

Henrike Lähnemann · Nicola McLelland  
Nine Miedema (Hrsg.)

Lehren, Lernen  
und Bilden in der  
deutschen Literatur  
des Mittelalters

XXIII.  
Anglo-German Colloquium  
Nottingham 2013

narr/f  
ranck  
e\atte  
mpto



Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters



Henrike Lähnemann, Nicola McLelland und  
Nine Miedema (Hrsg.)

# Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters

XXIII. Anglo-German Colloquium, Nottingham 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2017 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG • Dischingerweg 5 • D-72070 Tübingen

Internet: [www.francke.de](http://www.francke.de)

E-Mail: [info@francke.de](mailto:info@francke.de)

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

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Printed in Germany

Satz: pagina GmbH, Tübingen

ISBN 978-3-7720-5625-3

# Inhaltsverzeichnis

## Einleitung

- Henrike Lähnemann, Nicola McLelland und Nine Miedema*  
Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters. Einleitung . 9

## Grundlagen der Lehre

- Christoph Huber*  
Lehre, Bildung und das Fiktionale ..... 17

- Manfred Eikelmann und Silvia Reuvekamp*  
Wie lernt der Mensch?  
Anthropologische Betrachtungen der Lern- und Entwicklungsfähigkeit des  
Menschen in lateinischen und deutschen Texten des Mittelalters ..... 37

- Stephen Mossman*  
Wie lernte man aus der Predigt?  
Zur Medialität der deutschen Predigt im späteren Mittelalter, ausgehend von der  
Zitatensammlung der Berliner Handschrift Ms. germ. quart. 191 ..... 55

- Timothy R. Jackson*  
*Nu wil ich schreiban unser heil*  
James Ussher und die Verwendung der altdeutschen Literatur im Dienst  
der Reformation ..... 73

## Bildung und Textaneignung

- Alderik H. Blom*  
Die *Altalemannischen Psalmenfragmente*  
Zur Struktur, Interpunktion und Pragmatik einer althochdeutschen  
Interlinearversion ..... 91

- Nikolaus Henkel*  
Vergil lesen  
Thomas Murners *Aeneis*-Übersetzung als Weg zur Lektüre eines lateinischen  
Klassikers ..... 105

- Sarah Bowden*  
Auf Deutsch lehren  
Deutsch und Latein in ausgewählten frühmittelhochdeutschen Texten ..... 127

*Nigel Harris*

Lehren und Bilden in den Schriften eines spätmittelalterlichen ‚Machtmenschen‘

Bischof Ulrich II. Putsch von Brixen ..... 141

## Meditation und Gebet

*Annette Gerok-Reiter*

Gestufte Lehre

Thema und Variation bei Mechthild von Magdeburg ..... 155

*Stefan Matter*

Mittelhochdeutsche Tagzeitentexte im Spannungsfeld von Liturgie und

Privatandacht

Zu Formen des Laienstundengebetes im deutschsprachigen Mittelalter ..... 171

*Anne Simon*

Ave Maria und Rosenkranz als Gebetsunterweisung im spätmittelalterlichen

Nürnberg ..... 185

*Nigel F. Palmer*

Bildung durch Gebet

Meditation und der Aufbau des inneren Menschen im Straßburger Begerin-

Gebetbuch um 1480 ..... 201

## Wissenstransfer

*Sandra Linden*

Lieben lernen?

Lehrhafte Vermittlung und ihre Problematisierung in Minnereden ..... 217

*Franz-Josef Holznagel*

*apenbar sus lere!*

Weltliche Didaxe im ‚Rostocker Liederbuch‘ ..... 233

*Annette Volffing*

Kunst- und Wissenstransfer bei Rumelant von Sachsen ..... 255

## Fachsprache und Dialog

*Heike Sahm und Stephanie Schott*

Geschrei oder Gesang

Rosenplüts Beitrag zur Debatte um Leitbilder der Nürnberger Handwerker-

dichtung im 15. Jahrhundert ..... 271

*Christina Lechtermann*

Fleiß

Übung und Genauigkeit in der Messkunst Heinrich Lautensacks ..... 283

*Simone Schultz-Balluff*

Anweisung und Lehre

Zur Funktionalisierung von *St. Anselmi Fragen an Maria* ..... 305

*Frank Fürbeth*

Lehrdialoge und Sprichwörter als Formen der Wissensvermittlung in Heinrich

Wittenwilers *Ring* ..... 325

## Reflexion über erzählende Literatur

*Manfred Kern*

Buch, Trost und Sorge oder die schwierige Versöhnung von Poesie und Wissen . . 345

*Gert Hübner †*

Erzähltes Handeln, kulturelles Handlungswissen und ethischer Diskurs

Überlegungen zur Lehrhaftigkeit vormoderner Erzählungen ..... 361

*Ricarda Bauschke*

Lernen durch Narration

Die Bildung des Artusritters als erzählerische Herausforderung ..... 379

*Gerhard Wolf*

*Historia magistra vitae?*

Zur didaktischen Funktionalisierung der Geschichte in der volkssprachigen

Chronistik zwischen *Annolied* und *Aventin* ..... 391



# Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters

## Einleitung

*Henrike Lähnemann, Nicola McLelland und Nine Miedema*

Das 23. Anglo-German Colloquium, das vom 4. bis 8. September 2013 in Nottingham stattfand, kreiste um die mittelalterlichen Formen der Weitergabe von Wissen und Kompetenzen, einem Kernbereich mittelalterlicher Lebenswirklichkeit. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Colloquiums waren dazu aufgefordert zu untersuchen, wie sich das deutschsprachige Schrifttum im Kontext der lateinischen, zunächst zumeist klerikal gebildeten Praxis des Lehrens, Lernens und Bildens profiliert. Es sollte dabei nachdrücklich nicht nur von der pragmatischen Schriftlichkeit ausgegangen werden: Einbezogen werden sollten auch diejenigen Formen der Lehre, die sich aus den erzählenden Texten, aus der Lyrik und aus der Spiele-Tradition herleiten lassen.

Theoriegeleitetes Wissen und praxisbezogene Handlungsanweisungen („procedural knowledge“) bewegen sich im Spannungsfeld schriftlicher und mündlicher Traditionen. Damit konnte die Tagung an die Ergebnisse früherer Anglo-German Colloquia anknüpfen, etwa „Humanismus“ (Hofgeismar 2003) und „Text und Normativität“ (Bonn 2007), sowie an die Newcastler Tagung zu „Dichtung und Didaxe“ (2009). Ermöglicht wurde damit eine Synthese literaturwissenschaftlicher wie auch medien- und sozialgeschichtlicher methodischer Ansätze unter neuer Perspektivierung.

Das Colloquium hatte sich die Aufgabe gestellt zu untersuchen, welche eigenen Konturen das zunächst stark von der lateinischen Sprache und den klerikalen Bildungstraditionen geprägte Feld des Lehrens, Lernens und Bildens vom 8. bis zum 16. Jahrhundert speziell in deutschsprachigen Schriften entwickelt, welche Funktionen ihm jeweils zugewiesen werden und welche anthropologischen Modelle des Lehrens, Lernens und Bildens im Mittelalter dominant waren. Gegenstand der Tagungsbeiträge sollte nicht nur die ‚Wissensliteratur im Mittelalter‘ bzw. die ‚Pragmatische Schriftlichkeit‘ im engeren Sinne sein: Lehrhaftes Sprechen bzw. der Anspruch, *lère* und *bilde* zu bieten, ist ein Grundprinzip mittelalterlicher Literatur insgesamt, auch der erzählenden Texte, der Lyrik und der Spiele. Neben den in diesen Schriften vermittelten Wissensbeständen müssen mittelalterliche Reflexionen über die richtigen Formen des Lehrens, Lernens und Bildens einbezogen werden, neben Untersuchungen zu den sich entwickelnden Wortfeldern im Deutschen, speziell zu ‚Bilden‘, ‚Begreifen‘, ‚Lehren‘, ‚Lernen‘, ‚Vermitteln‘ und ‚Verstehen‘, und auch zur Entwicklung von Fachvokabular.

Vor einem Kurzdurchgang durch die Schwerpunktsetzung innerhalb des Bandes seien zuerst die vier Felder vorgestellt, die im ursprünglichen Konzept angesprochen waren und die den weiteren thematischen Rahmen für die Beiträge bilden.

## Wissensgebiete

Das institutionalisierte Lehren basiert im gesamten Mittelalter auf den *artes liberales*, zumindest dem *trivium*. Der Erwerb der Sprache Latein und die rhetorische Ausbildung dienen einerseits dem Verständnis einer der heiligen Sprachen, als Voraussetzung für ein Leben im Kloster und ein Studium der Theologie, andererseits der Befähigung zur Teilnahme an einer exklusiven, gelehrten Sprachgemeinschaft, die seit dem hohen Mittelalter einen deutlich weiteren Kreis umfasst als den der Geistlichen. Erlernt wird damit nicht nur kognitives (Sprach-)Wissen, sondern, umfassender, ein Habitus, der die *literati* von den *illiterati* trennt, wie der Beitrag von Alderik Blom dokumentiert. Die lateinische Rhetorik prägt auch das Lehren und Lernen in den Volkssprachen. Seit dem 12. Jahrhundert ist dieser Habitus des *litteratus*, der seine Gelehrsamkeit demonstriert und seine Kenntnisse anderen weitervermitteln möchte, auch in deutschsprachigen Erzähltexten nachweisbar.

Bisher wurde kaum systematisch untersucht, auf welche Wissensgebiete sich die prologtypische Demonstration des gelehrten Autors in der deutschsprachigen Erzählliteratur bezieht. Fach- und Sachkenntnisse im Bereich sowohl der *artes liberales* und *artes mechanicae* als auch der universitären Fächer wie Theologie, Recht und Medizin bleiben lange denjenigen vorbehalten, die die lateinische Sprache beherrschen. Sarah Bowden zeigt systematisch für frühmittelhochdeutsche Gedichte, wie und seit wann diese Wissensbestände Eingang in die deutsche Sprache finden. Weiterführend fragen mehrere Aufsätze im vorliegenden Band, wie solche Kenntnisse in der erzählenden Literatur aufbereitet werden und welche narrativen wie auch belehrenden Zwecke sie dort erfüllen. Das Augenmerk kann dabei einerseits auf die einzelnen erzählenden Texte gerichtet werden, wie es Ricarda Bauschke macht. Christina Lechtermanns Analyse der Messkunst zeigt dagegen, wie fruchtbar es sein kann, für einzelne Sachgebiete (es wäre auch etwa an Medizin oder Geographie zu denken) textübergreifend auszuarbeiten, welche Schwerpunkte die deutschsprachige Fachliteratur gegenüber den lateinischen Quellen jeweils setzt.

