

13²⁰²⁰

Jahrgang 13 (2020)
Heft 1



Beihefte zur romanischen
Literaturdidaktik

Artikel

Produktive Irritation. Überlegungen zur vormodernen Literatur in der Schule

Isabella Managò (Graz), Sarina Tschachtli (Heidelberg)

HeLix 13 (2020), S. 134-153.

Abstract

Medieval texts challenge modern readers with unfamiliar ways of thinking and of telling stories. This poses difficulties for teaching, but – as this paper argues – it is also an opportunity for students to think about the contrasts between medieval culture and current social norms as regards topics such as tolerance or fidelity. The paper illustrates this with two medieval texts. Firstly, it uses a precursor of Lessing's well-known 'Ringparabel' for a comparative analysis over several centuries, suggesting the text can be used in class to investigate differences and similarities in dealing with the idea of tolerance. Secondly, a short narrative about adultery ('Der begrabene Ehemann') is used as an example for the vast differences between medieval norms for relationships and gender, and modern ideas of trust and femininity. The paper thus advocates for reading premodern texts in class by showing how they challenge the students' own cultural conceptions.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des Verfassers) nicht gestattet.

ISSN 2191-642X

Produktive Irritation

Überlegungen zur vormodernen Literatur in der Schule

Isabella Managò (Graz), Sarina Tschachtli (Heidelberg)

Die Wahl der im Unterricht gelesenen Texte orientiert sich oft und aus guten Gründen an den Kompetenzen und Interessen der Schüler*innen. Wir möchten in unserem Beitrag für etwas anderes plädieren. Das Bemühen, die Schüler*innen dort ‚abzuholen‘, wo sie sind, bringt sie nämlich um Leseerfahrungen, die insbesondere klassische Texte ermöglichen. Der (Fremd-)Sprachenunterricht bietet eine wichtige Gelegenheit, junge Lesende mit Erzählwelten zu konfrontieren, die nicht bereits Teil ihres Erfahrungshorizontes sind und die sie vermutlich selbst nicht wählen würden. Dafür eignen sich gerade mittelalterliche Texte, deswegen möchten wir als Mediävistinnen diese zum Beispiel nehmen.¹ Die Fremdheit vormoderner Texte mag als zunächst schwer überwindbare Hürde erscheinen. Doch sind es die eigentümlichen, irritierend anderen Denk- und Erzählweisen dieser Texte, die für die Lesenden Selbstverständliches hinterfragen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen und historischen Prägung auslösen können. Schwierige oder widerspenstige Texte können eine intensive Beschäftigung auslösen, auch oder insbesondere wenn diese für die Lernenden (und die Lehrenden) nicht reibungslos verläuft. Davon ausgehend möchten wir eine produktive Irritation und eine umsichtige Überforderung im Unterricht stark machen, die das Ringen mit den Texten, aber auch den Disput mit den Schüler*innen um die Wertigkeit des Lesens klassischer und/ oder vormoderner Texte nicht scheut.

Wir möchten das im Folgenden an zwei Beispieltexten deutlich machen. Beide gehören zu den klassischen Erzählformen des Mittelalters, aber nicht zum engeren Kanon der höfischen Klassik, der viel eher für den Schulunterricht herbeigezogen wird. Wir

¹ Ein bildungspolitisches Plädoyer für die mittelalterliche Literatur in der Schule bietet die Studie von Edith Feistner, Ina Karg und Christiane Thim-Mabrey: vgl. FEISTNER/ KARG/ THIM-MABREY: *Mittelalter-Germanistik*. Konkrete Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Themas ‚Helden‘ macht der Band von Franziska Küenzlen, Anna Mühlherr und Heike Sahm: vgl. KÜENZLEN/ MÜHLHERR/ SAHM: *Themenorientierte Literaturdidaktik*. Weitere, vielfältige Perspektiven für einen mediävistisch fundierten Deutschunterricht finden sich im Sammelband von Nine Miedema und Andrea Sieber: vgl. MIEDEMA/ SIEBER: *Zurück zum Mittelalter*.

möchten also mit der Wahl der Texte auch deutlich machen, dass die mittelalterliche Literatur weit mehr zu bieten hat als Liebeslieder und Rittererzählungen. Vor allem aber sind die Texte in ganz eigener Weise herausfordernd und – wie wir glauben – lohnend. Der erste Abschnitt soll anhand einer Vorläufergeschichte der bekannten Ringparabel aufzeigen, wie mittelalterliche Literatur auch in einer kurzen Einheit in den bereits etablierten Kanon des Schulunterrichts (Lessings *Nathan der Weise*) gewinnbringend integriert werden kann. Das lessingsche Drama wird häufig u.a. dazu genutzt, Schüler*innen die Ideen der Aufklärung zu vermitteln. Dass Inhalte und Erzählstoffe des 18. Jahrhunderts aber sehr viel älter sein können und auch die Diskussionen über religiöse Toleranz eine literaturgeschichtliche Kontinuität aufweist, ist ein wichtiger Schritt zu einem historisch reflektierten Blick auf Literatur. Zugleich können beispielsweise anhand einer vergleichenden Analyse (13. Jahrhundert – 18. Jahrhundert – Gegenwart) Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Umgang mit diesem Thema trennschärfer herausgearbeitet und Irritationen im Vergleich mit den eigenen Vorstellungen klarer benannt werden. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem *Begrabenen Ehemann* des Strickers, einer kurzen Ehebruch erzählung des 13. Jahrhunderts, die gewaltsam endet. Mit Ehe, Betrug und Gewalt werden Themen aufgegriffen, die von den Lebensrealitäten von Schüler*innen denkbar weit entfernt sind. Es geht uns also nicht darum, ein Identifikationspotential der Texte aufzuzeigen (wie das bei höfischen Erzähltexten und Minnesang vielleicht noch möglich ist). Viel eher sollte die Fremdheit² der Texte einen reflexiven Prozess auslösen, den wir im Folgenden am Beispiel der Texte in drei Schritten beschreiben möchten:³ (1) Das Lesen der vormodernen Texte führt dazu, dass die Lesenden die Texte mit ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt kontrastieren. Entscheidend ist hier, dass die Schüler*innen nicht bei einem Befremden über das Gelesene stehenbleiben, sondern angeleitet werden, das Fremde dieser Texte zu benennen. (2) So artikulieren sie nicht nur ihre Erfahrung mit den vormodernen Texten, sondern immer auch Vorstellungen, die für die eigene Kultur

² Die germanistische Forschung hat die Andersartigkeit oder eben Fremdheit mittelalterlicher Texte im Anschluss an die Romanistik unter dem Begriff der Alterität gefasst – eine kritische Beleuchtung des Begriffs und seiner Forschungsgeschichte ist bei Manuel Braun zu finden: vgl. BRAUN, „Alterität“.

³ Dieser reflexive Dreischritt lässt sich auch als Kompetenzerwerb beschreiben: Die Schüler*innen üben am jeweiligen Text, Eigenes und Fremdes zu kontrastieren, zu historisieren und zu relativieren, dieser Prozess lässt jedoch auf verschiedene Themen und Texte übertragen. Zum kompetenzorientierten Deutschunterricht mit Bezug zur Mediävistik siehe die Beiträge von Ines Heiser, Ina Karg, Anette Sosna, Ylva Schwinghammer und Andrea Sieber: vgl. HEISER, „Kompetenz“; KARG, „Mediävistik für kompetenzorientierten Deutschunterricht“; SOSNA, „Artusroman und Kompetenzentwicklung“; SCHWINGHAMMER, „Empirische Erhebungen“; SIEBER, „Mittelalterliche Texte“.

als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Der Vergleich zwischen der eigenen und der vormodernen Kultur führt dazu, dass die Schüler*innen die Themen und Konzepte, die vom Erzähltext aufgeworfen werden, historisieren. (3) Damit relativieren die Schüler*innen schließlich auch die eigenen, von der Gegenwartskultur geprägten Vorstellungen, die ohne historische oder kulturelle Kontrastpunkte leicht für allgemeingültig gehalten werden. Nicht zuletzt relativiert sich so auch ein allzu einfaches oder fixes Verständnis von mittelalterlichen Erzähl- und Lebenswelten.

