

Differenz macht Sinn - Mittelalterliche Literatur in der Schule¹

(Vortrag am 17.6.2014 im Rahmen des Forums Germanistische Mediävistik, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg)

Wenn man Lehrer und Lehrerinnen im gymnasialen Bereich nach der Relevanz der mittelalterlichen Literatur für den Deutschunterricht fragt, wird man oft mit schwerwiegenden generellen Vorbehalten konfrontiert:

- 1) Mittelalterliche Literatur sei nicht zeitgemäß; weil ihr der Charakter der Aktualität fehle, komme ihr keine Relevanz für die Gegenwart zu;
- 2) Mittelalterliche Literatur gehe am Schülerhorizont vorbei; sie könne auf die Probleme der Schüler keine Antwort geben; außerdem könne sich ein Schüler mit seinen Interessen, überhaupt mit seiner Welt, in ihr nicht wiederfinden.
- 3) Insgesamt sei mittelalterliche Literatur nicht modern, sondern hoffnungslos veraltet;
- 4) Auch sei mittelalterliche Literatur zu nichts nütze. Ein Zitat aus den Salzburger Uni-Nachrichten vom März 2002 möge dies verdeutlichen:

„So endet nicht selten ein Germanistikstudium: Eine junge Frau holt sich im Dekanat ihr Magisterzeugnis ab. Man wünscht ihr alles Gute. Mit dem Nibelungenlied kennt sie sich aus, aber was nützt ihr das. ... Eine österreichische Geschichte, die – traurig genug – sich nach wie vor wiederholt.“
(In: Salzburger Uni Nachrichten Nr. 1, 2. März 2002, S. 16).

Ein differenzierteres Bild ergibt sich, wenn man die Arbeit von Ylva Schwinghammer heranzieht, die im Rahmen ihrer Untersuchung „Das Mittelalter - Faszinosum oder Marginalie?“ (2013) LehrerInnen und Studierende in der Schweiz, Österreich und Deutschland befragt hat.

¹ Der Vortragscharakter wurde beibehalten. Anmerkungen- auf das Notwendigste beschränkt – sind in den Text integriert.

Von 250 befragten DeutschlehrerInnen behandeln zwischen 90-100 % das Mittelalter im Deutschunterricht (=DU) im Umfang von 8 – 16 Std; 12 % in D sogar mehr als 20 Std. Behandelt wird Minnelyrik, NL, Tristan und Epen aus dem Artussagenkreis (Erec, Iwein, Parzival). Um zu klären, welche Relevanz die befragten DeutschlehrerInnen dem Mittelalter für den DU zumessen, wurde ein Epochenranking mit der Frage durchgeführt, welche zwei Epochen sie im Unterricht der Sek. II thematisieren würden, wenn sie neben der Gegenwartsliteratur lediglich zwei weitere lit. Epochen mit ihren SchülerInnen behandeln könnten. In D wurde das Mittelalter als Epoche erst an 5. Stelle genannt (Schwinghammer 42).

Interessant im Rahmen des heutigen Vortrags ist auch die Frage, ob „das Mittelalter unter Umständen aus den Lehrplänen gestrichen werden“ könne. Annähernd 50% der befragten Deutschlehrer in Deutschland sind dieser Meinung. Gravierend ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehr- bzw. Bildungspläne der Bundesländer zunehmend unverbindlicher werden; was und wie viel an Literatur zu lesen ist, ist in das Belieben des Fachlehrers gestellt.

Dementsprechend kommt der Einzelpersönlichkeit des Lehrers, seinen Einstellungen und Erfahrungen, eine erhöhte Bedeutsamkeit zu. Wie sich anhand der Studie von Schwinghammer belegen lässt, bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der Beurteilung der Mediävistik als Teil des Germanistikstudiums und der Einbeziehung mittelalterlicher Literatur in den Unterricht; neben der eigenen Schulzeit haben demnach die individuellen Erfahrungen der Probanden während des Studiums deutliche Auswirkungen auf die Einschätzungen der Relevanz mittelalterlicher Sprache und Literatur. Schwinghammer (169) kommt zu dem Ergebnis: „Je relevanter das Mittelalter von L wahrgenommen wird, desto umfangreicher und differenzierter (nach Autoren, Texten, Themen) fällt auch die schulische Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur und Sprache aus. Es sollte daher prioritäre Aufgabe der universitären Mediävistik sein, den Wert, die Relevanz und die ‚Vermittelbarkeit‘ ihres Forschungsgebietes an künftige Deutschlehrer weiterzugeben.“ (169/173)

An der Skizze des Ist-Zustandes kann deutlich werden:

