

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg/ Pädagogische Hochschule Freiburg
Deutsches Seminar/ Institut für Politik und Geschichtswissenschaft
Germanistische Mediävistik/ Fachrichtung Geschichte
Seminar: Literarische Transkulturalität in der Vormoderne aus europäischer Perspektive
Dozenten: Julian Happes & Prof. Dr. Stefan Seeber
Wintersemester 2020/21

ASPEKTE LITERARISCHER TRANSKULTURALITÄT IN DER VORMODERNE
AUS EUROPÄISCHER PERSPEKTIVE.

QUELLENARBEITEN FÜR DEN UNTERRICHT IN DEN SEKUNDARSTUFEN I UND II

Von

Aaron Afschar, Lea Albicker, Eva M. Baumgartner, Christian Brack, Sophie J. Bredow, Tobias Brian, Moritz Dröse, Jule Elbert, Sophie Freyler, Marie Gehring, Florian Haerle, Annika Held, Lena M. Jakof, Jonathan Jauss, Sarah Kapp, Leon Lässig, Hanna Martinec, Lina Naji, Julia Prinzen, Hannah F. Schlachter, Ines A. Schröder, Moriz Schuster, Caroline Vollmer und Marlon Wendel

-

Inhaltsverzeichnis

Mittelalter in die Schule! Eine Einleitung.....	i
Julian Happes und Prof. Dr. Stefan Seeber	
1. Konstruierte Geschlechterrollen in der mittelalterlichen Minnelyrik.....	1
Sophie J. Bredow und Lena M. Jakof	
1.1.Hinführung.....	1
1.2. Historische Kontextualisierung.....	2
1.3. Quellenkritik.....	2
1.4. Text und Übersetzung.....	3
1.5. Didaktische Zugänglichkeit – Aufbereitung der Quelle für die Schule.....	6
1.6. Ausblick.....	8
2. Transkulturalität unter dem Aspekt sozialer Zugehörigkeit. Der rotwelsche Sprachgebrauch am Beispiel von Brants <i>Narrenschiff</i>.....	9
Aaron Afschar, Marie Gehring, Florian Haerle, Jonathan Jauss, Sarah Kapp und Julia Prinzen	
2.1 Hinführung.....	9
2.2. Historische Kontextualisierung.....	10
2.3. Quellenkritik.....	11
2.4. Textausschnitt.....	12
2.5. Verweis auf zusätzliche Quellen.....	12
2.6. Didaktische Zugänglichkeit.....	13
2.7. Ausblick und Problematisierung.....	15
2.8. Anhang.....	16
3. Der Streit um die Bücher der Juden mit Hinblick auf Transkulturalität.....	17
Tobias Brian, Ines A. Schröder, Moriz Schuster	
3.1 Hinführung.....	17
3.2. Historische Kontextualisierung.....	17
3.3. Quellenkritik.....	18
3.4. Quellenausschnitt.....	20
3.5. Zu vergleichende Quellen.....	32
3.6. Didaktische Zugänglichkeit.....	32
3.7. Ausblick und Problematisierung.....	35

4. Transkulturalität unter dem Aspekt der Religionskritik.	
Frühneuzeitliche Flugblätter	36
Eva M. Baumgartner, Christian Brack und Caroline Vollmer	
4.1. Hinführung.....	36
4.2. Historische Kontextualisierung.....	37
4.3. Quellenkritik.....	38
4.4. Didaktische Zugänglichkeit.....	39
4.5. Ausblick und Problematisierung.....	42
5. Hexenverfolgung im Mittelalter aus genderspezifischer Sicht	43
Sophie Freyler und Annika Held	
5.1. Hinführung.....	43
5.2. Historische Kontextualisierung.....	43
5.3. Quellenkritik und Quellenedition.....	44
5.4. Diachroner Vergleich und aktueller Bezug.....	47
5.5. Didaktische Zugänglichkeit und Analyse.....	48
5.6. Anwendung im Unterricht.....	49
6. Quellenerarbeitung zum Thema „Nation“	51
Lea Albicker, Moritz Dröse, Leon Lässig, Hanna Martinec, Lina Naji und Marlon Wendel	
6.1. Hinführung.....	51
6.2. Historische Kontextualisierung.....	52
6.3. Vorstellung von Nation im 19. Jahrhundert.....	54
6.4. Quellenkritik.....	56
6.5. Didaktische Zugänglichkeit.....	59
6.6. Ausblick und Problematisierung.....	60
7. Geschlechterkonzeptionen in mittelhochdeutscher Literatur.	
Die literarische Konstruktion von Weiblichkeit am Beispiel des <i>Nibelungenliedes</i>	62
Jule Elbert und Hannah F. Schlachter	
7.1. Hinführung.....	62
7.2. Historische Kontextualisierung.....	64
7.3. Quellenkritik.....	64

7.4. Quellenedition.....	65
7.5. Didaktische Zugänglichkeit.....	65
7.6. Ausblick/ Problematisierung – Impulse.....	72
7.7. Anhang.....	74
8. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	82

Mittelalter in die Schule! Eine Einleitung

Das Mittelalter hat im schulischen Curriculum einen schweren Stand. Dieser Status quo wird häufig beklagt, ohne dass sich (bisher) eine Patentlösung gefunden hätte, die immer wieder konstatierte gesellschaftliche Mittelalterbegeisterung in der Schule fruchtbar zu machen. Zu oft wird die Kombination aus fachwissenschaftlichem Anspruch, fachdidaktischer Reduktion und bildungspolitischen Vorgaben als Quadratur des Kreises begriffen, bei deren Durchführung entweder Komplexität auf der Strecke bleibt oder die Anwendbarkeit in der Schule nicht gegeben ist. Die Schwierigkeit, eine Balance zwischen den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachpraxis zu finden, dokumentiert auch die Fülle neuerer Publikationen, die entweder grundsätzliche Neuorientierung fordern¹ oder versuchen, fachwissenschaftlich relevante Inhalte auch für die Schule anwendbar zu machen.² Und obwohl sich in dem Grenzgebiet zwischen Theorie und Praxis inzwischen viele Projekte zur Schul- und auch Hochschuldidaktik³ der Mediävistik entwickeln, fehlt noch eine einheitliche, bündelnde Orientierung hin zu einer interdisziplinären Mittelalterdidaktik: Diese muss die Disziplinen verbinden, für Forscher*innen genauso wie für Student*innen und Lehrer*innen anschlussfähig sein und sollte das Ziel verfolgen, Appelle zur Nutzung des Mittelalters im Unterricht⁴ unnötig zu machen – das Mittelalter kann und sollte fester Bestandteil des Schulunterrichts sein, dafür gibt es gute Gründe und dazu gibt es auch, von Fachwissenschaft und Fachdidaktik konzipiert, umfangreiche Angebote.

In einem Seminarprojekt, das als Kooperation zwischen der Geschichtswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Germanistik der Universität Freiburg entstanden ist, verfolgen wir (Julian Happes, PH und Stefan Seeber, Uni) das Ziel, ein eben solches Angebot und damit einen weiteren Baustein auf dem Weg zu einer interdisziplinären Mittelalterdidaktik zu erarbeiten. Gemeinsam mit Student*innen aus beiden Hochschulen nehmen wir interdisziplinär die Möglichkeiten in den Blick, Mittelalter für Lehrer*innen und

¹ Thomas Martin Buck: Mittelalter und Moderne: Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule (Schwalbach 2008), in: Edith Feistner, Ina Karg und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.): Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität: Leistungspotenzial und Ziele eines Faches, Göttingen 2006.

² Uta Goerlitz und Meike Hensel-Grobe (Hrsg.): Mediävistik und Schule im Dialog, Berlin 2017 (Das Mittelalter. Zeitschrift des Mediävistenverbandes 22,1).

³ Vgl. zuletzt für die Germanistik Katharina Jacob und Andrea Sieber: Wahrnehmungsprozesse in mediävistischer und linguistischer Perspektive – ein hochschuldidaktisches Kooperationsprojekt, Themenheft der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68 (2021), Heft 1.

⁴ So z. B. bei Katja Winter: Der ›Otnit‹ im Deutschunterricht. Mittelalter-Didaktik im Kontext einer kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik, Frankfurt 2020, Kap. III.

Schüler*innen nicht nur interessant, sondern auch erkenntnisfördernd einsetzbar zu machen. Die Arbeit hat den Nebeneffekt, dass die Student*innen, die an PH und Uni im modularisierten Lehramtsstudium eingeschrieben sind, auch während ihrer Zeit der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung einen Bezug zur Praxis haben: Je enger der Kontakt zwischen Hochschule und Schule gestaltet werden kann, umso besser ist das für alle Beteiligten.

Unser Projekt knüpft nicht an fachliche Inhalte des Geschichts- oder Deutschunterrichts an, sondern nimmt eine der zentralen Kompetenzen in den Blick, die seit 2016 unter dem Namen „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ im Gymnasium in Baden-Württemberg als Leitperspektive verankert ist. Diese Anforderung des Bildungsplans reagiert auf die Herausforderungen des Zusammenlebens in einer heterogenen Gesellschaft. Seit 2006 gilt in Deutschland das ›Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz‹ (AGG). „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“⁵ Die Bildungspolitik der einzelnen Länder greift das Gesetz auf. Das Land Baden-Württemberg formuliert in der Leitperspektive ›Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‹ (BTV) des Bildungsplans 2016 als Kernanliegen den „Respekt sowie die gegenseitige Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern. Grundlagen sind die Menschenwürde, das christliche Menschenbild sowie die staatliche Verfassung mit dem besonderen Schutz von Ehe und Familie.“⁶

Intensiv zu diskutieren wäre im Rahmen einer Grundsatzdebatte die seltsame Hybride dieser Leitperspektive, die bei aller Offenheit für Verschiedenheit dennoch einen diskursbestimmenden Anspruch des christlichen und heteronormativen Menschen- und Gesellschaftsbildes und damit einer spezifischen „Leitkultur“ postuliert, die implizit die Akzeptanz von Vielfalt als Hierarchisierungsaufgabe umdefiniert: „Fremdes“ wird anerkannt, aber nicht gleichgestellt. Diese Diskussion zu führen ist hier nicht der Ort; wichtiger ist: Die BTV-Leitperspektive unternimmt zumindest einen Versuch, die zunehmende Polarisierung, die v. a. auch mit den intensivierten Migrationsbewegungen verbunden ist,⁷ aufzulösen und Verständnis

⁵ Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) (2006). Vgl. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 02.04.21).

⁶ http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV (abgerufen am 02.04.21).

⁷ Bettina Alavi: Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung, in: dies./Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Migration und Fremdverstehen: Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004 (Schriften zur Geschichtsdidaktik 16), S. 23-35, hier S. 24-27.

für das Andere zu schaffen. Denn es ist deutlich, dass durch die Flucht- und Migrationsbewegungen neue Konfliktzonen entlang historisch etablierter (und seit langer Zeit problematischer) Argumentationslinien entstehen, die Spannungen in der Gesellschaft erzeugen können.⁸ Und diese Konfliktzonen zu erkennen, den Spannungen auflösend entgegenzuwirken und die Voraussetzung für ein produktives Miteinander von Menschen aus verschiedenen Kulturen zu schaffen, wird mit der BTV-Leitperspektive zu einer Aufgabe des Schulunterrichts. Das bedeutet aber auch, dass die Institutionen, die für die Ausbildung der Lehrkräfte zuständig sind, sich ebenfalls mit dieser Thematik beschäftigen müssen, wenn sie ihre Student*innen adäquat auf die kommenden Aufgaben vorbereiten wollen.

Hier setzt unsere Arbeit an. Wir bringen Impulse aus der Mediävistik ein, um der gegenwärtigen Debatte über BTV neue, historische Dimensionen zu eröffnen und die Sensibilität der Lehrer*innen für das Thema durch den Rekurs auf die Alterität der mittelalterlichen Quellen zu schärfen. Dabei arbeiten wir auch gegen gefestigte Stereotype der öffentlichen Wahrnehmung an. Der globalisierten pluriformen Welt des 21. Jahrhunderts wird mitunter popkulturell die Idee eines Mittelalters entgegengestellt, das durch vermeintlich klare kulturelle und religiöse Dichotomien geprägt ist. Dieser vereinfachenden Idee steht eine Vielzahl an mediävistischen Forschungsansätzen entgegen, die seit mehr als zwei Jahrzehnten zunehmend für eine polyvalentere Sichtweise argumentieren. Michael Borgolte hält programmatisch fest: „Kein ernstzunehmender Historiker würde heute noch vom „christlichen Mittelalter“ sprechen. [...]. Für jeden, der genau hinsah, war schon immer die religiöse Einheit des Mittelalters unter dem Zeichen des Kreuzes eine zu starke Vereinfachung, wenn nicht ideologische Täuschung [...]. Manche beunruhigt, dass mit der einen Kultur eine sicher geglaubte Identität der Geschichte verlorengegangen ist, andere erkennen in der plurikulturellen Auffassung der Epoche die adäquate Antwort auf Erfahrungen der Gegenwart.“⁹

Borgoltes Ansatz eines plurikulturellen Verständnisses des Mittelalters haben wir im Rahmen des Projekts aufgegriffen und auf das von Wolfgang Welsch entwickelte Konzept einer Transkulturalität hin ausgeweitet. Die damit verbundene Fragestellung war die nach der Möglichkeit einer transdisziplinären Mediävistik an der Schnittfläche von Literatur- und Geschichtswissenschaft unter dem Leitbegriff der Transkulturalität, also mit Blick auf das, was

⁸ Bärbel Völkel: *Inklusive Geschichtsdidaktik: Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*, Schwalbach 2017 (Wochenschau Wissenschaft), S. 7.