Mit diesem Ansatz trägt der Unterricht auch dem im Baden-Württembergischen Bildungsplan formulierten Anspruch Rechnung, „eigene und fremde Lebenswelten differenziert vergleichen [zu können] [...] auch in Bezug auf kulturelle, ethnische, religiöse oder weltanschauliche Prägungen“.⁴ Die Förderung eines kritisch-analytischen Denkens bei jungen Menschen ist eine der wichtigsten Aufgaben von Literaturwissenschaftler*innen in der Lehre – der schulischen ebenso wie der universitären –⁵ und liegt damit auch in ihrer Verantwortung für die Gesellschaft. Denn wer sich der Komplexität soziokultureller Verflechtungen und der Vielfalt und Diskursivität gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Phänomene bewusst ist, diese historisch einzuordnen weiß und in ihrer Semantik reflektieren kann, ist wesentlich besser gegen Propaganda und Fake-News gewappnet, kann populistischen Simplifizierungen trotzen und Hassreden leichter etwas entgegensetzen. Literatur nutzt fiktive Lebenswelten, um gegensätzliche Perspektiven aufeinanderprallen zu lassen und die Rezipierenden in diesen Konflikt hineinzuziehen. Das macht letztlich ihren Reiz aus und bietet gerade im Unterricht die Möglichkeit, den analytischen Blick zu schärfen und Einsichten und Deutungen im gemeinsamen Gespräch zu überprüfen.

⁴ Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen – Klassen 9/10, „Bildungsplan 2016“, 49.

⁵ Vergleichbar mit dem oben zitierten Bildungsplan formuliert das Leitbild der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg folgenden Anspruch: „Unsere Forschung und unsere Lehre zielen [...] nicht auf Simplifizierungen, sondern auf ein adäquates Verstehen der Vielfalt, der Komplexität und der Paradoxa sprachlicher, literarischer und gesellschaftlicher Phänomene. Daher beziehen wir stets mehrere Perspektiven in unsere Fragestellung ein und unterstützen unsere Studierenden in der Heranbildung eines kritisch-analytischen Denkens, um die Komplexität und Mehrdimensionalität soziokultureller Entwicklungen und Verflechtungen, die in Sprache und Literatur zum Ausdruck kommen, adäquat zu fassen.“ („Leitbild der Neuphilologischen Fakultät“, o.S.)

Die Ringparabel

Ein wichtiger Aspekt dieses kritisch-analytischen Denkens ist die Fähigkeit zur Vernetzung von Themen und Diskursen – sowohl fächerübergreifend als auch literaturhistorisch. Konkret könnte das bedeuten, dass es sinnvoll ist, wenn im Geschichtsunterricht über die Kreuzzüge gesprochen wird, im Deutschunterricht gleichzeitig darüber nachzudenken, wie Literatur ein solches gesellschaftsrelevantes Phänomen reflektiert. Beispielsweise in der abstrakten Kunstform des Kreuzliedes, wo ein Sänger-Ich die Liebe zu Gott mit der weltlichen Liebe zu einer Frau ins Verhältnis setzt und gegeneinander abwägt. Ebenso lohnt es sich, im Zusammenhang mit den Kreuzzügen über Religionstoleranz zu sprechen. Und hierbei ergibt sich noch eine weitere Anknüpfungsmöglichkeit, nämlich die zu neuzeitlicher Literatur, und der Klassiker zu diesem Thema ist immer noch Lessings *Nathan der Weise*, der sinnvollerweise bis heute im Deutschunterricht gelesen wird.⁶ Eine Diskussion über Toleranz führen Menschen aber nicht erst seit der Moderne oder seit dem 18. Jahrhundert, und so stammt auch der bekannteste Teil dieses Dramas, nämlich die Ringparabel, auch nicht aus der Zeit der Aufklärung. Die Implementierung mittelalterlicher Texte in den schulischen Deutschunterricht muss nicht zwangsläufig eine ganze Unterrichtseinheit umfassen, sie kann – und als ein Beispiel dafür soll der folgende Text angeführt werden – auch in einer Doppelstunde, die in die Unterrichtseinheit zu *Nathan der Weise* eingebettet wird, gewinnbringend behandelt werden.

Die älteste schriftliche Version der Ringparabel ist uns aus der lateinischen Exempelsammlung eines französischen Benediktinermönches aus der Mitte des 13. Jahrhunderts überliefert, aber Sinn und Zweck dieser Parabel sind derjenigen, die wir von Lessing kennen, diametral entgegengesetzt. So handelt es sich bei der mittelalterlichen Version um einen reichen Mann, der um die Untreue seiner Frau weiß und deshalb seinen magisch wirkenden Ring der einzigen ehelichen Tochter schenkt und sein gesamtes Erbe der Besitzerin dieses Ringes vermacht. Als der Mann stirbt, lassen die zwei unehelichen Töchter zwei falsche Ringe anfertigen, aber die zauberhaften Eigenschaften des originalen Rings entlarven den Betrugsversuch. Der Sinn der Parabel ist deutlich: Trotz aller Ähnlichkeit

⁶ Eine Verknüpfung zwischen dem Deutsch- und Religionsunterricht liegt in diesem Fall ebenfalls nahe. Siehe dazu BIENER, „Rezeption der Ringparabel“, 83-106.

zueinander sind die jüdische und islamische Religion ‚Fälschungen‘ gegenüber der ‚einzig wahren‘ christlichen Religion.⁷ Wie Silvio Ferrari treffend bemerkt, entsteht diese Verschriftlichung der Parabel aus „Denkmustern und Absichten, die gar nichts mit der Idee der Toleranz zu tun haben“.⁸ Mit der gleichen polemischen Absicht und teilweise sogar verknüpft mit einem Aufruf zum Mord an Andersgläubigen und zur ‚Befreiung‘ des Heiligen Landes wird diese Parabel in den folgenden Jahrzehnten noch mehrfach übernommen und weiterverbreitet.⁹

Nur wenige Jahre später entsteht jedoch sowohl eine altitalienische als auch eine mittelhochdeutsche Version, die die Lehre des Gleichnisses umdeuten. Die altitalienische Version aus der Novellensammlung ‚Il Novellino‘ dient Boccaccio später als Hauptquelle und damit noch später auch Lessing.¹⁰ Der Erzähler kommentiert bereits hier zum Schluss der Novelle die bekannte Lehre: „E così ti dico ch'è delle fedi, che sono tre. Il Padre di sopra sa la migliore; e li figliuoli, ciò siamo noi, ciascuno si crede avere la buona.“¹¹ Die mittelhochdeutsche Version, die aus der Weltchronik des Wieners Jans Enikel stammt und um die es im Folgenden gehen soll,¹² zeigt wiederum ein paar Unterschiede zu dieser Version auf. Zum Beispiel handelt es sich in der Weltchronik um eine Erzählung von

⁷ Vgl. dazu auch FERRARI, „Saladins Tod“, 87f.

⁸ Ebd., 88.

⁹ Zu einer ausführlicheren literaturhistorischen Beschreibung der Ringparabeln siehe KUSCHEL, „Genese der Ringparabeln“, 51-72.

¹⁰ Siehe weiterführend z.B. FLASCH, „Boccaccios Ringparabel“, 123-133.

¹¹ *Novella LXXIII*, 123. Übers.: Ich sage dir: Dasselbe [wie für die Ringe] gilt für die Religionen, von denen es drei gibt. Der Vater im Himmel weiß, welcher die beste ist, während jedes der Kinder – die wir sind – glaubt, die richtige zu haben.

¹² Hier und im Folgenden zitiert nach JANSEN ENIKEL, *Weltchronik*. Konsequenterweise müsste der Autor Jans von Wien genannt werden, aber die Bezeichnung Jans Enikel hat sich in der Forschung eingebürgert, weil Jans sich selbst in den Prologen seiner Werke so nennt. Enikel ist aber kein Nachname, sondern bedeutet lediglich, dass er Jans heißt und ein Enkel war (vermutlich eines bekannteren Großvaters, der ebenfalls Jans hieß). Zur biographisch-sozialen Herkunft siehe DUNPHY, *Old Testament Material*, 18-26. Im Gegensatz zu anderen Chroniken der Zeit hat Jans keinen klerikalen Bildungs- oder höfischen Auftragskontext, sondern erzählt die Geschichte für sein städtisches Patrizierpublikum novellistisch; statt großen Konstanten bietet er Geschichte in Geschichten. Bereits in seinem Prolog weist das Dichter-Ich darauf hin, dass die Vielgestalt und Fülle der Schöpfung ohnehin nicht darstellbar seien, weshalb er konsequenterweise nur Stücke präsentiert. Weltgeschichte verschmilzt auf diese Weise zu Allerweltsgeschichten, wie Mathias HERWEG es treffend formuliert hat (vgl. HERWEG, „Erzählen unter Wahrheitsgarantie“, 145-149, hier 164). Dennoch will die Weltchronik nicht lediglich unterhalten, sondern auch historisch informieren. So finden sich zahlreiche Berufungen auf Quellen und Gewährsleute, Wahrheitsbeteuerungen und Reflexionen darüber, wie es wohl wirklich gewesen sei. Insgesamt lässt sich aber kein geschlossenes ‚politisches Programm‘ ableiten oder gruppenspezifische Machtinteressen erkennen (abgesehen vielleicht für Männer allgemein, aufgrund der für die Zeit oft typischen Misogynie). Vgl. dazu LIEBERTZ-GRÜN, „Gesellschaftsdarstellung und Geschichtsbild“, 71-99 und MIERKE, „Konstruktion“, 149-166. Die Erzählung von Saladins Lebensende folgt auf eine Geschichte über den Umgang Karls des Großen mit einer Natter und wird vor der Episode um den seine Tochter beherrschenden sogenannten Reussenkönig erzählt.