Es finden sich zahlreiche Wissensbestände in deutschsprachigen Texten, für die keine Entsprechungen im lateinischen Schrifttum gefunden werden können, wie die Ausführungen etwa von Gerhard Wolf zur deutschsprachigen Historiographie zeigen. Einen eigenen Bereich bilden die deutschsprachigen mystischen Texte, in denen gerade der Status des *litteratus* und damit implizit der Nutzen kognitiven Wissens zugunsten eines intuitiven Erfassens hinterfragt wird. Beiträge wie der von Annette Gerok-Reiter beschreiben, wie sich solche Texte, als eine Art Gegenbewegung gegen die sonst in der deutschsprachigen Literatur zu beobachtende zunehmende Fixierung auf den Erwerb kognitiven ‚Orientierungswissens‘, Freiräume erschaffen, in denen Lernen und Bilden ganz neue Bedeutung erhält.

## Textsorten und Sprachmodi

Im Spannungsfeld zwischen dem Erwerb kognitiven Wissens zum besseren Verständnis der Schöpfung einerseits und dem Vorwurf der *curiositas* andererseits entwickeln sich im Mittelalter in lateinischer Sprache einzelne Fachtexte und Kommentare, im Hochmittelalter auch Enzyklopädien, die den umfassenden Anspruch einer Beschreibung und Systematisierung aller Wissensbereiche erheben und bald auch ihren Einfluss auf die deutschsprachigen Texte entwickeln. Die Lehrhaftigkeit als Dimension mittelalterlicher Schriftlichkeit beschränkt sich im Deutschen allerdings nicht auf explizit didaktische Texte wie Fürsten-

spiegel oder Exempla und Fachliteratur, sondern findet sich auch in erzählenden Texten, die Lehre und Wissensvermittlung auf der inhaltlichen Ebene darstellen (z.B. durch explizite oder implizite Beschreibungen der Erziehung des Protagonisten), sowie im Spiel, insbesondere im geistlichen Spiel.

Stephen Mossmans Beitrag zeigt, wie hilfreich es sein kann zu untersuchen, wie Lehre in Kleinformen wie Sprichwort, Gebet oder Brief wirksam wird. Solche Kleinformen sind integrierbar in komplexere Textgebilde wie höfische Romane oder auch Werke wie Wittenwilers *Ring*, wie Frank Fürbeth zeigt; umgekehrt können Regelwerke auf Wissenssplitter hin ausgewertet werden, die in fiktionale oder allegorische Texte einfügbar sind – ein Wechselspiel zwischen Groß- und Kleinformen von lehrhaftem Schrifttum.

Ein besonders wichtiger Ansatz der Tagung war es zu untersuchen, wo unterweisende oder lehrende Modi des Sprechens oder Schreibens in Texten vorkommen, die nicht explizit didaktisch oder sogar explizit nicht didaktisch sind, z.B. in der Entlehnung didaktischer Sprech- oder Schreibweisen in die höfische Epik oder bei Lehrdialogen in Erzähltexten, wie Sandra Linden demonstriert. Ertragreich war auch die Untersuchung des Mehrwertes, der im Mittelalter einer ‚Bildung‘ mittels einer Reflexion über Literatur bzw. über Literarizität zugeschrieben wurde, wie vor allem der einleitende Beitrag von Christoph Huber zeigt. Rezeptionsgeschichtlich stellt sich die Frage, inwieweit Texte, die an sich nicht zur Belehrung konzipiert wurden, in der weiteren Tradition umfunktionalisiert werden, und woran eine solche Umfunktionalisierung festzustellen ist. So können mystische Texte oder Visionen, auch wenn sie ohne belehrende Intention verfasst worden waren, zum Ausgangspunkt von Andachtsanweisungen in geistlichen Texten werden und neue Andachtsformen generieren, die in einer Schulung der Achtsamkeit das Verhalten, aber auch die Kognition neu fokussieren.

## Medien und Methoden

Nicht nur Einzeltexte können Medien des Lehrens, Lernens und Bildens sein; auch die Verkörperung von Wissen insbesondere im Medium des Buchs verdient Aufmerksamkeit. Signifikant wird, wo, wann und wofür Bücher verwendet werden, wie sich deutsch- oder gemischtsprachige Sammelhandschriften, Haus- und Andachtsbücher als komplexe lehrhafte Gebilde verstehen lassen, wie es Stefan Matter für Tagzeitengebete und Anne Simon für Heiligenviten demonstriert – und wie diese vermittelt werden, wie Timothy Jackson an dem erstaunlichen Fall der Vermittlung altdeutscher Literatur im protestantischen Irland des 17. Jahrhunderts zeigt.

Darüber hinaus ist danach zu fragen, wie sich das Verhältnis zur Bildlichkeit und zur Vermittlung im mündlichen Diskurs darstellt, etwas in der *ars moriendi* oder im geistlichen Spiel. Gerade das Bild erlangt im Spätmittelalter eine wachsende Bedeutung für den Erwerb kognitiven Wissens, wie das von Nigel F. Palmer vorgestellte Begerin-Gebetbuch anschaulich vor Augen führt. Lehrhafte Texte verwenden unterschiedliche Mittel, Techniken und Methoden. Beiträge wie derjenige von Annette Volging zur ‚Jenaer Liederhandschrift‘ stellen fest, dass auch in nicht primär lehrhaften Werken solche unterweisenden Techniken verwendet werden, wie sie z.B. aus der *ars memorativa* oder aus der Fachprosa bekannt sind. Es treten Unterweisungspraktiken auf, die über das Auge und/oder Ohr laufen (Schriftlichkeit/Mündlichkeit). So berücksichtigen mehrere Beiträge das Zusammenspiel von Wort und Bild als Auslösern des Lehrens, Lernens und Bildens; dabei kommt etwa das

Meditieren über Bilder als Andachtspraktik oder der Zusammenhang zwischen Text und Abbildung in der Fachliteratur in den Blick, ebenso wie das Zusammenspiel von Wort und Musik etwa in der Sangspruchdichtung, in Hymnen und im Meistergesang, wie Heike Sahn und Stephanie Schott am Beispiel Rosenplüts demonstrieren. Gleichzeitig ist zu reflektieren, dass mittelalterliche Erzähltexte Formen der Wissensvermittlung darstellen, die weniger auf verbaler Belehrung als vielmehr auf (den Bildern in gewissem Sinn vergleichbarem) demonstrativem Vorführen beruhen, z. B. in Gottfrieds von Straßburg *Tristan die furkie*.

Schließlich thematisierten eine Reihe von Aufsätzen, etwa der von Manfred Eikelmann und Silvia Reuvekamp, wie in der Literatur des deutschen Mittelalters über als angemessen erachtete Formen des Bildens, Lehrens und Lernens reflektiert wird. Wird das Lernen als gemeinsames Handeln oder als individueller Erfahrungsweg konzipiert? Setzt es Autoritäten voraus oder konstituiert es sie erst? Werden diachron oder im Vergleich zwischen den Gattungen unterschiedliche Medien bzw. unterschiedliche Methoden und Techniken verwendet?

## Institutionen und Regionen

Der letzte Bereich, den wir skizziert hatten, war der Zusammenhang von Lehren, Lernen und Bilden mit den Institutionen und Regionen. Fast alle Beiträge hatten darauf eine eigene Antwort. Während des Mittelalters treten entscheidende Verschiebungen zwischen den Bildungsinstitutionen Kloster, Hof, Stadt und Universität auf, ebenso zwischen den Sprachen der Vermittlung. Beiträge wie der von Nigel Harris zu Bischof Ulrich II. Putsch von Brixen erkunden, welche konkreten Folgen dies für die Bildung bzw. Ausbildung der Autoren oder Schreiber hat. Die lehrhaften Inhalte überschreiten nationale und sprachliche Grenzen in Überlieferung und Rezeption.

Thematisiert wurde auch, welche unterschiedlichen kulturellen Einflussbereiche (Frankreich, Hanse, Italien ...) jeweils von besonderer Bedeutung waren und welche Rolle regionale Ungleichzeitigkeiten zwischen Nord- und Süddeutschland bei der Wissensvermittlung spielen. Eine entscheidende Einsicht ist, wie sich Wissensgebiete, Textsorten und Sprachmodi sowie die Medien und Methoden jeweils den neuen örtlichen und institutionellen Gegebenheiten anpassen. In allen angesprochenen Themenbereichen kann auf der Ebene der Konkreta die Weitergabe von Handschriften, Texten und Bildern in den Blick genommen werden sowie, auf einer abstrakteren Ebene, die generelle Verbreitung von Gedankengut (‘transmission of ideas’) – im Mittelalter, aber auch über das Mittelalter hinaus, wie Nikolaus Henkel mit der Vergil-Übersetzung Thomas Murners zeigt.

## Die Bereiche des Bandes

Das erfreulich breite Echo, das uns auf das Konzeptpapier hin erreichte, ermöglichte es uns, innerhalb der vier angesprochenen großen thematischen Sektionen noch weiter zu differenzieren und Schwerpunkte zu bilden. Entsprechend ist der Band in sechs Bereichen aufgebaut. Es beginnt mit den **Grundlagen der Lehre**, die das grundlegende Verhältnis von Bildung und Fiktionalem (Christoph Huber), anthropologische Betrachtungen der Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen in deutschen und lateinischen Texten des Mittelalters (Manfred Eikelmann und Silvia Reuvekamp), das Wie des Lernens am Beispiel

der Predigt (Stephen Mossman) und die Rezeptionsgeschichte altdeutscher Literatur als Bildungsgeschichte (Timothy Jackson) in den Blick nehmen.