- In Anbetracht der zunehmenden Unverbindlichkeit bundesdeutscher Bildungspläne kommt der einzelnen Lehrperson; ihren Einstellungen, Überzeugungen, ihrem literarischen Wissen zentrale Bedeutung zu. Insofern die Bildung junger Menschen zunehmend in die Verantwortung des einzelnen Lehrers gelegt ist, sollte er reflektiert haben und immer wieder neu reflektieren, was Bildung im Allgemeinen und im Besonderen der konkreten Situation heißt und wie diese bei Schülern aufzubauen ist.
- Auch wenn in den Bildungsplänen nicht mehr konkretisiert wird, was im Einzelnen zum Aufbau von Bildung beitragen soll, wird mit der Kompetenzorientierung der Bildungspläne die Zielperspektive genannt, in der der schulische Bildungsprozess steht. Es geht darum, Kompetenzen über die jeweiligen Schulfächer aufzubauen, die die Schüler instand setzen, bestimmte Probleme zu lösen und die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen (vgl. F. Weinert 2001). Das Fach Deutsch trägt zur Lebenstüchtigkeit und der damit verbundenen Problemlösefähigkeit bei mit dem Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen: Sprechen, Schreiben, Lesen/Textverstehen und Reflexion über Sprache.

Fragt man nach der Funktion, die dem Literaturunterricht in diesem Zusammenhang zukommt, bleibt diese weitgehend unbestimmt. Zu fragen ist: Warum soll der Sch über ein literarisches Orientierungswissen verfügen? Warum soll er - wie es der Bildungsplan BW 2004 verlangt - themenverwandte bzw. motivähnliche Texte aus verschiedenen Epochen miteinander vergleichen? Und welche Relevanz kommt der mittelalterlichen Literatur in diesem Kontext zu? Ich breche die Ist-Analyse an dieser Stelle ab und versuche von der mittelalterlichen Literatur her die Funktion des Literaturunterrichts im Allgemeinen zu begründen bzw. – in Anlehnung an den Titel von Schillers Jenaer Antrittsvorlesung von 1785 frei formuliert – eine Antwort zu geben auf die Frage, warum und zu welchem Zweck Schüler und Schülerinnen sich in der Schule mit Literatur, speziell mit mittelalterlicher Literatur, beschäftigen sollten.

II. Teil

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen möchte ich zum Ausgangspunkt meiner weiteren Überlegungen die weit verbreitete Meinung machen, dass mittelalterliche Literatur am Rande existiert: am Rande des aktuellen Bewusstseins vieler Lehrer, am Rande der im Unterricht behandelten deutschen Literatur, am Rande von Bildungsplänen in Deutschland.

Welche Bedeutung der mittelalterlichen Literatur in der Schule in Anbetracht dieser Situation zukommen kann, möchte ich in sechs Thesen entfalten:

- 1) Geschichtliche Erfahrung zeigt, dass es oft gerade die Peripherie ist, von der entscheidende Anstöße zur Veränderung des Zentrums ausgehen; Literatur kommt als Medium des Abweichenden in besonderem Maße die Funktion des Peripheren zu. Von daher stellt die mittelalterliche Literatur sozusagen den Extrempunkt eines semantischen Raumes dar, in dem sich die Funktion von Literatur nochmals verdichtet. Es ist die Abweichung vom Gewohnten, die – lässt man sich auf sie ein - die Möglichkeit frei setzt, anders und anderes zu denken, wahrzunehmen und zu handeln. Dadurch, dass in der mittelalterlichen Literatur die Beziehungen von Welt und Mensch über leitende Einstellungen, Wertsetzungen, Vorstellungs- und Deutungsschemata sowie Handlungsmuster in deutlichem Unterschied zur gegenwärtigen Kultur organisiert sind, die Ordnungsmuster mittelalterlicher Kultur also nicht die unserer Gegenwartskultur sind, kann – folgt man den Darlegungen Jurij Lotmans, dem russischen Kultursemiotiker, - aus der gegenseitigen Beeinflussung zwischen beiden Organisationsformen unvorhergesehenes Neues geschehen. (A. Koschorke in Explosion und Peripherie, S.37).

- 2) Eine weitere These ergibt sich aus dem, was man im Anschluss an Überlegungen von Wolfgang Iser das Konzept der „wechselseitigen Lektüren“² nennen könnte. Dieses ist für die Ermöglichung von Erfahrung konstitutiv. Denn erst im Vergleich konkreter Situationen, Handlungen etc. aus unterschiedlichen Perspektiven kann Invariant-Allgemeines erfasst werden, aufgrund dessen

