispiel führt Franziska Küenzlen im letzten Teil des Bandes aus, wenn sie im Anschluss an den *Iwein* Hartmanns dessen Adaptation von Felicitas Hoppe im Jugendbuch *Iwein Löwenritter* vorstellt. Doch nicht nur Umcodierungen derselben Heldengestalt wie in diesem Fall bieten sich für die vergleichende Lektüre an. Wie Anna Mühlherr (s. o.) ausführt, bietet sich insbesondere das anthropologische Heldenmodell von Joseph Campbell für einen Brückenschlag an (vgl. den Vorschlag zum Transfer von *Parzival* zu *Harry Potter* bei Gerok-Reiter 2014).

Der Blick auf solche Transferbeispiele vom mittelalterlichen Text zum Jugendbuch, mit dem das Mittelalter aufgerufen wird, macht jedoch über die Einsicht in die Stereotypie oder Universalität der Anlage von Heldenerzählungen hinaus auch eine entscheidende Differenz im didaktischen Zuschnitt von mittelalterlichem Text und Jugendbuch sichtbar: Das historische und oft auch das Fantasy-Jugendbuch imaginieren eine mittelalterliche Welt, deren Verbesserung nach heutigen Maßstäben gelingen soll. Durch ihren »pädagogische[n] Touch« (Karg 2012, S. 23) werden also Erwartungen auf eine Welt zurückprojiziert, in der diese – das zeigen unsere Beispieltex-te – allenfalls in Ansätzen sichtbar werden. Von daher verstehen wir

unseren Band als sinnvolle komplementäre Ergänzung zur üblichen Konzeption der Jugendbücher: In den Texten, die das Mittelalter nicht nur imaginieren, sondern in diesem Zeitraum entstanden sind, wird kein präventives Wir-Konzept zur Förderung sozialer Kompetenzen vorgetragen. Welch kostbarer Wert die Toleranz im Umgang mit anderen Ethnien und Religionen ist, mag für Schüler auch an Texten wie dem *Rolandslied* ersichtlich werden, in denen diese als handlungsleitendes Konzept überhaupt nicht vorkommt.

Zum Vergleich bieten sich Heldenerzählungen aus unterschiedlichen Zeiten und Kulturen aber nicht nur auf der Makroebene des Erzählmusters an, sondern es lässt sich auch deutlich niederschwelliger ansetzen. Denn »alte« und »neue« Helden sind auch vergleichbar in Hinblick auf ihre Hilfsmittel, ihre emotionale Ausstattung und ihre literarische Inszenierung. Das Wiederentdecken von typischen Motiven, Zitaten, Versatzstücken oder Handlungsmustern in Texten ermöglicht den SuS erste Erfahrungen mit intertextuellem Lesen und damit Möglichkeiten produktiver Rezeption, wenn – so Karg – der Leser die Möglichkeit hat, »dieses Spiel entdeckend mitspielen zu können«, und Karg zitiert zu diesem Punkt Überlegungen von Thomas Anz zur Wirkungsästhetik von Literatur: »Für den Leser wiederum kann das Entdecken solcher Anspielungen zu einem lustvollen Spiel werden, bei dem er seine Wissenskompetenz auf die Probe stellt und im Falle des Erfolges genießt.« (Karg 2012, S. 20). Das für ein solches »Geschicklichkeitsspiel« (ebd.) notwendige Vorwissen zu liefern, ist ein zentrales Anliegen unseres Beitrags.

Der Band stellt Textstellen für den vergleichenden Anschluss bereit und schlägt sporadisch Vergleichsmöglichkeiten vor, die angesichts der verfügbaren Menge an mittelalterlicher Kinder- und Jugendbuchliteratur, an Mittelalter-Filmen oder entsprechenden Computerspielen freilich nur eine kleine, recht beliebige Auswahl abbilden können. Etwa gehört zur emotionalen Ausstattung von Helden im mittelhochdeutschen Heldenepos der *Zorn*.³ Der Zorn, der bei Roland und Willehalm aus der Trauer um den Verlust von Freunden und Verwandten unmittelbar hervorgeht, befähigt die Helden erst, im Kampf außergewöhnliche Schlagkraft zu entwickeln und damit den Sieg zu sichern. Die aktuelle Kinder- und Jugendbuchliteratur hält eine Reihe von Beispielen für eine ähnliche Ausstattung ihrer Helden bereit. So ist die Gestalt des Hulk in den gleichnamigen Marvel-Comics das in emotionalen Grenzsituationen auftretende Alter Ego des sozial kaum integrierten Bruce Banner. Auch in verschiedenen Mangas entwickeln Kämpfer aus Wut heraus exorbitante Kräfte (*Dragon Ball*, *One Piece*). Als weniger martialisches Beispiel sei hier das Kinderbuch *Mathilda* von Roald Dahl genannt. Mathilda verfügt in Situationen, in denen sie oder ihre Freunde der Ungerechtigkeit anderer ausgesetzt sind, über magische Kräfte, die sie einsetzt, um Störungen der Ordnung zu heilen.

Vergleichbare Entdeckungen, wie Topoi und Handlungsmuster von Text zu Text variiert werden, lässt die Diskussion der ausgewählten Textstellen immer wieder zu, seien es Beobachtungen zur Selbstüberschätzung des Helden, zur Relation von

3 Siehe den Beitrag von Laura Velte in diesem Heft.

Held und Kollektiv, zum Motiv der Warnung vor Gefahr usw. Hier kann im Unterricht an gemeinsame Lektüren (zum Beispiel Robert Bolt: *Der kleine dicke Ritter Oblong Fitz Oblong*), aber auch an die individuellen Lektüre-Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen im Bereich der Fantasy-Literatur angeknüpft werden. Werden solche Übereinstimmungen entdeckt, erscheinen die mittelalterlichen Texte weniger fremd und als Bestandteil der eigenen Kulturgeschichte leichter erkennbar.

3. Mittelalter und Jugendbuch: Das Beispiel *Rumo & Die Wunder im Dunkeln*

Besonders gut eignen sich solche Texte für eine intertextuelle Lektüre, die sich das Spiel mit der Tradition zum Prinzip gemacht haben und damit den Lesern eine Vielzahl von Möglichkeiten bieten, Zitate, Versatzstücke, Verballhornungen etc. zu erkennen. Dazu gehören die den meisten Schülerinnen und Schülern vertrauten Tolkien-Texte oder die *Harry-Potter*-Bände, oder auch die Texte von Walter Moers, der in seinen Romanen den Kontinent Zamonien als »ein im assoziativen Sinn ›mittelalterlich‹ anmutendes Phantasie Reich« (Wagner 2012, S. 482) konstruiert. Am Beispiel der Konstellation von »Held und Schwert« soll im Folgenden knapp skizziert werden, inwiefern unser Band das nötige Vorwissen für eine entdeckende Lektüre zu diesem Motivkomplex bereitstellt:

Sifrit und Roland besitzen beide Schwerter, die einen Namen und eine besondere Herkunftsgeschichte haben: Sifrit habe Balmunc als Geschenk im Land der Nibelungen erhalten, so erzählt es Hagen im *Nibelungenlied*; als er die damit verbundene Aufgabe, den Hort für die nibelungischen Könige zu teilen, nicht zu lösen vermochte, sei es zum Konflikt gekommen, in dessen Verlauf Siegfried die Könige und ihr Gefolge erschlagen und sich den unermesslich großen Hort aneignet hätte. Auch Rolands Schwert hat einen Namen: Durendart. Dieses Schwert, so wird im *Rolandslied* rückblickend erzählt, sei Karl dem Großen als himmlisches Geschenk zugekommen. Über sein Herstellungsverfahren sei nichts bekannt, doch sei das Schwert besonders scharf und nicht zerstörbar. Das enge, ja geradezu partnerschaftliche Verhältnis von Held und Schwert wird im Text auch darüber herausgestellt, dass Roland sein Schwert wiederholt als Partner im Kampf anspricht.

Liest man vor dem Hintergrund dieser hier in aller Kürze benannten Merkmale von Heldenschwertern Texte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, so fallen Parallelen unmittelbar ins Auge: Das Schwert des Aragorn aus dem *Herrn der Ringe* ist allein für diesen Träger bestimmt, die Laserschwerter der Jedi-Ritter in *Star Wars* werden den Helden individuell zugeeignet, und sogar die Zauberstäbe bei Harry Potter funktionieren vorzüglich allein in den Händen ihrer Besitzer. Mögen diese Parallelen noch recht vage erscheinen, so sind sie für das Lektürevergnügen bewusst aufgebaut im Werk von Walter Moers. Silvan Wagner weist auf die Eignung des Oeuvres für die vergleichende Lektüre in der Schule am Beispiel des *Schrecksenmeisters* hin (Wagner 2012). Für den hier diskutierten Zusammenhang bietet sich der mit einer Reihe von Anleihen an die Heldenepik ausgestattete Roman *Rumo & Die Wunder im Dunkeln* besonders an. Wie stellt sich die Konstellation von Held und Schwert in diesem Text dar? Der noch junge Rumo gelangt zu

seinem Schwert bei einem Jahrmarktbesuch. Das Zelt, das er dabei betritt, ist überschrieben mit dem Slogan: »Wähle deine Waffe!« – doch mit einer freien Wahl des Helden hat die Erwerbsgeschichte hier wenig zu tun. Anders als im *Rolandslied* spricht der Held nicht mit seinem Schwert, sondern das Schwert spricht den Helden an: »Nimm mich!« sagte das Schwert mit dünner Stimme. Rumo schreckte zurück. [...] »Nimm mich!« sagte die Stimme wieder. »Ich bin deine Waffe.« Rumo glotzte verblüfft auf das Schwert.« Es dauert noch einige Gesprächszüge, bis das Schwert den Helden davon überzeugen kann, dass er es als Stimme in seinem Kopf wahrnehmen kann: »Kapier's doch endlich! Ich bin ein sprechendes Schwert! Oder besser: ein telepathisch begabtes Schwert. Das Nonplusultra der modernen Waffentechnik.« Die Stimme kam nicht von außen. Sie befand sich in Rumos Kopf.« (Moers 2003, S. 309–311) Das Schwert mit der gespaltenen Klinge preist sich in der Folge in den Gedanken des Helden mit einer Vorgeschichte an, welche in Hinblick auf Material, Entstehungsumstände und Fundort die Herkunftsgeschichten seiner heldenepischen Vorläufer hyperbolisch überbietet, freilich muss das Schwert später einräumen, in Sachen Eigenwerbung übertrieben zu haben. Sein Name »Löwenzahn« solle auf den Zahn eines Löwen verweisen, doch die im Namen implizierte Drohung wird von Rezipientenseite her durch die Kenntnis der harmlosen Pflanze überblendet. Nachdem das Schwert im ersten Kampf versagt hat, indem es in Ohnmacht fällt, kommt es mit Blut in Berührung. Dadurch gelangt nun auch der zweite Teil der gespaltenen Klinge mit Namen Grinzold zu Bewusstsein, deren Entstehungsgeschichte genauso fantastisch ist, die sich aber darin von Löwenzahn unterscheidet, dass sie eine Kriegermentalität hat. In der Folge streiten die beiden gegensätzlich eingestellten Klingen in Rumos Kopf, so dass dem bis dahin weitgehend wort- und gedankenlosen und damit typisch heldenepischen Helden im Streit seiner Klingen Innerlichkeit zuwächst.

Für die Entdeckung solcher Variationen, Steigerungen und Umkehrungen von Handlungsmustern, Versatzstücken und Zitaten bietet sich der *Rumo*-Text aufgrund der Dichte von literarischen Anspielungen besonders an, doch gerade wenn man mit Ausschnitten arbeitet, lassen sich vergleichbare intertextuelle Lektüren auch mit anderen Jugendbüchern vornehmen.

4. Fazit

Die Möglichkeiten, von mittelalterlichen Texten her auf aktuelle Schülerinnen und Schüler zuzugehen, sind, so hat die knappe Skizze gezeigt, so vielfältig, dass hier nur im Sinne einer ersten Annäherung Vorschläge gemacht werden konnten. Der vorgestellte Band hält solche Anschlussmöglichkeiten ganz bewusst offen, liefert doch die aktuelle politische Diskussion zum Postheroischen ebenso wie die Unterhaltungsindustrie in der Großserienproduktion (zum Beispiel *Game of Thrones*) oder im Blockbusterkino (zum Beispiel *Tribute von Panem*) ständig neue Themenstellungen, die sich für Schülerinnen und Schüler nicht zuletzt über die »alten« Helden erschließen lassen.

Literatur

- BOIE, KIRSTEN (2006): *Der kleine Ritter Trenk*. Hamburg: Oetinger.
- BOLT, ROBERT (1988): *Der kleine dicke Ritter Oblong Fitz Oblong*. Stuttgart: Thienemann.
- DAHL, ROALD (2001 [1988]): *Mathilda*. London u. a.: Puffin.
- HOPPE, FELICITAS (2011): *Iwein Löwenritter*. Nach einem Roman von Hartmann von Aue. Mit vier Farbtafeln von Michael Sowa. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- MOERS, WALTER (2003): *Rumo & Die Wunder im Dunkeln*. München: Piper.
- ROWLING, JOANNE K. (1998): *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen.
- HARTMANN VON AUE (2001): *Iwein*. Text der siebenten Ausgabe von G. F. Benecke, K. Lachmann und L. Wolff. Übersetzung und Nachwort von Thomas Cramer. 4., überarb. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- HERZOG ERNST (1979): *Ein mittelalterliches Abenteuerbuch*. In der mittelhochdeutschen Fassung B nach der Ausgabe von Karl Bartsch mit den Bruchstücken der Fassung A herausgegeben, übersetzt, mit Anmerkungen und einem Nachwort versehen von Bernhard Sowinski. Stuttgart: Reclam.
- GOTTFRIED VON STRASSBURG (1980): *Tristan*. Nach dem Text von Friedrich Ranke neu herausgegeben, ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von Rüdiger Krohn, 3 Bde. [2 Textbände und ein Kommentarband]. Stuttgart: Reclam.
- Das Nibelungenlied*. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung (1907/71). Hg., übers. und mit einem Anhang versehen von Helmut Brackert. 2 Bde. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei.
- Das Rolandslied des Pfaffen Konrad*. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch (1993). Hg., übers. und kommentiert von Dieter Kartschoke. Stuttgart: Reclam.
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (2009): *Willehalm*. Hg. von Joachim Heinze. Frankfurt/M.: Insel.
- ABRAHAM, ULF; BISMARCK, KRISTINA (2012): Kinder- und Jugendliteratur als Tor zu mittelalterlichen Welten. In: Bennewitz/Schindler 2012, S. 79–90.
- BENNEWITZ, INGRID; SCHINDLER, ANDREA (Hg., 2012): *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- CAMPBELL, JOSEPH (2011): *Der Heros in tausend Gestalten*. Aus dem Amerikanischen von Karl Kroehne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1990): *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Theorie*. Aus dem Französischen von Horst Brühmann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GEROK-REITER, ANNETTE (2014): *Kulturmuster »Heldenbild«: Erzählschema, Variationen, Vergleiche*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 3, S. 212–225.
- GRIMM, SIEGLINDE; WANNING, BERBELI (Hg., 2016): *Kulturökologie und Literaturdidaktik*. Göttingen: V&R unipress.
- KARG, INA (2012): Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen. Mittelalter-bezogene Kinder- und Jugendliteratur zwischen einst und jetzt. In: Bennewitz/Schindler 2012, S. 11–26.
- KOSCHORKE, ALBRECHT (2012): *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- KÜENZLEN, FRANZISKA; MÜHLHERR, ANNA; SAHM, HEIKE (2014): Einleitung. In: Dies.: *Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–27.
- LACLAU, ERNESTO (2002): Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? Die soziale Produktion leerer Signifikanten. In: Ders.: *Emanzipation und Differenz*. Aus dem Englischen von Oliver Marchart, für die deutsche Ausgabe erweitert. Wien: Turia + Kant, S. 65–76.
- MIEDEMA, NINE; SIEBER, ANDREA (Hg., 2013): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik – Didaktik – Unterricht, Bd. 10).
- OLSEN, RALPH (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, Nr. 3, S. 1–16.
- WAGNER, SILVAN (2012): Walter Moers »Der Schreckenmeister«. Ein postmodernes Zitat der Frühen Neuzeit und sein literaturdidaktischer Mehrwert. In: Bennewitz/Schindler 2012, S. 479–494.
- WANNING, BERBELI (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Deutschunterricht. In: Anselm, Sabine; Janka, Markus (Hg.): *Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ereignisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung*. Göttingen: ed. Ruprecht, S. 113–124.

Ylva Schwinghammer

Empirische Erhebungen zum Umgang mit älterer deutscher Literatur und Sprache im Unterricht

Eine vorläufige Bestandsaufnahme

Obwohl gerade der Bereich mittelalterlicher Literatur und Sprache im Deutschunterricht immer wieder Gegenstand von Diskussionen ist und sich in Zusammenhang mit der Didaktik älterer deutscher Texte zahlreiche spannende Forschungsfelder ergeben, die auch über die thematische Begrenzung des Teilfaches hinauswirken könnten, haben empirische Erhebungen zu diesem speziellen Bereich der Deutschdidaktik bisher noch Seltenheitswert. Der vorliegende Beitrag versucht einen Überblick über bisherige Erhebungen, deren zentrale Erkenntnisse sowie weiterführende Fragestellungen.

Auch wenn die sogenannte empirische Wende im Fahrwasser der PISA-Studie mittlerweile längst auch in der Literaturdidaktik angekommen ist und diese in den letzten Jahren eine stetig steigende Zahl empirischer Forschungsprojekte vorweisen kann (vgl. Boelmann/Oedingen 2016, S. 5), haben empirische Untersuchungen zum speziellen Bereich mittelalterlicher Sprache und Literatur innerhalb der Deutschdidaktik bisher eher Seltenheitswert. Gerade auf einem Gebiet, wo mitunter große Diskrepanzen in der Wahrnehmung, konträre Meinungen und Unsicherheiten bezüglich des Einsatzes von Texten im Unterricht vorherrschen, bleibt daher vieles der Spekulation und dem subjektiven Empfinden überlassen. Der vorliegende Beitrag versucht, einen Überblick über bisher im Rahmen empirischer Untersuchungen gewonnene Erkenntnisse zu schaffen und eine erste Zwischenbilanz zu

YLVA SCHWINGHAMMER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz, seit 2012 Projektkoordinatorin des Sparkling-Science-Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters, Lehrbeauftragte für Germanistische Mediävistik und Fachdidaktik, Mitglied des Fachdidaktischen Zentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz. E-Mail: ylva.schwinghammer@uni-graz.at

ziehen. Folgende Studien aus den vergangenen Jahren wurden dafür herangezogen:

- [1] GÜNTHER BÄRNTHALER: Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht. In: Bärnthaler 2010
Untersuchung zur Wirksamkeit einer komplexen Unterrichtseinheit zu Wolframs Parzival
- [2] THOMAS MÖBIUS: Ältere deutsche Texte in Lese- und Sprachbüchern. In: Möbius 2010
Quantitative und qualitative Analyse von in Lese- und Sprachbüchern verwendeten Texten aus dem Bereich der älteren deutschen Literatur
- [3] THOMAS MÖBIUS: Eine Mikrostudie zum Verstehen von älteren deutschen Texten. In: Möbius 2010
Untersuchung zu Qualität und Tiefe des Verständnisses mittelalterlicher Texte in Zusammenhang mit Vorwissen und Präsentationsweise unter Studierenden der Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Freiburg
- [4] THOMAS MÖBIUS: Die Didaktik eines symmedial-textnahen Verstehens älterer deutscher Literatur im Kontext konkreter Unterrichtseinheiten. In: Möbius 2010
Erhebung zu Lernmotivation und -zufriedenheit von Studierenden anhand von mehreren symmedial konzipierten Einheiten zu unterschiedlichen mittelalterlichen Texten
- [5] YLVA SCHWINGHAMMER: Schülerbefragung zu Leseinteressen und -erfahrungen in Zusammenhang mit Kinderbüchern über das Mittelalter. In: Schwinghammer 2013
Fragebogenerhebung unter 165 Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe I an mehreren Schultypen und -standorten in der Steiermark zu ihren Lektürepräferenzen und -erfahrungen im Bereich des Kinder- und Jugendbuchs mit besonderem Augenmerk auf das Thema Mittelalter
- [6] YLVA SCHWINGHAMMER: MIDU – Mittelalter im Deutschunterricht. In: Schwinghammer 2013
Fragebogenerhebung unter 250 Lehrpersonen und 390 Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach Deutsch in Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz
- [7] JENNIFER GEIPEL, MARIA KOCH: Studentische Überzeugungen zur Behandlung mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht (ÜmiLiS). Publikation in Vorbereitung
Qualitative Interviewstudie unter Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfaches Deutsch zu Erfahrungen und Überzeugungen in Zusammenhang mit mittelalterlicher Literatur
- [8] YLVA SCHWINGHAMMER: Schülerbefragung zu Interesse, Relevanz, Vorwissen und Motivation in Zusammenhang mit mittelalterlichen Texten in der Schule. Teilweise in: Schwinghammer 2013
Fragebogenerhebungen [a] unter Maturanten und Maturantinnen an vier steirischen Schulen im Jahr 2011 sowie [b] in zwei NMS-Klassen im Vorfeld eines Mittelalterprojektes im Schuljahr 2010/11
- [9] YLVA SCHWINGHAMMER: Textverstehenserhebung im Rahmen des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters. Teilweise in: Schwinghammer 2015a und 2016
Mehrphasige Erhebung zum Verstehen und Übersetzen mittel- und frühneuhochdeutscher Texte: [a] Fragebögen und teilstandardisierte teilnehmende Beobachtung in drei Projektklassen an einem steirischen Gymnasium sowie [b] schriftliche Erhebung unter 559 Studierenden, Schülern und Schülerinnen in der Steiermark in den Jahren 2013 bis 2015
- [10] YLVA SCHWINGHAMMER: Problematiken und Potentiale in Zusammenhang mit mittelalterlicher Literatur und Sprache aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. Unveröffentlicht
Schriftliche Erhebung unter 52 Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfaches Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz in den Jahren 2015 und 2016

Wenngleich die meisten der genannten Untersuchungen mit vergleichsweise geringen Probandenzahlen oder lokal begrenzten Stichproben auskommen (mussten)

und daher kaum den Anspruch erheben können, allgemein gültig zu sein, sind sie dennoch dafür geeignet, Trends, Tendenzen und Stimmungsbilder sichtbar zu machen und wertvolle Anhaltspunkte für weiterführende Untersuchungen zu bieten.

1. Relevanz und Stellung im Deutschunterricht

Nicht erst seit der Kompetenzorientierung, die den Fokus der Unterrichtsgestaltung weniger auf zu vermittelnde Inhalte (und damit auch weg von einer literaturgeschichtlich motivierten überblickshaften Textauswahl) als auf zu erreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten legt, wurde und wird das Mittelalter als fixer Bestandteil des Deutschunterrichts immer wieder in Frage gestellt. Während mittelalterliche Literatur im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe II nach wie vor dezidiert genannt wird,¹ ist das in vielen deutschen Bundesländern nicht (mehr) der Fall, wobei dies natürlich nicht bedeutet, dass mittelalterliche Texte, Themen und Stoffe deshalb zwingend vom Deutschunterricht ausgeschlossen wären. In der im Jahr 2011 in Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz durchgeführten MIDU-Studie [6] gab der überwiegende Teil der befragten Lehrer und Lehrerinnen aller drei Länder an, das Mittelalter im Unterricht zu thematisieren, wobei Angaben zu Art und Intensität der Behandlung mitunter jedoch stark variierten (vgl. Schwinghammer 2013, S. 44 ff.). In Ermangelung von Vergleichsdaten lässt sich nicht zweifelsfrei sagen, inwieweit sich der Stellenwert des Mittelalters im Deutschunterricht in der Praxis in den letzten Jahrzehnten tatsächlich verändert hat bzw. es gar zu einem Verschwinden mittelalterlicher Texte aus der Schule kommt, wohl aber lässt sich eine fortschreitende Reduzierung mittelalterlicher Texte in Lesebüchern und damit einhergehende sukzessive Abnahme der Beispielfielfalt feststellen (vgl. Möbius 2010, S. 147–190), die genau darauf hindeuten könnte. Neben der Verwendung des jeweiligen Schul- bzw. Lesebuchs, das eine zentrale Rolle in der Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsinhalten einnimmt, steht es Lehrern und Lehrerinnen heute mehr denn je frei, zu entscheiden, welche Texte sie auf welche Art und Weise im Unterricht behandeln. Glaubt man den Ergebnissen der MIDU-Befragung unter (zukünftigen) Deutschlehrern und -lehrerinnen [6], wird sich der in den Schulbüchern feststellbare Trend der Reduzierung von mittelalterlichen Texten und Beispielfielfalt in den kommenden Jahren in der Unterrichtspraxis noch verstärken: Studierende und Junglehrer und -lehrerinnen setzen vergleichsweise weniger unterschiedliche mittelalterliche Autoren im Unterricht ein, verwenden seltener mittelhochdeutsche Texte und gestehen dem Thema Mittelalter weniger Unterrichtszeit zu als ihre erfahrenen Kollegen und Kolleginnen (vgl. Schwinghammer 2013, S. 147 ff.). Auch die von Jennifer Geipel und Maria Koch befragten Lehramtsstudierenden [7] tendieren dazu, das Mittelalter im Unterricht möglichst zu vermeiden. Als Gründe nennen sie den hohen Zeitaufwand, die man-

1 »literarische Zeugnisse unterschiedlicher Kulturen aus der Antike und dem Mittelalter kennen und Bezüge zur Gegenwart herstellen« (BMB 2004, S. 5).

gelnde Relevanz des Themas sowie vermeintlich negative Schülerreaktionen (vgl. Geipel/Koch, in Vorbereitung).

Sowohl MIDU [6] als auch die von Geipel und Koch durchgeführte Interviewstudie ÜmiLiS [7] belegen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen den eigenen Lernerfahrungen in Schule und Universität und der späteren Unterrichtsgestaltung. Immer weniger Studierende können scheinbar auf (positive) Erfahrungen in der eigenen Schulzeit zurückblicken (vgl. Schwinghammer 2013, S. 143 ff. und Geipel/Koch, in Vorbereitung). Neben einer zunehmenden Reduktion von fachwissenschaftlichen und damit auch germanistisch-medievalistischen Anteilen in den Lehramtscurricula wird der Fachbereich im Studium offenbar als immer weniger ansprechend erlebt – für den Großteil der Studierenden stellt die Mediävistik die am wenigsten positiv empfundene Teildisziplin des Deutsch-Studiums dar (vgl. Schwinghammer 2013, S. 144 ff.). Es deutet sich hier eine Negativ-Spirale an: Mittelalterliche Literatur und Sprache werden immer weniger als relevant für die Schule empfunden und finden somit immer seltener ihren Weg in den Unterricht.

Interessanterweise scheint das Relevanzempfinden gegenüber älterer deutscher Literatur bei Schülern und Schülerinnen deutlich stärker ausgeprägt zu sein als bei den zukünftigen Deutschlehrern und -lehrerinnen: Unabhängig davon, ob sie sich selbst für Literatur interessieren und wie sie den Deutschunterricht zum Thema mittelalterliche Sprache und Literatur empfunden haben, hält es der überwiegende Teil der im Zuge von drei steirischen Erhebungen dazu befragten Schüler und Schülerinnen für angebracht, dass das Mittelalter seinen Platz im Deutschunterricht hat: Von den 62 Projektschülern und -schülerinnen der ersten Laufzeit des *Arbeitskoffers zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* [9a] hielten es über 72 Prozent für sinnvoll, im Deutschunterricht etwas über das Mittelalter zu lernen; rund zwei Drittel sprachen sich dezidiert dagegen aus, mittelalterliche Sprache und Literatur zugunsten aktuellerer Inhalte aus dem Lehrplan zu streichen. Ganz ähnliche Ergebnisse brachte schon die 2013 im Rahmen der Pretests zur MIDU-Studie durchgeführte Befragung von 41 steirischen Maturantinnen und Maturanten an vier Schulstandorten [8a]. Unter ihnen hielten es 76 Prozent für sinnvoll, dass dieses Thema Platz im Unterricht findet, 66 Prozent sprachen sich gegen eine Streichung aus den Lehrplänen aus (vgl. Schwinghammer 2013, S. 244 ff.). Und auch im Rahmen einer Befragung an einer Grazer NMS [8b] gaben knapp 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler (der überwiegende Teil mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache) in der Sekundarstufe I an, es wäre allgemein wichtig, dass man heute in der Schule noch etwas über das Mittelalter lernt (vgl. Schwinghammer 2013, S. 242).

Einer Streichung des Mittelalters aus dem Lehrplan des Unterrichtsfaches Deutsch zugunsten aktuellerer Inhalte kann somit nur knapp ein Drittel der Schüler und Schülerinnen etwas abgewinnen. Deren Zustimmung zur Streichung liegt liegen damit knapp unter jener der Lehrer und Lehrerinnen und deutlich unter jener der Lehramtsstudierenden in der MIDU-Studie [6], die sich als einzige Gruppe deutlich für eine Streichung des Mittelalters aus den Lehrplänen aussprachen, wobei es hier große Unterschiede zwischen den Lehrenden und Studierenden in

Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz gab (vgl. Schwinghammer 2013, S. 39 ff. und S. 94 ff.).² Da keine Schülerbefragungen aus den Nachbarländern vorliegen, kann über nationale Unterschiede in der Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen nur spekuliert werden:

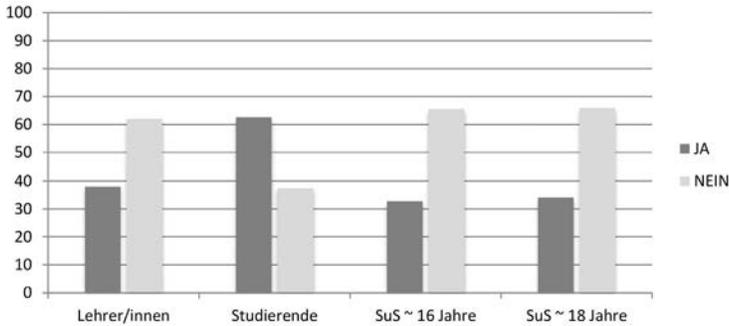


Abb. 1: Streichung des Mittelalters aus den Deutschlehrplänen zugunsten aktuellerer Inhalte

2. Schülerinteresse und Lehrendenmotivation

Während die universitäre Mediävistik dem Mittelalter in der Regel ein enormes Faszinationspotential auch und gerade für die Schule zuspricht, sind (angehende) Lehrer und Lehrerinnen in Bezug auf mittelalterliche Texte im Unterricht mitunter etwas zurückhaltender: Das Interesse der Schüler und Schülerinnen am Thema wird vorsichtig bis eher pessimistisch eingeschätzt.

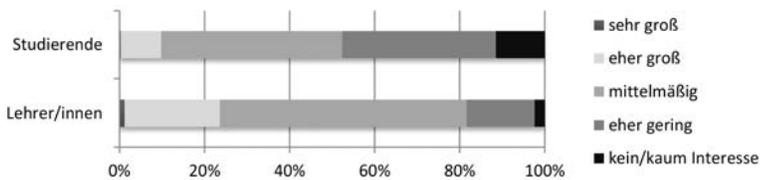


Abb. 2: Wie schätzen Sie das Interesse von Schülern und Schülerinnen an mittelalterlichen Themen ein?

Es fällt auf, dass Lehrer und Lehrerinnen, die sich bereits seit einiger Zeit im Berufsleben befinden, das Schülerinteresse optimistischer befinden als ihre zukünftigen Kollegen und Kolleginnen an der Universität, was sich neben den in Kapitel 1 dieses

² Betrachtet man nur die österreichische Stichprobe, sprechen sich 71,9 Prozent der Lehrer und Lehrerinnen sowie 46,9 Prozent der Studierenden gegen eine Streichung des Mittelalters aus. Die Werte der Deutschlehrer und -lehrerinnen liegen somit knapp über denen der Schüler und Schülerinnen, jene der Lehramtsstudierenden immer noch deutlich darunter.

Beitrags erwähnten Veränderungen in Wahrnehmung und Überzeugungen vermutlich auch auf positive praktische Erfahrungen mit dem Mittelalter im eigenen Deutschunterricht zurückführen lässt. Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass sie ihr eigenes Interesse während der Schulzeit, sofern das Mittelalter überhaupt im Unterricht behandelt wurde, weitaus höher bewerten³ als jenes ihrer Schüler und Schülerinnen.

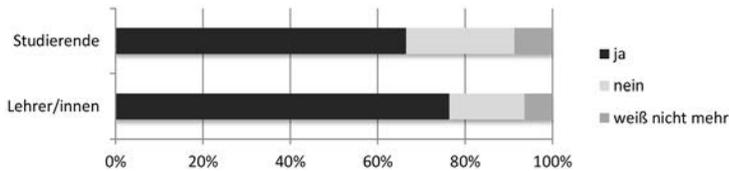


Abb. 3: Interesse an mittelalterlicher Sprache und Literatur in der eigenen Schulzeit

Zum tatsächlichen Interesse von Schülern und Schülerinnen am Thema Mittelalter im Deutschunterricht liegen bislang nur wenige empirische Daten vor: Eine im Februar 2008 in der Steiermark durchgeführte Befragung von 165 Schülern und Schülerinnen am Beginn der Sekundarstufe I ergab [5], dass rund 40 Prozent der Kinder dieses Alters gerne etwas über das Mittelalter lesen würden, weitere 41 Prozent dem Mittelalter neutral gegenüberstehen und nur rund 18 Prozent das Mittelalter als Lektürethema dezidiert ablehnen (vgl. Schwinghammer 2010, S. 239). Bei einer Fragebogenerhebung, die im Vorfeld eines fächerübergreifenden Mittelalterprojektes an einer Grazer NMS stattfand [8b], gaben 70 Prozent der 40 befragten Schüler und Schülerinnen im Alter von 12 bis 14 Jahren an, etwas über das Mittelalter lernen zu wollen, 27,5 Prozent wählten die Antwortoption »mir egal« und nur einmal wurde »nein« angekreuzt (vgl. Schwinghammer 2013, S. 242). Analog zur MIDU-Befragung unter Lehrenden und Studierenden wurden während der Pretestphase 2010 auch 41 steirische Schüler und Schülerinnen am Ende der Sekundarstufe II zu Interessen und Relevanz in Bezug auf das Mittelalter im Deutschunterricht befragt [8a]: 51,7 Prozent gaben an, dass sie mittelalterliche Literatur und Sprache im Deutschunterricht interessant fanden,⁴ ein Drittel führte das Mittelalter sogar als eine der beiden interessantesten literarischen Epochen im Unterricht an (darunter mit 37,5 % deutlich mehr Schüler als Schülerinnen mit 22,2 %) (vgl. Schwinghammer 2013, S. 244 ff.). Im Jahr 2013 wurden vor Beginn eines mehrwöchigen Mittelalterschwerpunkts im Rahmen des *Arbeitskoffer*-Projektes 62 Schüler und Schülerinnen aus drei Klassen eines steirischen Gymnasiums zu ihren Interessen und Einstellung in Bezug auf Mittelalter und Literatur befragt [9a], mit dem

3 Wobei man angesichts ihrer Berufswahl von einem generell gesteigerten Interesse an Literatur und Sprache im Allgemeinen ausgehen darf.

4 Die restlichen 48,3 Prozent verneinten die Frage, im Unterschied zu den anderen drei Befragungen gab es hier keine neutrale Antwortkategorie.

Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der 16-Jährigen angab, das Thema Mittelalter im Deutschunterricht als interessant empfunden zu haben.

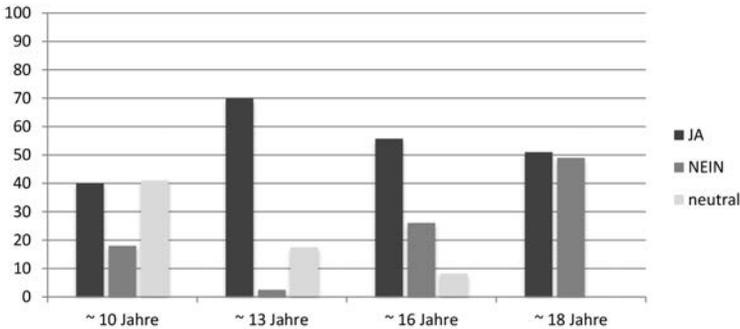


Abb. 4: Interesse am Mittelalter im Deutschunterricht (13- bis 18-Jährige) / als Lektürehema (10-Jährige)

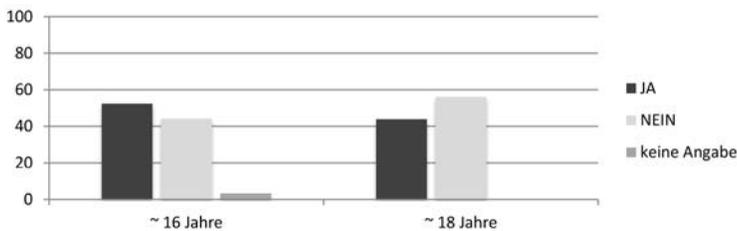


Abb. 5: Interesse an Literatur allgemein

Keine der vier Erhebungen kann das vor allem unter Lehramtsstudierenden vorherrschende negative Bild eines überdurchschnittlich ausgeprägten Desinteresses seitens der Schüler und Schülerinnen bestätigen – eher scheint, zumindest in den befragten Gruppen, das Gegenteil der Fall zu sein: Vergleicht man das Interesse an Literatur im Allgemeinen mit dem Interesse an mittelalterlicher Literatur, schneidet letztere bei den Befragungen der Schüler und Schülerinnen aus der Sekundarstufe II ein wenig besser ab. Auch wenn die erwähnten Befragungen aufgrund ihrer geringen Stichprobengröße und lokalen Beschränkung auf einige steirische Schulen keineswegs den Anspruch auf Repräsentativität erheben können, so gibt es keinerlei Indikatoren dafür, dass ausgerechnet das Thema Mittelalter, das im außerschulischen Bereich in multimedialen Kontexten (Filme, Serien, Computerspiele) bei vielen Heranwachsenden eine durchaus positiv konnotierte Rolle spielen dürfte, im Deutschunterricht von Schülern und Schülerinnen als wesentlich uninteressanter wahrgenommen wird als andere literarische Epochen, etwa die im schulischen Kanon traditionell sehr stark vertretene (und hinsichtlich ihrer Relevanz für den Unterricht kaum in Frage gestellte) Literatur des 19. Jahrhunderts.