Als zweiter Bereich spannt **Bildung und Textaneignung** den Bogen von den frühesten Zeugnissen volkssprachiger Schriftlichkeit in Interlinearübersetzungen von Psalmen (Alderik Blom) bis zur Übersetzungsleistung des 16. Jahrhunderts (Nikolaus Henkel), mit weiteren Fallbeispielen aus dem frühen (Sarah Bowden) und späten (Nigel Harris) Mittelalter.

Im dritten Bereich geht es um verschiedene Ausformungen von **Meditation und Gebet**, bei Mechthild von Magdeburg (Annette Gerok-Reiter), in Tagzeitengebeten (Stefan Matter), im spätmittelalterlichen Nürnberg (Anne Simon) und Straßburg (Nigel F. Palmer). Um grundsätzliche Prozesse, nämlich **Wissenstransfer**, kreist der vierte Bereich, der Minnereden (Sandra Linden), das ‚Rostocker Liederbuch‘ (Franz-Josef Holznagel) und die ‚Jenaer Liederhandschrift‘ (Annette Volging) in den Blick nimmt.

Der fünfte Bereich beschäftigte sich an einem weiteren Textcorpus mit **Fachsprache und Dialog**: Nürnberger Handwerkerdichtung (Heike Sahn und Stephanie Schott), Messkunst (Christina Lechtermann), Andachtsliteratur (Simone Schultz-Balluff) und Heinrich Wittenwilers *Ring* (Frank Fürbeth). Der sechste Bereich, der sich **Reflexionen über erzählende Literatur** widmete, setzte noch einmal auf die grundsätzliche Einsicht aus Christoph Hubers Einleitungsvortrag: Dass vormoderne Fiktionalität die lehrhafte Rezeption systematisch einplant und strategisch vorantreibt, ist aus den Texten selbst zu lesen. Das zeigte „die schwierige Versöhnung von Poesie und Wissen“ (Manfred Kern) ebenso wie „erzähltes Handeln, kulturelles Handlungswissen und ethischer Diskurs“ (Gert Hübner), die Bildung des Artusritters (Ricarda Bauschke) und die volkssprachige Chronistik. Gerhard Wolfs Titel von der *Historia* als *magistra vitae* lässt sich für den Band mit Fug und Recht abwandeln auf das Schlagwort von Literatur, und zwar auch gerade volkssprachlicher mittelalterlicher Literatur, als *magistra vitae*.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten ist ein Kernbereich mittelalterlicher Lebenswirklichkeit. Die deutsche Literatur kann dabei entscheidende Einblicke geben, wie sich das Feld des Lehrens, Lernens und Bildens vom 8. bis zum 16. Jahrhundert entwickelt. Theoriegeleitetes Wissen und praxisbezogene Handlungsanweisungen werden nicht nur in im engeren Sinne didaktischen Texten vermittelt. Lehrhaftes Sprechen und der Anspruch, *lère* und *bilde* zu bieten, ist ein Grundprinzip auch der erzählenden Texte, der Lyrik und der Spiele. Die hier versammelten Beiträge des 23. Anglo-German Colloquium geben somit einen faszinierenden Einblick in das ganze Spektrum mittelalterlicher Wissensvermittlung im Spannungsfeld schriftlicher und mündlicher, literarischer und nicht-literarischer Traditionen.

## Dank und Rückblick

Um Einsendung von Abstracts war damals bis zum 15. Mai 2012 gebeten worden. Es sind damit genau fünf Jahre seit der Konzeption der Tagung und des Sammelbandes vergangen. In dieser Zeit hat sich viel getan; Vorhaben, die damals am Anfang standen, sind inzwischen zu einem guten Abschluss gekommen – verwiesen sei auf die Monographie zur Psalterglossierung von Alderik Blom, auf die substanziell erweiterten Ressourcen zu zwei auch online dokumentierten Projekten, dem ‚Rostocker Liederbuch‘ von Franz-Josef Holznagel und den ‚St. Anselmi Fragen an Maria‘ von Simone Schultz-Balluff, vor allem aber auch

auf die monumentale Edition des Begerin-Gebetbuchs durch Jeffrey F. Hamburger und Nigel F. Palmer. Wir sind allen Kolleginnen und Kollegen dankbar, dass sie diese und weitere Neuentwicklungen in die ursprünglichen Beiträge eingearbeitet haben und geduldig auf Änderungswünsche eingegangen sind, so dass auch der während der Konferenz sich entwickelnde Dialog in den einzelnen Aufsätzen seinen Niederschlag gefunden hat.

In diese Zeit fielen auch einschneidende persönliche Ereignisse; die Endredaktion wurde überschattet von der tragischen Nachricht vom Tod Gert Hübners; bevor er aus dem Leben schied, hatte er noch minutiös und umfassend seinen Beitrag revidiert und eingerichtet; seinem Gedenken ist ausdrücklich der Beitrag von Nikolaus Henkel gewidmet, aber darüber hinaus erinnert der gesamte Band an ihn und an einen weiteren Kollegen, der unerwartet während der Redaktion des Bandes starb, Volker Honemann, der zwar bei dieser Tagung nicht vortrug, aber dem Anglo-German Colloquium fast seit den Anfängen verbunden war und mit seinen substanziellen Beiträgen zur spätmittelalterlichen Lehrdichtung einer der meistzitierten Autoren in diesem Band ist. Zu diesem doppelten Gedenken tritt ein festlicher Anlass: Elizabeth Andersen, die ebenfalls dem Anglo-German Colloquium seit den Anfängen verbunden ist, beging 2016 ihren 65. Geburtstag. Ihr wie dem Anglo-German Colloquium rufen wir zu: *Ad multos annos!*

Wir haben eine große Dankeschuld, die wir gerne leisten: Für die ursprüngliche Förderung der Tagung geht der Dank an die MHRA und die University of Nottingham samt deren Germanistik, wo die Tagung stattfand, die University of Newcastle und vor allem die Universität des Saarlands, die großzügig zur Finanzierung der Reisekosten beitrugen, und jetzt auch den Druck unterstützen, der zum ersten Mal im Francke-Verlag erfolgt. An der Universität des Saarlandes möchten wir herzlich Dr. Christa Jochum-Godglück für vielfache Korrekturarbeiten an den Manuskripten danken, im Verlag Tillmann Bub für die vorzügliche Betreuung, mit der das Anglo-German Colloquium auch in das Zeitalter von eBooks eintritt.

Oxford / Nottingham / Saarbrücken, im August 2017

Henrike Lähnemann / Nicola McLelland / Nine Miedema

# Grundlagen der Lehre



# Lehre, Bildung und das Fiktionale

Christoph Huber

Wenn man über Lehre und Erziehung in literarischen Texten nachdenkt, sollte man den Begriff der Lehrhaftigkeit nicht zu eng ansetzen. Das betrifft zum einen die Textsorten: Nicht nur pragmatische Schriftlichkeit, Wissensliteratur, religiöse Unterweisung und Lehrdichtung mit ausdrücklicher didaktischer Intention verdienen hier Aufmerksamkeit, sondern auch Gattungen, wo man Lehren eher nicht sucht oder nur unter Vorbehalt. Ferner lässt sich der Prozess der Belehrung nicht auf einen Transfer von Wissensstoff einengen, den man praktisch verpackt, zeitsparend und sicher in das Gehirn von Literaturrezipienten befördern kann, im Stil des sprichwörtlichen Nürnberger Trichters. Die Wendung, die auf die Poetik von Georg Philipp Harsdörffer von 1647 an die Adresse eines des Lateins nicht mächtigen Zielpublikums zurückgeht, hat allerdings eine ältere Vorgeschichte, die uns auf die mittelalterliche *Imago-Dei*-Lehre und Konzepte geistlicher Eingebung zurücklenken würde.<sup>1</sup>

Ein naiver didaktischer Optimismus in einer vormodernen Literatur, die sich neben dem *delectare* immer auch dem *prodesse* verschreibt, greift meines Erachtens von vornherein zu kurz. Erinnern wir uns an die skeptische Position, die der mittelalterliche Vordenker Augustinus in seiner Frühschrift *De magistro* (388 oder später)<sup>2</sup> markiert hat. Dieser Dialog des Augustinus mit seinem Sohn Adeodatus, nach dessen Tod 389 veröffentlicht, führt nach umständlichen Belehrungen über den Zeichencharakter der Sprache, die Verschiedenheit von Wortbedeutungen, die Fallstricke der Grammatik, den Vorrang der Dinge vor den Worten usw. auf die These zu, dass durch Sprache grundsätzlich nichts gelernt werden könne.<sup>3</sup> Schon die Bedeutung eines Wortes (Beispiel: *saraballa*, Kopfbedeckung oder auch eine Art Pluderhose) setze voraus, dass diese von den Lernenden selbst generiert wird. Das Gleiche gelte für den Zusammenhang von Geschichten, selbst wenn dem Hörer alle Worte bekannt sind. Alles Lehren und Lernen über das Medium der Sprache wird so letztendlich von der Instanz des Rezipienten abhängig. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass ein

---

1 Georg Ph. Harsdörffer, *Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst/ ohne Behuf der lateinischen Sprache/ in VI. Stunden einzugießen*, Reprographischer Nachdruck der Ausgabe Nürnberg 1648–1653, Hildesheim u. a. 1971. – Zur älteren Trichter-Metaphorik vgl. *TPMA* 11, S. 430, Verweis auf Sebastian Franck, *Sprichwörter* (1541).

2 Aurelius Augustinus, *Der Lehrer. De Magistro*, hg. und übertragen von Carl J. Perl, Paderborn 1974 (Aurelius Augustinus' Werke [6]). [Übersetzungen unten leicht modifiziert].

3 *Verissima quippe ratio est et verissime dicitur, cum verba proferuntur, aut scire nos quid significant aut nescire; si scimus, commemorari potius quam discere, si autem nescimus, ne commemorari quidem, sed fortasse ad quaerendum admoneri*, 11, 36. Ebd., S. 82. Übersetzung: „Sehr richtig heißt es, dass wir, wenn wir Worte äußern, entweder wissen, was sie bedeuten, oder es nicht wissen; wenn wir es wissen, dass wir uns eher erinnern als lernen; wenn wir es nicht wissen, dass wir uns zwar nicht erinnern, aber womöglich zur Nachforschung angeregt werden“.

innerer Lehrer, der den Schüler unterweist, mit der Autorität Christi kurzgeschaltet wird.<sup>4</sup> Sie tritt für die Wahrheit geistlich verstandener Weltzusammenhänge ein und gibt dem radikal subjektivistischen Ansatz eine transzendent illuministische Pointe. Die philosophische Argumentation des Augustinus gibt mir neben anderen Überlegungen Anlass, im Folgenden auf die Spielräume und eine grundsätzliche Freiheit des Rezipienten im Prozess der literarischen Vermittlung Wert zu legen.

