

Ordnung durch Unordnung – von mittelalterlicher Literatur lernen?¹

Die für das Mittelalter oft reklamierte didaktische Funktion bestimmter literarischer Gattungen, aber auch der mittelalterlichen Literatur insgesamt bereitet Schwierigkeiten. Denn es scheint 1.) zwar festzustehen, dass bei dem, was didaktische Qualität trägt, etwas vermittelt wird, was lebensrelevant ist; es geht um Lehr- und Lernprozesse, um Bildungsinhalte und Bildungsprozesse, die – um mit der Terminologie heutiger Bildungsforschung zu formulieren - kompetent machen für die Bewältigung und Gestaltung des eigenen wie des gesellschaftlichen Lebens. Doch nicht nur, aber vor allem bei der deutschsprachigen Literatur des Mittelalters steht in Frage, ob das, was gelehrt wird und was in der Beschäftigung mit ihr zu lernen ist, wirklich heute noch lebensbedeutsam sein kann. 2) Es ist weitgehend ungeklärt, auf welche Art und Weise Literatur – über das von Horaz im allgemeinen Sinne für jede Literatur in Anspruch genommene Diktum des Erfreuens und Nutzens hinausgehend – von didaktischen Intentionen und Funktionen inhaltlich und formal bestimmt ist; 3) ob es in Bezug auf diesen Aspekt etwa epochentypische Unterschiede gibt etc. – eine Fragestellung, die zu einem diachronen Vergleich geradezu einlädt. 4) Unklar ist auch in Bezug auf bestimmte literarische Texte, was genauer unter deren didaktischem Charakter zu verstehen ist: ob eine Lehre zu ziehen ist oder Lernen ermöglicht wird, also die Frage, ob Literatur lehrhaften Charakter trägt oder als Medium für Lernprozesse fungiert. In Anbetracht eines derartig ungeklärten Verhältnisses von Lehren und Lernen, von Lehr- und Lernprozessen, soll der Versuch gemacht werden, von mittelalterlicher Literatur aus Anregungen zu geben für eine fruchtbare Weiterentwicklung und konzeptionelle Klärung dessen, was unter ‚didaktischem Charakter‘ bzw. ‚didaktischer Intention‘ zu verstehen ist.

¹ Vortrag am 3.6.2015 im Rahmen der Vortragsreihe ‚Mittelalterliche Literatur in der Schule‘ an der Albert Ludwigs-Universität Freiburg. (Der Vortragscharakter wurde beibehalten. Anmerkungen sind auf das Notwendigste beschränkt).

I. Beobachtung von Lehr- und Lernsituationen in der deutschsprachigen Literatur des Mittelalters

Ich beginne mit dem sog. Minnegespräch zwischen Lavinia und ihrer Mutter in der Eneide Heinrichs von Veldeke. Auf die Frage Lavinias: „Wer ist diu minne?“ (261,27) und insistierend einige Verse weiter: „so saget mir denne waz minne is.“ (262,18) antwortet die Mutter: „Die Minne ist von einer Art, dass es niemand genau dem anderen sagen kann, dessen Herz so beschaffen ist, dass sie nicht hineinkommt, wenn dieser so versteinert lebt. Wer sie aber richtig empfindet und sich zu ihr kehrt, den lehrt sie Vieles, was ihm vorher unbekannt war.“ (262,10-15). Sie verletze ihn, lasse ihn häufig frieren und kurz darauf wieder schwitzen. Auf Lavinias Frage, ob Minne eine Krankheit sei, gibt die Mutter die Antwort: „Nein, aber sie kommt ihr sehr ähnlich.“ (263,1). Fragt man nach der didaktischen Funktion der vorliegenden Textstelle, ist Folgendes festzustellen:

1. Der didaktische Charakter der Textstelle ist in ihrer Selbstreferentialität begründet – die Lehr-Lernsituation von Mutter und Tochter wiederholt sich in der Lehr-Lernsituation zwischen Rezipient und Erzähler; die Unterweisung Lavinias durch ihre Mutter gibt Aufschluss über die Konzeption von Unterricht, die in der für die Eneide maßgeblichen Kultur selbstverständliche Geltung besitzt.
2. Über die literarische Inszenierung dieser Lehr-Lernsituation wird als eindeutige Lehre vermittelt, dass es zum Thema der Minne keine eindeutige Lehre gibt, die unabhängig von jeglicher Adressatendisposition vermittelt werden könnte
3. Allenfalls kann metaphorisch, d.h. indirekt, mehr andeutend als referierend, vorläufig-unscharf gesprochen werden – nicht mit dem Ziel, über sie zu informieren, sondern Erfahrung zu evozieren.
4. Wenn es also keine Erfahrung der Minne gibt, die sprachlich vermittelbar ist, bleibt nur die direkte Erfahrung des Lernenden übrig, der lernt, indem er für sich die entsprechende Lehre aus seiner Minneerfahrung zieht.
5. Voraussetzung dabei ist allerdings, dass der Lernende empfänglich und interessiert an der Minne, d.h. dem Gegenstand seines Lernens ist.

Ergebnis: Minne ist als Thema von Lehr-Lernsituationen ungeeignet, es gibt infolgedessen auch keinen anderen Lehrmeister und keine andere Lehrmeisterin der Minne als diese selbst. Lehre vermag in Bezug auf die Minne keine Erfahrung zu ersetzen, sondern Erfahrung ist es, aus der man lernen kann, jedoch nicht so, dass man daraus eine situationsunabhängige Lehre gewinnen könnte.