Saladins Lebensende, der aus diesem Anlass fragt, wer sich nach seinem Tod seiner Seele annehmen wird. Wie der Erzähler mehrfach betont, ist König Saladin ein vorbildlicher und äußerst großzügiger Herrscher, der seinen Reichtum bereits zu Lebzeiten verteilt und nur das Wertvollste in seinem Besitz behalten hat, um es Gott zu überlassen. Es handelt sich dabei um einen Tisch, dessen Kostbarkeit darin besteht, dass seine Platte aus nur einem einzigen, überaus hochwertigen Saphir gemacht ist. Saladins Problem ist, dass er nicht weiß, welchem Gott er den Tisch vermachen soll, denn ihm sind drei Religionen bekannt, von denen er weiß, dass die jeweiligen Vertreter alle von ihrem Gott sagen, er sei der einzige und mächtigste.¹³ Und er bedauert den Streit zwischen den Religionen:

nû ist leider diser strît
 under juden, kristen ze aller zît.
 die heiden jehent sîn ouch niht.
 daz ist ein jaemerlich geschicht. [...]
 sît ich den rehten [got] niht enwizzen kan
 und ich ir aller zwîfel hân,
 sô wil ich den edeln stein
 in teilen gemein.
 (V. 26637-26648)

Die Folge dieses Übels, nicht wissen zu können, welcher der wahre Gott ist, führt dazu, dass der Sultan seinen wertvollen Edelsteintisch in drei Teile zerschlagen lässt und jedem der Götter einen Teil seines Tisches opfert, in der Hoffnung, dass einer der drei ihn erlösen wird. Der Erzähler bezeichnet Saladin noch im Augenblick seines Todes als „frum man“ (V. 26666), womit nicht nur eine Seelenrettung angedeutet wird, sondern auch die Idee der Toleranz erneut aufscheint.¹⁴ Die Erzählung jedoch ist anders vermittelt als in der altitalienischen Version der Parabel und weniger leicht zu vereindeutigen. Der Erzähler verzichtet nämlich auf eine explizite oder gar behelrende Botschaft an die Rezipierenden und überlässt jedem die eigene Deutungshoheit der Geschichte. Ob Saladins Seele tatsächlich erlöst wird – und wenn ja, durch welchen Gott –, bleibt bis zum Schluss offen. Die sich daran anschließende Frage, die bis heute in der Forschung umstritten ist und über die sich auch eine Diskussion mit Schüler*innen lohnt, ist, ob in diesem Text tatsächlich eine Vorstellung von Toleranz aufgerufen wird oder „höchstens eine Ambiguisierung des

¹³ Das Problem des absoluten Wahrheitsanspruches bei gleichzeitiger Einforderung von Toleranz wird auch bei Lessing thematisiert. Vgl. dazu SPRINGER, „Toleranzforderung“, 222-246.

¹⁴ Vgl. FERRARI, „Saladins Tod“, 91.

allgemeingültigen Wahrheitsanspruches der eigenen, sprich der christlichen Religion“.¹⁵ Fest steht, dass der Text die Idee vermittelt, dass alle Religionen einen gemeinsamen Ursprung haben, was in der ursprünglichen Ganzheit des Tisches symbolisiert wird und wovon der Erzähler bereits in seinem Prolog anspielt.¹⁶ Interessant für Studierende, aber auch für Schüler*innen ist unseres Erachtens vor allem die Tatsache, dass in einer Zeit, in der es durchaus in weiten Teilen der Gesellschaft kein friedliches Miteinander der Religionen gab, die Literatur ein ambivalenteres Bild des Umgangs verschiedener Glaubensrichtungen zeichnet und sich Diskussionen über Religionstoleranz und generell Bilder über die Andersartigkeit von Kulturen finden lassen, über die es sich bis heute lohnt nachzudenken.¹⁷

Natürlich ist ebenfalls wichtig, sich die Herkunft eines Stoffes bewusst zu machen, der mit Sicherheit zu den ‚Klassikern‘ des Schul- und Hochschulunterrichts gezählt werden kann. Noch relevanter aber scheint es uns zu sein, anhand eines solchen Beispiels ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass eine Erzählung jeweils ganz anders gedeutet werden kann, je nachdem, in welchem Kontext, zu welchem Zweck und vor allem *wie* sie erzählt wird – und dass sich die Aussagen verschiedener Texte signifikant unterscheiden können, auch wenn sich der Plot und die Protagonist*innen gleichen mögen. Aus der Perspektive derer, die die Parabel aus dem lessingschen Drama kennen, erstaunt und irritiert es zunächst, dass die früheren Texte die Parabel teilweise ganz anders oder – wie in der Weltchronik – ambivalenter deuten. Die Schüler*innen können durch einen Vergleich die vormodernen Texte mit der modernen Deutung kontrastieren. Zugleich historisieren sie damit den Erzählstoff und relativieren die vermeintliche Eindeutigkeit der Parabel.

Die mittelalterliche Welt ist uns hinreichend fremd, um unsere Denkgewohnheiten in Frage zu stellen und zugleich – v.a. bedingt durch Sprache und Kulturraum – nahe genug, um für unser gesellschaftliches Selbstverständnis relevant zu sein. Zudem sind wir

¹⁵ SEIDL/ ZIMMERMANN, „Jenseits des Kategorischen“, 373.

¹⁶ Vgl. JANS ENIKEL, *Weltchronik*: „Got aller gnâd und güete vol,/ dû hâst beschaffen alsô wol/ ieglich ding besunder/ und hâst manic wunder/ der werlt ze tröst beschaffen/ leien unde pfaffen/ juden und heiden gemeine.“ (V. 129-135)

¹⁷ Ein anderes bekanntes Beispiel dafür ist in der mittelalterlichen Literatur der ‚Willehalm‘ Wolframs von Eschenbach und die sogenannte ‚Toleranzrede‘ Gyburgs. Zu diesem siehe unter vielen Beiträgen etwa HEINZLE, „Kinder“, 301-308; KNAPP, „Kinder“, 296-302 und insbesondere auch BULANG/ KELLNER, „Reflexion“, 124-160. Zu weiteren etablierten Perspektiven auf das Fremde und die ambivalente Sicht auf Andersgläubige in mittelalterlichen literarischen und historischen Texten siehe die Einleitungen und Beiträge in: GOERLITZ/ HAUBRICHS, *Heiden und Christen* und OSCEMA/ LIEB/ HEIL, *Abrahams Erbe*.

davon überzeugt, dass das kritische und das kreative Denken, das für eine Literaturinterpretation unabdingbar ist, eher befördert wird, wenn wir vom Zwang des unmittelbar Gegebenen und Zeitgemäßen erst einmal Abstand nehmen und – aufgrund der Alterität vor-moderner Texte – erst in einem zweiten Schritt das Vertraute im Fremden finden bzw. unsere eigenen Einstellungen und Ansichten zu bestimmten Themen vor der Folie von Literatur überprüfen können. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für das Thema Toleranz, sondern auch für andere anthropologische Grundthemen wie Treue oder Gewalt – um die es im nächsten Abschnitt gehen wird.