Der Dialog des Augustinus führt auch in differenzierter Form Merkmale einer ‚didaktischen Kommunikation‘ vor, wie sie gerade im Mittelalter in zahlreichen Lehrer-Schüler-Gesprächen, auch Vater-Sohn- oder Mutter-Tochter-Dialogen mehr oder weniger differenziert ausgearbeitet begegnet<sup>5</sup> und für die Vermittlung von Lehren allgemein vorauszusetzen ist. Der Sender wird verkörpert durch eine Lehrinstanz mit überlegener Autorität und Wissensvorsprung.<sup>6</sup> Abgesehen von der Voraussetzung einer Lehrabsicht, muss der Lehrende auch stoffliche Souveränität und Flexibilität sowie Einfühlungsvermögen mit dem Empfänger beweisen. Die Botschaft hat die Funktion eines Lehrtextes an die Adresse eines Lernenden oder *educandus*. Auch wenn die Kommunikationsrichtung hauptsächlich einseitig vom Lehrer zum Schüler verläuft, bleibt diesem doch Raum für Aktivitäten, z. B. in der Möglichkeit, Fragen zu stellen. Aufs Ganze gesehen, muss der Lernende jedoch kooperativ und lernwillig sein, damit die Kommunikation durch den korrekten Transfer von Lehre gelingen kann. So ist Adeodatus kein einfacher Schüler des Vaters; er zeigt sich zwischendurch auch widerspenstig und signalisiert, dass er nicht folgen kann, auch wenn er die väterliche Autorität unbestritten anerkennt. Der Lehrtext muss so strukturiert sein, dass die Lehrintention möglichst gelingen kann. In der Tradition der Rhetorik, später auch der Brieflehre oder der Predigttheorie, werden Anweisungen zusammengestellt, welche die Lehrabsicht möglichst vorteilhaft unterstützen, und zwar nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch im Hinblick auf die Disposition des Sprechenden wie des (oder der) Rezipierenden. Dem Lehrtext ist so außer einem Arsenal an Informationen in der Regel auch eine Appellstruktur eigen, die nicht nur abstrakte Erkenntnisse, sondern schließlich Handlungen motivieren soll. Damit modifiziert die Lehrsituation alle drei Konstituenten der Kommunikation. Auf welche Weise diese Voraussetzungen konkret werden können, hängt von historischen Vorgaben ab, etwa den pädagogischen Leitlinien und der institutionellen Organisation des Unterrichts. Nachdem jedoch der Vorgang einer Belehrung und deren Erfolg letztendlich vom Rezipienten abhängt, das heißt einer Person, die belehrt werden will und schließlich sich selbst belehrt, kann Lehre und Bildung natürlich auch durch x-beliebige Kommunikation erfolgen, jenseits von allen Lehrautoritäten, Lehrtexten und Lehrinstitutionen.

Nun will sich dieser Beitrag nicht mit Schultexten befassen und nicht mit Predigten, er will sich dem Thema von einer Seite nähern, die sich der Vermittlung von Lehre und Bildung am stärksten zu widersetzen scheint, von der Seite fiktionaler Literatur. Kann man

4 Wie Anm. 2, Kap. 11.38: *Ille autem qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est Christus, id est incommutabilis die atque sempiterna sapientia* (S. 84). Übersetzung: „Jener aber, der da befragt wird, lehrt, und das ist der, von dem es heißt, daß er im inneren Menschen wohnt (Eph III, 16f.), nämlich Christus, der da ist die unwandelbare und ewige Weisheit Gottes“ (S. 86).

5 Hannes Kästner, *Mittelalterliche Lehrgespräche. Textlinguistische Analysen. Studien zur poetischen Funktion und pädagogischen Intention*, Berlin 1978 (Phil.Stud.u.Qu. 94).

6 Vgl. C. Stephen Jaeger, „Der Magister in der Moralphilosophie des Mittelalters und der Renaissance“, in: *Entzauberung der Welt. Deutsche Literatur 1200–1500*, hg. von James F. Poag, Tübingen 1989 (Francke Monographien), S. 119–131 (zum historischen Idealbild vom charismatisch wirkenden Lehrer im 11./12. Jahrhundert bzw. in der Renaissance).

durch fiktionale Rede auch lehren oder lernen? Kann für fiktionale Rede das Modell der didaktischen Kommunikation angesetzt werden, und was sind dafür die Bedingungen? Welche Modifikationen bringt in den Prozess eines Transfers fiktional vermittelte Lehrhaftigkeit ein?

In dem kaum überschaubaren Feld der Fiktionalitätsdebatte gibt es auch eine umfangreiche mediävistische literaturwissenschaftliche Diskussion, welche die Anwendung des Konzepts auf mittelalterliche Texte zuspitzt. Sie ist verschiedentlich in der Forschung auch zusammengefasst und perspektiviert worden.<sup>7</sup> Ich recurriere zu meinen Zwecken auf eine engere sprechaktlich-pragmatische Definition, die weitgehend akzeptiert wird und sich schnell skizzieren lässt.<sup>8</sup> Wesentlich ist hier die Unterscheidung zwischen Fiktivem und Fiktionalem. Während jenes auf einen Referenten abhebt, der erfunden ist und nur als Gedankenkonzept (individuell oder kollektiv) wirklich ist – also eine ontologische Bestimmung –, ist das Fiktionale in der hier angepeilten Begrifflichkeit eine Qualität der Kommunikation. Sie meint die Aufhebung direkter Referenz, wobei die Frage nach der Wirklichkeit des Referenten nicht gestellt wird und die Aussage weder als wahr noch als falsch klassifiziert werden kann. Sprechakttheoretisch bedeutet dies eine Bestimmung sekundärer oder höherer Ordnung, wobei dem fiktionalen Text in weiteren Interpretationsschritten dennoch ein indirekt formulierter Erkenntniswert entnommen werden kann, der meist offen und unbestimmt, auch polyvalent sein kann. Man fasst das Fiktionalitätskriterium häufig als Referenzlosigkeit oder Wahrheitsindifferenz, besser erscheint mir die Rede von einem Suspens, „that willing suspension of disbelief“, wie es Samuel T. Coleridge in seiner poetischen Autobiographie (1817) formuliert hat.<sup>9</sup> Mit dem Ansatz eines Suspens, der die Wahrheitsfrage offen lässt, aber in weiteren Schritten die Referenz auf Inhalte so oder so ermöglicht, ist die verzwickte Debatte entschärft, ob das Fiktionale schließlich nicht doch eine Art von Referentialität erzwingt.<sup>10</sup>

Notwendig für eine so definierte fiktionale Rede ist das Zustandekommen eines Kontrakts oder Vertrags zwischen den Kommunikationspartnern. Ein Fiktionalitätskontrakt wird im Text häufig durch Signale angezeigt, die als Verstehenshinweise an den Rezipienten wirken. Das muss aber nicht immer der Fall sein, explizite Hinweise können auch fehlen, der fiktionale Suspens kann bereits in der Gattungstradition oder sonstigen Umständen der Redesituation angelegt sein. Jan-Dirk Müller, der auf diesen Punkt hinweist, ist es denn

7 Einzelne Resümees sind von unterschiedlichen Frageinteressen geprägt. Vgl. etwa Gertrud Grünkorn, *Die Fiktionalität des höfischen Romans um 1200*, Berlin 1994 (Phil.Stud.u.Qu. 129), S. 9–20; Jan-Dirk Müller, „Literarische und andere Spiele. Zum Fiktionalitätsproblem in der vormodernen Literatur“, in: *Poetica* 36 (2004), S. 281–311; Mathias Herweg, *Wege zur Verbindlichkeit. Studien zum deutschen Roman um 1300*, Wiesbaden 2010 (Imagines Medii Aevi 25), S. 184–210. – Die geschichtswissenschaftliche Debatte zum Fiktiven ist für uns nicht direkt von Belang.

8 Grünkorn (wie Anm. 7); Sonja Glauch, „die fabeln sol ich werfen an den wint – der Status der arthurischen Fiktion im Reflex: Thomas, Gotfrit und Wolfram“, in: *Poetica* 37 (2005), S. 29–64; Mark Chinca, „Der *Frauendienst* zwischen Fiktivität und Fiktionalität: Probleme und Perspektiven der Forschung“, in: *Ulrich von Lichtenstein. Leben – Zeit – Werk – Forschung*, hg. von Sandra Linden und Christopher Young, Berlin/New York 2010, S. 305–323, besonders S. 315–319.

9 Samuel T. Coleridge, *Biographia Literaria* [1817], hg. von John Shawcross, Oxford 1907 und Nachdrucke, Bd. 2, Kapitel 14. Im Zusammenhang mit seinen *Lyrical Ballads* und deren übernatürlichem, zumindest romantischem Personal spricht Coleridge von einer „semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith“ (S. 6).

10 Vgl. Grünkorn (wie Anm. 7), S. 15 f. (Diskussion der Position von Klaus W. Hempfer).

auch um die historisch-kulturellen Vorbedingungen und die prozesshafte und übergängliche Institutionalisierung von Fiktionalität im mittelalterlichen Literatursystem zu tun.<sup>11</sup> Er verwendet in kulturwissenschaftlicher Optik einen weiten Fiktionalitätsbegriff. Tatsächlich muss bei bestimmten Gattungen, ja in einzelnen Texten oder auch Kommunikationsakten, mit Unklarheiten und einem labilen Status der Rezeption gerechnet werden.<sup>12</sup>

Zweierlei können wir an dieser Stelle festhalten: Die Entscheidung über die Fiktionalität der Kommunikation im Akt des Hörens oder Lesens liegt in letzter Instanz beim Rezipienten, wobei es wenig sinnvoll ist, auf der Richtigkeit der intendierten Rezeptionsform zu bestehen. Eine solche verschiebt sich mit der Kompetenz des Rezipienten und einem kollektiven Weltbildwandel auf jeden Fall. Zweitens erkennen wir bereits jetzt die Textsorten- bzw. Gattungsabhängigkeit fiktionaler Kommunikation, die an der Ausbildung eines Kontrakts beteiligt ist und die Ausdrucksformen des Textverfassers wie die Sinnerwartung des Rezipienten steuert.