⁹ Michael Borgolte: *Christliche und muslimische Repräsentationen der Welt. Ein Versuch in transdisziplinärer Mediävistik*, in: Angelika Neuwirth/Günter Stock (Hrsg.): *Europa im Nahen Osten, der Nahe Osten in Europa*, Berlin 2017, S. 131-188, hier S. 132.

Welsch als das Verbindende zwischen den Kulturen ausgemacht hat. Welsch geht es in seinem Ansatz darum, die bestehende Vorstellung von Kulturen als in sich homogene, nach außen klar abgrenzbare Entitäten abzulösen durch die Idee von Kulturen als Geflechten oder Netzen, die horizontal ebenso wie vertikal differenziert und gleichzeitig miteinander vernetzt sind.¹⁰ Welsch unterscheidet in Hinblick auf Transkulturalität eine Mikro- und Makroebene: Der moderne Mensch ist per se transkulturell, er ist geprägt durch mehrere kulturelle Muster, in ihm verbinden sich unterschiedliche kulturelle Elemente. Die innere, also individuelle Transkulturalität ist Bedingung für die externe Transkulturalität. Da jedes einzelne Individuum in diversen kulturellen Netzwerken ‚mitspielt‘, werden, zumindest in der Theorie, bestehende kulturelle Stereotype wie Nation oder Rasse obsolet.¹¹ Transkulturalität als neues pädagogisches Leitkonzept stellt kulturelle Aneignungsprozesse, die Menschen sowohl im globalen wie lokalen Kontext zu leisten haben, in den Mittelpunkt.

Der baden-württembergische Bildungsplan fordert von Deutsch- und Geschichtslehrer*innen explizit, Schüler*innen Vielfalt als gesellschaftliche Realität zu vermitteln und die Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu stärken. Dies kann durch den historischen Blick auf Formen von Vorurteilen und Stereotypen sowie des interkulturellen und interreligiösen Dialogs geschehen. Zur Umsetzung dieser Forderungen schlagen wir vor, das Leitprinzip der Transkulturalität fächerübergreifend zu denken. Der Begriff hat dabei eine doppelte Bedeutung: Als historisches Phänomen verweist er auf die Prozesshaftigkeit und Konstruiertheit kultureller Zuschreibungen in der Geschichte, als pädagogisches Ziel auf die Achtung und Wahrnehmung der kulturellen Fluidität der Schüler*innenidentitäten. Der historische Zugang legt die Bedeutung aber auch das Konfliktpotenzial kultureller Begegnungen im Mittelalter offen, der literaturwissenschaftliche Zugang hingegen erschließt quellen-nah Sprache als Konstruktionsmedium von kulturell vorgeprägten Vorurteilen und Stereotypen und offenbart deren Wirkmacht bei der Zuschreibung und Bewertung von fremd und eigen.

Um Missverständnissen vorzubeugen: In den Arbeiten der Student*innen des Seminarprojekts geht es nicht darum, in jedem mediävistischen Themenfeld Spuren von Transkulturalität aufzudecken; ganz im Gegenteil zeigen viele Quellen deutliche Einteilungen von

¹⁰ Wolfgang Welsch: Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Information Philosophie 2, Wien 1992, S. 5-20. Zuletzt: Ders.: Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe, Wien 2017. Vgl. auch Dorothee Kimmich / Schamma Schahadat (Hrsg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, Bielefeld 2012 (Kultur- und Medientheorie) und Andreas Langenohl et. al. (Hrsg.): Transkulturalität: klassische Texte, Bielefeld 2015 (Basis-Scripte 3).

¹¹ Welsch: Transkulturalität, S. 17-23.

„fremd“ und „eigen“, die modernen Augen überhaupt nicht transkulturell erscheinen und die auch nicht dem älteren Paradigma der Interkulturalität zu gehorchen scheinen.¹² Die strengen Dichotomien zwischen „uns“ und den „anderen“ (z. B. bei antisemitischen Schriften, aber auch bei der Ausgrenzung von als Hexen „identifizierten“ Frauen) dienen vielmehr dazu, aus der Betrachtung der historisch gewachsenen Konfliktsituationen heraus im Schulunterricht ein Problembewusstsein zu generieren, das die Konflikte der eigenen Gegenwart historisch perspektiviert. Die transkulturelle Sichtweise ist die der Reflexion und der kritischen Sicht auf diese Konstellationen, sie ist eine Leistung, die im Unterricht von Lehrer*innen und Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit den Quellen erbracht wird. Dieser Zugriff kann neue Möglichkeiten eröffnen, das BTV-Thema mit der Lehrsituation in der Schule zu verbinden: Es finden sich im Arbeitspapier, das die Student*innen hier vorlegen, nicht nur zahlreiche Vorschläge von möglichen Quellenarbeiten und Fragestellungen, sondern immer auch Hinweise zur Einordnung des jeweiligen Themas in ein größeres Ganzes, in einen Unterrichtszusammenhang, der nicht allein auf BTV beschränkt ist, die Leitperspektive aber organisch in die Arbeit im Klassenraum einbettet.

Die Arbeiten, die in diesem Paper zusammengetragen wurden, sind im Wintersemester 2020/21 von Student*innen unseres interdisziplinären BA-Seminars zur Transkulturalität gemeinsam erstellt worden. Nach einer einführenden Arbeitseinheit zu Theorie und Praxis von Transkulturalitätsvorstellungen in der Wissenschaft, zum Bildungsplan und der Bedeutung von BTV haben die Student*innen gemeinsam Themen ausgewählt, die nach ihrer Ansicht besonders für den Geschichtsunterricht geeignet sind. In Gruppenarbeiten haben sie die Themen intensiver erforscht, nach Quellen gesucht, diese aufbereitet und mit einer didaktischen Perspektivierung versehen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit haben wir gemeinsam mit den Teilnehmer*innen des Seminars und mit besonderer Unterstützung unserer Hilfskräfte Hanna Martinec und Leon Lässig redaktionell bearbeitet und eingerichtet. Dabei war es nicht unser Ziel, vollständige Uniformität des Arbeitspapiers zu erreichen – die stilistischen Besonderheiten der Gruppenarbeiten sollten ebenso wie die speziellen Schwerpunktsetzungen auch im fertigen „Produkt“ der Gemeinschaftsarbeit widergespiegelt werden. Wir bieten im

¹² Ortrud Gutjahr: Interkulturalität als Forschungsparadigma und Herausforderung der Germanistik, in: Dies. et. al. (Hrsg.): Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur und Medienwissenschaft, Frankfurt a. M. 2012 (Publikationen der internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) 12), S. 17–22, hier S. 17f.: „Epistemologisch steht Interkulturalität für eine Aufmerksamkeitsverlagerung bei Sprach-, Text- und Medienanalysen hin zu Alteritätskonstellationen, Fremdzuschreibungen, Formen der Liminalität, Akten der Transgression und Prozessen der Transformation wie auch Operationen der Kreuzung, Mischung und Durchdringung.“

Folgenden eine Handreichung für Lehrer*innen, die als Angebot zur Auseinandersetzung mit der Alterität mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Quellen im BTV-Kontext des Schulunterrichts gedacht ist. Jedes Kapitel steht für sich und ist namentlich von den Autor*innen gekennzeichnet, die es verfasst haben. Die „Gesamtverantwortung“ tragen wir als Seminarleiter, und wir sind uns bei der Übernahme dieser Verantwortung durchaus auch der Grenzen bewusst, die einem solchen Seminarprojekt gesetzt sind: Es ist zwischen akademischer Abhandlung und fachpraktischer Anleitung angesiedelt und gehört weder dem fachwissenschaftlichen noch dem fachdidaktischen Bereich allein zu. Wir sind der festen Überzeugung, dass der Zwischenraum zwischen den Disziplinen, der hier beackert wird, ein außerordentlich fruchtbares Feld ist, das große Aufmerksamkeit verdient. Wir veröffentlichen das Paper bewusst digital, um es kommentier- und ergänzungsfähig zu gestalten und den Leser*innen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv in die Weiterentwicklung der Arbeit einzubringen.

Wir danken den Student*innen des Seminars und unseren Hilfskräften für ihr besonderes Engagement, das weit über den normalen Rahmen von Seminaranforderungen hinausgegangen ist, und sind gespannt auf den Widerhall, den diese Überlegungen finden werden.

Freiburg im April 2021

Julian Happes & Prof. Dr. Stefan Seeber

1. Konstruierte Geschlechterrollen in der mittelalterlichen Minnelyrik

Sophie J. Bredow und Lena M. Jakof

1.1. Hinführung

Die Geschlechterfrage hat in den letzten Jahren deutlich an Relevanz in der Gesellschaft und den Medien gewonnen. Fragen rund um die Themen Frauenquote, Gendern oder Transsexualität werden kontrovers diskutiert. Und auch die Gender Studies gewinnen immer mehr Bedeutung. Sie beschäftigen sich mit Fragen rund um das biologische Geschlecht (*sex*) und das soziale Geschlecht (*gender*) und sehen das Geschlecht eines Menschen nicht durch biologische Gegebenheiten und ein binäres System determiniert.¹³

Bei so einer hohen Signifikanz der Thematik gehört es zur Aufklärung von Jugendlichen und bei der Bildungsarbeit dazu, die Angelegenheit Geschlecht auch in den Unterricht zu bringen und dort gemeinsam aufzuarbeiten. Dies ist besonders wichtig, gerade weil Geschlechterkonstruktionen und bestimmte stereotypische Rollenbilder insbesondere Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung stark prägen.

Eine Möglichkeit, das Geschlechterthema zu behandeln, bietet die mittelalterliche Lyrik, da sie oftmals stark gezeichnete Rollenbilder darstellt, an denen Schüler:innen leicht erkennen können, welche Konzepte von Geschlechtern als ideal gesehen wurden. Außerdem, und das ist wohl noch viel ausschlaggebender, können die Schüler:innen anhand der mittelalterlichen Lyrik durchdringen, wo die Wurzeln, die Vergangenheit der heutigen Geschlechterrollen liegen und diese im Idealfall als Konstruktionen des Menschen entlarven.¹⁴

In der folgenden Quellenarbeit soll ein bekanntes Gedicht aus der Minnelyrik Reinmars (des Alten), mit dem Titel *Swaz ich nu niuwer maere sage*, eingeführt und didaktisch aufbereitet werden. Es gibt Aufschluss über die Geschlechterbilder, die im Rahmen des Minnesangs gezeichnet werden, weshalb es sich als Untersuchungsgegenstand im Deutschunterricht anbietet.

¹³ Vgl. Christina Lutter: Geschlecht, Gefühl, Körper – Kategorien einer kulturwissenschaftlichen Mediävistik?, in: L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft 18 (2007), S. 13.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 14.

1.2. Historische Kontextualisierung

Swaz ich nu niuwer maere sage wird um das Jahr 1200 datiert und ist ein Paradebeispiel für die zweite Hochphase der Minnelyrik. Der Minnesang stellt die Anfänge der deutschen Lyrik dar und „setzt nach der Mitte des 12. Jahrhunderts unvermittelt ein“.¹⁵ Geschrieben wird die Minnelyrik für den Hof, wo sie zur Unterhaltung dienen soll. Darüber hinaus wird bei der „neuen höfischen Dichtung“¹⁶, die durch die Minnethematik dominiert wird, ein gesellschaftliches Idealbild kreiert, welches sich rund um höfische Tugenden dreht und die gängigen „Verhaltenscodes“¹⁷ aufgreift und widerspiegelt. Auch die sogenannte höfische Liebe, die Minne, ist eine Art „ideales Liebesverhalten, das im literarisch geselligen Gespräch entworfen und ‚gespielt‘ wurde“.¹⁸ Aber nicht nur die Vorstellungen einer ehrenvollen Liebe, auch die Vorstellungen bezüglich der Geschlechter und der Rollen, die sie verkörpern sollen, werden in den lyrischen Texten stilisiert. Inwiefern diese Rollenbilder auf die Literatur begrenzt waren oder der höfischen Realität entsprochen haben, ist mittlerweile fraglich.¹⁹ Dennoch bieten sie viel Potential, sie auf ihre stereotypischen Geschlechterbilder zu untersuchen.

1.3. Quellenkritik

Über die Lebensumstände des Minnesängers Reinmar, der in der Manessieschen Liederhandschrift²⁰ mit dem Zusatz „der Alte“ versehen wurde,²¹ ist nur wenig bekannt. Sowohl über seinen Herkunftsort, als auch über seinen Beruf und Stand gibt es keine historisch gesicherten Zeugnisse. Einzelne Quellen schreiben ihm einen Bezug zum Stauferhof,²² andere wiederum eine enge Beziehung zum Wiener Hof unter Herzog Leopold VI. von Österreich zu.²³ Fest steht jedoch, dass er, mit 88 unter seinem Namen gesammelten „echten“ Liedern, als einer der produktivsten, wenn nicht gar als der produktivste Liederdichter seiner Zeit verstanden werden kann.²⁴ Auch scheint er, Schweikle zufolge, zu seiner Zeit sehr erfolgreich gewesen zu sein.²⁵ Sein Oeuvre umfasst insbesondere Aspekte der Spiritualisierung,

¹⁵ Günther Schweikle: Minnesang. Stuttgart/Weimar 1955, S. 83.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Cordula Nolte: Frauen und Männer. In der Gesellschaft des Mittelalters, Darmstadt 2011, S. 51.

¹⁸ Ebd., S. 53.