Von besonderem Interesse kann in diesem Zusammenhang auch der ‚Tristan‘ Gottfrieds von Straßburg sein. In ihm wird im Prolog jeglicher Heterogenität eine Absage erteilt zugunsten eines mit dem Erzähler und dem, was er erzählt, homogenen Adressatenkreises, den *edelen herzen*. Kurz und bündig heißt es im Prolog von Menschen, die kein Leid ertragen mögen und sich dadurch vom Erzähler unterscheiden:

„Zu einer Welt mit derartigen Lebensauffassungen passt meine Rede nicht. Ihr Leben und meines haben keine Gemeinsamkeit.“ (vv 55-57)

Die Adressaten dagegen, die im ‚Tristan‘ anvisiert sind, stehen mit dem Erzähler in einer Erfahrungsgemeinschaft; sie zeichnet aus, dass in ihrem Herzen liebevolles Leid und leidvolle Liebe zusammengehören. Aufgrund dessen waren sie bisher in der Lage, dem Erzähler in seiner Not Lehre und Orientierung zu geben (vv 69f). Mit seiner Liebesgeschichte von Tristan und Isold will der Erzähler seinerseits erreichen, dass dadurch (vv 176-185) bei seinen Adressaten die Liebe ihre Wirkung entfaltet und deren Leben vollkommen tugendhaft macht:

„Wenn man nämlich hört oder liest etwas, was von so reiner Treue ist, davon ergreifen Treue und andere Tugenden den treuen Mann: Liebe, Treue, Beständigkeit, Ehre und sonst manches Gut werden so wertgeschätzt da, wo man von herzlicher Liebe erzählt und Herzensleid aus Liebe beklagt.“ (vv 177-186)

Es geht dabei nicht um die Vermittlung von etwas Unbekanntem, sondern um die Konfirmierung von Erfahrung, die bereits gemacht ist. Lernen bedeutet hier, dass – durch erzählende Wiederholung eigener Erfahrung bestätigend, vertiefend, persönlichkeitsbildend – die Erzählung beim Rezipienten eine Veränderung zum differenzlosen Einssein mit dem Erzählten hin auslöst.

Ganz anders Herzloyde im ‚Parzival‘ Wolframs von Eschenbach. Auch hier findet sich - wie in der Eneide - eine literarische Inszenierung einer typischen Lehr-Lernsituation. Im Unterschied zur Eneide Veldekes zeigt sich Parzivals Mutter sehr bemüht, ihrem

Sohn eindeutige Lehren zu vermitteln. Die Erfahrungen, die Parzival damit macht, also die aus den vermittelten Lehren resultierende Fähigkeit, das Begegnende sinnvoll zu regulieren, entsprechend zu handeln und sich gesellschaftskonform, den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß sich zu verhalten, fallen überwiegend negativ aus. Dies heißt:

Wenn 1.) in der Literatur aber bereits schon vorgeführt wird, dass Lehren - wie an Parzival ersichtlich wurde - an der konkreten Erfahrung scheitern, da sie aufgrund ihrer Allgemeinheit nur eingeschränkt auf konkrete Handlungssituationen zutreffen können, so dass eine Regelung im allgemeinen Sinne auf den Widerstand des Besonderen in einem konkreten Fall stößt, und wenn

2.) aus konkreter Erfahrung nur dann Lehren zu ziehen sind, wenn das Erfahrungssubjekt dafür eine adäquate Disposition mitbringt (Veldeke, Tristan), wenn

3.) schließlich das Diktum des Paulus im Römerbrief Kap. 15,4: „Alles Geschriebene ist zu unserer Belehrung geschrieben“ für Literatur auch dann gelten soll, wenn Lehren direkt nicht thematisiert werden, wenn es sich also nicht um literarisch inszenierte Lehr-Lernsituationen oder um Lehrdichtung im engeren Sinne handelt, so ist zu fragen:

a) Worin ist begründet und wie ist erkennbar, dass Literatur einen didaktischen Charakter trägt?

b) Wie kann didaktische Literatur von nicht-didaktischer Literatur abgegrenzt werden oder wenn man sich am Postulat des Horaz orientiert, Literatur solle erfreuen und nützen, didaktischer von nicht-didaktischem Nutzen?

c) Wie steuert der jeweilige literarische Text, wenn er nicht formal eine Lehre explizit zur Sprache bringt, den Rezipienten, so dass dieser infolge seiner Textrezeption verändert wird, er also etwas gelernt hat. Also: Wie kann Literatur für einen Rezipienten belehrend sein, auch wenn dies nicht in der Form einer explizit formulierten Lehre geschieht?

d) Wie eindeutig ist das bei einem literarischen Text zu bestimmen, was jeweils zu lernen ist? bzw.: worüber der jeweilige Text belehren will?

Von besonderem Interesse können in diesem Zusammenhang Mären, deutschsprachige Kurzerzählungen des Mittelalters, sein; denn sie bieten großteils sowohl eine Erzählung wie auch eine am Schluss beigefügte Lehre, die aus der Erzählung gewonnen wird. Damit ist ein umgekehrter Weg im Vergleich mit dem Weg beschritten, den Parzival geht: nicht mehr von der Lehre zur Erfahrung, sondern von einer in Form einer Geschichte erzählten Erfahrung wird eine Lehre gewonnen, die in Form eines Epimythions auf die eigentliche Erzählung folgt. Damit scheint das Grundproblem, der Zusammenhang von konkreter, situativer Erfahrung und Lehre, von erzählter Geschichte und deren exemplarischer Dimension, zunächst gelöst zu sein. Vielleicht ist in diesem Sinne die Empfehlung von Gurnemanz, dem von Parzival ausgewählten Lehrer („Herr mit den grauen Schläfen“), zu verstehen, anstelle der Ratschläge der Mutter fremde Mären (Parz. 170,11f) zu lesen.