Wenn wir also im Folgenden einige Überlegungen anstellen, ob und wie in mittelalterlichen Texten lehrhafte Kommunikation im fiktionalen Modus möglich ist, oder anders: Wenn wir das didaktische Potential fiktionaler Rede erkunden wollen, empfiehlt sich die Orientierung an den Gattungen. Wir nehmen zuerst explizite Lehrdichtung ins Visier, deren Fiktionalität zur Diskussion steht. Zwischen einer Indienstnahme literarischer Kommunikation für feste außerliterarische Ziele, einer gezielt propagandistischen Lehrhaftigkeit, und offeneren Formen der Sinnbildung, bei denen die Rezipienten (mit-)entscheiden, ist da ein Spektrum möglich. Einhellig hat sich heute die Einstufung des höfischen Romans, voran des Artusromans, als fiktional durchgesetzt. Seine Lehrhaftigkeit dagegen wird kontrovers beurteilt. Auch ein spezifischer Fiktionscharakter des Minnesangs in der Subgattung ‚Minnelied‘ steht weitgehend außer Frage. Gerade hier haben die Möglichkeiten einer didaktisch-pragmatischen Aussagedimension dieser hochformalisierten Kunstübung die Lyrik-Forschung bewegt. Damit ist schon die Gliederung der folgenden Skizze genannt.

## I.

Eine nicht selbstverständliche und in der älteren Forschung auch nicht vorgesehene Verbindung von der Lehrdichtung zur Fiktionalität hat in einem richtungsweisenden Aufsatz Elke Brüggens 2001 hergestellt.<sup>13</sup> Sie wendet sich gegen „die Auffassung, es handle sich bei der didaktischen Literatur prinzipiell um nicht-fiktionale Literatur“ (S. 548). Dabei grenzt sie Wissensliteratur im Engeren, zu der sie in der Antike das philosophisch-fachwissenschaftliche Lehrgedicht zählt und im Mittelalter die Fachprosa (S. 549–551), gegen eine Lehrdichtung mit ästhetischen Ansprüchen ab. Die Fassung des Fiktionalitäts-Begriffs stellt sich hier als schwierig heraus. Brüggens visiert das moderne Theoriespektrum an, exponiert das damals aktuellste mediävistische Interpretationsparadigma, Walter Haugs Thesen zur

11 Müller (wie Anm. 7), S. 185 (Stichwort: „Entblößung‘ von Fiktionalität“); S. 295 („Grade von Fiktionalität“), S. 311 („daß Fiktionalität zu skalieren ist“). – Vgl. Glauch (wie Anm. 8), S. 29f. u. passim. – Zum Schwanken zwischen Historisierung und Fiktionalisierung grundlegend Fritz P. Knapp, *Historie und Fiktion in der mittelalterlichen Gattungspoetik. Sieben Studien und ein Nachwort* [Aufsatzsammlung], Heidelberg 1997 (Beiträge zur älteren Literaturgeschichte).

12 Chinca (wie Anm. 8), S. 317, äußert Vorbehalte gegen die Vertragsmetapher, da sie zu stark verpflichte.

13 Elke Brüggens, „Fiktionalität und Didaxe. Annäherungen an die Dignität lehrhafter Rede im Mittelalter“, in: *Text und Kultur. Mittelalterliche Literatur 1150–1450, DFG-Symposion 2000*, hg. von Ursula Peters, Stuttgart/Weimar 2001 (Germanistische Symposien-Berichtsbände 33), S. 546–574.

Fiktionalität des höfischen Romans, und wendet sich den antiken und mittelalterlichen literaturtheoretischen Ansätzen zu, die einer Beschreibung von Fiktionalität versuchen und ganz selbstverständlich das Didaktische einbeziehen.<sup>14</sup> So gerät die von Haug unermüdlich betonte Opposition von Fiktionalität und Didaxe ins Zwielficht, für welche abwertend vor allem exemplarische Denk- und Redeformen reklamiert werden. „Eher wäre doch zu überlegen, ob die Betonung der didaktischen Komponente des arthurischen Romans, die Annahme einer Kompatibilität von fiktionaler Autonomie und didaktischem Anliegen nicht heuristisch fruchtbarer ist als die strikte Polarisierung von fiktionalem Erzählen und exemplarisch-didaktischer Funktion von Literatur“ (S. 559).

Theoretisch bringt Mark Chinca (2010, wie Anm. 8) diese Sicht im Zusammenhang mit den wahrlich komplizierten Verhältnissen in Ulrichs von Liechtenstein *Frauendienst* auf den Punkt. Zur Frage, ob Ulrichs Autobiographie „ein moralisches, didaktisches oder politisches Programm unterstellt werden“ kann, stellt er unabhängig von der Art der Antwort klar, es komme auf die prinzipielle „Vereinbarkeit von lebensweltlicher Relevanz und fiktionalem Sprechen an. Denn eine Äußerung wird nicht in dem Maß weniger fiktional, in dem sie sich lebenspraktisch auslegen und anwenden läßt“.<sup>15</sup> Anders herum kann Fiktionalisierung auch kein grundsätzliches Hindernis für didaktische Literatur sein.

Unter dieser Voraussetzung wenden wir uns dem sogenannten Integumentum zu in der Traditionslinie, die durch die Namen Cicero, Macrobius, Bernardus Silvestris u. a. angezeigt wird. Jan-Dirk Müller hat in seinem Fiktionalitäts-Aufsatz das Integumentum der fiktionalen literarischen Als-ob-Rede zugeordnet und dürfte damit einen Forschungs-Konsens spiegeln, der auch bei begrifflichen Abschattierungen zu halten ist. Nun beschreibt Müller das Integumentum in der Kommentar-Tradition, die man mit der Homer-Exegese und dann der Vergil-Auslegung angebahnt sehen kann, als einen Versuch, „fiktionaler Rede einen ihr bestrittenen Wahrheitswert wiederzugewinnen“.<sup>16</sup> Durch geregelte Auslegung würden Referenzen auf Natur, Moral, Glaube hergestellt, das bedeutet eine Einkleidung nicht-fiktiver Sachverhalte und einen abgeleiteten Wahrheitsanspruch poetischer Rede. Das trifft zu, erfasst aber nur die eine Seite dieser Verhüllungs-, Einkleidungs- oder Verpackungs-Poetik. Auf der anderen Seite betreiben literarisch produktive Integumenta eine erstaunlich aktive und offene Sinnbildung auf den genannten weltbildlich verbindlichen Themenfeldern. Das gilt für die Gedichte der platonistischen ‚Schule von Chartres‘, wir könnten aber auch auf die ältere Allegorik, etwas die *Psychomachie* des Prudentius, zurückgreifen.

Als Beispiele mögen hier die Allegorien des Alanus ab Insulis stehen. Der *Planctus Naturae* (um 1160/1170)<sup>17</sup> lässt in einer Traumvision die Göttin *Natura* auftreten. Die aus-

14 So kommt sie zu einer an den historischen Gegenständen orientierten breiteren und notwendig diffuseren Modellierung des Fiktionalen, die explizit die oben skizzierte kommunikationstheoretische Definition als Richtgröße hintanstellt (ebd., S. 555).

15 Chinca (wie Anm. 8), S. 322.

16 Müller (wie Anm. 7), S. 289. – Vgl. zu einem zwischen Götterhandlung und Naturkunde schillernden, nicht abstrakt extrapolierbaren Aussagestatus der Rede in der frühen altgriechischen Literatur Oliver Primavesi, „Theologische Allegorie: Zur philosophischen Funktion einer poetischen Form bei Parmenides und Empedokles“, in: *Wissensvermittlung in dichterischer Gestalt*, hg. von Marietta Horster und Christiane Reitz, Stuttgart 2005 (Palingenesia 85), S. 69–93. Mag hier eine in ihrer Referentialität schwebende Diskursform dem historischen Stand einer noch nicht ausdifferenzierten Wissenschaftssprache geschuldet sein, so können vergleichbare Konstellationen auch später als Verschränkung von Poesie und Philosophie auftreten.

17 Alan of Lille, *De planctu Naturae*, hg. von Nikolaus M. Häring, in: *Studi Medievali*, ser. III, 19 (1978), S. 797–879.

ufernde Beschreibung ihrer Person und ihres Kleides mit zahllosen Abbildungen auf dem Stoff scheint hauptsächlich den rhetorischen Rahmen für eine Kosmosdarstellung abzugeben, in die sich jedes Detail stopfen lässt. Die Instanz antwortet nun auf die Fragen des Visionärs in umfangreichen Lehr- und Mahnreden. Sie erklärt den Riss auf ihrem Kleid mit dem Abfall des Menschen von seiner Schöpfungsnatur in abstrakten Anläufen und schließlich in einer mythologischen Fabel vom Ehebruch der Venus, welcher den Abfall verursacht und in einer verhängnisvollen Kette alle anderen Laster in die Welt gebracht habe. Weitere Personifikationen treten auf, teils von der Natur herbeizitiert. Auch sie werden in Beschreibungen vorgestellt. So kommt es schließlich zu einem Rechtsakt, einem Bannfluch über die Gesetzesbrecher aus dem Mund des rätselhaften Genius, der die gestörte Ordnung in der Welt durch seinen Spruch neu zurechtrückt.