¹⁹ Vgl. ebd.

²⁰ Online unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0191> (abgerufen am 12.06.21).

²¹ Vgl. Richard Bleck: Reinmar der Alte. Lieder mit historischem Hintergrund, in: Mediaevistik. Internationale Zeitschrift für interdisziplinäre Mittelalterforschung 23 (2014), S. 11.

²² Vgl. Schweikle: Minnesang, S. 87.

²³ Vgl. Bleck: Reinmar, S. 11.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Vgl. Schweikle: Minnesang, S. 89.

Minnereflection, Entsagungsminne, Ästhetisierung des Leides und der Frauenpreishyperbolic.²⁶

1.4. Text und Übersetzung

1.4.1. Übersetzte Textstelle

*Swaz ich nu niuwer maere sage*²⁷ (Ausschnitt □ Strophe 2–4 und Übersetzung ins Neuhochdeutsche)

2. ¹ Die hôchgemuoten zîhent mich, ² ich minne niht sô sêre, als ich gebâre, ein wîp. ³ si liegent und unêrent sich, ⁴ si was mir ie gelîcher mâze sô der lîp. ⁵ nu getrôste sî mir dar under nie den muot. ⁶ der ungnâden muoz ich, und des si mir noch getuot, ⁷ erbeiten, als ich mac. ⁸ mir ist eteswenne wol geschehen, ⁹ gewinne aber ich nu niemer guoten tac? 3. ¹⁰ Sô wol dir, wîp, wie reine dîn name, ¹¹ wie senfte du ze nennen und zerkennen bist! ¹² ez wart nie niht sô rehte lobesame, ¹³ dâ duz an rehte gûete kêrest, sô du bist. ¹⁴ dîn lop mit rede nieman wol volenden kan. ¹⁵ swes du mit triuwen pfligest, wol im, der ist ein saelic man ¹⁶ und mac vil gerne leben. ¹⁷ du gîst al der welte hôhen muot, ¹⁸ maht du mir ein wênic frôide geben? 4. ¹⁹ Ich hân ein dinc mir für geleit, ²⁰ daz strîtet mit gedanken in dem herzen mîn: ²¹ ob ich ir hôhen werdekeit ²² mit mînen willen wolte lâzen minre sîn, ²³ ald ob ich wollte daz si groezer sî ²⁴ und si vil reine, saelic wîp stê mîn und aller manne frî, ²⁵ si tuont mir beide wê. ²⁶ in wurde ir lasters niemer frô; ²⁷ vergêt si aber mich, daz klage ich iemer mê.	2. Die Unbeschwerten beschuldigen mich, ich würde diese Frau nicht so sehr lieben, wie ich klage. Sie lügen und bringen sich in schlechten Ruf, sie bedeutet mir so viel wie mein Leben. Dabei hat sie mich nie getröstet. Ihre Ungnade, und was sie mir sonst noch zugefügt, muss ich hinnehmen, so gut ich's kann. Erstmals ging es mir ganz gut, wird mir aber jetzt niemals mehr ein glücklicher Tag geschenkt? 3. Gepriesen seist du, Frau, es ist das Wort, das für Reinheit steht, wie wohl es tut, dich so zu nennen und damit zu kennzeichnen! Es gab nie etwas, was wirklich so zu loben gewesen wäre wie dich, wenn du jene wahre Güte zeigt, die du bist. Was an dir zu loben ist, können Worte nicht beschreiben. Wem du deine Liebe gewährst, wohl ihm, der ist ein glücklicher Mann und kann mit Lust leben. Du schenkst der ganzen Welt Freude, kannst du mir auch ein wenig davon geben? 4. Ich habe mir eine Frage vorgelegt, die führt zu einem Widerstreit in meinem Herzen: Ob es mein Wille sein könnte, ihre hohe Würde zu schmälern, oder ob ich wollte, dass sie größer würde und sie als reine, glückselige Frau unzugänglich bleibt für mich und alle Männer. Beides tut mir weh: Verlöre sie ihr Ansehen, würde ich nie mehr froh; übergeht sie mich aber, muss ich das immer wieder beklagen.
--	---

²⁶ Vgl. ebd., S. 88.

²⁷ Zitiert nach: Ingrid Kasten (Hrsg.): Deutsche Lyrik des frühen und hohen Mittelalters, Frankfurt am Main 1995, S. 320-325.

1.4.2. Kommentar zur Textstelle

Swaz ich nu niuwer maere sage ist eines der bekanntesten Lieder Reinmars; die Passage *Sô wol dir, wîp, wie reine dîn name* gilt gar als „Inbegriff Reinmarscher Lyrik“ und wurde bereits von Walther von der Vogelweide rezipiert.²⁸ Das Lied ist von großer Relevanz für das Verständnis der Geschlechterrollen im Kontext mittelalterlicher Lyrik, da es nicht nur die Reinmarsche Liebes- und Dichtungsauffassung, sondern auch wesentliche Grundschemata der höfischen Minnellyrik widerspiegelt.²⁹ Reinmars Lied, welches als „(Frauen-)preislied“³⁰ klassifiziert wird, konstituiert einen Kombinationstypus verschiedener Gattungen der höfischen Lyrik. Es enthält nicht nur die zentralen Formen der Minneklage und des Frauenpreises, sondern kann auch als Minnereflexion verstanden werden.³¹

Obwohl das Lied viele verschiedene Komponenten des Minnesangs aufgreift, soll sich die Analyse auf die entworfenen Geschlechterrollen und deren Problematisierung konzentrieren. Deshalb wurde das Lied um die erste und fünfte Strophe gekürzt und die zweite, dritte und vierte Strophe als Materialgrundlage ausgewählt.

Reinmars Lied kann als ein Lied der Verteidigung verstanden werden.³² Das Sänger-Ich versucht, seinen Sang gegen die Vorwürfe der *hôchgemuoten* (V.1), welche die kritische gesellschaftliche Instanz darstellen, in Schutz zu nehmen. Deren Anklage, dass sein klagender Sang nicht seine reale Gefühlssituation widerspiegeln würde, führt zur Rechtfertigung seiner Liebe mittels des Frauenpreises: Durch die Beschreibung des unvergleichlichen Wertes der Frau wird zugleich die Liebe des Sängers gerechtfertigt.³³ In Strophe drei wird das Ideal der Frau im Sinne der Hohen Minne beschrieben und die Liebe des Lied-Ichs begründet: Die Dame ist Inbegriff von *güete* (V. 13), *triuwe* (V. 15) und der Quell für *fröide* (V.19). Ihre Reinheit wird mehrmals hervorgehoben (*reine* (V. 10), *reine wîp* (V. 25)). Ihre sittigende Wirkung wirkt sich nicht nur auf den Sänger, sondern die Gesellschaft im Ganzen aus (*du gîst al der welte hōhen muot* (V.18)).³⁴ Zentral für das Verständnis dieses Preisliedes ist jedoch, dass es sich um allgemeinen und nicht spezifischen Frauenpreis handelt. Reinmar verherrlicht an dieser Stelle nicht eine bestimmte *frouwe* oder ein bestimmtes *wîp*, sondern

²⁸ Anmerkung: Dieser Vers unterscheidet sich in den verschiedenen Überlieferungen, eine Alternative wäre: *Sô wol dir, wîp, wie rein ein nam* (vgl. Schweikle: Minnesang, S.88.). In dieser Version kommt die Komponente des allgemeinen Frauenpreises noch stärker zum Vorschein.

²⁹ Günther Schweikle: Die *frouwe* der Minnesänger. Zu Realitätsgehalt und Ethos des Minnesangs im 12. Jahrhundert, in: Ders.: Minnesang in neuer Sicht, Stuttgart/Weimar 1994, S. 50.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. Schweikle: Minnesang, S. 121.

³² Vgl. Kasten: Deutsche Lyrik des frühen und hohen Mittelalters, S. 844.

³³ Vgl. ebd., S. 845.

³⁴ Vgl. Schweikle: Minnesang, S. 125.

das Weibliche und die Idee der Frau an sich.³⁵ Schweikle kennzeichnet Reinmars Minnesang als Werbelyrik, als Werben um ein Ideal.³⁶ Das verdeutlicht, dass es sich beim Minnesang um eine fiktionale Gattung handelt. Es darf nicht vom Minne-Ich auf eine reale verliebte Person, ebenso wenig von *wîp* auf eine bestimmte Frau geschlossen werden. Bei Reinmars *wîp* der dritten Strophe handelt es sich um eine fiktive Verkörperung des Ideals der höfischen Dame. Die Begriffe, mit denen das Lied-Ich seine Dame beschreibt, sind allesamt dem höfischen Wertekanon entnommen und charakterisieren das Ideal der höfischen Gesellschaft, welches hier auch auf die Frau übertragen wird.³⁷

Der Minnesang zeigt einen rein männlichen Blick auf die Frauen. Ein männlicher Autor entwirft aus der Wunschkperspektive des werbenden Mannes ein Frauenbild, welches von seinen eigenen Gefühlen, Leidenschaften und Hoffnungen gekennzeichnet ist und seinen geheimen Vorstellungen der Frau entspricht.³⁸ Somit sagen der Frauenpreis und die Klage über die unerfüllte Liebe mehr über den Mann selbst als über die Frau aus. Deshalb kann auch de Boor zugestimmt werden, wenn er Reinmars Lieder als „ein ständiges erzieherisches Selbstgespräch“³⁹ beschreibt. *Swaz ich nu niuwer maere sage* hat demzufolge auch eine reflexive Komponente. Durch die Konstitution des Ideals der Frau werden zugleich die Grenzen der Vorstellung deutlich. So sind zum einen die Ansprüche des Minne-Ichs nie erfüllbar, weil es lediglich ein Ideal und keine real existente Dame besingt, weshalb das im Werben anvisierte Ziel ebenso nur als Idee existiert.⁴⁰ Zum anderen ergibt sich aus der Forderung nach Erfüllung der *fröide* (V. 19) (also der sexuellen Erfüllung des Mannes) und der Reinheit der Dame eine unausweichliche dilemmatische Situation. Würde die Frau dem Bitten des Mannes nachkommen, würde sie ihre Reinheit, welche Grundlage für die Liebe des Mannes ist, verlieren. Des Weiteren ginge damit ein Verlust des gesellschaftlichen Ansehens (Vgl. *ir laster* (V. 28)) einher. Somit erkennt auch das Minne-Ich selbst, dass seine Erwartungen nicht erfüllbar sind und es ihm lediglich offen steht, weiterhin zu klagen: *daz klage ich iemer mê* (V. 29).

³⁵ Vgl. Schweikle: Die *frouwe* der Minnesänger, S. 50.

³⁶ Vgl. ebd., S. 51.

³⁷ Vgl. Schweikle: Minnesang, S. 123.

³⁸ Vgl. ebd., S. 129.

³⁹ Helmut De Boor: Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 2: Die höfische Literatur, München 1953, S. 287.

⁴⁰ Vgl. Schweikle: Die *frouwe* der Minnesänger, S. 51.

1.5. Didaktische Zugänglichkeit – Aufbereitung der Quelle für die Schule

Eine Möglichkeit, die Geschlechterthematik, im Zusammenhang mit der mittelalterlichen Minnelyrik, in den Unterricht einzubetten, ist, die Einheit im Rahmen der Liebeslyrik (10. Klasse) zu behandeln. So sind die Schüler:innen schon empfänglicher für lyrische Liebestexte und das Thema Geschlechterrollen kann auch in weiteren Stunden, bei geeigneten Gedichten aus anderen Epochen, immer wieder aufgegriffen und verglichen werden.

Die Schüler:innen können dabei nicht nur mit Wertschätzung von Verschiedenheit, Toleranz und dem Umgang mit (Geschlechter-)Vielfalt vertraut gemacht werden, was wichtige Schlüsselkompetenzen der „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ des Bildungsplans sind,⁴¹ sondern sich auch mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen und hinterfragen, welche Erwartungen die Gesellschaft an sie aufgrund ihres Geschlechts möglicherweise stellt. Das Ziel des Unterrichts ist es also, Schüler:innen ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, dass menschengemachte (Geschlechter-)Konstrukte einen Ursprung haben und trotz ihrer vermeintlichen Universalität hinterfragt werden müssen. Aber nicht nur zum Thema Geschlecht, sondern auch durch die Behandlung der mittelalterlichen Texte, bekommen die Schüler:innen einen womöglich ganz neuen Blick auf die Literatur- und Epochen-geschichte, reflektieren über die deutsche Sprache und ihre Entwicklung und können ihre Lese- und Sprachkompetenz erweitern.

Mögliche Leitfragen beim Analysieren des Quellentextes in Bezug auf stereotypische Geschlechterbilder könnten sein: Welche Geschlechtervorstellungen werden im Text erkennbar? Welches Bild wird aus männlicher Sicht von Frauen gezeichnet? Welchen Selbstanspruch oder welches Verständnis hat der Mann an/von sich selbst? Was erwartet die Gesellschaft von Liebenden?

Aus diesen Leitfragen kann man schon eine wichtige Sache entnehmen, welche im Unterricht vermittelt werden sollte. Minnelyrik, sowie die meiste Literatur des Mittelalters, wird ausschließlich von Männern geschrieben. Alles was über eine Frau berichtet wird, ist aus der Perspektive des Mannes formuliert und entstanden.⁴² Dies zu erkennen, ist der erste Schritt, um Geschlechterkonstruktionen zu verstehen.

⁴¹ Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch, Baden-Württemberg 2016, S. 4.

⁴² Judith Klinger: Gender-Theorien, in: Claudia Benthien und Hans Rudolf Velten (Hrsg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte, Reinbek 2002, S. 268 und S. 290.