Der begrabene Ehemann

Mit dem eigentümlichen Namen ‚der Stricker‘ ist ein umfangreiches und vielfältiges Textkorpus verknüpft. Die Schaffenszeit des Strickers wird zwischen 1220 und 1250 angesetzt;¹⁸ seine erzählenden Kurztexte, die ‚Mären‘, stehen damit am Anfang ihrer Gattungstradition in der deutschsprachigen Literatur.¹⁹ Diese Erzählform ist inhaltlich sehr divers;²⁰ trotzdem kommt dem *Begrabenen Ehemann*, der verschiedene und in Mären verbreitete Motive aufgreift, eine beispielhafte Rolle zu. Mit seinen typenhaften Figuren und dem Streit der Geschlechter als zentralem Konflikt handelt es sich hier, wenn man so will, um ein ‚klassisches‘ Märe.

Ein häufiges Motiv der Mären ist der Treuebeweis, der hier gleich zu Beginn der Erzählung von einer Ehefrau in denkbar harmloser Weise formuliert wird: Ihr Mann möge ihr glauben, was sie sagt. Der Mann beteuert, das zu tun, und schon bald erfolgt die erste, eigentliche Probe:²¹

Ez was an einem mitten tage.
 si sprach: „geselle, ez ist naht.
 ich hân uns ze ezzen gemacht.
 wir suln ezzen und slâfen gân.“
 er sprach: „wie hâstu sô getân?
 ez ist noch kûme mitter tag.“
 „daz ich dîn ie sô wol gepflac“,
 sprach daz wîp, „daz ist mir leit.

¹⁸ GEITH/ UKENA-BEST/ ZIEGELER: „Der Stricker“.

¹⁹ Vgl. RAGOTZKY, *Gattungserneuerung*, 83-140.

²⁰ Zur Einbindung von mittelalterlicher Kleinepik und insbesondere von Fabeln im Schulunterricht siehe SIEBER, „Mittelalterliche Texte“, 55-57.

²¹ Hier und im Folgenden zitiert nach der von Klaus Grubmüller besorgen Ausgabe: DER STRICKER, *Der begrabene Ehemann*.

[...]
 ich wolde und hân versuchet dich,
 ob dîn triuwe und dîn eit
 hâten deheine stæतिकeit. [...]"
 (V. 52-66)

Die Ehefrau beklagt sich also, dass der Mann ihre Treueprobe nicht bestanden habe. Wie sie die Probe anlegt, zielt aber nicht nur auf einen Beweis seiner Treue, sondern auch auf eine bestimmte Form der Kontrolle über ihren Mann. Sie beansprucht, sprachlich über die gemeinsame Realität – Tag oder Nacht – zu bestimmen und negiert dabei die Sinneswahrnehmung des Ehemannes. Sie nutzt seine emotionale Abhängigkeit, indem sie Liebesentzug androht („daz ich dîn ie sô wol gepflac [...] daz ist mir leit“, V. 58f.). In einer zweiten Probe wird die Ehefrau ruchloser. Sie lässt ihn in ein kaltes Bad steigen und behauptet, das Wasser sei warm, was er auch umgehend bestätigt: „swie sêre in in dem bade vrür,/ er sprach doch: ‚ez ist warm genuoc.“ (V. 122-123) Während der behauptete Tag nur seinen Sinneseindruck verleugnet, stellt das kalte Bad auch die Negation seiner Körperwahrnehmung dar und ist zugleich als Form körperlicher Gewalt lesbar. Im Treuebeweis des Märe verschränken sich also auf prekäre Weise Liebesdiskurs und Machtkampf.

Der Treuebeweis stellt ein häufiges Motiv der mittelalterlichen Dichtung dar, und gerade an diesem abgründigen Beispiel lassen sich verschiedene kontrastive Fragen im Gespräch mit den Schüler*innen erörtern. Es ist zu erwarten, dass die Schüler*innen das Figurenverhalten, insbesondere das Machtgebaren der Ehefrau, befremdet. Doch kann dieses Befremden dazu anhalten, dass sie ihr eigenes Verständnis von Liebesbeziehungen und Vorstellungen von Treue reflektieren. So lässt sich leicht eruieren, dass die Verstrickung von Liebes- und Machtspiel im Verhalten der Frau vom Text als Problem ausgestellt wird.²² Davon ausgehend ließe sich diskutieren, inwieweit Macht- und Liebesverhältnisse in Nähebeziehungen und bei emotionaler Abhängigkeit, wie sie der Ehemann zeigt, trennbar sind. Nicht zuletzt ließe sich hier ein sprachgeschichtlicher Vergleich ein-

²² Das ist, wie Michael Friedrich Dimpel zeigt, auch als Reflexion auf die Minnekonzeptionen des Mittelalters lesbar: „Während bei unerfüllter Liebe im Minnesang die Unterordnung des Minnedieners unter seine Dame unproblematisch ist, kollidiert die Suprematie der Dame hier mit der gesellschaftlichen Praxis, nach der der Mann das Oberhaupt der Familie zu sein hat. Diskutiert werden also höfische Minnedienst-Logiken: Welche Konsequenzen sind möglich, wenn eine Dame das Werbungs-Ethos wörtlich nimmt und die offerierte übergeordnete Position annimmt?“, vgl. DIMPEL, „Keine Kausalität“, 102.

bringen: Das Bedeutungsspektrum von mhd. *triuwe* schließt Zuverlässigkeit, Beständigkeit, Ergebenheit, Ehrenhaftigkeit und Verpflichtung mit ein,²³ hat sich im Neuhochdeutschen aber weitgehend auf sexuelle Ausschließlichkeit in Paarbeziehungen verengt. Man könnte diskutieren, inwiefern diese sprachgeschichtliche Entwicklung auch eine kulturgeschichtliche Bedeutung hat: Hat sich das moderne Verständnis von Nähebeziehungen auf körperliche Verbindlichkeit verengt?

Die Ehefrau, die von ihrem Mann einen Treuebeweis fordert, erweist sich bald selbst als untreu, auch im neuhochdeutschen Sinn des Wortes: Sie geht ein Liebesverhältnis mit dem Pfarrer ein. Ihr Ehemann ist ihr in der Folge so zuwider, dass sie auf ihre Spruchmacht zurückgreift und ihn kurzerhand für tot erklärt. Der Mann legt sich wie geheißen ins Bett und die Frau lässt den Pfarrer holen, um dem Ehemann die Beichte abzunehmen.

si sprach: „lieber man, nu tuo
sam die ouch sint in dirre nôt,
wan, lieber man, du bist tôt;
dune solt dich niemer mê geregen.“
(V. 199-205)

Der Mann spielt mit, denn er ist zuversichtlich, dass er sich mit seiner Folgsamkeit die Zuneigung seiner Frau sichert. Die Frau hingegen hat mit der völligen Immobilisierung ihres Mannes ihre Macht über ihn in aller Deutlichkeit ausgespielt. Was also als ehelicher Liebesdiskurs beginnt, wird zum geschlechtlich motivierten Machtkampf, der am Körper des Mannes ausgetragen wird.²⁴ Diese Entwicklung der Erzählung, die Steigerung von der Tagbehauptung zur Totsprechung, ist für moderne Leser*innen und sicher auch für Schüler*innen irritierend. Insbesondere das Figurenverhalten – das Machtbestreben der Frau ebenso wie die Ergebenheit des Mannes – scheinen aus moderner Perspektive wenig nachvollziehbar. Diese Irritation lässt sich aber im Unterrichtsgespräch dahingehend nutzen, dass die Schüler*innen die Bedingungen benennen, die ihnen eine Erzählung sinnvoll erscheinen lässt. Mit dem Hinweis auf Erzählformen wie Märchen oder Science-Fiction-Romane lässt sich leicht eruieren, dass es nicht die Realitätsnähe oder allgemeine

²³ Vgl. Art. *triuwe*, in: HENNIG, *Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch*, 324-325.

²⁴ Zur ‚Demontage‘ einer normativen Männlichkeit, die damit einhergeht, vgl. KELLER, „Dekonstruierte Männlichkeit“, hier 146.

Plausibilität ist, die die Erzählungen für die Rezipient*innen verständlich macht. Die Erzählung verlangt von den Rezipient*innen nicht den Glauben, dass der Inhalt der Wahrheit entspreche, vielmehr setzt sie ein ‚willentliches Aussetzen der Ungläubigkeit‘ für die Dauer der Erzählung voraus – einen ‚Fiktionsvertrag‘.²⁵ Dass die Ehefrau ihren Mann in der beschriebenen Weise unter Kontrolle bringt, wird die Schüler*innen auch deshalb irritieren, weil sie die Erzählung nicht ihnen vertrauten Erzählformen, keinem klaren oder konventionellen Muster zuordnen können, das den fiktionalen Rahmen deutlich macht.²⁶ Gerade deshalb bietet die Fremdheit dieser Erzählform Anlass, ein so basales, oft als selbstverständlich vorausgesetztes Konzept wie die Fiktionalität literarischer Texte im Unterrichtsgespräch zu thematisieren. Denn indem das Märe die Grenzen der Plausibilität überschreitet, stellt es auch seine eigene Fiktionalität aus.