Diese Ausführungen werden nun auf Schritt und Tritt von autoreflexiven Hinweisen begleitet, die einen semantisch mehrschichtigen, indirekten Status der Aussage in Erinnerung halten. Ich greife einige Belege heraus. Zu den Lebewesen auf dem Kleid heißt es, sie sind dargestellt, als ob sie lebten. Oder: Sie sollen wie in einem Theaterauftritt als Augenschmaus Vergnügen machen. Oder: Die Art der Darstellung muss den profanierenden Zugriff verhindern, und gleich folgt die mythologische Ehebruchsfabel, die sich nur unscharf auf den Sündenfall bezieht.<sup>18</sup> Interessant ist eine Stelle, welche die Beschreibung der paradoxen degenerierten Liebe (personifiziert als Cupido) als etwas literarisch schlechtweg Unbeschreibliches charakterisiert.<sup>19</sup>

Diese Einschübe drehen sich um eine ontologische *factio-veritas*-Spannung und sprechen nicht den Status der Kommunikation an, wie die Erzählerbemerkungen des Romans das immer wieder tun, aber sie projizieren Bildlichkeitsmetaphorik zwischen Schauspiel, Malerei, Siegelprägung vielfältig aufeinander, betonen die Zeichenhaftigkeit der Sprache in Grammatik und Rhetorik, reflektieren sprachlogische Bezüge und überblenden die Wahrnehmungsformen des körperlichen Sehens und Spiegels, der inneren Vorstellung, der Vision und der Ekstase. Es wird so keine explizite Referenzlosigkeit oder Wahrheitsindifferenz als Kommunikationsregel aufgebaut, aber es wird praktisch demonstriert, wie Referenz ständig in der Schwebelage bleibt. Gleichzeitig besteht aber auch kein Zweifel, dass es letztlich hinter den transparenten Zeichen und am Ende der eingeforderten Leseprozesse um Tatsachen in der Außenwelt geht.

18 Ebd., S. 839, 182–186: *Ab altiori etenim sumens inicitum excellentiorique stilo mee uolens seriem narrationis contexere, nolo ut prius plana uerborum planicie explanare proposita uel prophanis uerborum nouitatibus prophanare prophana, uerum pudenda aureis pudicorum uerborum faleris inaurare uariisque uenustorum dictorum coloribus inuestire.* – ‚Denn ich greife jetzt nach einem höheren und ausgezeichneteren Griffel/Stil, um den Gang meiner Erzählung zusammenzuweben, und möchte nicht wie vorher durch flache Platttheit der Worte mein Vorhaben ausbreiten, sondern Schamvolles mit den goldenen Stirnbändern schamhafter Worte vergolden und mit den verschiedenen Farben schöner Wendungen einkleiden‘ [positives Modell].

19 Ebd., S. 842, 269–273: *Sive certa descriptione describens sive legitima definitione diffiniens, rem indemonstrabilem demonstrobo, inextricabilem extricabo, quamuis ipsa nulli nature obnoxialiter alligata, intellectus indaginem non expectans, nullius descriptionis posset signaculo sigillari.* – ‚Ob ich sie [die Natur der pervertierten Cupido/Lust] nun durch eine genaue Beschreibung beschreibe oder eine kunstgerechte Definition definiere, ich werde [jetzt] eine nicht darstellbare Sache darstellen, eine nicht entwickelbare entwickeln; da sie von keinem Naturding verpflichtend abhängt, und es nicht erwarten kann, von irgendeiner Einsicht aufgespiert zu werden, könnte sie in keiner Beschreibung wie mit einem Siegel versiegelt werden‘ [negatives Modell].

In seiner didaktischen Methode fährt Alanus auf zwei Gleisen: Zum einen häuft er, in üppigen Beschreibungen ästhetisch verpackt, Wissensstoff aus der äußeren Welt geradezu enzyklopädisch auf. Einschlägig wäre hier ein oben ausgeblendeter ‚funktionaler‘ Fiktionalitätsbegriff.<sup>20</sup> Dagegen bleibt in den erzählten Aktionen eine äußere Referenz letztlich schwierig. Sowohl die Vorgeschichte von der Verletzung der Natur in der mythologischen Fabel wie auch die Wiederherstellung der Ordnung durch einen fiktiven Rechtsakt lassen sich nicht eindeutig auflösen. Das deskriptive Material macht die Referenz unabweisbar, die Narration macht sie ungreifbar.

Dieses Bild bietet auch der formal anders angelegte *Anticlaudianus*,<sup>21</sup> ein Hexameter-epos vom Aufstieg der Natura durch den endlichen zum jenseitigen Kosmos, um mit der Beteiligung Gottes bei der Erschaffung der Seele eines neuen und diesmal vollkommenen Menschen ein goldenes Weltzeitalter einzuläuten. Allein der intertextuelle Verweis auf die allegorische Invektive des Claudianus (*In Rufinum*, 396 n. Chr.) stellt die literarische Gemachtheit des Epos heraus. Auch hier werden enzyklopädische Beschreibungspartien geboten, die unter einer nur dünnen allegorischen Decke auch literal gelesen werden können, etwa im Abschnitt der Himmelsreise. Sie werden aber zu einem Erzählplot verbunden, der sich eindeutiger Referenz widersetzt. Im Prosavorwort zeichnet Alanus ein mehrschichtiges, an der Bibelexegese orientiertes hermeneutisches Modell, das aber im Gegensatz zu dieser keine in der Tradition sanktionierten referentiellen Festlegungen erlaubt.

Diese Experimente mit einer teilweise sinnoffenen Fiktionalität können moderne Rezipienten ästhetisch kaum ansprechen, für eine scharfsinnige, an Mehrdeutigkeiten und rhetorischem Spiel sich delectierende Gelehrtenschicht ist ihre Attraktivität nachvollziehbar. Das beweist für Alanus der mittelalterliche Langzeiterfolg, die handschriftliche Überlieferung und eine aktive Rezeption, die auch die volkssprachliche, gelehrt geprägte Literatur erreichte. Hier allerdings hat die fiktionale Lehrdichtung etwa im *Rosenroman* oder Dantes *Comedia* Gestaltungen gefunden, die auch heute noch ‚ankommen‘.

Blicken wir auf die deutschsprachige Tradition, so findet sich schon in der frühmittelhochdeutschen geistlichen Literatur Dichtung, die offensichtlich mit erfundenen Handlungen operiert, die keineswegs wörtlich genommen werden können, beispielsweise die Brautwerbung eines Königs aus der Ferne (ein geläufiger Erzählplot des ‚spielmännischen‘ Romans) in dem bemerkenswerten Gedicht *Die Hochzeit*. Aus dieser Fiktion wird das Drama der Inkarnation und die Vermählung Gottes mit der Seele herausgewickelt, wobei die Allegorese punktuell überraschende Zusammenhänge herstellt und die Erzählfabel den bekannten Glaubenswahrheiten eigentümliche Farben hinzufügt.<sup>22</sup>

An den größeren didaktischen Dichtungen mit moralphilosophischer Ausrichtung können wir einen unterschiedlichen Einsatz fiktionaler Verfahren feststellen. Das nur fragmen-

20 Vgl. Herweg (wie Anm. 7), S. 189f.

21 Alanus ab Insulis, *Anticlaudianus*, hg. von R[obert] Bossuat, Paris 1955 (Textes philosophiques du moyen-âge 1); deutsche Übersetzung: *Der Anticlaudian oder Die Bücher von der himmlischen Erschaffung des Neuen Menschen*, übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Rath, Stuttgart 1966 (Aus der Schule von Chartres 2); englische Übersetzung: Alan of Lille, *Anticlaudianus of the Good and Perfect Man*, Übersetzung und Kommentar von James J. Sheridan, Toronto 1973 (Mediaeval Sources in Translation 14).

22 *Die Hochzeit*, in: *Frühe deutsche Literatur und lateinische Literatur in Deutschland 800–1150*, hg. von Walter Haug und Benedikt K. Vollmann, Frankfurt a.M. 1991 (Bibliothek deutscher Klassiker 62; Bibliothek des Mittelalters 1), S. 784–849 (mit neuhochdeutscher Übersetzung und Kommentar; „das erste frei erfundene allegorische Gedicht in deutscher Sprache“ [S. 1515]).

tarisch überlieferte Lehrgedicht eines Werner von Elmendorf (um 1170/1180)<sup>23</sup> versifiziert das aus Klassikerzitate kompilierte *Moralium Dogma Philosophorum* und strukturiert die abstrakte Gliederung, die den vier Kardinaltugenden samt Untertugenden und einer allgemeinen Güterordnung folgt, nach den Bedürfnissen eines volkssprachlichen Adelspublikums neu.<sup>24</sup> Die erhaltenen Passagen sind wie in der Vorlage abstrakt, zur Illustrierung dienen wie dort exemplarische Namensnennungen. Fiktionales bleibt außen vor. Das erste moraldidaktische Großwerk der deutschen Literatur, *Der Wälsche Gast* des Thomasin von Zerklare (1216/1217),<sup>25</sup> wählt ebenfalls eine abstrakte, die vier Kardinaltugenden abwandelnde Gliederung, füllt sie aber passagenweise mit narrativen Materialien auf. Hier begegnen wir einer auf den mittelalterlichen Ritter zugeschnittenen Psychomachie mit Lasterreihen, die der spezifischen Auswahl und Anordnung des Alanus ähneln.<sup>26</sup> Neben nur schwach ausgearbeiteten Beispielerzählungen aus der Historie bzw. dem Alten Testament und naturkundlichen Exempeln finden sich auch Tierfabeln, die allegorisch kunstgerecht und, soweit ich sehe, eigenwillig ausgelegt werden.<sup>27</sup> Man darf Thomasins agierendes Figurenpersonal und die allegorisierten Narrationen in den Rahmen fikcionalitätsbewusster Rede, hier mit erklärtermaßen didaktischer Intention, stellen.