Bevor man allerdings beginnen kann, mit Schüler:innen einen Blick auf die Rollenbilder des Gedichtes zu werfen, muss zuallererst das Verständnis der Quelle gesichert sein. Unserer Meinung nach ist es kaum möglich, ohne eine Übersetzung ins Neuhochdeutsche zu arbeiten, dennoch lohnt es sich, die Schüler:innen zu einer Sprachreflexion aufzufordern, indem die Übersetzung des Textes erst nach der Einführung des Originals vorgelegt wird. Ein Vorschlag unserer Seite wäre hierbei, dass die Lehrkraft das Gedicht auf mittelhochdeutsch vorliest. Dadurch sind mehrere Aspekte gegeben. Zum einen ist die mittelhochdeutsche Sprache ausgesprochen oft verständlicher als auf dem Papier, wo für die Schüler:innen irritierende Zeichen das Verständnis zusätzlich erschweren. Des Weiteren wird durch das Vortragen des Gedichts die authentische Aufführungspraxis des Mittelalters imitiert, denn die Minnelyrik wurde für performative Zwecke verfasst.

Nach dem Vorlesen sollen die Schüler:innen überlegen, wovon das Gedicht handelt, bevor sie die Übersetzung bekommen. Trotz Übersetzung wird höchstwahrscheinlich weiterhin viel Klärungsbedarf bestehen. Möglicherweise hilft es allgemeine Schlüsselbegriffe des Mittelalters wie „minne“ oder das Ehrverständnis, den Sittencodex und die Streitfrage zwischen Ehrverlust und Liebeserwiderung, die im Gedicht eine große Rolle spielt, kurz einzuführen.⁴³

Bei der Behandlung der Geschlechterthematik wird es ebenfalls nötig sein, Begriffe zu erklären. Vor allem das Wort „wîp“, welches im Gedicht an mehreren Stellen vorkommt, muss abgegrenzt werden vom heutigen Begriff „Weib“. Vielleicht ist es hier ebenfalls sinnvoll, den Begriff „frouwe“ einzuführen und so den sprachlichen Hintergrund unseres heutigen Worts „Frau“ zu klären. Bevor die Schüler:innen das Gedicht auf seine Geschlechterbilder hin untersuchen, müssen sie die Grundaussage klar verstanden haben. Auch, dass es hier bei der Angeboteten gar nicht um eine spezifische Person geht, sondern nur um eine Idealvorstellung der Frau, ist essenziell. Nachdem die inhaltlichen Aspekte des Gedichts besprochen wurden, könnten die Schüler:innen als mögliche Aufgabe zum Beispiel in Partnerarbeit eine Tabelle erstellen, in der sie sortieren sollen, welche Ansprüche an den Mann, welche an die Frau gestellt werden.

Nachdem sich die Schüler:innen mit der mittelalterlichen Literatur beschäftigt haben, ist es unabdingbar, auch einen Bezug zur Gegenwart herzustellen. Als möglicher Impuls wäre hier ein kurzes „Gender-Reveal-Video“ anzuschauen, bei dem die Eltern das Geschlecht ihres

⁴³ Hintergrundwissen hierzu bietet der Band von Otfried Ehrismann: *Ehre und Mut, Aventure und Minne. Höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter*, München 2005.

ungeborenen Kindes verkünden und dabei oft die stereotypischen Farben blau und rosa benutzen. Diese gesellschaftlich festgelegten Farben können der Aufhänger sein, um Fragen zu stellen wie: Was gibt es heute noch für stereotypische Geschlechterbilder? Gibt es diese auch im Alltag der Schüler:innen (z.B. Berufe der Eltern, Erwartungen an Schüler:innen, Freizeitgestaltung (z.B. Fußball vs. Tanzen)? Wie nehmen euch Menschen aufgrund eures Geschlechts wahr? Auch als abschließende Hausaufgabe könnte den Schüler:innen eine Aufgabe gestellt werden, mittels der sie sich mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen müssen. Sie könnten zum Beispiel selbst einen kurzen Text, oder im Zusammenhang mit dem Thema Lyrik, ein kurzes Gedicht mit dem Titel „Ich“ schreiben.

Aufgrund des Umfangs werden hier nur einige wenige Impulse für den Umgang mit dieser Thematik erläutert. Die Möglichkeiten, das Geschlechterthema in den Unterricht zu bringen und auch an das oben behandelte Gedicht anzuknüpfen, sind zahlreich. Man könnte beispielsweise ebenfalls Rap-Texte für einen Vergleich heranziehen, thematisch passende, aktuelle Zeitungsartikel oder Diskussionen miteinzubeziehen oder die Thematik im Zusammenhang mit anderer (im Unterricht behandelter) Literatur besprechen.

1.6. Ausblick

Anhand der Ausarbeitung kann man nun mehrere Dinge abschließend festhalten. Zum einen darf das Thema aufgrund seiner großen Komplexität nicht unterschätzt werden. Durch eine hohe Wahrscheinlichkeit an Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Schüler:innen, muss eine gute Vorarbeit und Aufarbeitung gewährleistet sein. Zum anderen bietet sich die Thematik gerade wegen seiner Vielschichtigkeit an, um angesprochene Aspekte fruchtbar zu machen. Schüler:innen können so durchdringen, wo ihre Wurzeln, einerseits sprachlich, andererseits in der gesellschaftlichen Entwicklung in Bezug auf stereotypische Geschlechterrollen liegen. Durch das Beschäftigen mit diesen Thematiken kann man Schüler:innen sensibilisieren und zum kritischen Denken anregen. In dieser Hinsicht ist es wichtig, so früh wie möglich mit Kindern und Jugendlichen über Vielfalt in jeglicher Art zu sprechen, um somit schon in jungen Jahren Toleranz, Respekt und eine Art gegebene Normalität dieser Vielfalt einzuführen.

2. Transkulturalität unter dem Aspekt sozialer Zugehörigkeit.

Der rotwelsche Sprachgebrauch am Beispiel von Brants *Narrenschiff*

Aaron Afschar, Marie Gehring, Florian Haerle, Jonathan Jauss, Sarah Kapp und Julia Prinzen

2.1. Hinführung

Kapitel 63 des *Narrenschiffs* von Sebastian Brant mit Schwerpunkt auf dem Rotwelschen bietet sich in zweierlei Hinsicht als Quelle im Unterricht an. Erstens bietet es sich mit Augenmerk auf die „Sprache der Gauner und Ganoven“ selbst an: Sie dient beispielhaft als Soziolekt des Mittelalters und kann als Pendant zur aktuellen Jugendsprache betrachtet werden. So wird die Kontinuität der Sprachvariante deutlich und kann darüber hinaus auf ihren Zweck und ihre Entstehung – sowohl damals als auch heute – untersucht werden. Die vom Individuum genutzte Sprache leitet somit über zum eigentlichen Thema, der sozialen Zugehörigkeit, die ferner auf ihre Bedeutung für Marginalisierung, Stigmatisierung und die Reproduktion sozialer Zuschreibungen beleuchtet werden kann.

Zweitens bietet sich Brants *Narrenschiff* zur Diskussion des Rotwelschen an, da es als bekanntestes deutsches Werk bis zu Goethes *Werther* gilt.⁴⁴ Stellt man die Frage nach dem Grund für diese Popularität, bietet sich ein Exkurs zum Fach Geschichte an, durch den die Stimmung und soziale Gestaltung der mittelalterlichen Gesellschaft um 1500 deutlich wird.

Im Schulgeschehen, speziell dem Fach Deutsch, bietet die Quelle im Hinblick auf Rezeption und Textsortenanalyse Impulse: Der deutsche Erstdruck der Satire aus dem Jahr 1494 wird in den Folgejahren in andere Volkssprachen und Latein übersetzt. Die Holzschnitte erweitern den Adressatenkreis auf ein lese-unfähiges Klientel. Darüber hinaus können anhand der Bebilderungen Produktionstechniken im medialen Geschehen des Mittelalters gezeigt werden (optimierter Buchdruck von Gutenberg oder der Übergang vom Holz- zum Kupferstich).

Verweise auf aktuelle polarisierende Karikaturen (z.B. Charlie Hebdo) können als Exkurs angeschlossen werden; er bietet die Möglichkeit, das Thema der sozialen Zugehörigkeit im Kontext der Transkulturalität aus einem aktuellen Blickwinkel zu betrachten.

⁴⁴ Sebastian Brant: Das Narrenschiff (1494), in: Projekt Gutenberg, online unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/brant/narrens/chap064.html> (abgerufen am 02.02.21).

2.2. Historische Kontextualisierung

Im gesamten Mittelalter und verstärkt im Laufe des 14. Jahrhunderts veränderte sich der Umgang mit Personen, die am Rande der Gesellschaft stehen. Immer mehr Menschen wurden marginalisiert und an den Rand der Gesellschaft – in sogenannte „Randgruppen“ – gedrängt. Man kann dabei zwei Typen von Randgruppen unterscheiden: Einerseits diejenigen, die durch ihr Handeln oder Äußeres ausgegrenzt wurden, und andererseits diejenigen, die sich bewusst anders als der Großteil der Gesellschaft verhielten.⁴⁵ Randständige Menschen wurden verstärkt kriminalisiert, öffentlich gekennzeichnet, und in eigenen Wohngebieten untergebracht. Diese Marginalisierungen (= Abgrenzung oder Verschiebung an den Rand der Gesellschaft) trugen entscheidend dazu bei, dass die Stigmatisierung (= Kennzeichnung, gewollt oder ungewollt) einer Gruppe als „Randgruppe“ immer weiter in die mittelalterliche Gesellschaft eindrang.⁴⁶

Personen aus den „Randgruppen“ reagierten sehr gegensätzlich auf die erfahrene Ausgrenzung: Entweder versuchten sie die eigene Marginalisierung zu verstecken, oder sie versuchten bewusst Widerstand gegen die Normen des ständischen Lebens zu leisten. Eindrücklich kann man dies daran erkennen, dass die „Randgruppen“ eigene Sprachen entwickelten. Die heute noch bekannteste dieser Sprachen ist das Rotwelsch. Sie ist ein Paradebeispiel dafür, wie es einer Gruppe gelang das erfahrene Fremdbild zum Selbstbild zu entwickeln und sich nach außen abzugrenzen bzw. Widerstand zu leisten.⁴⁷

„Rotwelsch“ ist ein Überbegriff für eine große Anzahl an „Gaunersprachen“. „Rot“ steht dabei für die „fahrende Gesellschaft“, die alle Menschen umfasst, die aus eigener Verantwortung oder aufgrund von Armut keinen festen Wohnsitz haben und umherreisen müssen. „Welsch“ war zunächst ein Synonym für Franzosen und später für Kantone der Schweiz (Welschland). Des Weiteren ist es ein Verweis auf das „Fremde“⁴⁸. Das Rotwelsch setzt sich zum Großteil aus deutschen oder jiddischen Wörtern zusammen und ist eine künstlich gemachte Sprache, die keine normale Sprachentwicklung nach sich zog. Sie wurde als Abgrenzung zur ständischen Gesellschaft gebraucht und diente zur Verständigung unter Mitgliedern

⁴⁵ František Graus: Randgruppen der städtischen Gesellschaft im Spätmittelalter, in: Hans-Jörg Gilomen (Hrsg.): Ausgewählte Aufsätze (1959-1989), Stuttgart 2002, S. 303-350.

⁴⁶ Die Definitionen Stigmatisierung und Marginalisierung sind sinngemäß zitiert nach: František: Randgruppen, S.312f.

⁴⁷ Uwe Danker: Die Geschichte der Räuber und Gauner. Düsseldorf, 2001, S.171-179.

⁴⁸ Johanna Wetzel: „Wer den Galgen nicht scheut, den die Arbeit nicht freut, der komme zu mir, ich brauche Leut“: Die oberschwäbischen Räuberbanden in der Frühen Neuzeit unter besonderer Berücksichtigung der Räuberbande des Schwarzen Veri, dessen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte sowie einer kompetenzorientierten Aufbereitung für die Schule, Innsbruck 2019.

der „fahrenden Gesellschaft“ – vor allem in unmittelbarer Gefahr. Man versuchte sich zu schützen, indem man eigene soziale Netzwerke nutzte, deren Erkennungszeichen das Rotwelsch war.

2.3. Quellenkritik

Das Narrenschiff von Sebastian Brant ist bis heute eines der bedeutendsten Bücher der deutschsprachigen Literaturgeschichte. Sebastian Brant, der von 1457 bis 1521 lebte, veröffentlichte das Buch im Jahr 1494. Gedruckt von Johann Bergmann von Olpe, erschien es am 11. Februar in Basel. Geschmückt wurden seine Texte mit Holzschnitten von Albrecht Dürer. Brant war es wichtig die Illustrationen möglichst genau auf seine Texte abzustimmen, um so seine Aussagen zu verdeutlichen. Die Dimension des Erfolgs, den Brant mit dem *Narrenschiff* hatte, lässt sich anhand der Nachdrucke erahnen. Bereits im gleichen Jahr folgten zwei Nachahmungen in Nürnberg und Reutlingen und schon bald gab es eine lateinische Übersetzung. Somit begann das Buch den „Lauf durch alle gebildeten Nationen des Abendlandes [...]“.⁴⁹ Damit schuf Brant ebenso eine neue Gattung: die Narrenliteratur.