Neben den eigenen Interessen und Erfahrungen in Schule und Studium dürfte das (angenommene) Schülerinteresse insbesondere bei Lehrern und Lehrerinnen, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen, ein wichtiger Indikator für die Auswahl und Gewichtung von Unterrichtsthemen sein. Die Überlegungen der in den Jahren 2015 und 2016 befragten Grazer Studierenden zur mittelalterlichen Literatur in der Schule [10] sind vor allem von der Angst, die Schüler und Schülerinnen mit dem Thema Mittelalter zu überfordern und zu langweilen, geprägt. Deren (vermeintliches) Desinteresse an der mittelalterlichen Literatur stellt für viele Studierende bzw. Junglehrer und -lehrerinnen offenbar einen Grund dar, das Thema im Unterricht möglichst zu vermeiden oder nur kurz abzuhandeln. Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt die Interviewstudie von Geipel und Koch [7], bei der sich die imaginierten ablehnenden Schülerreaktionen deutlich auf die Überzeugungen der künftigen Lehrpersonen auswirken (vgl. Geipel/Koch, in Vorbereitung). Weitere Untersuchungen zu Interessen, Motivationen und Überzeugungen von Lehrenden und Lernenden könnten in diesem Zusammenhang vermutlich relativierend wirken und Junglehrer und -Lehrerinnen dabei unterstützen, weniger befangen und angstfrei an das Thema heranzugehen, auch wenn sie selbst in ihrer eigenen Schulzeit keine guten Erfahrungen gemacht haben. Viel wichtiger wäre es aber, dass ein Bewusstsein für die problematischen Mechanismen, die in beiden Erhebungen deutlich werden, geschaffen wird: Eigene Negativerfahrungen und imaginierte Schülerreaktionen und -interessen sollten nicht vorrangiges Kriterium für die Auswahl oder Vermeidung eines Themas im Unterricht sein (vgl. auch Geipel/Koch, in Vorbereitung). Anliegen sollte sein, nicht die Themen nach vermeintlichem Interesse auszuwählen, sondern nach ihrem Bildungspotential, und diese dann so aufzubereiten, dass der gewünschte Lerneffekt eintritt und die Schülerinnen und Schüler idealerweise Freude am Lernen und Interesse am Thema haben – ein solcher Zugang wird jedoch von vergleichsweise wenigen Studierenden vertreten:

Das Mittelalter gilt als dunkle Epoche – dies gilt es zu widerlegen. Von den Schülerinnen und Schülern [wird das Mittelalter] meist als langweilig empfunden, als Lehrperson sollte man sie vom Gegenteil überzeugen. Schüler und Schülerinnen können sich möglicherweise nicht mit dem Thema identifizieren – man sagt ja, dass man sie dort abholen soll, wo sie stehen – [also muss man] passende Einstiegsmöglichkeiten finden und Möglichkeiten der Unterrichtsaufbereitung [nutzen]. (Studierendenerhebung, Graz 2015)

Und mit effektiven Methoden gelingt eine attraktive Gestaltung des Stoffes. (Studierendenerhebung, Graz 2015)

Auch einer vermeintlich negativen Erwartungshaltung kann diese kleine Gruppe angehender Lehrer und Lehrerinnen mitunter noch etwas abgewinnen:

Es ist doch viel aufregender, aus wenig Erwartung seitens der Schüler, was das Mittelalter betrifft, viel Begeisterung herauszuholen, als mit einem vermeintlich »interessanten« Thema zu enttäuschen. (Studierendenerhebung, Graz 2015)

Dass dieses Konzept durchaus aufgehen kann, belegen die Befragungsergebnisse aus dem Umfeld des *Arbeitskoffer*-Projektes [9a]: Die teilnehmenden Schüler und

Schülerinnen wurden vor Projektbeginn zu ihrem allgemeinen Interesse am Thema Mittelalter (nicht beschränkt auf den Deutschunterricht) sowie zu ihrem Interesse an einem konkreten mittelalterlichen Text gefragt, nachdem sie diesen in rund sechs Schulstunden übersetzt hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass – auch wenn Interesse und Erwartungshaltung dem Mittelalter gegenüber im Vorfeld neutral bis negativ war – der konkrete mittelalterliche Text von den Schülern und Schülerinnen mehrheitlich als interessant eingestuft wurde, unabhängig davon, ob es sich dabei um Fachliteratur, religiöse Literatur, Minnelyrik oder erzählende Literatur handelte.⁵

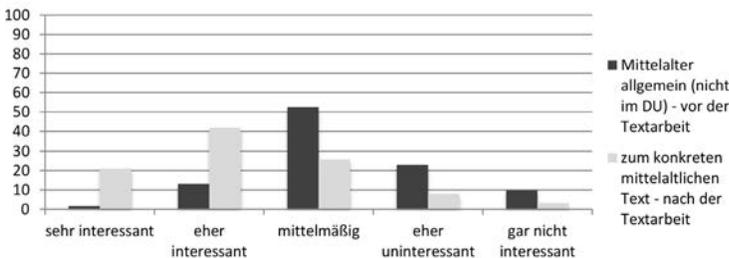


Abb. 6: Interesse am Mittelalter sowie einem konkreten mittelalterlichen Text

3. Problemfelder und Potentiale

Neben der Erkenntnis, dass alles, was man im Rahmen eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts auch mit anderen Texten machen kann, in der Regel auch mit mittelalterlicher Literatur möglich ist – etwa zeigt Ines Heiser am Vergleich einer kompetenzorientierten Herangehensweise an Goethes *Willkommen und Abschied* und Wolframs von Eschenbach *Ez ist nu tac*, dass alle geforderten literarischen Teilkompetenzen an beiden Texten trainiert werden können (vgl. Heiser 2013, S. 21–39) –, sind es vor allem die genuinen Bildungspotentiale und die speziellen Problemfelder in der Unterrichtsgestaltung, die für eine Behandlung mittelalterlicher Literatur von zentralem Stellenwert sind. Dabei erscheint es besonders interessant, wie diese Potentiale und Problemfelder von (zukünftigen) Lehrenden wahrgenommen werden. Neben dem im vorgehenden Kapitel erwähnten imaginierten Desinteresse der Schüler und Schülerinnen werden von Studierenden vor allem die »fehlende Lebensnähe« und die »unverständliche Sprache« mittelalterlicher Texte als problematisch für den Unterricht angesehen [10]:

⁵ Im Rahmen des *Arbeitskoffer*-Projektes stehen mittel- und frühneuhochdeutsche Texte im Zentrum, die in der Steiermark entstanden sind oder überliefert wurden. Die Schüler und Schülerinnen der Projektschule arbeiteten u.a. mit Ausschnitten aus dem *Admoniter Bartholomäus*, einem mittelalterlichen Medizinbuch, dem *Soliloquium* des Andreas Kurzmann (einem Zwiegespräch zwischen Maria und Jesus), einer steirischen Version der Margarethenlegende, Ausschnitten aus Ulrichs von Liechtenstein *Frauenbuch* und *Frauendienst*, Erzählungen Herrands von Wildon sowie Minneliedern Rudolfs von Stattegg.

Vermittlungsschwierigkeiten beim selbstständigen Lesen, dass Schüler Verständnisprobleme mit mittelhochdeutschen Texten haben könnten. Schülern fehlen Berührungspunkte mit mittelalterlichen Thematiken im eigenen Leben, Texte werden als veraltet betrachtet und erscheinen deshalb vielleicht weniger interessant.

Ich schätze, ein großes Problem der MA-Literatur ist, dass sie den Schüler/innen nicht fremd genug erscheint, um das Interesse ganz zu fesseln, aber auch nicht nah genug, um sich mit dem Stoff zu identifizieren.

Durch die »andere« Sprache könnten Texte oft sehr oder für manche schwer zu verstehen sein. Eher schwierig, kann von SuS als langweilig angesehen werden. Die Sprache ist ebenfalls schwierig (auch die Übersetzungen).

Es könnte sich als problematisch erweisen, dass viele Schüler/innen absolut keinen Bezug zur mittelalterlichen Literatur haben und vielleicht auch gar nicht oder nur oberflächlich einen persönlichen Bezug dazu herstellen wollen.

Eine Problematik der mittelalterlichen Literatur im Unterricht ist die Sprache, in der mittelalterliche Texte verfasst sind. Die originalen Quellen wären für SuS bestimmt interessant und würden das Interesse an einer so weit entfernten – sowohl zeitlich als auch lebensweltlich – Epoche wecken. Die in Latein, ahd. und auch mhd. [verfassten] Texte machen einen Einsatz im Unterricht jedoch schwierig. (Alle: Studierendenerhebung, Graz 2015)

In Anlehnung an ihre eigenen, zumeist negativen Erfahrungen führen die von Geipel und Koch interviewten Studierenden mangelndes Relevanzempfinden an, das sich in Begründungszusammenhängen mit Curriculum und Zeitaufwand für eine Behandlung in der Schule äußert – »Es gibt, blöd gesagt, wichtigere Themen.« (vgl. Geipel/Koch, in Vorbereitung):

Was den Studierenden also als Überzeugungen zur mittelalterlichen Literatur und Sprache im Deutschunterricht bleibt, ist ihr Gefühl der Fremdheit, ihr mangelndes Interesse und ihr mangelndes Textverständnis. (Geipl/Koch, in Vorbereitung)

Im Rahmen der Grazer Befragungen [10] wurden die angehenden Lehrer und Lehrerinnen, die sich zum Erhebungszeitpunkt am Ende ihres Studiums befanden, auch nach den ihrer Meinung nach größten Potentialen mittelalterlicher Texte für die Schule gefragt:

Das große Potential mittelalterlicher Literatur liegt meines Erachtens im großen Spaßfaktor, den die Auseinandersetzung mit Alterität (andere Sprachstufe, andere Materialität/Medialität von Literatur ...) hat. Eine Vielzahl der textbezogenen Kompetenzen lassen sich anhand mittelalterlicher Texte üben, oft sind gewisse Konzepte (z. B. Textsortenmerkmale) klarer zu erkennen als bei neueren Texten. Gerade bei der Analyse rhetorischer Figuren und Topoi sind ältere Texte m. E. vorzuziehen. Wenngleich man sich nicht auf die Hochliteratur beschränken darf, denke ich dennoch, dass einige kanonische Texte Teil der Allgemeinbildung sind und somit zumindest im Gymnasium nicht ausgespart werden sollten, angesichts des Anspruchs dieses Schultyps. Insgesamt bietet mittelalterliche Literatur so viele unterschiedliche Möglichkeiten zur Didaktisierung, dass es frevelhaft wäre, dieses Potential nicht zu nutzen.

Als Potential sehe ich, dass es sehr spannend sein kann, mittelalterliche Texte ins Neuhochdeutsche zu übersetzen. Ich denke, dass dies auch Kinder spannend finden können, da es in die Richtung eines Rätsels geht.

Durch MA Texte v.a. die Lesekompetenz fördern – SuS muss genau lesen. Entziffern und Aneignen von fremden/unbekannten Texten: Man kann das Lesen von MA Texten als Spiel/Forschen anlegen – probiert Text zu übersetzen – geht dann schon in der Unterstufe. Für die Oberstufe sind MA Texte auch super für Interpretationen – oft sich wiederholende und klare Motive. VII. kommt dem einen oder anderen SuS auch der Inhalt von manchen Werken (z. B. Tristan und Isolde) bekannt vor, kann zeigen, wie sich Motive/Ideale/Vorstellungen v. etwas im Laufe der Zeit verändern können.

Textkompetenz: das Erkennen der strengen Regeln in der Gestaltung von Texten (Ornatus, Tropen), Wirkungsweisen und Ziele von Texten verstehen.

Sprachbewusstsein durch Vergleiche der Dialekte/Varietäten erweitern und damit Akzeptanz zur Mehrsprachigkeit schaffen.

Interesse für Geschichte/Vergangenheit wecken, Vergleiche herstellen. Breiteres Literaturwissen und -verständnis ermöglichen.

Verstehen mittelalterlicher Literaturproblematiken; Grundwissen über sprachhistorische Vorgänge, Orientierungskompetenz und die Kompetenz, den Text in einen sprachhistorischen Kontext zu stellen. (Alle: Studierendenerhebung, Graz 2015)

Studierende verorten, ganz ähnlich wie die Fachwissenschaft, die Bildungswerte mittelalterlicher Literatur vor allem im Umgang mit Alterität und medialem Paradigmenwechsel, die sich anhand von älteren Texten nachvollziehen lassen, im durch die Sprachstufe geforderten textnahen Lesen (vgl. hierzu auch die Überlegungen von Möbius 2010, S. 96 ff. und Heiser 2013, S. 39) und Analysieren, dem Herausarbeiten von Stoffen und Motiven sowie in den Anknüpfungspunkten an einen integrativen Deutschunterricht, der sowohl sprachhistorisches Bewusstsein als auch den Umgang mit multimedialen Präsentationsformen (z. B. durch Einbezug von Filmen und Computerspielen) fördert.

Wie genau diese Potentiale am besten genutzt werden können, darüber scheint jedoch großteils Unsicherheit zu herrschen. Befragt nach konkreten Umsetzungsmöglichkeiten fallen die Antworten der Studierenden recht vage aus: »spielerisch« sollte der Zugang sein, »lustig«, »altersgerecht« und »schülerfreundlich«, der »Forschergeist soll geweckt werden«, »handlungsorientiert« könnte man arbeiten – »vielleicht irgendwas szenisch nachstellen« ...

4. Schulbuch und Unterrichtsmaterialien

Meine Erfahrungen sind leider eher negativ. Mein Professor hielt nicht viel von Unterrichtsmethoden, bei denen er nicht zu min. 90 Prozent das Wort hatte. MA wurde ausschließlich mithilfe des Schulbuchs vermittelt – jedes Thema wäre in dieser Form uninteressant geworden. (Studierendenerhebung, Graz 2015)

Vergleicht man die von Thomas Möbius durchgeführte Analyse von mittelalterlichen Texten in aktuellen Schulbüchern [2] mit den Angaben der Lehrer und Lehrerinnen im Rahmen der MIDU-Studie [6], dominieren neben Walther von der Vogelweide und dem Minnesang als Thema klar Nibelungenlied, Parzival und Tristan den schulischen Mittelalterunterricht (vgl. Möbius S. 147 ff.; Schwinghammer 2013, S. 50 ff.).

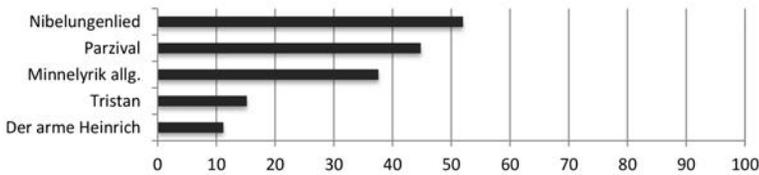


Abb. 7: Welche Texte behandeln Sie im Unterricht? (Top 5)

Les- und Sprachbücher bieten eine relativ eingeschränkte, stark »kanonisierte« Textauswahl mit zugehörigen Aufgabenstellungen, die in ihrer Beliebigkeit und Textferne mitunter kaum geeignet scheinen, die Potentiale mittelalterlicher Texte adäquat zu nutzen (vgl. auch Möbius 2010, S. 187 f.). Seitens der universitären Mediävistik gab es in den letzten Jahren auf diesem Gebiet einige Initiativen mit Blick auf die Schule, die diesen Mangel zu beheben suchen: Projekte wie *mittelneu* in Duisburg-Essen, *MimaSch* in Bamberg und der *Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters* in Graz suchen den Schulterschluss zwischen Schule und Universität und bieten u. a. Unterrichtsmaterialien in Printform (Bennewitz/Goller 2014) und über Online-Plattformen.⁶ Umfassende, nach empirischen Qualitätsstandards entsprechend evaluierte Unterrichtseinheiten lieferten etwa Günther Bärnthaler (2010) und Thomas Möbius (2010) in ihren Habilitationsschriften. In Österreich und Deutschland fanden Tagungen und Lehrerfortbildungen statt,⁷ mehrere Sammelbände und Einzelschriften enthalten theoretische und praktische Überlegungen und Handreichungen für Lehrer und Lehrerinnen (z. B. Miedema/Sieber 2013). Was bleibt, ist die Frage, wie groß der Einfluss dieser Bemühungen auf den tatsächlichen Schulalltag ist. Es darf zu Recht die Befürchtung bestehen, dass viele dieser didaktisch wie fachwissenschaftlich fundierten Anregungen und Unterrichtskonzepte ihren Weg ins Klassenzimmer nicht finden werden. Sei es, weil sie nicht in Schul- und Lesebücher aufgenommen werden, weil die zugrundeliegenden Texte nicht in günstigen, einfach zugänglichen, editierten und übersetzten Textfassungen zur Verfügung stehen oder die fachwissenschaftlichen Anregungen nicht den Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden entsprechen. Auch wenn die Resonanz im Umfeld der genannten Projekte und Tagungen durchwegs positiv war bzw. ist und die Online-Portale von *mittelneu* und dem *Arbeitskoffer* in ersten Evaluierungen gut abgeschnitten haben, besteht hier auf jeden Fall weiterer Klärungsbedarf, wie die Transferleistung zwischen Schule und Universität dauerhaft und auf breiterer Basis gelingen kann.

6 <https://www.uni-due.de/mittelneu/> und <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer> [Zugriff: 28.4.2016]

7 Zuletzt etwa die Veranstaltungsreihe »Literatur erleben – Erlebnis Literatur« in Graz 2013/14 und die Tagung »Helden in der Schule« auf Kloster Banz 2014.

5. Sprache, Textverstehen und Übersetzung

Wenngleich der überwiegende Teil der Lehrer und Lehrerinnen im Rahmen der MIDU-Befragung [6], nämlich knapp über 90 Prozent, angibt, mittelhochdeutsche Texte im Originalsprachstand im Unterricht einzusetzen – rund 41 Prozent tun dies laut eigener Angaben auch ohne eine beiliegende Übersetzung (vgl. Schwinghammer 2013, S. 66 f.) – ist damit noch wenig darüber ausgesagt, wie intensiv die Auseinandersetzung mit dem originalsprachlichen Text tatsächlich stattfindet: ob damit gearbeitet, vielleicht sogar tatsächlich übersetzt wird oder er nur als exemplarisches Anschauungsbeispiel bzw. »exotisches Schmückwerk« dient, wie dies mitunter in Schulbüchern öfter der Fall ist, wo mittel- und frühneuhochdeutsche Texte bzw. Textausschnitte zwar abgedruckt, aber mitunter nicht oder kaum sinnvoll und gewinnbringend mit den Aufgabenstellungen zum jeweiligen Text verknüpft sind. (vgl. hierzu auch Möbius 2010, S. 190). Auch wenn Ulf Abraham und Matthis Kepser in ihrer Einführung in die Literaturdidaktik die Meinung vertreten, dass es »ausreichen [würde], gelegentlich mit übersetzten [mittelalterlichen] Texten zu arbeiten« (Abraham/Kepser 2009, S. 34), da im Unterricht ohnehin nur »sprachhistorisches Rumpfwissen« erworben werden könne (ebd.), rechtfertigt sich die Behandlung mittelalterlicher Literatur im Unterricht gemäß der meisten geltenden Lehrpläne (auch und gerade) in Zusammenhang mit der Sprachbetrachtung, da Schüler und Schülerinnen sich Kenntnisse über Sprachwandel, -entwicklung und -varietäten aneignen sollen und sich diese wohl am besten anhand von konkreten Textbeispielen aus der jeweiligen Sprachstufe vermitteln lassen. Wie auch die Statements der Grazer Studierenden im vorhergehenden Kapitel illustrieren, ist die historische Sprachstufe mittelalterlicher Texte also nicht nur Barriere, sondern kann auch als Bildungspotential mit Alleinstellungsmerkmal gesehen werden. Darüber hinaus verspricht der »entschleunigte«, weil »sperrige« Lektürezugang, besonders günstige Auswirkungen auf den Leseprozess und damit auf den Erwerb von Lesekompetenz zu haben (vgl. u.a. Möbius 2010, S. 96 ff.; Bärnthaler 2010, S. 33; Heiser 2013, S. 39; Schwinghammer 2015a, S. 158 ff.):

Die Ergebnisse der im Rahmen des *Arbeitskoffer*-Projektes durchgeführten Studie [9a] deuten darauf hin, dass gerade das »vernachlässigte Unterrichtsverfahren des Übersetzens« (Bärnthaler 2010, S. 33) und die damit verbundenen herausfordernden Dekodierungsleistungen einen unmittelbaren Einfluss auf prozedurale Ebenen der Lesekompetenz haben dürften. Das zeigte sich vor allem deutlich in jenen Schülergruppen, die anfangs wenig Interesse an Literatur und Mittelalter hatten, zum Teil auch zu den schwächeren Schülern und Schülerinnen im Unterrichtsfach Deutsch zählten und zu Beginn der Zusammenarbeit im Rahmen des Projektes auch kaum Vorwissensbestände abrufen und benennen konnten: Es ließ sich beobachten, dass diese Jugendlichen im Laufe des Übersetzungsprozesses zunehmend »need for cognition«, das Bedürfnis nach einer kognitiven Durchdringung des Textes, entwickelten, was sich unmittelbar auf ihre Lesemotivation und in weiterer Folge auf das Abrufen und Verknüpfen von vorhandenen Wissensbeständen auswirkte.

Die Arbeit am Text, der im Zuge des Sparkling-Science-Projektes⁸ mit den Schülern und Schülerinnen nicht nur übersetzt, sondern auch kommentiert, für das projekteigene Textportal⁹ aufbereitet und in Form von Wiki-Artikeln näher erläutert wurde, empfanden die meisten Teilnehmenden als positiv: Rund 55 Prozent gaben an, dass es ihnen gut bis sehr gut gefallen hat, weitere 32 Prozent empfanden »mittelmäßige Begeisterung« und nur rund 12,9 Prozent meinten, dass ihnen die Arbeit mit dem mittel- oder frühneuhochdeutschen Text nicht gefallen hatte (wobei nur ein einziges Mal die Option »gar nicht gefallen« gewählt wurde).

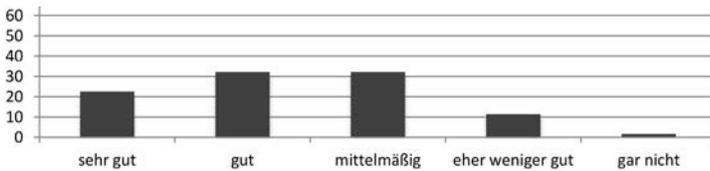


Abb. 8: Wie hat dir die Arbeit mit dem mittelalterlichen Text gefallen?

Im Vergleich zu anderen Schulen, mit denen im Rahmen des Projektes gearbeitet wurde, verlief in allen Gruppen, die mittel- und frühneuhochdeutsche Texte selbst übersetzt hatten, die Anschlusskommunikation – sowohl in der auf die Übersetzungs- und Kommentierungsphase folgenden kreativen Auseinandersetzung mit den Texten und Themen als auch in den Gesprächen der Schüler und Schülerinnen untereinander (zum Projektablauf siehe Schwinghammer 2015b, zur Methode der teilnehmenden Beobachtung Schwinghammer 2016) – auf deutlich höherem Niveau. Diese Beobachtungen legen die Annahme nahe, dass gerade die Übersetzungsarbeit an älteren deutschen Texten, die, wie im Vorhergehenden gezeigt, im schulischen Kontext häufig als Argument gegen eine Behandlung mittelalterlicher Texte im Deutschunterricht ins Treffen geführt wird, eine Schlüsselrolle im Zusammenhang mit genuinen Bildungspotentialen mittelalterlicher Texte spielen könnte (vgl. Schwinghammer 2015a, S. 158 ff.), die auf jeden Fall näher erforscht werden sollte.

Aufbauend auf die Phase der teilnehmenden Beobachtung wurden in den darauffolgenden beiden Jahren vier Textausschnitte (in zwei Textgestalten) näher untersucht [9b], u. a. jene beiden unten abgedruckten Beispiele aus dem *Admonter Bartholomäus* (Textausschnitt zum *Galgant*) und aus der *Vorauer Novelle*.

8 Die Projektbeschreibung der beiden bisherigen Laufzeiten sowie allgemeine Informationen zur Sparkling Science Initiative des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft findet sich unter [http://www.sparklingsscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=599](http://www.sparklingsscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=599) und [http://www.sparklingsscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page\[id\]=742](http://www.sparklingsscience.at/de/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page[id]=742) [Zugriff: 28.4.2016].

9 <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer> [Zugriff: 28.4.2016].

Beispieltext Galgant:

Das ist die tugent von dem Galgant:
 Galgant der ist trucken
 und heis an seiner art
 und ist ein nütze wurtz
 und ist guet zu mangan dingen
 und hat die tugent:
 [...]
 So man sie des morgens isst,
 so vertreibt sie allen pösen stinkenden gesmachen an den
 zenden und des mundes
 und sterkt die zend.
 [...]
 So man sie mit wein keut und sie slint,
 so macht sie den magen stark und kreftig
 und hat groz hitz.
 [...]
 Wer sie des abends und des morgens in dem mund hat
 und keut sie mit wein,
 ob er pei einer frauen leit,
 so verleust er seiner kraft nicht
 und sein kurzweil gefellt der frauen wol.

*Aus: Ylva Schwinghammer: normalisierte Lesefassung
 des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literatur-
 pfaden des Mittelalters, 2013*

Das ist die tugent von dem Galga(n)t
 Galgant der ist truchken /
 vnd hais an seiner art / vnd
 ist ein núcze wúrcz . vnd ist
 guet zw mangan dingen /
 vnd hat die tugent /
 [...]
 So man sew des morge(n)s
 isst / So v(er)treibt sy allen pó=
 sen stinckenden gesmach(e)n /
 an den zenden / vnd des mu(n)=
 des / vnd sterchkt die zend /
 [...]
 So man sey mit wein cheutt /
 vnd si slint / so macht si den
 magen starchk vnd chreftig /
 vnd hat gross hicz
 [...]
 Die sechst tugent ist
 wer sey des abencz / vnd des /
 morgens in dem mund hat /
 vnd cheut sie mit wein . Ob
 er pey einer frauen leit / So v(er)=
 leust er seiner chraft nicht /
 vnd sein kúrczweil geuellt d(er)
 fraw(e)n wol

Aus: Tesch 2007

Beispieltext Vorauer Novelle:

Als wir geschriben vinden
 von zwein degenkinden,
 diu wurden unde wâren
 in ir kintlichen jâren
 zeinem klôster gegeben
 in ein geistlichez leben.
 Nû merket alle gemeine:
 die zwêne degen kleine
 wuohsen harte vaste.
 mit der tugende aste
 sluoc si der meister sêre.
 mit geistlicher lêre
 begunde er die degen über laden.
 des nam er an der sêle schaden.
 wan swer den bogen ziehen wil
 ze wîte úz der krefte zil,
 der brichet in, als ich wol weiz;

Von zwain degen kinden.
 Al§ wir ge§scriben vinden.
 Diu wrden vñ waren.
 In ir kindtlich iaren.
 Zainem clo§ter gegeben.
 In ain gai§tliche§ leben.
 Nu merket alle gemeine.
 Die zewen degen clain.
 Wúch§en harte va§te.
 Slúk §i der mai§t& §erē.
 Mit gai§tlicher lere.
 begunde er die degen vber laden.
 De§ nam er and& §ele §chaden.
 Wan §wer den bogen ziehen will.
 Zewit u§ der krefte zil.
 Der brichet in al§ ich wol waiz.

sus begunde den meister triegen
 sîn lère und ouch sîn meisterschaft,
 die er mit überiger kraft
 sînen jungelingen bôt,
 sô er mit slegen machte rôt
 ir rücken und ir wange.
 do gedâhten si vil ange,
 wie si mohten entwîchen
 und von den slegen slîchen.

Aus: Hofmeister 2012

Sußt begund' den maiſter triegen.
 Sîn lër vn och ſin maiſt&ſchaft.
 Die er mit vberiger kraft.
 Sinen iungelingen bot.
 So er mit ſlegen machet rot.
 Jr ruggen vñ ir wange.
 Do gedachten ſi vi lange.
 Wie ſi mochten entwiche.
 Vñ von den ſlegen ſlichen.

Aus: Gröchenig 1981, S. 39

Die Probanden und Probandinnen (559 Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe an unterschiedlichen Schultypen in der Steiermark sowie Germanistik- und Lehramtsstudierende am Beginn vertiefender mediävistischer Lehrveranstaltungen) wurden dabei mit mittel- und frühneuhochdeutschen Textausschnitten konfrontiert. Dies geschah mittels spezieller Textblätter, die drei Ebenen mit Angaben zur Ermittlung des Textverstehens enthielten und später codiert in SPSS-Datenbanken übertragen wurden. Das Ausfüllen der Textblätter fand direkt vor Ort im Klassenzimmer oder an der Universität statt und wurde von einem Mitglied des *Arbeitskoffer*-Projektteams persönlich betreut. Um kontrollierte und damit vergleichbare Versuchsbedingungen zu gewährleisten, wurden keinerlei zusätzliche Hinweise zum jeweiligen Text gegeben (außer dass es sich um einen Text aus dem Mittelalter handelt) und keine Fragen zum Text beantwortet. Das bedeutet, es wurde hier eine künstliche Situation kreiert, die so im Regelunterricht kaum vorkommen wird – die Textverstehenserhebung fand im Vergleich zu einer normalen Unterrichts- oder Lernsituation unter »verschärften Bedingungen« statt. Nach mehrmaligem Lesen des Textausschnittes waren die Probanden und Probandinnen zunächst angehalten, alle Wörter mit farbigen Textmarkern zu kennzeichnen (Selbsteinschätzung: Wort wurde verstanden, Wort wurde vermutlich verstanden, Wort wurde nicht verstanden). Danach sollten sie auf »globaler Ebene« in wenigen Worten wiedergeben, worum es im vorliegenden Text geht, und schließlich den Textausschnitt so gut wie möglich paraphrasiert übersetzen. Auf Basis dieser beiden Inhaltswiedergaben wurde mittels Ratingverfahren ein Textverstehenswert zwischen 0 (Text überhaupt nicht verstanden) und 2 (Text wurde vollständig verstanden und wiedergegeben) zugewiesen (siehe Abbildung 9).

Es zeigte sich, dass Schüler und Schülerinnen auch unter diesen Bedingungen, ohne Hilfsmittel und zusätzliche Informationen, gut mit den mittelalterlichen Texten umgehen konnten, indem sie unverständliche Wörter aus dem Kontext erschlossen. Im Falle des Textes zum Galgant wurden von den Schülern und Schülerinnen knapp 84 Prozent des Wortinventars verstanden, bei dem Ausschnitt aus der Vorauer Novelle waren es 64 Prozent (mit einer relativ hohen Standardabweichung von 12 bzw. 18 Wörtern). Auf einer Skala von 0 bis 2 ergab sich in der Inhaltswiedergabe beim Galgant-Text ein Verstehenswert von 1,67 auf der Ebene des »globalen Textverstehens«. Ähnlich verhält es sich in der Gruppe der Germanistikstudieren-

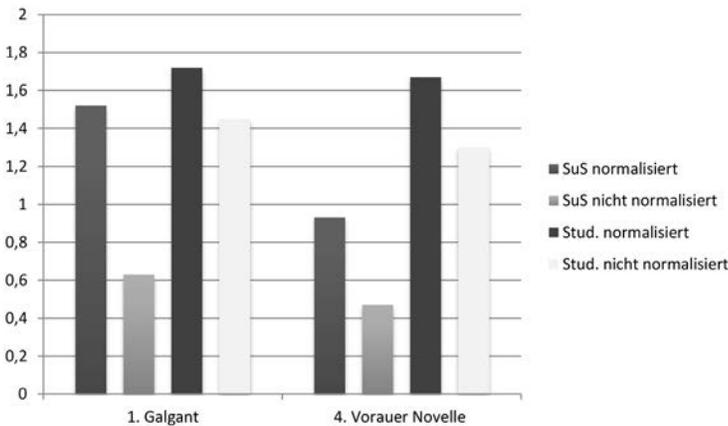


Abb. 9: Textverstehenswert normalisierte und nicht normalisierte Fassung im Vergleich

den am Beginn einer Lehrveranstaltung, die dem Erwerb von »Mediävistischer Textkompetenz« dienen soll: Hier wurde ein nur geringfügig höherer Verstehenswert von 1,72 erreicht. Beim erzählenden Text, dem Ausschnitt aus der *Vorauer Novelle* in normalisierter Fassung, fiel dieser Wert bei den Schülern und Schülerinnen wesentlich geringer aus, sie erreichten hier einen Textverstehenswert von nur 0,93, während dieser Wert bei den Studierenden mit 1,67 ähnlich hoch wie beim medizinischen Fachtext lag. Bei den vorliegenden Beispielen zeigte sich, dass alle Probanden und Probandinnen den normalisierten Text zumindest teilweise verstanden: Der überwiegende Teil der Schüler und Schülerinnen erkannte, dass es sich beim ersten Text um eine Pflanze namens Galgant und ihre Einnahme und Wirkweisen handelt und im zweiten Text um eine Geschichte über zwei Kinder, die zur Erziehung in ein Kloster gegeben und dort misshandelt wurden. Anders beim nicht normalisierten Text: Während sich bei den Studierenden hier die Verstehenswerte nur leicht nach unten bewegten, wurden sie bei den Schülern und Schülerinnen mehr als halbiert. Viele Probanden und Probandinnen verstanden überhaupt nicht mehr, worum es in den Textausschnitten ging. Es fällt außerdem auf, dass der medizinische Fachtext in frühneuhochdeutscher Sprache wesentlich besser verstanden wurde als der mittelhochdeutsche erzählende Text, obwohl der Textgegenstand »Galgant« – als zentrales Wort – der überwiegenden Mehrheit nicht bekannt war. Auch in den Studien von Thomas Möbius [3 und 4] erweist sich ein Beispiel aus dem Bereich der medizinischen Fachprosa als besonders günstig in Bezug auf Motivation und Textverständnis. Aus den relativ ähnlichen Ergebnissen lässt sich schließen, dass diese Art von Texten offenbar mit weniger Hilfestellungen und Vorwissen verstanden werden als beispielsweise Minnelyrik oder Auszüge aus höfischen Epen und somit einen guten Einstieg in die Arbeit mit mittelalterlicher Literatur und in das textnahe Lesen bieten könnten (vgl. Möbius 2010, S. 225 f.). Die sogenannte Artesliteratur findet sich in der Regel jedoch kaum in Schulbüchern

und liegt oftmals auch nicht in normalisierten und übersetzten Textausgaben vor. Für den Unterricht scheinen diese Texte somit zwar grundsätzlich geeignet, allerdings sind sie für Lehrende mitunter nur schwer zugänglich.

Generell lässt sich feststellen, dass Schüler und Schülerinnen von auf sie zugeschnittenen Lesefassungen bzw. Textausgaben nicht nur profitieren, sondern diese für eine selbstständige Texterschließung auch benötigen. Daneben braucht es – je nach Text unterschiedlich umfassende – Hilfestellungen wie etwa Wort- und Bedeutungserklärungen, auch Hörbeispiele und Hinweise zum Sprachwandel können sinnvoll sein. Die erfolgreiche Entschlüsselung mittelalterlicher Texte hängt somit zu einem hohen Maß von der Präsentationsform ab (vgl. hierzu auch Möbius 2010, S. 220 ff.)

6. Empirische Desiderata

Mittelalterliche Literatur bietet die Chance, Literatur »an den Wurzeln« zu greifen und alte Texte in die Gegenwart zu transportieren, was den Wert der Literatur unterstreichen kann. (Studienenderhebung, Graz 2015)

Damit diese Chance auch künftig in der Schule ergriffen wird, gibt es jedoch noch einiges zu tun: In Zusammenhang mit der Didaktik mittelalterlicher Texte ergeben sich zahlreiche spannende Forschungsfelder, die auch über die thematische Begrenzung auf die Literatur dieser speziellen Epoche hinauswirken könnten, so etwa die Bildungspotentiale in Zusammenhang mit prozeduralen Ebenen der Lesekompetenz. Erhebungen zu tatsächlichen Schülerinteressen, -präferenzen und -motivationen könnten unter Umständen dazu beitragen, die mittelalterliche Literatur und Sprache von dem einen oder anderen Stigma zu befreien und so vor allem jungen Lehrern und Lehrerinnen einen offeneren Zugang zu diesem Thema ermöglichen und dabei helfen, Texte ansprechend auszuwählen und aufzubereiten. Erste Studien haben gezeigt, dass das Textverständnis und damit auch das Gelingen von Unterrichtskonzepten maßgeblich von der Präsentationsform der mittelalterlichen Texte abhängt (vgl. Möbius 2010; Schwinghammer 2015a sowie Kapitel 5 in diesem Beitrag) und dass gerade im Übersetzen und Entschlüsseln mittelalterlicher Texte ein genuines Bildungsziel und großes Lernpotential angelegt sein dürfte. Noch weitgehend offen sind jedoch die Fragen, welche Texte innerhalb und außerhalb des »Lesebuch-Kanons« hierfür besonders geeignet erscheinen und wie Textausgaben aufgebaut und aufbereitet sein müssen, damit sie bei Lehrenden und Lernenden auch wirklich »ankommen« und der Wissenspeicher mittelalterlicher Text urbar gemacht werden kann. Daneben sollte vor allem die Lehrperson, ihre Ausbildung, Überzeugungen und Bedürfnisse im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stehen, da sie es letztendlich ist, von der guter Unterricht abhängt. Daten zu Akzeptanz, Verbreitung und Nutzung von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien vor allem im Online-Bereich wären wünschenswert, damit sichergestellt und gefördert wird, dass Angebote aus dem Bereich der Fachwissenschaft und Fachdidaktik wirklich den Weg in die Klassenzimmer finden und dort künftig eine Vielfalt an Möglichkeiten und Textbeispielen zur Verfügung steht.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: ESV (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- BÄRNTHALER, GÜNTHER (2010): »Was hat denn das mit uns zu tun?« *Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Bennewitz, Ingrid; Goller, Detlef (2014): *Mittelalterliche Heldengeschichten. Materialien für die Grundschule*. Bamberg: University of Bamberg Press (= MimaSch – Mittelalter macht Schule, Bd. 1).
- BMB (2004): *Lehrplan Deutsch AHS*. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5i84ln [Zugriff: 28.4.2016].
- BOELMANN, JAN; OEDINGEN, KATHARINA (2016): Vorwort. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GEIPEL, MARIA; KOCH, JENNIFER (in Vorbereitung): »Es gibt, blöd gesagt, wichtigere Themen.« – Studentische Überzeugungen zur Behandlung mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht. In: Goller, Detlef; Hufnagel, Sabrina; Brähler-Körner, Isabella (Hg.): *Helden in der Schule*.
- GRÖCHENIG, HANS (1981): *Die Vorauer Novelle und Die Reuner Relationen*. Göppingen: Kümmerle (= Litterae. Göppinger Beiträge zur Textgeschichte, Bd. 81).
- HEISER, INES (2013): Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards. In: Miedema/Sieber 2013, S. 21–39.
- HOFMEISTER, ANDREA (2012): *Die Vorauer Novelle*. Mittelhochdeutscher Text und Übertr. ins Nhd. Graz: Universitätsverein Steir. Literaturpfade d. MA. (= Texte zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters, Bd. 4).
- HOFMEISTER, WERNFRIED; SCHWINGHAMMER, YLVA (Hg., 2015): *Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Wien: Peter Lang (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, Bd. 9).
- MIEDEMA, NINE; SIEBER, ANDREA (Hg., 2013): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Germanistik, Didaktik, Unterricht, Bd. 10).
- MÖBIUS, THOMAS (2010): *Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur*. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, Bd. 7).
- SCHWINGHAMMER, YLVA (2010): *Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, Bd. 4).
- DIES. (2013): *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen. Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, Bd. 7).
- DIES. (2015a): »Alte Sprache – schwere Sprache?« Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht. In: Hofmeister/Schwinghammer, Ylva 2015, S. 147–173.
- DIES. (2015b): Das Sparkling Science Projekt Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters: Die Welt des Mittelalters als Ausgangspunkt für regionale und digitale Literaturerlebnisse. In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 9–72.
- DIES. (2016): Teilnehmende Beobachtung. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167–179.
- TESCH, ANNA (2007): *Der Admonter Bartholomäus (Cod. 329): Teiledition mit elektronischer Basistransliteration und »dynamisch« abgeleiteter Lesefassung*. Diplomarbeit, Graz.

Andrea Sieber

Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Der Beitrag erörtert die aktuellen Rahmenbedingungen für eine verstärkte Reintegration mittelalterlicher Texte und Themen in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. Als ein Beispiel für bisher in Deutschland erfolgreich durchgeführte Initiativen wird das durch die Nachwuchsforschergruppe »Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht« etablierte Internetportal »mittelneu« vorgestellt. Ausgehend vom Status quo in Nordrhein-Westfalen werden die online verfügbaren Ergebnisse zu den programmatischen Themenfeldern mittelalterliche Kleinepik und Lyrik sowie zum national wirkungsmächtigen »Nibelungenlied« konturiert. Anhand weiter bestehender Desiderata und auf der Basis im Nachgang zum Projekt identifizierter Problemstellen werden außerdem zukünftige Handlungsoptionen für eine mittelalterlendidaktische Kompetenzmodellierung und deren weitere virtuelle Aufbereitung skizziert.

1. Zur Ausgangssituation

Seit Längerem bemühen sich Mediävisten unterschiedlichster Disziplinen darum, das Faszinosum »Mittelalter« didaktisch produktiv zu machen (vgl. exemplarisch Buck/Brauch 2011). Der unter dem programmatischen Titel *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* von Nine Miedema und Andrea Sieber 2013 herausgegebene Sammelband hat innerhalb dieser Bemühungen einerseits eine germanistische Bestandsaufnahme zur bisherigen Forschung geleistet und konturiert andererseits auch neue und zum Teil unterrichtsnahe Möglichkeiten

ANDREA SIEBER ist Professorin für Germanistische Mediävistik an der Universität Passau. Zuvor leitete sie die Nachwuchsforschergruppe »Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht« (Projekt »mittelneu«) an der Universität Duisburg-Essen, in deren Rahmen das Internetportal www.uni-due.de/mittelneu/ entwickelt wurde, das sie seit 2010 als Gesamtdirektorin betreut.

E-Mail: andrea.sieber@uni-passau.de

einer zukünftigen didaktischen Vermittlung.¹ Dabei wird der Paradigmenwechsel weg von einer normativen Input- hin zu einer fähigkeitsorientierten Output-Didaktik als eine besondere Chance begriffen, mittelalterliche Texte und Themen verstärkt in den Deutschunterricht zu reintegrieren. Denn die Ausbildung und Förderung von Kompetenzen entsprechend nationaler Bildungsstandards erfolgt grundsätzlich nicht mehr entlang festgelegter Inhalte, sondern kann prinzipiell anhand frei wählbarer, exemplarischer Unterrichtsgegenstände und somit auch mit Hilfe mittelalterlicher Literatur realisiert werden.² Dennoch steht der mediävistisch-fachdidaktische und -fachwissenschaftliche Forschungsdiskurs nach wie vor unter erheblichem Rechtfertigungsdruck, warum eine fachspezifische Kompetenzvermittlung ausgerechnet anhand mittelalterlicher Texte und Themen erfolgen sollte.

Die wichtigsten Argumente, mit denen die didaktische Notwendigkeit und der Mehrwert einer Integration mittelhochdeutscher Texte in den kompetenzorientierten Deutschunterricht bisher begründet wurde, sollen an dieser Stelle daher noch einmal kritisch rekapituliert werden.³ Den geläufigen argumentativen Ausgangspunkt bildet zumeist der ungebrochene Mittelalterboom und die Omnipräsenz von Mittelaltervorstellungen in Alltags- und Populärkultur. Aus verschiedensten Rezeptionszeugnissen, insbesondere Filmen, Comics und Computerspielen, erscheint den Schülerinnen und Schülern das Mittelalter bis zu einem gewissen Grad vertraut, obwohl in den neuen Medien mitunter ein verfälschtes Bild dieser Epoche gezeichnet wird. Zwischen der multimedialen Repräsentation des Mittelalters und der historischen Materialität mittelalterlicher Überlieferungszeugnisse oder Artefakte besteht jedoch ein produktives Spannungsverhältnis von Alterität und Similarität, das hervorragend die Entdeckung des Fremden im Eigenen und umgekehrt ermöglicht, was letztlich in der Regel auch zur Relativierung der Klischeevorstellungen über die mittelalterliche Wirklichkeit führt. Oft wird die kultur-, sprach- und literaturgeschichtliche Bedeutung mittelalterlicher Originaltexte jedoch normativ gegen moderne Ästhetisierungsweisen in Blockbustern, Fantasy-Romanen oder virtuellen Realitäten ausgespielt, die aufgrund ihrer Konsumorientiertheit unter dem »kulturellen Verdacht« stehen, als Referenzobjekte für Lehr-Lern-Prozesse eher »minderwertig« zu sein.⁴ Statt Erfolg und Kommerzialität gegen anspruchsvolle Ästhetik und den Bildungswert eines literarhistorischen Orientierungswissens abzuwerten, lohnt es sich jedoch, eine Balance zwischen lustvollem Eintauchen in mediävale Welten und einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vielfalt medien- und rezeptionsästhetischer Wirklichkeiten und deren Identifikationsgeboten didaktisch herzustellen. Begünstigt durch die neuartigen Mediensozialisierungserfahrungen heranwach-

1 Der Band enthält eine umfangreiche Bibliographie (Miedema/Sieber 2013b, S. 223–254), weshalb im Folgenden vorrangig auf spätere Publikationen verwiesen wird.