² Wolfgang Iser, Literarische Anthropologie, aaO 287

Konkretes eingeordnet und typisiert zu werden vermag. So wie gilt, dass das Abstrakte, das Begrifflich-Kategoriale, der konkreten Wirklichkeit bedarf, um seine Lebensrelevanz nachzuweisen, so ist es umgekehrt beim empirisch-Konkreten so, dass dessen Bedeutung nur dann zu erfassen ist, wenn es auf Allgemeines, d.h. auf Kategorien, Denkschemata etc., bezogen wird. Somit ist einerseits eine dichte Beschreibung erforderlich, damit andererseits der lesende Schüler - darin verwoben - im Durchgang durch die vielen Einzelheiten aufgrund sich wiederholender oder variierender Inhalte vergleichend zur Erkenntnis des Typisch-Allgemeinen kommt. Das ist gemeint, wenn man von der exemplarischen Dimension des Unterrichts spricht, oder wie Klafki davon redet, dass Bildung an Inhalten geschieht – indem man nämlich etwas - im allgemeinen Sinne - Lebensrelevantes an konkreten Inhalten erarbeitet. Als methodisches Verfahren bietet sich eine „Wechselseitigkeit der Lektüren“ an; das heißt, nicht beim Einzelnen stehen zu bleiben, sondern infolge einer vergleichenden Lektüre wechselweise sich mit den Augen der handelnden Figur und - umgekehrt - mit den eigenen Augen die Figur zu lesen. Ein so verfahrenender Schüler beginnt dann die konkrete Figur mit all ihren Einzelheiten zu transzendieren auf andere Situationen, andere Figuren mit anderen Handlungsvollzügen hin und die Frage zu stellen, was in Abstraktion von allen konkreten Details einen Vergleich erlaubt: den Vergleich einer Figur mit anderen Figuren wie auch mit der eigenen Person, der Person des lesenden Schülers, unter Aspekten, die für eine Lebensorientierung generell relevant sind: Wertsetzungen, Einstellungen; kommunikatives Verhalten, Konfliktlösungsstrategien usw. Dabei gilt: Je größer der Unterschied, desto größer die Distanz; je größer die Distanz, desto mehr wird der fraglos-identifizierende Blick abgelöst von einer Betrachtung, bei der man nicht beim konkret-Einzelnen stehen bleibt, darin auf- oder untergeht, sondern es deutet im Kontext der sich im Vergleich zeigenden identischen wie auch differierenden Handlungsmuster, Wertsetzungen etc.

Ich möchte das Gesagte im Rückgriff auf Meister Eckhart exemplifizieren:

Meister Eckhart, der in theologischer Perspektivierung daran interessiert war, das Göttliche in den Dingen - also das Allgemeine im Konkreten - zu finden, fordert in der „rede der unterscheidung“ dazu auf, die Dinge zu durchbrechen

und das Allgemeine darin zu ergreifen; er macht den geforderten Abstraktionsprozess plausibel mit seinem Beispiel vom Schreiben:

„Vergleichsweise so wie einer, der schreiben lernen will. Fürwahr, soll er die Kunst beherrschen, so muss er sich viel und oft in dieser Tätigkeit üben, wie sauer und schwer es ihm auch werde und wie unmöglich es ihn dünke: will er's nur fleißig üben und oft, so lernt er's doch und eignet sich die Kunst an. Fürwahr zuerst muss er seine Gedanken auf jeden einzelnen Buchstaben richten und den sich sehr fest einprägen. Später, wenn er dann die Kunst beherrscht, so bedarf er der Bildvorstellung und der Überlegung gar nicht mehr, und dann schreibt er unbefangen und frei, und ebenso ist es auch, wenn es sich um das Geigenspielen oder irgendwelche Verrichtungen handelt, die aus seinem Können geschehen sollen. Für ihn genügt es völlig zu wissen, dass er seine Kunst betätigen will; und wenn er auch nicht beständig bewusst dabei ist, so vollführt er sein Tun doch, woran er auch denken mag, aus einem Können heraus.“ (RDU Q61).

Was die im Schreibprozess erfolgende Abstraktion betrifft, können Meister Eckharts Ausführungen folgendermaßen präzisiert werden: 1) viel schreiben ist wichtig; ohne Übung keine Aneignung; 2) Im Vertrautwerden, im Hin und Her von einem Buchstaben zum anderen sowie im Konfirmieren des Gleichen in verschiedenen Schreibsituationen und dem ständigen Kombinieren von verschiedenen Buchstaben vollzieht sich die Lösung von der Fixierung auf den konkreten, einzelnen Buchstaben.

In gleicher Weise kann sich ein Leser in Beziehung setzen zu Figuren der literarischen Welt, die er in Buchform vor sich hat, die im Prozess des Lesens zunehmend an konkreter Gestalt gewinnen und mit denen er zutreffend vertraut wird – so vertraut, dass manche sogar von ihm als seine gedruckten Freunde empfunden werden. Er denkt über sie nach und prägt sie sich ein. Letztlich ist es jedoch nicht die entstandene Bindung an sie; vielmehr wird er im Prozess der wechselseitigen Lektüre, im reflektierenden Hin und Her von einer Figur zur anderen, von einem Werk zum nächsten ganz bindungslos und gewinnt eine Freiheit ihnen gegenüber. Denn er verfügt über sie, ihre Charaktere, Handlungen und Wertsetzungen in seinem Denken und Handeln wie man als

Mensch beim Schreiben über die Buchstaben des Alphabets, Grammatik und Syntax verfügt.