In 112 kurzen Kapiteln schreibt Brant über das Leitthema der menschlichen Narrheit. In jedem Kapitel wird eine Variante dieser Narrheit aufgezeigt; so geht es beispielsweise um menschliche Torheit, Eitelkeit und Verblendung. Für Brant ist die Narrheit ein Sammelbegriff, unter den er jedes menschliche Vergehen fasst, seien es christliche Todsünden oder andere menschliche Verfehlungen. Dabei arbeitet Brant mit Personifikationen und schafft bestimmte Figuren, die satirisch überzogen eine Sünde verkörpern. All diese Figuren sammelt Brant anfangs auf einem Schiff, woher auch der Titel *Das Narrenschiff* stammt. Das Ziel, das Brant mit seinem Buch verfolgt, ist die Selbsterkenntnis. Nach seiner Vorstellung ist jeder Mensch ein Narr und nur der, der seine eigene Narrheit erkennt, kann diese überwinden. Bei dieser Satire lässt Brant sich selbst nicht aus und so schreibt er im ersten Kapitel: „Daß ich im Schiffe vornan sitz, Das hat fürwahr besondern Witz“⁵⁰.

In diesem literarischen Rahmen verurteilt Brant auch das Betteln als Sünde. Im 63. Kapitel des *Narrenschiffs* benennt er verschiedene soziale Gruppen, die mithilfe des Bettelns ihren Broterwerb bestreiten. Dabei erwähnt er auch die eigene Sprache der Bettler und Gauner, das Rotwelsch.

⁴⁹ Friedrich Winkler: Dürer und die Illustrationen zum *Narrenschiff*. Die Basler und Strassburger Arbeiten des Künstlers und der altdeutsche Holzschnitt, Berlin 1951, S. 11.

⁵⁰ Brant: *Das Narrenschiff*.

2.4. Textausschnitt:

Ihrer sitzen vierundzwanzig noch Zu Straßburg in dem Dummenloch, [Eine enge Straße, in der die Pocken- kranken lagen] Und weitere im Waisenkasten. [In den Findelhäusern] Aber Bettler pflegen selten zu fasten: Zu Basel auf dem Kohlenberg [Ein ver- rufener Stadtteil, der als Freistätte der Bettler diente] Da treiben sie ihr Bubenwerk. Ihr Rotwelsch [Gaunersprache, aus der die folgenden Ausdrücke stammen] sie im Terich haben, Ernährn bequem sich von den Gaben; Jeder Stabil [Brotsammler] ein Hornlü- ten [Zuhälterin] hat, Die foppt, färbt, ditzet [Lügen, betrü- gen, sich krank stellen] durch die Stadt, Wie sie dem Predger [Bettler, Pracher] Geld gewinne, Der lugt, wo sei der Joham grimme, [Wo der Wein gut sei]	Und läuft durch alle Schöchelboß, [Wirts- häuser] Wo Rübling junen [Würfel spielen] ist recht los; Hat er besevelt [betrogen, beschissen] hier und dort, So schwänzt [macht sich davon] er sich dann wieder fort, Veralchend [wandernd, sich fortpackend] über den Breithart, [ins Weite, über die Heide] Stiehlt er die Breitfuß [Gänse, Enten] und Flughart, [Hühner] Damit er sie flöble [ertränke, töte] und Lüß- ling [Ohr, Kragen, Hals] abschneide; Grantner, Klantvetzer [Bettler, die Krank- heiten vortäuschen, und Kirchweihstrolche] geben ihm Geleite. Gar wunderlich gehts jetzt in der Welt: Wie trachtet man doch so nach Geld!
--	--

2.5. Verweis auf zusätzliche Quellen

2.5.1. Liber Vagatorum: Zusätzliche Informationen zum Rotwelsch

Um weiterführende Informationen über das Rotwelsche zu erschließen, bietet sich das 1520 erschienene *Liber Vagatorum*⁵¹ an. Dieses liefert einen Überblick über verschiedene Bettlertypen und deren Sprache - das Rotwelsch. Es handelt sich bei dem *Liber Vagatorum* um

⁵¹ Liber Vagatorum, online unter: <https://daten.digitale-sammlungen.de/~db/0000/bsb00009344/images/> (abgerufen am 05.03.21).

das erste „fachsprachliche Schrifttum“, welches sich dem Rotwelsch widmet.⁵² Das Werk eignet sich, um Informationen über die rotwelsche Sprachüberlieferung zu sammeln. Im dritten Teil des *Liber Vagatorums* findet sich ein *Vocabularius* des Rotwelschen.⁵³

2.5.2. Windschiff (Mainzer Medizinstudent): Literarischer Zugang zum Rotwelsch

Bei dem *Windschiff* handelt es sich um einen an *das Narrenschiff* angelegten Text, der 1504 von einem Mainzer Medizinstudent verfasst wurde.⁵⁴ In dem vierten Kapitel „Vonn den bettelern“ und dem sechsten Kapitel „Von den spillern“ des *Windschiffs* lässt sich rotwelsches Sprachgut finden. Das vierte Kapitel des *Windschiffs* schließt sich thematisch an das 63. Kapitel des *Narrenschiffs* an.⁵⁵

2.6. Didaktische Zugänglichkeit

Die Quelle eignet sich im Rahmen der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ (BTV) des baden-württembergischen *gemeinsamen Bildungsplanes für die Sekundarstufe I* dazu, den Schüler*innen entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.⁵⁶ So lassen sich beispielsweise die BTV-Aspekte *Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs* und *Minderheitenschutz* aus dem Bildungsplan des Fachs Geschichte anhand der Quelle diskutieren und vermitteln.⁵⁷ Im Fach Deutsch wiederum lässt sich durch eine Textinterpretation der BTV-Aspekt *Personale und gesellschaftliche Vielfalt, Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen, Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees* thematisieren.⁵⁸

⁵² Erich Kleinschmidt: Rotwelsch um 1500. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, in: Ders. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur PBB 97 (1975), S. 217-229.

⁵³ Online unter: <https://daten.digitale-sammlungen.de/~db/0000/bsb00009344/images/> (abgerufen am 12.06.21)

⁵⁴ Erich Kleinschmidt: Das Windschiff aus Schlaraffenland. Bern/München 1977.

⁵⁵ Vgl. Kleinschmidt: Rotwelsch um 1500, S. 217.

⁵⁶ Die verschiedenen Bildungspläne für die Sekundarstufe I sind online unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1> (abgerufen am 28.01.21).

⁵⁷ Vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), online unter: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf (abgerufen am 28.01.21).

⁵⁸ Vgl. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Deutsch, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), online unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf (abgerufen am 28.01.21).

Für die Gestaltung der Unterrichtsstunde bieten sich für die Lehrkraft folgende Leitfragen an:

1. Wie funktioniert Abgrenzung durch Sprache? (Eigen- und Fremdwahrnehmung)
2. Welche positiven/negativen Effekte kann diese Abgrenzung mit sich bringen?
3. Welche Kontinuitäten/Brüche lassen sich zwischen damals und heute feststellen?

Die Schüler*innen könnten die nachfolgenden Fragen an die Quelle stellen:

1. Können wir aus der Quelle Rückschlüsse auf die damalige Gesellschaft ziehen? Wenn ja, welche?
2. Welchen Zweck erfüllte das Rotwelsche für die Sprecher*innen?
3. Wie steht der Autor zu den anders Sprechenden? Welche Eigenschaften schreibt er ihnen zu?

Mögliche Arbeitsaufträge für die Unterrichtseinheit wären:

1. Die Schüler*innen sollen den frühneuhochdeutschen Ausschnitt aus dem *Narrenschiff* lesen und sich mögliche Bedeutungen für die rotwelschen Wörter überlegen (siehe Anhang 1).
2. Im Anschluss wäre die eigenständige Übersetzung mittels eines Wörterbuchs möglich.
3. In einer Abschlussdiskussion wären die o.g. Leitfragen von den Schüler*innen mit Hilfe der Lehrkraft zu beantworten.

Der Ablauf der Unterrichtsstunde ließe sich wie folgt realisieren:

1. Die Lehrkraft fragt Schüler*innen nach Beispielen für Jugendsprache und sammelt die Begriffe.
2. Im Anschluss daran lässt sich das Thema Abgrenzung durch Sprache anhand des Beispiels der Jugendsprache erarbeiten. Dabei lassen sich auch Bezüge zu aktuellen Themen (Sprache in der Musik, moderne Soziolekte, Sprache in der Politik) herstellen.
3. Nach einer kurzen Einführung zur Quelle durch die Lehrkraft wird den Schüler*innen das Arbeitsblatt ausgeteilt, auf dem sie die o.g. Arbeitsaufträge bearbeiten können.
4. Abschließend lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Rotwelsch und der Jugendsprache diskutieren.

Abhängig von der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Leistungsniveau der Klasse bieten sich auch alternative Arbeitsaufträge und Fragestellungen an:

1. Die Schüler*innen könnten ein eigenes satirisches Kapitel über Schüler*innen schreiben, in welchem sie Jugendsprache verwenden.
2. Die Lehrkraft könnte Rotwelsch auch aus der Perspektive des Ethnolekts beleuchten und Bezüge zur heutigen Zeit herstellen (Lehnwörter in Jugendsprache etc...).

3. Die Lehrkraft könnte den zum Kapitel gehörigen Holzschnitt aus dem *Narrenschiff* als Bildquelle heranziehen und analysieren lassen.
4. Auch der Vergleich mit modernen satirischen Quellen ist denkbar.

2.7. Ausblick und Problematisierung

Soziale Zugehörigkeit als Kategorie von Transkulturalität kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Die hier vorgestellte Quelle wirft insbesondere Licht auf den Gebrauch von Sprache als Mittel der sozialen Abgrenzung bzw. als Präsentation der eigenen Gruppenzugehörigkeit. „Von wem möchte ich mich abgrenzen und zu wem gehöre ich?“ Diese Fragen verdeutlichen die große Zugänglichkeit, welche dieses Thema in der Lebenswelt von Schüler*innen bietet. Durch Bezugnahme auf Jugendsprache und einen Anstoß zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs kann diese Zugänglichkeit erleichtert werden.

Darüber hinaus bietet das 63. Kapitel aus Sebastian Brants *Narrenschiff* vielfältige Möglichkeiten für den Einsatz im Schulunterricht: Im Geschichtsunterricht kann der Fokus auf mittelalterliche Gesellschaftsstrukturen gelegt werden, während im Deutschunterricht der rotwelsche Sprachgebrauch in den Vordergrund rückt. Auch im Unterricht der Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde kann diese Vorlage verwendet werden, indem ein Blick auf soziale Gruppenprozesse geworfen wird.

Trotz der hohen Zugänglichkeit und Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten, muss bei der Thematik „Soziale Zugehörigkeit und Sprache“ unter dem Aspekt der Transkulturalität unbedingt darauf geachtet werden, dass nicht Mittel der Ausgrenzung geschaffen, sondern die BTV-Kompetenzen der Schüler*innen gestärkt werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es sich bei dem 63. Kapitel des *Narrenschiffs* um eine Quelle handelt, die im Unterricht vielfältig einsetzbar ist und die Thematik der Transkulturalität unter dem Aspekt der sozialen Zugehörigkeit behandelt.

2.8. Anhang: Textausschnitt für Schüler*innen ohne Worterklärungen

Ihrer sitzen vierundzwanzig noch
Zu Straßburg in dem **Dummenloch**,
Und weitere im **Waisenkasten**
Aber Bettler pflegen selten zu fasten:
Zu Basel auf dem **Kohlenberg**
Da treiben sie ihr **Bubenwerk**.
Ihr **Rotwelsch** sie im Terich haben,
Ernährn bequem sich von den Gaben;
Jeder **Stabil** ein **Hornlüten** hat,
Die **foppt, färbt, ditzet** durch die Stadt,
Wie sie dem **Predger** Geld gewinne,
Der lügt, wo sei der **Joham grimme**,
Und läuft durch alle **Schöchelboß**,
Wo **Rübling junen** ist recht los;
Hat er **besevelt** hier und dort,
So **schwänzt** er sich dann wieder fort,
Veralchend über den **Breithart**,
Stiehlt er die **Breitfüß** und **Flughart**,
Damit er sie **flöble** und **Lübling** abschneide;
Grantner, Klantvetzer geben ihm Geleite.
Gar wunderlich gehts jetzt in der Welt:
Wie trachtet man doch so nach Geld!

3. Der Streit um die Bücher der Juden mit Hinblick auf Transkulturalität

Tobias Brian, Ines A. Schröder, Moriz Schuster

3.1. Hinführung: Quellenwert, Potential, Nutzbarkeit, Einbindung des Leitprinzips

Religionen haben aufgrund ihres oftmals ideologischen Charakters ein hohes Konfliktpotenzial. Das zeigt sich z. B. an den zahlreichen Religionskriegen wie den Kreuzzügen, dem 30-jährigen Krieg oder dem IS. Doch auch wenn der Konflikt nicht in einem Krieg eskaliert, sind Glaubenskonflikte aktuell. Rechtspopulisten propagieren eine „Islamisierung des Abendlandes“ oder relativieren den Holocaust und äußern sich antisemitisch. Das zeigt, dass Glaubenskonflikte wie der Judenbücherstreit zwischen Johannes Reuchlin und Johannes Pfefferkorn Anfang des 16. Jahrhunderts kein historisches Phänomen waren. Durch die Parallelen in der aktuellen Gesellschaft und politischen Landschaft ist die Thematik für die Schüler:innen nahbarer und besser auf ihr eigene Lebenswelt übertragbar. Dadurch setzten sie sich sowohl mit ihrer eigenen Identität als auch mit fremden Kulturen und Lebenskonzeptionen auseinander.