2 Zur Kompetenzorientierung vgl. zuletzt Sosna 2015, S. 131.

3 Vgl. zum Folgenden Brückner u. a. 2012, Miedema 2011, Miedema/Sieber 2013a, Miedema/Sieber 2013c, Schwinghammer 2013, S. 196–207, Sosna 2015.

4 Dazu exemplarisch Karg 2012; zur mediävistischen Didaktisierung von »schlechten« Nibelungen-Filmen vgl. demnächst Sieber 2016a.

sender Generationen wird nicht nur ein konstruktiver Brückenschlag zwischen Mittelalter und Moderne ermöglicht, sondern durch die Verbindung zur aktuellen Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern ergibt sich eine entscheidende Schnittstelle für die didaktische Legitimierung mittelalterlicher Literatur. Denn mittelalterliche Texte und Themen erweisen sich, vermittelt über ihre Rezeptionsergebnisse für literatur- und sprachdidaktische Komponenten, etwa Identitätsbildung, Empathiefähigkeit oder kommunikative und kulturelle Teilhabe sowie Sprachgeschichtsbewusstsein, als enorm relevant. Dieser bisher bei der Formulierung übergeordneter Ziele noch weitgehend unberücksichtigte, tatsächlich aber auch in diachroner Perspektive wichtige Referenzrahmen muss freilich mit Blick auf Aspekte der Kompetenzorientierung neu fokussiert und im Detail konkretisiert werden.

Anhand empirisch fundierter Indikatoren aus der 2013 von Ylva Schwinghammer veröffentlichten Studie *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht* (MIDU)⁵ leitet Anette Sosna vier zukünftig auszubauende bzw. zum Teil auch neu zu etablierende Handlungsfelder ab (Sosna 2015, S. 137 f.): Den *akademischen* Bereich einer schwerpunktmäßig an der Lehramtsausbildung beteiligten Mittelalter-Didaktik; die *strukturelle* Involvierung möglichst aller Akteure bei der Ausgestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen; den Ausbau der *unterrichtspraktischen* Grundlagen sowie die *empirisch* fundierte Rückkopplung an die Möglichkeiten der Kompetenzförderung und genuin fachdidaktische Konzeptionen.

Im Bereich der akademischen Lehramtsausbildung sind ausgehend von aktuellen Erkenntnissen der Deutschdidaktik systematischer als bisher unterrichtspraktische Modelle für mittelalterliche Texte und Themen zu entwickeln, in Forschung und Lehre zu vermitteln sowie weitläufiger zu distribuieren. Dabei kann an regional sehr erfolgreiche Erfahrungen an den österreichischen Universitäten Graz und Salzburg bzw. auch an zahlreichen deutschen Standorten wie Aachen, Bamberg, Duisburg-Essen, Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Regensburg, Saarbrücken und Tübingen angeknüpft werden.⁶ Wünschenswert wäre eine Koordination der einzelnen Aktivitäten in einem breiten Netzwerk,⁷ nicht nur um ein möglichst vielfältiges Gattungs- und Themenspektrum bzw. Ansätze für unterschiedliche Jahrgangsstu-

5 Ausführlicher dazu Schwinghammer in diesem Heft; sowie Schwinghammer 2013.

6 Vgl. zu den einzelnen Standorten die bislang publizierten Dokumentationen von Schwembacher 2015 (Salzburg), Schwinghammer u. a. 2015 (Graz), Bein/Horch 2011 (Aachen), Gerok-Reite/Lauer 2014 (Tübingen), Goller 2015 (Bamberg), Miedema/Sieber 2013a (Duisburg-Essen), sowie die Webpräsenzen von Feistner u. a. 2016 (Regensburg), Gebert 2015 (Konstanz), Krolla/Seeber 2016 (Freiburg), Lieb 2016 (Heidelberg), Miedema 2015 (Saarbrücken).

7 Unter der Federführung von Nine Miedema initiierte Bemühungen, einen Forschungsverbund der Standorte Aachen, Bamberg, Saarbrücken, Trier und Tübingen einzurichten, sind bisher an den bundesdeutschen Förderinstanzen gescheitert. In Baden-Württemberg haben sich die Lehrstühle der germanistischen Mediävistik in einem Portal vernetzt. In der Rubrik »Schule« werden Positionspapiere, Projektdokumentationen und Unterrichtsideen angeboten; vgl. Gerok-Reiter/Herweg 2016.

fen und Schultypen abdecken zu können, sondern um darüber hinaus auch von wechselseitigen Synergieeffekten zwischen verschiedenen Schwerpunktbildungen im Bereich der Literatur- und Sprachdidaktik bzw. von einer standortspezifischen kulturwissenschaftlichen oder projektorientierten Profilierung einzelner Ansätze zu profitieren. Dafür müssten allerdings die beteiligten Akteure der germanistischen Mediävistik und der Deutschdidaktik sowie die Lehrkräfte im Unterrichtsalltag ihre wechselseitige Zurückhaltung oder Skepsis aufgeben und gemeinsam in der universitären Lehramtsausbildung, der schulischen Praxis sowie in der bildungspolitischen Kommissionsarbeit zum Abbau struktureller Desiderata beitragen, damit bereits etablierte Kooperationen zwischen Universität und Schule nachhaltig gestärkt und überregional ausgebaut werden können. Eine Krux ist zudem, dass zugunsten der Kompetenzorientierung beinahe zwangsläufig die Verankerung mittelalterlicher Literatur in den curricularen Rahmenvorgaben in Österreich teilweise, in Deutschland fast flächendeckend aufgegeben wurde. Dieser Erosion ist kaum entgegenzusteuern, wenn zu wenige Mediävist/innen an den entscheidenden Schaltstellen mitwirken, um eine Reimplementierung mittelalterlicher Unterrichtsgegenstände passgenau zu den nationalen Bildungsstandards in den Schulalltag zu erreichen. Der Brückenschlag zwischen den diversen Aktionsfeldern und eine harmonische Gestaltung der Übergänge zwischen den einzelnen Phasen der Lehramtsausbildung würde von einem Abbau verschiedenster Hürden bei der unterrichtspraktischen Umsetzung mediävistischer Inhalte profitieren. In diesen Bereich fallen die vielbemühte Sprachbarriere zwischen den älteren Sprachstufen des Alt- und Mittelhochdeutschen und dem modernen Sprachgebrauch des Deutschen ebenso wie die narrative oder ästhetische Komplexität der vielfach als kanonisch betrachteten Werke – etwa Gottfrieds von Straßburg, Hartmanns von Aue, Walthers von der Vogelweide und Wolframs von Eschenbach – oder das geläufige Nicht-Wissen um die historischen Kontexte von der Textüberlieferung über die ständische und politische Ordnung bis hin zu basalen hermeneutischen Fragen, die in differierenden mentalen, kulturellen und religiösen Norm- und Wertvorstellungen grundiert sind. Die benannten Aspekte tangieren das bereits angesprochene Spannungsverhältnis von Alterität und Similarität, das aber durch die didaktische Reduktion und Modellierung der Lerngegenstände in ansprechenden Handreichungen, Lehrwerken und Themenheften⁸ und durch die konstruktive Anbindung an einschlägige literatur- und sprachdidaktische Vermittlungskonzepte bzw. auch im Rekurs auf neuere theoretische Ansätze der historischen Narratologie sowie der Medien- und Kulturwissenschaften angemessen aufgelöst werden könnte.⁹

8 Eine Bestandsaufnahme zu älteren Texten in Lese- und Sprachbüchern bietet Möbius 2010, S. 147–190. Siehe außerdem exemplarisch das Kapitel zum Mittelalter in dem Lehrwerk *Blickfeld Deutsch* (Mettenleiter/Knöbl 2003, S. 84–115); sowie die Themenhefte zum »Parzival« von Karg 2013 und zum »Nibelungenlied« von Sosna 2010.

9 Vgl. etwa zum literarischen Lernen Heiser 2013; zu einem differenzierten sprachhistorischen Ansatz Böhnert 2016; zum Wiedererzählen Miedema 2013; zu mediendidaktischen Potenzialen Sieber 2015; zu Kulturmustern Gerok-Reiter/Lauer 2014.

In den aktuelleren Publikationen schlagen sich die enormen Herausforderungen an eine fundierte didaktisch-methodische Durchdringung in divergenten Qualitäten nieder: Der von Franziska Küenzlen, Anna Mühlherr und Heike Sahn 2014 herausgegebene Band zu einer *Themenorientierten Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter* etwa liefert zwar eine repräsentative und fachwissenschaftlich durchaus fundierte Zusammenstellung von Textauszügen zur Heldenthematik («Nibelungenlied», «Rolandslied», «Willehalm», «Tristan», «Herzog Ernst», «Iwein»), aber die programmatisch postulierte Anbindung an literaturdidaktische Konzeptionen bleibt tatsächlich aus.¹⁰ Demgegenüber finden sich in aktuelleren Sammelpublikationen meist relativ heterogene Zusammenstellungen aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und unterrichtsnahen Beiträgen.¹¹ Dabei stehen didaktisch überzeugende Konzepte zum Teil noch unvermittelt neben einer entweder rein fachwissenschaftlichen Fokussierung oder sehr praxisorientierten Ideen- und Materialpräsentationen, deren Innovationsgehalt, Kreativität und Methodenpluralismus hinsichtlich der didaktischen Begründungsdimensionen und mit Blick auf die Kompetenz- und Zielorientierung noch deutlicher in eine kohärente Form zu bringen wäre.

Um den Beweis anzutreten, dass durch mittelalterliche Texte und Themen ein besonders problem- und verstehensorientierter Zugang zur Literatur und Sprache des Mittelalters erreicht werden kann, der die Kernkompetenzbereiche Lesen und Umgang mit Sprache in Richtung »Identitätsbildung, Empathiefähigkeit oder kulturelle Teilhabe« (Sosna 2015, S. 134) deutlich überschreitet, sind vor allem empirische Studien nötig. Zu untersuchen wäre etwa die »Auswirkung des Umgangs mit mittelalterlichen Texten auf Leseverstehen, motivationale Zusammenhänge, Wechselwirkungen mit dem Erwerb von Fremdsprachen [oder die] Nachhaltigkeit in der Anwendung von Texterschließungsstrategien [...]« (Sosna 2015, S. 138). Dabei stellt die empirische Operationalisierung literarischen Lernens nach wie vor eine besondere Herausforderung dar, bei der Fachdidaktiker/innen und Mediävist/innen gemeinsam neue Wege beschreiten könnten.¹²

2. Das Projekt »mittelneu« als Beispiel für bisherige Initiativen¹³

Die zunehmend diffiziler werdende Situation für die Reimplementierung mediävistischer Inhalte in die Schulpraxis hat Nine Miedema zum Anlass genommen, an der

10 Explizit ist von einer »konkrete[n] didaktisch-methodische[n] Umsetzung« und »didaktischen Hilfestellungen« (S. 12) für verschiedene Zielgruppen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung bzw. in der Schulpraxis die Rede. De facto wird dieser Anspruch kaum eingelöst und stattdessen lediglich ein themengeleiteter exemplarischer Fundus an Textstellen geliefert.

11 Vgl. Gerok-Reiter/Lauer 2014, Hofmeister/Schwinghammer 2015, Miedema 2013, Miedema/Sieber 2013b, Wrobel/Tomasek 2013.

12 Wesentliche Impulse können hierbei zum Beispiel von verschiedenen unter der Federführung von Volker Frederking an der Universität Erlangen-Nürnberg initiierten empirischen Verbundprojekten zur literarästhetischen Urteilsbildung, zur ästhetischen Kommunikation oder zur literarisch stimulierten Emotionalität ausgehen; vgl. Frederking u. a. 2007-9, 2011-3, 2014.

13 Zum Folgenden siehe Brückner u. a. 2012, Miedema/Sieber 2013a.

Universität Duisburg-Essen eine Nachwuchsforschergruppe zum Thema »Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht« ins Leben zu rufen, die von März 2010 für insgesamt drei Jahre anteilig vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Heimatuniversität gefördert wurde. Unter der Leitung von Andrea Sieber hat sich daraufhin das Projekt »mitteleu« mit den Nachwuchswissenschaftlern Jane Brückner und Björn Bulizek konstituiert und sich den programmatischen Themenfeldern mittelalterliche Kleinepik und mittelalterliche Lyrik sowie dem national wirkungsmächtigen *Nibelungenlied* zugewandt. Diese Schwerpunktsetzung resultierte aus den spezifischen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen.¹⁴ In den Lehrplänen bzw. Richtlinien für das Fach Deutsch in den Sekundarstufen I und II waren aufgrund der konsequenten Kompetenzorientierung explizit keine mediävistischen Inhalte mehr vorgesehen, aber an verschiedenen Stellen ergeben sich gattungsspezifische oder themengebundene Anknüpfungsmöglichkeiten, die hier für die drei Arbeitsbereiche hinsichtlich der curricularen Vorgaben resümiert und mit Beispielen aus der Unterrichts- und Fortbildungspraxis illustriert werden sollen.

2.1 Mittelalterliche Kleinepik

In der Regel sind Schwänke in der 5./6. Jahrgangsstufe und Fabeln in der 7./8. Jahrgangsstufe Gegenstand eines sprachintegrativ bzw. gattungsspezifisch ausgerichteten Literaturunterrichts. Schwänke werden zum Beispiel für die Einübung von Erzähltechniken – »Erzählperspektive, äußere und innere Handlung, Dehnung und Raffung, Dialog« (KLP NRW 2007, S. 30) – nutzbar gemacht. An ausgewählten Texten lernen Schülerinnen und Schüler außerdem bereits in der Unterstufe nicht nur »einfache literarische Formen« zu unterscheiden, sondern auch »durch Themen- und Motivvergleich den historischen Bezug kennen« (ebd., S. 40). Hierfür bieten sich spätmittelalterliche oder frühneuzeitliche Eulenspiegel-Texte an, die im Vergleich zu Erich Kästners Nacherzählungen inhaltlich deutlich brisanter ausfallen als die geläufiger Weise in Unterrichtsmaterialien verwendeten Einzelepisoden.¹⁵

Im Bereich der Fabeln steigern sich in der 7./8. Jahrgangsstufe die gattungsbezogenen und literaturgeschichtlichen Anforderungen, da nun »spezifische Merkmale epischer [...] Texte« unter Berücksichtigung »historische[r] Zusammenhänge« unterschieden und »Motivabwandlungen in Ansätzen historisch« abgeleitet werden sollen (ebd.). In diachronen Reihen zu exemplarischen Fabeln lässt sich beispielsweise anhand von Akzentuierungen innerhalb der Figurenkonstellation und aufgrund von Veränderungen der *moralisatio* sehr gut zeigen, wie stark das mittelalterliche Weltbild die Deutung eines an sich unveränderlichen Erzählkerns beeinflusste.

14 Diese Situation hat sich auch aktuell nicht geändert; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2004–2013; im Folgenden mit der Abkürzung »KLP NRW« nachgewiesen.

15 Vgl. Bulizek 2011; sowie als exemplarisches Lehrwerk Krull 2006, S. 114–119.

Am Max-Planck-Gymnasium in Duisburg wurde im Januar/Februar 2012 von Andrea Sieber und Björn Bulizek gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Universität Duisburg-Essen und in Kooperation mit Britta Schmidtman in der 6. Jahrgangsstufe eine komparatistisch angelegte, zwölfstündige Unterrichtsreihe zu Fabeln durchgeführt. Im Rahmen einer 90-minütigen Doppelstunde wurde die Fabel *Der Rabe mit den Pfauenfedern* in der Version des Strickers mit Hilfe des Digitalisats der Sammelhandschrift Cod. Pal. germ. 341 aus der Universitätsbibliothek Heidelberg erarbeitet.¹⁶ Die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst mit fragmentierten Textstücken der Fabel konfrontiert, die sie nach dem Grundprinzip entdeckenden Lernens durch ihre Lektürearbeit entschlüsseln und zu einem lesbaren Text zusammensetzen sollten. Um sie für diese Aufgabe zu sensibilisieren, wurde die Alterität von Schrift und Sprache anhand der Rubrizierung *Ditz ist des Raben mere*¹⁷ thematisiert. Verstehensbarrieren, die die Schülerinnen und Schüler im weiteren Verlauf der Texterschließung aufgrund der Fremdheit des Textes nicht von allein überwinden können, lassen sich auf der Ebene der Textakquisition mit Lese- und Übersetzungshilfen hervorragend bewältigen. Für diese Phase des entdeckenden Lesens mittelalterlicher Handschriften hat das Projekt-Team von »mittelneu« Unterrichtsmaterialien konzipiert, die als Grundmodell auch für die Erschließung anderer mittelalterlicher Originaltexte genutzt werden können.¹⁸ Die jeweils zu entziffernde mittelhochdeutsche Textpassage wird in den Unterrichtsmaterialien als detailvergrößerte Abbildung nach dem Digitalisat der zugrunde gelegten Handschrift wiedergegeben. Zur Decodierung des Originaltextes wird die Abbildung außerdem mit einer passenden Lesehilfe kombiniert, die sich auf diakritische Zeichen und/oder skriptographische Varianten einzelner Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen beziehen kann. Des Weiteren werden auf den Arbeitsblättern als Lückentexte vorbereitete Transkriptionen und weitgehend interlineare sowie jahrgangsstufengerechten Übersetzungen als Lückentexte und sofern möglich mittelhochdeutsche Wörterbücher zur schrittweisen Texterschließung angeboten.

Solche gestuften Hilfestellungen könnten zukünftig nach einem Baukastenprinzip aus verschiedenen Einzelmaterialien gestaltet und den unterschiedlichen Phasen der Textaneignung zugeordnet werden. Die Lesehilfen könnten beispielsweise mehr Schreibvarianten und diakritischen Zeichen umfassen, als die Decodierung der konkreten Textpassage tatsächlich erfordert. Dies hätte den Vorteil, dass die Lesehilfe einerseits für verschiedene Textpassagen geeignet wäre und andererseits gezielt ein selektiver Wahrnehmungsprozess der Schülerinnen und Schüler herausfordert und geschult wird. Da mittelhochdeutsche Wörterbücher in der Regel im Schulunterricht nicht zur Verfügung stehen, wären auch Übersetzungshilfen als zum Text passende Glossare zu erstellen, wobei die einzelnen Einträge wie in einem

16 Der Stricker »Der Rabe mit den Pfauenfedern«. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 341, 302^r; eine Publikation der Unterrichtsmaterialien steht noch aus.

17 Transkription nach dem Digitalisat (wie Anm. 16), linke Spalte, Zeile 9.

18 Vgl. exemplarisch die Arbeitsblätter zum »Pfaffen Amis« des Strickers vom Projekt »mittelneu« 2013.

tatsächlichen Nachschlagewerk lemmatisiert und gestaltet werden sollten, damit entsprechende Nachschlagetechniken vermittelt, geübt und übertragen werden können.¹⁹ Insgesamt werden die ursprünglichen Verstehensbarrieren durch ein mehrmaliges, sorgfältiges Durchlesen des unbekanntes Textes in einem gestuften Erkenntnisprozess überwunden und zugleich wird der Text dabei auf der inhaltlichen Ebene sehr genau erkundet.²⁰ Im konkreten Fall der Unterrichtsreihe zu Fabeln kamen außerdem verschiedene Dimensionen literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner zum Tragen.²¹ Insbesondere wurden die gattungsspezifischen Merkmale von Fabeln historisiert und bezogen auf moralische Werte konnte ein Transfer in die Vorstellungswelt heranwachsender Jugendlicher geleistet werden.

2.2 Mittelalterliche Lyrik

Der altersangemessene Umgang mit Lyrik gehört in den verschiedenen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II zum festen Repertoire des Deutschunterrichts. Gegenüber entwicklungspsychologischen Aspekten der Identitätsorientierung und den multimedialen Erschließungsmöglichkeiten lyrischer Texte tritt das pragmatische Ziel, dass Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Abiturprüfungen eine eigenständige Interpretationskompetenz nachweisen sollen, mitunter zu stark in den Vordergrund.²² Bereits ab Jahrgangsstufe 7/8 wird allerdings eine diachrone Perspektivierung eingefordert, die es ermöglicht, »Motivabwandlungen in Ansätzen historisch ab[zun]leiten« (KLP NRW 2007, 40), wobei intertextuelle und intermediale Bezüge zu jugendkulturellen Verwendungszusammenhängen von lyrischen Texten für heranwachsende Generationen besonders ansprechend und ergiebig sein dürften.²³ Dieser historisierende Fokus bleibt prinzipiell auch in der Sekundarstufe II erhalten, indem grundlegend ein »reflektierte[s] Verständnis[...] in der Auseinandersetzung mit Literatur [...] aus verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten« (KLP NRW 2013, S. 11) eingefordert wird, das jeweils gattungs- und themenbezogen konkretisiert werden soll. Obwohl »lyrische Texte aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen unter besonderer Berücksichtigung der Formen des lyrischen Sprechens analysier[t]« (KLP NRW 2013, S. 28) werden sollen, wird in den aktualisierten Kernlehrplänen die historische Perspektive deutlich verengt, wenn die exemplarischen Epochen zwar »in grundlegende literarhistorische und historisch-gesellschaftliche Entwicklungen« (ebd.) eingeordnet werden sollen, sich

19 Arbeit mit Wörterbüchern als ein Aspekt von Wortschatzarbeit stellt meist ein Desiderat im unterrichtspraktischen Alltag dar; vgl. Merten 2011.

20 Bezüge ergeben sich zur Methode des textnahen Lesens; vgl. Paefgen 2008.

21 Vgl. Spinner 2006; zur kritischen Revision von Spinners elf Aspekten literarischen Lernens siehe das von Hans Lösener herausgegebene Themenheft der Online-Zeitschrift *Leseräume*; vgl. Lösener 2015.

22 Zu aktuellen Ansätzen der Lyrikdidaktik vgl. Anders 2013.

23 Für Bezüge zwischen Walther von der Vogelweide und Slam Poetry abgestimmt auf die Rahmenbedingungen in Niedersachsen siehe Büsse 2011.

diese Forderung aber lediglich auf literarhistorische Entwicklungen »von der Aufklärung bis zum 21. Jahrhundert« (ebd.) bezieht.²⁴ Der Weg für eine Behandlung mittelalterlicher Lyrik ist dennoch nicht vollkommen verstellt, denn in der globalen Formulierung zum Inhaltsfeld 2 wird die Möglichkeit eingeräumt, »lyrische Texte zu einem Themenbereich aus unterschiedlichen historischen Kontexten« (KLP NRW 2013, S. 27) zu behandeln, was trotz der oben genannten Epocheneingrenzung zumindest thematisch weiterhin maximale Spielräume zulässt. Freilich wird die Option für den Einbezug mittelalterlicher Lyrik nur gewählt werden, wenn entsprechende Angebote in Lehrwerken, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien Deutschlehrkräfte in die Lage versetzen, einen diachron-komparatistischen Ansatz mit vertretbarem Aufwand zu realisieren.²⁵

Im Rahmen des mittelneu-Projektes hat Jane Brückner zum Tagelied »Wach auff, mein hort!« von Oswald von Wolkenstein eine Unterrichtseinheit in der 9. Jahrgangsstufe einer Realschule in Mülheim an der Ruhr erprobt. Diese Einheit ist online (vgl. Brückner 2012) dokumentiert und ganz bewusst nach einem Baukastenprinzip organisiert. Daraus resultieren für die Lehrkräfte flexible Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich der Stundenanzahl und der inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzung, denn durch das Baukastenprinzip sind die Materialien problemlos mit verschiedenen Textangeboten aus Lehrwerken oder orientiert an den Interessen der jeweiligen Zielgruppe auch mit aktuellen Popsongs kombinierbar.

2.3 *Nibelungenlied*

Der Nibelungen-Mythos stellt eines der beliebtesten, aber auch umstrittensten Themen in der Literatur- und Kulturgeschichte Deutschlands dar. So ist es nicht verwunderlich, dass Elemente des Mythos, insbesondere Siegfrieds Drachenkampf und seine Jugendabenteuer, ab der 5. Jahrgangsstufe als Sagenstoff und in der 7. Jahrgangsstufe als exemplarische Helden-Geschichte in verschiedenen Lehrwerken präsent sind (vgl. exemplarisch Schmitz/Sonderhaus 2006, S. 159–170). Curricular entspricht dieser Fokus in ähnlicher Weise wie bei Fabeln und Schwänken dem Umgang mit elementaren Erzählstrukturen sowie dem historischen Themen- und Motivvergleich (vgl. KLP NRW 2007, S. 40). Darüber hinaus wird die Heldentematik meist für einen Brückenschlag zur aktuellen Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern produktiv gemacht (dazu demnächst Sieber 2016b). Im Bereich der Oberstufe hat Anette Sosna 2010 ein Unterrichtsmodell zum *Nibelungenlied* vorgelegt, das auch für Basisveranstaltungen in der akademischen Lehre genutzt werden kann (vgl. Sosna 2010). Die vergleichsweise gute Ausgangslage in Lehrwerken, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien bedingte eine Konzentration der Projektarbeit von Andrea Sieber auf den medienintegrativen Einsatz des

24 Im Leistungskurs wird der Ansatz zumindest auf historische Längsschnitte und Barocklyrik ausgedehnt; vgl. KLP NRW 2013, S. 34.

25 Vgl. exemplarisch den Baustein 2 »Ältere Liebeslyrik von der Antike bis zum Barock« in Friedl 2009.

Nibelungenliedes, wobei insbesondere zur komparatistischen Arbeit mit Filmszenen verschiedene Lehrerfortbildungen durchgeführt wurden.²⁶

Trotz länderspezifischer curricularer Rahmenbedingungen eröffnen die Ergebnisse der Nachwuchsforschergruppe in den skizzierten Arbeitsfeldern verschiedene jahrgangsstufenübergreifende Anwendungsmöglichkeiten für mittelhochdeutsche Texte im kompetenzorientierten Deutschunterricht aller Schultypen. Um die Distribution der Projektergebnisse zu erleichtern, wurde als Hauptpublikationsmedium das Internet gewählt. Anders als Printmedien erlaubt das Netz eine ständige Aktualisierung, Erweiterung und gegebenenfalls Optimierung der angebotenen Informationen und Unterrichtsmaterialien. Mit dem seit August 2010 freigeschalteten Internetportal www.uni-due.de/mittelneu/ liegt eine Onlineresource vor, über die ein nachhaltiger Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem Bereich der germanistischen Mediävistik in die schulische Praxis geleistet werden kann.²⁷ In dem Portal werden derzeit fachwissenschaftlich fundierte Sachinformationen und in der Praxis erprobte Unterrichtsmaterialien zu den drei beschriebenen Projektarbeitsbereichen (mittelalterliche Kleinelik & Lyrik, »Nibelungenlied«) sowie in der Rubrik »Weitere Texte« auch zu Hartmanns von Aue erstem Artusroman *Erec*²⁸ und zur Legende über die Märtyrerin Margareta von Antiochia²⁹ für die Nutzung im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II aufbereitet.³⁰ Jede der drei projektbezogenen Hauptrubriken ist nach einem nutzerfreundlichen Grundmuster strukturiert: Zum Einstieg wird jeweils kurz begründet, warum die gattungs- oder textspezifischen Arbeitsbereiche im kompetenzorientierten Deutschunterricht relevant sind. Als Grundlage für eine angemessene mediävistische Kontextuierung werden außerdem Sachinformationen in verschiedene Themenfelder aufgefächert. Darauf aufbauend werden erläuterte Unterrichtsmaterialien zum Download zur Verfügung gestellt. Komplettiert wird jede Rubrik mit Hinweisen auf eine nach Möglichkeit erschwingliche und für die Unterrichtspraxis geeignete Textausgabe, auf geläufige Einführungsliteratur und exemplarische Gesamtinterpretationen; zum Teil werden kommentierte Bibliographien angeboten, etwa zum Thema »Frauen- und Männerrollen im *Nibelungenlied*«. Die im Bereich »Sachinformationen« präsentierten Kurztexthe differenzieren die einzelnen Arbeitsbereiche unter thematischen oder systematischen Gesichtspunkten weiter aus und können sich dabei sowohl an der mediävistischen Grundlagenforschung als auch an der aktuellen Forschungsdiskussion orientieren. Während in den Bereichen zur mittelalterlichen Kleinelik und

26 Die Materialien und Konzepte sind teilweise dokumentiert in Sieber 2011, 2015, 2016a und 2016b.

27 Zur technischen Realisierung siehe Miedema/Sieber 2013a, S. 176, Anm. 12.

28 Das Material wurde als Lernzirkel von Anette Sosna konzipiert, in Kooperation mit einem Proseminar an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen erprobt und von Katja Winter für das »mittelneu«-Portal bearbeitet; vgl. Sosna 2013.

29 Das Material wurde von Robert Mohr konzipiert und an der Domschule Schleswig (Gymnasium) erprobt; vgl. Mohr 2013.

30 Das »mittelneu«-Portal wird anhand ausgewählter Screenshots hinsichtlich seiner formalen Gestaltung und mit Blick auf die inhaltlichen Grundstrukturen ausführlicher vorgestellt bei Miedema/Sieber 2013a, S. 176–181.

Lyrik Informationen zu Teilgattungen (z. B. Schwank & Fabel bzw. Sangspruch & Minnesang inkl. einzelner Liedtypen), zu exemplarischen Autoren und zu konkreten Werken oder Figuren angeboten werden können, ergeben sich für das »Nibelungenlied« eher thematische Aspekte zu unterschiedlichen Interpretationsschwerpunkten (z. B. Treue, Gewalt) oder zu methodischen Zugriffen (z. B. Gender). Die im Downloadbereich kostenlos bereitgestellten Unterrichtsmaterialien wurden vom Projekt »mittelneu« und seinen Kooperationspartnern als Einzel- oder Doppelstunden bzw. auch als in sich geschlossene Unterrichtseinheiten erfolgreich in der Praxis erprobt. Damit die Materialien flexibel in der Unterrichtspraxis zum Einsatz kommen können, werden sie jedoch nach dem bereits angedeuteten Baukastenprinzip als einzeln kombinierbare Stunden angeboten. Den Transfer in die Praxis sollen flankierende Informationen zur Zielgruppe und zu den Unterrichtsvoraussetzungen (Schultyp, Jahrgangsstufe, gegebenenfalls spezifische Arbeitstechniken & Sozialformen), eine klare Konturierung der Unterrichtsziele (Kompetenzbezug, Anbindung an die curricularen Vorgaben), inhaltliche und didaktische Überlegungen zum jeweiligen Unterrichtsthema und dessen historischer Kontextuierung, eine Gesamtübersicht zur Unterrichtsplanung sowie tabellarische Stundenverlaufspläne inkl. Hinweisen zum konkreten Einsatz der Downloadmaterialien erleichtern.

Bereits während der Projektlaufzeit von »mittelneu« zeigte sich anhand von Besucherstatistiken, dass das Internetportal offensichtlich ein Desiderat erfüllt. Obwohl die erarbeitete Webpräsenz und der zunehmend komplexer werdende Servicebereich viel Zuspruch erfuhren und auch die weiteren Ergebnisse der Nachwuchsgruppe, etwa die Erarbeitung einer Schulbuchdatenbank,³¹ die Durchführung einer empirischen Studie,³² die Realisierung verschiedener Veranstaltungsformate³³ wie Unterrichtsprojekte, Workshops, Lehrerfortbildungen, Projektpräsentationen oder die Gestaltung von Vorlesungen zum Thema »Ritterschaft und Minne – wie war das eigentlich im Mittelalter?« im Rahmen der Kinderuni insgesamt auf positive Resonanz und konstruktive Kritik stießen, konnte das drittmittelgeförderte Projekt nach drei Jahren nicht mehr weitergeführt werden. Zunächst haben die Projektinitiatorin Nine Miedema und die Gesamtreдаkteurin des Portals Andrea Sieber noch über einen gewissen Zeitraum die Aktualisierung der Inhalte gewährleistet. Die letzte Freischaltung neuer Inhalte erfolgte zeitnah zum Deutschen Germanistentag 2013 »Germanistik für das 21. Jahrhundert. Positionierungen des Faches in Forschung, Studium, Schule und Gesellschaft« an der Christian-Albrechts-Univer-

31 Auszüge sind zugänglich als »Informationsblatt zur Schulbuchdatenbank«; vgl. Projekt »mittelneu« 2012.

32 In der »Befragung der Lehrenden zur Nutzung und Bewertung von Unterrichtsmaterialien und -medien im Deutschunterricht mit einem Schwerpunkt zum Mittelalter und zu mittelalterlichen Texten« wurden schulische Lehrkräfte um Auskunft darüber gebeten, welche Erfahrungen mit mittelalterlichen Texten sie bisher in ihrem Deutschunterricht gesammelt hatten. Gefragt wurde um eine Beurteilung bisher vorhandener Unterrichtsmaterialien mit Bezug auf mittelalterliche Texte und Themen (Deutschbücher, Themenhefte usw.); angegeben werden sollte außerdem, in welchen Bereichen es an solchen Materialien mangle. Die Publikation der Ergebnisse steht noch aus.

33 Die Aktivitäten können hier nicht im Einzelnen dokumentiert werden.

sität Kiel, wo im Rahmen der Sektion 10 »Neue Aufgaben der Mediävistik« alle ehemaligen Projektmitarbeiter/innen in ihren Präsentationen noch einmal Akzente für eine deutschdidaktische Zukunft mit mittelalterlichen Texten setzen konnten.³⁴ Inzwischen erweisen sich nicht nur aufgrund fehlender personeller und finanzieller Ressourcen an der Universität Duisburg-Essen der inhaltliche Ausbau und insbesondere auch die technische Wartung des Portals als eine ernstzunehmende Problemstelle. Zahlreiche bereits erprobte Materialien und weitere Angebote seitens schulischer Lehrkräfte, eigene Texte zur Verfügung zu stellen, können daher vorläufig nicht über das Internet distribuiert werden.

3. Weiterführende Perspektiven

Da mit dem »mittelneu«-Portal eine an sich funktionierende Struktur geschaffen wurde, die weiterhin hervorragend als ein Bindeglied zwischen der germanistischen Mediävistik und der schulischen bzw. auch universitären Lehre fungieren könnte, wobei beide Seiten wechselseitig voneinander profitieren würden, wäre eine nachhaltige Weiterführung der Webpräsenz absolut wünschenswert. Denn via Internet können erprobte Arbeitsmaterialien und Sachinformationen unter Berücksichtigung aktueller Forschungserkenntnisse aus Fachwissenschaft *und* Fachdidaktik sowie in Kooperation mit den Lehrkräften aus der Schulpraxis gezielter für den Einsatz im kompetenzorientierten Deutschunterricht entwickelt, aufbereitet und einem großen Interessentenkreis zugänglich gemacht werden. Wissenschaftliche Ansätze zu unterrichtsrelevanten Themen und mittelalterdidaktische Konzeptionen verbleiben auf diese Weise nicht in der hochschulinternen Diskussion, sondern können in der Praxis erprobt, evaluiert und sukzessive den Bedürfnissen des Schulalltags angepasst werden. Der Brückenschlag zwischen schulischer und universitärer Praxis über das Internet belebt dabei nicht zuletzt den konstruktiven Austausch aller Beteiligten sowie die Distribution neuester Erkenntnisse und Erfahrungen.

Die Vorteile des Mediums Internet liegen dabei in seiner Vermittlungsfunktion zwischen dem analogen Medium Text und den neuen digitalen Präsentationsmöglichkeiten von Texten sowie deren Verknüpfung mit multimedial aufbereitetem Kontextwissen. Ausgehend von der allgemeinen Faszination des Mittelalters können auf diese Weise sprachliche Alterität und kultureller Wandel des Mittelalters nicht nur nachvollziehbar, sondern auch an konkreten Texten und Gegenständen kompetenzorientiert und zum Teil auch wissenschaftspropädeutisch produktiv gemacht werden.

Die weltweite Vernetzung des Internets ermöglicht in diesem Zusammenhang den Zugriff auf eine Vielzahl bestehender Inhalte wie Ton- und Filmdateien, Fotos

³⁴ Die nachfolgenden Überlegungen zur Weiterführung des »mittelneu«-Internetportals basieren auf dem gemeinsam von Björn Bulizek und Andrea Sieber gehaltenen Vortrag zum Thema »Virtuelle Perspektiven für die germanistische Mediävistik im Deutschunterricht«.

und digitalisierte Handschriften oder Forschungswebseiten. Eine professionelle Recherche und Verlinkung neu aufbereiteter Inhalte mit vorhandenen Materialien reduziert demnach unter Umständen Material und Zeitaufwand und minimiert Entwicklungskosten. Medien, die als Konsumgüter im Alltag präsent sind oder ausgiebig im Internet diskutiert und angepriesen werden, wie zum Beispiel Comics, Computerspiele und andere Gaming-Angebote sowie Blockbusterfilme und Fernsehserien, die inzwischen überwiegend durch Streaming-Dienste bereitgestellt werden, generieren zwar oft und mitunter sogar verstärkt durch ein gezieltes Produktmarketing Klischeebilder vom Mittelalter, können aber hervorragend als Anlass für eine differenzierte Auseinandersetzung mit mittelalterlichen Texten und Themen genutzt werden. Zusammen mit musealen Angeboten³⁵ oder regionalen Literaturpfaden³⁶ ermöglicht es das Internet auf einer virtuellen Ebene, die aktuelle Erlebniswelt von heranwachsenden Generationen mit der historischen Vergangenheit zu verschränken.

Als problematischer Punkt bei der Aufbereitung und Darbietung mittelalterlicher Texte und Themen muss allerdings immer mitbedacht werden, dass das Faszinationspotenzial der Schülerinnen und Schüler sowie das Ausgangsinteresse der Lehrkräfte nicht nur einfach mit allen Mitteln der Digitalisierung und um jeden Preis aufrechterhalten werden sollte, sondern das Niveau eines fachlich korrekten Vermittlungsanspruchs darf auf keinen Fall zugunsten reißerischer Animationen oder spektakulärer Inhalte aufgegeben werden. Die Inhalte sollten vielmehr immer ansprechend *und* zugleich fundiert aufbereitet sein. Im Idealfall schaffen es virtuelle Angebote dann, neues Interesse zu wecken oder vorhandene Interessenlagen aufrecht zu halten bzw. so weiter zu profilieren, dass im Endeffekt die Originaltexte als digitalisierte Handschriften³⁷, als nach dem »mittelneu«-Prinzip aufbereitete Textauszüge oder sogar als gedruckte Ganzschriften ins Zentrum der Unterrichtsarbeit gerückt werden können.³⁸

Insgesamt lässt sich rückblickend auf das »mittelneu«-Projekt an dieser Stelle sagen, dass es für die germanistische Mediävistik enorm wichtig ist, sich kritisch, aber auch offen mit den Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die sich durch eine Digitalisierung ihrer Gegenstände und aufgrund der damit einhergehenden Virtualisierung ergeben. Nicht zu unterschätzen ist dabei das Problem der Nachhaltigkeit webbasierter Informations- und Serviceangebote, denn bereits bei der Anlage eines Internetportals sind immer auch zukünftige Weiterentwicklungen zu antizipieren. Zu bedenken gilt es, wie ein Angebot etwa durch die Nutzung eines bereits etablier-

35 Auf die Präsentation von Rezeptionszeugnissen zum Nibelungen-Mythos haben sich zum Beispiel das Nibelungenmuseum in Worms und das SiegfriedMuseum in Xanten spezialisiert; vgl. exemplarisch die Dokumentation zum Xantener Museum durch Trost 2012.

36 Siehe exemplarisch zu den »Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters« Hofmeister/Hofmeister-Winter 2015.

37 Zur Nutzung in der Unterrichtspraxis bieten sich in diesem Zusammenhang auch die technischen Innovationen von Tablets an; dazu siehe Geipel/Koch 2015.

38 Für diachron-komparatistische und medienintegrative Ansätze siehe Sieber 2015.

ten CMS-Systemen inkl. zukunftssicherer multimedialer Formate (z. B. .mp3, .mp4, .swf, .jpeg, .gif, .pdf) so auf einem Hochschulserver lokalisiert werden kann, dass durch diese Verankerung die langfristige Wartung, die Stabilität der URL sowie die Einbindung in vorhandene Suchsysteme gewährleistet ist. Für das »mittelneu«-Portal wird sich erst noch zeigen müssen, welche Optionen für eine nachhaltige, gegebenenfalls auch für eine überregionale Weiterführung realisierbar sind. Besonders sinnvoll erscheint es, in diesem Zusammenhang auch den Anschluss an Zukunftsprojekte der »Digital Humanities« zu suchen, denn in der germanistischen Mediävistik wird dies zunehmend als eine Chance gesehen, sich als ein modernes und zukunftsweisendes Fach zu profilieren und dadurch wettbewerbsfähig zu bleiben.