Dies heißt: Bei der Konstruktion des eigenen Lebens ist es ihm möglich, sich des Figurenarsenals der von ihm gelesenen Literatur zu bedienen, aus den vielfältigen Elementen literarisch inszenierten Lebens auszuwählen und diese quasi als Buchstaben für den zu fertigenden eigenen Lebenstext zu nehmen. Wechselseitige Lektüre heißt in diesem Zusammenhang, die eigene Welt mit den Augen der literarischen Welt und diese mit denen der eigenen Welt lesen. Um ein Beispiel zu geben: Der wilde Mann in Hartmanns von Aue, Iwein: Bin ich selber auch Element einer derartig strikt organisierten Systems? Wie würde ich reagieren? Warum? Und die umgekehrte Perspektive: Müsste nicht manches in meinem Lebensbereich so organisiert werden, wie der wilde Mann seine Tiere organisiert hat? Wie müsste ich vorgehen, dass mein Handeln wirksam würde? Zweites Bsp.: Ginover, die Königin, als allgemein anerkannte Chefin mit Kompetenz (meisterschaft) führt gekonnt die Konversation mit dem aufmüpfigen Keie: Mit den Augen der Königin heutige Führungspersonen lesen (vielleicht wird deutlich, was in dem einen oder anderen bzw. in vielen Fällen verändert werden müsste). – Mit den Augen der eigenen Welt gelesen: warum einschreiten, wenn die Königin beleidigt wird. Wie gehen wir mit maßgeblichen Personen um? Mit den Augen der eigenen Welt – mein 3. Beispiel – Lunete lesen: Lunete als Unternehmensberaterin; sie bringt es ja fertig, dass Laudine als Witwe den Mörder ihres Mannes heiratet. Mit den Augen Lunetes, die zu Iwein steht, mich selber lesen: Wo findet sich Treue und Dankbarkeit in meinen Beziehungen?

Damit dies möglich wird, muss im Unterricht ganz Verschiedenes gelesen werden. Regel: Je verschiedenartiger die Lektüren, desto weiter der Horizont, der sich bei Schülern bilden kann. Notwendig ist dabei aber auch, dass begleitend ein ständiger Aufbau von Kategorien erfolgt, aufgrund dessen es Schülern möglich wird, die lesend erfahrene disparate Vielfalt einzuordnen und so lebensrelevante Erfahrung zu gewinnen.

3. These: Man kann als Lehrer seinen Schwerpunkt im Unterricht auch darauf legen, Kontrasterfahrungen zu erzeugen: Dadurch, dass man beispielsweise im

Rahmen der literarischen Anthropologie bestimmte Konzepte - wie etwa Körperkonzepte, Konzepte von Emotionalität, von Bildung, von Konflikt, Herrschaft und Gewalt etc –thematisiert und mittelalterliche Literatur daraufhin befragt, welche Unterschiede zu heutigen Erscheinungsformen gegeben sind. Die sich anschließende Reflexion richtet sich dabei auf die literarisch jeweils immer anders inszenierte Eigenart, Besonderheit und Fremdheit der literarischen Welt, ihrer Figuren samt ihrem Denken und Handeln. Im betrachtenden Vergleichen vermag ein Schüler – wie jeder Leser – zu der Einsicht kommen, wie sehr er in seinem Denken und Handeln von der Ordnung seiner eigenen Lebenswelt bestimmt ist und wie sehr er – bei aller Übereinstimmung – von den literarischen Figuren der mittelalterlichen Welt differiert, die mehr oder weniger ihrem sozio-kulturellen Code entsprechend leben. Aufgrund der Differenzerfahrung – kulturelle Differenz, situative Differenz, personale Differenz - kommt es dann dazu, dass eigene wie gleichermaßen im literarischen Medium begegnende, davon abweichende Grundüberzeugungen, Wertsetzungen und Handlungsmuster fragwürdig werden. Der Grad an Abweichung von vertrauten Mustern provoziert eine Auseinandersetzung, die darauf zielt, den Sinn der in Frage stehenden Grundüberzeugungen, Handlungsweisen und Wertoptionen aufgrund ihres Gelingens zu verifizieren oder wegen des Scheiterns der Figuren zu falsifizieren.

Damit ist ein Reflexionsprozess angestoßen; der günstigste Fall von Lernen tritt ein, die aktive Verarbeitung des kommunizierten Wissens. Sucht man als Lehrer nach geeigneten Elaborationsstrategien, die zu einer erhöhten Aufmerksamkeit bestimmten Lerninhalten gegenüber führen und zur Verarbeitung motivieren, meine Empfehlung: Literatur des Mittelalters lesen!