Aufgrund der fehlenden Neuhochdeutschen Transkription ist die Nutzbarkeit eingeschränkt, bzw. aufwändig. Ansonsten bietet das Thema mögliche Zugänge wie Diskriminierung, Vorurteile, Antisemitismus, Religionskonflikte, Fake-News, sprachliche Phänomene, Diskussions- / Argumentationskultur, Satire (Dunkelmännerbriefe) für die Fächer Geschichte, Deutsch, Religion und Politik.

3.2. Historische Kontextualisierung: zeitlicher Kontext des Inhalts und der Entstehung

Der sogenannte Judenbücherstreit bezeichnet eine schriftlich ausgetragene Kontroverse zwischen dem vom Judentum zum Christentum konvertierten Johannes Pfefferkorn und dem Hebraisten Johannes Reuchlin, der mit der Veröffentlichung des „Joedenspiegels / Juden spiegels“ im Jahr 1507 / 1508 seinen Anfang nimmt. Dabei ist der Konflikt keinesfalls neu:

Die Pogrome in Verbindung der Kreuzzüge im Jahre 1096, die Talmud-Verbrennungen in Paris 1242, die Pogrome in Verbindung mit der Pest 1348 ff, die Ausweisung der Juden aus Köln im Jahre 1423: All dies beweist, dass die Christen nicht gewillt waren, die besondere Rolle der Juden in ihrer Mitte zu akzeptieren. Der religiös motivierte Antijudaismus stieß die Juden immer wieder zurück in die Isolation, in das Ghetto. Und der ökonomische Aspekt – Verschuldung bei Juden – entlarvte immer wieder die Glaubensdiskussion als billigen Vorwand.⁵⁹

⁵⁹ Flörken, Norbert: Der Streit um die Bücher der Juden (1505-1521). Ein Lesebuch (Elektronische Schriftenreihe der Universitäts- und Stadtbibliothek, 9), Köln 2014, S. 9.

Johannes Pfefferkorn stellt seine Schmähschrift in diesen Kontext und nutzt seine Abkehr vom Judentum als Argument für seine Urteilskompetenz in der Sache. Pfefferkorn fordert, die Juden zu missionieren, sie zu taufen und – hier geht Pfefferkorn über die rein theologische Auseinandersetzung mit der Falschheit des jüdischen Glaubens hinaus – ihre Schriften zu verbrennen. Pfefferkorn gelingt es mithilfe der Kölner Dominikanermönche, Kaiser Maximilian davon zu überzeugen, ihm die Bücherverbrennung zu gestatten. Die Juden protestieren, eine Kommission wird eingesetzt, die ein Gutachten über die jüdischen Schriften erstellen soll. Zu dieser Kommission gehört der Hebraist Johannes Reuchlin. Er veröffentlicht 1511 den *Augenspiegel*, in welchem er eine humanistische Position verteidigt. Was folgt ist die zu behandelnde Kontroverse: „In diesen Jahren 1507 bis 1521 feuern beide Protagonisten – Reuchlin, vor allem aber Pfefferkorn – ganze Salven von Flug-, Streit- oder Hetzschriften aufeinander ab“⁶⁰.

3.3. Quellenkritik: zentrale Informationen über den Autor

3.3.1 Johannes Reuchlin

Am 29. Januar 1455 wurde Johannes Reuchlin in Pforzheim, nahe Stuttgart, geboren. Reuchlins Vater befand sich in einer administrativen Tätigkeit für den Dominikanerorden. Im kontextuellen Blick auf den späteren Bücherstreit sollte dieser Orden noch eine essenzielle Rolle für Reuchlin spielen, da sich dieser während des Streits auf Seiten Pfefferkorns positionieren wird.⁶¹

Nach dem Abschluss der ‚septem artes liberales‘ 1477, dem Studium der sieben freien Künste, widmete sich Reuchlin 1481 schließlich dem Jurastudium. Nach dem Studium erhielt Reuchlin ein Berateramt, im Dienst des Grafen von Württemberg. Neben der Aneignung des Lateins, das er bereits zu Schulzeiten gelernt hatte, erwarb Reuchlin während seines Jurastudiums Sprachwissen über das Griechische und das Hebräische. Die Heimatforscherin Lilli Zapf spricht Reuchlin in diesem Bezugsrahmen eine übergeordnete Rolle zu. Als erster christlicher Gelehrter im zeitlichen Rahmen des Mittelalters habe Reuchlin sich dem Hebräischen gewidmet und dieses, neben der griechischen Sprache, an deutschen

⁶⁰ Ebd., S. 11.

⁶¹ Vgl. Brod, Max: Johannes Reuchlin und sein Kampf. Eine historische Monographie. Berlin, Köln, Mainz u.a. 1965, S. 40 – 44.

Universitäten gelehrt. Die außerordentliche Bedeutung für die jüdische Kultur sei damit kaum von der Hand zu weisen.⁶²

Sein rechtswissenschaftlicher Werdegang stellte für ihn des Weiteren die Weichen für eine Tätigkeit als Richter des Schwäbischen Bundes. In den Jahren 1502 bis 1513 war Reuchlin damit zu einem der führenden Richter im Heiligen Reich Deutscher Nation aufgestiegen. 1510 befasste sich Reuchlin schließlich auf Bitte des Kaisers Maximilians I. mit dem Streit um die jüdischen Bücher. Die Entscheidung führte zu einer fundamentalen Änderung seines Lebens.

Nachdem sich der Bücherstreit schließlich immer mehr von dem eigentlichen Sachverhalt, den Umgang mit den jüdischen Büchern, auf Reuchlin selbst verlagert, verfasst dieser zur Selbstverteidigung den *Augenspiegel*. Dieser erhält von kirchlicher Seite viel Kritik und führt schlussendlich zu einer allumfassenden Verurteilung seiner Schriften. Verarmt geht Reuchlin schließlich nach Ingolstadt. Er stirbt in Stuttgart, am 30. Juni 1522.⁶³

3.3.2. Johannes Pfefferkorn

Johannes Pfefferkorn wurde im Jahre 1469 in Nürnberg oder in Mähren geboren.⁶⁴ 1504 konvertierte er vom Judentum zur christlichen Religion. Damit verbunden war ebenso die komplette Abkehr vom Judentum. Pfefferkorns Antijudaismus erweiterte sich nunmehr zur aktiven judenabgekehrten Rolle, indem er auch feindlich gesinnte Schriften gegen diese verfasste. Eine dieser Schriften ist bekannt unter dem Titel *Judenspiegel*, der 1507 von Pfefferkorn formuliert wurde.

Den Höhepunkt erreichte seine antijudaistische Gesinnung 1509, nachdem Pfefferkorn begann, nach einem durch Kaiser Maximilian I. ausgestelltes Mandat, die in Deutschland befindlichen jüdischen Schriften einzusammeln, sie zu konfiszieren. Begründung fand dieses Ereignis durch die Verschmähung, die diese dem christlichen Glauben zufügen würden. Vielmehr erbrachte die Beschlagnahme eine wirtschaftlich vielversprechende Systematik zutage, nämlich die anschließende Zurückgabe der Buchwerke gegen hohe Summen.

⁶² Vgl. Zapf, Lilli: Die Tübinger Juden: Eine Dokumentation, Tübingen 1974, S. 17.

⁶³ Vgl. Schwab, Hans-Rüdiger: Johannes Reuchlin - Deutschlands erster Humanist: Ein biographisches Lesebuch, München 1999.

⁶⁴ Vgl. Jütte, Robert: Johannes Reuchlin (1455–1522) und die ‚soziale Frage‘ seiner Zeit – Ein Beitrag zur Konjunkturalhistorie, in Daniele Hacke / Bernd Roeck (Hrsg.): Die Welt im Augenspiegel. Johannes Reuchlin und seine Zeit, Stuttgart 2002, S. 42.

Erst der Sinneswandel des Kaisers, der weitestgehend wirtschaftlichen Gründen geschuldet war, führte zur Beendigung der Vorgehensweise und zur Rückgabe der Bücher an die Juden. Daraufhin sollte ein Gutachten erstellt werden. Johannes Reuchlin stellte sich im Verlauf als einziger Gutachter gegen die Beschlagnahmung und stieg somit zum Hauptgegner Pfefferkorns auf.

Pfefferkorn, der dagegen versuchte anzukämpfen, verfasste weitere Schriften, die sich dabei gegen Reuchlin wendeten. Reuchlin wird dabei als Feind christlicher Religion dargestellt. Mit dem *Handtspiegel* führte der Streit schließlich zu einem Höhepunkt. Reuchlin fühlte sich gezwungen, sich zu verteidigen und verfasst wiederum den *Augenspiegel*.

Nach dem vorzeitigen Ende des Streits publizierte Pfefferkorn eine letzte Schrift 1521. Am 22. Oktober 1521 starb Johannes Pfefferkorn schließlich.⁶⁵

3.4. Quellenausschnitt: ausgewählte, ggf. übersetzte und kommentierte Textstellen

Auf die Texte wurde durch das Digitalisat der Bayrischen Staatsbibliothek und Daniel O’Callaghan’s englische Übersetzung in *The Preservation of Jewish Religious Books in Sixteenth-Century Germany: Johannes Reuchlin's Augenspiegel (Augenspiegel)* bzw. Norbert Flörkens Sammelband *Der Streit um die Bücher der Juden. Ein Lesebuch (Judenspiegel)* zugegriffen. Konkret wurde das dritte Argument Pfefferkorns und Reuchlins Stellungnahme dazu übersetzt.

Der *Augenspiegel*, dessen voller Titel *„Doctor Johannis Reuchlins der K.M. als Ertzhertzen zu Österreich auch Churfürsten vnd fürsten gemainen bundtrichters inn Schwaben warhafftige entschuldigung gegen vnd wider ains getaufften iuden genant Pfefferkorn vormals getruckt vßgangen vnwarhaftigs schmachbüchlin Augenspiegel“* (sic!) lautet, ist 1511 in Tübingen veröffentlicht worden. Bestände des Werkes sind an 16 Standorten in Deutschland, unter anderem Freiburg, München und Berlin, verfügbar.

Der *Judenspiegel* wurde 1507 unter demselben Namen in Nürnberg und 1508 in Köln veröffentlicht. Beide Ausgaben sind in der Bayerischen Staatsbibliothek verfügbar. Die ‚Nürnberger Ausgabe‘ von 1507 außerdem in der Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität

⁶⁵ Vgl. Frey, Winfried: Der ‚Juden Spiegel‘. Johannes Pfefferkorn und die Volksfrömmigkeit, in Peter Dinzelsbacher / Dieter R. Bauer (Hrsg.): Volksreligion im hohen und späten Mittelalter. Dokumentation der Wissenschaftlichen Studientagung "Glaube und Aberglaube. Aspekte der Volksfrömmigkeit im hohen und Späten Mittelalter", 27. - 30. März 1985 in Weingarten (Oberschwaben), Paderborn 1990.

München und die ‚Kölner Ausgabe‘ in der UB Freiburg und im Gutenberg-Museum in Mainz. Mit den Dunkelmännerbriefen sind zeitgenössische Reaktionen auf den Bücherstreit überliefert. Im Original heißt das Werk *Epistolae Obscurorum Virorum: Tertio Voluminae Auctae* und ist als Digitalisat der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt verfügbar.

Der *Judenbücherstreit* ist intensiv erforscht und es besteht umfangreiche Sekundärliteratur (siehe Literaturverzeichnis unter 8.).

3.4.1. Quellen, Übertragungen und Material

Der vorliegende Quelltext wurde aus der englischen Übersetzung von Daniel O’Callaghan⁶⁶ ins Deutsche übertragen, mit dem Digitalisat der frühneuhochdeutschen Quelle von 1511⁶⁷ abgeglichen, gekürzt und mit Anmerkungen versehen. Eine Besonderheit wurde in runden Klammern übernommen: Reuchlin hat die Dokumente, auf die er sich bezieht, in seinem eigenen Text als Nachweise, hauptsächlich in lateinischer Notation, angegeben. Des Weiteren wurden in der Seitenspalte Aspekte, die sich inhaltlich für den Unterricht und eine Didaktisierung eignen, direkt kommentiert.

Material 1: Übertragung des dritten Arguments aus dem Englischen

1	„Nun zum dritten Argument, wo es heißt, die Bücher [der Juden] ⁶⁸ seien ‚falsch‘. Dies ist etwas, das ich nicht ganz nachvollziehen kann. Erstens wird die Bezeichnung ‚falsch‘ in verschiedenen Situationen verwendet. Manchmal sprechen wir von ‚fehlerhaften‘ Büchern, d.h. von solchen, die nicht richtig korrigiert wurden, wenn zum Beispiel ein Wort weggelassen wurde oder ein Wort zu viel ist oder wenn die Buchstaben falsch geschrieben wurden. Diese Fehler verlangen keine besondere Strafe, außer dass man solche Bücher überarbeiten und korrigieren muss, wenn man sie richtig verstehen will. Wenn man all diese Bücher verbrennen würde, weil sie falsch geschrieben oder kopiert wurden, dann müsste man [auch] viele Exemplare der Heiligen Bibel verbrennen. Und wenn es einige gibt, die mir nicht glauben, sollten sie die zweite Vorrede des heiligen Hieronymus zu den Paralipomena, seine Einleitung zum Buch Hiob, und seine anderen Schriften lesen, besonders den Brief, den er an Lucinius Beticus schreibt, wo er sagt, ein Schreiber macht mehr Fehler als der andere. ⁶⁹ Der heilige Augustinus macht denselben Punkt in einem Sendschreiben oder Brief, den er an den heiligen Hieronymus geschrieben hat (<i>s. i.parte</i>).	XV ^v
5		Bezug zu Pfefferkorn muss hergestellt werden / Intertextualität
10		Begriffsdiskussion und Polemik
15		Merkmale wissenschaftlicher und argumentativer Texte: Angabe von Quellen, Autoritätsargumente. Textsorte: Gutachten

⁶⁶ O’Callaghan, Daniel (2013): The preservation of Jewish religious books in 16th-century Germany: Johhanes Reuchlin’s Augenspiegel. Studies in medieval and Reformation traditions Leiden, Boston. S. 180-186.