Das Märe zielt also nicht auf Plausibilität, vielmehr illustriert es ein allgemeineres Prinzip: Wer Vertrauen schenkt, überantwortet Macht. Eben das kostet den Ehemann schließlich sein Leben:

dannoch wände der affe,
 si versuohte in aber alsô
 und wolde dar nâch in machen vrô.
 daz wolde er vil gewis hân.
 sô lange hâte er den wân,
 unz man in in daz grap huop
 und in vil balde begruop.
 (V. 210-226)

Die Passage macht nochmals deutlich, dass der Ehemann um die Falschheit der Aussage weiß, er aber in der Hoffnung auf ihre Zuneigung (oder aus Angst vor Liebesentzug) weiter mitspielt. Das Märe illustriert also nicht nur das Prinzip des fiktionalen Paktes, es erzählt auch eben davon. Der Ehemann setzt seine Ungläubigkeit willentlich außer Kraft;

²⁵ Die Formulierung ‚willing suspension of disbelief‘ geht auf Samuel T. Coleridge zurück, hat indes nicht den Anspruch einer Fiktionalitätstheorie. Vgl. COLERIDGE, *Biographia Literaria*, 6. Auch die Metapher des Vertrages oder Paktes ist theoretisch wenig bestimmt, wenngleich sie in modernen Fiktionalitätstheorien geläufig ist. Sie scheint uns aber für das Unterrichtsgespräch sinnvoll, weil sie prägnant ist und auf ein pragmatisches Fiktionalitätsverständnis zielt. Dazu Sonja Glauch erhellend: ‚[Pragmatische Fiktionalitätstheorien] suchen das entscheidende Fiktionalitätskriterium in einer Zuschreibung, einer Intention oder im Modus der Sprachhandlung, die mit dem Text als Ganzem vollzogen wird. Ein fiktionaler Text zeichnet sich dann dadurch aus, dass er – basierend auf Konvention – zu einem anderen Umgang mit sich einlädt und dass mit ihm anders umgegangen wird als mit einem nicht-fiktionalen Text. [...] Das Äußerungssubjekt ist vom Rezipienten von der Verpflichtung entbunden, Sachverhalte zu berichten, die konventionell zur Wirklichkeit gerechnet werden.‘ GLAUCH, ‚Fiktionalität im Mittelalter‘, 387.

²⁶ Zur Gattungszugehörigkeit als Fiktionalitätssignal, vgl. ebd., 399-406.

der Fiktionalitätsvertrag zwischen den Eheleuten funktioniert analog zu dem zwischen der Erzählinstanz und den Rezipient*innen. Beide Seiten wissen um die Irrealität oder eben Fiktionalität der Behauptung, dennoch ermöglicht es eine unausgesprochene Übereinkunft, sprachlich eine alternative Wirklichkeit zu entwerfen.

Die Frau nutzt schließlich auch ihre Beziehung zum Pfarrer, denn gemeinsam inszenieren die beiden nicht nur den Tod, sondern das Begräbnis des Ehemanns, das wiederum – nachträglich – zum tatsächlichen Tod desselben führt. Die List der Frau liegt darin, dass sie durch sprachliche Behauptungen eine falsche Realität evoziert, die aber durch die konsequente Umsetzung im Begräbnis real wird. Im Moment, in dem er im Grab versenkt wird, bricht nun der Ehemann den Pakt. Doch er kommt der Allianz zwischen der Ehefrau und dem Pfarrer nicht mehr bei:

dô ez im an die rehten nôt gie,
 dô rief er ane alle die,
 die umbe daz grap wâren.
 [...]
 der pfaffe in allen gebôt,
 daz si den segen vür sich tæten
 und got vil tiure bæten,
 daz er den tîvel dâ vertribe
 daz er iht lenger belibe
 bî dem armen lîchnâmen.
 „daz werde wâr. âmen“,
 sprach dô man unde wîp.
 alsô verlôs er sînen lîp.
 (V. 227-240)

Der Pfarrer kann die öffentliche Wahrnehmung dahingehend lenken, dass der vermeintliche Tote ein vom Teufel besessener Leichnam sei. Doch mit der liturgischen Bekräftigung – „daz werde wâr. âmen“ (V. 238) – wird nicht die Teufelsaustreibung wahr, sondern der Tod des Manns und damit die von Frau und Pfaffe behauptete Realität.²⁷ Dass der Tod durch die Allianz der Ehefrau mit ihrem Liebhaber herbeigeführt wird, stellt aus,

²⁷ Mit dieser Formel, so Matthias Däumer, „macht der Text es überdeutlich, dass hier sowohl der Pfaffe als auch die ihm glaubende Gemeinde und, entscheidender, sogar das ganze liturgische Zeremoniell an der Realitätswerdung beteiligt sind.“ DÄUMER, „Fiktionalitäts-Kompensatoren“, 69, genauer noch, ebd.: „Die landläufige Übersetzung als ‚So sei es‘ oder gar die Stricker’sche Variante als ‚daz werde wâr‘ ist zwar weder von der hebräischen Wurzel aus betrachtet noch bezüglich des allgemeinen liturgischen Gebrauchs richtig. Das Verständnis von ‚Amen‘ als Wandlungsformel rührt wahrscheinlich von seiner Funktion im Rahmen der Eucharistie her, wo die Formel im katholischen Verständnis den (magischen) Wandel des Brots in Fleisch und des Weins in Blut bekräftigt.“

dass die Frau aus geschlechtlichen Motiven agiert. Die Promiskuität (insbesondere der Frau) ist typisch für die ‚schwankhafte‘ Ausprägung dieser Textgattung und grenzt dieses Märe von höfischen oder geistlichen Erzählinhalten anderer Mären ab. Das heißt aber gerade nicht, dass dabei nicht soziale und religiöse Normen verhandelt werden. Grenzen werden im Märe über ihre Überschreitung ausgewiesen; das Märe funktioniert als Lehre *ex negativo*.

Diese Negativität ist hier weitgehend dem narrativen Typus des *übelen wibes* zuzuschreiben, dem die Ehefrau entspricht.²⁸ Gerade aufgrund dieses Negativtypus’ weiblichen Geschlechtes bricht das Märe mit dem modernen Erwartungshorizont und damit auch mit den Erwartungen von Schüler*innen. Das *übele wîp*, eine machtgierige, umtriebige und vor allem lustgetriebene Frau, ist denkbar weit entfernt von Bildern von Weiblichkeit, die gemeinhin mit dem Mittelalter verbunden werden und die von Jungfräulichkeit, Passivität und einem klaren Opferstatus geprägt sind. Die listige Frau des Märes ist diesen Vorstellungen diametral entgegengesetzt, sie ist aber auch als Kehrseite devoter Frauenbilder lesbar. Als Negativexempel führt sie vor, was von einer Frau zu befürchten ist, die den Geschlechternormen nicht entspricht. Die weibliche Macht wird dabei als verbales, aber durchaus gewaltsames Einwirken auf andere inszeniert.²⁹ Frauenfiguren werden in den Mären durch einen Konnex von Sprache, Sexualität und Macht desavouiert. Die Überschreitung körperlicher Grenzen in Gewalt und Promiskuität steht damit auch für die Transgression sozialer Normen.

Doch das *übele wîp* bricht nicht nur mit den Erwartungen an mittelalterliche Frauenbilder. Auch moderne Konzeptionen von Weiblichkeit lassen sich mit der opportunistischen,³⁰ promiskuitiven Frau des Märes nicht gut vereinbaren. Die weibliche Promiskuität widerspricht ganz basalen Geschlechterstereotypen, mit denen die Schüler*innen

²⁸ Die Geschlechterkonzeptionen korrelieren eng mit den Gattungskonventionen der Mären – eben das hat Andrea Schallenberg eingehend untersucht: vgl. SCHALLENBERG, *Spiel mit Grenzen*.