4. These: Literatur kann als Medium der Identitätsbildung fungieren – ein Prozess, der sich im schulischen Rahmen vollzieht, indem der Schüler lesend die zur Ursituation der Identität kondensierte Unterscheidung zwischen Ich und Du ständig wiederholt und - zumindest implizit und vorreflexiv - folgende Fragen für sich beantwortet: Wer bin Ich? Wer möchte Ich sein? Was gehört zu mir?

Was nicht? Die Grundoperationen des Einordnens, Zuordnens, Differenzierens und Relationierens - bzw. der Vorstellungen: „so sein wie“, „ganz anders sein als ...“ oder „so sein wie, aber nur in der Hinsicht ...“ - stellen dabei zentrale Elemente dessen dar, was man – wiederum mit Meister Eckhart – als Bildung bezeichnen könnte: Im Durchgang durch verschiedene Vorbilder von Leben seine eigenen Vorstellungen von sich und dem Leben gewinnen. Der mittelalterlichen Literatur kann auch hier eine ganz besondere Bedeutung zukommen: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensentwürfen verläuft nämlich umso wirkungsvoller, je stärker das Andere in Figuren der literarischen Welt begegnet; wenn deren Leben sich deutlich unterscheidet von der Lebenssituation eines heutigen Schülers; wenn die Komplexität der jeweiligen Lebenssituation der literarischen Figuren deutlich differiert von der Lebenssituation heutiger Rezipienten, d.h. alle partielle Ähnlichkeit von einer immer größeren Unähnlichkeit umfassen ist.

These 5: Neben der Sinn- und Identitätssuche des Einzelnen ist für die Kultur einer Gesellschaft eine Verständigung über leitende Werte, Handlungsmuster und Deutesysteme unabdingbar. Literatur kann dabei als Medium fungieren, in dem soziale Systeme inszeniert werden, deren Agenten mit ihren Präferenzen, Sichtweisen, Einstellungen und Handlungen einer Gesellschaft Anlass zur Diskussion bieten. Insbesondere ist es die immer wieder ins Spiel kommende Differenz zum Gewohnten, die einer Gesellschaft, speziell über den Literaturunterricht in der Schule, ermöglicht, ungewöhnlich zu denken, wahrzunehmen und zu handeln. Der Vorteil der Literatur gegenüber anderen Medien besteht darin, dass Literatur als gedrucktes Leben die Chance bietet zu beliebig oft wiederholbarer Beobachtung. Mittelalterliche Literatur erweist sich hier als dankbares Objekt für den interessierten Blick, der gerade beim Unbekannten, noch nicht im Kontext heutiger Erfahrung Typisierten in Aktion tritt und auf Hochtouren daran arbeitet, dass es eingeordnet wird bzw. dass aktuelle Deutemuster, Wertsetzungen, Handlungskonzepte etc. dadurch in Frage gestellt werden. So wird der Schüler als Leser von Literatur, speziell von mittelalterlicher Literatur, in der Terminologie Jurij M. Lotmans zum Helden, zum Grenzüberschreiter aus dem Raum des Gewohnten in unbekannte Ordnungen

einer literarischen Welt hinein, die er selektiv wahrnimmt und deren Elemente er über den Text hinausgehend in Verbindung mit seinen bisherigen Erfahrungen bringt und in deren Kontext er sein aktuelles Leben neu zu kombinieren und zu akzentuieren angeregt wird.

Versteht man Schreiben als Erkenntnisform, bieten produktionsorientierte Verfahren in der Schule die Möglichkeit, dass Schüler sich produktiv auf den jeweiligen Text einlassen und dialogisch oder monologisch eine Figurenperspektive, zentrale Werte aus der Sicht von Tätern oder Opfern diskutieren, ergänzen oder abändern. Die Spannung zum Vertrauten, die ungewohnte Perspektive bietet dabei einen besonderen Anreiz. So könnten Schreibaufgaben z.B. lauten: Stelle dir vor: Erec schreibt einen Brief an König Artus, in dem er darlegt, was er gedacht hat, als er Enite zum Schweigen verpflichtete. Schreibe diesen Brief, in dem du darlegst, was Erec möglicherweise gedacht haben könnte. Oder: Enite diskutiert mit Ginover, der Königin, Erecs Schweigegebot. Oder: Ein Jahr nach Siegfrieds Tod denkt Kriemhild über ihre Beziehung zu Siegfried nach. Oder: Parzival verfasst Tagebucheinträge zu den Erfahrungen, die er in Soltane macht. Situation: Homeschooling bei der Mutter. Oder: Als Herrscher des Gral blickt Parzival auf seine Zeit als Artusritter zurück.