Mustert man verschiedene Mären einmal durch, wird gerade das Verhältnis von Lehre, die in Form des Epimythions am Ende des Märe – nach der eigentlichen Erzählung also - ins Spiel gebracht wird, und Erzählung, von Theorie und Praxis, zum Problem. Entweder beanspruchen die in den Epimythia gegebenen Lehren eine zu große, eine generelle Gültigkeit (wie im ‚Parzival‘)² bzw. sie sind so allgemein gehalten, dass sie sich zur Regulierung konkreter Situationen nicht eignen; oder sie stehen in einem Verhältnis der Inkongruenz zu den erzählten Geschichten. In jedem Fall handelt es sich bei ihnen um eine Interpretation der vorangehenden Erzählung; d.h. auch: andere Interpretationen sind möglich oder werden geradezu provoziert. Damit zusammenhängend ist zu klären, welche Funktion für die Belehrung einerseits der Erzählung und dem Epimythion andererseits zukommt.

Könnte es nicht so sein, dass in Übereinstimmung mit dem Diktum des Horaz zur Funktion von Literatur die Erzählung das *delectare* und das Epimythion die Aufgabe des Nützens zu erfüllen hat?

Im Folgenden möchte ich anhand von verschiedenen Mären konkreter untersuchen, in welcher Weise sie der allgemeinen Bestimmung von Literatur entsprechen und wie ihre spezifische Besonderheit zu interpretieren ist.

² Vgl. das Epimythion im Märe des Strickers ‚Der nackte Ritter‘.

II.

Folgt man dem kulturtheoretischen Ansatz von Stephen Greenblatt, sind Kunstwerke Mittel der Erziehung; sie formen, artikulieren und reproduzieren Überzeugungen und Praktiken einer Kultur³; die Kunst fungiert demnach als Vehikel zur Übertragung von Kultur; sie ist einer der Wege, auf denen Wertsetzungen, Vorstellungsstrukturen, Ordnungsmuster und Verhaltensrollen kommuniziert werden, nach denen Menschen ihr Leben strukturieren sollen⁴. Exemplarisch möchte ich dies am Märe ‚Die treue Gattin‘ aufzeigen: Die gegebene, feste Eheordnung eines Ehepaares gerät dadurch in Bewegung, dass der Ehemann, als er im Kampf eines seiner beiden Augen verliert, wegen seiner Hässlichkeit seiner Frau die Ehe aufkündigt. Damit verstößt er gegen die Restriktionen, als die das Ensemble der kulturellen Überzeugungen und Praktiken fungiert⁵. In der darauf folgenden Reaktion der Frau verstößt diese ihrerseits ebenfalls gegen die kulturell bedingten Handlungsbeschränkungen: Sie reißt sich ein Auge heraus, um ihrem Mann zu demonstrieren, dass nicht äußere Schönheit, sondern nur innere Werte im Rahmen einer Ehe Sinn stiften. Dies wird im Epimythion eindeutig formuliert:

„Alle, die die Dame vorher wegen ihrer vielgepriesenen Schönheit gesehen hatten, die sahen sie jetzt noch viel lieber wegen der Treue, die sie ihrem Mann erwiesen hatte; das war richtig, denn sie war gleichzeitig voller Schönheit und Treue. Davon gebührt ihr mehr Preis als manch einer, die zwei Augen hat.“ (vv 265-272)

Untersucht man die Funktion des Märe, insbesondere die des Epimythions, kulturtheoretisch, bestätigt sich, was Stephen Greenblatt generell zur kulturellen Funktion von Literatur festgestellt hat: „(.....) dass wir Überzeugungen und Praktiken erhöhte Aufmerksamkeit widmen, die infolge bestimmter literarischer Akte des Rühmens oder Tadelns implizit geltend gemacht werden.“⁶. Zu fragen ist: Auf welche Weise erfüllt das Märe ‚Die treue Gattin‘ die Feststellung des Paulus im Römerbrief (15,4): „Alles Geschriebene ist zu unserer Belehrung geschrieben.“ Geht es a) um die

³ Stephen Greenblatt, Stephen: „Kultur“, in: Moritz Baßler (Hg.): *New historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, 2. aktual. Aufl., Tübingen / Basel 2001 (UTB 2265: Literaturwissenschaft), 48-59, hier 54.

⁴ AaO 53.

⁵ AaO 49.

⁶ AaO 50.

Lehre: Treue ist für eine Ehe ein wichtigerer Wert als Schönheit, oder darum, dass b) Treue als zentrale Überzeugung vertieft⁷ – über die Identifikation mit der Protagonistin - gelernt werden soll im Verlauf des erzählerischen Prozesses? Und kommt dabei genauerhin

c) dem Epimythion die Funktion des Rühmens im Sinne Greenblatts zu, während die eigentliche Erzählung für den Rezipienten das Medium bereit stellt, um selbst Erfahrungen im Konflikt zwischen Schönheit und Treue machen zu können und somit die Grundüberzeugung der Treue zu lernen? Schließlich:

d) Wie ist die Praxis der Frau hinsichtlich ihres didaktischen Charakters zu beurteilen, sich selbst – typisch unmodern - ein Auge auszustechen, um ihre Treue sichtbar zu machen?

Demnach ist erneut zu überlegen: Was, d.h. welche Überzeugungen und Praktiken werden gelehrt und was kann gelernt werden? Ist die Lehre in diesem Märe der mehr objektive, eindeutige Inhalt, während das selektive Umgehen damit die subjektive Seite, das Lernen des Rezipienten, ausmacht?