²⁹ „Der Typus der geschwätzigen, aber auch wortmächtigen Frau, die die Welt durch die Sprachgewalt verkehren kann, ist Teil fast jedes Märe. Sei dies nun die alte Kupplerin, die stolze Prinzessin, die listige Ehefrau, alle sind rhetorisch ihrem männlichen Widerpart überlegen. Dabei ist topisch die enge Verknüpfung von ‚multiloquitas‘ und ‚luxuria‘ respektive sexuellem Appetit gegeben. [...] Sprachliche und körperliche Qualität sind so ganz direkt aufeinander bezogen.“ SCHNYDER, „Märenforschung und Geschlechterbeziehungen“, 133. Zum Zusammenhang von Sprache und Gewalt in Mären prägnant vgl. MÜLLER, „Böses Blut“, zum *Begrabenen Ehemann* vgl. ebd. 152-154.

³⁰ Dass der Opportunismus der Frauenfiguren in Mären eine geschlechterspezifische Differenz zum strategischen Handeln der Männer ausmacht, zeigt Mark Chinca auf. Er begründet dies mit der jeweils anderen gesellschaftlichen Position der Geschlechter: „Strategies emanate from fixed centres, and are directed to

umgeben sind, und in denen aggressive Sexualität eindeutig Männern zugeschrieben wird, während Frauen die passive Rolle der Zu-Verführenden zukommt. Diese Vorstellungen sind in der Gegenwartskultur so allgegenwärtig, dass sie leicht als kulturelle Konstante wahrgenommen werden können. Der krasse Kontrast zwischen dem Geschlechterstereotypen des Märes und der Gegenwartskultur ist eine Irritation, die ins Unterrichtsgespräch eingebunden werden kann. Die klare Differenz hilft, um eigene Geschlechterstereotypen bewusst zu machen und die historische Varianz von Frauen- und Männerbildern im Unterrichtsgespräch zu thematisieren. Nicht zuletzt können so feste Vorstellungen von Weiblichkeit (und Männlichkeit) historisiert und relativiert werden.

Ein so kurzer Erzähltext wie *Der begrabene Ehemann* gibt – das wollten wir mit diesem kurzen Abriss zeigen – drei (und sicher noch weitere) ergiebige Themenbereiche vor, denen sich das Unterrichtsgespräch annehmen kann: (1) Treuekonzepte und die Beweisbarkeit von Liebe, (2) Glaubwürdigkeit und die eigene Logik erzählender Texte und (3) Vorstellungen von Weiblichkeit und gesellschaftliche Stereotypen. Die ersten beiden Themen berühren dabei grundlegende Themen der Sprach- und Literaturwissenschaft: Die Diskussion von vormodernen Treuekonzepten lässt sich mit einem Ausblick in die historische Semantik verbinden; ein Gespräch über die Plausibilität des Figurenverhaltens führt auf die zentrale Frage, was die Fiktionalität literarischer Texte ausmacht. Der dritte Themenbereich wiederum ließe sich in ergiebiger Weise mit einem Einblick in die historischen *gender studies* verknüpfen: Insbesondere ließe sich das Begriffspaar *gender* und *sex* genauer beleuchten, indem die angenommene biologische Konstanz des körperlichen Geschlechtes (*sex*) der offensichtlichen kulturellen und historischen Varianz von Geschlechteridentitäten und -stereotypen (*gender*) gegenübergestellt wird.

Wir wollten hier keine Vorschläge für die konkrete Lektionengestaltung machen. Es geht uns mit diesen Beispielen vielmehr darum, das reflektive Potential vormoderner Texte aufzuzeigen. Beide Texte, ebenso wie die thematischen Felder, die sie erschließen, erlauben den reflexiven Dreischritt, an dem uns gelegen ist: Die Schüler*innen können die Texte mit ihren eigenen Vorstellungen und Leseerwartungen kontrastieren, diesen Kontrast produktiv nutzen um kulturelle Konzepte zu historisieren und schließlich eigene,

the outside in pursuit of certain ends; tactics are the opportunistic, mobile responses of those without a place of their own.“ CHINCA, „Taming and Maiming“, 190.

verfestigte Vorstellungen zu relativieren. Eben deswegen, glauben wir, sollten vormoderne Texte auch im Unterricht gelesen werden: Nicht trotz, sondern wegen ihrer irritierend aber auch faszinierend anderen Erzähl- und Denkweise.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Novella LXXIII*, ALBERTO CONTE (Hg.): *Il Novellino*, hg. v. ALBERTO CONTE, Rom: Salerno Editore 2001, 123.
- JANSEN ENIKEL, JANS: *Weltchronik*, DERS.: *Werke*, hg. v. PHILIPP STRAUCH, Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung 1972 (Monumenta Germaniae Historica. Deutsche Chroniken und andere Geschichtsbücher des Mittelalters 3), 1-596.
- DER STRICKER: *Der begrabene Ehemann*, KLAUS GRUBMÜLLER (Hg.): *Novellistik des Mittelalters*, Berlin: Deutscher Klassiker Verlag 2014, 30-43.

Sekundärliteratur

- BIENER, HANSJÖRG: „Anmerkungen zur Rezeption der Ringparabel in Deutsch- und Religionsbüchern“, *Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2015), 83-106.
- „Bildungsplan 2016“, Bildungsplan des Gymnasiums, Deutsch, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf (letzter Zugriff: 18.11.2020)].
- BRAUN, MANUEL: „Alterität als germanistisch-mediävistische Kategorie. Kritik und Korrektiv“, DERS. (Hg.): *Wie anders war das Mittelalter? Fragen an das Konzept der Alterität*, Göttingen: V&R unipress 2013 (Aventiuren 9), 7-38.
- BULANG, TOBIAS/ BEATE KELLNER: „Wolframs *Willehalm*: Poetische Verfahren als Reflexion des Heidenkriegs“, PETER STROHSCHNEIDER (Hg.): *Religiöse und literarische Kommunikation in Mittelalter und Früher Neuzeit. DFG-Symposium 2006*, Berlin/ New York: De Gruyter 2009, 124-160.
- CHINCA, MARK: „The Body in Some Middle High German *Mären*: Taming and Maiming“, SARAH KAY/ MIRI RUBIN (Hgg.): *Framing Medieval Bodies*, Manchester/ New York: Manchester University Press 1994, 187-210.
- COLERIDGE, SAMUEL TAYLOR: *Biographia Literaria* [1817], Bd. 2, Oxford: Clarendon Press 1907.
- DÄUMER, MATTHIAS: „Was man neu erfinden kann, darüber muss man schweigen. Die *Mären* des Strickers als Fiktionalitäts-Kompensatoren“, SILVAN WAGNER (Hg.): *Mären als Grenzphänomen*, Berlin: Peter Lang 2018 (Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft 37), 57-72.
- DIMPEL, FRIEDRICH MICHAEL: „Keine Kausalität. Poetische Gerechtigkeit, finales und lineares Erzählen im Begrabenen Ehemann und in der Frauentreue“, SILVAN WAGNER (Hg.): *Mären als Grenzphänomen*, Berlin: Peter Lang 2018 (Bayreuther Beiträge zur Literaturwissenschaft 37), 87-115.