6. These: Die Beschreibung, Erklärung und Reflexion der in der Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur sich einstellenden Kontrasterfahrung macht in besonderem Maße Sinn, da im Umgang mit ihr zugleich der Umgang mit Heterogenität eingeübt werden kann – in unserer multikulturellen Gesellschaft ein (bislang m.E. nur marginal, wenn überhaupt berücksichtigtes) zentrales Bildungsziel schulischer Bildung. Als besonders ergiebig erweist sich in diesem Zusammenhang, wenn man Literatur mit dem Schema Problem – Problemlösung beobachtet. Das beobachtete Gegebene ist dabei sowohl als Problem, von dem aus weiter nach seiner Lösung gefragt wird, wie auch als Problemlösung zu verstehen, von der aus das zugrunde liegende Problem zu entdecken ist³, oder die reproblematisiert werden muss, weil die gefundene

³ Vgl. ebd., 423-425

Lösung unzureichend war. Auch kann man andere Problemlösungen ermitteln und miteinander hinsichtlich ihrer funktionalen Äquivalenz vergleichen. Alles Gegebene erscheint durch eine derartige Relationierung als kontingent: Der mittelalterlichen Literatur kommt bei der Beobachtung der Kontingenz des Vorhandenen und der Vergleichbarkeit des Verschiedenen eine hohe Bedeutung zu: Denn aufgrund ihrer großen Distanz zur Gegenwart, der Besonderheit ihrer Vorstellungswelt und der in ihr sich spiegelnden gesellschaftlichen Ordnung trifft in besonderem Maße auf sie zu, was Niklas Luhmann allgemein für eine derartige Analyse formuliert:

Man kann vermuten, dass Einsichten umso größeren Erkenntniswert besitzen, je verschiedener die Sachverhalte sind, an denen sie bestätigt werden können. Das Funktionieren trotz Heterogenität ist deshalb selbst eine Art Beweis [...]. Nach einer alten, einsichtigen Regel treten Wahrheiten in Zusammenhängen auf, Irrtümer dagegen isoliert. Wenn es (...) gelingt, trotz großer Heterogenität und Verschiedenartigkeit der Erscheinungen Zusammenhänge aufzuzeigen, kann dies als Indikator für Wahrheit gelten [...].⁴

III. Teil

Ich komme zu den Konsequenzen, die sich für einen kompetenzorientierten DU aus den bisherigen Ausführungen ergeben. Zunächst: Kompetenzorientierung heißt: Die Zielperspektive von Unterricht richtet sich darauf, das persönliche Leben wie das Leben in der Gesellschaft eigenverantwortlich gestalten zu können. Die oberste Fähigkeit, die nach den gängigen aktuellen Bildungstheorien dazu erforderlich ist, ist die Problemlösekompetenz; alles dient im schulischen Bildungsprozess dem Aufbau dieser Kompetenz. Von der Erfahrung her, die man mit literarisch inszeniertem Leben machen kann, wird man dieses Verständnis von Bildung wohl als eine etwas verkürzte Sicht von Leben empfinden. Dem ist ein – aus literarischer Erfahrung gespeistes – Verständnis von Bildung gegenüberzustellen:

1. Neben der mit der Kompetenzorientierung in den aktuellen Bildungsplänen anvisierten Problemlösekompetenz ist eine Problematisierungskompetenz

⁴ Niklas Luhmann, Soziale Systeme, 90f.

erforderlich. Es gibt nicht die Problemlösung; vielmehr ist es auch möglich, dass eine gewählte Lösung das vorhandene Problem noch vertieft oder gar – aus einer bestimmten Perspektive - das eigentliche Problem darstellt. Diachron angelegte Reihen mit Schlüsselszenen der Literatur aus ganz unterschiedlichen Epochen könnten die Beobachtung verschiedenster Problemlösungen von ähnlich gelagerten Problemen ermöglichen. In diesem Zusammenhang: Wer außergewöhnliche Probleme und auch außergewöhnliche Problemlösungsversuche, teilweise etwas verrückte, sucht: lesen Sie Mären – eine im DU weitgehend vergessene Textsorte.