⁶⁷ Text liegt als Digitalisat der Bayrischen Staatsbibliothek vor.

⁶⁸ Die Quelle wurde zur besseren Lesbarkeit mit zusätzlichen Informationen im Fließtext versehen. Diese sind in eckigen Klammern als Einschübe oder Auslassungen durch die Autorin gekennzeichnet.

⁶⁹ Didaktische Anmerkung: Bezieht sich auf die mittelalterliche Praxis der manuellen Abschrift von Texten. Fehler wurden auf diese Weise oft ebenfalls mitkopiert.

20	<i>Hieronymi. epi. c. vi</i>). Wenn man also die Bücher verbrennen würde, die fehlerhaft sind, d.h. die falsch geschrieben oder gedruckt wurden, dann müsste man sicherlich Plinius' nützliches Werk über die „Naturgeschichte“ (<i>Naturalis historia</i>) ⁷⁰ verbrennen, weil es in hunderten von Jahren nie richtig abgeschrieben worden ist, und in der Tat enthalten alle Ausgaben viele Fehler. Und hat nicht der erste Kopist des Matthäus-Evangeliums in seiner Transkription geirrt, wie der heilige Hieronymus zu Hedibia über jene Stelle sagt (<i>super illud Matthei: Arundinem quassatam non confringet</i>): „Er zerbricht kein geknicktes Rohr“.	Medialität im Mittelalter: Handschriften und beginnender Buchdruck
25	Zweitens nennt man manchmal auch eine Behauptung ‚falsch‘, d.h. sie ist ‚unrichtig‘, wie der Begriff allgemein in der Philosophie und in der Rechtswissenschaft gebraucht wird, wie z.B. eine falsche Begründung (<i>falsa causa</i>);	
28	eine unrichtige Darlegung (<i>falsa demonstratio</i>); unrichtige Grammatik (<i>falsa grammatica</i>); unrichtiger Satz (<i>falsa relatio</i>); unrichtige Benennung (<i>falsa denominatio</i>), und für einen solchen Gebrauch gibt es keine Strafe oder Maßregelung; (<i>dan. l. corne</i>), noch ist es ein Irrtum oder eine Lüge; (<i>l. quid sit falsum in fi. ff. ad l. cor. de fal.</i>) Und nach dem Cornelianischen Bürgerlichen Gesetzbuch gilt es weder als Betrug oder Lüge, in einer Erzählung oder einem Vortrag Unwahrheiten zu sagen, noch wird die Person dafür bestraft; nur [dann]	Schwierigkeiten im Umgang mit Originalquellen: Lese- flusshemmende Elemente
30	wenn sie falsche Beweise vorlegt; (<i>sic Bal. in l. quinque ult. col. C. de ser. fugi.</i>)	
35	Vielleicht können die jüdischen Bücher in dieser Hinsicht nach unserem Standpunkt als falsch angesehen werden, aber nicht nach ihrer [eigenen] Meinung oder nach ihrer [eigenen] Religion; (<i>fa. l. in synagoga. C. de iude</i>). Das Gesetz sagt hierzu ausdrücklich, dass, wenn jemand gegen die Juden vorgehen will, er ihnen in ihrem Gotteshaus keinen Schaden zufügen soll. Die Glosse zum Wort ‚Gotteshaus‘ (<i>domus religionum</i>) sagt in: <i>s. iudeorum. q. ad. eorum. opinionem religiosa</i> , was fast sagt: „Sie selbst halten es für einen heiligen und kontemplativen Ort“ ⁷¹	
40	Drittens wird eine Sache ‚falsch‘ genannt, wenn die wahre Aussage eines anderen böswillig verfälscht oder unterdrückt wird, um ihm zu schaden [...]. Nun ist mir kein anderes Volk auf dieser Erde bekannt, außer den Juden, die sorgfältiger darauf geachtet haben, dass die Heilige Schrift richtig abgeschrieben wird, denn sie haben die Bibel systematisch so geordnet, dass man erkennen kann, wie viel Verse oder Passagen in jedem Buch sind, die sie ‚Pesukim‘ ⁷² nennen. Es ist auch möglich, festzustellen, wie häufig ein bestimmtes Wort in der Bibel vorkommt. Dann gibt es noch die Massorah zum Bibelkanon. Das sind Anmerkungen zum Text, mit denen der Leser feststellen kann, ob ein Buchstabe weggelassen oder hinzugefügt wurde. Ich habe solche Notizen in keiner anderen Sprache gelesen oder gehört. Es stimmt, dass es eine Reihe unbedeutender Änderungen in den Texten gibt, die Esra und Nehemia korrigiert haben sollen, und die sich auf xvi an der Zahl belaufen. [...] Solche Änderungen sind nicht gemacht worden, um jemanden zu täuschen, denn sie haben selbst angegeben, wo die Änderungen gemacht wurden. Der heilige Hieronymus und auch die 72 Übersetzer haben diese Änderungen in ihre	
45		
50		
55		
60		Gute Übersetzungspraxis

⁷⁰ Übertragung der Fußnote 372 von O'Callaghan: Plinius' Enzyklopädie, eine Ausgabe mit 37 Bänden, war eines der bekanntesten Bücher im Mittelalter. Im 15. Jahrhundert wurden die Bände intensiv studiert im Rahmen der klassischen Renaissance. Es wurde dabei größerer Wert auf philologische und textuelle Analyse gelegt und dadurch Fehler im Text gefunden.

⁷¹ Übertrag der Fußnote 374: Reuchlin zitiert den juristischen Kommentar zum Codex Justinian in Bezug auf den Begriff *domus religionum*.

⁷² Das Wort „Pesukim“ ist Hebräisch und bedeutet „kleinschrittige Aufteilung“ (minute divisions). Reuchlin zeigt hier sein extensives Wissen der hebräischen Bibel.

65	lateinischen und griechischen Übersetzungen der Bibel vor weit über tausend Jahren eingearbeitet. ⁷³ Darüber hinaus kann ich keinen Beweis finden, wo wahrheitsgemäß nachgewiesen werden konnte, dass sie ihre Bücher verfälscht haben. [...] Der Grund, warum viele unserer Gelehrten behaupten, die Juden hätten ihre Bibel absichtlich verfälscht, könnte in den zahlreichen Bibelübersetzungen liegen. [...] Der älteste Text der Juden existierte vor all diesen und ist der am wenigsten korrumpierte. Es ist daher kein Wunder, dass es bei so vielen Übersetzungen und Erklärungen zu deutlichen Abweichungen und Ungenauigkeiten gekommen ist. [Hieronymus] sagt ganz klar, dass fast alle hebräischen Wörter und Namen in den griechischen Übersetzungen archaisch, verdorben oder von nachlässigen und ungelehrten Übersetzern ungenau wiedergegeben werden. Wenn also eine ungelehrte Person aus fehlerhaften Büchern übersetzt, ohne ausreichend Kenntnis der ursprünglichen Sprache, dann werden Fehler auftreten und hebräische Wörter werden mit sarmatischen, böhmischen oder ungarischen verwechselt, oder sie können sogar bedeutungslos werden. [...] Wir sollten uns bei all diesen Übersetzungsproblemen vom Kirchenrecht leiten lassen; (<i>ix. dis. c. ut veterum</i>), wo es heißt, dass wir in Fragen des Zweifels oder des Irrtums im Alten Testament eine ‚Zufluchtsstätte‘ in den jüdischen Büchern haben. Es ist also ein gutes Zeichen, dass die christliche Kirche sie für die genauesten hält und nicht für falsch hält. Wenn also jemand behaupten würde, dass die Darlegungen der jüdischen Gelehrten falsch seien, und wir benutzen dieselben Gelehrten zum Nutzen unseres Glaubens, zitieren sie als Beweis und behaupten ihre Meinungen als Beweis, wie oben angegeben, dann könnten wir beschuldigt werden, ein falsches Zeugnis geleistet zu haben, was vom Gesetz verboten ist; (<i>l. si falsos. C. eo. ti.</i>). Wie dem auch sei, ein Gelehrter legt gewöhnlich die Schrift nach seinem besten Können aus. Es ist gleichgültig, ob seine Darlegung richtig oder falsch ist, er begeht keine unerlaubte Handlung, es sei denn, er führt absichtlich einen gefälschten Text als Beweis ein; (<i>l. fi. ff. de fal.</i>) Sonst sagt man einfach, er irrt, denn es ist ganz offensichtlich, dass niemand verpflichtet ist, die Schriften oder Meinungen eines anderen Gelehrten anzunehmen. Daher kann man ihn nicht der Täuschung bezichtigen; (<i>in i. in glo. mag. C. de leg.</i>). Meine Antwort auf das obige Argument ist folglich, dass unabhängig davon, ob etwas in den jüdischen Texten als falsch, unwahr oder trügerisch befunden wurde, es keine ausreichende rechtliche Rechtfertigung gibt, solche Bücher zu verbrennen.	Übersetzung als humanistische Aufgabe
70		
75		
80		
85		
90		
95		
100		
105		

⁷³ Reuchlin bezieht sich hier auf eine Legende, nach der die erste Bibelübersetzung von 72 Übersetzern angefertigt werden sollte.

Mann finde wol etlich inden die do mairen ain yeglich nacion
mög inn seirem glauben behalten werden vnd wie vns die ge-
bott Moysi mit binden/also seien sie den gebotten Jesu mit vnder
würffig/sunder sie seien schuldig Moyses gebott zu halten/dann
got hab sie in gebe vñ sust nienat/so seien wir Jesus gebot schul-
dig zu halten/dann got hab die vns geben. Darumb alles das sie
schreiben dar zu dienende das Jesus kein got sei/vnd alles das dar-
aus volgt das ist ir glaub vnd wollen dar mit niemā geschmeche
haben. Vnd das hat die cristenlich kirch also by den xiiij. hundert
iar gelitten vnd gedult vnd hat es nie für kainen schmach angens
men. c. consult in fi. ex. de inde. So ist Jesus hie erschinen als ain
mensch vnd als ain knecht/schreibt sanct Paul⁹ ad philipp. ij. also
vnd nit anders haben in die iuden auch geachtet vnd von im vnd
syner mitter auch von den aposteln nichts götlichen gehalten/
vnd nach. **U**b das ain schmach sei/das gib ich denen zu ermessē
die in weltlichen rechten über die sagung. l. Item apud. s. Si quis
virgines. ff. de inur. Vñ inn dē gästlichen rechte über dz. c. in audie
tia ex de sent. ex. geschriben haben. Zum dritten argumēt das die
bücher falsch finde/das kan ich nit recht verstō. Dan falsch wirt
genent inn manicherlai gestalt vnderwilen haist man die Bücher
falsch die nie recht corrigiert sind/als da ain wort vñ gelassen oder
zu vil ist/oder die buchstaben vnrecht geschribē sind/das hat kein
sunderlich straff vñ im/anders dan das man sollich Bücher müß
woll corrigieren vnd bössen/wil man sie recht verstō. Dann solt
mā der massen Bücher darüß verbrenē dz sie nie recht geschriben vñ
ab gemalt wern so müste mā vil Bücher in der hailigen bibel verbre-
nen. Vñ welcher mir diser meiner rede nit wil glaube/der les die an-
der vorred. s. Hieronymi. über paralippo. vñ die vorred über iob vñ
andere syne schriffte/nēlich die epistel so er schreibt ad Lucianū Be-
thiciū da er sagt dz ye ain schreiber felscher schreibt dan der ander.
Des gleichē. S. Augustin in ainer missue oder epistel zu dē hailigē
hieronym⁹ in. i. pte Hieronymi epi. c. vi. Vñ wan mā also die Bücher
er verbrenē solt die do falsch dz ist nit recht geschribē oder getrucke
wern/so müste man den nügliche Plinium in naturali historia vor
allen dinge verbrenē/dan er ist in hundert iarn nie gerecht sunder
allwegen falsch gewesen. Vñ hat doch der erst schreiber des hai-
ligen euangeliums Matthei im abschreibē geirrt vñ gefelt/alls do