Es ist außergewöhnlich und hat die Aufmerksamkeit der Forschung gefunden, dass und wie Thomasin zwei Rezeptionsformen des höfischen Romans unterscheidet und sie zum lehrhaften Sprechen in Bezug setzt (Buch I, V. 1023–1162). Für die Jugend empfiehlt er ein exemplarisches, über die attraktive Vorbildlichkeit der Romanhelden laufendes Verstehen. Daneben legt er den intellektuell Fortgeschrittenen (*die ze sinne komen sint*, V. 1081) ein tieferes Verständnis der ‚nicht wahren‘ Erzähloberfläche nahe, das über die Interpretation von Zeichen auf eine moralphilosophische Lehre zuläuft (*der zuht lère*, V. 1116; *bezeichnunge [...] der zuht unde der wârheit*, V. 1124f.). Zwar wird hier mit den Kategorien ‚wahr‘ und ‚falsch‘ hantiert (*daz wâr man mit lüge kleit*, V. 1126), aber die Uneigentlichkeit der Textaussage nach dem Modell einer zu enthüllenden tieferen Wahrheit, die dem Verstehen des Publikums anheimgestellt ist, lässt hinreichend Ansätze zu einer Fiktionalitätstheorie erkennen. Ob diese von dem gelehrten Modell des Integumentum hergeleitet werden kann, wurde kontrovers diskutiert, ist aber nicht entscheidend. An der Form einer Einkleidungs-poetik, die moralphilosophische Wahrheit transportiert, wie immer diese konkret aussieht, ist nicht zu rütteln. Walter Haug und Fritz P. Knapp sind in der Beurteilung dieser Stelle über den Punkt gestolpert, dass eine auch außerliterarisch verankerte moralphilosophische Interpretation dem Sinnangebot des höfischen Romans nicht adäquat sei.<sup>28</sup> Es geht

23 Wernher von Elmendorf, hg. von Joachim Bumke u. a., Tübingen 1974 (ATB 77).

24 Joachim Bumke, „Die Auflösung des Tugendsystems bei Wernher von Elmendorf“, in: *ZfdA* 88 (1957), S. 39–54; wieder in: *Ritterliches Tugendsystem*, hg. von Günter Eifler, Darmstadt 1970 (WdF 56), S. 401–421.

25 *Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria*, hg. von Heinrich Rückert, Quedlinburg/Leipzig 1852 (Bibliothek der gesamten deutschen National-Litteratur 30), Nachdruck mit einer Einleitung und einem Register von Friedrich Neumann, Berlin 1965 (Deutsche Neudrucke).

26 Buch VI, V. 7369–7596; vgl. Christoph Huber, *Die Aufnahme und Verarbeitung des Alanus ab Insulis in mittelhochdeutschen Dichtungen*, Zürich/München 1988 (MTU 89), S. 59–73.

27 Vgl. Gerd Dicke und Klaus Grubmüller, *Die Fabeln des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Ein Katalog der deutschen Versionen und ihrer lateinischen Entsprechungen*, München 1987, siehe Autorenregister.

28 Zur Kontroverse um das Integumentum Fritz P. Knapp, „Integumentum und Âventiure. Nochmals zur Literaturtheorie bei Bernardus (Silvestris?) und Thomasin von Zerklare“ [1987], in: ders. (wie Anm. 11), S. 65–74; 165f. Im Druck Christoph Schanze, *Tugendlehre und Wissensvermittlung. Studien zum ‚Welschen Gast‘ Thomasins von Zerklare* [Diss. Gießen 2015].

aber nicht um die Adäquatheit der Interpretation, sondern um die Dokumentation einer didaktischen Rezeptionsform, die als historisches Zeugnis ernst genommen werden muss.

Der *Renner* Hugos von Trimberg (bis 1300 mit späteren Ergänzungen)<sup>29</sup> verlegt die ethische Systematik in den bildhaft-narrativ konzipierten Rahmen des Gedichts. In einer einleitenden Allegorie werden der Sündenfall des Menschen und die daraus folgenden sieben Kardinallaster exponiert, die in den Büchern des Werkes nach dem SALIGIA-Muster (in geänderter Reihenfolge) behandelt werden. In der Ausarbeitung selbst tritt die moralphilosophische Systematik zurück, das Gedicht bewegt sich wie ein wild gewordener Reiter durch den wilden Wald der Welt. Neben Bezügen auf die historische Wirklichkeit und katalogartig gebündeltem Bildungswissen nimmt Narratives und seine mitgelieferte Ausdeutung einen größeren Raum ein. Über das Medium von Beispielerzählungen und Tierfabeln sucht Hugo den Lehrstoff abwechslungsreich und suggestiv zu verpacken. Es liegt auf der Hand, dass die Lehrinhalte wie bei Thomasin von den Vermittlungstechniken unabhängig festgeschrieben sind und medial bedingt nur geringe Modifikationen erfahren, wobei eine Entscheidungsfreiheit der zu Belehrenden immer einkalkuliert wird. Ich verfolge das hier nicht weiter.

Der Umgang mit der Narration verschiebt sich aber in Heinrich Wittenwilers *Ring* (ca. 1410).<sup>30</sup> Während Thomasin und Hugo fiktionale Formen nur für Einsprengsel ihrer Lehrgedichte einsetzen, legt Wittenwiler einen durchgehenden fiktionalen roten Faden durch das Werk. Nach den Vorgaben eines Bauernhochzeits-Schwankes<sup>31</sup> erzählt er die Werbung des Tölpels Bertschi Triefnas um seine Angebetete Mätzli Rüerenzumpf, ihre Hochzeitsfeier und einen dort entfachten, die gesamte Bauernwelt verschlingenden Krieg. Die Charakterisierung dieser Handlung als fiktional findet sich im Prolog: Die *Ring* betitelte Enzyklopädie referiert auf den Lauf, das meint wohl den Gang, die Gesetzmäßigkeit der äußeren Welt und das rechte Verhalten in dieser. Der Verfasser erklärt, er habe eine Bauernhandlung *Gemischet unter diseu ler* (V. 37), um sein Publikum bei der Stange zu halten. Das seien aber keine echten Bauern, vor deren Arbeit er Respekt habe, sondern metaphorische: *Er ist ein gpaur in meinem muot, / Der unreht lept und läppisch tuot* (V. 43 f.). Hier fällt nun eine rätselhafte Charakterisierung dieser Handlung auf (V. 49–52):

Secht es aver ichts hie inn,  
50 Das weder nutz noch tagalt pring,  
So mügt irs haben für ein mār,  
Sprach Hainreich Wittenweilār.

Die Bezeichnung *mār* hat divergierende Deutungen und entsprechend unterschiedliche Übersetzungen der Stelle hervorgerufen zwischen einer Welt, wie sie ist, und Quatsch, Nonsens, Spinnerei. Am plausibelsten liest man in ihr einen Hinweis auf die Fiktionalität

29 Hugo von Trimberg, *Der Renner*, hg. von Gustav Ehrismann, 4 Bde., Tübingen 1908–1911, mit einem Nachwort und Ergänzungen von Günther Schweikle, Berlin 1970 (Deutsche Neudrucke).

30 Heinrich Wittenwiler, *Der Ring. Frühneuhochdeutsch/Neuhochdeutsch*, nach dem Text von Edmund Wießner ins Neuhochdeutsche übersetzt und hg. von Horst Brunner, Stuttgart 1991 (RUB 8749) [zit.]; Heinrich Wittenwiler, *Der Ring. Text – Übersetzung – Kommentar*, hg. von Werner Röcke, Berlin 2012.

31 Zwei Fassungen, didaktisch unterschiedlich ausgearbeitet; Texte mit neuhochdeutscher Übersetzung in der Ausgabe Brunner (wie Anm. 30), S. 586–645.

der Erzählung.<sup>32</sup> Sie wird ausdrücklich von dem horazischen *prodesse* und *delectare* ausgenommen, aber andererseits mit scherzhafter Rede (*schimpf*, vgl. V. 34 u. ö.) und dem moraldidaktischen Anliegen des Werkes verknüpft, das von etwas Extensionalem, *der welte lauff* (V. 11), handelt. All dies zusammengesehen, vor allem der Suspens direkter Wahrheitsreferenz und die Übertragung der Deutungshoheit an das Publikum kennzeichnen diese *mär* als fiktional.

Der hybride Text verflucht also die direkten Lehren mit einer wirkungsästhetisch effektvollen fiktionalen Textebene, die gedeutet werden muss, bzw., wenn man so will, eine Handlung mit Lehren. Auf allegorische Signale etwa bei der Beschreibung Mätzlis hat Eckart C. Lutz hingewiesen.<sup>33</sup> Eine zu lösende Interpretationsaufgabe besteht aber darin, dass die fiktionale Welt als verkehrte Welt inszeniert wird. Wittenwiler kultiviert hier das Verfahren negativer Didaxe, das vor allem in der Frühen Neuzeit attraktiv wird.<sup>34</sup> In der didaktischen Kommunikation wird hier dem Publikum die Eigenaktivität zugemutet, den Sinn der Aussage umzudrehen. Schwierig wird das allerdings dann, wenn die Lehrintention nicht klar ist und wenn in der Erzählung Tabuisiertes (Sexuelles, Skatologisches, brutale Gewalt) überhand nehmen und eine Eigendynamik entwickeln. Allein das Aussprechen und die detaillierte Darstellung des Tabuisierten kann als Lust am Verbotenen die normative Umkehrung behindern und den Erfolg positiver Normen im Rahmen dieser fiktiven Welt untergraben. Dem Rezipienten (gerade auch dem modernen) wird die Rolle des Souveräns zugespielt.

Nun hebt aber Wittenwiler von vornherein auf die Diskursmischung ab, die – auch wenn die Verteilung der roten oder grünen Randlinien nicht immer durchschaubar und vielleicht auch in der unikalenen Überlieferung gestört ist – doch als ständige Erinnerung daran fungiert, dass die Aussage diskursiv unterschiedlich taxiert werden muss. Als stärkstes Argument gegen eine destruktiv-antididaktische Gesamttendenz des *Rings*, wie sie teilweise in der Forschung im Schwange ist, sehe ich die Tatsache, dass im Prolog die Fiktion zum Einsprengsel degradiert wird und der Lehrtext als Ganzes gerade keine geschlossen fiktionale Welt aufbaut, vielmehr durchlässig konzipiert ist. Die Referenz auf das außerliterarisch Reale und auf den souveränen Referenten, der auch außerhalb der aktuellen Literaturkommunikation zu handeln hat, verhindert, dass der Zusammenbruch der Ordnungen im besagten *mär* als Demonstration der Unlehrbarkeit von Tugend und der prinzipiellen Unbelehrbarkeit des Menschen über die Textgrenzen hinaus verlängert werden soll.

## II.

Der höfische Roman steht als systematisch relevante Orientierungs-Größe für verschiedene Gattungen längst im Raum. Befragen wir jetzt die Texte!<sup>35</sup>

Swer an rehte güete  
wendet sîn gemüete,

32 Forschung bei Brunner (wie Anm. 30), S. 562 f.; Röcke (wie Anm. 30), S. 442 f., Rekurs auf Sowinski.

33 Eckart Conrad Lutz, *Spiritualis Fornicatio. Heinrich Wittenwiler, seine Welt und sein ‚Ring‘*, Sigmaringen 1990 (Konstanzer Geschichts- und Rechtsquellen 32), S. 297–305.