Mein zweites Beispiel, das Strickersche Märe vom klugen Knecht: Ein Knecht, der den Ehebruch und den Vertuschungsversuch seiner Bäuerin in Anbetracht des unerwartet zurückkehrenden Ehemanns, beobachtet, sieht sich vor die Schwierigkeit gestellt, seinen Herrn, den Bauern, so aufzuklären, dass er, der Knecht, keinen Schaden nimmt. Denn – so das Märe –

„es wäre ziemlich problematisch geworden, wenn der Knecht es seinem Bauern in anderer Form gesagt hätte. (...) Hätte er geradeaus gesagt: ‚Der Pfarrer liebt Eure Frau so wie sie auch nicht wenig ihn liebt‘, dann hätte der Meister nicht seinen Mund gehalten und hätte sie sofort zur Rechenschaft gezogen und verprügelt. Daraufhin hätte sie es dem Pfarrer gesagt, und ihr listiger Verstand hätte es leicht fertig gebracht, dass der Herr ihr Verhältnis nie richtig kennengelernt und am Ende noch geschworen hätte, der Knecht hätte ihn belogen und die Frau angeschwärzt, weil er sie hasste. Dann wäre der Herr wütend auf seinen Knecht geworden.“ (vv 321-334).

Indem der Knecht seinem Herrn eine Geschichte erzählt, in deren Folge der Bauer Zug um Zug die Beziehung zwischen der Bauersfrau und dem Pfarrer entdeckt, vermeidet der Knecht die direkte Konfrontation mit der Bauersfrau und auch mit seinem Herrn und damit zusammenhängend die zu befürchtende Infragestellung der

⁷ Vgl. die obigen Ausführungen zum Tristanprolog

Glaubwürdigkeit seiner Person durch Bauer und Bauersfrau. Wenn man das erzählte Geschehen beurteilen möchte unter Heranziehung der Kategorien der Lehre und des Lernens, ist zu überlegen, ob

1. der Knecht den Bauern mit dem Erzählen seiner Geschichte belehrt, oder ob
2. man in diesem Fall eher vom Lernen des Bauern sprechen muss, das die entscheidende Wende in der Handlung bewirkt.
3. In Bezug auf die gesamte Erzählung gefragt: Worin ist ihr belehrender Charakter begründet? Welche Überzeugungen und Praktiken der Kultur, in der das Märe entstanden ist, sollen vermittelt werden?

Als These möchte ich vorstellen, dass durch die literarische Inszenierung einer Lehr-Lernsituation Knecht – Bauer das Lehren selbstreflexiv wird, es also um das Lehren von Lehre geht: Wie der Knecht den Bauern lehrt, dient als Muster, wie es zum Lernen durch Lehren und damit zur Verhaltensänderung des Bauern seiner Frau gegenüber kommen kann: Es wird direkt keine Lehre vermittelt; das, was der Knecht erzählt, ist so angelegt, dass der Bauer in einer, mit dem Verlauf der Erzählung zunehmenden Identifizierung des Erzählten mit seiner eigenen Situation lernt, dass es um seine Existenz, seine Beziehung und die seiner Frau geht. Was erzählerisch vorgeführt werde, sei – so die Position von Hedda Ragotzky - ein im Märe ‚Der kluge Knecht‘ mit *kündikeit* bezeichnetes „situationsspezifisches Interpretations- und Handlungsvermögen, das auf das ordogemäße Zusammenspiel der Rollen und in diesem Sinne auf die Wahrung oder Wiederherstellung von Recht abzielt.“⁸ Es geht – wie Klaus Grubmüller im Anschluss an Hedda Ragotzky formuliert - „um das ‚Wie des Handelns‘ unter jeweils besonderen Bedingungen. (...); es geht nicht um ordo-Regeln als Handlungsmaximen, aber sehr wohl um ihr richtiges Erfassen und kluges Umsetzen, um richtiges Verhalten in konkreten Situationen. Die didaktische Intention bleibt dabei immer erhalten.“⁹ In den Mären des Strickers werde das Modell einer wohlgeordneten Welt didaktisch ausformuliert: das richtige Verhalten, die Wiederherstellung des

⁸ Hedda Ragotzky: Gattungserneuerung und Laienunterweisung in Texten des Strickers. Tübingen 1981, 83f., Anm. 1.

⁹ Klaus Grubmüller: Die Ordnung, der Witz und das Chaos : eine Geschichte der europäischen Novellistik im Mittelalter: Fabliau, Märe, Novelle. Tübingen 2006, 89.

göttlichen ordo, sei immer mit Erfolg und Ansehen verbunden; falsches, den göttlichen ordo störendes Verhalten¹⁰, werde durch Misserfolg und Schande bestraft¹¹. Wie im Märe ‚Die treue Gattin‘ werde auch in den Strickerschen Mären insgesamt über die Mechanik von Aktion und Ergebnis¹² didaktisch eingängig, weil einlinig, die Wiederherstellung gestörter Ordnung¹³ erzählt. Die im Anschluss an den Stricker erfolgende Umformung des einsinnig erzählten Kasus laufe Gefahr angesichts komplexer gewordener Möglichkeiten des Erzählens, durch Differenzierung oder Zuwachs an Welthaltigkeit die didaktische Eindeutigkeit zu verdunkeln¹⁴.

III.

Im Folgenden sollen die Positionen von Ragotzky und Grubmüller unter dem Aspekt des Didaktischen einer kritischen Revision unterzogen werden. Zunächst fällt die Affinität beider Positionen mit dem kulturtheoretischen Ansatz von Stephen Greenblatt auf: Mit Erfolg und Misserfolg, Lob und Tadel - verstärkt durch das Epimythion – formen die besprochenen Mären die Einsicht in die Sinnhaftigkeit von Treue (‚Die treue Gattin‘) und erziehen zur Beachtung der gesellschaftlichen Hierarchie (Herr – Knecht im Märe ‚Der kluge Knecht‘), die als Werte im Zusammenhang mit dem göttlichen ordo zu verstehen ist und einen wesentlichen Bestandteil der Grundüberzeugungen und Praktiken der Kultur bilden, in der die Mären des Strickers entstanden sind – also der Kultur zu Beginn des 13. Jh. Jedoch ist zu fragen, ob die erzählte Praxis, dass sich die Frau zur Demonstration ihrer Treue das Auge aussticht und der Bauer seine Frau verprügelt, mit Ragotzky als situationsgerechtes Verhalten, d.h. als ein dem göttlichen

¹⁰ AaO 83

¹¹ AaO 88

¹² Ebda.