Neben diesen eher pragmatisch ausgerichteten Überlegungen sind weitere Aspekte bei der konzeptuellen Zukunftsplanung zu berücksichtigen. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, Lehrkräften trotz der weitgehenden Absenz des Mittelalters in den Lehrplänen konkrete Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie mittelalterliche Texte und Themen mit den länderspezifischen curricularen Vorgaben verbinden und zugleich die Erfordernisse der Kompetenzorientierung optimal erfüllen können. Dabei sollten literarische, sprachreflektorische, mediale und kulturelle Kompetenzen gleichermaßen eine zentrale Rolle spielen. Hierfür gilt es die Frage zu beantworten, welche mittelalterlichen Texte bzw. welche modernen Adaptationen mittelalterlicher Werke unter Berücksichtigung aktueller fachdidaktischer Kompetenzmodellierungen für die integrative Entwicklung der genannten Kompetenzbereiche optimal geeignet sind. Für mögliche Domänen einer mediävistischen Literaturdidaktik hat Anette Sosna bereits grundlegende Überlegungen zu den Bereichen *Textverstehen und Interpretieren*, *Intertextualität und Rezeption* sowie *Fremdheitserfahrungen und Bezugskompetenz* skizziert, die um Aspekte der Medien- und Sprachintegration sowie des fächerübergreifenden und transkulturellen Lernens zu ergänzen wären.³⁹

Literatur

- ANDERS, PETRA (2013): *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- BEIN, THOMAS (2013): Konrads von Megenberg Buch der Natur als Basis für fächerübergreifende und transkulturelle Unterrichtseinheiten. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 101–119.
- BEIN, THOMAS; HORCH, HANS OTTO (Hg., 2011): *Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische Literatur und mittelalterliche Fachliteratur als Herausforderung für ein erweitertes Textverstehen*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

39 Vgl. Sosna 2015, S. 138–144; zur Medienintegration Sieber 2015, zum sprachhistorischen Ansatz Böhner 2016, zu den Möglichkeiten des fächerübergreifenden und transkulturellen Lernens Bein 2013.

- BÖHNERT, KATHARINA (2016): *Sprachwandel beobachten, untersuchen, reflektieren – was Sprachgeschichte für den gymnasialen Deutschunterricht leisten kann*. Diss. masch., Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- BRÜCKNER, JANE (2012): *Unterrichtseinheit zum mittelalterlichen Tagelied in der 9./10. Jahrgangsstufe aller Schultypen*. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/index.php?option=com_content&view=article&id=324&Itemid=315 [Zugriff: 1.5.2016].
- BRÜCKNER, JANE u. a. (2012): Das Projekt »mittelneu«. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht. In: Bennewitz, Ingrid; Schindler, Andrea (Hg.): *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch*. Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 91–98.
- BUCK, THOMAS; BRAUCH, NICOLA (Hg., 2011): *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*. Münster: Waxmann.
- BULIZEK, BJÖRN (2011): *Till Eulenspiegel – Rezeption*. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/index.php?option=com_content&view=article&id=216&Itemid=215 [Zugriff: 1.5.2016].
- BÜSSE, JAQUELINE (2011): *Mittelalterliche Lyrik im Deutschunterricht. Entwurf von Curriculum-Modulen zu Walther von der Vogelweide in der Sekundarstufe I und II*. Göttingen. Online: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/3L46ZZZXKVFZ32TFNYQJ3P7UP3ZMUIQ6/full/1.pdf> 215 [Zugriff: 1.5.2016].
- Der Stricker: »Der Rabe mit den Pfauenfedern«*. In: Sammelhandschrift mit Reimpaardichtungen. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 341, 302r. Online: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg341/0607> [Zugriff: 1.5.2016].
- FEISTNER, EDITH u. a. (2016): *Mittelalterliche Literatur in der Schule*. Regensburg. Online: <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-aedl-1/projekte/> [Zugriff: 1.5.2016].
- FREDERKING, VOLKER u. a. (2007–9): *LUK. Literarische Urteilskompetenz*. Erlangen-Nürnberg. Online: <http://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/projekte/luk.shtml> [Zugriff: 24.4.2016]
- DERS. u. a. (2011–3): *ÄSKIL. Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht*. Erlangen-Nürnberg. Online: <http://deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/projekte/aeskil.shtml> [Zugriff: 24.4.2016]
- DERS. u. a. (2014): *LisE (Literarisch stimulierte Emotionalität)*. Erlangen-Nürnberg. Online: <http://deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/projekte/lise.shtml> [Zugriff: 24.4.2016].
- FRIEDL, GERHARD (2009): *Liebeslyrik. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig u. a.: Schöningh.
- GEBERT, BENT (2015): *Arbeitskreis Mittelalterliche Literatur und Schule*. Konstanz. Online: <https://www.litwiss.uni-konstanz.de/fachgruppen/germanistik/ak-mittelalterliche-literatur-u-schule/> [Zugriff: 1.5.2016].
- GEIPEL, MARIA; KOCH, JENNIFER (2015): Mittelalterliche Handschriften zum Greifen nah – Zum didaktischen Potenzial von Tablets im Deutschunterricht. In: Möbius, Thomas u. a. (Hg.): *Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle*. München: kopaed, S. 120–128.
- GEROK-REITER, ANNETTE; HERWEG, MATHIAS (2016): *Mittelaltergermanistik Baden-Württemberg*. Tübingen-Karlsruhe. Online: <http://www.ma-germanistik.de/> [Zugriff: 1.5.2016].
- GEROK-REITER, ANNETTE; LAUER, CLAUDIA (Hg., 2014): *Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 61/3.)
- GOLLER, DETLEF (2015): Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt MimaSch. In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 175–191.
- HEISER, INES (2013): Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 21–39.
- HOFMEISTER, WERNFRIED; HOFMEISTER-WINTER, ANDREA (2015): Alte Texte auf neuen Wegen. Gedanken zur literaturhistorischen Nachhaltigkeit am Beispiel des regionalen Netzwerkprojekts »Steirische Literaturpfade des Mittelalters«. In: Hofmeister/Schwinghammer (Hg., 2015), S. 73–105.
- HOFMEISTER, WERNFRIED; SCHWINGHAMMER, YLVA (Hg., 2015): *Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

- KARG, INA (2012): (Keine) Freude über die »Lebenszeichen«? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgenden Generationen im Deutschunterricht. In: Herweg, Matthias; Keppeler-Tasaki, Stefan (Hg.): *Rezeptionskulturen. fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 425–442.
- DIES. (2013): *Parzival. Arbeit mit einem mittelalterlichen Roman im Deutschunterricht der Oberstufe*. Aachen: Bergmoser + Höller (= Deutsch betrifft uns. Sonderheft: Mittelalter, H. 1).
- KÜENZLEN, FRANZISKA u. a. (Hg.; 2014): *Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KROLLA, NADINE; SEEBER, STEFAN (2016): *Arbeitskreis »Mittelalterliche Literatur und Schule«*. Freiburg. Online: <http://portal.uni-freiburg.de/germanistische-mediaevistik/mittelalterliche-literatur-und-schule> [Zugriff. 1.5.2016]:
- KRULL, RENATE (Hg., 2006): *Doppel-Klick 6*. Berlin: Cornelsen.
- LIEB, LUDGER (2016): *Abschlussbericht zum Denkwerk-Projekt »Liebe, Trauer, Lust und Frust. Unsere Emotionen im Spiegel der deutschen Literatur des Mittelalters und der Neuzeit«*. Zusammengestellt von Ricarda Wagner. Heidelberg. Online: http://www.ma-germanistik.de/wp-content/uploads/2016/04/Denkwerk_Bericht_Lieb.pdf [Zugriff: 1.5.2016].
- LÖSENER, HANS (Hg, 2015): *Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Themenheft: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2*. Online: http://leseraeume.de/?page_id=308 [Zugriff: 29.1.2016].
- MERTEN, STEPHAN (2011): Arbeit mit Wörterbüchern. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 348–360.
- MIEDEMA, NINE (2011): Mittelalterliche Texte. In: *Praxis Deutsch*, H. 230, S. 4–14.
- DIES. (Hg., 2013): *Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte*. Göttingen: V&R unipress (= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 60/2).
- DIES. (2015): *Mittelalterliche Texte im Deutschunterricht*. Saarbrücken. Online: <http://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/miedema/projekte/mittelaltertexte.html> [Zugriff: 1.5.2016].
- MIEDEMA, NINE; SIEBER, ANDREA (2013a): Das Projekt »mittelneu« (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: Wrobel/Tomasek 2013, S. 171–185.
- DIES. (Hg., 2013b): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- DIES. (2013c): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 7–19.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. (Hg., 2004a): *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/gs_deutsch.pdf [Zugriff: 1.5.2016].
- DASS. (Hg., 2004b): *Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/rs_deutsch.pdf [Zugriff 1.5.2016]
- DASS. (Hg., 2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf [Zugriff: 1.5.2016].
- DASS. (Hg., 2011): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Deutsch_HS_KLP_Endfassung.pdf [Zugriff: 1.5.2016].
- DASS. (Hg., 2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOST_Deutsch.pdf [Zugriff: 1.5.2016].
- METTENLEITER, PETER VON; KNÖBL, STEPHAN (Hg., 2003): *Blickfeld Deutsch – Oberstufe. Neuauflage. Schülerband*. Braunschweig u. a.: Schöningh.
- MÖBIUS, THOMAS (2010): *Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur*. München: kopaed.

- MOHR, ROBERT (2013): *Heiligenlegenden (8./9. Jahrgangsstufe)*. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=401 [Zugriff: 1.5.2016].
- PAEFGEN, ELISABETH K. (2008): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen; Fingerhut, Karlheinz (Hg.): *Textnahes Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–23.
- PROJEKT »MITTELNEU« (2013): Downloadbereich zur Unterrichtseinheit zum mittelalterlichen Schwank in der 6./7. Jahrgangsstufe aller Schultypen. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/images/stories/pdfs/arbeitsblaetter_pfaefe_amis_1-3 [Zugriff: 29.1.2016].
- PROJEKT »MITTELNEU« (2012): Informationsblatt zur Schulbuchdatenbank. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/images/stories/pdfs/informationsblatt_schulbuchdatenbank_mittelneu [Zugriff: 1.5.2016].
- SCHMITZ, ULRICH; SONDERHAUS, CHRISTIAN (Hg., 2006): *Duo Deutsch B 5. Sprach- und Lesebuch*. München u. a.: Oldenbourg.
- SCHWEMBACHER, MANUEL (2015): Parzival reloaded. Der Rezeptionsästhetische Modellversuch ALIENA (»Alte Literatur im Erlebnisraum neu ästhetisiert«). In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 193–205.
- SCHWINGHAMMER, YLVA (2013): *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- DIES. u. a. (2015): Das Sparkling Science Projekt Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters. Die Welt des Mittelalters als Ausgangspunkt für regionale und digitale Literaturerlebnisse. In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 9–72.
- SIEBER, ANDREA (Gesamtredaktion, 2010 ff.): *Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht*. Essen. Online: <https://www.uni-due.de/mittelneu/> [Zugriff: 1.5.2016].
- DIES. (2011): Siegfried auf der Leinwand. Hintergrundinformationen zu Verfilmungen des Nibelungen-Mythos. In: *Praxis Deutsch*, H. 230, S. 59–61.
- DIES. (2015): An den Schnittstellen des Nibelungen-Mythos. Überlegungen zur medienintegrativen Literaturdidaktik. In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 251–275.
- DIES. (2016a): Die schlechtesten Nibelungen-Filme aller Zeiten? Möglichkeiten und Grenzen einer mediävistischen Didaktisierung. In: Fischer, Martin; Pözl, Michaela (Hg.): *Blockbuster Mittelalter*. Bamberg: University of Bamberg Press [im Druck].
- DIES. (2016b): Siegfried im Fokus. Didaktische Facetten eines Helden-Mythos. In: Goller, Detlef u. a. (Hg.): *Helden in der Schule*. Bamberg: University of Bamberg Press [im Druck].
- SOSNA, ANETTE (2010): *Das Nibelungenlied. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell*. Braunschweig u. a.: Schöningh.
- DIES. (2013): *Lernzirkel zu Hartmanns von Aue »Erec« ab der 10. Jahrgangsstufe*. Essen. Online: https://www.uni-due.de/mittelneu/index.php?option=com_content&view=article&id=340&Itemid=334 [Zugriff: 1.5.2016].
- DIES. (2015): Mediävistik und Literaturdidaktik. Eine Topographie praxisbezogener Forschungsfelder. In: Hofmeister/Schwinghammer 2015, S. 251–275.
- TROST, RALPH (2015): *Vom Umgang mit Helden. Museum Nibelungen(h)ort Xanten. Bestandsaufnahme und Museumskatalog*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.
- WROBEL, DIETER; TOMASEK, STEFAN (Hg., 2013): *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ann-Katrin Bulmahn, Kirsten Menke-Schnellbacher

In en dorp en rave quam Mittelniederdeutsch im Deutschunterricht?

Der Beitrag befasst sich mit der Frage nach den Möglichkeiten der Integration mittelniederdeutscher Texte in den Deutschunterricht. Hierbei ist zunächst auf die *Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* einzugehen und zu diskutieren, welche Vorgaben diese den einzelnen norddeutschen Bundesländern in Hinblick auf die curriculare Verankerung des Niederdeutschen macht. Da im Folgenden eine Unterrichtssequenz rund um die Fabel *Vom Fuchs und Raben* vorgestellt wird, die einen regionalen Schwerpunkt hat, stehen die Kernlehrpläne Nordrhein-Westfalens im Fokus.

Die kompetenzorientierten Kernlehrpläne ermöglichen die Bearbeitung von mittelalterlichen Themen und Texten im Deutschunterricht.¹ Die Faszination und Popu-

ANN-KATRIN BULMAHN hat in Bielefeld ein Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Biologie absolviert und den Vorbereitungsdienst an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen aufgenommen.

E-Mail: ann-katrin.bulmahn@teleos-web.de

KIRSTEN MENKE-SCHNELLBÄCHER hat Germanistik, Literaturwissenschaft und Sport in Bielefeld studiert, wo sie 2012 promovierte. Sie war unter anderem als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Niederdeutsch in Westfalen« an den Universitäten Bielefeld und Münster tätig.

E-Mail: kirsten@schnellbaecher.de

1 »[D]er Einbezug von mittelalterlichen Originaltexten [fördert] den Erwerb wesentlicher in den Bildungsstandards geforderter Kompetenzen in besonderer Weise [...].« (Miedema/Sieber 2013, S. 10). Die Diskussion um die Vereinbarkeit mittelhochdeutscher Literatur mit den Bildungsstandards führt ausführlich Heiser 2013, S. 21–39. Vgl. außerdem die in den letzten Jahren im Umfeld des Projektes »mittelneu« der Universität Duisburg-Essen entstandenen Publikationen, wie den Sammelband Miedema/Sieber 2013, das *Praxis Deutsch*-Themenheft »Mittelalterliche Texte« von Miedema 2011 und die Handreichungen und Unterrichtsmodelle im Online-Portal: www.uni-due.de/mittelneu/ [Zugriff: 30.4.2016]. Vgl. des Weiteren den Band Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006 und die empirisch gestützte Arbeit von Schwinghammer 2013.

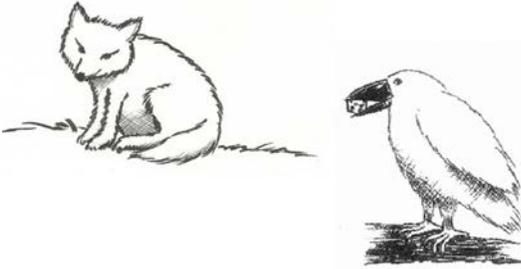


Abb. 1:
Zeichnung »Fuchs und Rabe«,
Ann-Katrin Bulmahn

larität des Mittelalters (vgl. etwa Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006, S. 17 und Miedema/Sieber 2013, S. 7) wird zunehmend für die Schule nutzbar gemacht. Zu einigen mittelhochdeutschen Klassikern liegen mittlerweile ausführliche Lehrmaterialien und Unterrichtsentwürfe vor, die es dem Lehrpersonal an den Schulen erleichtern, mit Originaltexten zu arbeiten und mediävistische Studienkenntnisse aufzufrischen.² Trotz der Bemühungen der letzten Jahre dürfte das Desiderat »der konkreten Umsetzung im Unterricht« (Miedema/Sieber 2013, S. 7) aber noch gelten.

Unser im Folgenden ausgeführter Vorschlag zu einer Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe I greift ein beliebtes und immer wieder in der didaktischen Literatur angeführtes Thema auf und beschäftigt sich mit einer der bekanntesten Aesop'schen Fabeln, der *Vom Fuchs und Raben*. Die Überlegungen bauen auf der mittelniederdeutschen Version des Textes auf, wie sie sich in der Zusammenstellung des *Wolfenbütteler Aesop* findet. Zu Fragen nach der Integration mittelalterlicher Texte in den Deutschunterricht und deren Potenzial, die Ausbildung verschiedenster Kompetenzen zu fördern, treten dementsprechend weitere hinzu: Wie sieht es mit dem Einbezug von niederdeutschen Texten aus, welche curricularen Vorgaben sind zu beachten und welchen »Mehrwert« kann die Verwendung eines mittelniederdeutschen Textes haben?

Der ausgewählte Text ist aufgrund seiner sprachlichen Herkunft – und der Verknüpfung mit einem Verfasser namens Gerhard von Minden – besonders zur regionalen Verwendung im norddeutschen (spezieller noch im ostwestfälischen) Gebiet geeignet. Die Ausführungen zur Verankerung niederdeutscher Texte und Themen in den Kerncurricula fokussieren daher vor allem die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Wahl der Textsorte und des bekannten Beispiels lässt allerdings eine praktische Anwendung auch in überregionalen Kontexten zu. Wie später zu zeigen ist, lässt sich die Fabel auch diachron in literarhistorische Unterrichtsreihen einbetten oder zur Schulung von Kompetenzen im Bereich Medialität-Materialität heranziehen.

² Vgl. beispielsweise zu Walther von der Vogelweide der Sammelband Bein 2004, zum *Nibelungenlied* Sosna 2010, zum Artusroman Hartmanns von Aue Sosna 2013, S. 59–76.

1. Grundlagen für das Niederdeutsche in der Schule

In Deutschland – wie in vielen anderen Staaten³ – existieren Regional- und Minderheitensprachen, deren Sprecherinnen und Sprecher nicht (nur) die deutsche Standardsprache sprechen: in Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Teilen Nordrhein-Westfalens wird/wurde Niederdeutsch gesprochen. Seit dem Jahr 1998 steht diese Regionalsprache aufgrund der *Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* in den genannten Bundesländern unter besonderem Schutz. Mit Unterzeichnung der Europäischen Sprachencharta geht von Seiten der unterzeichnenden Staaten die Zielsetzung einher, den Reichtum und die Diversität des kulturellen Erbes in Europa zu fördern und die »geschichtlich gewachsenen Regional- oder Minderheitensprachen« (Council of Europe 1993, S. 2) zu schützen.⁴ Die Charta legt den rechtlichen Grundstein dafür, dass die Regionalsprache Niederdeutsch im universitären wie auch im schulischen Bereich thematisiert werden kann. Es muss allerdings grundsätzlich differenziert werden, welche Abschnitte die jeweiligen Bundesländer unterzeichnet haben, so dass sich kein einheitliches Bild der Situation in den acht Ländern ergibt.⁵ Die fünf »norddeutschen« Bundesländer Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein sowie auch Nordrhein-Westfalen haben den Absatz bestätigt, aus dem die Verpflichtung hervorgeht, »für den Unterricht der Geschichte und Kultur, die in der Regional- oder Minderheitensprache ihren Ausdruck finden, zu sorgen« (Council of Europe 1993, S. 12). Ausschließlich Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen legen sich zudem darauf fest, »in Bezug auf andere Gebiete als diejenigen, in denen die Regio-

3 Die europäische Sprachenlandschaft ist vielfältig, die Sprachen sind divers und nicht (immer) durch politische Grenzen zu trennen. Etwa die Hälfte der in Europa gesprochenen knapp 70 Sprachen können als *Kleinsprachen* oder *lesser used languages* bezeichnet werden, welche unter dem Dach der jeweiligen Staats- und Amtssprachen gesprochen werden (Wirrer 2003, S. 23f., und Menke 2005, S. 171).

4 Die Charta umfasst fünf voneinander abgegrenzte Teile: Teil I regelt allgemeine Bestimmungen wie die Begriffsdefinition der Regional- oder Minderheitensprachen und Verpflichtungen, welche die Vertragsparteien eingehen. Der zweite Teil umfasst Ziele und Grundsätze der Charta, welche beispielsweise ausschließen, dass Sprecherinnen und Sprecher durch den Gebrauch der Regional- oder Minderheitensprachen benachteiligt werden. Im dritten Teil finden sich konkret anzuwendende Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Justiz, Verwaltung, medienkulturelle Tätigkeiten und wirtschaftliches sowie soziales Leben. Die »verbindliche[n] Positionen, die zu aktivem Handeln verpflichten« (Bundesrat für Nedderdüütsch 2014, S. 1), umfassen dabei nur die von den Vertragsparteien unterzeichneten Artikel, Paragraphen und Absätze. In Abschnitt IV werden Regelungen zur Anwendung und Umsetzung der Charta formuliert, der fünfte Teil umfasst abschließende Bestimmungen zum Inkrafttreten, zu Erweiterungen der Unterzeichnungen sowie zur Kündigung.

5 Zur Situation des Niederdeutschen in der Schule und der Umsetzung der Charta in den einzelnen Ländern vgl. die Kapitel »Grundsatzpositionen« und »Sachstandsberichte der Länder« in einer Publikation des Bundesrats für Nedderdüütsch zum Thema (Bundesrat für Nedderdüütsch 2013, S. 12–27).

nal- oder Minderheitensprache herkömmlicherweise gebraucht werden, Unterricht der Regional- oder Minderheitensprache oder Unterricht in dieser Sprache auf allen geeigneten Bildungsstufen zuzulassen, zu diesem Unterricht zu ermutigen oder ihn anzubieten, wenn die Zahl der Sprecher einer Regional- oder Minderheitensprache dies rechtfertigt« (Council of Europe 1993, S. 11). So ergibt sich bei ausreichender Sprecherzahl die Perspektive, die niederdeutsche Sprache in den Schulen zu thematisieren, auch wenn das Niederdeutsche in den betreffenden Gebieten nicht (mehr) traditionell gesprochen wird und/oder dies von Seiten der Schülerinnen und Schüler (SuS) ausdrücklich gewünscht wird. Dies ist gerade für die Situation in Nordrhein-Westfalen relevant, denn trotz der sprachlichen Zweiteilung – in das vormals niederdeutschsprachige Westfalen und das jenseits der Benrather Linie gelegene hochdeutsche Gebiet des Rheinlands⁶ – ist es möglich, das Niederdeutsche in den Unterricht zu integrieren. Welche Auswirkung hatten nun aber die Verpflichtungen, die sich aus der Unterzeichnung der Charta (in Deutschland trat sie 1999 in Kraft) für den Bereich Bildung und Schule ergaben? Lässt sich das Niederdeutsche in die Bildungsstandards integrieren und ist es heute in den Kernlehrplänen der Bundesländer verankert?

2. Das Niederdeutsche in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen

In den länderübergreifenden Bildungsstandards kann die Behandlung des Niederdeutschen im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* verortet werden. Für die Sekundarstufe I kann mit einem Unterricht, der das Niederdeutsche zum Gegenstand hat, eine Förderung der Kompetenzen in den untergeordneten Kategorien »Sprachen in der Sprache« kennen und ihre Funktion unterscheiden« und »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten« (Ständige Konferenz der Kultusminister 2003, S. 16) angestrebt werden.⁷

Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen eröffnet im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* in den Jahrgangsstufen 5/6 die Möglichkeit, mit der Behandlung des Niederdeutschen »Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen« zu erörtern (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2007, S. 50), am Ende der Jahrgangsstufe 8 sollen die SuS Sprachvarianten voneinander unterscheiden und »nehmen exemplarisch Einblick in die Sprachgeschichte. Sie kennen Merkmale der Sprachentwicklung.« (Ebd.) In

6 Zur sprachgeschichtlichen Inhomogenität des rheinisch-westfälischen Raums und zur dialektalen Situation vgl. die einzelnen Abschnitte in Macha/Neuss/Peters/Elspaß 2000.

7 In der gymnasialen Oberstufe können drei (im Grundkurs) respektive vier (im Leistungskurs) Kompetenzen der Bildungsstandards durch die Auseinandersetzung mit dem Niederdeutschen gefördert werden: Nach Abschluss der gymnasialen Oberstufe können Schülerinnen und Schüler laut der Vorgaben der Konferenz der Kultusminister »Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben / Auswirkungen der Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit analysieren / auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten / Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben« (Ständige Konferenz der Kultusminister 2012, S. 20 f.).

der Jahrgangsstufe 9 soll es den SuS möglich sein, Sprachvarianten zu reflektieren und »ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels« zu kennen und zu bewerten (ebd.).⁸

Die Rahmenpläne und Kerncurricula der anderen Charta-unterzeichnenden Bundesländer geben teilweise deutlichere Vorgaben und verankern das Niederdeutsche expliziter als NRW. So soll es in Mecklenburg-Vorpommern für die Jahrgangsstufen 5/6 im Bereich *Mündliches Erzählen* möglich sein, »[gegebenenfalls] auch in niederdeutscher Sprache [zu] erzählen« (Ministerium für Bildung MV 2010, S. 7). Als mögliche kompetenzübergreifende Inhalte werden außerdem die Rezeption und die Rezitation niederdeutscher Texte angeführt (Ministerium für Bildung MV 2010, S. 15). Niedersachsen sieht für die Jahrgangsstufen 7/8 vor, dass die SuS das Niederdeutsche exemplarisch kennenlernen (Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 28). Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg haben im Laufe der letzten Jahre eigenständige Rahmenpläne erstellt und das Niederdeutsche teilweise als eigenes Unterrichtsfach (vor allem im Primarbereich), das das Erlernen der Sprache vorsieht, etabliert. Hier handelt es sich um die Bundesländer, die heute mit den größten Sprecherzahlen aufwarten können. In Nordrhein-Westfalen lässt sich das Niederdeutsche fast ausschließlich implizit und kompetenzorientiert verankern, was vor allem den geringen Sprecherzahlen geschuldet ist. Hier kann nicht der Spracherwerb primäres Ziel des Niederdeutsch-Unterrichts sein, sondern vielmehr die Heranführung der SuS an die Regionalsprache sowie die Vermittlung von Wissen über die kulturellen Hintergründe und Traditionen dieser Sprache.

Als ebenso hinderlich für die Integration in die Lehrpläne und somit die Thematisierung im Unterricht erweisen sich allerdings auch die wenigen ausgearbeiteten Curricula bezüglich der Vermittlung und Behandlung des Niederdeutschen, welche als Vorbild dienen könnten.⁹ Eine Begründung *für* die Thematisierung des Niederdeutschen im (Deutsch-)Unterricht jenseits der Bestimmungen der Sprachencharta liefert Birte Arendt, die darauf hinweist, dass das Niederdeutsche beispielsweise das Erlernen des Englischen oder skandinavischer Sprachen vereinfachen könne und die natürliche Mehrsprachigkeit durch den aktiven Sprachgebrauch – eine selbstverständliche Forderung der Bildungspolitik – fördere (Arendt 2010, S. 288).

8 In der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe findet das Niederdeutsche explizite Erwähnung in den Kompetenzerwartungen: SuS soll es möglich sein, »Sprachvarietäten in verschiedenen Erscheinungsformen (...) Dialekt bzw. Regionalsprache wie Niederdeutsch) beschreiben und deren gesellschaftliche Bedeutsamkeit beurteilen« zu können (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2014, S. 26).

9 Es ist des Weiteren zu beachten, worauf Reinhard Golz anspielt, wenn er argumentiert, dass »Schlagworte wie europäische Angleichung, Kerncurricula und Standards« nicht dazu beigetragen hätten, die Spielräume für regionale Standards zu erweitern (Golz 2013, S. 8). Im Sinne einer größtmöglichen bundes- oder europaweiten Vergleichbarkeit spricht die Thematisierung des Niederdeutschen im Deutschunterricht nicht für eine Angleichung der Lehrpläne, sondern vielmehr für eine neuerliche Differenzierung.

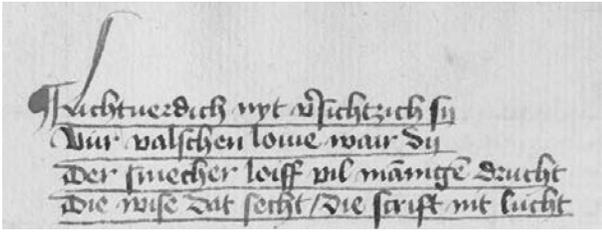


Abb. 2: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel; Cod. Guelf. 997 Novi »Wolfenbütteler Aesop«, Bl. 8v.
Quelle: <http://diglib.hab.de/?db=mss&list=ms&id=997-novi>, Abdruckgenehmigung der HAB vorhanden

Im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Kernlehrpläne für die Behandlung mittelalterlicher Literatur ist auf mehrere Beiträge zu referenzieren, die sich ebenfalls vorrangig mit der Situation in NRW beschäftigen. Thomas Bein etwa diskutiert die Richtlinien für den Deutschunterricht der Sekundarstufe II in seinem Beitrag zum Potenzial Konrads von Megenberg *Buch der Natur* (Bein 2013, S. 101–119); auf die Sekundarstufe I gehen Jens Hildebrand und Achim Jäger ein, die zahlreiche Anregungen zur Arbeit mit den unterschiedlichsten mittelhochdeutschen Texten im Unterricht liefern (Hildebrand/Jäger 2013, S. 121–144). Ihnen ist zuzustimmen, wenn sie am Ende ihrer Überlegungen das Fazit ziehen, dass mittelalterliche Texte die Möglichkeit bieten, »nicht nur literaturgeschichtliche Kenntnisse zu festigen, das kulturelle Gedächtnis zu stärken und Leseanreize zu vermitteln, sondern – durchaus im Sinne eines Spiralcurriculums – Lesekompetenzen [...] begründen« (ebd., S. 144).

3. *Vom Fuchs und Raben* – Textgrundlage

Der Beispieltext entstammt einer Wolfenbütteler Handschrift (Cod. Guelf. 997 Nov.) des 15. Jahrhunderts, die 125 Aesop-Fabeln in mittelniederdeutscher Sprache (mit mittelfränkischen Formen, die wohl durch den Schreiber hinzukamen) beinhaltet. Albert Leitzmann hat diesen Text 1898 ediert, dabei jedoch weitreichende Änderungen der sprachlichen Gestalt vorgenommen.¹⁰ Einen diplomatischen Ab-

10 »Was die schreibweise des textes betrifft, so konnte ich mich nicht entschliessen die wechselnden formen der überlieferten schreibung sklavisch beizubehalten, [...] da ich keinen glauben an die tiefere bedeutung dieser verwilderten orthographie in mir aufzubringen vermag. ich habe eine normalisierte schreibung durchgeführt [...].« (Leitzmann 1898 [1985], XII) Hier wird eines der grundlegenden Probleme deutlich, das die Verwendung mittelniederdeutscher Texte im Schul- wie Hochschulunterricht schwierig macht. Anders als die vielen normalisierten, mittelhochdeutschen Texte, die durch kritische und kommentierende Editionen erschlossen sind, existieren wenige mittelniederdeutsche Textausgaben, die vergleichbar problemlos nutzbar sind. Als Lesebuch mit mittelalterlichen Texten sei auf Meier/Möhn 2008 verwiesen.

druck des Textes, weitergehende Informationen und eine Verlinkung auf das Digitalisat der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel stellt das Projekt »Niederdeutsch in Westfalen – Historisches Digitales Textarchiv« der Universitäten Bielefeld und Münster auf seiner Homepage zur Verfügung.¹¹ Für die Nutzung im Deutschunterricht ist die normalisierte Fassung Leitzmanns allerdings gut geeignet, da sie es den SuS leicht macht, unbekannte mittelniederdeutsche Wörter im Wörterbuch¹² nachzuschlagen. Der Text an sich ist aufgrund seiner Kürze und seines Bekanntheitsgrades auch für das Lehrpersonal gut nutzbar.¹³

Als Verfasser der Fabelsammlung gilt Gerhard von Minden, sein Name ist aus einer späteren Neubearbeitung der Fabeln überliefert. Der Bearbeiter nennt in seinem nach 1402 entstandenen Werk, das als *Magdeburger Aesop* bekannt ist, einen Gerhard, der Dekan in Minden gewesen sei und die Aesop-Geschichten ins Deutsche übertragen habe (Wolff 1980, Sp. 1235–1236). Fraglich ist die Datierung auf das Jahr 1370, Leitzmann nimmt diesbezüglich einen Fehler entweder des Schreibers der Wolfenbütteler Handschrift oder schon der Vorlage an und vermutet, dass es nicht *dre-*, sondern *two hundred* heißen müsse. Die urkundlich bezeugten Dekane der Mindener Gemeinden tragen um 1370 andere Namen, allerdings findet sich ein Gerhard als Dekan der Domgemeinde zu Minden in den Jahren 1260–1278 (Leitzmann 1898, S. XXXI–XXXIV). Gestützt wird die These zur Entstehungszeit durch den Versbau und Reim, die eher im 13. Jahrhundert zu erwarten sind.

Die Fabel *Vom Fuchs und Raben* findet sich als Nr. 13 in der Sammlung des *Wolfenbütteler Aesop*, in der Handschrift auf den Bll. 8r und 8v¹⁴:

11 <https://www.lwl.org/LWL/Kultur/niederdeutsch/texte/literatur/m3> [Zugriff: 30.4.2016].

12 Das sechsbändige von Schiller/Lübben herausgegebene Wörterbuch ist online als Faksimile verfügbar und für den Unterricht einsetzbar: www.rzuser.uni-heidelberg.de/~cd2/drw/s/Sa-schm.htm#Schiller-Lubben [Zugriff: 30.4.2016].

13 Sowohl im Lehramts- als auch im Fachwissenschaftsstudium finden Veranstaltungen zum Mittelniederdeutschen – auch an den norddeutschen Universitäten, die teilweise eigene Studiengänge »Niederdeutsch« eingerichtet haben – selten bis gar nicht statt. Der Schwerpunkt der Niederdeutsch-Philologie an den Universitäten liegt in der Sprachwissenschaft und Dialektologie. Ebenso behandelt die germanistische Mediävistik nur vereinzelt mittelniederdeutsche Texte. Die Kompetenzen zur Aufbereitung mittelniederdeutscher Texte für den Unterricht sind daher noch weniger vorhanden, als dies für mittelhochdeutsche Texte gelten muss. Übersichtliche Einführungen in die mittelniederdeutsche Sprache und Literatur liegen nicht vor; Basisartikel und -materialien wie sie etwa Miedema 2011, S. 4–14 für das Mittelhochdeutsche zur Verfügung stellt, wären dringend auch für das Mittelniederdeutsche erforderlich.

14 Zur Demonstration im Unterricht kann die Handschrift auf der Homepage der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel unter <http://diglib.hab.de/mss/997-novi/start.htm> [Zugriff: 10.5.2016] als Digitalisat eingesehen werden.

In en dorp en rave quam,
na siner art he mit sik nam
van danne enen kese got:
an em vorhaven wart sin mot.
5 up enen bom sat he sik do:
he schrach lude, he sank ho.
en vos snel darhenne stotte,
herlik he den raven grotte.
he sprak: »ik ensach ne, wet Krist,
10 stolter vogel dan du bist.
dine vedern dunket mi
gelik ens pawen, vrouwe di.
dine ogen klar na und verne
lüchten wo de morgensterne.
15 darboven dines snavels klank
övertret aller vögele sank.«
to dissem love was so her
dem raven, dat he wulde mer
behagen dem vosse, wan he dan
20 hadde: noch luder hof he an
mit sange, de kese em entslep.
de vos darmede to hole lep.
Lichtverdich nicht, vörsichtig si;
vor valschem love ware di.
25 der smeker lof vil mannigen drücht,
de wise dat secht, de schrift nicht lücht.

Ein Rabe kam in ein Dorf,
wie es seine Art war, stibitzte er
sich einen guten Käse von dort:
durch ihn hob sich seine Stimmung.
Er setzt sich dann auf einen Baum,
krächzte laut und sang hoch.
Ein Fuchs stieß schnell dort entlang,
er grüßte den Raben wie ein Herr.
Er sprach: Ich sah niemals, bei Gott,
einen stolzeren Vogel als du es bist.
Deine Federn scheinen mir
eines Pfauen gleich, freue dich.
Deine klaren Augen – von nah und fern –
leuchten wie der Morgenstern.
Darüber hinaus übertrifft der Klang deines
Schnabels den Gesang aller Vögel.
Das Lob war dem Raben so angenehm,
dass er dem Fuchs mehr
gefallen wollte, als er es schon
hatte: noch lauter hob er
den Gesang an, der Käse entglitt ihm.
Der Fuchs lief damit zu seinem Bau.
Sei nicht leichtfertig, sondern vorsichtig.
Hüte dich vor falschem Lob.
Das Lob der Schmeichler betrügt viele.
das sagt der Weise, die Schrift lügt nicht.

4. Unterrichtssequenz

4.1 Thema

Die Fabel *Vom Fuchs und Raben* in der vorliegenden mittelniederdeutschen Version des Gerhard von Minden ist – wie alle seine Fabeln – nicht sonderlich umfangreich und weist kaum literarische Ausgestaltungen auf. Gesellschaftskritische Andeutungen, die auf die Entstehungszeit rekurrieren, finden sich nicht. Die Fabel endet mit einer vierzeiligen Moral, die vor falschem Lob und Schmeichlern warnt. Der Inhalt ist leicht zu erfassen und weicht kaum von der Aesop'schen Vorlage ab, muss daher im Unterricht nicht vordergründig behandelt werden. Der Schwerpunkt kann somit auf der Sprache des Textbeispiels liegen. Die SuS lernen einen Text in einer für sie zunächst ungewohnten und unbekanntem Sprache kennen, die auf den zweiten Blick aber durchaus Ähnlichkeiten zum heutigen Deutsch aufweist. Mit detektivischem Spürsinn und Materialien, die sie im Unterricht erarbeiten und gestellt bekommen, können sie einen ersten Zugang zum Mittelniederdeutschen bekommen und dadurch ihr Wissen über die deutsche Sprache und ihre historische Entwicklung ausbauen.

4.2 Intention

Durch die Beschäftigung mit einem mittelniederdeutschen Text, der in ihrer Herkunftsregion zu verorten ist, soll das Interesse der SuS besonders aktiviert werden. Ziel ist es, Wissen über das kulturelle Erbe und die sprachliche Entwicklung ihrer Region zu vermitteln. Die SuS erhalten einen exemplarischen Einblick in sprachgeschichtliche Prozesse und lernen einige Phänomene des Sprachwandels kennen. In der diachronen Perspektive erfahren sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der heutigen neuhochdeutschen Standardsprache und des Mittelniederdeutschen. Zur Recherche der unbekanntesten niederdeutschen Wörter nutzen die SuS Wörterbücher und das Internet; ebenso informieren sie sich über die historischen Hintergründe des Verfassers, des Textes und der Handschrift. Die Wahl der Textsorte Fabel ermöglicht es, an bestehendes Wissen im literarischen Bereich anzuknüpfen und den Text in größere Unterrichtseinheiten zu integrieren.

4.3 Realisierung

Das Thema Fabel ist den SuS der Klassen 7/8 bereits bekannt, so dass auf die Textsorte nicht erneut ausführlich eingegangen werden muss; die grundlegenden Merkmale und Besonderheiten können zu Beginn der Unterrichtseinheit durch einen klassischen Bildeinstieg wiederholt werden. Um dem mittelalterlichen Thema gerecht zu werden, eignet sich beispielsweise der Ausschnitt des Teppichs von Bayeux¹⁵, auf dessen Randborte sich die Fabel *Vom Fuchs und Raben* abgebildet findet.¹⁶ Der Teppich als Bildmedium bietet den SuS durch seine ungewohnte Materialität einen ersten fremdartigen Einstieg in die Materie.

Zu Beginn der Arbeit mit der Fabel wird der mittelniederdeutsche Text von der Lehrkraft vorgelesen, die SuS folgen dem Lesen auf einer Folie. Erste Höreindrücke werden im Plenum gesammelt und auf zeitliche und räumliche Faktoren hin befragt. Wenn es sich um Unterricht an einer Schule mit ländlichem Einzugsgebiet (z. B. im Raum Minden/Lübbecke NRW) handelt, ist es durchaus realistisch, dass einige der SuS Kontakt zu Plattdeutschsprecherinnen und -sprechern haben und den Text zuordnen können. In anderen, städtischeren Gebieten ist dies allerdings nicht vorauszusetzen, so dass es der Lehrkraft obliegt, eine einfache und kurze kultur- und sprachgeschichtliche Einführung zu geben. Im Anschluss versuchen die SuS einzelne Worte des Textes zu übersetzen. Hilfreich kann – bei der Möglichkeit zur Internetnutzung – eine Partner- oder Kleingruppenarbeit mit dem Wörterbuch sein. Hier erfolgt die Annäherung an das Mittelniederdeutsche durch das Herausuchen einzelner Substantive (*dorp/rave/bom/vos/pawe/snavel*), die SuS schulen hierbei zudem noch ihre Erfahrung im Umgang mit Wörterbüchern und Lexika.

15 Abbildungen der Szene finden sich gemeinfrei im Internet und können beispielsweise aus dem entsprechenden Wikipedia-Artikel heruntergeladen werden.

16 Alternativ kann die Zeichnung (Abb. 1) in unserem Beitrag genutzt werden; einen sehr kindgerechten Einstieg bietet das Bild in Schwake/Schwake 2016, S. 22.