2. Ferner sollte eine Kompetenz aufgebaut werden, die in Anbetracht so vieler nicht auflösbarer Probleme des Lebens zumindest ein begrenzt sinnvolles Umgehen mit dem nicht Lösbaren ermöglicht.
3. Für eine zur Lebenstüchtigkeit von Schülern führende Bildung ist m.E. vorgängig zu aller Problematisierungs- und Problemlösekompetenz über das schulische Lernen im DU eine Sinnfindungs- und Sinnggebungskompetenz aufzubauen, solange es stimmt, dass Menschen nicht wie triviale Maschinen funktionieren, sondern als selbstständig handelnde Wesen aufgrund von Einsicht in Sinn entscheiden. Orientierend wirkt sich dabei die Beschäftigung mit literarisch inszeniertem, also gedrucktem Leben aus: Denn wie will man Problemlösestrategien bewerten und gewichten, wenn keine zu beobachtende und sorgfältig zu studierende Erfahrung zur Verfügung steht, die aufgrund ihres exemplarischen Charakters erlaubt, das aktuelle Problem im Kontext von literarisch durchgespielten Problemen und Problemlösungen zu sehen, für die bestimmte Wert- und Deutemuster leitend waren. Dabei gilt: Je weiter man von aktuellen Sinnmustern entfernt ist, desto freier ist man bei der Suche nach Lösungen. Warum also sich nicht mit mittelalterlicher Literatur als Medium für die Konstruktion von Sinn beschäftigen?
4. Ein weiterer Punkt: In unserer multikulturellen Gesellschaft ist für ein gutes Miteinander die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen wie der gesamten Gesellschaft wichtig, sich selbst zu definieren im Unterschied und aufgrund der Erfahrung des Unterschieds von anderem bei gleichzeitiger Öffnung für den und das Andere. Konstitutiv für diesen Prozess der Identitätsfindung ist das

korrelative Verwiesensein der Beobachtung des Anderen und der Beobachtung seiner selbst. Jegliche Sinnfindung basiert auf ständig ablaufenden Inklusions- und Exklusionsprozessen, die jeweils eine Entscheidung für Mögliches und Unmögliches zur Voraussetzung haben. Für den Umgang mit Heterogenität ist ein wichtiges schulisches Lernziel, zu akzeptieren, wertzuschätzen und unter bestimmten Umständen sich anzueignen, was andere für möglich halten, was man selbst zunächst aber für unmöglich gehalten hat. In der Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur im Unterricht als einer bestimmten Form von Heterogenität kann genau dieses gelernt werden: Seine eigene Identität findet man in dialogischer Auseinandersetzung mit dem Anderen; wobei das Leben umso unkonventioneller, eben eigenbestimmter sich entwickelt, je mehr man eine Offenheit für das Unbekannte, in seinem Sinnpotential oft Überraschende zeigt. Warum sich also nicht mit dem Mittelalter beschäftigen?

5. Und noch ein Punkt: Fragt man danach, welche Kompetenzen die haben sollten, die entscheidend zur Bildung von Schülern und Schülerinnen beitragen – also Lehrerinnen und Lehrer -, möchte ich im Zusammenhang mit der über das literarische Medium erfolgenden persönlich wie gesellschaftlich wichtigen Identitätssuche folgende Rollenangebote machen: Lehrer sollten sein Detektive, die Spuren von Sinn verfolgen und diese in einen größeren Zusammenhang stellen; Ingenieure, die in Auseinandersetzung mit verschiedenen Sinnelementen - wie Handlungskonzepten, Wertoptionen, Einstellungen, Deutemustern – mit ihren Schülern lesend, schreibend und diskutierend Leben neu in Anbetracht einer sich rasant verändernden Welt zu konstruieren versuchen; und sie sollten Archäologen sein, denen es gelingt, in älterer, oft vergessener Literatur verborgene Schätze zu finden, die zu einem gelingenden Leben heute beizutragen vermögen. Schließlich sollten sie Staunende sein, die sich faszinieren lassen davon, wie auf einmalige Weise in mittelalterlicher Literatur aus Geschehen Geschichten und aus Geschichten Erzählungen werden, welche Ordnungen es gibt und welche Ordnungsverstöße, wie und wodurch sich etwas ereignet – die also staunen darüber, auf welche ganz besondere Weise Sinn erzeugt wird, indem Denk- und Handlungsmöglichkeiten – oft verdrängt, nicht wahrgenommen oder verworfen – ins textuelle Spiel gebracht und als thematische und sprachliche Elemente

auf originelle Weise relationiert und kombiniert werden zu einer Welt ganz besonderen Charakters. Warum sollte man dies seinen Schülern vorenthalten?

IV. Teil

Abschließend möchte ich Sie einladen in meine Landschaft der Anregungen. Hierbei handelt es sich nicht um einen äußeren, sichtbaren Raum; vielmehr ist dieser Raum als Denk- und Vorstellungsraum konzipiert. Fotografieren ist nicht möglich, fertige Objekte können nicht besichtigt werden. Stellen Sie sich vor, dass in diesem Raum Vitrinen verteilt sind, in denen beschriebene Zettel wie Schätze sorgsam aufbewahrt werden. Der Vitrineninhalt trägt keinen musealen Charakter; vielmehr befindet er sich in statu nascendi – er wartet darauf, dass man ihn zum Leben erweckt. Sie werden sich vielleicht fragen: Wer ist in der Lage, das, was in den verschiedenen Vitrinen enthalten ist, zum Leben zu erwecken und wie geht dies denn und warum sollte er dieses tun? - Fragen über Fragen. Die Antwort ist eine ganz einfache: Der erweckt den Inhalt zum Leben, der sich intensiv damit beschäftigt und weiß: es ist für heutiges Leben und Leben von morgen wichtig; deshalb sollte man jungen Menschen unbedingt davon erzählen und mit ihnen darüber reden.