¹³ AaO 116.

¹⁴ AaO 118.

ordo in der konkreten Situation entsprechendes Verhalten, interpretiert werden kann¹⁵. Außerdem: Im Märe ‚Die treue Gattin‘ wird die Eheordnung nicht wieder hergestellt, sondern auf eine neue Grundlage, die der Treue, gestellt unter gleichzeitigem Verlust des Auges, der irreversibel den körperlichen ordo der Frau stört. Auch im ‚Klugen Knecht‘ wird der göttliche ordo nicht wieder hergestellt; denn es heißt ausdrücklich, dass der Bauer seine Frau nie mehr so gern hatte wie vorher (vv 301f). Wie ungeeignet das Schema ‚Störung – Wiederherstellung der Ordnung‘ für die Erklärung des Handlungsverlaufs von Mären ist, möchte ich am Beispiel des Märe ‚Der Sperber‘, einer Kurzerzählung eines unbekanntes Dichters ebenfalls zu Beginn des 13. Jh. darstellen.

Ein Mädchen, das schon seit frühester Jugend im Kloster lebt und in Dingen der Welt gänzlich unerfahren ist, sieht einst, auf der Klostermauer stehend, einen Ritter mit einem Sperber vorbeireiten. Sie bewundert den Vogel, und der Ritter bietet ihr ihn gegen ihre Minne zum Kaufe an. Sie bezweifelt zwar, daß sie dergleichen besitze, ist aber, als der Ritter sich erbieht, selbst danach zu suchen, in ihrer Unschuld mit dem Handel einverstanden, der in einem Baumgarten vor der Mauer vollzogen wird. Als sie anschließend ihrer Lehrmeisterin stolz von dem vorteilhaften Kauf berichtet, ist diese aufs höchste entrüstet und schlägt sie heftig. Die Junge ist redlich bemüht, ihren Fehler wieder gutzumachen, und als der Ritter wieder einmal vorbeireitet, veranlaßt sie ihn, den Kauf rückgängig zu machen. Der Ritter erstattet die Minne zurück, und das Mädchen ist bedacht, daß es hübsch dreimal geschieht wie beim ersten Male. Die Lehrmeisterin freilich, der sie gleich darauf berichtet, ist wieder nicht zufrieden, doch kapituliert sie vor so viel Einfalt, um so mehr, als sie sich selbst mitschuldig fühlt. - Epimythion: Man hüte sich vor dem Feuer; doch wenn ein Schaden einmal geschehen ist, so soll man ihn nicht lange beklagen.¹⁶

In diesem Märe wird die Korrespondenz von Störung – Wiederherstellung der Ordnung geradezu auf den Kopf gestellt: Denn die in den Augen ihrer Magistra gestörte Ordnung will die junge Schwester, die von einem Ritter dessen Sperber im Tauschhandel durch Minne erworben hatte, dadurch wiederherstellen, dass sie in gleicher Weise, wie sie dem Ritter das erste Mal den Sperber gekauft hatte, den Tauschhandel wieder rückgängig macht. Wer zu lernen hat und was aus dieser

¹⁵ Vgl. dazu Michael Egerding: Probleme mit dem Normativen in Texten des Strickers. Vorüberlegungen zu einem neuen Strickerbild, in: *Amsterdamer Beiträge zur älteren Germanistik* 50 (1998), S. 131-147.

¹⁶ Inhaltsangabe bei Hanns Fischer: *Studien zur deutschen Märendichtung*. Tübingen 1983 (2. Aufl.), 521.

Erzählung zu lernen ist, steht nicht eindeutig fest: Die junge Schwester hat bleibend ihre Unschuld verloren; die Klosterordnung ist dadurch nachhaltig gestört; die Magistra hätte – wie sie selbst bekennt – in Anbetracht der Einfältigkeit ihrer jungen Schwester sie besser unterweisen müssen (vv 350-354). Fazit: Die Klosterordnung ist irreversibel gestört und nicht wiederherzustellen. Wenn dennoch ein didaktischer Nutzen aus dieser Erzählung zu ziehen ist, dann nur, wenn man das Erklärungsschema ‚Störung – Wiederherstellung von Ordnung‘ einer Revision unterzieht: Störung der gegebenen Ordnung und Wiederherstellung von Ordnung in dem Sinne, dass auf den Trümmern der alten Ordnung eine neue Ordnung errichtet wird, die der durch eine Störung ausgelösten Situation entspricht. In der Rezeption des ‚Sperber‘ kann gelernt werden: Die alte Ordnung ist nicht wiederherzustellen; in Anbetracht des nicht mehr korrigierbaren Fehlverhaltens ist ein geordnetes Zusammenleben im Kloster nur möglich, wenn man eine Einstellung entwickelt, die im Epimythion folgendermaßen umschrieben wird: „Wenn aber einer nicht aufpasst und ihm dann ein Schaden zugefügt wird, den niemand abwenden kann, der finde sich damit ab. (...)“ (vv 361-365). Ob diese neue, in Beziehung auf die aktuelle Situation entworfene Ordnung dann situationsgerecht, situationsentsprechend oder in Übereinstimmung mit der allgemeinen gesellschaftlichen Ordnung sich befindet, ist bedingt durch die Perspektive und das oft nicht weiter begründbare Glauben und Meinen von Rezipienten . In Bezug auf den didaktischen Charakter von Mären heißt dies: Vorrangig ist zu lernen, dass die Störung von Ordnungen die Etablierung von neuen Ordnungen verlangt, die die entstandene Situation zu regulieren imstande sind. Es geht also um die Konstruktion von Ordnung angesichts der Erfahrung von Unordnung. Dieser auf viele Mären zutreffende, bislang nur angedeutete Prozess bedarf der genaueren Reflexion. Im Folgenden möchte ich am Beispiel des Märe ‚Aristoteles und Phyllis ‘ mit Hilfe der Raumtheorie von Jurij M. Lotman den in Frage stehenden Prozess beobachten, beschreiben und erklären.