Abb. 3: Arbeitsblatt

<p>Er sprach: Ich sah niemals, bei Gott, einen stolzeren Vogel als du es bist. Deine Federn scheinen mir eines Pfauen gleich, freue dich. Deine klaren Augen – von nah und fern - leuchten wie der Morgenstern. Darüber hinaus übertrifft der Klang deines Schnabels den Gesang aller Vögel.</p>	<p>Das Lob war dem Raben so angenehm, dass er dem Fuchs mehr gefallen wollte, als er es schon hatte: noch lauter hob er den Gesang an, der Käse entglitt ihm. Der Fuchs lief damit zu seinem Bau.</p>	<p>he sprach: „ik ensach ne, wet Krist, stolter vogel dan du bist. dine vedern dunket mi gelik ens pawen, vrouwe di. dine ogen klar na und verne luchten wo de morgensterne. darboven dines snavel's klank overtret aller vögele sank.“</p>
<p>Sei nicht leichtfertig, sondern vorsichtig. Hüte dich vor falschem Lob. Das Lob der Schmeichler betrügt viele, das sagt der Weise, die Schrift lügt nicht.</p>	<p>up enen bom sat he sik do: he schrach lude, he sank ho. en vos snel darhenne stotte, heriik he den raven grotte.</p>	<p>In en dorp en rave quam, na siner art he mit sik nam van danne enen kесе got: an em vorhaven wart sin mot.</p>
<p>to dissem love was so her dem raven, dat he wulde mer behagen dem vosse, wan he dan hadde: noch luder hof he an mit sange, de kесе em entslep. de vos darmede to hole lep.</p>	<p>Lichtverdich nicht, vorsichtig si; vor valschem love ware di. der smeker lof vil manngen drücht, de wise dat secht, de schrift nicht lücht.</p>	<p>Ein Rabe kam in ein Dorf, wie es seine Art war, stibitzte er sich einen guten Käse von dort: durch ihn hob sich seine Stimmung.</p>
	<p>Er setzt sich dann auf einen Baum, krächzte laut und sang hoch. Ein Fuchs stieß schnell dort entlang, er grüßte den Raben wie ein Herr.</p>	

Im nächsten Schritt bekommen die SuS einen kurzen Sachtext zum Phänomen der zweiten (hochdeutschen) Lautverschiebung, dessen Kernaussage deutlich macht, dass es eine Trennung des deutschen Sprachraums in ein hoch- und ein niederdeutsches Gebiet gibt, die sich heute noch in den gesprochenen Dialekten zeigt. Zur Verdeutlichung bietet es sich an, eine einfache Übersichtskarte mit den heutigen Bundesländern und/oder bekannten Städten – vor allem mit der jeweiligen Heimatstadt – zu präsentieren. Als Tafelbild werden die drei Tenues /p/ /t/ /k/ und die verschobenen Spiranten /f/ /s/ /ch/ bzw. Affrikaten /pf/ /tz/ /kch/ eingeführt und anhand von Beispielen (nd. slapen – hd. schlafen / nd. Appel – hd. Apfel / nd. dat – hd. das / nd. Katt – hd. Katze / nd. maken – hd. machen) besprochen. Mit Blick auf den Fabeltext kann zusätzlich die Verschiebung von /v/ zu /b/ thematisiert werden, da sich hierfür mehrere Beispiele finden lassen. Die SuS können in Expertengruppen für jeweils eine Verschiebung aufgeteilt werden und durchsuchen den Beispielstext nach »ihrem« Phänomen. Grundsätzlich kann nach der gleichen Methode – und wenn es die Lernstärke der SuS zulässt – die neuhochdeutsche Diphthongierung (lang i – ei und lang u – au) eingeführt werden, die im Niederdeutschen nicht stattgefunden hat. Zur Sicherung der erlernten Lautverschiebungen bzw. des Lautwandels sollten die einzelnen Phänomene auf Tonkarton geschrieben und im Unterrichtsraum aufgehängt werden. Mithilfe dieser visuellen Unterstützung können die SuS im Folgenden ein Arbeitsblatt bearbeiten, das den mittelniederdeutschen Fabeltext und auch die neuhochdeutsche Übersetzung in fünf Bausteine aufteilt (Verse 1–4, 5–8, 9–16, 17–22, 23–26), die es in die richtige Reihenfolge zu bringen gilt. Im abschließenden Plenumsgespräch werden noch verbliebene Fragen geklärt und die Übersetzung nachvollzogen. Am Ende soll die zunächst un-

bekannte und fremde Sprache des Textes nicht mehr rätselhaft sein und die SuS sollen ein Bild des Entstehungsortes und der Entstehungszeit bekommen haben.

Um den SuS die Besonderheiten der Materialität mittelalterlicher Literatur zu vermitteln, bietet es sich des Weiteren an, das Wolfenbütteler Digitalisat der Handschrift in den Unterricht einzubeziehen und die Aufnahmen der Herzog August Bibliothek zu zeigen. So können die SuS beispielsweise anhand der vier letzten Verse versuchen, die Schrift zu entziffern und den Text der Moral abzuschreiben. Hier wird auffallen, dass der Text von dem im Unterricht genutzten in einigen Schreibweisen abweicht. Es könnte sich mit Blick auf die Aussage des letzten Verses eine Diskussion über das geschriebene – gedruckte – Wort ergeben.¹⁷

In einer eventuell auch fächerübergreifenden Weiterarbeit könnten der Verfasser und sein Werk im Vordergrund des Unterrichts stehen. Die SuS recherchieren, was über den Dekan Gerhard von Minden bekannt ist. Wird die Unterrichtssequenz, wie von uns geplant, in Ostwestfalen durchgeführt, kann – auch in Kooperation mit dem Geschichtsunterricht – ein Besuch des Mindener Stadtarchivs und des Mindener Doms das Thema abrunden. Vor Ort bekommen die SuS ein deutliches Bild des kulturellen Erbes ihrer Region.

5. Fazit und Transfer

Die vorgestellte Unterrichtssequenz zum Mittelniederdeutschen hat den SuS in erster Linie eine Erscheinung des Sprachwandels vorgestellt, die in historischer Perspektive für ihre Herkunftsregion von Bedeutung war. Sie haben das Niederdeutsche als Sprache kennen und vom Hochdeutschen unterscheiden gelernt; die vermittelten Kompetenzen liegen im Bereich des Umgangs mit historischen Sprachstufen. Die regionalen Bezüge, die durch den Verfasser der Kompilation gegeben waren, erzeugen im Idealfall eine größere identifikatorische Wirkung als andere Texte, zu denen die SuS keinerlei persönliche/regionale Verbindung aufbauen können. An diesem Punkt ist beim Einsatz mittelniederdeutscher Texte im Deutschunterricht unserer Meinung nach anzusetzen, es lassen sich – allerdings mit nicht ganz geringem Recherche-Aufwand für die Lehrkraft – in vielen Regionen Norddeutschlands mittelalterliche Texte mit Lokalkolorit finden.¹⁸ Diese können für kurze Unterrichtssequenzen, wie die hier dargestellte, genutzt werden. Eine eigenständige Unterrichtsreihe zum Niederdeutschen allgemein¹⁹ oder zum Mittelniederdeutschen zu konzipieren, gestaltet sich grundsätzlich schwieriger und eignet sich eher für Pro-

17 Das allerdings eher bei Verwendung des mittelniederdeutschen Textes in der Sekundarstufe II.

18 Als Texte anderer Regionen kommen etwa für den Mecklenburger Raum Ausschnitte des *Rostocker Liederbuchs*, für das ostfälische Gebiet Historien aus dem *Eulenspiegelbuch*, für die Stadt Lübeck eine Geschichte namens *Mord auf dem Klingenberg* u. ä. in Frage. Vgl. als Quelle etwa Meier/Möhn 2008.

19 Hier wären dann beispielsweise auch die modernen mundartlichen Fassungen der Fabel mit einzubeziehen oder die SuS könnten Rechercheaufgaben zum aktuellen Gebrauch des Plattdeutschen in ihrer Stadt erledigen.

jekttage oder in der für die Notengebung nicht mehr relevanten Unterrichtszeit vor den Schulferien.

Mittelniederdeutsche Texte aus dem Bereich der Fabel allerdings lassen sich im Gegensatz zu anderen Textsorten gut in den regulären Unterricht integrieren.²⁰ Hier sei auf Schwake/Schwake 2016 verwiesen, die in den Unterrichtsbausteinen auch die Fabel *Vom Fuchs und Raben* aufnehmen und vor allem die unterschiedlichen Fassungen bearbeiten. Sie nehmen die Luther-Fassung als Ausgangspunkt und schlagen einen Vergleich mit Lessings Bearbeitung vor. Hier könnte die mittelniederdeutsche Fassung als weiteres Textbeispiel genutzt werden. Als Differenzierungsmaterial für leistungsstärkere Lerngruppen (die Einheiten richten sich an die Jahrgangsstufen 5/6) bieten sie die moderne Fabel Thurbers an, die sich im Rahmen der Weiterarbeit auch für SuS der Jahrgangsstufen 7/8 eignen würde. Hier liegt deutlich Intertextualität vor, so dass die Fabel gut zur Thematisierung dieses literarischen Phänomens genutzt werden kann (Schwake/Schwake 2016, S. 34–37). Möchte man die Fabel *Vom Fuchs und Raben* in anderer medialer Ausprägung einbeziehen, bietet sich auch die musikalische Umsetzung der Gruppe »Ougenweide« aus dem Jahr 1974 an, die über ein YouTube-Video greifbar ist.²¹

Literatur

- ARENDET, BIRTE (2010): *Niederdeutschkurse. Spracheinstellungen im Kontext von Laien, Printmedien und Politik*. Berlin: Erich Schmidt.
- BEIN, THOMAS (Hg., 2004): *Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Walther-Studien 2).
- DERS. (2013): Konrads von Megenberg Buch der Natur als Basis für fächerübergreifende und transkulturelle Unterrichtseinheiten. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 101–119.
- BUNDESRAT FÜR NEDDERDÜTSSCH (2013): *Auf dem Stundenplan: Plattdeutsch*. Leer: Schuster.
- BUNDESRAT FÜR NEDDERDÜTSSCH (2014): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Online: http://www.bundesrat-nd.de/index.php?option=com_content&view=article&id=87%3Achartaallgemein&catid=58%3Asprachenchartaallgemein&Itemid=70&lang=de [Zugriff: 17.3.2016].
- COUNCIL OF EUROPE (1993): *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Deutsche Version*. Nicht offizielle Übersetzung. Online: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/text-charter/charter/Charter_de.pdf [Zugriff: 17.03.2016]
- FEISTNER, EDITH; KARG, INA; THIM-MABREY, CHRISTIANE (2006): *Mittelalter-Germanistik in Schule und Hochschule. Leistungspotenzial und Ziele eines Faches*. Göttingen: V&R unipress.
- GOLZ, REINHARD (2013): Ein Themenaufriss. In: Bundesrat für Nedderdütsch 2013, S. 8–11.
- HEISER, INES (2013): Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 21–39.
- HILDEBRAND, JENS; JÄGER, ACHIM (2013): Walther, Siegfried, Parzival und Isolde gehen zur Schule. Literatur und Geschichte des Mittelalters im Unterricht – Anregungen und Erfahrungen aus der Praxis in NRW. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 121–144.

20 Vgl. etwa den Entwurf, den Simone Loleit und Stella Rogal für die Sekundarstufe II vorlegen (Loleit/Rogal 2011, S. 42–51). Zur intertextuellen und rezeptionsgeschichtlichen Perspektive der Fabeln auch das Unterrichtsmodell bei Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006, S. 116.

21 <https://www.youtube.com/watch?v=Zn43lFDtu5Q> [Zugriff: 15.5.2016].

- LEITZMANN, ALBERT (1898): *Die Fabeln Gerhards von Minden in mittelniederdeutscher Sprache*. Halle/Saale: Max Niemeyer [Reprint Tübingen 1985].
- LOLEIT, SIMONE; ROGAL, STELLA (2011): Ein Kater sucht »daz edeleste«. Strickers Fabel Der Kater als Freier im historischen Kontext der Ständegesellschaft. In: Miedema, Nine (Hg.): *Mittelalterliche Texte im Deutschunterricht. Themenheft Praxis Deutsch*. H. 230, S. 42–51.
- MACHA, JÜRGEN; NEUSS, ELMAR; PETERS, ROBERT; ELSPASS, STEPHAN (Hg., 2000): *Rheinisch-Westfälische Sprachgeschichte*. Köln: Böhlau (= Niederdeutsche Studien, Bd. 46).
- MEIER, JÜRGEN; MÖHN, DIETER (2008): *Spuren der Vergangenheit für die Gegenwart. Hundert niederdeutsche Texte zwischen dem 9. und 17. Jahrhundert*. Leer: Schuster (= Schriften des Instituts für niederdeutsche Sprache, Reihe Dokumentation, Bd. 33).
- MENKE, HUBERTUS (2005): Niederdeutsch – Die andere deutsche Sprache? In: Arendt, Birte; Lippmann, Enrico (Hg.): *Die Konstanz des Wandels im Niederdeutschen. Politische und historische Aspekte einer Sprache*. Hamburg: Dr. Kovac, S. 169–190.
- MIEDEMA, NINE (2011): *Mittelalterliche Texte im Deutschunterricht*. Seelze: Friedrich (= Praxis Deutsch, H. 230).
- MIEDEMA, NINE; SIEBER, ANDREA (2013a): Einleitung. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 7–19.
- DIES. (Hg., 2013b): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR MECKLENBURG-VORPOMMERN (2010): *Rahmenplan Deutsch. Für die Jahrgangsstufen 5 und 6 an der Regionalen Schule sowie an der Integrierten Gesamtschule*. Online: http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Deutsch/Deutsch_OS_5-6_2010.pdf [Zugriff: 29.03.2016].
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Frechen: Ritterbach.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Online: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOST_Deutsch.pdf [Zugriff: 29.03.2016].
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2006): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10*. Deutsch. Hannover.
- SCHWAKE, ANNE; SCHWAKE, TIMOTHEUS (2016): *Fabeln*. Braunschweig: Schöningh (= EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell).
- SCHWINGHAMMER, YLVA (2013): *Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Frankfurt/M. Peter Lang.
- SOSNA, ANETTE (2010): *Das Nibelungenlied. Gymnasiale Oberstufe*. Paderborn: Schöningh (= EinFach Deutsch Unterrichtsmodell).
- SOSNA, ANETTE (2013): Artusroman und Kompetenzentwicklung im gymnasialen Deutschunterricht: Hartmanns von Aue Erec und Iwein. In: Miedema/Sieber 2013b, S. 59–76.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München.
- WIRRER, JAN (2003): Staat – Nation – Sprache, eine Gleichung, die – fast – nie aufgeht. Minderheiten- und Regionalsprachen in Europa. In: Metzging, Dieter; Drews, Jörg (Hg.): *Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie*. Bielefeld: Aisthesis, S. 21–52.
- WOLFE, LUDWIG (1980): Gerhard von Minden. In: Ruh, Kurt (Hg.): *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*. Band 2. 2., völlig neu bearb. Auflage. Berlin: de Gruyter, Sp. 1235–1237.

Laura Velte

Wütend sein auf Mittelhochdeutsch

Was mediävistische Emotionsforschung im Deutschunterricht leisten kann

Der Unterrichtsentwurf »Wütend sein auf Mittelhochdeutsch« ist für fortgeschrittene LernerInnen konzipiert und will auf Grundlage der aktuellen Forschungsdebatten literarische »Codierungen« (d. h. verbale und nonverbale Ausdrucksformen) von Zorn in den Blick nehmen. Mithilfe von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren werden SuS dafür sensibilisiert, dass Emotionen sowohl anthropologisch universelle als auch kulturell spezifische Aspekte aufweisen, die durch die Sprachregelungen und Wissensstände ihrer Zeit geprägt sind. Am Beispiel verschiedener mittelhochdeutscher Textausschnitte wird schließlich erarbeitet, wie solche kulturell spezifischen Ausdrucksformen von Zorn im Mittelalter aussehen können.

1. Vernetzung von Wissenschaft und Schule als Unterrichtsprojekt

Fachdidaktische Überlegungen der germanistischen Mediävistik, die ihrem Untersuchungsgegenstand in den vergangenen Jahren durch zahlreiche Publikationen und Fortbildungsangebote wieder Gehör verschaffen konnte, knüpfen in der Regel bei den seit 2003 bundesweit durch die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder festgelegten Kompetenzorientierungen (oder ihren Umsetzungen in den Curricula der Länder) an und zeigen auf, wie sich die durch Bildungspläne geforderten Fähigkeiten – insbesondere die Schärfung des historischen Verständnisses von Sprache und Literatur – vorzugsweise an mittelalterlichen Texten vermitteln

LAURA VELTE hat Germanistik, Latinistik und Italianistik an der Universität Heidelberg und der Universidad de Extremadura studiert. Seit 2016 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich 933 »Materiale Textkulturen« im Teilprojekt C05 der Älteren deutschen Philologie. Aktuell arbeitet sie an ihrer Doktorarbeit zur »Materialität sterbender Körper in der Literatur des Mittelalters«. E-Mail: lauravelte@posteo.de

und schulen lassen. Ein essenzieller Ausgangspunkt der fachdidaktischen Begründung ist dabei häufig die Alterität mittelalterlicher Sprache und ihrer ästhetischen Ausdrucksformen. Um diese zu veranschaulichen, werden oft diachrone Ansätze gewählt, die einen Vergleich thematisch-motivischer (z. B. Heldentum, Abenteuer) sowie gattungsspezifischer Ausrichtung (z. B. Liebeslyrik) an literarischen Produkten verschiedener Epochen vornehmen oder durch den Kontrast mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Textbeispiele die sprachliche Entwicklung des Deutschen illustrieren. Daneben wird bisweilen auch der Versuch unternommen, Sinngebungsmodelle und Erzählstrukturen um 1200 durch synchrone Zusammenschau oder vertiefte Lektüreeinheiten eingehender zu beleuchten. Der Handlungsspielraum, der durch die Ausbildung von Kompetenzbereichen (anstelle von kanonischen Richtlinien) entsteht, kann aber ebenso genutzt werden, um fortgeschrittene LernerInnen mit Ansätzen und Zugriffen der Forschung in Berührung zu bringen und so auf ein eventuell anschließendes geisteswissenschaftliches Studium vorzubereiten.¹

Die hier skizzierte Doppelstunde berücksichtigt darum besonders die in der Schule meist unterrepräsentierten Teilbereiche der Germanistik: Häufig ist SuS gar nicht bewusst, dass die deutsche Philologie institutionell auf drei Säulen (der neueren deutschen Literatur, Linguistik und Mediävistik) beruht, die sich gegenseitig methodisch und theoretisch ergänzen. Wie lässt sich das an einer Stunde über Emotionen deutlich machen? Einerseits werden im Wesentlichen mittelalterliche Texte analysiert, die üblicherweise wenig Beachtung im Deutschunterricht finden, obwohl es der Literaturdidaktik ein Anliegen sein sollte, die SuS mit einer möglichst großen Textbreite und verschiedenen Erzähltraditionen vertraut zu machen. Andererseits werden die Texte einer semantischen Kontextanalyse unterzogen (die SuS lernen einen Teilbereich der Sprachwissenschaft, nämlich die historische Semantik, kennen) und schließlich unter Hinzunahme der theaterwissenschaftlich geprägten Analysekatgorie der Performativität interpretiert.²

1 Dieses Anliegen war Anlass einer einjährigen Unterrichtskooperation zwischen der Professur für Ältere deutsche Philologie der Universität Heidelberg und zwei Mannheimer Gymnasien. Das Projekt mit dem Titel »Liebe, Trauer, Lust und Frust – unsere Emotionen im Spiegel der deutschen Literatur des Mittelalters und der Neuzeit« wurde 2013/14 vom Denkwerk der Robert-Bosch-Stiftung gefördert. Ziel war es, im Rahmen eines Seminarkurses der Oberstufe wissenschaftliches Arbeiten am Untersuchungsobjekt Emotionen einzuüben. Vgl. www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53778.asp [Zugriff: 22.4.2016]. Der vorliegende Unterrichtsentwurf stellt einen modifizierten Ausschnitt dieser Unterrichtseinheit dar, in der nacheinander die Emotionen Angst, Zorn, Liebe, Melancholie und Glück behandelt wurden.

2 Die historische Semantik beschäftigt sich mit der Geschichte der Bedeutung von Wörtern und untersucht, wie das Bedeutungspotenzial sprachlicher Ausdrücke für die erfolgreiche Kommunikation in Sprachgemeinschaften genutzt wird und welche Konsequenzen bestimmte Sprachpraktiken für die Bedeutungsentwicklung und den Bedeutungswandel sprachlicher Ausdrücke haben. Vgl. hierzu auch Eßer 2002, S. 281–292.

Performativität hingegen meint, »wie etwas durch Handlungen und Interaktionen vollzogen, gegenwärtig oder auch erzeugt wird. Die Kategorie macht so bewusst, dass Emotionen selbst

2. Voraussetzungen und Lernziele

Der Unterrichtsentwurf eignet sich für SuS der Sekundarstufe II (Klasse 11 oder 12), die in der Lage sind, eigenständige Reflexionen auf Sprache und Sprachgebrauch zu entwickeln. Empfehlenswert wäre eine vorausgegangene Einheit, die in die Besonderheiten mhd. Sprache und Literatur einführt (und diese ggf. an den später verwendeten Texten demonstriert).

In einer Doppelstunde von 90 Minuten werden die SuS am Beispiel der Emotion Zorn dazu veranlasst, die vermeintliche Uniformität von Emotionsausdrücken und -darstellungen infragezustellen. Elke Koch formuliert in ihrem kürzlich erschienenen Bericht zur Emotionsforschung: »Fest steht, dass Emotionen sowohl anthropologisch universelle als auch kulturell spezifische Aspekte besitzen«, und weiter: »Emotion« ist eine kulturell variable Kategorie anthropologischer Selbstbeschreibung, die durch Wissenstraditionen und Sprachregelungen geprägt ist. Nach diskurstheoretisch-konstruktivistischer Auffassung bringen beide den Gegenstand, den sie bezeichnen und beschreiben, mit hervor und formen ihn.« (Koch 2015, S. 74)

Absicht soll nicht die abschließende Sicherung dieser Forschungsdefinition sein, sondern vielmehr die Reflexion von Fragestellungen, die ihr – an der Schnittstelle zur Psychologie und Mentalitätengeschichte – zugrunde liegen. Schrittweise werden folgende Lernziele verfolgt:

1. Die SuS können sowohl konstante anthropologische als auch kulturell, medial und historisch variable Aspekte emotionaler »Codierungen« beschreiben und in einer Mindmap darstellen.
2. Die SuS können für ihr Textverstehen Wörterbücher nutzen und mit produktionsorientierten Verfahren ein plausibles Textverständnis herausarbeiten und reflektieren. Sie können den im mhd. Text dargestellten *zorn* unter Einbezug des semantischen Umfeldes beschreiben.
3. Die SuS können Vorwissen (nämlich Lernziel 1), Fachwissen (über mittelalterliche Literatur) und Kontextwissen (wird auf den Arbeitsblättern mitgeliefert) gezielt für ihr Textverstehen nutzen. Nach Analyse und Vergleich der verschiedenen mhd. Textausschnitte können die SuS erklären, in welche Vorstellungen und Wissensstände das Konzept *zorn* jeweils eingebunden ist.
4. Die SuS können Figurenkonstellationen beschreiben und interpretieren. Sie können darstellen, durch welche Handlungen und Interaktionen Emotionen

Handlungscharakter haben können, und sie lenkt den Blick darauf, dass Emotionen Handlungen und Interaktionen einerseits motivieren und andererseits durch sie hervorgerufen werden« (Kasten 2003, S. XIX). Die Untersuchung des performativen Aspekts von Emotionen kann aufschlussreich sein, wenn man den Zusammenhang von Emotionen und Rollenbildern beschreiben möchte (Geschlechterrollen, Heldenrollen, Herrscherrollen o. ä.). Zu hinterfragen wäre dann, wie diese Rollen durch bestimmte »Codierungen« von Emotionen bestätigt oder unterlaufen werden. Das wird im Folgenden noch an einem Textbeispiel aus Heinrichs von Veldeke *Eneasroman* deutlich gemacht.

ausgelöst werden und welche Handlungen und Interaktionen sie ihrerseits nach sich ziehen.

5. Die SuS können eigene und fremde Lebenswelten vergleichen und Fremdheits-erfahrungen reflektieren. Sie können spezifische mittelalterliche »Codierungen« von Emotionen benennen.

Möglich und lohnend wäre die Einbettung der Doppelstunde in eine größer angelegte Unterrichtseinheit zu Literatur und Emotionen, in welcher der vorgelegte Unterrichtsentwurf den Ausgangspunkt bilden könnte. Denkbar wäre eine epochenübergreifende Zusammenstellung von Texten, die eine »Geschichte der Emotionen« erzählen oder sich besonders anbieten, um »kulturelle Codierungen« zu vergleichen.³ Dafür böte sich auch die Zusammenarbeit mit anderen Philologien (Klassische Philologie, Anglistik, Romanistik) an. Ebenso wäre eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Fächern Psychologie und Biologie denkbar, die danach fragt, welche naturwissenschaftlichen Modelle über Emotionen bekannt sind und wo und wie solche Modelle Eingang in die Literatur finden. Möglich wäre ferner auch die Kollaboration mit den Fächern Geschichte und Politik. Man denke z. B. daran, wie der Neologismus »Wutbürger« seit einigen Jahren in den Medien zirkuliert, um das Phänomen empörter BürgerInnen zu benennen, die sich in der Öffentlichkeit heftig gegen politischen Entscheidungen zur Wehr setzen. Auch hier können Formen der medialen »Codierung« untersucht werden.

3. Didaktische Begründung oder: Was ist an Emotionen eigentlich spannend?

Beim Erkennen und Reagieren auf emotionale »Codierungen« handelt es sich um ein anthropologisches Phänomen, mit dem sich SuS täglich – bewusst oder unbewusst – auseinandersetzen.⁴ Mit »Codierungen« sind verbale und nonverbale Ausdrucksformen von psychischen Befindlichkeiten gemeint, die sich in jeder Kultur und Sprache beobachten lassen. Sie üben einen starken Einfluss auf das menschliche Zusammenleben aus, fungieren als Zeichen eines inneren Zustandes und können Handlungen vollziehen oder nach sich ziehen: Das Brüllen im Zorn etwa ist nicht nur Ausdruck einer Ablehnung, sondern setzt diese zugleich performativ um und fordert das Gegenüber zu einer Handlung (z. B. einer Erklärung, Entschuldigung o. ä.) heraus.

Die mediävistische Forschung interessiert sich für solche »Codierungen« im Text, das heißt, sie möchte wissen, mit welchen rhetorischen und literarischen Stra-

3 Mögliche Anregungen hierfür finden sich im Handbuch für Literatur und Emotionen (Koppensfelds/Zumbusch 2016).

4 Es gibt bis heute keinen Konsens darüber, was genau Emotionen sind, was besonders daran liegt, dass sich eine Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen für diesen Bereich interessiert und den Gegenstand »Gefühl« bzw. »Emotion« oder »Affekt« auf sehr unterschiedliche Art und Weise definiert. Ich verzichte in diesem Beitrag aufgrund der Komplexität auf eine semantische Abgrenzung dieser Begriffe.

tegien mittelalterliche Autoren ihren Rezipienten begreifbar machten, was ihre literarischen Figuren vermeintlich fühlen. Die Besonderheit liegt darin, dass die verbalen und nonverbalen »Codierungen« von Emotionen medial vermittelt, d. h. »auf der Textebene nochmals ›ausgedrückt‹ werden (Schnell 2004, S. 177). Rüdiger Schnell plädiert darum für eine dreifache Abgrenzung: Er unterscheidet erstens die (fast nicht direkt verfügbare) Emotion einer Person in der Alltagswelt, zweitens den alltagsweltlichen Ausdruck dieser Emotion »in Form von körpersprachlichen Zeichen (Tränen, Schreien, Zittern, Erröten u. a.), von verbalen Äußerungen oder von Handlungen« und drittens die »(textuell[e] oder bildlich[e]) Darstellung des Gefühls« (ebd., S. 179).

Dieser Entwurf kann einen Beitrag leisten, um die in der Alltagswelt der SuS verankerte, beinahe mechanisch ablaufende Referentialisierung zwischen einem inneren Gefühl und dessen scheinbar natürlicher Umsetzung in verbale und nonverbale Zeichen zu untersuchen und zu erklären. Im ersten Teil der Stunde geht es konkret darum zu erörtern, wie wir von emotionalen »Codierungen« in der Alltagswelt und solchen »Codierungen« in Text und Bild unmittelbar auf eine dahinter liegende psychische Befindlichkeit schließen können und welches Kontextwissen dabei eine Rolle spielt (z. B. Wissen um gesellschaftlichen Umgang, Wissen über mediale Umsetzungsmöglichkeiten oder Wissen über Textsorten und Gesprächssituationen).

Anschließend soll die Sprache in den Blick genommen werden: MediävistInnen müssen stets berücksichtigen, dass nicht nur Sprachformen, sondern auch Bedeutungen sich im Laufe der Jahrhunderte wandeln können. Bekannt ist dieses Phänomen beispielsweise in Bezug auf den mittelhochdeutschen Begriff *triuwe*, der weit mehr bedeutet als sein neuhochdeutsches Pendant »Treue« (nämlich auch Wahrheit, Aufrichtigkeit, Loyalität, Zuversicht, Hilfe usw.). Will man die »Codierungen« von Emotionen in mittelhochdeutschen Texten untersuchen, spielt folglich nicht nur das Wissen über Kontexte eine Rolle (z. B. welches emotionale Verhalten gilt im Mittelalter als höfisch, welches als unhöfisch?), sondern auch das Wissen darüber, wie Sprache in mittelalterlichen Texten verwendet wird. Auf die Frage »entspricht Zorn immer gleich mhd. *zorn*« lässt sich am leichtesten antworten, indem man produktionsorientiert mit Hilfe von Wörterbüchern an die Übersetzung von kurzen Abschnitten geht und anhand des semantischen Umfeldes plausibel macht, in welchem Zusammenhang der Begriff *zorn* jeweils verwendet wird (z. B. Wut, Raserei, Groll, Kummer, Aufwallung, Erbitterung, Entrüstung, Missstimmung o. ä.).⁵

Auf die lexikalisch-semantischen Vorüberlegungen folgt schließlich die Interpretation der einzelnen Textstellen, und zwar in Hinblick auf ihren Handlungs- und Inszenierungscharakter: Wodurch wird Zorn ausgelöst? Wie tritt der Zorn einer Figur nach außen? Mit welchen Handlungen geht er einher? Wie re- und interagieren

5 In der Forschung der letzten Jahre war diese Frage Anlass für verschiedene Studien, die immer wieder darauf hingewiesen haben, wie vielschichtig das mhd. Bedeutungskonzept *zorn* und sein literarisches Realisierungspotential sind. Vgl. hierzu beispielsweise Grubmüller 2003, Freudenberg 2009, Martini 2009 sowie Baisch/Freienhofer/Lieberich 2014.

die anderen Figuren? Wird das emotionale Verhalten bewertet, verstärkt, eingeschränkt? Zieht es weitere Handlungen nach sich?

Die Reflexion über »Codierungen« von Emotionen muss, so mag man einwenden, nicht zwangsläufig an mittelalterlichen Texten erfolgen. Diese bergen aber aufgrund ihrer historischen Fremdheit für den Deutschunterricht das besondere Potenzial, weniger als ein einfühlsames Leseverhalten ein solches herauszufordern, das »detektivisch und rational« ist und »die Strategien des Erzählers und der Figuren« durchschauen will (Herweg 2014, S. 4).

4. Unterrichtsverlauf und methodisches Vorgehen

Der Einstieg erfolgt durch ein Pantomimespiel: Drei SuS erhalten die Aufgabe, eine Basisemotion (z. B. Furcht, Zorn, Ekel oder Freude) pantomimisch darzustellen und von ihren MitschülerInnen erraten zu lassen.⁶ Das Spiel demonstriert, wie schnell und instinktsicher von mimischer und gestischer »Codierung« auf einen dahinter liegenden Affekt geschlossen werden kann. Anschließend legt die Lehrperson eine Folie auf, die eine Auswahl an Textausschnitten und Bildern zeigt, in denen Zorn dargestellt wird: eine mittelalterliche Handschriftenillustration, auf der kämpfende Ritter Feuer speien⁷, eine vulgäre Schimpftråde aus Schillers *Die Räuber*, das Ende von den Brüdern Grimms *Rumpelstilzchen*, worin sich das Männlein vor Wut entzweireißt und im Boden versinkt, ein Auszug aus *Asterix und die Goten*, worin vermeintlich gotische Symbole einen Zornausbruch versinnbildlichen und zuletzt eine Abbildung des rezenten Kinofilms *Hulk*, in dem der Protagonist Bruce sich in seiner Wut in ein grünes Ungeheuer verwandelt. In einem gelenkten Unterrichtsgespräch erhalten die SuS den Auftrag, an allen Text- und Bildausschnitten zu beschreiben, woran sie erkennen, dass es sich hier um Repräsentationen von Zorn handelt (z. B. Symbole, Metaphern, Flüche, die negative Gefühle gegenüber einer anderen Person ausdrücken) und wodurch diese geprägt werden (z. B. Konventionen des Mediums, Textsorte, Wissenstraditionen). Gemeinsam bündeln Lehrperson und SuS die Beiträge in einer Mindmap auf der Folie. Ergänzend zur ersten Feststellung, dass ohne Schwierigkeiten von mimischen und gestischen »Codierungen« auf Gefühlsempfindungen geschlossen wurde, lässt sich nun hinzufügen, dass die SuS über ein angelerntes Wissen verfügen, das ermöglicht, auch zeichenhafte »Codierungen«, die historisch, medial, generisch bedingt unterschiedlich ausge-

6 Ekman hat in einer Studie gezeigt, was bereits Darwin in seinem Buch *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen beim Menschen und den Tieren* (1872) vermutet hatte, nämlich dass Emotionen angeborene mentale Zustände unseres evolutionären Erbes sind, die dazu dienen, mit bestimmten wiederkehrenden Situationen im Leben umzugehen. Dieses Set an universellen Emotionen konnte Ekman auf Freude, Überraschung, Ärger, Ekel, Furcht, Trauer und Verachtung beschränken (Basalemotionen), darüber hinaus lassen sich aber auch Formen emotionaler Reaktionen aufzeigen, die kulturell einzigartig sind (vgl. Zimbardo/Gerrig 2010, S. 454–459).

7 Auf <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg359/0113> kann eine Illustration aus der Heldenichtung *Rosengarten zu Worms* (49r) aus der Sammlung *Codices Palatini germanici* abgerufen werden [Zugriff: 11.4.2016].

prägt sind, ohne Schwierigkeiten auf dieselbe Emotion (hier Zorn) zu beziehen. Während wir uns schnell darüber einig sind, was wir mit Zorn meinen – auch wenn wir uns kaum sicher sein können, dass alle dasselbe im Zorn fühlen – soll im nächsten Schritt infrage gestellt werden, ob die Vorstellung von Zorn historisch konstant ist. Überleitend kann danach gefragt werden, wie sich plausibel machen lässt, dass, wenn vor vielen Jahrhunderten von *zorn* die Rede war, man die gleiche Empfindung bezeichnen wollte wie heutzutage. Wenn sich eine Sprache wandelt, verändern sich dann auch die dahinterliegenden Bedeutungskonzepte? Um sich diesem Problem anzunähern, werden die SuS mit Arbeitsblättern und Wörterbüchern ausgestattet und bearbeiten in Gruppen verschiedene Textausschnitte, deren Übersetzungen zwar mitgeliefert, einige Zeilen jedoch ausgespart werden (siehe Materialanhang). Aufgabe ist es, auszuwerten, welche Art von *zorn* jeweils beschrieben wird, und passende Übersetzungen für die freien Zeilen anzufertigen. Dabei müssen die SuS ihre Entscheidung in Hinblick auf die semantische Umgebung begründen. In einem gelenkten Unterrichtsgespräch werden die Übersetzungen vorgestellt und diskutiert. Anschließend tauschen die Gruppen ihre Textausschnitte für eine zweite Phase der Gruppenarbeit untereinander aus (so dass sich jede Gruppe wenigstens mit zwei Texten intensiv auseinandergesetzt hat) und interpretieren die Textstellen hinsichtlich der jeweiligen Inszenierung des *zornes*. Anleitend für die gemeinsame Auswertung im gelenkten Unterrichtsgespräch können die o.g. Fragen zu den jeweiligen textuellen »Codierungen« von *zorn*, den Figurenkonstellationen sowie Handlungen und Interaktionen gestellt werden.

Die Textausschnitte präsentieren verschiedene Konstellationen: In Hartmanns von Aue *Iwein* reitet der Held zu einem magischen Brunnen. Dieser soll, sobald der Stein begossen wird, ein Unwetter auslösen und anschließend soll Iwein den Herrscher des Brunnenreiches, Askalon, zum Kampf herausfordern. Als die Ritter sich gegenseitig entdecken und die Kampfsituation gewahren, erscheint Zorn beinahe als Automatismus. Obgleich es keinen extrinsischen Grund gibt (keine vorhergehende verbale Auseinandersetzung, kein vorgefallenes Unrecht o. ä.), scheint der Kampfesorn unausweichlich (*Iwein*, vv. 1008–1011: *ir ietweder was gereit | uf des anderen schaden: | si hete beide überladen | gröz ernest unde zorn*). In Heinrichs von Veldeke *Eneasroman* zürnt Eneas in einem inneren Monolog gegen sich selbst (*Eneasroman*, v. 292,30: *do erzornde sich Êneas*), weil er ganz von der Liebe zu Lavinia ergriffen ist, die seine männliche Entschlossenheit und Tatkraft bedroht (*Eneasroman*, vv. 292,34–6: *wer hât daz herze mîn benomen? | und mîne manheit mir benomen | war is mîn wîsheit komen?*). Anstelle von Trauer, weil er der Geliebten fern ist oder Furcht, dass er seinen Kameraden durch die Liebe verweichlicht erscheinen könnte, wird er über sich selbst wütend (*Eneasroman*, vv. 293,2f.: *daz ich nû sus vertôret bin, daz is mir an mich selben zoren*) – vielleicht eine Strategie, um seine Männlichkeit wiederherzustellen? Bei Wolframs von Eschenbach *Parzival* handelt es sich um eine Art »Bildungsroman«, in dem der Held auf seinen Reisen richtiges Verhalten erlernen muss. Parzival gibt sich dem Zorn hin, als er beim ersten Besuch auf der Gralsburg seine Ehre verletzt sieht: Im unbewaffneten Zustand wird er von einem Hofnarren geneckt, der vorgibt, dass er bzw. der Hausherr wütend über Parzi-

vals Besuch sei (*Parzival*, v. 229,6: [...] *als ob im wære zorn*).⁸ Parzival versteht den Spaß nicht (*Parzival*, v. 229,3: *dâ er sich schimpfes niht versan*) und ballt die Fäuste im Zorn so sehr, dass ihm das Blut aus den Nägeln schießt und über die Ärmel läuft (*Parzival*, vv. 10,3: *zer fiuste twanger sus die hant | daz dez pluot ûzen nagelen schôz | und im den ermel gar begôz*). Das unbeherrschte Verhalten wird von den umstehenden Rittern getadelt, sie erinnern den Gast Parzival daran, dass der Hofnarr ein Recht zum Spaß (*Parzival*, v. 229,16: *schimpfes kraft*) besitze. Der Zorn markiert hier also nicht nur die Befürchtung von Ehrverlust, sondern auch einen Mangel an Ironiefähigkeit und höfischer Affektkontrolle. Die negativen Folgen von Zorn werden auch in Gottfrieds von Straßburg *Tristan* beschrieben. Der höfische Roman erzählt von der verbotenen Liebe zwischen Tristan und Isolde, die versehentlich einen Liebestrank getrunken haben und seither nicht mehr voneinander lassen können. König Marke hegt Verdacht an der heimlichen Verbindung zwischen seiner Ehefrau und seinem Neffen, die beiden können jedoch geschickt jeder öffentlichen Anklage entkommen. Markes Zorn darüber verdunkelt all seine Sinne (*Tristan*, vv. 16515f.: *im haete leit unde zorn | sinne unde mâze verlorn*). Zorn und liebevolle Zuneigung rufen ein Wechselbad der Gefühle hervor (*Tristan*, vv. 16524–6: *swaz zornes er haete, | sô was im ie sîn liebez wîp | liep unde lieber dan sîn lip*), das seine Urteilskraft vollkommen außer Kraft setzt (*Tristan*, vv. 16533f.: *ern haete niht gegeben ein hâr, | waer ez gelogen oder wâr*). Eine andere Rolle spielt der alttestamentarisch geprägte Zorn Gottes, der vor dem Hintergrund der Kreuzzüge als Legitimierungsstrategie eingesetzt wird. Im Rolandslied wird eben jener rächende Gott als gerechte Instanz aufgerufen, um den Kampf des Helden Karl gegen Ungläubige und Sünder als eine gute und notwendige Tat darzustellen (*Rolandslied*, vv. 59: *di dir abir widir sint, | die heizent des tuvelis kint | unt sint allesamt uirlorin; | die slehet der gotes zorn | an libe unt an sele*).

Schon diese Beispiele deuten auf vielfältige Kontextualisierungsmöglichkeiten der Emotion hin: *zorn* kann ein gerechtes oder ungerechtes Verhalten beschreiben, das in komplexe Weise in ein Spannungsfeld von innerer Reflexion und äußerer Gewalt eingebunden ist. Er äußert sich im Zusammenhang mit identitätsstiftenden Kategorien (Glaube, Ehre, Erwartungen an geschlechtsspezifische Rollen), wird durch Handlungen hervorgerufen oder kann selber Interaktionen auslösen. Die Ergebnisse werden von den Gruppen auf Folien oder dem Whiteboard präsentiert (und anschließend allen zur Verfügung gestellt).