- DUNPHY, GRAEME: Daz was ein michel wunder. *The Presentation of Old Testament Material in Jans Enikel's Weltchronik*, Göppingen: Kümmerle 1998. (Göppinger Arbeiten zur Germanistik 650).
- FEISTNER, EDITH/ INA KARG/ CHRISTIANE THIM-MABREY: *Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Fachs*, Göttingen: V&R unipress 2006.
- FERRARI, FULVIO: „Der *frum heiden* und sein kostbarer Tisch. Jans Enikels Erzählung um Saladins Tod und die Darstellung des muslimischen Ostens in der deutschen Literatur des Mittelalters“, BERND SPRINGER/ ALEXANDER FIDORA (Hgg.): *Religiöse Toleranz im Spiegel der Literatur. Eine Idee und ihre ästhetische Gestaltung*, Berlin: LIT 2009, 83-91.
- FLASCH, KURT: „Boccaccios Ringparabel“, KURT FLASCH/ UDO REINHOLD JECK (Hgg.): *Das Licht der Vernunft. Die Anfänge der Aufklärung im Mittelalter*, München: C.H. Beck 1997, 123-133.
- GEITH, KARL ERNST/ ELKE UKENA-BEST/ HANS-JOACHIM ZIEGLER: „Der Stricker“, *Verfasserlexikon*, Bd. 9, Berlin: de Gruyter 1995, Sp. 417-449.
- GLAUCH, SONJA: „Fiktionalität im Mittelalter“, TOBIAS KLAUK/ TILMANN KÖPPE: *Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin: De Gruyter 2014 (Revisionen 4), 385-418.
- GOERLITZ, UTA/ WOLFGANG HAUBRICHS (Hgg.): *Integration oder Desintegration? Heiden und Christen im Mittelalter*, *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 156 (2009).
- HEINZLE, JOACHIM: „Die Heiden als Kinder Gottes. Notiz zum ‚Willehalm‘“, *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 123 (1994), 301-308.
- HEISER, INES: „Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards“, NINE MIEDEMA/ ANDREA SIEBER (Hgg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*, Frankfurt/ Main: Peter Lang 2013, 21-39.
- HENNIG, BEATE: *Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch*, Tübingen: Max Niemeyer 2007.
- HERWEG, MATHIAS: „Erzählen unter Wahrheitsgarantie. Deutsche Weltchroniken des 13. Jahrhunderts“, GERHARD WOLF/ NORBERT OTT (Hgg.): *Handbuch Chroniken des Mittelalters*, Berlin: De Gruyter 2016, 145-180.
- KARG, INA: „... *beidiu lesen und verstên* ... Mediävistik für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht“, NINE MIEDEMA/ ANDREA SIEBER (Hgg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*, Frankfurt/ Main: Peter Lang 2013, 41-58.
- KELLER, JOHANNES: „Dekonstruierte Männlichkeit. Von scheinotenen und begrabenen Ehemännern“, MARTIN BAISCH/ HENDRIKJE HAUFE u.a. (Hgg.): *Aventiuren des Geschlechts. Modelle von Männlichkeit in der Literatur des 13. Jahrhunderts*, Göttingen: V&R unipress 2003, 123-148.
- KNAPP, FRITZ PETER: „Und noch einmal: die Heiden als Kinder Gottes“, *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 129 (2000), 296-302.
- KÜENZLEN, FRANZISKA/ ANNA MÜHLHERR/ HEIKE SAHM: *Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.
- KUSCHEL, KARL-JOSEF: „Literarische Genese der Ringparabeln“, HANS KÜNG/ KARL-JOSEF KUSCHEL/ ALOIS RIKLIN (Hgg.): *Die Ringparabel und das Projekt Weltethos*, Göttingen: Wallstein 2010, 51-72.

- „Leitbild der Neuphilologischen Fakultät“ [<https://www.uni-heidelberg.de/fakultaeen/neuphil/leitbild.html>] (letzter Zugriff: 30.9.2020)].
- LIEBERTZ-GRÜN, URSULA: „Gesellschaftsdarstellung und Geschichtsbild in Jans Enikels Weltchronik. Mit Notizen zu Geschichtserkenntnis und Geschichtsbild im Mittelalter“, *Euphorion* 75 (1981), 71-99.
- MIEDEMA, NINE / ANDREA SIEBER (Hgg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*, Frankfurt/ Main: Peter Lang 2013.
- MIERKE, GESINE: „Die Konstruktion der Welt in der Weltchronik des Jans Enikel“, PHILIPP BILLION/ DAGMAR BROMER (Hgg.): *Weltbilder im Mittelalter. Perceptions of the World in the Middle Ages*, Bonn: Bernstein-Verlag 2009, 149-166.
- MÜLLER, MARIA E.: „Böses Blut. Sprachgewalt und Gewaltsprache in mittelalterlichen Mären“, JUTTA EMING/ CLAUDIA JARZEBOWSKI (Hgg.): *Blutige Worte*, Göttingen: V&R unipress 2008 (Berliner Mittelalter- und Frühneuzeitforschung 4), 145-162.
- OSCHEMA, KLAUS/ LUDGER LIEB/ JOHANNES HEIL (Hgg.): *Abrahams Erbe. Konkurrenz, Konflikt und Koexistenz der Religionen im europäischen Mittelalter*, Berlin: De Gruyter 2015 (Das Mittelalter. Beihefte 2).
- RAGOTZKY, HEDDA: *Gattungserneuerung und Laienunterweisung in Texten des Strickers*, Tübingen: Niemeyer 1981 (Studien und Texte zur Sozialgeschichte der Literatur 1).
- SCHALLENBERG, ANDREA: *Spiel mit Grenzen. Zur Geschlechterdifferenz in mittelhochdeutschen Verserzählungen*, Berlin: Akademie Verlag 2012 (Deutsche Literatur. Studien und Quellen 7).
- SCHNYDER, MIREILLE: „Märenforschung und Geschlechterbeziehungen“, *JOWG* 12 (2000), 123-134.
- SCHWINGHAMMER, YLVA: „Empirische Erhebungen zum Umgang mit älterer deutscher Literatur und Sprache im Unterricht. Eine vorläufige Bestandsaufnahme“, *Informationen zur Deutschdidaktik* 40.3 (2013), 31-49.
- SEIDL, STEPHANIE/ ZIMMERMANN, JULIA: „Jenseits des Kategorischen. Konzeptionen des ‚Heidnischen‘ in volkssprachigen literarischen und chronikalischen Texten des 13. Jahrhunderts“, MICHAEL BORGOLTE/ JULIA DÜCKER u.a. (Hgg.): *Integration und Desintegration der Kulturen im europäischen Mittelalter*, Berlin: De Gruyter 2011 (Europa im Mittelalter 18), 325-384.
- SIEBER, ANDREA: „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“, *Informationen zur Deutschdidaktik* 40.3 (2013), 50-66.
- SOSNA, ANETTE: „Artusroman und Kompetenzentwicklung im gymnasialen Deutschunterricht. Hartmanns von Aue *Erec* und *Iwein*“, NINE MIEDEMA/ ANDREA SIEBER (Hgg.): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*, Frankfurt/ Main: Peter Lang 2013, 59-76.
- SPRINGER, BERND F.W.: „So glaube sich jeder seinen Ring den echten.‘ Die Verbindung von absolutem Wahrheitsanspruch und Toleranzforderung in Lessings ‚Nathan der Weise‘“, DERS. (Hg.): *Religiöse Toleranz im Spiegel der Literatur. Eine Idee und ihre ästhetische Gestaltung*, Wien/ Berlin: LIT 2009, 222-246.

*Anhang**Saladins Tod* [Auszug aus der *Weltchronik* des Jansen Enikel]³¹

Ich kann iu waerlîch niht verdagen,
 von einem künig will ich iu sagen,
 der was geheizen Salafîn.
 Zwar der kund niht milter gesîn:
 er gap ros und gewant,
 sô man si best veil vant.
 Silber, golt, edel gestein
 gap er allesz gemein.
 Sîn milt sich niht vor êren spielt,
 wan er nur einen tisch behielt.
 Der was ein safir grôz,
 daz nieman vant sînen genôz,
 bezzer dann ein rubîn.
 Dhein hort kund niht bezzer sîn
 wan der selb tisch was.
 Sîn leng ich geschriben las:
 er was drîer ellen lanc.
 Zuo dem tisch was manic gedranc
 dô hêt er schouwaer genuoc.
 Sîn wît will ich iu mezzen,
 des mac ich niht vergessen,
 wan er was an der selben zît
 wol zweier dûmellen wît.
 Sîn tischgestell was von golt,
 als ez got wûnschen solt.
 Sô rîchen nieman gesach,
 als es manic fûrst jach.
 Swer disen tisch, den stein erkant,
 er sprach: ich naem in fûr ein lant.
 Der herr was milt als man im jach;
 sô miltes herz nieman sach,
 sô er hêt in dem lîb sîn,
 und tet daz mit werken schîn,
 wan vor milt im niht beleip.
 Den hort er allen von im treip.
 Ich sag iu allen sîn gelt,
 daz er in steten und in velt
 hêt vil sicherlîche,
 der edel kûnic rîche,
 zehen tûsent unz goldes rôt.
 Dâ bî leit er grôz nôt
 und gebresten von der miltikeit,
 wan grôzer gâb was er bereit:
 er verseit sîn gâb nieman,
 fûr wâr ich iu daz sagen kann.
 Sîn gâb er milteclîch tet,
 nieman verzêch er sîner bet,
 wan milter herz wart nie gesehen,
 des muoz ich von schulden jehen.
 Swie milt der selb herr was,
 doch wart er siech und niht genas.