Zunächst ein Überblick über die zentralen Inhalte des Märe:

Aristoteles, von König Philipp zum Lehrer seines Sohnes Alexander bestellt, bemerkt eines Tages, wie die Aufmerksamkeit seines sonst so eifrigen Schülers nachlässt, und er erkennt auch die Ursache: Alexander ist in Phyllis, die schöne Kammerzofe der Königin, verliebt. Alexander hat – in der Perspektive der Raumtheorie Lotmans – eine Grenzüberschreitung begangen, die für die Lehr-Lernsituation unabdingbare Lernordnung, d.h. den semantischen bzw. den topologischen Raum des Lernens zugunsten einer von Minne bestimmten Ordnung, dem semantischen/topologischen Raum der Liebe verlassen. Ohne Erfolg versucht Aristoteles die Grenzüberschreitung seines Schülers rückgängig zu machen; er tadelt ihn und erstattet Alexanders Vater, dem König, Bericht. Als beide topographisch getrennt werden, erschüttert dies den semantisch-topologischen Raum der Minne aber nicht. Im Gegenteil: Phyllis begeht von ihrer Liebesordnung aus eine Grenzüberschreitung, indem sie in den Lernraum eindringt und diesen so beeinflusst, dass es zum Meta-ereignis kommt: Mit der Verführung des Lehrers Aristoteles ist der letzte Widerstand der Lernordnung gebrochen, die Differenz zwischen Lernen und Lieben ist zugunsten letzterer aufgehoben; es gibt nur noch den semantischen Raum der Minne. Hanns Fischer fasst das erzählte Geschehen folgendermaßen zusammen:

„Eines Tages schmückt Phyllis sich besonders sorgfältig und schreitet mit lockenden Gesten vor dem Fenster des greisen Philosophen auf und ab. Den ergreift sogleich die Liebe, und in dem brennenden Wunsch, eine Nacht bei Phyllis schlafen zu dürfen, ergibt er sich in ihre Bedingung, sich als Reitpferd gebrauchen zu lassen. Er erhält Sattel und Zaum und kriecht auf allen Vieren durch den Garten, die schöne Phyllis auf seinem Rücken. Diese Szene wird vom ganzen Hof beobachtet. Um dem Spott zu entgehen, entflieht Aristoteles auf die Insel Galicia, wo er ein dickes Buch über die Ränke der Frauen schreibt. - Epimythion: Gegen die Frauen gibt es nur ein Mittel: sie gänzlich zu meiden.“¹⁷

Dies heißt:

Aristoteles verlässt grenzüberschreitend den semantischen Raum der Minne, kehrt nicht mehr zur Ausgangsordnung, dem semantischen Raum des Lehrens und Lernens, zurück, sondern begibt sich - in topographisch-topologischer Distanz sowohl zum semantischen Raum der Lehr-Lernens wie auch zum semantischen Raum der

¹⁷ Hanns Fischer aaO 443.

Minne - auf die Insel Galicia in einen semantischen Raum, der sich vom Erfahrungsraum der Minne als Reflexionsraum unterscheidet: Er verarbeitet seine Erfahrungen, indem er ein Buch darüber schreibt und durch zentrale – diesen semantischen Raum kennzeichnende - Operationen des Abstrahierens, Analysierens, Sortierens und Kategorisierens das Erfahrene unter verschiedenen Aspekten zusammenfasst und zur Lehre verallgemeinert. Angemerkt sei: Im Märe ist die Stelle des Lesers ausgespart. Darum sei darauf aufmerksam gemacht: Aus den in Aristoteles' Buch sich findenden Lehren lernt nur der, der selber eine Grenzüberschreitung begeht und lesend in die Ordnung des Textes, in die dort sich findenden semantischen Räume, eindringt und - wie Aristoteles entsprechend dem Beuteholerschema Erfahrungen, Einsichten usw. aus dem semantischen Raum der Minne auf die Insel mitgenommen hat – Leseerfahrungen und beim Lesen gewachsene Einsichten für sein Leben gewinnt, die dem Leser dazu verhelfen, dass er erfahrener zum Erfahren, d.h. zum Ordnen und Verarbeiten von dem wird, was im Leben begegnet.

Festzuhalten bleibt: Das Märe führt keine Rückkehr, keine Wiederherstellung der ursprünglichen Ordnung vor, sondern – nach dem Bruch mit den bisherigen Ordnungen - das Finden einer neuen Ordnung. Dass es, wenn das Entstehen solcher neuen Ordnungen erzählt wird, oft nicht relevant ist zu studieren, wie diese Ordnung beschaffen ist, sondern vielmehr der Vorgang das Lerninteresse beanspruchen sollte, dass bestimmte Situationen geradezu eine neue, unkonventionelle Ordnung erzwingen, soll am Märe ‚Die Rache des Ehemanns‘ demonstriert werden:

Heinrich Kaufringer

Die Frau eines Ritters vertreibt sich, während ihr Gatte zu Turnieren reitet, ihre Zeit mit dem Pfarrer. Eines Tages verlangt der Pfaffe von ihr als Liebesbeweis zwei Backenzähne aus dem Munde ihres Mannes. Unter dem Vorwand, sein übler Mundgeruch belästige sie, lässt die Frau ihrem Gatten zwei gesunde Zähne ausbrechen und bringt sie ihrem Liebhaber, der daraus zwei Würfelmachen und sie in Silber fassen lässt. In weinseliger Laune vertraut der Pfarrer dem Ritter bei einem Spiel an, die beiden kostbaren Würfel seien vor kurzem noch als Zähne im Munde eines Ritters gestanden. Der Ritter erkennt den Zusammenhang und beschließt, sich zu rächen. Er gibt vor, ein Turnier besuchen zu wollen, kehrt aber heimlich zurück und

versteckt sich im Schlafgemach seiner Frau, in dem sich diese bald mit dem Pfarrer zum Minnespiel einfindet. Nachdem beide eingeschlafen sind, schneidet er dem Geistlichen den Hodensack ab. Diesen lässt er zu einem kostbaren Beutel verarbeiten und überreicht ihn später dem kranken Pfarrer als Geschenk. Dabei zwingt er seinen Nebenbuhler unter Androhung des Todes dazu, der Frau die Zunge abzubeißen. Als dies geschehen ist, verstößt er die Ungetreue in Gegenwart ihrer Verwandten¹⁸.