Folgende virtuelle Vitrinen finden sich in dem von mir skizzierten virtuellen Raum:

1. Am Eingang steht eine Vitrine mit der mystischen Mühle. In allegorischer Auslegung kann das von oben auf das Mühlrad geschüttete Getreide als konkrete Geschichte verstanden werden, für deren Sinn - unten – das gemahlene Mehl steht. Das Mehl verweist allegorisch also auf alles, was vom Konkreten abstrahiert ist, auf den Sinn der Geschichte, oder noch allgemeiner auf die exemplarische Bedeutung, eben auf das, was sich beim Lesen des A-typischen der Geschichte typisieren lässt – : auf die Erfahrung, die man macht, wenn man die Geschichte liest.
2. Vitrine: Sie enthält Anregungen zur Frage: Wie ist es möglich, dass man beim Lesen erfahrener wird für die Erfahrungen, die das Leben

bietet? Wie verfeinert man den konkreten Inhalt eines literarischen Textes so, dass man ihm Sinn abgewinnt? Bei der Mühlmaschine ist es der Mahlmechanismus, die Mahlbewegungen der Mühlräder; bei der Sinnmaschine das, was die Mönchstheologie in Anlehnung an die besondere Form der Verdauung, die den Wiederkäuern zu eigen ist, als *ruminatio* bezeichnet hat. Beigelegt ist auch ein Zettel aus der Evaluation eines Mönches durch den cluniazensischen Abt Petrus Venerabilis: „Sein Mund kaute unaufhörlich die heiligen Worte der Bibel wieder.“ Es findet sich auch ein Zettel mit der Überschrift *Meditatio* nebst Erläuterung: „Meditieren heißt: sich ganz streng an den Satz halten, den man rezitiert, und alle Worte abwägen, um ihren Sinn zu erfassen. Der Meditierende macht sich den Inhalt eines Textes zu eigen, indem er ihn gleichsam verspeist und seinen Geschmack empfindet, er kostet ihn mit dem Mund des Herzens.“ Und von Heinrich Seuse findet sich die Notiz: Unzerkautes Süßholz ruft im Mund keinen Geschmack hervor. Darum: Den biblischen, literarischen Text nicht in eiligem Darübergleiten bedenken, sondern betrachtend, mit herzlicher Liebe mitempfindend oder mit Freude wegen der exemplarischen Bedeutung, die sich hier findet. Kein Skimming und Scanning möglich. Ein Kommentar eines Besuchers findet sich auch: „I make also a difference between Beobachtung and Betrachtung“. Offensichtlich war Niklas Luhmann bereits in dieser Ausstellung.

3. Vitrine: Wachsfigurenkabinett; Sammlung von Vorbildfiguren. Entscheidend: nicht deren Aussehen ist wichtig, vielmehr müssen sie als Text gelesen werden, um Bedeutung für das eigene Leben ermitteln zu können: deren Werte, Einstellungen, Bewältigungs- und Gestaltungsformen von Leben.

,Deutlich zu erkennen sind: Siegfried, Dietrich von Bern, Rüedeger, Der wilde Mann aus dem ‚Iwein‘; Lunete.

4. Vitrine des Staunens

5. Vitrine der Aufmerksamkeit

6. Vitrine der Räume
 7. Spannungsgeladene Vitrine des Schweigens, erzeugt laufend als (+)-Pol Energie in Verbindung mit dem (–)-Pol, der Dauerkommunikation in der Kommunikationsgesellschaft.
 8. Vitrine der Selbstvergessenheit. Iwein; Eckhart, Tauler; Seuse
 9. Vitrine der Ordnung: Tag-/Nachtordnung der Liebe; Heiden/Christen; Das Exorbitante: Helden-Heilige; Grenzüberschreitungen, das nicht Maßgeschneiderte, Non-Kon-forme.
 10. Vitrine der Emotionen: Kampfeswut; Trauer, Freude
 11. Vitrine der Handlungsmuster: Brautwerbungsschema; Fließen; flow-Erlebnis; Bilder evozieren Handlung: z.B.: Wüste; Abgeschiedenheit.
 12. Vitrine Labyrinth: Sie enthält eine Empfehlung: Die Beschäftigung mit Literatur in der Schule sollte auch labyrinthischen Charakter tragen – wie das Leben, das sich auf Literatureinbahnstraßen nicht finden lässt. Deshalb:
 - Vielfalt statt Einfalt
 - Verschiedenheit statt Gleichheit
 - Mittelalterliche Literatur als Schatzkiste statt Materialsammlung zu Übungszwecken. Und auch ein kleiner Zettel findet sich: „Trost des Labyrinths: Differenz macht Sinn.“
-