In einer abschließenden Diskussion wird erörtert, welche der Kontextualisierungen des mhd. Begriffs *zorn* einem modernen Leser kontinuierlich und welche alteritär erscheinen. Mögliche Beiträge könnten sein, dass *zorn* da thematisiert wird, wo ihn ein moderner Leser erwartet (z. B. als Reaktion auf ein Unrecht) oder eben nicht erwartet (z. B. als spontan auftretender Affekt im Zweikampf), dass *zorn* bewertet wird, wie man ihn heute bewerten würde (z. B. als unbesonnen) oder aber heute nicht bewerten würde (etwa als Normverstoß gegen ein höfisch kontrolliertes Ver-

8 Beide Übersetzungen sind möglich.

halten), dass *zorn* auf bekannte (z. B. durch Grollen) oder fremdartige Weise zum Ausdruck gebracht wird (z. B. durch Ballen der Fäuste, bis das Blut aus den Nägeln spritzt) und dass *zorn* bei einem Gegenüber zu verständlichen (z. B. Angst, Tadel) oder sonderbar anmutenden Reaktionen (z. B. mechanische Gewalt) führt.

Indem die alteritären und kontinuierlichen Momente von *zorn*-»Codierungen« in der mittelalterlichen Literatur an der Tafel gesammelt werden, wird daran noch einmal deutlich, dass die Referentialisierungen zwischen einer vermeintlichen emotionalen Befindlichkeit und ihrer »Codierung« im Text nicht immer so intuitiv funktionieren wie das Pantomimespiel am Anfang der Doppelstunde, sondern manchmal auch einer vorausgehenden kulturellen und historischen Einordnung bedürfen.

Literatur

- Das Rolandslied des Pfaffen Konrad* (1993). Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Dieter Kartschoke. Durchgesehene und bibliographisch aktualisierte Ausgabe. Stuttgart: Reclam (= RUB 2745).
- GOTTFRIED VON STRASSBURG (2009): *Tristan*. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. 10. Auflage, nach dem Text von Friedrich Ranke neu herausgegeben, ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von Rüdiger Krohn. 2 Bde. Stuttgart: Reclam (= RUB 4472).
- HARTMANN VON AUE (2001): *Iwein*. Text und Übersetzung. Text der siebenten Ausgabe von G. F. Benecke, K. Lachmann und L. Wolff. Übersetzung und Nachwort von Thomas Cramer. 4., überarb. Auflage. Berlin-New York: de Gruyter.
- HEINRICH VON VELDEKE (1997): *Eneasroman*. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach dem Text von Ludwig Ettmüller ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Nachwort und einem Stellenkommentar von Dieter Kartschoke. Stuttgart: Reclam (= RUB 8303).
- WOLFRAM VON ESCHENBACH (2006): *Parzival*. Nach der Ausgabe Karl Lachmanns revidiert und kommentiert von Eberhard Nellmann. Übertragen von Dieter Kühn. 2 Bde. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker-Verlag im Taschenbuch.
- BAISCH, MARTIN; FREIENHOFER, EVAMARIA; LIEBERICH, EVA (Hg., 2014): *Rache – Zorn – Neid. Zur Faszination negativer Emotionen in der Kultur und Literatur des Mittelalters*. Göttingen: V&R unipress (= Aventiuren, Bd. 8).
- ESSER, RAINGARD (2002): Historische Semantik. In: Eibach, Joachim; Lottes, Günther (Hg.): *Kompass der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 281–292.
- FREUDENBERG, BELE (Hg., 2009): *Furore, zorn, irance. Interdisziplinäre Sichtweisen auf mittelalterliche Emotionen*. Berlin: de Gruyter (= *Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung* 14, H. 1).
- GRUBMÜLLER, KLAUS (2003): Historische Semantik und Diskursgeschichte: *zorn, nîr und haz*. In: Jaeger, Stephen; Kasten, Ingrid (Hg.): *Codierungen von Emotionen im Mittelalter / Emotions and Sensibilities in the Middle Ages*. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 47–69.
- HERWEG, MATHIAS (2014): *Vom Nutzen vormoderner Texte im Deutschunterricht. 5 Thesen*. Karlsruhe. Online: https://www.geistsoz.kit.edu/germanistik/downloads/Tag_der_Deutschdidaktik_2014_Thesen_MHerweg.pdf [Zugriff: 12.4.2016].
- KASTEN, INGRID (2003): Einleitung. In: Dies.; Jaeger, Stephen (Hg.): *Codierungen von Emotionen im Mittelalter / Emotions and Sensibilities in the Middle Ages*. Berlin u. a.: de Gruyter, S. XIII–XXVIII.
- KOCH, ELKE (2015): Emotionsforschung. In: Ackermann, Christiane; Egerding, Michael (Hg.): *Literatur- und Kulturtheorien in der Germanistischen Mediävistik*. Ein Handbuch. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 67–102.

- KOPPFELDS, MARTIN VON; ZUMBUSCH, CORNELIA (Hg., 2016): *Handbuch Literatur & Emotionen*. Berlin: de Gruyter (= Kulturwissenschaftlichen Philologie, Bd. 4).
- MARTINI, THORSTEN W. D. (2009): *Facetten literarischer Zornarstellungen. Analysen ausgewählter Texte der mittelalterlichen Epik des 12. und 13. Jahrhunderts unter Berücksichtigung der Gattungsfrage*. Heidelberg: Winter.
- SCHNELL, RÜDIGER (2004): Historische Emotionsforschung. Eine mediävistische Standortbestimmung In: *Frühmittelalterliche Studien* 38, S. 173–276.
- ZIMBARDO, PHILIP G.; GERRIG, RICHARD J. (2010): *Psychologie*. 18., aktualisierte Auflage. München u. a.: Pearson Studium (ps Psychologie).

Arbeitsblatt*: zorn in der mittelalterlichen Literatur

- **Aufgabe 1:** Lies den deiner Gruppe zugeordneten Textausschnitt. Entscheidet gemeinsam, welche Art von *zorn* dort beschrieben wird (z. B. Wut, Raserei, Kummer, Groll, Erbitterung, Entrüstung, Aufwallung, Missstimmung o.ä.). Begründet eure Entscheidung am Text. Fertigt dann eine Übersetzung für die fehlende(n) Zeile(n) an und verwendet dabei die ausgeteilten Wörterbücher.
- **Aufgabe 2:** Analysiert und interpretiert den vorliegenden Textausschnitt unter Berücksichtigung der folgenden Fragen: a) Wer ist hier zornig und wodurch wurde der Zorn ausgelöst? b) Wie tritt der Zorn der Figur nach außen? Mit welchen Handlungen geht er einher? c) Wie re- und interagieren die anderen Figuren? Wird das emotionale Verhalten bewertet, verstärkt, eingeschränkt?

Gruppe 1:

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Heldenepos *Rolandslied* (um 1170), in dem es um die Glaubenskriege zwischen Christen und Heiden geht. Bevor sich Karl der Große aufmacht, um das heidnische Spanien zu erobern, betet er zu Gott. Da erscheint ein Engel am Himmel und spricht folgendermaßen zum König:

55	»Karl, gotes dienstman, île in Yspaniam! got hât dich erhœret, daz liut wirdet bekêret. die dir aber wider sint,	»Karl, Diener Gottes, eile nach Spanien! Gott hat dich erhört: Das Heidenvolk wird bekehrt werden. Die sich dir aber widersetzen,
60	die heizent des tiueles kint unt sint allesamt verlor. die slehet der gotes zorn an lîbe unt an sêle. die helle bûwent si iermère«	heîßen Kinder des Teufels und sind alle verdammt. an Leib und Seele. Sie wohnen ewig in der Hölle.«

Das Rolandslied des Pfaffen Konrad. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Dieter Kartschoke. Durchgesehen und bibliographisch aktualisierte Ausgabe. Stuttgart 2011 (RUB 2745). Die Übersetzung wurde von mir behutsam modifiziert.

* Die Arbeitsblätter aller Gruppen finden Sie auf unserer *ide*-Website: www.uni-klu.ac.at/ide

Anna Rausch, Simone Stefan

Unterrichtsskizze *Der Handschuh* von Friedrich Schiller

Dargestellt wird ein Stundenverlauf zu Schillers Ballade *Der Handschuh*¹ für Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe. Nach dem Lesen soll der Diskussionsschwerpunkt zunächst auf dem vermittelten Frauenbild liegen. Im Anschluss wird *Der Handschuh* als Comic vorgestellt, um kontrastiv Merkmale der Textsorten herausarbeiten zu können. Dieser Textvergleich soll sowohl als Verständnishilfe dienen wie auch die Jugendlichen dazu motivieren, den Inhalt der Ballade in einer selbstgewählten Textsorte kreativ wiederzugeben. Motivations- und Differenzierungsmöglichkeiten stehen in diesem Stundenbild im Vordergrund.

Um Jugendliche im Umgang mit *Der Handschuh* auf der empathischen Ebene stark ansprechen zu können, sollte auf Stimmung und Atmosphäre im Klassenzimmer geachtet werden. Dazu eignet sich folgender Einstieg in das Thema:

»Viele Menschen sind auf dem Weg. Die Damen haben sich fein gemacht. Sie lachen und unterhalten sich. Zwischendurch suchen sie immer wieder den Blickkontakt mit manchen Herren. Alle sind in fröhlicher und erwartungsvoller Stimmung. Der Eingang rückt immer näher. Spannung und dieser bestimmte Geruch der Tiere liegen in der Luft...«

Nach dieser Erzählung der Lehrperson wird leise mittelalterliche Musik eingespielt. So könnte ein motivierender Stundeneinstieg zu Schillers Ballade *Der Handschuh*

ANNA RAUSCH ist Volksschullehrerin für Deutsch und Biologie. E-Mail: anna.rausch@gmx.at

SIMONE STEFAN hat Germanistik studiert und ist als Volks- und Sonderschullehrerin sowie als Lehrbeauftragte an der KPH Edith Stein tätig. E-Mail: simone.stefan@kph-es.at

1 Entstanden im »Balladenjahr« 1797.

umgesetzt werden. Eine Planungsskizze, ein Erfahrungsbericht einer NMS-Lehrerin sowie Anregungen für fächerübergreifende Möglichkeiten sollen im Folgenden dargestellt werden.

1. Didaktische Begründung und Lernziele

Sowohl das Thema Mittelalter als auch die Form der Ballade lassen für eine kreative Planung und Umsetzung viel Raum.

Doch weshalb passt die Ballade zum Mittelalter, wo doch ihr Ursprung nicht ganz geklärt scheint? Hier soll auf eine Anmerkung aus dem Buch *Der Handschuh* vom Kindermann Verlag, in dem die Ballade durch an das ausgehende Mittelalter angelehnte Illustrationen verdeutlicht wird, verwiesen werden. Dort heißt es: »Tatsächlich ist aber eine Quelle Schillers von 1765 belegt, nach der am Hof des französischen Königs Franz I [1515–1547] ein Edelmann De Lorges einer Dame ihren Handschuh vor die Füße schmiss, den diese zuvor den Löwen hinuntergeworfen hatte.« (Simon 2011, o. S.)

Das hier dargestellte Unterrichtsmodell eignet sich für die 6. und 7. Schulstufe, kann in abgewandelter Form aber sowohl in niedrigeren als auch höheren Schulstufen bis hin zur Maturaklasse eingesetzt werden.

2. Kompetenzen und Lernziele für die 7. Schulstufe (vgl. BIFIE 2011, S. 47–103)

Kompetenzfeld »Lesen«:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln: Sie können die wesentlichen Merkmale einer Ballade und eines Comics erkennen und unterscheiden.
- den Inhalt des Textes reflektieren.
- Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren erkennen und beschreiben: Sie können über Frauen- und Männerbilder in der damaligen Zeit reflektieren und deren unerwartete Darstellung in der Ballade erkennen.

Kompetenzfeld »Schreiben«:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens anwenden.
- Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren.
- kreative Ideen eigenständig schriftlich umsetzen.

Im Folgenden wird ein möglicher Verlauf einer Doppelstunde dargestellt, um diese Lernziele umzusetzen. Ein Schwerpunkt liegt auf den sich bietenden Differenzierungsmöglichkeiten, denn »kompetenzorientierter Schreibunterricht ist ein schreiber-differenzierter [!] Unterricht« (Baumann 2002, S. 81; zit. nach BIFIE 2011, S. 90). Diese Aussage lässt sich auch auf den Leseunterricht übertragen.

3. Stundenskizze und Materialien

Stundenphase	Lehrthema	Materialien	Differenzierung	Sozialform
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> - Erzählung durch Lehrperson - Einspielen von mittelalterlicher Musik 	Musikbeispiel, selbst verfasste Erzählung		Vortrag durch Lehrperson (LP)
Vortrag der Ballade	<ul style="list-style-type: none"> - Vortragen der Ballade durch die Lehrperson - wiederholtes Vorlesen der Ballade (evtl. durch Schülerin oder Schüler) - Verdeutlichung des Inhaltes durch Illustrationen (Simon 2011) 	Ballade Illustrationen 	Bilder unterstützen das Textverständnis	Vortrag LP Vortrag SuS
Frauenbild im Mittelalter	<ul style="list-style-type: none"> - Anregung einer Diskussion zum Frauenbild im Mittelalter durch Impulsfragen und mithilfe des Bildes von Kunigunde: <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibe die Edelfrau nach ihren äußeren Merkmalen! • Wie wirkt ihr Blick auf dich? • Was erwartet sich das Fräulein vom Ritter? • Werden ihre Erwartungen erfüllt? - Ergebnisse stichwortartig an Tafel festhalten 	Fragen Bild von Kunigunde (Simon 2011)  Tafelbild	die vorliegenden Fragen dienen als Hilfe	Gruppenarbeit Frageunterricht/ Entwicklungsunterricht
Verdeutlichung des Inhaltes	<ul style="list-style-type: none"> - Verdeutlichung des Inhaltes durch Comic mit abgewandeltem Text in Prosa-Form: <ul style="list-style-type: none"> • SuS lesen Text durch • Absprache mit Banknachbarin oder -nachbarn - Arbeitsblatt: Inhalt der jeweiligen Strophen in Stichworten zusammenfassen 	Comic (siehe Abb. 1)	Comic zur Verdeutlichung des Inhaltes der Ballade Bild->Wortschatzkoffer« mit entsprechendem Material zur Lexik als Hilfe für einzelne SuS	Einzelarbeit Partnerarbeit

Unterscheidungsmerkmale Ballade und Comic	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung der formalen Unterschiede zwischen Ballade und Comic - Festhalten der Unterschiede auf Plakaten - Präsentation der Plakate durch je eine Schülerin/einen Schüler der jeweiligen Gruppen 	Plakate	<p>SuS können ihre individuellen Fähigkeiten in Gruppenarbeit einbringen</p> <p>SuS nehmen verschiedene Rollen ein</p>	Gruppenarbeit
Schreibwerkstatt	<ul style="list-style-type: none"> - kurzes Wiederholen bereits gelernter Textsorten: <ul style="list-style-type: none"> • Innerer Monolog des Ritters/der Edelfrau oder einer Person aus dem Publikum • Zeitungsbericht • Brief • Erzählung • Personenbeschreibung - SuS entscheiden sich für eine Textsorte und verfassen Text über den Handschuh 		<p>freie Wahl der zu verfassenden Textsorte (Stärkung der Schreib-Motivation)</p> <p>SuS, die an derselben Textsorte schreiben, können zusammensitzen und sich gegenseitig helfen, wenn sie möchten</p>	<p>Schüler-Lehrergespräch</p> <p>Einzelarbeit oder Schreiben in der »Redaktion«</p>

Der beschriebene Unterrichtsverlauf wurde in einer dritten Klasse NMS umgesetzt. Im Folgenden werden die diesbezüglich gewonnenen Erfahrungen erläutert.

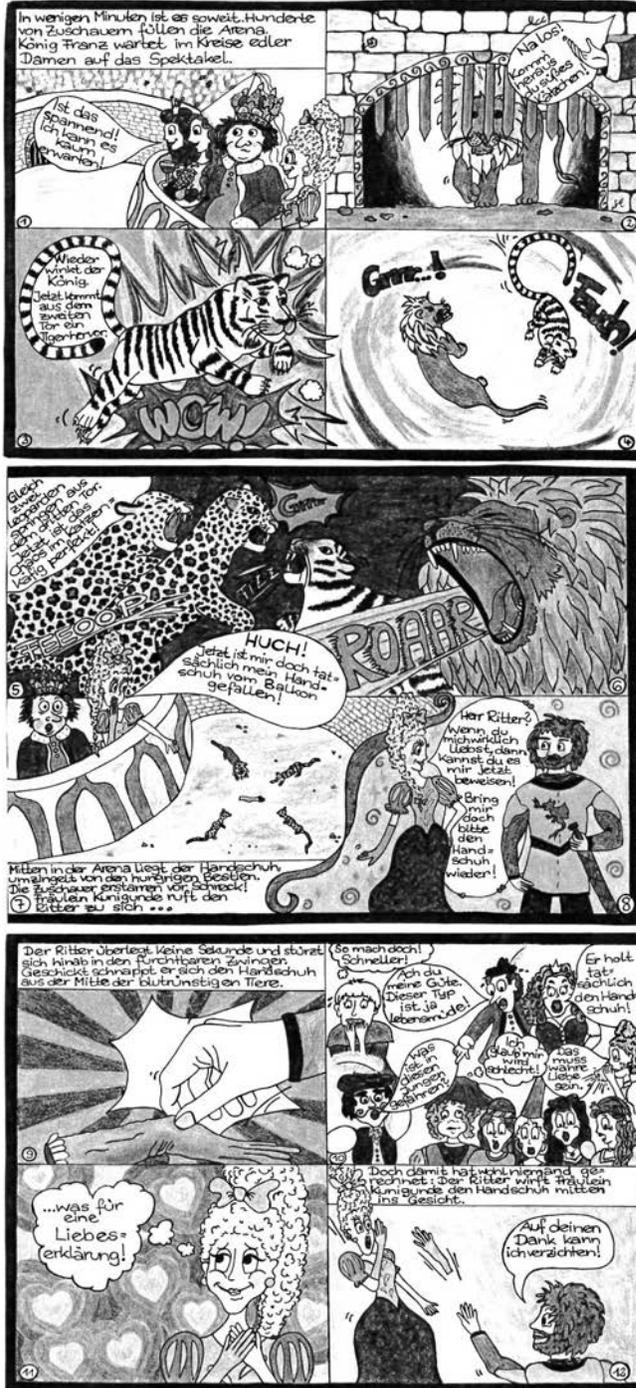
4. Praktische Umsetzung

Zu Beginn der Stunde wurde die Ballade von der Lehrperson frei vorgetragen. Dadurch konnten Gestik, Mimik und Blickkontakt besser eingesetzt werden. Für schwächere Schülerinnen und Schüler war der wiederholte Vortrag mit Bildern aus dem Buch (Simon 2011) wichtig, um den Inhalt besser zu verstehen.

Die Diskussion über Fräulein Kunigunde fiel überraschend lang aus. Die Schülerinnen und Schüler hatten sehr gute Ideen, welche an einer Seitentafel festgehalten wurden. Kunigunde wurde zum Beispiel als eingebildet, blass und naiv beschrieben oder als Ausnutzerin bezeichnet.

Besonders ansprechend war für die Jugendlichen der von der Lehrperson selbst gestaltete Comic, welcher auf dem Active Board sehr gut zur Geltung kam. Durch den Transfer des Inhalts in Comic-Form konnten auch schwächere Leserinnen und Leser problemlos Zugang zur Ballade finden. Zudem wurde den Schülerinnen und Schülern eine andere Möglichkeit der literarischen Darbietung eines Werkes vorgestellt. Das Zusammenfassen der einzelnen Strophen (siehe Arbeitsblatt aus Fink 2014 auf unserer *ide*-Website www.uni-klu.ac.at/ide) stellte einige Schülerinnen und Schüler vor eine Herausforderung. Das Wichtigste an Informationen herauszufiltern, ohne dabei den Originaltext einfach abzuschreiben, gestaltete sich für einzelne etwas schwierig. Hier ist eine zusätzliche Wortschatzübung empfehlenswert, um die Übung zu erleichtern.

Abb. 1:
Comic



Die Gruppenarbeit verlief nicht ideal. Dazu muss gesagt werden, dass Gruppenarbeiten in einigen Klassen besser funktionieren als in anderen. In diesem Fall schweiften die Schülerinnen und Schüler neben der eigentlichen Aufgabenstellung zu anderen Gesprächsthemen ab. An dieser Stelle musste die Lehrperson eingreifen, ein Zeitlimit setzen und den Schülerinnen und Schülern mitteilen, dass es im Anschluss Kurzvorträge von ausgewählten Arbeitsergebnissen geben werde. Die Gruppenarbeit verlief im Anschluss daran deutlich besser. Von jeder Gruppe wurde je eine Schülerin/ein Schüler ausgewählt, welche/welcher die Arbeit präsentierte. Die Ergebnisse waren schlussendlich durchaus positiv.

Die Schreibwerkstatt kam bei den Schülerinnen und Schülern sehr gut an. Die größte Gruppe stellten die Briefe-Schreiberinnen dar – hier fanden sich alle Mädchen der Klasse zusammen. Ein Bub verfasste zum Beispiel eine Tierbeschreibung mit Rahmenerzählung. Alle angebotenen Textsorten wurden in Anspruch genommen.

In den »Schreibredaktionen« (siehe Planung) fanden sich alle besten Freundinnen bzw. besten Freunde an einem Tisch zusammen. Es war nicht zu vermeiden, dass Freundschaft dem persönlichen Interesse an einer Textsorte vorgezogen wurde. Für die gesamte Durchführung der Planung wurden drei Unterrichtsstunden in Anspruch genommen. In einer separaten Lesestunde konnten einzelne Text von Freiwilligen in Form eines Sitzkreises vorgelesen werden.

5. Fächerübergreifende und weiterführende Möglichkeiten

Sinnvoll wäre es, das Thema gleichzeitig in mehreren Fächern zu behandeln. Die Ballade bietet dazu zahlreiche Möglichkeiten. Einige Ideen werden im Folgenden aufgezeigt:

- *Musik*: Die Ballade als Rap vertonen (vgl. CD *Die jungen Dichter und Denker* mit Thomas D.).¹ Im Gegensatz dazu können die Schülerinnen und Schüler eine klassische Vertonung von Schumann kennenlernen.
- *Biologie*: Löwe, Gepard und Tiger: die wilden Bestien? Thema: Tierschutz/Tierhaltung (speziell diese Wildkatzen sind heute vom Aussterben bedroht).
- *Geschichte*: Die Frau im Mittelalter (eventuell auch der Ritter bzw. ritterliche Ideale).
- *Werken und Bildnerische Erziehung*: Herstellung von Requisiten und mittelalterlichen Kostümen (eventuell zur Aufführung des Raps).

Literatur

BIFIE (Hg., 2011): *Praxishandbuch für »Deutsch« 5.–8. Schulstufe*. Band 2. Graz: Leykam.

FINK, ELFRIEDE (32014): *Sprachbuch. Übungsteil*. Band 3. Wien: Bildungsv Verlag Lemberger.

SIMON, SASCHA NICOLA (Hg., 42011): *Friedrich Schiller – Der Handschuh*. Poesie für Kinder. Berlin: Kindermann.

1 Siehe das »Gedicht im Unterricht« von Karl Frings in diesem Heft.

Dorothea Perotti

Minnelyrik im interdisziplinären Projektunterricht

Ein Bericht

Der folgende Bericht beschreibt eine vierwöchige projektorientierte Unterrichtsarbeit einer zehnten Schulstufe im Fach Deutsch. Über themenorientierte Unterrichtseinstiege wurden die weiteren Aktivitäten am Vorwissen und den Interessen der SchülerInnen ausgerichtet, die Themen unter Nutzung der Schulbibliothek als Ressource erarbeiteten. Der Austausch darüber wurde über Präsentationen in der Klasse organisiert und durch Sachwissen der Lehrperson ergänzt. Der Bogen der gewählten Inhalte spannte sich von der Entwicklung der deutschen Sprache über den Minnesang, gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Rollenbilder/Beziehungen bis hin zur Kommunikation. Die behandelten Themen wurden dabei zur Lebenswelt der Jugendlichen in Beziehung gesetzt. Parallel dazu wurde im Musikunterricht die Epoche aus musiktheoretischer Sicht bearbeitet sowie die Weiterentwicklung von Instrumenten in Klang und Materialität in den Blick genommen. Den abschließenden Höhepunkt bildete ein dreistündiger Workshop mit der Musikerin und Sammlerin historischer Instrumente Corina Kuhs.

Das Mittelalter stellt für die deutsche Schriftsprache einen sprachgeschichtlich wichtigen Zeitraum dar, in den auch eine erste Blüte literarischer Zeugnisse fällt. Die Beschäftigung mit ihr ist im Lehrplan festgehalten. Gerade die Vielfalt möglicher Zugänge bietet sich für eine projektorientierte Umsetzung im Unterricht an, um dabei unterschiedliche SchülerInneninteressen zu berücksichtigen und die Selbsttätigkeit zu fördern. Die SchülerInnen werden dabei in allen Kompetenzbereichen gleichermaßen angesprochen, sie hören, sprechen (einzeln und miteinander), sie lesen, sie verfassen Texte, sie reflektieren Inhalte und verschiedene Schreibweisen, sie üben sich in der Sprachbetrachtung und sind zudem gefordert, moderne Medien in unterschiedlichen Settings sinnvoll zu nützen.

DOROTHEA PEROTTI arbeitete etwa zehn Jahre lang im Bereich Arbeitsassistentz/Jugendcoaching im Rahmen der Perspektivenentwicklung für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Nach Tätigkeit als DaF/DaZ-Lektorin ist sie seit 2014 am BRG Viktring tätig. E-Mail: dorothea.perotti@gmail.com

Mir ist es wichtig, immer wieder externe ExpertInnen in den Unterricht einzubauen, die in Workshops unterrichtliche Inhalte aufgreifen und vertiefen, aber auch andere Erfahrungen ermöglichen.

Die Bekanntschaft mit der Musikerin Corina Kuhs inspirierte mich zu diesem Projekt. Sie beschäftigt sich mit alten (mittelalterlichen) Instrumenten und vertont Minnelieder. Sie ermöglicht SchülerInnen in ihren Workshops sinnliche Zugänge zur mittelhochdeutschen Sprache und zu den Klängen alter Instrumente.

Das Mittelalter-Projekt wurde so gestaltet, dass die Inhalte des Workshops durch Unterrichtsarbeit in den beteiligten Fächern vor- und nachbereitet wurden. Die Künstlerin Corina Kuhs vermittelte dann auf dieser Vorarbeit aufbauend zusätzliche Inhalte und wiederholte teilweise bereits Bekanntes.

1. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Das BRG Viktring bietet seinen SchülerInnen neben den üblichen Wahlmöglichkeiten eines Realgymnasiums auch die Möglichkeit zur Vertiefung im musikalischen oder bildnerischen Bereich. Darüber hinaus wird seit einigen Jahren ein eigener Zweig als Musikgymnasium in Kooperation mit dem Konservatorium geführt, das die instrumentale Ausbildung der SchülerInnen übernimmt.

An diesem Projekt waren drei Klassen mit musikalischem Schwerpunkt beteiligt, in denen fächerübergreifend zum Mittelalter gearbeitet wurde. In diesem Zusammenhang ist auch der abschließende Workshop mit der Künstlerin Kuhs zu sehen, die durch ihre Expertise die Bereiche Musik, Instrumentalkunde und Sprache wunderbar verbindet. Da im Vorfeld in den einzelnen Klassen im jeweiligen Fach gearbeitet wurde, ist die hohe SchülerInnenzahl im Workshop vertretbar, weil an Vorwissen angeknüpft werden konnte. So wurden durch sinnliche Erfahrung von Instrumentenklang, Melodie und Sprache nachhaltige Eindrücke ermöglicht und dabei die Kosten für die SchülerInnen gering gehalten.

Im Folgenden stelle ich dar, wie das Mittelalter-Projekt in meiner Klasse im Fachunterricht Deutsch aufgebaut wurde. Es berücksichtigt das Vorwissen und die Interessen der SchülerInnen in der Projektklasse. Die Ausführungen sind als Anregung zu verstehen und einzelne Elemente können variiert werden. Die detaillierte Stundenvorbereitung bleibt jedem/jeder LehrerIn selbst überlassen.

2. Die Vorbereitung auf den Projektvormittag im Deutschunterricht

Erster Block: Eine Einführung in die Sprachen der Welt

Steht auf der *ide*-Webseite www.uni-klu.ac.at/ide zum Download bereit.

Zweiter Block: (Kultur-)Geschichtlicher Einstieg ins Mittelalter (eine Schulstunde)

Für diesen Bereich wurden Zusammenfassungen aus neueren in der Bibliothek verfügbaren Lehrwerken genutzt, die unterschiedliche Zugänge anbieten und so

eine gute Zusammenschau ermöglichen. Die Ergebnisse waren als Kurzpräsentationen vorzubereiten, Ergänzungen und Schärfungen wurden von der Lehrperson eingebracht (Lehrwerke, Beispiele: *TEXTwärts*, *Stichwort Literatur*).

Dritter Block: Literaturwissenschaft: Das Thema »Liebe« im Laufe der Zeit¹ (ab drei Schulstunden)

»Über Liebe zu sprechen ist kitschig.« Diese These war Ausgangspunkt für die weitere inhaltliche Arbeit, da sehr gefühlsbetonte Sprache von den SchülerInnen als kitschig empfunden wird. Daher beschäftigte sich die Klasse zunächst mit Begriffsdefinitionen von »Liebe« und »Kitsch«. Diese wurden zuerst in den Gruppen selbst definiert und anschließend recherchiert (in der Schulbibliothek und im Internet). In der Großgruppe wurden die Ergebnisse präsentiert, verglichen und ergänzt. In weiterer Folge bearbeitete die Projektklasse in diesem Block verschiedene Texte, die im engeren oder weiteren Sinn das Thema »Liebe« behandeln. Diese Texte konnten wahlweise reflexiv, kreativ oder kontrastiv bearbeitet werden.

Für eine Schreibübung wurde eine Textstelle aus dem Roman *Gut gegen Nordwind* gewählt (vgl. Glattauer 2008, S. 106 f.), den die gesamte Klasse bereits als Klassenlektüre gelesen hatte. Dazu schrieben die SchülerInnen in Einzelarbeit (als Hausübung) einen Kommentar zu folgenden Leitfragen:

- Beschreibe kurz die zentrale Thematik des Romans *Gut gegen Nordwind* von Daniel Glattauer.
- Setze den beiliegenden Textausschnitt zu möglichen Ängsten und Problemen in Beziehung, die auftreten können, wenn man den Erstkontakt im Internet knüpft und sich mit einem persönlichen Treffen Zeit lässt.
- Beurteile, welche Auswirkungen das Nutzen von Kennenlernforen im Netz auf die PartnerInnensuche in unserer Zeit hat. Zerstören diese »ständige Verfügbarkeit« und »Austauschbarkeit« nicht den Zauber eines Beginns?
- Schreibe ca. 300 Wörter und erfinde eine passende Überschrift für deinen Kommentar.

Im Unterricht wurde anschließend in Kleingruppen – wie im Buch *Textwärts* angeregt – ein Textausschnitt aus Goethes *Die Leiden des jungen Werther* in eine WhatsApp-Nachricht in moderner Jugendsprache umgeschrieben (vgl. Blieberger u. a. 2014, S. 15). Dies wurde gleich am Mobiltelefon umgesetzt, innerhalb der Klasse verschickt und im Anschluss vorgelesen. Dabei wurden auch die in diesem Format üblichen Kürzel verwendet, die bis auf wenige Ausnahmen allen SchülerInnen bekannt waren. Die vertiefte Beschäftigung mit dem eingesetzten Sprachmaterial wäre lohnenswert, wurde jedoch hier aus Zeitgründen nicht genutzt. In diesem Zusammenhang wurde sichtbar, dass in dieser Lerngruppe fast niemand mehr SMS nutzt.

In einer weiteren Unterrichtseinheit reflektierten wir in der Großgruppe verschiedene Kommunikationsmedien einst und heute (Brief/Telefon/SMS/Whats-

1 Vgl. *TEXTwärts* (Blieberger u. a. 2014, S. 8 ff.).

App/...) sowie ihre Effekte. Am Ende dieses Blockes wurde mit einem Minnelied (*Unter der Linden* von Walther von der Vogelweide²) gearbeitet, das die Überleitung zum nächsten inhaltlichen Schwerpunkt bildete. Ohne sprachwissenschaftliche Vorbereitung versuchten wir den Text zu verstehen und Interpretationsansätze auf Basis der folgenden Leitfragen in Gruppen herauszuarbeiten. Zur Unterstützung wurden den Gruppen Kopien der neuhochdeutschen Übersetzung des Textes ausgeteilt.

- Wie ist das Treffen dieser beiden Menschen eurer Meinung nach zu bewerten?
 - Kennen sie sich schon länger?
 - Treffen sie sich heimlich? Wenn ja, warum?
- Was bedeutet »Abschied« für die beiden? Wie können sie Kontakt miteinander aufnehmen? Wann sehen sie sich wieder?

Vierter Block: Literaturgeschichte (ein bis zwei Schulstunden)

Die Beschäftigung mit der Literaturgeschichte von den Anfängen bis zum Ende des Mittelalters bereitete den Workshop mit der Musikerin Corina Kuhs vor. In einem interaktiven Vortrag wurde zunächst der Minnesang erläutert und literaturgeschichtlich eingeordnet. Die intensivere Behandlung des Minnesangs, seiner Liedformen und seiner Vertreter erfolgte im Workshop.

Die Klasse wurde wieder in Kleingruppen eingeteilt und arbeitete in der Bibliothek, wo ich einen Büchertisch zum Thema Literaturgeschichte vorbereitet hatte. Die Schulbibliothek verfügt über eine gute Auswahl verschiedener Literaturgeschichten, teilweise auch in Klassenstärke. Jede Gruppe bereitete eine Kurzpräsentation zu einem Abschnitt der Literaturgeschichte vor. Ich folgte in der Strukturierung diesmal der Übersicht, die in *TEXTwärts* zu finden ist: die Anfänge der germanischen Literatur (um 400), Karl der Große, Hochmittelalter, König Artus, Höfisches Ritterepos, Nibelungenlied (vgl. Blieberger u. a. 2014, S. 17 ff.). Die ausgearbeiteten Kurzpräsentationen wurden der ganzen Klasse zur Verfügung gestellt.

3. Der Projektvormittag

Der Projektvormittag selbst dauerte drei Schulstunden. Die Künstlerin reiste mit vielen verschiedenen Instrumenten (z. B. Mountain-Dulcimer, Brian-Boru-Harfe oder Dudelsack) an, in einem ausreichend großen Raum wurde ein Halbkreis mit Stühlen vorbereitet. Die Gestaltung und Durchführung dieses Projektvormittages oblag ausschließlich der Musikerin Corina Kuhs. Die LehrerInnen waren wie die SchülerInnen TeilnehmerInnen des Workshops.

Den Einstieg gestaltete die Künstlerin mit einem selbst vertonten Minnelied, das sie auf Mittelhochdeutsch sang. Man geht zwar davon aus, dass Minnemusik auf

² <http://gutenberg.spiegel.de/buch/walther-von-der-vogelweide-gedichte-1814/3> [Zugriff: 18.7.2016].

Saiteninstrumenten vorgetragen wurde, es gibt jedoch kaum Überlieferungen der Melodien. Im Anschluss daran arbeitete die Künstlerin die besonderen Merkmale der vorgetragenen Liedform heraus, ordnete sie zeitlich ein und schlug eine Brücke zum eingesetzten Instrument, seinen Besonderheiten und seiner Materialität.

Anschließend erklärte Corina Kuhs auf ihre eloquente, mitreißende und offene Art abwechselnd die Instrumente und ihre Herkunft, die Geschichte des Mittelalters, der deutschen Sprache, gab Hörbeispiele, forderte zum Mitmachen auf und passte sich individuell an die SchülerInnengruppe und ihre Dynamik an. Inhaltlich besprach sie – neben musiktheoretischen Inhalten und Instrumentalkunde – vor allem die Entwicklung des Minneliedes. Sie informierte aber nicht nur über die verschiedenen Arten von Minneliedern und ihre Hintergründe (Tagelied, Falkenlied usw.), sondern auch über den Begriff der »Minne« im Allgemeinen, die »hohe« und die »ebene/niedere Minne«. Zudem präsentierte sie mit den Lautverschiebungen im Deutschen wichtige Entwicklungen in der Sprachgeschichte.

Die SchülerInnen erfuhren auf sehr authentische Art und Weise viel über das Mittelalter, über die Minneliedlyrik und ihre Vertreter und hatten die Möglichkeit, sich vorzustellen, wie diese Art von Literatur einst gewirkt haben könnte.

Den Abschluss des Projektvormittages bildete das gemeinsame Einstudieren von ein bis zwei Musikstücken. Die SchülerInnen hatten dabei die Möglichkeit, die Instrumente auszuprobieren, die sie aktiv nutzten – es wurden viele Kleininstrumente wie Rasseln verteilt, sodass fast jede/jeder die Möglichkeit hatte, etwas auszuprobieren und mitzumachen.

4. Nachbereitung des Projekts

Die erste Stunde nach dem Projektvormittag wurde für ein anonymes Feedback mittels Fragebogen genutzt, worauf in den abschließenden Bemerkungen noch Bezug genommen wird. In den nachfolgenden Stunden wurden die folgenden Themen noch einmal aufgenommen und Unterrichtssequenzen dazu gestaltet.

4.1 Die Rolle der Frau

Anhand von Beispielen aus dem Minnesang wurde die Position der Frau in diesen Texten herausgearbeitet. Wichtig war es hierbei, Texte aus unterschiedlichen Phasen des Minnesangs zu besprechen, um die im Workshop dargebotene Entwicklung wieder aufzunehmen und sprachlich genauer zu bearbeiten: Texte von hoher bis niederer Minne, Texte, die Minne nur platonisch beschreiben, und andere, die auch ganz konkret von physischer Liebe berichten – bis hin zu Texten von Neidhart von Reuental beispielsweise, mit zynischen, vulgären und direkt die Körperlichkeit ansprechenden Passagen. Ausgehend von Leitfragen bearbeiteten die SchülerInnen in Gruppen die gewählten Texte und präsentierten anschließend ihre Ergebnisse. Das Angebot von neuhochdeutschen Versionen der Minnelieder ermöglichte den Jugendlichen, bestimmte Begriffe auch kontrastiv herauszuarbeiten.

4.2 Abschied, Kontakt und Kommunikation

Der Abschied und die häufig nicht gegebene Möglichkeit eines direkten Gespräches waren im Mittelalter an der Tagesordnung. Konventionen machten Beziehungen unmöglich, sie konnten nur geheim gelebt werden oder waren nur von kurzer Dauer. Man musste Abschied nehmen, oft für viele Jahre ohne die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme. Ein Wiedersehen war ungewiss und nicht vorhersehbar.

Ausgehend von unterschiedlichen Abschiedsszenen aus Minneliedern (Tagelieder, zum Beispiel *Slafest du, friedel ziere*³ von Dietmar von Aist – aus dem Projektvormittag bekannt) versuchten die SchülerInnen die gleiche Situation in die Gegenwart zu transferieren. Die Szenen wurden zu kurzen, aktuellen Geschichten umgeschrieben. Kontrastiv sollte herausgearbeitet werden, wie unsere Kommunikationsmöglichkeiten heute, wie das ständige Erreichbarsein den Fortgang einer Beziehung beeinflussen könnten.

An dieser Stelle könnte auch noch ein Unterrichtsblock zur Vertiefung in die Sprachgeschichte angehängt werden, was in diesem Projekt jedoch nicht mehr umgesetzt werden konnte.

5. Abschließende Bemerkungen

Der beschriebene projektorientierte Unterricht wurde mit einem Fragebogen evaluiert. Laut Auswertung war für viele SchülerInnen der Workshop mit der Künstlerin Corina Kuhs der Höhepunkt. Nachfolgend eine kleine Auswahl der Begründungen dafür: *Mache gern Dinge außerhalb des Klassenraums. / Eine Abwechslung zur Deutschlehrerin. / Man kann die Dinge besser nachvollziehen. / Mit Musik ist es gleich lustiger. / Wenn wir dasselbe Thema in verschiedenen Gegenständen behandeln, kann man sich alles leichter merken.*

Aus Sicht der Lehrperson sind jene Beispiele der Minnelieder, die Frau Kuhs in ihrem Workshop gesungen und in ihrer Absicht und Bedeutsamkeit erarbeitet und zeitlich verortet hat, am besten im Gedächtnis geblieben – ein Beleg, der für die Verknüpfung von Sacharbeit und sinnlichem Erleben spricht, und für eine Wiederholung des Projekts samt Workshop.

Literatur

BLIEBERGER, GERNOT; KOPINITSCH, KLAUS; MAYER-STEFPLIC, KARIN; TOSCHNER, VERENA (2014): *TEXT-wärts*. Linz: Veritas.

GLATTAUER, DANIEL (²¹2008): *Gut gegen Nordwind*. München: Goldmann.

KERN, NORBERT; RAINER, EVA; RAINER, GERALD (⁶2014): *Stichwort Literatur*. Linz: Veritas.

3 <http://www.saelde-und-ere.at/Hauptseite/Arbeitsgruppen/Mhdt/Friedellied/Friedellied.html> [Zugriff: 22.7.2016].

Günther Bärnthaler

Melvin Burgess' *Schlachten*

Val Volson und die Völsungen im Deutschunterricht

Das Jugendbuch *Schlachten* des britischen Autors Melvin Burgess ist ein Roman, der sich für den Literaturunterricht in der 9. oder 10. Schulstufe eignet. Der dystopische Adoleszenzroman mit Aspekten des politischen Romans und des Thrillers kann vermutlich nicht nur die Lesebedürfnisse und Interessen von Jugendlichen ansprechen, sondern auch Anstöße zu deren Individuation und Enkulturation geben. Die erste Aufgabe des Literaturunterrichts unterstützt der Text, weil er zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters verhandelt, die zweite, weil er auf der altnordischen *Völsunga saga* beruht. Diese ist mit Richard Wagners *Ring des Nibelungen* in die Weltliteratur eingegangen und hat J. R. R. Tolkiens *Herr der Ringe* entscheidend geprägt.