Der für meine Überlegungen zentrale Schluss hat in der Zusammenfassung von Hanns Fischer keine Berücksichtigung gefunden

Nun habt ihr das Urteil gesprochen, dass die Frau dafür ohne Erbarmen ihr Leben verlieren solle. Ich will sie damit beschenken, dass sie am Leben bleiben darf, und ich will ihr auch für ihren Lebensunterhalt zweihundert Pfund oder noch mehr aussetzen, wenn sie nur völlig aus meinem Leben verschwindet und nicht mehr bei mir wohnt. Unsere Ehe ist aufgelöst; daran trägt sie die ganze Schuld. Ich werde ihr auf ewig meine Gunst nicht mehr gewähren.“ Die Verwandten nahmen darauf die arme Frau ganz schnell zu sich. Die sagte: „Läll, läll, läll.“ Damit ist die Geschichte zu Ende. (vv 419-516).

Deutlich wird: Die entstandene Unordnung wird nicht im Sinne der ursprünglichen Ordnung geregelt, sondern begründet eine neue Ordnung, für die die quasi vertraglich geregelte Distanz der aus der Ehe entlassenen Ehefrau zu ihrem Mann konstitutiv ist.

In ähnlicher Weise ist der Schluss des Märe ‚Buhlschaft auf dem Baume‘ aufschlussreich: Eine Frau vergnügt sich auf einem Baum mit ihrem Liebhaber - ohne dass ihr blinder Ehemann etwas davon erfährt, unter anderem auch deshalb, weil sie ihn ständig über das, was geschieht, anlügt.

Als Petrus vom semantischen Raum des Himmels aus grenzüberschreitend sich in den semantischen Raum des Ehebruchs begibt und eingreift, erfährt er in der Person der Frau die geballte Macht der Ehebruchordnung, deren Wirkung so groß ist, dass er um sein Leben fürchten muss: d.h. der Grenzüberscheiter unterliegt in einem solchen Maß dem durch die Ehebruchordnung ausgelösten Handeln der Frau, dass nicht er – wie geplant – den semantischen Raum des Ehebruchs auflöst, sondern als Person droht vernichtet zu werden durch die körperlichen Angriffe der Frau. Einzig das Eingreifen Jesu Christi, der Petrus an sein verzeihendes Handeln den Sündern gegenüber erinnert, verhindert, dass es zum Kampf zwischen dem himmlischen

¹⁸ Hanns Fischer aaO 485.

Grenzüberschreiter Petrus und der Frau kommt. Die Ehebruchsituation selbst bleibt in der Erzählung bis zum Schluss jedoch ungeordnet.

V.

Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem stellen in ihrem Aufsatz „Erziehung und Bildung“¹⁹ drei Postulate auf:

- 1) Ordnungen, d.h. Formen des menschlichen Zusammenlebens müssen durch Erziehung und Bildung tradiert werden;
- 2) Das im Unterricht Gelernte muss sich außerhalb des Unterrichts bewähren;
- 3) Pädagogisches Handeln hat die Aufgabe, in vorgegebene Ordnungen einzuführen und auf dem Weg eines distanzierenden Rückfragens zugleich mögliche Transformationen dieser Ordnungen zuzulassen.

Wie das Negativbeispiel des ‚Parzival‘ zeigt, nützt es nichts für den Aufbau von Bildung, d.h. die Fähigkeit der Lebensbewältigung und Lebensgestaltung, direkte Lehren zu Mustern und Formen des menschlichen Zusammenlebens zu vermitteln. Wie an Parzival zu verfolgen ist, muss das von der Mutter Gelernte außerhalb des häuslichen Unterrichts scheitern. Mittelalterliche Kurzerzählungen bieten derartige Lehrsätze, wie sie die Mutter und später auch Parzivals Lehrer Gurnemanz geben, zwar in Form von kurzen Sentenzen im Epimythion ihren Lesern an, allerdings jedoch so, dass ihnen eine Erzählung vorangeht. Damit wird aber zum Problem, wie sich diese mehr oder weniger komplexe Erzählung zur eindeutigen Lehre im Epimythion verhält. Die Tatsache, dass in den meisten Mären die Kombination von beiden anzutreffen ist, es aber auch Mären ohne eine abschließende eindeutige Lehre gibt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass der erzählerische Prozess zentral für die didaktische Funktion von Mären ist. Beobachtet man diesen Prozess genauer – so ein Ergebnis der vorangegangenen Untersuchung -, hat sich das Schema Störung – Wiederherstellung von Ordnung als unzutreffend erwiesen. Damit stellt sich erneut die Frage: Was kann gelernt werden, wenn man sich mit Mären beschäftigt? Ich folgendes versuche ich abschließend diese Frage zu beantworten, indem ich mehrere Thesen

¹⁹ Dietrich Benner/Friedhelm Brüggem: Erziehung und Bildung, in: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel 1997, S. 768-779.

formuliere. Anregungen entnehme ich dazu der Ritualtheorie von Arnold van Gennep, der den Status- oder Positionswechsel von Individuen und Gruppen innerhalb von Gesellschaften beobachtet und in seinem Modell der Übergangsriten drei Phasen unterscheidet²⁰:

- Trennungsphase: Der Initiant verlässt seinen bisherigen Status.
- Schwellenphase bzw. Liminalität: Der Initiant besitzt keine gesellschaftlichen Merkmale und wird für die Pflichten und Aufgaben des kommenden Status vorbereitet.
- Wiedereingliederung: Im Zuge eines Rituals gelangt der Initiant in seinen neuen Status.