34 Erste Ansätze bei Neidhart, später *Winsbecke-Parodien*, Tischzuchten, Grobianismus.

35 Hartmann von Aue, *Iwein*, Text der siebenten Ausgabe von Georg F. Benecke, Karl Lachmann und Ludwig Wolff, Übersetzung und Anmerkungen von Thomas Cramer, Berlin/New York 1981, V. 1–5.

dem volget saelde und êre.  
 des gît gewisse lêre  
 5 künec Artûs der guote [...].

Meine These, die auf differenzierte Befunde und Forschungsdispute zurückgreifen könnte,<sup>36</sup> lautet kurz: Der höfische Roman ist trotz seines fiktionalen Charakters, über den zumindest für die Klassiker um 1200 Konsens besteht, in der historischen Kommunikation auf ein lehrhaftes Verständnis hin offen. Ja, sein Repertoire literarischer Formen enthält auch solche, die ein lehrhaftes Verständnis befördern wollen.

Die verteuft optimistische Sentenz am Anfang des *Iwein*-Prologs, dass nämlich die Bemühungen um ein gutes Leben auch Glück und Ehre zur Folge hätten, wird durch das Exempel des Königs Artus zur Lehre erklärt. Ein Beispiel erreicht seinen Zweck aber erst, wenn es Nachfolge findet: *ichn wolde dô niht sîn gewesen, / daz ich nû niht enwaere, / dâ uns noch mit ir maere / sô rehte wol wesen sol: / dâ tâten in diu werc vil wol* (V. 54–58). Es ist klar, dass das Glück als Folge des Handelns hier umgebogen wird in ein Hör- oder Leseglück, welches das fiktionale *maere* verbreiten kann. Der Roman spendet eine innere Befriedigung, die den Erfolg durch Taten ersetzt, aber dies immerhin in der Lebensrealität jenseits der Textwelt, in der wirklichen Welt des Rezipienten. Eine Ausstrahlung auf dessen Handeln wird damit nicht behauptet, aber auch nicht ausgeschlossen. Hartmann verschiebt in dieser Bemerkung die exemplarische Rezeption auf das gleichzeitig lebensweltliche und entrückte Erlebnis der literarischen Rezeption.

Für das didaktische Potential des Romans ist es aufschlussreich, dass das Thema Lehre in den Prologen so häufig auftaucht, dass man hier geradezu von einem ‚Lehrtopos‘ sprechen kann. Dieser hebt ab auf das exemplarische Prinzip, aber man muss genau hinsehen, um auch die Brechungen wahrzunehmen, in denen dies erscheint. Wolfram von Eschenbach erklärt, nachdem er im *Parzival*-Prolog mit drastischen Bildern die Unfassbarkeit des Sinns in seinem Roman ausgemalt hat: *ouch erkante ich nie sô wîsen man, / ern möhte gerne künde hân, / welher stiure disiu maere gert / und waz si guoter lêre wernt* (V. 2,5–8).<sup>37</sup> Bekanntlich schickt er dann das Publikum mit seinem Helden auf den Weg durch Höhen und Tiefen, wo es nur durch die Rezeptionserfahrung belehrt werden kann.<sup>38</sup> Gottfried von Straßburg erhofft von seiner Geschichte, dass sie Tugenden wecke: *liebe, triuwe, staeter muot, / êre und ander manic guot, / daz geliebet niemer anderswa / sô sêre noch sô wol sô dâ, / dâ man von herzeliebe saget [...]* (V. 181–185).<sup>39</sup> Von dieser im Herzen lebendigen Liebe heißt es, *daz nieman âne ir lêre / noch tugende hât noch êre* (V. 189f.). Die *herzeliebe* des Romans ist aber auch zirkelhaft mit der Welt des idealen Publikums verbunden, einer Gegenwelt zur gesellschaftlichen Normalität, in welcher auch der Dichter lebt. Die paradoxen Freu-

36 Vgl. das Kapitel „Historizität in höfisch-arthurischer Fiktion?“ in dem auf den deutschen Roman um 1300 zusteuernden Buch von Herweg (wie Anm. 7), S. 98–102; vgl. dort auch die folgenden Kapitel.

37 Wolfram von Eschenbach, *Parzival*, Studienausgabe, mittelhochdeutscher Text nach der sechsten Ausgabe von Karl Lachmann, Übersetzung von Peter Knecht, Einführung zum Text von Bernd Schirok, Berlin/New York 1998.

38 Walter Haug zur Nachvollzug-These grundsätzlich in dem Aufsatz „Das literaturtheoretische Konzept Wolframs von Eschenbach: Eine neue Lektüre des ‚Parzival‘-Prologs“ [2001], wieder in: ders., *Die Wahrheit der Fiktion*, Tübingen 2003, S. 145–159, zusammenfassend S. 158 f.; vgl. dens. in dem gleichen Sammelband S. 173.

39 Gottfried von Straßburg, *Tristan und Isold*, hg. von Walter Haug und Manfred G. Scholz, 2 Bde., Berlin 2011 (Bibliothek deutscher Klassiker 192; Bibliothek des Mittelalters 10).

de/Leid-Erfahrungen in dieser Welt sind es, *die mir ûfnâhe gendem leben / lère unde geleite solten geben* (V. 69f.). Offenbar gibt es da unterschiedliche und widersprüchliche Welten zwischen höfischer Gesellschaft, Literaturgesellschaft und zwischen Historie und Fiktion schwebender Romangesellschaft, über die unter dem Zeichen der *herzeliebe* das Dach einer Lehre gespannt wird, deren Geschlossenheit nicht selbstverständlich, nicht fraglos sein kann. An zentraler Stelle versetzt der Kommentator die Romanlektüre in einen Freiraum. Sie bietet ‚uns Lesern‘ Erfahrungen durch etwas, *daz uns ze nihte bestât* („Minnebußpredigt“, V. 12319). Man mag die romanhafte Erzählung als historisch oder als fiktional einstufen, ‚wir‘ als Publikum können durch sie, obwohl sie uns nicht direkt betrifft, in einer Art Anverwandlung transformiert werden.<sup>40</sup> Diese Kostproben aus den *loci classici* des höfischen Romans zeigen an, dass der exordiale Lehrtopos, der jedenfalls eine breitere Analyse verdient, weniger dazu auffordert, sich mit Inhalten zu bedienen, als die Modalitäten des Rezeptionsprozesses wahrzunehmen, in dem sich Lehrhaftes erschließen kann.

Als grundlegendes didaktisches Textregister ist uns soeben im *Iwein*-Prolog der gnomische Satz, die Sentenz, begegnet, die im Exordium einen bevorzugten Platz hat. Ihr Auftreten quer durch die Werke wird neuerdings im *Handbuch der Sentenzen und Sprichwörter im höfischen Roman des 12. und 13. Jahrhunderts* vorbildlich erschlossen.<sup>41</sup> Entscheidend ist es hier, zu sehen, von welcher Instanz, dem Erzähler oder einer Romanfigur, der Satz vorgetragen wird; wie er sich auf den engeren und den weiteren Kontext bezieht; wie er womöglich zu anderen Aussagen in spannungsvolle Bezüge tritt. Der Einsatz von Sentenzen ist durchaus aufschlussreich für die Erzählweise des Romanautors. Gottfrieds Vorliebe für das Sententiöse ist erst durch die Übersicht im *Handbuch* in ihrem vollen Umfang zu überblicken. Sentenzen fungieren als gnomisch konzentriertes Sinnangebot an das Publikum, als Lehrpotential, das der Hörer/Leser für Punktuelleres oder auch das Ganze des Textes für sich selbst fruchtbar machen kann.<sup>42</sup> Sententiös verallgemeinernd äußern sich zahlreiche Erzählerkommentare, wie sie der höfische Roman seit Hartmann kultiviert. Sie können sich zu Exkursen ausweiten und, so bei Gottfried, den Umfang moraldidaktischer Diatriben annehmen, die von den rhetorischen Techniken der Predigt profitieren.<sup>43</sup>

Der Kontakt mit der klerikalen Gedankenwelt schlägt sich auch in der Verwendung von gelehrten Formen mehrschichtigen Sprechens nieder. Neben agierenden Personifikationen findet sich an exponierten Stellen die Allegorie. Mit punktueller impliziter Allegorie ist schon seit Hartmann zu rechnen.<sup>44</sup> Wenn Gottfried in der Minnegrotten-Auslegung eine

40 Zu dieser rezeptionsästhetischen Dimension Christoph Huber, „Empathisches Erzählen und Katharsis in Gottfrieds *Tristan*“, in: *DVjs* 88 (2014), S. 273–296. Zu Gottfrieds Exkurs-Poetik und ihrem Rezeptionsmodell Sandra Linden, *Der Exkurs im höfischen Roman* [Habilitationsschrift Tübingen 2015], im Druck.

41 *Handbuch der Sentenzen und Sprichwörter im höfischen Roman des 12. und 13. Jahrhunderts*, bearbeitet von Tomas Tomasek u. a., Berlin/New York, Bd. 1 2012, Bd. 2 2009.

42 Zu bedenken ist aber, was André Jolles zur einfachen Form ‚Spruch‘ (mit variantem typologischem Auftreten) herausstellt: Insofern der Spruch als „Geistesbeschäftigung“ eine Handlung abschließt und eine Erfahrung vergegenwärtigt, sperrt er sich gegen das ‚lehrhafte‘ Resultat; „die Sprache des Sprichwortes ist so, daß alle seine Teile einzeln, in ihrer Bedeutung, in ihren syntaktischen und stilistischen Bindungen, ihrer klanglichen Bewegung in Abwehr gegen jede Verallgemeinerung und Abstraktion stehen“ (A. J., *Einfache Formen* [1930], Studienausgabe der 4. Auflage [1968], Tübingen 1972, S. 167).

43 Ferdinand Urbanek, „Die drei Minne-Exkurse im ‚Tristan‘ Gottfrieds von Straßburg“, in: *ZfdPh* 98 (1979), S. 344–371, und nachfolgende Forschung.

44 Diskutiert z. B. für *Iweins Löwen* oder auf der Kommentarebene für Enites Pferd, welche nicht explizit ausgelegt werden.