Deutschunterricht auf der 9. oder 10. Schulstufe. Ein Buch soll gelesen werden. In dieser Situation einen Ausgleich zwischen den Anforderungen des Literaturunterrichts und den Lesegewohnheiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler zu finden, ist nicht leicht. Er muss jedoch erzielt werden, damit sich Literaturunterricht entfalten kann, der geeignet ist, seine Aufgaben der Individuation (individuelle Bedeutsamkeit), der Sozialisation (soziale Bedeutsamkeit) und der Enkulturation (kulturelle Bedeutsamkeit) zu erfüllen (Abraham/Kepser 2009, S. 13–29).

Wäre in dieser Situation das Jugendbuch *Schlachten* (2010) des britischen Autors Melvin Burgess – auf Englisch *Bloodtide* (1999) – eine gute Wahl?

1. Val Volson, Sigmund, Signy, Conor und Styr

Wir befinden uns in einem London der fernen Zukunft. Verlassen von der Regierung, zerstört und verfallen, wird es beherrscht von der Unterwelt. Eine Mauer trennt dieses Territorium der Gesetzlosigkeit von der übrigen Welt. Seine Umgebung ist ringförmig von Halbmenschen besiedelt, die aus menschlichen, nichtmenschlichen und nichtbiologischen Bestandteilen erzeugt, als Sklaven missbraucht und nach dem Zusammenbruch der alten Gesellschaft freigelassen worden sind (Buch I, Kapitel 18). In diese dystopische Welt führt ein auktorialer Erzähler zentrale Figuren des Romans ein: Val Volson, ein Warlord, dem halb London gehört, dessen vierzehnjährige Tochter Signy, deren Zwillingbruder Siggys (eigentlich Sigmund) und Vals Rivale Conor, der die zweite Hälfte Londons beherrscht (I, 1, 3). Val hat eine Ehe zwischen Signy und Conor arrangiert, die zur Wiedervereinigung der Stadt und zur Expansion in das Land der Halbmenschen führen soll. Signy rebellierte zwar gegen diese politische Verbindung, fügt sich aber schließlich in ihr Schicksal (I, 1, 2). Ihre mentale Stärke, die im Gegensatz zur Schwäche ihres Zwillingbruders steht, deutet sich bereits an: »Ich bin eine Kämpferin!« (S. 10)

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich eine Geschichte, die zuerst von persönlichen Problemen geprägt ist, doch dann immer stärker politische und soziale Dimensionen integriert. Sie wechselt stets zwischen Berichten des Erzählers und Berichten der Hauptfiguren, die ihre persönliche Lage jeweils in Ichform darstellen. So entsteht ein Bild der Befindlichkeit Signys und Siggys, aber ebenso ihres Bruders Hadrian, des Mischwesens Melanie, des Rebellenführers Dag Aggerman, Stabsunteroffizier Hagerstoffs sowie der Gestaltwandlerin Kirsche.

Nach Signys Vermählung mit Conor (I, 6–13) stellt sich bald heraus, dass es diesem vornehmlich um die Alleinherrschaft über London geht (I, 26). Deshalb lockt er die Familie seiner Frau in einen Hinterhalt, den nur Siggys überlebt (I, 27). Nachdem Conors Leute Signy die Kniesehnen durchtrennt haben (I, 30), lebt diese nur noch für ihre Rache (I, 25; II, 2). Mit Kirsches Hilfe kontaktiert sie ihren Bruder (II, 8), den die gutmütige Schweinefrau Melanie am Leben erhält (I, 36, 38–40). Da sich Siggys jedoch am Kampf gegen Conor, dessen Diktatur (II, 3) inzwischen von Rebellen bekämpft wird, nicht beteiligt und so seine Schwester nicht unterstützt (II, 6), verführt Signy ihren Bruder in Kirsches menschlicher Gestalt zum Inzest, um so ein adäquates Werkzeug der Rache zu gewinnen (II, 9–11). Den so gezeugten Sohn Vincent, den Conor für sein Kind hält (II, 14), lässt Signy sodann mittels Klontechnik in Styr transformieren, eine von Hass auf Conor erfüllte perfekte menschliche Kampfmaschine (II, 16, 20). Nachdem Styr von Siggys als Sohn angenommen worden ist (II, 22), bringt dieser seinen gar nicht rachedürstigen Vater schließlich doch zum Widerstand gegen Conor (II, 25), indem er Melanie an dessen Leute ausliefert (II, 24). Im letztlich eskalierenden Bürgerkrieg will nun Signy die Macht an sich reißen (II, 31), aber jetzt entwickelt auch Siggys Machtgelüste und übernimmt die Führung der Rebellen vom Mischwesen Dag Aggerman (II, 30). Im Rahmen der finalen Eroberung von Conors Hauptquartier durch den Widerstand stellt Signy, nachdem sie Kirsche und Conor getötet hat, ihrem Bruder eine Falle. Es misslingt

ihr aber, Siggy zu töten, während sie selbst und Vincent von Styr getötet werden (II, 32–34).

2. Odin, Loki, Kirsche, Werwölfe und Berserker

Hinter dieser Oberfläche öffnet sich immer wieder eine zweite Dimension, die das Geschehen zumindest mitbestimmt: »So haben es die Götter befunden, Siggy. Da gibt's nichts zu diskutieren«, sagt Kirsche (364).

Nachdem sich die Volsons längst vom Christentum losgesagt haben und in Londons Außenbezirken öfters neue Götter gesehen worden sind (I, 6), wird im Rahmen des Hochzeitsfestes für Signy und Conor ein riesiger einäugiger Mann mit einem breitrempigen schwarzen Hut festgenommen, der sich trotz Sicherheitsvorkehrungen ungeniert im Hochsicherheitsbereich bewegt (I, 7). Man hängt ihn als Spion am Fuß in den Fahrstuhlschacht des Galaxy Buildings, dessen schier endlose, unzerstörbare Achse (I, 10). Als man ihn für tot hält, erwacht er wieder zum Leben, zieht ein Messer, stößt es in die eigentlich unverletzliche Schachtwand und sagt, dass dieses jenem gehöre, der es herausziehe (I, 11). Signy und Siggy gegenüber demonstriert der Mann, den Val als Gott Odin identifiziert, deutliche Zuneigung, die beide erwidern (I, 11). Das Messer kann nur Siggy aus der Wand ziehen (I, 12). Nach diesem ersten Auftritt taucht Odin immer wieder auf, »oft mitten in der Schlacht« (249). Während Conors Hinterhalt zeigt er sich den Volsons neuerlich und teilt mit, dass von diesen nur Siggy überleben werde (I, 27). Anscheinend lenkt Odin das Geschehen oder kennt wenigstens dessen Verlauf: »Odin, der Allvater, er war da und sah das, von dem er gewusst hatte, dass es geschehen würde« (331). Sein Messer bleibt bis zum Schluss das heiß umkämpfte Signum der Macht: »Das Messer bedeutete Conor alles; und auch Signy bedeutete es alles« (476). Im Endkampf verweigert er schließlich Signy seine Hilfe (485). Odins Erwählter ist und bleibt Siggy.

Bei dieser Figur handelt es sich um den germanischen Gott Odin, den Hauptgott der *Edda*. Dieser gilt als Göttervater (Allvater), als Gott der Krieger und Toten, der Dichter, der Magie und Runen sowie als Gott der Ekstase. Odin ist allwissend, wofür er eines seiner Augen verpfändet hat. Er trägt üblicherweise einen breiten Hut und einen Mantel, einen goldenen Armring und einen Speer. Für die Kenntnis der Runen hat er sich in schamanischer Manier selbst geopfert, indem er, verwundet von einem Speer, neun Nächte ohne Speis und Trank vom Weltenbaum Yggdrasil hing (Simek 2006, S. 78, 85–86, 310–318, 321–322, 481–483; O'Donoghue 2010, S. 191; Larrington 2011, S. 202–204).

Der zweite für die Geschichte bedeutsame Gott ist Loki: »Ein rothaariger Gott war unter ihnen – wenn er auftauchte, nahmen die Dinge eine unverhoffte Wendung. Auf eine verdrehte Art.« (249) Der Vater Kirsches (II, 7) verhilft Signy zum Inzest mit Siggy (II, 8) und »reibt sich die Hände« (349), als Vincent schließlich in Signys Armen liegt. Für den Listenreichen ist dies bloß »ein Werk reiner Bosheit« (349). Offenbar steckt er auch hinter der Erzeugung Styrs (II, 16) und belebt in Gestalt einer Füchsin diesen wieder, nachdem er im Werwolfrausch von seinem Vater getötet worden ist (II, 23).

Der listige und bösertige Loki ist die ambivalenteste Gestalt der germanischen Götterwelt, ein typischer Trickster, Kulturheros und Betrüger. So hilft Loki zwar beim Bau der Götterburg Asgard und begleitet Odins Sohn Thor auf dessen Fahrt in das feindliche Riesenland, zeugt jedoch vor allem die Midgardschlange, den Fenriswolf sowie Hel, die mächtigen Feinde der Asen, und führt aus Neid den Tod Balders, ihres Besten, herbei. Im Rahmen Ragnaröks, ihres vorläufigen Untergangs, zieht Loki schließlich sogar offen gegen die Asen in den Kampf (Simek 2006, S. 36, 42, 251–256, 340–341, 414–415).

Kirsche ist Lokis Tochter, als besonderes Wesen »weder gefertigt [...] noch [...] geboren« (137). Die Gestaltwandlerin agiert als Mädchen, Frau, Katze, Vogel und Nuss (II, 8). Schließlich schlüpft sie auch in die Rolle der Völva, der Seherin (II, 29). Nach Simek ist das Motiv des Gestaltwandels in skandinavischen Volkserzählungen sehr beliebt. Odin selbst beherrscht die Fähigkeit, seine Gestalt zu wechseln. Loki verwandelt sich in eine Stute, als welche er sich vom Riesenhengst Svadilfari begatten lässt, was zur Geburt von Odins achtbeinigem Hengst Sleipnir führt, um zu verhindern, dass die Asen dem Riesenbaumeister für die vereinbarungsgemäße Erbauung Asgards die Göttin Freyja geben müssen (Simek 2006, S. 167, 316, 348–349, 387–388). Nach der Völva ist die *Völuspa* benannt, das zentrale Lied der *Älteren Edda*, in dem diese Odin das nordische Weltbild erklärt (Simek 2006, S. 475–478). Vom bösertigen Charakter ihres Vaters zeigt sich in Kirsche nichts.

Auch wenn Siggý und Styr sich zu ihrem Überfall auf die Wallace-Brüder, zwei skrupellose Geschäftsleute, in Werwölfe verwandeln, die wie Berserker kämpfen (II, 23), liegt Gestaltwandel vor. Werwölfe sind Menschen, die sich, besonders durch Anlegen eines Wolfsfells, in Wölfe verwandeln. Dadurch werden sie zu unverwundbaren Berserkern, die wie wilde Tiere kämpfen. Dieser Mythos hat seine Wurzeln in kultischen Handlungen, zu deren Ausführung ekstatische Zustände herbeigeführt wurden (Simek 2006, S. 49–50, 490, 446–447).

Dass die göttlichen Geschwister Freyr und Freyja den Inzest Signys und Siggys ohne jedes Unbehagen beobachten und so gleichsam zu dessen Paten werden (331), ist bezeichnend, sind doch beide als Wanen – das mit den Asen rivalisierende Göttergeschlecht – Fruchtbarkeitsgötter und (ursprünglich wohl) miteinander verheiratet (Simek 2006, S. 112–117, 486–488).

Die ringförmige Topographie der Umgebung Londons und der Fahrstuhlschacht im Galaxy Building erinnern an die germanische Kosmologie mit Midgard, Utgard und Yggdrasil. Midgard heißt der von Menschen bewohnte Teil der Welt in deren Mitte, wo sich auch Asgard, der Wohnort der Götter, befindet, während Utgard, wo Dämonen und Riesen wohnen, Midgard umgibt. Im Zentrum dieser Welt steht deren Achse Yggdrasil, der Weltenbaum, an dem Odin sein Selbstopfer brachte (Simek 2006, S. 28–29, 237–238, 278–279, 452–453, 494–496).

3. Die *Völsunga saga* und *Schlachten*

Schlachten (*Bloodtide*) ist gemeinsam mit seiner Fortsetzung *Bloodsong* (2005), die nur auf Englisch vorliegt, eine dystopische Neuerzählung der *Völsunga saga*

(Larrington 2011; O'Donoghue 2010, S. 190–193), gespickt mit Elementen der Fantasy und Science Fiction. Osteroth spricht vom »Science-Fiction-Roman, der nach hinten kippt« (Osteroth 2001, S. 1). Durch seinen Hybridcharakter entspricht *Schlachten* ebenso einer Tendenz gegenwärtiger Jugendliteratur (Ewers 2013, S. 254–257).

Die *Völsunga saga* – überliefert in einer einzigen Handschrift der Zeit um 1400 – entstand vermutlich im Norwegen der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts. Sie ist die bekannteste Vorzeitsaga, wohl vor allem, weil sie Richard Wagner seiner Tetralogie *Der Ring des Nibelungen* zugrunde legte. Im Mittelalter diente sie mit ihrer Fortführung, der *Ragnars saga lóðbrókar*, über die Anbindung an Odin und Sigurd vermutlich der genealogischen Verankerung der norwegischen Dynastie (Millet 2008, S. 253–259, 312–325).

Melvin Burgess wollte nach eigenem Bekunden mit *Schlachten* ein Buch über moderne Menschen schreiben (Larrington 2011, S. 202), greift dafür aber auf eine uralte Geschichte zurück. Ich sehe darin kein Paradoxon, beschäftigt sich doch besonders Jugendliteratur immer wieder mit zeitlosen Themen von universeller Bedeutung. Vornehmlich geht es dabei um die Suche nach dem Ich (Stephens 2011, S. 92–94).

Was ist nun Burgess so wichtig an der *Völsunga saga*, dass er es aufnimmt, und was fügt er an Wesentlichem hinzu? Zur Beantwortung dieser Frage sind die Abschnitte 1 bis 9 der *Völsunga saga* (*Die Saga von den Völsungen* 1997) zu betrachten. Es beginnt mit Sigi, Odins Sohn, der im Exil eine Dynastie gründet. Sein Sohn Rerir zeugt Völsung, dieser wiederum das Zwillingsspaar Sigmund und Signy. Siggeir, der König von Gautland, bekommt die zunächst widerstrebende Signy zur Frau. Als in König Völsungs Halle Hochzeit gefeiert wird, erscheint Odin und stößt sein Schwert in *barnstokkr*, den Baum inmitten der Halle. Laut Odin gehört seine außergewöhnliche Waffe jenem, der sie aus dem Stamm zieht, was nur Sigmund gelingt. Zur Vergeltung für diesen Schmach lädt Siggeir nach drei Monaten die Völsungen auf Besuch nach Gautland. Dort lockt er seine Gäste in einen Hinterhalt, wobei Völsung getötet wird. Auf Signys Bitten werden seine Söhne zunächst nur in einem großen Baumstamm festgesetzt, wo sie eine alte Wölfin neun Nächte lang aufsucht und bis auf Sigmund auffrisst. Nun rettet Signy den Bruder, indem sie ihm Honig aufs Gesicht und in den Mund streichen lässt, was es Sigmund ermöglicht, der Wölfin beim Abschlecken die Zunge abzubeißen, sie zu töten und sich zu befreien. Sigmund versteckt sich sodann im Wald, Signy unterstützt ihn und schickt ihm als Helfer bei der Rache an Siggeir ihre beiden Söhne, die dieser aber als Gefährten ablehnt und deshalb auf Geheiß ihrer Mutter tötet. Nun schläft Signy mit ihrem Bruder in Gestalt einer zauberkundigen Hexe und empfängt so den Sohn Sinfjötli, der sich durch Proben seiner Tapferkeit als Rächer an Sigmunds Seite qualifiziert. Zur Vorbereitung auf diese Aufgabe schlüpfen Vater und Sohn in Wolfsfelle und ziehen raubend durch die Wälder. Im Rahmen des späteren Vollzugs der Rache tötet Sinfjötli zwei kindliche Söhne Signys und Siggeirs, nachdem Sigmund Signys Aufforderung dazu ignoriert hat. Aus der folgenden Gefangenschaft in einem Grabhügel befreien sich Sigmund und Sinfjötli mit Hilfe von Signy und Odins Schwert. Schließlich setzen sie

Siggeirs Halle in Brand. Signy verbrennt darin freiwillig mit ihrem Mann. Anschließend erobert Sigmund das Land seines Vaters zurück und wird dessen mächtiger König.

Man sieht, der Hypertext *Schlachten* setzt mit dem dritten Abschnitt der *Völsunga saga* ein und folgt dann den wesentlichen Stufen seines Hypotextes. Ohne Berücksichtigung von Völsungs Abstammungsgeschichte – der Autor muss keine Dynastie aufwerten – beginnt Burgess mit der Vorbereitung von Signys Hochzeit. Sowohl die mittelalterliche als auch die zukünftige Signy wollen vorerst nicht heiraten, doch verhält sich die jüngere Figur widerwilliger. Barnstokkr und Yggdrasil sind offenbar zum Fahrstuhlschacht im Galaxy Building verschmolzen. Siggeirs Einladung nach Gautland entspricht jener Conors in sein Territorium, wie sich auch die Festsetzung der Brüder in beiden Texten findet, wobei Burgess die Wölfin aber durch ein Mischwesen ersetzt. Sigmunds Befreiung mittels Honig erfolgt im Hypertext nicht durch Signy selbst, sondern durch Kirsche, eine Erfindung von Burgess, die dann auch Signys Gestaltwechsel dient. Die Werwolfepisode lässt sich Burgess nicht entgehen. Styr entspricht Sinfjötli nicht nur durch seine Zeugung, sondern ebenso in seiner Brutalität, tötet er doch sogar seine kindlichen Halbbrüder, wovor Sigmund zurückschreckt. Auch Signys Rachsucht ist in beiden Texten ähnlich schrankenlos, wenngleich Sigmunds Gefährdung bei Burgess nicht von Siggeir ausgeht, sondern von seiner Schwester, die nun auch nach Macht strebt. Dementsprechend entbehrt ihr Tod jeglicher Freiwilligkeit.

Diesem Gerüst fügt Burgess viel Wesentliches hinzu: Er versetzt die Geschichte von Verrat und Rache in ein dystopisches London, geprägt von einer brutalen Allianz aus Totalitarismus (I, 14), Rassismus (I, 1; II, 3–6, 17; 418, 437), Gen- und Klontechnik (II, 16, 20–21, 27). Er ergänzt die äußere Handlung durch tiefe Einblicke in die Psyche seiner Hauptfiguren. Er führt Kirsche und Melanie ein, was die mythische Dimension verstärkt und die dystopische prägt. Melanie ist überhaupt von zentraler Bedeutung, da ihre Humanität gegenüber Siggy (I, 36, 38, 40–41) die herrschende Rassenideologie widerlegt. Das Verhalten des Mischwesens Karl verstärkt diese Aussage (I, 20–22). Überdies verhandelt Burgess das Problem stereotyper Geschlechterrollen, indem er aus Signy eine starke junge Frau macht, während sein Sigmund lange Zeit passiv bleibt (Signy: »Das Problem ist Siggy. Ich bin stark, aber er ist schwach.« 291; Siggy: »Komisch, ich hatte immer Schiss« 262). Auf diese Weise macht Burgess aus den ersten Abschnitten der *Völsunga saga* einen Signy-Roman (325). Gleichzeitig verstärkt er aber die mythische Ebene, vornehmlich durch die Einführung Lokis und Kirsches.

Somit schreibt Burgess trotz des Bezugs auf die *Völsunga saga* einen modernen Adoleszenzroman in dystopischem Ambiente, gleichzeitig einen politischen Roman und einen Thriller mit grausamen Ingredienzen. Auf diese Weise entsteht »fetter Lesestoff, ein dicker Schinken, an dem man lust- und gedankenvoll zu beißen hat« (Osteroth 2001, S. 3). Was wünschen Jugendliche mehr, wenn sie lesen?

4. *Schlachten* und die Aufgaben des Literaturunterrichts

Abgesehen vom Lesevergnügen, das *Schlachten* Jugendlichen vermutlich gewährt, eröffnet der Roman dem Literaturunterricht wertvolle Möglichkeiten. Vor allem kann er zur Individuation beitragen. Der Text scheint geeignet, die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und Fragen der Geschlechtsidentität – zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Oerter/Dreher 2008) – zu stimulieren, denn zu Machtstreben, Gewalttätigkeit, Verrat und Rache muss sich jeder Gedanken machen.

Darüber hinaus kann die Beschäftigung mit *Schlachten* zur Enkulturation beitragen, indem Einblicke in literarische Stoffe vermittelt werden, die immer wieder aufgegriffen (gebraucht und missbraucht) worden sind und im Rahmen von Tolkiens *Herr der Ringe* heutzutage Allgemeingut darstellen. Zu einem Verständnis der Welt Tolkiens – auch hier spielt nach Simek (2005) die *Völsunga saga*, von der nun sogar eine Version Tolkiens (Tolkien 2010) vorliegt, eine große Rolle – sollte nicht zuletzt der Literaturunterricht als Teil des Deutschunterrichts verhelfen. Angesichts der Flut einschlägiger Produkte in Tolkiens Nachfolge ergibt sich sogar die Notwendigkeit, deren emotionale Macht rational zu kontrollieren. Manipulation mit Hilfe dieser Mythen und ihrer Bilder kann »allein durch die Vermittlung einer kulturellen (Deutungs-)Kompetenz verhindert werden« (Neudeck 2013, S. 86). Dabei sollte aber nicht nur an die Gegenwart gedacht werden, sondern ebenso an die deutsche Vergangenheit und ihren nationalistischen Missbrauch dieser alten Stoffe, den es zu analysieren gilt. Einen Einstieg in die Geschichte der Rezeption des *Nibelungenliedes*, dem hier die Leitfunktion zukam, bietet Grimm (2013).

Falls nach der Lektüre von *Schlachten*, der Analyse des Textes und seinem Vergleich mit der *Völsunga saga* bei den Schülerinnen und Schülern Interesse am Fortgang der Geschichte besteht, liegt die Lektüre von *Bloodsong* nahe. Dass der Text, in dem Burgess den Rest der *Völsunga saga* mit seiner Hauptfigur Sigurd dystopisch umsetzt, nur auf Englisch vorliegt, wäre als Einladung zu einer Kooperation mit dem Fach Englisch zu begreifen. Ähnlich naheliegend wäre die Zusammenarbeit mit dem Fach Musikerziehung, wenn man Richard Wagners Realisierung der *Völsunga saga* in seinem *Ring des Nibelungen* einbeziehen möchte.

Literatur

- BURGESS, MELVIN (2005): *Bloodsong*. London: Andersen.
- DERS. (2010): *Schlachten*. Aus dem Englischen von Heike Brandt. Hamburg: Carlsen.
- Die Saga von den Völsungen* (1997). In: Strerath-Bolz, Ulrike (Hg.): *Isländische Vorzeitsagas 1. Die Saga von Asmund Kappabani u. a.* München: Diederichs, S. 37-114.
- TOLKIEN, J. R. R. (2010): *The Legend of Sigurd and Gudrún*. Ed. by Christopher Tolkien. London: HarperCollins.
- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2009): *Literaturdidaktik Deutsch*. Eine Einführung. 3., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).

- EWERS, HANS-HEINO (2013): Kinder- und Jugendliteratur. In: Brittnacher, Hans Richard; May, Markus (Hg.): *Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart u. a.: Metzler, S. 249–257.
- GRIMM, GUNTER E. (2013): *Die Rezeption des Nibelungenstoffes*. Online: <http://www.nibelungenrezeption.de/> [Zugriff: 11.7.2016].
- LARRINGTON, CAROLYNE (2011): Melvin Burgess's Bloodtide and Bloodsong: Sigmundr, Sigurdr and Young Adult Literature. In: Schulze, Katja (Hg.): *Eddische Götter und Helden. Milieus und Medien ihrer Rezeption. Eddic Gods and Heroes. The Milieux and Media of Their Reception*. Heidelberg: Winter (= Edda-Rezeption, Bd. 2), S. 199–213.
- MILLET, VICTOR (2008): *Germanische Heldendichtung im Mittelalter. Eine Einführung*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- NEUDECK, OTTO (2013): Zwischen Universität und Schule. Zum Transfer von Forschungswissen über das Mittelalter in den Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 1.13, S. 85–89.
- O'DONOGHUE, HEATHER (2010): *From Asgard to Valhalla. The Remarkable History of the Norse Myths*. London-New York: I. B. Tauris.
- OERTER, ROLF; DREHER, EVA (2008): Jugenderalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 6., vollst. überarb. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz, S. 271–332.
- OSTEROTH, REINHARD (2001): Tier, Mensch und Maschine in einem. Ein Kampf um London: Melvin Burgess' Science Fiction-Schlachtengemälde nach der Völsungen-Saga. In: *Die Zeit*, 22.2.2001. Online: http://www.zeit.de/2001/09/Tier_Mensch_und_Maschine_in_einem [Zugriff: 28.5.2016].
- SIMEK, RUDOLF (2005): *Mittelerde. Tolkien und die germanische Mythologie*. München: Beck (= bsr 1683).
- DERS. (2006): *Lexikon der germanischen Mythologie*. 3., völlig überarb. Auflage. Stuttgart: Kröner (= KTA 368).
- STEPHENS, JOHN (³2011): Retelling stories across time and cultures. In: Grenby, M. O.; Immel, Andrea (Hg.): *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Cambridge u. a.: University Press, S. 91–107.

Petra Schebach

Weiterführende Auswahlbibliographie zu mittelalterlichen Themen und Texten im Deutschunterricht

Die folgende Bibliographie erfasst ausgewählte Publikationen ab dem Jahr 2000, die sich auf das Gebiet der Mediävistik im Unterrichtsfach Deutsch beziehen. Frühere Literatur wurde im *ide*-Mittelalterheft 3/2001 versammelt.

Janshoff, Friedrich (2001): Mittelalter im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 113–128.

Die Literaturempfehlungen bieten neben einer Orientierungshilfe im Sinne eines ersten einführenden Überblicks über diesen speziellen Themenkomplex auch eine Zusammenstellung von aktuelleren Publikationen zum Schwerpunkt Mittelalter-Didaktik.

1. Einführungen und Handbücher mit dem Schwerpunkt »Mediävistik«

Achnitz, Wolfgang (2012): *Deutschsprachige Artusdichtung des Mittelalters. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.

Bergmann, Rolf; Pauly, Peter; Moulin-Fankhänel, Claudine (2004): *Alt- und Mittelhochdeutsch: Arbeitsbuch zur Grammatik der älteren deutschen Sprachstufen und zur deutschen Sprachgeschichte*. 7., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Brunner, Horst (2016): *Mittelalterliche Literatur lesen. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam (= RUB 17688).

Grubmüller, Klaus (2006): *Die Ordnung, der Witz und das Chaos. Eine Geschichte der europäischen Novellistik im Mittelalter*. Tübingen: Niemeyer.

Hennings, Thordis (2012): *Einführung in das Mittelhochdeutsche*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: de Gruyter.

PETRA SCHEBACH ist Studentin (Masterstudium) am Institut für Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: petra.schebach@gmx.at

- Herchert, Gaby (2010): Einführung in den Minnesang. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (= Einführungen Germanistik).
- Hübner, Gert (2006): Ältere deutsche Literatur. Eine Einführung. Tübingen: Francke.
- Kasten, Ingrid (2010): Deutsche Lyrik des frühen und hohen Mittelalters. Text und Kommentar. Berlin: Dt. Klassiker-Verlag.
- Knapp, Fritz Peter (2011): Grundlagen der europäischen Literatur des Mittelalters. Eine sozial-, kultur-, sprach-, ideen- und formgeschichtliche Einführung. Graz: Evangelische Verlagsanstalt.
- Millet, Victor (2008): Germanische Heldendichtung im Mittelalter. Eine Einführung. Berlin: de Gruyter.
- Nübling, Damaris (2010): Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels. 3., überarb. Auflage. Tübingen: Narr.
- Schumacher, Meinolf (2010): Einführung in die deutsche Literatur des Mittelalters. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (= Einführungen Germanistik).
- Tervooren, Helmut (2001): Sangspruchdichtung. 2., durchges. Auflage. Stuttgart: Metzler (= Sammlung Metzler, 293).
- Weddige, Hilkert (2006): Einführung in die germanistische Mediävistik. 6., durchges. Auflage. München: C. H. Beck.
- Weddige, Hilkert (2010): Mittelhochdeutsch. Eine Einführung. 8., durchges. Auflage. München: C. H. Beck.
- Wellbery, David (2015): Eine neue Geschichte der deutschen Literatur. Heidelberg: Lambert Schneider.

2. Einführungen und Handbücher mit dem Schwerpunkt »Literaturdidaktik«

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 42).
- Brüggemann, Jörn (2008): Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 62).
- Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Grimm, Sieglinde; Wanning, Berbeli (Hg., 2016): Kulturökologie und Literaturdidaktik. Göttingen: V&R unipress.
- Hofmeister, Wernfried; Schwinghammer, Ylva (Hg., 2015): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Küenzlen, Franziska; Mühlherr, Anna; Sahm, Heike (2014): Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= UTB 4163).
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg., 2016): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik - Mediendidaktik - Literaturdidaktik. 8., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leubner, Martin; Saube, Anja; Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarb. und erg. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Möbius, Thomas (2010): Grundlegungen einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, 7).
- Schwinghammer, Ylva (2013): Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie? Länderübergreifende Erhebungen, Analysen und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Mittelalterdidaktik im muttersprachlichen Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, 7).

- Schwinghammer, Ylva (2016): Teilnehmende Beobachtung. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 167–179.
- Sosna, Anette (2015): Mediävistik und Literaturdidaktik. Eine Topographie praxisbezogener Forschungsfelder. In: Hofmeister, Wernfried; Schwinghammer, Ylva (Hg.): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 251–275.

3. Vermittlung mittelalterlicher Themen und Texte im Unterricht

- Anders, Petra (2013): Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Bärnthaler, Günther (2010): »Was hat denn das mit uns zu tun?« Gahmuret, Parzival und Gawan als Aufforderung zur Reflexion männlicher Geschlechtsidentität im Deutschunterricht. Innsbruck: StudienVerlag.
- Bennewitz, Ingrid; Goller, Detlef (2014): Mittelalterliche Heldengeschichten. Materialien für die Grundschule. Bamberg: University of Bamberg Press (= MimaSch – Mittelalter macht Schule 1).
- Bennewitz, Ingrid; Weichselbaumer, Ruth (2003): Entwürfe idealer Weiblichkeit und Männlichkeit in der didaktischen Literatur des Mittelalters. In: Der Deutschunterricht, Jg. 55, H. 1 (»Erziehung und Bildung im Mittelalter«), S. 43–50.
- Brinker-von der Heyde, Claudia; Kasten, Ingrid (2003): Erziehung und Bildung in mittelalterlicher Literatur. In: Der Deutschunterricht, Jg. 55, H. 1 (»Erziehung und Bildung im Mittelalter«), S. 3–4.
- Brückner, Jane; Bulizek, Björn; Miedema, Nine; Sieber Andrea (2012): Das Projekt »mittelneu«. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht. In: Bennewitz, Ingrid; Schindler, Andrea (Hg.): Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Bamberg: University of Bamberg Press (= Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien, 5), S. 91–98.
- Buck, Thomas; Brauch, Nicola (Hg., 2011): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis. Münster: Waxmann.
- Dörrich, Corinna; Friedrich, Udo (2003): Bindung und Trennung – Erziehung und Freiheit. Sprachkunst und Erziehungsdiskurs am Beispiel des Kürenberger Falkenliedes. In: Der Deutschunterricht, Jg. 55, H. 1 (»Erziehung und Bildung im Mittelalter«), S. 30–42.
- Dorninger, Maria E. (2001): Iwein. Der Ritter mit dem Löwen. Auguste Lechner versus Hartmann von Aue. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 108–118.
- Feistner, Edith; Karg, Ina; Thim-Mabrey, Christiane (2006): Mittelalter-Germanistik in der Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Faches. Göttingen: V&R unipress.
- Friedl, Gerhard (2009): Liebeslyrik. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Fröhlich, Jürgen (2003): Selbst»bild« – Vor»bild« – Spiegel»bild« – Schrift»bild«. Medien der Erziehung. In: Der Deutschunterricht, Jg. 55, H. 1 (»Erziehung und Bildung im Mittelalter«), S. 52–61.
- Geipel, Maria; Koch, Jennifer (2015): Mittelalterliche Handschriften zum Greifen nah. – Zum didaktischen Potenzial von Tablets im Deutschunterricht. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena (Hg.): Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle. München: kopaed, S. 120–128.
- Gerok-Reiter, Annette (2014): Kulturmuster »Heldenbild“. Erzählschema, Variationen, Vergleiche. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 61, H. 3, S. 212–225.
- Goller, Detlef (2015): Mittelalter macht Schule. Das Bamberger Projekt »MimaSch«. In: Hofmeister, Wernfried; Schwinghammer, Ylva (Hg.): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 175–191.

- Hayer, Gerold (2001): »Dem Teufel Wunden zufügen«. Zur Geschichte des Buchwesens im Mittelalter. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 73–82.
- Karg, Ina (2001): Mittelalter ohne Ende? Aktualität und Geschichtlichkeit einer (nicht immer) populären »Epoche«. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 38–47.
- Kern, Manfred (2001): Mittelalterliche Liebeslyrik. Eine fächerübergreifende Projektskizze. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 83–88.
- Kern, Manfred (2001): Parzival gegen Shell Oil. Ein Plädoyer für mittelalterliche Literatur in der Schule. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 28–37.
- Maiwald, Klaus; Wamser, Willi (2008): Schwerer, Liebe und mehr. Was der erste Ritter aus Hollywood mit medienkultureller Bildung zu tun und im Deutschunterricht verloren hat. In: Der Deutschunterricht, Jg. 60, H. 3 (»Filmdidaktik«), S. 64–73.
- Miedema, Nine (2011): Mittelalterliche Texte. In: Praxis Deutsch, H. 230 (»Mittelalterliche Texte«), S. 4–14.
- Miedema, Nine; Sieber, Andrea (2013): Das Projekt »mittelneu« (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: Wrobel, Dieter; Tomasek, Stefan (Hg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–185.
- Miedema, Nine (Hg., 2013): Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 60, H.2.
- Miedema, Nine; Sieber, Andrea (Hg., 2013): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Germanistik – Didaktik – Unterricht, 10).
- Miklautsch, Lydia (2001): Das Mittelalter im Cyberspace. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 48–55.
- Mittendorfer, Martina; Mittendorfer, Franz (2001): Wie Mittelalter lebendig unterrichten? Ein Modell und seine Realisierung. In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H.3 (»Mittelalter«), S. 105–112.
- Möbius, Thomas (2006): »Begründet, ob Siegfried ein Held ist!« Auswahl und Didaktisierung älterer deutscher Literatur in Lesebüchern zwischen 1936 und 2005. In: Didaktik Deutsch, H. 20, S. 70–89.
- Möller, Jürgen (2007): Mittelalter. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Neudeck, Otto (2013): Zwischen Universität und Schule. Zum Transfer von Forschungswissen über das Mittelalter in den Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht, H. 1 (»Liebe im Epochenbruch«), S. 85–89.
- Schwinghammer, Ylva (2015): »Alte Sprache – schwere Sprache?« Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht. In: Hofmeister, Wernfried; Schwinghammer, Ylva (Hg.): Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte. Frankfurt/Main: Peter Lang, S.147–173.
- Sieber, Andrea (2008): Ladies on the Catwalk oder Was hat Designermode im Mittelalter zu suchen? In: Der Deutschunterricht, Jg. 60, H. 4 (»Mode und Literatur«), S. 7–19.
- Sosna, Anette (2010): Das Nibelungenlied. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Völk, Michael (2005): Eine Entdeckungsreise ins Mittelalter. Das Sachbuch. Die Ritter von Georges Duby: geeignet für Deutsch- und fächerübergreifenden Unterricht. In: Praxis Deutsch, H. 189 (»Sachbücher und Sachtex-te lesen«), S. 34–38.
- Wintersteiner, Werner: Historische Ausrüstung im richtigen Sinne des Wortes In: ide. informationen zur deutschdidaktik, Jg. 25, H. 3 (»Mittelalter«), S. 4–6.
- Wrobel, Dieter; Tomasek, Stefan (Hg., 2013): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zawischa, Peter (2011): Zu einer Zeit, als das Zaubern noch half ... Mittelalterliche Zaubersprüche im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 230 (»Mittelalterliche Texte«), S. 15–19.

4. Mittelalterliche Stoffe und Motive in der Kinder- und Jugendliteratur

- Abraham, Ulf; Bismarck, Kristina (2012): Kinder- und Jugendliteratur als Tor zu mittelalterlichen Welten. In: Bennewitz/Schindler 2012, S. 79–90.
- Bennewitz, Ingrid; Schindler, Andrea (Hg., 2012): Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg: University of Bamberg Press (= Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien, 5).
- Denk, Rudolf (2009): Mythos Parzival. Didaktische Varianten im modernen Kinder- und Jugendtheater. In: Literatur im Unterricht, H. 10/3, S. 171–188.
- Dorningner, Maria E. (Hg., 2004): Warum nicht einmal Mittelalter. Lektüreempfehlung für Schule und Freizeit. Wien: Edition Praesens.
- Ewers, Hans-Heino (2013): Kinder- und Jugendliteratur. In: Brittnacher, Hans Richard; May, Markus (Hg.): Phantastik. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 249–257.
- Karg, Ina (2007): Ritter, Elfen, Zauberwelten. Mittelalterbilder in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern. In: Mertens/Stange 2007, S. 155–179.
- Karg, Ina (2012): Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen. Mittelalter-bezogene Kinder- und Jugendliteratur zwischen einst und jetzt. In: Bennewitz/Schindler 2012, S. 11–26.
- Mertens, Volker; Stange, Carmen (Hg., 2007): Bilder vom Mittelalter. Eine Berliner Ringvorlesung. V&R unipress (= Aventure, Sonderband).
- Rossi, Melanie (2010): Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik, 64).
- Schwinghammer, Ylva (2010): Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, 4).

5. Zeitschriften mit Themenschwerpunkt oder Bezug zum Mittelalter

- Der Deutschunterricht, Nr. 1/2003: Erziehung und Bildung im Mittelalter.
- Der Deutschunterricht, Nr. 3/2008: Filmdidaktik.
- Der Deutschunterricht, Nr. 4/2008: Mode und Literatur.
- Der Deutschunterricht, Nr. 1/2013: Liebe im Epochenumbuch.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, Nr. 3/2001: Mittelalter.
- Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Nr. 2/2013: Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte.
- Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Nr. 3/2014: Kulturmuster im Deutschunterricht.
- Praxis Deutsch, Nr. 230/2011: Mittelalterliche Texte.
- Praxis Deutsch, Nr. 230/2011: Sachbücher und Sachtexte lesen.

6. Internet-Portale [Letzter Zugriff: 22.08.2016]

- Das altgermanistische Internetportal: <http://www.mediaevum.de/>
- Handschriftencensus. Eine Bestandsaufnahme der handschriftlichen Überlieferung deutschsprachiger Texte des Mittelalters: <http://www.handschriftencensus.de/>
- Mittelhochdeutsche Wörterbücher im Verbund: <http://germazope.uni-trier.de:8080/Projekte/MWV/wbb>
- Portal des Projektes »mittelneu« (2010–2013), mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht: <https://www.uni-due.de/mittelneu/>
- Textportal des Projektes Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden (2012–2016): <http://gams.uni-graz.at/literaturpfade-arbeitskoffer>
- Webauftritt des Projektes »MimaSch« – Mittelalter macht Schule: <http://mimasch.de/>

Aktuelles

Florian Marlon Auernig,
Werner Wintersteiner

Literarische Bildung ist eine zentrale kulturelle Kompetenz

Ergebnisse der Enquête
»Literaturunterricht in Österreich« (März 2016)

Am 31. März 2016 fand an der Universität Wien die erste österreichweite Enquête zum Literaturunterricht an allen Schultypen statt. Veranstaltet wurde sie vom Österreichischen Forum Deutschdidaktik (ÖFDD), der Berufsvereinigung der DeutschdidaktikerInnen in Österreich, in Zusammenarbeit mit der PH Steiermark.

Seit seiner Gründung 2012 führt des ÖFDD jährlich eine Veranstaltung durch, die sich mit verschiedenen Aspekten des Deutschunterrichts bzw. der Ausbildung der DeutschlehrerInnen beschäftigt. Mehrfach schon stand der Literaturunterricht im Mittelpunkt der Beratungen. Die Enquête war die bislang größte Tagung des ÖFDD. Ihre Ergebnisse wurden dem zuständigen

Ministerium für Bildung und Frauen weitergeleitet.

Ziel dieser Veranstaltung war eine Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und Probleme des Literaturunterrichts an Österreichs Schulen, sowohl im Deutschunterricht wie im fremdsprachlichen Unterricht, als Grundlage für eine längerfristige Strategie zu Verbesserungen des Literaturunterrichts auf institutioneller, literaturdidaktischer wie auf schulpraktischer Ebene.