Während die bisherige Märenforschung auf die Phase der Trennung und dem ‚Bruch mit der sozialen Norm‘ (Phase 1) die Phase 3: ‚Wiedereingliederung‘ folgen lässt, richtet sich mein Interesse für die Beobachtung, Beschreibung und Erklärung von Mären auf die liminale Phase, die Victor Turner im Anschluss an Arnold van Gennep folgendermaßen beschreibt:

In der mittleren Phase ist das rituelle Subjekt (der „Passierende“) von Ambiguität gekennzeichnet; es durchschreitet einen kulturellen Bereich, der wenig oder keine Merkmale des vergangenen oder künftigen Zustands aufweist.... Die Eigenschaften des Schwellenzustands (der „Liminalität“) oder von Schwellenpersonen („Grenzgängern“) sind notwendigerweise unbestimmt, da dieser Zustand und diese Personen durch das Netz der Klassifikationen, die normalerweise Zustände und Positionen im kulturellen Raum fixieren, hindurchschlüpfen. Schwellenwesen sind weder hier noch da, sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention (...) fixierten Positionen²¹.

Wenn man Mären als Literatur versteht, die liminalen Charakter trägt, eröffnet sich eine neue Interpretationsperspektive, die zentral nicht mehr die Wiederherstellung, sondern zugunsten von Spontaneität und Konkretheit des Lebens die Überschreitung bzw. die

²⁰ Arnold van Gennep: *Les rites de passage*. 1909. Deutsch: *Übergangsriten*. Frankfurt/M. 2005.

²¹ Victor Turner, Liminalität und Communitas, in: Andrea Belliger (Hrsg.): *Ritualtheorien*. Wiesbaden 2008 (5. Aufl.), 249-260

Auflösung der bestehenden, normgeleiteten, abstrakten Sozialstruktur in den Blick nimmt, um dann in einem zweiten Schritt zu untersuchen, wie Menschen ihre jeweilige unstrukturierte Beziehungs- und Gemeinschaftsform wieder ordnen. Dass dies nicht automatisch die Wiederherstellung der gestörten und streckenweise aufgehobenen normgeleiteten Sozialstruktur bedeutet, war ein Ergebnis der vorangehenden Ausführungen. Was von den Mären zu lernen ist:

- zunächst die bestehende Ordnungspraxis: Wie das Leben in der bestehenden Kultur organisiert wird, was erlaubt ist und was nicht; wie Normverstöße geregelt werden; was sich dabei bewährt hat und was nicht, kann man am Handeln oder an Erwartungen einzelner Figuren in den Mären lernen.
- Genauso wichtig ist aber, Möglichkeiten kennen zu lernen, die aktuell im gewohnten Lebenskontext nicht zur Regulierung herangezogen werden – dass man sich also ein Kenntnis von dem erwirbt, was auch denkbar, aber nicht im Blick ist. Indem Mären - in besonderer Weise akzentuiert - ein Geschehen inszenieren, das darauf ausgerichtet ist, die mehr oder weniger geltenden Ordnungsmuster und deren Regulierungskraft zu problematisieren, ist der Rezipient infolge der natürlich gegebenen Neugier am Ungewohnten zum Mitdenken provoziert: Er kann verifizieren oder falsifizieren, ob das im jeweiligen Märe vor Augen geführte Umgehen mit dem Problematischen für ihn Sinn macht oder nicht.
- Er lernt dabei die Fähigkeit des Strukturierens, d.h. die Fähigkeit zum Ordnen von Unordnung; dazu gehört das Vermögen, zugunsten des konkret gelebten Lebens Abstand zu nehmen von einer typischen, am Allgemeinen zum Nachteil des Konkreten orientierten Lösung eines Problems. Wichtig ist dabei deshalb die Kompetenz,
- Komplexität durch Selektion und Exklusion von Ordnungsmöglichkeiten entsprechend der Problemlage zu reduzieren sowie
- Regeln, Normen und institutionalisierte Ordnungsformen des menschlichen Zusammenlebens in die konkrete Situation hinein zu transformieren oder

- zu destruieren mit dem Ziel, das aktuell Gegebene nicht ausschließlich vom Vorgegebenen her zu strukturieren, sondern eine – wie auch immer geartete - Einordnung vorzunehmen. Wie die Mären zeigen, fällt diese Typisierung des atypisch Begegnenden selbst nicht selten atypisch im Sinne eines – wegen ihrer Differenz zur bestehenden Ordnungspraxis - ungewohnten Ordners aus; ein derartiges Typisieren macht aber Sinn, wenn sie tragfähige, zeitlich nicht begrenzte Lebensmöglichkeiten frei setzt.

Die Empfehlung von Gurnemanz an Parzival, sich nicht mehr an seiner Mutter zu orientieren, sondern *anderre maere warnemen* (Parz. 170,11f), hat seine Aktualität nicht verloren. Denn Mären bieten die Chance, die in ihnen sich jeweils findenden Ordnungen und Unordnungen wie auch das darauf folgende Neuordnen zu beobachten, die Lebensrelevanz von Ordnungen und Unordnungen, von vorgefundenen Ordnungsmustern und neu gefundenen Ordnungsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren und davon für das Problemlösen, aber auch das Problematisieren im eigenen Leben zu lernen.