ich kann es euch wahrlich nicht verschweigen;
 und so will ich euch von einem König berichten,
 der Saladin genannt wurde.
 Dieser hätte nicht freigiebiger sein können:
 er gab seine Pferde und seine Gewänder her,
 wo auch immer man sie am besten preisgeben konnte.
 Silber, Gold, Edelsteine
 gab er alles zusammen her.
 Seine Freigiebigkeit wurde nur noch von seiner Ehre über-
 troffen, weil er nur einen Tisch behielt.
 Dieser war ein großer Saphir,
 von dem niemand seinesgleichen fand,
 wertvoller als ein Rubin.
 Es gab keinen wertvolleren Schatz
 als diesen Tisch.
 Über seine Länge las ich, was über ihn geschrieben wurde:
 er war drei Ellen [ca. 3,5 m] lang.
 Aufgrund dieses Tisches gab es großen Andrang;
 er hatte genügend Betrachter.
 Das Maß seiner Breite will ich euch angeben,
 das darf ich nicht vergessen,
 denn er war damals
 wohl zwei Daumellen [österr. Maß; ca. 1,5 m] breit.
 Sein Tischgestell war aus Gold,
 wie es sich selbst Gott gewünscht hätte.
 So einen herrlichen [Tisch] hatte noch niemand je gesehen
 wie es viele Fürsten beteuerten.
 wer diesen Tisch und den Stein sah,
 der sagte: ich würde ihn für ein Land eintauschen.
 Der Herr war freigiebig, so wie man es von ihm sagte;
 ein so freigiebiges Herz hatte noch niemand gesehen,
 das er in seinem Leib trug
 und er tat dies mit Werken kund,
 weil ihm vor lauter Freigiebigkeit selbst nichts mehr blieb.
 Den ganzen Schatz gab er weg.
 Ich sag euch: all sein Geld,
 dass der edle und reiche König
 in Städten und an Ländereien
 mit Sicherheit besaß,
 umfasste zehntausend Unzen [ca. 280 kg] rotes Gold.
 Dennoch litt er große Not
 und Mangel aufgrund seiner Freigiebigkeit,
 weil er zu so großer Gabe bereit war:
 er versagte niemandem seine Geschenke,
 das kann ich euch wahrheitsgemäß berichten.
 Seine Gaben verteilte er freigiebig,
 niemandem schlug er eine Bitte aus,
 ein freigiebigeres Herz wurde nie gesehen,
 das muss ich wahrheitsgemäß bekennen.
 Obwohl dieser Gebieter so freigiebig war,
 wurde er krank und konnte nicht genesen.

³¹ JANSEN ENIKEL, *Weltchronik*, V. 26551-26676 [Übers. Isabella Managó].

Dô im diu kranchheit wart bekannt,
 nâch guoten meistern er dô sant
 und hiez si sînen brunnen sehen.
 Si begunden all jehen,
 daz er sicher niht môht genesen,
 er müest waerlîch tôt wesen.
 Dô wart er alsô sêr gekleit:
 frouwen, ritter runde meit
 klagten niht eine,
 daz volc gar gemeine
 hêt umb in ein sôlich klagen,
 daz ich ez nimmer kann gesagen.
 Dô der frum heiden
 gesach, daz er solt scheiden
 von êr unde von guot,
 dô wart trûric sîn muot,
 wan sîn leben wolt im leiden.
 Er sprach: „sol ich nû scheiden,
 sô muoz ich verjehen,
 wie sol mîner sêl geschehen?
 Wer sol der pflegend sîn,
 so si scheidet von dem lib mîn?
 Wer pfliget ir dann dâ ze stet?
 Sol ich sie dann Machmet
 enpfelhen, daz is der kristen spot,
 die jehent, daz ir herr got
 sî sterker dann Machmet;
 alsô ieglîch kristen ret.
 Sô ist mir daz wol bekannt,
 daz die juden zehant
 jehent, daz ir got sterker sî.
 Welher under den drîen mich sorgen frî
 macht, dem ich mîn sêl lân
 und disen zwein ab gestân.
 Nû ist leider dieser strît
 under juden, kristen ze aller zît.
 Die heiden jehen sîn ouch niht.
 Daz ist ein jaemerlîch geschiht.
 Ôwê west ich diu maere,
 welher der tiurst waere,
 dem wolt ich mînen tisch geben
 ân aller hand widerstreben.
 Sît ich den rehten niht enwizzen kann
 und ich ir aller zwîfel hân,
 sô il ich den edeln stein
 in teilen gemein,
 ich mein den tisch der dâ ist mîn;
 zwar der muoz ir drîer sîn.
 Den tisch hiez er für sich tragen.
 Daz kann ich iu für wâr sagen,
 ein bîl dâ bereitet wart.
 Dô wart niht lenger gespart,
 den tisch hiez er mit heil
 teilen in driu teil.
 Daz ein teil gap er ze stet
 sînem got Machmet,
 daz ander teil ân spot
 gap er durch der kristen got.

Als ihm die Krankheit bekannt war,
 sandte er nach guten Meistern
 und ließ sie seinen Urin untersuchen.
 Daraufhin sagten sie alle,
 dass er mit Sicherheit nicht mehr gesund werden würde,
 er müsse wahrlich sterben.
 Deshalb wurde sehr um in geklagt:
 Edeldamen, Ritter und Fräulein
 klagten nicht alleine,
 das gesamte Volk
 hob zu solchen Klagen an,
 dass mir die Worte fehlen, es zu beschreiben.
 Als der ehrbare/gottgefällige Heide
 erkannte, dass er sich
 von Ehre und von Besitz trennen musste,
 da wurde er trauriger Gesinnung
 weil ihm sein Leben Leid verursachte.
 Er sprach: Wenn ich nun scheiden muss,
 so muss ich mich fragen:
 Was soll mit meiner Seele geschehen?
 Wer soll sich um sie kümmern,
 wenn sie sich von meinem Körper löst?
 Wer kümmert sich dann dort um sie?
 Soll ich sie dann Mohamed
 empfehlen; das verhöhnen die Christen,
 die sagen, dass ihr Herr Gott
 mächtiger als Mohamed sei;
 so sagen es alle Christen.
 So ist mir auch wohl bekannt,
 dass die Juden sogleich
 sagen, dass ihr Gott mächtiger sei.
 Welcher unter den dreien mich von meinen Sorgen
 befreit, dem will ich meine Seele überlassen
 und mich von den anderen beiden fernhalten.
 Nun ist leider dieser Streit
 unter Juden und Christen zu aller Zeit.
 Und auch die Heiden [Muslime] legen ihn nicht bei.
 Das ist eine schmerzliche Angelegenheit.
 Oh weh, wenn ich nur Kunde davon hätte,
 welcher der bedeutendste wäre,
 dem würde ich meinen Tisch geben
 ohne jeden Widerstand.
 Da ich nicht wissen kann, welcher der Richtige [Gott] ist
 und ich deshalb an allen zweifeln muss,
 deshalb werde ich den Edelstein
 unter ihnen aufteilen.
 Ich meine diesen Tisch, der mir gehört;
 der muss nun ihnen dreien gehören.
 Den Tisch ließ er vor ich tragen.
 Das kann ich euch wahrheitsgemäß berichten,
 ein Beil wurde vorbereitet.
 Da wurde nicht länger gezögert,
 den Tisch ließ er mit Glück
 in drei Teile teilen.
 Den einen Teil gab er auf der Stelle
 seinem Gott Mohamed,
 den anderen Teil gab er wahrlich
 dem Gott der Christen.

Daz dritt teil gap er gar
 für der juden got zwâr.
 Er sprach: swelcher sterker sî
 der muoz mich tuon sorgen frî,
 wan ich niht bezzers wissen kann.
 Alsô sprach der frum man:
 ‚und sî daz got der heiden
 gewaltic sî, der müez mich scheiden
 von mînem ungemach gar
 swenn mîn sêl von hinnen var;
 sî aber der kristen got
 gewaltic, der helf mir ûz nôt;
 sî aber got der juden rîch
 gewaltic sicherlich,
 der müez mich niht von im verlân.‘
 Dâ mit diu sêle schiet von dan.

Den dritten Teil gab er
 wahrhaftig dem Gott der Juden.
 Er sprach: welcher von ihnen mächtiger ist,
 der muss mich von Sorgen befreien,
 weil ich es nicht besser wissen kann.
 Also sprach der ehrbare/gottgefällige Mann:
 ‚und sei es, dass der Gott der Heiden [Muslime]
 mächtig sei, der soll mich
 von meinem Leiden befreien
 wenn meine Seele von hinnen fährt;
 sei aber der Gott der Christen
 mächtig, der helfe mir aus der Not;
 sei aber der Gott der vornehmen Juden
 wahrhaftig mächtig,
 soll mich dieser nicht im Stich lassen.‘
 Damit schied seine Seele von dannen.