Literarische Bildung ist eine zentrale kulturelle Kompetenz, und sie ist unverzichtbar für jede wirklich gebildete Gesellschaft. Sie kann ein kritisches Korrektiv gegen Fehlentwicklungen sein, wie es in keiner anderen Weise zur Verfügung steht. Sie ist elementar für die persönliche und gesellschaftliche Identität. Literaturunterricht ist zugleich Persönlichkeitsbildung, ästhetische und politische Bildung. Insofern ist literarische Bildung ein Kernstück jeglicher Bildung überhaupt.

Doch der Literaturunterricht (nicht nur) an Österreichs Schulen gerät unter immer stärkeren Legitimationsdruck und steht vor großen praktischen Herausforderungen.

In den bisherigen öffentlichen Debatten werden vor allem drei Hauptfragen bzw. Dilemmata sichtbar:

- Der Stellenwert der Literatur bei der (schriftlichen) Reifeprüfung: die Frage »Kanon versus Kompetenzen« als (falsche?) Alternativen
- Institutioneller und gesellschaftlicher Druck auf den Literaturunterricht besonders an BHS: berufsbildende Ausbildungsziele versus kulturelle und ästhetische Bildung

- Die fehlende Verankerung und daher auch fehlende Aufmerksamkeit für den Literaturunterricht in der Volksschule und der Sekundarstufe I: Leseerziehung versus literarische Bildung

Die Enquête war als Dialog zwischen Lehrkräften, LiteraturdidaktikerInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen organisiert. In einem *Podiumsgespräch* (»Was – Wie – Wozu Literaturunterricht heute?«) berichteten Lehrkräfte aus NMS, AHS und BHS von Erfolgen, Problemen und strukturellen Schwierigkeiten ihres Schultyps. Ein Literaturwissenschaftler und ein Literaturdidaktiker nahmen dazu Stellung und stellten ihrerseits Kriterien für einen gelingenden Literaturunterricht auf.

Im Anschluss wurde dieses Thema in *Arbeitsgruppen* (»Begründungen und Ziele des Literaturunterrichts«) für den jeweiligen Schultyp vertieft und konkretisiert. In einem abschließenden Plenum wurde die Bestandsaufnahme zusammengefasst und es wurden Wünsche für Verbesserungen geäußert, die nun auch dem Bildungsministerium unterbreitet werden sollen.

Die wichtigsten Reformvorschläge lauten:

- *Ein kohärentes und durchgehendes Konzept von Literaturunterricht in allen Lehrplänen und Bildungsstandards von der Grundschule bis zur Reifeprüfung – in allen Schultypen.* In vielen Schultypen ist der Literaturunterricht nicht speziell ausgewiesen und vom Leseunterricht unterschieden. Damit besteht die Gefahr, dass die Beschäftigung mit pragmatischen
- Texten die literarästhetische Dimension an den Rand zu drängen droht. Besonders der gegenwärtig in Überarbeitung befindliche Lehrplan für die Volksschulen bietet eine große Chance, hier Literaturunterricht als eigenständigen Lernbereich zu verankern, wie dies in anderen Ländern schon längst üblich ist.
- *Produktions- und Rezeptionskompetenz.* Deutlicher als bisher soll festgehalten werden, dass Literaturunterricht sich nicht in der Analyse von Werken erschöpft, sondern auch kreatives literarisches Schreiben beinhalten soll. Es gibt eine Fülle von weiteren kreativen und sinnlich erfahrbaren ästhetischen Formen, wie szenisches Spiel, literarisches Gespräch, bildnerische und synästhetische Umsetzungen, die alle wertgeschätzt werden müssen und nicht der Kompetenzorientierung zum Opfer fallen dürfen.
- *Literatur ist Lerngegenstand und Medium des Unterrichts.* Dementsprechend macht es Sinn, nicht nur Leseförderung in allen Fächern zu fordern, sondern auch auf die vielfältigen Möglichkeiten hinzuweisen, die die Beschäftigung mit Literatur in allen Fächern bietet.
- *Erhöhtes Stundenkontingent für literarische Bildung im Rahmen des Deutschunterrichts.* Dies könnte eine zusätzliche Stunde Deutsch in der Sekundarstufe I sein, die dem Literaturunterricht gewidmet ist. Ferner wäre die Einführung eines Wahlfachs Literatur sowohl an der AHS-Oberstufe wie an der BHS sinnvoll.

- *Nachbesserungen im Rahmen der Neuen Reifeprüfung.* Aufwertung der Literatur bei der schriftlichen Reifeprüfung; Reduzierung der Themenpools bei der mündlichen Reifeprüfung von derzeit 24 auf 12. Derzeit sind die Themen zu einschränkend, unübersichtlich und oft nicht machbar.
- *Literaturdidaktik soll im Rahmen der DeutschlehrerInnenausbildung wie auch in der Fortbildung einen größeren Stellenwert einnehmen.* Eigene literaturdidaktische Lehrveranstaltungen müssen verpflichtend in die Ausbildung, darunter auch solche, die sich mit der (Didaktik der) Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen.
- *Sensibilisierung im Umgang mit anderen Erstsprachen als Deutsch.* Besonders an BHS und NMS in Ballungszentren sind die Lehrerinnen und Lehrer oft mit Klassen konfrontiert, in denen nur ein geringer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Muttersprache hat. Diesem Umstand sollte mit einem entsprechenden methodischen Ansatz auch im Literaturunterricht Rechnung getragen werden. Auf diese Weise könnte der Literaturunterricht einen großen Beitrag zur Integration leisten.
- *Freude an der Literatur und Sinn vermitteln statt Defizitorientierung.* Statt einer »Instruktionsdidaktik«, die die SchülerInnen vor allem als Mängelwesen begreift, soll an den Leseinteressen, ästhetischen Bedürfnissen und jugendkulturellen Traditionen der Imagination angeknüpft werden,

um Literatur als persönlich relevant und bedeutungsvoll erleben zu lassen. Dazu sollte auch öfters der direkte Kontakt mit AutorInnen hergestellt werden. Literaturunterricht darf nicht auf den Erwerb von literaturwissenschaftlichen Kompetenzen reduziert werden!

FLORIAN MARLON AUERNIG ist Mitarbeiter am Institut für Deutschdidaktik an der AAU Klagenfurt. E-Mail: marlon.auernig@aau.at

WERNER WINTERSTEINER ist Universitätsprofessor am Institut für Deutschdidaktik an der AAU Klagenfurt.

E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

Gedicht im Unterricht

Karl Frings

Balladenklassiker im Rap-Gewand

John Maynard in der Version von Junge Dichter und Denker

Innerhalb der philosophischen Ästhetik ist man sich prinzipiell darüber einig, dass von der Musik eine größere Wirkung als von der Dichtkunst ausgeht. Die durch keine Rationalität verstellte An- und Aussprache des Gemüts sei das Spezifikum der Melodien, Rhythmen und Klangfarben, darin liege das Wesen der Musik und deshalb übe sie eine solch starke Anziehungskraft auf die Menschen aus.¹

Zu einer ähnlichen Erkenntnis muss die kleine Nicola Casper aus dem Norden Deutschlands gekommen sein, als sie für die Schule ein Mörike-Gedicht auswendig zu lernen hatte. Die Verse und Reime wollten nicht so recht ins

Langzeitgedächtnis übergehen. Kurzerhand entschloss sie sich, das Gedicht in Form eines Sprechgesangs zu erlernen; sie rappete das Poem. Im Nu konnte sie es auswendig und die Sache machte auch noch Spaß. Das Projekt »Junge Dichter und Denker« war geboren – so nachzulesen auf der Homepage von JDD.

In der weiteren Folge wurde mit Unterstützung von Profi-Musikern (Achim Oppermann, Thomas D. von *Fanta4*) im Jahr 2006 eine Audio-CD produziert, auf der Nicola und ihre Freunde Balladen und Gedichte rappen. Die Playlist auf CD 1 beinhaltet 16 Titel, u. a. *Erlkönig*, *Belsazar*, *Der Handschuh*, *Zauberlehrling*, *Die Brücke am Tay* und *John Maynard*. Auf CD 2 finden sich die zugehörigen Karaoke-Versionen.

Seither sind zehn Jahre vergangen, JDD haben mittlerweile ein Dutzend Alben veröffentlicht, die von der Konzeption her an das erste anknüpfen (*Das kleine Ein-mal-Eins singend lernen*; *Englisch lernen 1*; *Das Große Ein-mal-Eins*; *Musik, die schlau macht*; *Klassische Gedichte als Rap* u. a.)

Das Debütalbum (Titel: *Die 1ste*) stellt ein auf allen Ebenen gelungenes Projekt dar. Die vertonten Balladen verlieren im Pop-Sound des 21. Jahrhunderts keineswegs an Poetizität, vielmehr eröffnet die Synthese aus Dichtervers, elektronischen Beats, Synthie- und E-Gitarren-Sounds in Verbindung mit dem Sprechgesang der Kinder eine neue ästhetische Dimension. Das Crossover von klassischem Vers und Rap ist geglückt.

Dies bestätigt auch die Unterrichtspraxis. Der Verfasser dieses Beitrags hat wohl mindestens einem Dutzend verschiedener Gruppen (SchülerInnen

1 Vgl. Günther Schnitzler: *Intermedialitätsforschung und Comparative Arts*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Theorien und Methoden der Literatur- und Kulturwissenschaft«. Universität Freiburg, Wintersemester 2007/08. Als Podcast abrufbar unter: <https://podcasts.uni-freiburg.de/philosophie-sprache-literatur/sprache-und-literatur/theorien-und-methoden-der-literatur-und-kulturwissenschaft/93235963> (29:45 min – 30:25min) [Zugriff: 1.3.2016].

der NMS im Alter von 12 bis 14 Jahren, Deutsch-StudentInnen der PH) jeweils eine Ballade in der Version von *JDD* vorgestellt, sie mit den Lernenden formal sowie inhaltlich analysiert, in kurz gehaltenen Übungsphasen während der Unterrichtszeit eingelernt und schließlich zur Aufführung gebracht. Die positiv emotionale Gestimmtheit der Beteiligten war bemerkenswert hoch.

John Maynard zählt zu den bekanntesten Balladen Theodor Fontanes.

John Maynard

John Maynard!

»Wer ist John Maynard?«

»John Maynard war unser Steuermann,

Aus hielt er, bis er das Ufer gewann,

Er hat uns gerettet, er trägt die Kron,

Er starb für uns, unsre Liebe sein Lohn.

John Maynard.«

Die »Schwalbe« fliegt über den Eri-See,
Gischt schäumt um den Bug wie Flocken von
Schnee,

Von Detroit fliegt sie nach Buffalo -

Die Herzen aber sind frei und froh,

Und die Passagiere, mit Kindern und Frau,

Im Dämmerlicht schon das Ufer schaun,

Und plaudernd an John Maynard heran

Tritt alles: »Wie weit noch, Steuermann?«

Der schaut nach vorn und schaut in die Rund:

»Noch dreißig Minuten ... Halbe Stund.«

Alle Herzen sind froh, alle Herzen sind frei -

Da kling't aus dem Schiffsraum her wie Schrei,

»Feuer!« war es, was da klang,

Ein Qualm aus Kajüt und Luke drang,

Ein Qualm, dann Flammen lichterloh,

Und noch zwanzig Minuten bis Buffalo.

Und die Passagiere, buntgemengt,

Am Bugspriet stehn sie zusammengedrängt,

Am Bugspriet vorn ist noch Luft und Licht,

Am Steuer aber lagert sich's dicht,

Und ein Jammern wird laut: »Wo sind wir? wo?«

Und noch fünfzehn Minuten bis Buffalo. -

Der Zugwind wächst, doch die Qualmwolke steht,

Der Kapitän nach dem Steuer späht,

Den Stoff dafür gab ein Schiffsunglück
auf dem Eriesee (USA). Der Passagier-
dampfer »Erie« geriet am 9. August
1841 während der Fahrt von Buffalo
nach Detroit in Brand, nachdem sich
feuergefährliche Stoffe infolge unsach-
gemäßiger Lagerung entzündet hatten.
Von den rund 200 Passagieren kamen
die meisten ums Leben. Auch der am
Steuer ausharrende Luther Fuller fand
den Tod.

Man geht davon aus, dass Fontane
über das Unglück in deutschen Zeitun-

Er sieht nicht mehr seinen Steuermann,
Aber durchs Sprachrohr fragt er an:

»Noch da, John Maynard?«

»Ja, Herr. Ich bin.«

»Auf den Strand! In die Brandung!«

»Ich halte drauf hin.«

Und das Schiffsvolk jubelt: »Halt aus! Hallo!«

Und noch zehn Minuten bis Buffalo. -

»Noch da, John Maynard?« Und Antwort schallt's

Mit ersterbender Stimme: »Ja, Herr, ich halt's!«

Und in die Brandung, was Klippe, was Stein,

Jagt er die »Schwalbe« mitten hinein.

Soll Rettung kommen, so kommt sie nur so.

Rettung: der Strand von Buffalo.

Das Schiff geborsten. Das Feuer verschwelt.

Gerettet alle. Nur *einer* fehlt!

Alle Glocken gehn; ihre Töne schwelln
Himmelan aus Kirchen und Kapelln,
Ein Klingen und Läuten, sonst schweigt die Stadt,
Ein Dienst nur, den sie heute hat:
Zehntausend folgen oder mehr,
Und kein Aug im Zuge, das tränenleer.
Sie lassen den Sarg in Blumen hinab,
Mit Blumen schließen sie das Grab,
Und mit goldner Schrift in den Marmorstein
Schreibt die Stadt ihren Dankspruch ein:

»Hier ruht John Maynard. In Qualm und Brand
Hielt er das Steuer fest in der Hand,
Er hat uns gerettet, er trägt die Kron,
Er starb für *uns*, unsre Liebe sein Lohn.

John Maynard.«

(Fontane 1995, S. 155-157)

gen gelesen hatte und literarische Bearbeitungen des Stoffes kannte, bevor er seine Ballade schuf. Sie erschien erstmals 1885 (vgl. Fontane 1995).

1. Vorschläge für die Unterrichtspraxis

Bezüglich der didaktischen Realisierung des Balladen-Raps *John Maynard* in der Version von *Junge Dichter und Denker* gibt es natürlich verschiedene Möglichkeiten. Der Verfasser empfiehlt den direkten Einstieg, das heißt: Texte an die Gruppe austeilten, Song abspielen. Im Anschluss daran wird man den Inhalt der Ballade mündlich zusammenfassen, um Unklarheiten und Missverständnisse auszuräumen, und den Rap noch einmal anhören. Damit wäre nach 15 bis 20 Minuten zunächst das Wichtigste erledigt und man kann zu den Tagesgeschäften des Deutschunterrichts übergehen. Übrigens: Song und Balladentext sind auch auf YouTube zu finden, allerdings nicht in der Karaoke-Version.

Wer neben dem unterrichtlichen Hauptziel – die Performance der Ballade als Sprechgesang – auch Schwerpunkte auf inhaltliche und formale Aspekte des Fontane-Erzählgedichts legen oder allgemein zum Thema Ballade bzw. Rap vertiefend arbeiten möchte, kann folgende Themenvorschläge mit ins Kalkül ziehen (manche davon sind für die Sekundarstufe I geeignet, andere eher für die Sekundarstufe II): Recherche zum historischen Hintergrund von *John Maynard*, Erklärung nautischer Begriffe bzw. selten verwendeter Wörter, Recherche zum Thema Schiffskatastrophen, weitere bekannte Balladen von Theodor Fonta-

ne, Gattungsmerkmale der Ballade, Begriffsklärungen: Volks- und Kunstballade. Was meint man mit historischer Ballade? Reflexion: Wer/was ist ein Held? Kurzbiographie zu Theodor Fontane, geografische Lokalisierung des Geschehens in *John Maynard*, Arten von Endreimen, Versmaß/Verstakt. Wer sind JDD? Was ist Rap? Wer ist Thomas D.? Was sind Poetry-Slams? Der Begriff »Ballade« in der Pop-Musik u. Ä.

Nach dem Kennenlernen von *John Maynard* wird man während der folgenden Deutschstunden den Song in kürzeren Sequenzen (10–15min) üben; so geschieht das Erlernen des Textes und der Phrasierungen beinahe wie nebenbei; in dieser Phase sollte man auch mehrere Sprechgruppen bilden lassen und den Text aufteilen; den dreimal wiederkehrenden Refrain (= die erste Strophe der Ballade) rappen alle gemeinsam.

Eine nächste Stufe im Lernprozess ist das auswendige Sprechen mit Backup (der gedruckte Text steht bereit, um auf »Hänger« reagieren zu können). Zur Abwechslung kann die Ballade auch ohne Musik geübt werden; eventuell klopft oder klatscht man auf den Hebungen.

Ist die Rezitation einigermaßen sicher geworden, fixiert man einen Aufführungstermin und entscheidet, ob die Performance im Klassenraum bleibt oder an eine Öffentlichkeit gerichtet wird.

In den nächsten Proben sollte ein Vorführungsszenario imitiert werden (die Gruppe steht vor einem fiktiven Publikum). Wenn möglich und/oder notwendig, kann dabei der Text auf eine Bildwand projiziert werden.

Schließlich bespricht man für den Tag der Aufführung das Outfit (als sehr motivierend erwies sich der Rapper-Look: Sonnenbrillen, Kapuzenpullover, Schirmkappen). Wer Tonverstärkungsanlagen und Mikrophone einsetzt, steigert die Professionalität der Produktion; der Umgang damit will aber geübt sein.

Von der Aufführung selbst sollte ein Video gemacht werden, das man anschließend gemeinsam anschaut.

Für alle Gruppen, die eine Ballade auf diese Art lernten und präsentierten, waren Motivation und Spaßfaktor überdurchschnittlich groß. Man darf annehmen, dass die Beteiligten sich gerne an den Balladen-Rap erinnern (und die Verse im Gedächtnis behalten haben).

Außer *John Maynard* hat der Verfasser auch *Eralkönig* und *Der Zauberlehrling* in ähnlicher Weise zum Unterrichtsthema gemacht; damit konnten ebenfalls schöne Erfolge erzielt werden.

Zum Schluss noch zwei Fragen, die geklärt sein wollen:

- Erstens: Sind denn (Kunst-)Balladen überhaupt Gedichte? Goethes viel zitierte Äußerung über die Ballade, dass »hier die Elemente [die drei Grundformen der Poesie – Epik, Lyrik, Drama] noch nicht getrennt, sondern, wie in einem lebendigen Ur-Ey, zusammen sind«, gilt mehr oder weniger immer noch als Diktum. So ist diese Frage mit »jein« zu beantworten.²
- Zweitens: Hätte Fontane an seinem *John Maynard* in der Version von



Junge Dichter und Denker Gefallen gefunden? Hier müssen wir die Antwort schuldig bleiben. Es liegen keine gesicherten Forschungsergebnisse vor.

Literatur

- CONRAD, MAREN (2014): *Aufbrüche der Ordnung, Anfänge der Phantastik. Ein Modell zur methodischen Balladenanalyse, entwickelt am Beispiel der phantastischen Kunstballade*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- FONTANE, THEODOR (1995): John Maynard. In: Ders.: *Gedichte (Sammlung 1898)*. Aus den Sammlungen ausgeschiedene Gedichte. Hg. Joachim Krueger, Anita Golz. 2., durchges. und erw. Auflage. Berlin: Aufbau, S. 527-529 (= Große Brandenburger Ausgabe).
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1833): Über die Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen. In: *Goethes Werke. Vollständige Ausgabe letzter Hand*. 45. Band (= Theater und deutsche Literatur). Stuttgart-Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung, S. 333 [auf Wikisource abrufbar].

KARL FRINGS ist NMS-Lehrer in Orth an der Donau/Niederösterreich und seit 2011 auch Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Burgenland. E-Mail: karlfrings@outlook.de

2 Vgl. dazu die Zusammenfassung des Forschungsstandes bei Conrad 2014, S. 7-24.

Kommentar

Ina Karg

Mittelalter zwischen Verlust und neuem Boom

Chancen, Skepsis und
eine Vision

Gegenwärtig steht es aus einer Reihe von Gründen gar nicht so schlecht um das Mittelalter und seine Literatur im Deutschunterricht. Bereits seit geraumer Zeit besteht in der breiten Öffentlichkeit großes Interesse an der Epoche zwischen 500 und 1500. Bekanntlich hat Umberto Eco's Roman *Der Name der Rose* (1982) einschließlich der Hörspiel- und Filmfassung – Letztere mit Sean Connery – über Jahre hinweg für die Popularität des Mittelalters gesorgt; historische Ausstellungen fanden und finden ungeahnten Zulauf. Es gibt lokale *Events* mit Mittelalterbezug – oder was man dafür hält –, und man tummelt sich auf Märkten, besucht Konzerte und macht bei Straßen- und Stadtfesten mit; es boomt die *Fantasy-Literatur*, die sich tatsächlich oder vermeintlich Figuren und Ambiente aus dem Mittelalter holt (*Harry Potter*), und es gibt auflagenstarke Kinder- und

Jugendliteratur mit Mittelalteranspruch, wie die Bücher von Auguste Lechner. Auch Lehrpläne der deutschsprachigen Länder und Bundesländer sind nicht etwa abstinent, und wissenschaftliche Publikationen und Projekte mehren sich (wieder). Die Hoffnung auf »Lebenszeichen nach lautlosem Begräbnis« (Reichelt 1998) war berechtigt. Schüler/innen können »abgeholt« werden.

Anlass zu Euphorie besteht dennoch nicht. Denn Gemeingut und Selbstverständlichkeit ist der Umgang mit den älteren Texten und deren Umfeld im Deutschunterricht nicht. Nur eine relativ kleine Gruppe von Wissenschaftler/inne/n engagiert sich in diesem Feld und vermittelt so den Eindruck von Expert/inn/en in einem geschlossenen Kreis, deren Erfolg bei der Drittmittelinwerbung – vermeintliches Qualitätskriterium *par excellence* – alles andere als garantiert ist. Ähnlich verhält es sich mit Lehrkräften, das heißt, es gibt die ohnehin Interessierten, die Angebote der Vermittlung mittelalterlicher Texte wahrnehmen, und viele andere, die das nicht tun. Das ist nicht unverständlich, denn gegenwärtige kultusministerielle Vorgaben folgen dem mit der Lehrzielorientierung der 1970er Jahre begonnenen Trend, keine verpflichtenden Inhalte zu nennen, sondern den Erwerb von »Kompetenzen« zu erwarten, die vielleicht auch, aber eben nicht nur, im Umgang mit mittelalterlicher Literatur erreicht werden können. Ein fragwürdiger Literaturbegriff und allzu gängige Klischees überzeugen dabei nicht gerade. Wirklich mittelalterliche Literatur fristet ein Randdasein, vor allem wenn neu (Auguste Lechner u. a.) unbedarft

für alt genommen wird. Dass die Didaktik des »literarischen Lernens« mit handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht mittlerweile auch mit »dem Mittelalter« umgesetzt wird, muss die ernsthafte Frage erlauben, was damit tatsächlich gelernt wird.

Erforderlich ist demnach, solche Bestrebungen zu unterstützen, bei denen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und schulische Praxis nicht Einzeldiskurse führen, sondern sich miteinander und im Blick aufeinander an der wissenschaftlich verantwortbaren Gegenstandskonstitution *Mittelalter und seine Literatur* beteiligen. Schüler/innen »abzuholen«, kann nicht bedeuten, sie anschließend stehen zu lassen, wo man sie gefunden hat. Tatsächlich *Lernen* anzubahnen und einzufordern heißt, dass Bekanntes und Neues miteinander in Beziehung gesetzt und mit den vormodernen Texten Wissen erworben, Einsichten gewonnen, Verhalten überdacht, eigene, vermeintliche Selbstverständlichkeiten erkannt und ggf. revidiert werden. Dies betrifft die andere Sprache, die mehr oder weniger (je nach Region) nah oder fern der eigenen ist; es betrifft die Inhalte und Themen, die gleichsam als kulturelle Güter fungieren, aber dennoch oder gerade deshalb verhandelt und in der Folge der Jahrhunderte immer wieder

neu verhandelt wurden; dazu gehören Muster inhaltlicher (etwa der Umgang mit Fremden, Anderen und »Bösen«) oder kommunikativer Art (Erzählen, Redegestus). In Zeiten der Leseförderung als unterrichtlichem Leitdiskurs wäre der Literaturbegriff zu problematisieren und zu sagen (und als Schüler/in gesagt zu bekommen), dass »Literatur« weder ausschließlich (nur) der Text eines genialen Dichters noch etwas ist, das jeder ohnehin kann. Die niemals kontext- und funktionslose mittelalterliche Literatur lehrt, dass Autonomie und Selbstreferentialität nicht Fakten, sondern Konstrukte einer späteren Zeit sind. Kulturelle Arbeit und kulturhistorische Einsicht erfordern Anstrengung und nicht nur einen emotionalen, sondern vor allem rationalen Umgang mit den Gegenständen und gehen dann weit über eine bloß lokale Anbindung und ein klamaukhaftes Mittelalterfest für Schüler/innen hinaus.

Literatur

REICHELT, ULLA (1998): Lebenszeichen nach lautlosem Begräbnis: Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanisten-Verbandes* 45, H. 1-2, S. 30-43.



Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ina Karg

ehemals Gymnasiallehrerin in Bayern und im Auslandsschuldienst (Deutsche Schule Prag), ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Universität Göttingen); Promotion über Wolframs *Parzival*; Habilitation zur Frage der Vermittlung älterer Texte; weitere Schwerpunkte: Orthographie, Aufsatz, Diskursfähigkeit und zukunftsfähige Konzepte von Sprach- und Literaturunterricht.

E-Mail: ina.karg@gmx.de

ide empfiehlt



Nicola Mitterer

Das Fremde in der Literatur

Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik.

Bielefeld: Transcript, 2016. 298 Seiten.

ISBN 978-3837634228 • EUR 34,99

In den Laboren der wissenschaftlichen Didaktik, gelenkt von der Doktrin des empirischen Kognitivismus, wird seine Konstruktion alltäglich verfeinert: Der funktionierende Leser, ohne Gedächtnis und Erfahrung der Sprache, ohne Körper und Begehren, ohne Bezug zum Anderen und deshalb auch zu sich selbst, steht vor seiner Vollendung. Theorie – mit anderen Worten: der Traum, etwas Neues denken zu dürfen – regrediert zur nackten Methodologie: Arbeite korrekt!

Das Krisenbewusstsein der Gegenwart geht einher und verbindet sich bisweilen sogar mit einem Machbarkeitsdenken, welches die Dinge nur noch bewältigt, ohne diese ins Spiel zu bringen. In der Literaturdidaktik entspricht dem ein Untersuchungsstil, der die Texte auf Praktikabilität im Vermittlungs- und Forschungsprozess abklopft, ohne zu überlegen, ob diese sich bei einer solchen Behandlung

nicht zwangsläufig verflüchtigen. Die Lektüre von Nicola Mitterers bahnbrechender Studie hat deshalb auch beim Verfasser dieser Besprechung einen Prozess der Selbstkritik in Gang gesetzt, weil ihm deutlich wurde, dass – in der alltäglichen Situation des Weiterkommen-Müssens – auch in seinen Seminaren nicht selten zu wenig Zeit bleibt für die Erfahrung der Sprache in ihrer Komplexität und paradoxen Selbstbeziehung.

Nicola Mitterer redet einer philosophischen Ausrichtung der Literaturdidaktik das Wort. Damit setzt sie sich ab von einem nur empirischen und funktionalistischen Modell von Wissenschaft – ohne doch schlicht in das Gegenteil eines hypertrophen Ästhetizismus oder hermeneutischen Intentionalismus, der die Bedeutung der Werke bewahren will, zu verfallen. Das im Titel adressierte Fremde *in* der Literatur hätte gut und gerne als das Fremde *an* der Literatur bezeichnet werden können, denn es geht in einem ganz grundsätzlichen Sinne um die Intrikation von Fremdheitserfahrung und literarischer Sprache:

Die Sprache reißt das Ding aus seinem unmittelbaren Kontext und tötet es damit erst einmal, indem es das, was lebendig ist und atmet, was unfassbar reich und in eine Exteriorität verwoben ist, von seiner Einzigartigkeit auf einen allgemeinen Begriff bringt. Die literarische Sprache tötet genauso, aber im Gegensatz zur Alltagssprache ist ihre Geste eine – wenn auch von vorneherein vergebliche – der Wiedergutmachung. (S. 184)

Während also der weithin dominierende Kognitivismus Sprache als Präsenz denkt (und damit den Leser als jemanden, der über Texte verfügt), präferiert Mitterer ein Denken des Bruchs zwi-

schen Zeichen und Bezeichnetem, der eine Absenz erzeugt, deren Spur in der Literatur zu lesen wäre (z. B. als tropische Differenz; vgl. S. 166).

Es geht folglich um die Erfahrung des Fremden in der Sprache bzw. der Sprache als genuine Fremdheit, die den Leser immer wieder in das Nicht-Verstehen fallen lässt (vgl. S. 46). Mitterer umkreist den »Begriff« der Fremdheit ausgehend von den phänomenologischen Studien von Bernhard Waldenfels, der zwischen alltäglicher, struktureller und radikaler Fremdheit unterscheidet (vgl. S. 16 ff.).¹ Fremdheit ist demnach nichts, was sich einer auf Identität zielenden Beschreibung unterziehen lässt, sondern ein prekärer Zusammenhang von Erfahrungen wie Sprache, Traum, Tod, Unheimliches, Rausch usf. Das Fremde verlangt nicht das aktive, erschließende, seine Schritte planende und (wie eine Maschine) selbst überwachende Subjekt, sondern das passive, das sich zum Beispiel von einer Erfahrung der Sprache treffen lässt. Die Situation ist riskant:

Das Fremde als Pathos verstanden, als etwas, das mein Ich in Frage stellt, indem ich es erleide und nicht aktiv »bewältigen« kann, stellt eine massive Infragestellung des Bestehenden dar und provoziert somit in der Auseinandersetzung mit der Literatur häufig die Reaktion einer Flucht zum Vertrauten. (S. 51)

Diese Erkenntnis ist auch Mitterers kritischer Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten der interkulturellen und/oder auf Alterität abhebenden Literaturdidaktik eingeschrieben

(vgl. die Analysen zu Texten von Klaus Maiwald und Lothar Bredella, S. 60 ff.).

Die responsive Haltung zur Literatur führt zu einer Lektüre, die, im Sinne von Waldenfels, gibt, was sie nicht hat (vgl. z. B. S. 93). Weil der Leser auf keinen feststehenden Sinn zurückgreifen kann, wenn er sich auf einen Text einlässt, antwortet er in einem Vertrauen auf das bisher für unmöglich Erachtete.

Responsives Lesen benötigt Zeit und setzt eine radikale Offenheit für den Text voraus. Die darauf aufbauende Didaktik setzt es sich zum Ziel, eine Haltung (vgl. S. 274) zur Kunst zu entwickeln, die Entwicklungen überhaupt erst möglich macht. Darin liegt ihr Wert für die Arbeit in der Schule. Denn die Fähigkeit, auf das Fremde Antworten zu können, erachtet Nicola Mitterer als »Überlebensfrage« (S. 42). In einem Phasenmodell der responsiven Textbegegnung, das vom Fremden her kommend auf das Fremde zielt, fasst die Verfasserin ihre Überlegungen in Form eines literaturdidaktischen Modells zusammen (vgl. S. 94 f.).

Das größte Verdienst dieser Arbeit besteht vielleicht darin, dass die Didaktik aus der Literatur heraus entwickelt wird, denn Nicola Mitterer gewinnt ihre Überlegungen aus umsichtigen und feinfühlig literarischen Lektüren. Diese Störung des kognitivistischen Mainstreams durch die Kraft der Literatur ist unbedingt zu begrüßen.

MICHAEL BAUM, seit 2006 Professor für Neuere Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Kulturtheorie, Theorie der Literaturdidaktik, Ästhetik und Didaktik von Text-Bild-Beziehungen. E-Mail: michael.baum@ph-karlsruhe.de.

1 Vgl. zum Beispiel Bernhard Waldenfels (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Neu im Regal

Carola Rieckmann

Grundlagen der Lesedidaktik

Band 2: »Eigenständiges Lesen«
Baltmannweiler: Schneider Verlag
Hohengehren, 2015. 156 Seiten
ISBN 978-3-8340-1462-7 • EUR 15,80

Der Ergänzungsband zu den *Grundlagen der Lesedidaktik* (Cornelia Rosebrock und Daniel Nix, 2013) geht der Frage nach, was SchülerInnen über das flüssige Dekodieren hinaus benötigen, um erfolgreiche LeserInnen zu werden. Rieckmann stellt darin das Thema »Eigenständiges Lesen« für Studierende und Lehrpersonen anschaulich dar.

Wenn SchülerInnen dazu befähigt werden sollen, selbständig mit Texten umgehen zu können, müssen neben den kognitiven auch motivationale, emotionale und soziale Elemente der Lesekompetenz gefördert werden. Während für die Prozessebene des Lesens direkte Instruktion und Training mögliche geeignete Lernformen darstellen, benötigt eigenständiges Lesen komplexere Zugangswege. Dazu braucht es unterrichtliche Arrangements, die eine alltäglich gelebte Lesekultur in ihren verschiedenen Facetten erlebbar machen und den Schülerinnen und Schülern erfolgreiche selbstgesteuerte Leseerlebnisse ermöglichen. »Unterstützte Stille Lesezeiten« werden im 2. Kapitel des Bandes als eine Methode vorgestellt. In diesen Lesezeiten werden Autonomiespielräume geschaffen, jedoch nur innerhalb einer vorgegebenen Struktur, die dazu dient,

Misserfolgs-erlebnisse zu vermeiden. Kapitel 3 schildert am Beispiel lese-schwacher SchülerInnen, wie sich mangelnde Lesekompetenz im persönlichen und sozialen Bereich zeigt. Eine lesenswerte Auseinandersetzung mit dem Konzept des Leseengagements schliesst sich im Kapitel 4 an. Hier finden sich auch konkrete Materialien, mit deren Hilfe sich Leseengagement beobachten lässt. Kapitel 5 verhandelt lese-kulturelle Fähigkeiten als Teil allgemeiner kultureller Kompetenz und beleuchtet dabei den Literacy-Begriff in seinen verschiedenen Aspekten. Weiterhin werden Textsorten-Wissen sowie emotionale Fähigkeiten des Lesens dargestellt und in Beziehung gesetzt zu den motivationalen und sozialen Dimensionen der Lesekompetenz. Das Kapitel 6 »Text-Leser-Passung« setzt sich theoretisch und anhand von Beispielen mit Faktoren der Textschwierigkeit auseinander. Erst Kapitel 7 widmet sich der Darstellung der leserseitigen Bedingungen der Text-Leser-Passung (»Diagnose von Lesefähigkeiten«) und bezieht dabei gängige Lesetests sowie Möglichkeiten, Fähigkeiten auf Subjekt- und sozialer Ebene festzustellen, mit ein. In ihrer Schlussbemerkung schlägt die Autorin den Bogen zur konstruktivistischen Didaktik und setzt einige der Grundannahmen zum Lernen in Bezug zur Entwicklung und Förderung von Lesekompetenzen auf der persönlichen und sozialen Ebene.

Die Autorin beantwortet die eingangs gestellte Frage in Form einer Darstellung wichtiger Konzepte sowie mittels Praxishinweisen für die schulische Förderung. Aktuelle Forschungsergebnisse und Entwicklungen auch aus dem anglo-amerikanischen Raum

werden erläutert. Dies in einer sprachlichen Form, die Studierenden und interessierten Lehrpersonen angemessen ist. Da das Buch durchaus auch unabhängig vom ersten Band zu lesen ist, wäre ein vermehrter Bezug auf diesen hilfreich (z. B. in Form einer Wiederaufnahme des Kompetenzmodells). Von einer expliziten Auseinandersetzung mit den Vielleseverfahren und den Leseanimationsverfahren aus dem Grundlagenband Rosebrock/Nix und mit den dortigen Ausführungen zum »Sustained Silent Reading« würde der Band profitieren. Mit dieser Einschränkung ist das Buch jedoch eine lesenswerte, fundierte und auch praxisnahe Ergänzung zum Grundlagenband.

NORA KERNEN

Michael Becker-Mrotzek,
Karen Schramm, Eike Thürmann,
Helmut Johannes Vollmer (Hg.)

Sprache im Fach:

Sprachlichkeit und fachliches Lernen

= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 3).

Münster: Waxmann, 2013. 408 Seiten.

ISBN 978-3830926597 • EUR 34,90

Dieser Sonderband versammelt Beiträge über verschiedene Aspekte des Sprach- und Fachlernens aus den Bereichen fachübergreifender Unterricht, Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissen-

schaften. Die AutorInnen wollen dem geringen Stellenwert von Sprache im Fachunterricht entgegenwirken und schließen in ihren zahlreichen Beiträgen kaum ein Fach aus, denn jedes hat seine fachspezifischen Anforderungen, die nur dort erfolgreich vermittelt und gelernt werden können. Die BeiträgeInnen wählen unterschiedliche Blickwinkel auf Sprache im Fachunterricht, so plädiert etwa Wolfgang Hallett im ersten Teil für einen genreanalytischen Zugang zu Sachtexten, ähnlich Florian Hiller, der sich für den Einsatz von Frames und Scripts im Fachunterricht ausspricht. Welchen Beitrag der Deutschunterricht selbst liefern kann, reflektieren etwa Beate Lütke und Helmut Feilke, letzterer untersucht argumentative Kompetenzen in der Schulsprache. Im Bereich Mathematik setzt sich zum Beispiel Helmut Linneweber-Lammerskitten mit dem Verhältnis von mathematischer und sprachlicher Kompetenz auseinander, die er als eng miteinander verschränkt sieht. Sabine Stephany u. a. zeigen, wie epistemisches Schreiben in den Mathematikunterricht so integriert werden kann, dass SchreiberInnen aller Erfahrungsstufen davon profitieren können. Der Sprache in den Naturwissenschaftlichen Fächern widmen sich gleich fünf Aufsätze, drei davon – neben Physik und Sachunterricht – der Chemie, in der Fach- und Sprachkompetenz (multimodal) ineinandergreifen. Gesellschaftswissenschaftliche Fächer nutzen Sprache »in besonderer Weise [...] sowohl als Werkzeug der Erkenntnisgewinnung als auch als kommunikatives Medium zum Aushandeln von Bedeutungen« (S. 12). Wichtige Arbeit leisten hier etwa die Beiträge von Stephan Altmeyer und

NORA KERNEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel/Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Literaturdidaktik, Zuhören/Hörverstehen, Unterrichtsforschung, Testentwicklung, Bildungsstandards. E-Mail: nora.kernen@unibas.ch

Steffi Donnerhack u. a., die sich mit Sprache im Religionsunterricht beschäftigen. Die Erkenntnisse aus diesem Band sind für alle Fächer von Bedeutung und bieten Anregungen für die Forschung und den Transfer in den Unterricht.

KATHARINA PERSCHAK

Annelies Häcki Buhofer,
Marcel Dräger, Stefanie Meier,
Tobias Roth (Hg.)

Feste Wortverbindungen des Deutschen

Kollokationenwörterbuch für den Alltag.
Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014.
1003 Seiten.

ISBN 978-3-7720-8522-2 • EUR 29,99

Kollokationen haben hohe Relevanz für die Sprachkompetenz. Als Wortverbindungen bestehen sie aus mindestens zwei Wörtern, wobei die Bestandteile fester miteinander verbunden sind, als es für Wörter in einem Satz üblich ist. Ferner sind sie mehr oder weniger wörtlich zu verstehen, zum Beispiel »bei flotter Fahrt« oder »besonders sorgfältig«. Bereits diese Merkmale verdeutlichen die Bedeutung für den Deutschunterricht: sowohl für die Textproduktion auf Schülerseite als auch generell bei Lernprozessen mit Blick auf die Heterogenität der Deutschlernenden, da monolingual deutschsprachige und mehrsprachige SchülerInnen gleichermaßen im Alltag tangiert sind. Lehrplänen und Unterrichtspraxis fällt ein systematischer Umgang hingegen noch recht schwer. Mit dem Wörterbuch liegt nun erstmals ein wichtiges Hilfsmittel für den (Sprach-)Unterricht vor: Ausgewählt wurden rund 2000 Substantive, Adjek-

tive und Verben eines eigens erstellten korpusbasierten Grundwortschatzes (von A wie »Abend« bis Z wie »zwingen«). Auf dieser Basis wurden 95.000 feste Wortverbindungen und 30.000 Beispielsätze zugeordnet, wodurch ein breites Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten übersichtlich präsentiert wird. Nach einer knappen Einführung in die Thematik findet sich der eigentliche Wörterbuchteil mit einer alphabetisch geordneten Gliederungsweise und durch Fettdruck gut identifizierbaren Kollokationen, die nach semantischen Kriterien und nach Wortarten untergegliedert werden. Typische Kollokationen (z. B. »ein Plan reift«) sind besonders hervorgehoben, die Beispielsätze sind anschaulich. Am Ende der Artikel sind »Phrasen« sowie »Zusammensetzungen« aufgeführt. Es gibt interne Verweise. Ergänzt wird das Wörterbuch durch ein Übungsheft zum Thema »Alltag«, auf der Internetseite www.kollokationenwoerterbuch.de findet sich weiteres digitales Lernmaterial zum Selbststudium. Sowohl das Wörterbuch als auch das mitgelieferte Übungsmaterial sind von der Idee inspiriert, situationsspezifische Hilfestellungen durch passende Kollokationen zu geben. Damit legt das Wörterbuch eine gute Basis für eine Didaktik der Kollokationen, basierend auf der Wirkung in der Kommunikation und fokussiert auf den Nutzen im Sprachgebrauch.

TORSTEN MERGEN

TORSTEN MERGEN arbeitet im Schuldienst und an der Universität Saarbrücken als Dozent für Fachdidaktik Deutsch.

E-Mail: Torsten.Mergen@mx.uni-saarland.de