Beginn
drittes Ar-
gument

spricht sanct Hieronymus ad Hedibā super illud Matthei: **N**um
 dñe quassatā nō confringer. **Z**u ändern so haist man auch vnder
 wylē ain ding falsch dz nit war ist/wie es gemainlich die philoso
 phi brauchen/vñ in den rechte falsa causa/falsa demonstratio.falsa
 grāmatica/falsa relatio/falsa denotatio/vnd sollichs hat kein pen
 oder straff vffm/dā l.corne.begryfft kein irüg noch sollich lüge/
 l. qd sie falsū in fi. ff. ad l. cor. de fal. vñ dz wirt auch nit gestrafft so
 ainer die narraciō oder dē fürtrag mit der vnwarhait dar thut/sun
 der allain die beweisūg/sic Bal. in l. qamq. vlt. col. l. C. de ser. fugi. vñ
 in diße stück möchtē die iude bñcher nach vnser mainung falsch sein
 aber nit nach irer mainung oder nach ire glauβe. fa. l. in synagoga. C.
 de iude. da gebottē wirt ob ainer zu dē inden got wolt. dz er sie doch
 nit in ire gaislichē huf sol über fallē/spricht die glos über dz wort
 dom⁹ religionū. si iudeorū. q ad eorū opinionē religiosa. dz ist so vil
 sie selbs halte es für gaislich vñ andechtig. **Z**u dritte wirt ain ding
 falsch genēt das mit bösen listē die warhait ainē ändern zu schade
 vndertrucke oder endert. **I**n auten. de instr. cau. col. vi. circa prin.
 inucl. **N**ec exemplū. C. ad l. corne. de fal. l. am waiss ich kein nacion
 vff diser erdē die mer achetūg hab die hailigē schrift recht zu schrei
 bē dan die iuden. **D**an also ist die bibel by inē reguliert dz man waist
 wie vil ain iegklich buch vers oder cola die sie nennen psukim habē
Ite man waist wie dick vñ vil ain wort in yer bibel stat. **I**te man
 hat massoreth darüber im den geregulierten bibeln das sind scho
 lia daruf man waist wan ains buchstabes zu vil oder zu wenig ist.
Solliche hon ich in keiner ändern sprach niemer gelesen/noch
 von keiner ändern gehört/wol ist war dz mā elich vnshedlich en
 drüg findt/die sie sagē Ezras vñ Nehemias habēt es also corrigirt
 vñ sind by dē xvi stücken/als da geschribē ist. Gen. xviij. vñ Abrahā
 stund noch vor got/am selben ort soll vor Ezras vñ Nehemias
 zeitten geschriben gewesen sein/vñ got stund vor got/vñd ha
 baacē capitulo primo. **A**lein hailig vñd wir werden nit sterben/
 da ist vor gestandē/myn hailig vñ du wirdst nit sterbē &c. **S**ollich
 endrung ist nit geschehen ionāes zu betriegē/dan sie habēt es selbs
 vffzeichner wa es eemndert sei/vñd sanct Hieronymus auch die
 lxxij. colmeische habē sollich endrung in dz latin vñ griechisch ge
 bracht wol by tusent iarn/sinst kan ich keinen grund finden dz es
 warlich an tag mög bracht wurdē/dz sie ire bñcher gefelscht habē

Dan man findet sie im orient vñ occident gleich lantend / on allain
was ire grammatici selbs vnderainander von wörtern disputieren
wie by vns Castigationes Hermolai barbari super Plinium / das
laßt man aber allain disputationes vñ schül reden sein. Das aber
etlich der vnnsern gemaint haben / die in dem hetten ire bibel ge
fellscht / möchte vñ diesem komme das vil translationes der bibel ge
wesen sind. **Z**um erste die Chaldaisch des Onkelus vñ Jonathan
Zum andern die griechesch der lxxij. tolmeischen. **Z**u dritten Aquila
Zum vierde Symmachus. **Z**um fünffte Theodotionis. **Z**um sechs
ten Origenis mit seinẽ hexaplo. **Z**um viij. edicio vulgata. **Z**um viij.
Anonymos. **Z**um ix. translatio auctoris incerti et sine titulo / die al
le mitainander hat sanct Hieronymus vor augẽ gehabt alls er die
bibel zum zehenden im latinische sprach transferiert vñ gemachte
hat / das findet man im seinen commente. **N**och ist vnder denen al
len der alle text der in den beior gewesen on befleckt. **D**a were aber
mit ain wunder das vnder so vil tolmeischen vñ fursprechẽ merck
lich endrung vñ abfal geschehen / also das vil falsch darin were /
alls doch auch ist / wie dar von der genant hailig Hieronymus
schreibt Ezech. xl. ca. super versu. **E**t ecce murus. **D**a er darlich rede
das gar nach alle hebraische wörter vñ namen im der latinische
vñ griecheschen translation veralltet verwüst / vñ der vnuernunf
tigen vñ vngelernten schreiber halb verkeret sind / vñ so ainer vñ
vngerechten buchern noch vngelerter schreibt / kumpt es dar zu dz
ain hebraisch wort verwechselt vñ Sarmatisch / Behemisch oder
hungenisch / oder gar zu nuten wirt / dan so es vff hört hebraisch
zu sein / so facht es doch mit an aines amndern zu sein / hec ille. **I**nn
dem allem werden wir gewisen durch das gaistlich recht ix. dis. c.
et veterum / das wir im den irrungen des alten testaments ain zu
flucht haben sollen zu den iudischen buchern / ist ain gut zeichen dz
sie die cristenliche kirch noch fur die gerechteste vñ mit fur falsch
hat. **W**ile man aber sagen der in den doctores legte es falsch aus /
die wyl wir vns dan der selben doctores behelffen vnserm glaube
zu gut / vñ sie zu bewysung allegieren vñ anziehẽ wie ob gelut hat /
so möchte mā wider vns sage das wir vns im sollicher bewysung
falscher zeugnis brauchte / das dan verbottẽ ist. l. si falsos. C. eo. ti.
Aber wie dem allem ain doctor der die schriftẽ nach syner besten

versteinthus aus legt wie er ainen zu fal hat. **E**r treffs oder treffs
nit so thut er kainē falsch/es sei dan das er wissenlich ainen falsche
text dar zu allegir. l. ff. de fal. **S**unst sagt man er irr/dan offenbar
ist es/das man nit bezwungen ist de hainē doctor in seinen schriff-
ten oder opinionen zu glauben/darum kan er nieman betriegē. l. in
i. in glo. mag. C. de leg. **D**e nach ist mein antwurt vff dz gemelt ar-
gumēt/ob gleich etwas falsch oder vnwares oder betrugs in der in
den bücher funden wurde/das es im rechten nit gnüg ist solliche
bücher zu verbrennē/ad hoc allego Bart. in l. quid sit falsum. ff. de
fal. ubi dicit non puto quod pro quolibet dolo et qualibet deceptioe
quis inadat in falsum ut puniatur. l. cornelia de fal. nisi sit de capitu-
lis expressis in hoc titulo/hec ille.

Inn vierden argument das die iuden durch ire bücher verharre
in irem iudischen glauben/vnd werden destminder cristen so sie vō
iugent vff darim erzogen sind. **M**a z sein was man im der iugent
lernet das hangt ainem gern im dem alcer an. **A**lso gros ist es/im
der iugente zū gewonen spricht Virgilius ij. georgi. vnn̄d Horatius
episto. ij. ad M. T. Lollū. **I**n m̄wer haffschmeckt lanng nach dem
das am ersten darin gekocht ist. **A**ber es felet auch dick/vnd k̄ipt zū
dickern mal das die menschen im der iugent vngeschickt/vnn̄d im
allter fast seer geschickt werden über andere leit/dar von Valer⁹
maxi. li. vi. ca. ix. schreibt. **A**ber wir wöllent die rōmer yetz vnderwe-
gen lasen/vñ die iuden vor nimmē/vnser apostel Paulus hat alle
kunst der iuden glernt vnn̄d ist by den rabir zū schul gangen/was
ist vñ im worden: mer dan alle andere aposteln. **M**öcht ainer sage
sa got hat in dar zū gezogen/dem antwurt Cristus Johan. vi. **E**s
mag nieman zū mir kōmen er werde dann von meinē vatter zū mir
gezogen/darumb ist es kain ynn̄d/dan wir werden all gezogē wie
vil vnser zū dem cristenlichen glauben kōmen. **W**ir werdē nit criste
gebore/sunder gemacht/spricht sanct Hieronym⁹ in epi. ad Achile-
eam de educatione filie/dan das wort cristi kōmpt im die oren vnd
vñ den oren im das hertz/vnd vñ dan hertzen im den willen/vnd
vñ den willen in die versteinthus/vñ von dānen kōmpt der glaub/
darumb spricht sanct Paul⁹ ad Ro. x. der glaub kōmpt durch das
hören/vñ das hōrn durch das wort Cristi/daruf ich wol kan ver-
ston welcher geschickt ist zū hören/der ist auch geschickt zū glau-
bē

E

Material 3: Auszug Transkript des Digitalisats Augenspiegel

1	„zum dritten argumennt das die bücher falsch sindt, das kann ich nit recht verston. Dan falsch wirt genent inn manicherlai gestalt, undertwilen haißt man die bücher falsch die nit recht corrigiert sind, als da ain wort uß gelassen oder zü vil ist, oder die buchstaben unrecht geschribé sind,	XV ^v
5	das hat kain sunderlich straff uff im, anders dan das man sollich bücher müß woll corrigiern unnd bößern, will man sie recht verston, dann solt ma der massen bücher darüb verbréné ob sie nit recht geschriben und abgemalt wern so müsst ma vil bücher in der hailigen bibel verbrénen.	
10		

3.4.2 Übersetzung eines Auszuges aus Pfefferkorns Judenspiegel (Fnhd – Nhd)

Für die Übertragung des dritten Arguments aus Pfefferkorns Judenspiegel sind einige sprachliche Anmerkungen relevant.

Material 4: Übertrag ins Neuhochdeutsche

1	Die dritte Ursache, warum die Juden in dem [...] Unglauben bleiben, ist der hässliche Inhalt ihrer Bücher, [der] so mit Unwahrheit wider dem Christentum, [wider die] Maria, seine Gebenedeiten Mutter und allen himmlischen Herren [ist], [...] [und damit allein der] fleischlichen Lust und [nicht] sittlichen Gut gedient sei, dadurch dem christlichen Glauben große Unehre geschehe, [welche] noch täglich zunehmend ist. [D]eshalb [...] nehmt die von ihnen und lasst [sie] [ihnen] nicht mehr, [denn] [der] Text der Heiligen Schrift, das ist die Bibel, welche von Gott zu Trost und Seligkeit aller Menschen gegeben ist. Nun möchte mancher fragen, [welche] Ursache die Bücher ihnen zu ihrer Verstockung gegeben [haben] mochten, derweil sie doch wohl sehen, dass sie betrogen sind.	Verstockung
5	Dazu antworte ich und sage, dass [die Bücher] ein[e] groß[e] Hinderung sind. Auf dass ihr solch desto leichter verstehen mögt, will ich euch ein Beispiel sagen: Wenn Leute [über eine Weile] gingen und [...] zu einer Weggabelung [kommen] in Unwissen, welches der rechte Weg wäre, [und würden] von einem [betrügerischen] Menschen [geleitet] [...] [mit] unrechtem Gewissen, [dem] sie also folgten und [weiterzogen], bis derselbe Weg noch böser und ärger wurde, dass sie erschrecken und zweifelten, [und doch in gutem Glauben] folgten sie dem so lang, bis sie [...] ganz verloren [waren] und wahrlich sehen, dass sie betrogen [worden] sind, [aber] dann noch für sich [weiter] gehen, nicht, [weil] sie dem Wege trauen, sondern dem oder denen, [die] sie darauf gewiesen haben, so lang, bis einer, des Lands kundig, [ihnen] den rechten Weg wies.	
10		Metaphorik des falschen Weges
15	[S]o ist es auch mit den Juden, die durch den falschen Talmud auf den un-rechten Weg gewiesen [worden sind], [derweil] sie also in guter Hoffnung für sich gehen; [kommen] zu ihnen keine gelehrten Leute, die in der heiligen Schrift gegründet wären, [und so] nehmen [sie] den Weg des falschen Talmuds. [W]üssten sie den rechten Weg, sie sollten wohl folgen.	
20	Darum nehmt ihnen den Weg der Bücher, verbrennet sie, so sind sie dann desto leichter zu bewegen auf den Weg der Wahrheit. Wider diese meine [obige] Rede mag man sprechen, dass [es] unbillig wäre, jemand[em] das	
25		
30		

35	[Seine] mit Gewalt zu nehmen. Antwort: [Wenn] man das also [nicht] macht, so geschieht [ihnen] ein viel größeres Unrecht und Gewalt, [alsdann] mit Beschwerung, Zöllen, Zinsen, und Schirmgeld, [statt] dass man ihnen die Bücher nehme, [denn] darin [muss] [ihre] Seligkeit [mehr] [gesucht werden], denn in dem Geld. Ich glaube auch, dass Gott und Maria mit samt allen himmlischen Herren mehr Wohl denn Missfallen darin sehen; und derweil man solche falschen Bücher mit anderer Schmach Gottes in der Christenheit duldet, [man] [aber] die Wahl dafür austilgen möchte, [so] verwundert mich, 40 dass uns Gott nicht straft wie er Sodom und Gomorra [gestraft hat] Also habt ihr [...] gehört drei Ursachen und Punkte, welche die Juden bei ihrer Verhärtung halten, [und] die ihr[er] Wahl unterkommen, [um] ihnen zu dem Wege ihrer ewigen Seligkeit [zu] [ver]helfen [...]. Nur will ich einen merklichen Punkt [sagen], dass gemeinlich geredet wird, wie Juden Christenblut [trinken] müssen, [...] daran ihnen wahrlich Unrecht geschieht. 45 Und deshalb so sprechen [die Juden]: ob wir schon gern Christen würden, so hätte jedermann ein Aufsehen und Misstrauen [uns gegenüber] [...] Derweil wir jetzt mit Unwahrheit [übersäht] und verachtet werden, was würde uns dann begegnen, so uns Wohnung mit ihnen wäre? Gar viel eher sehen sie einen Splitter in unseren Augen als den Balken in ihren; wir wollen bleiben, wer wir sind etc. Deshalb bitte ich alle und jegliche christgläubigen Menschen, solcher unbegründeten Reden müßig zu [sein], damit ihr den Juden nicht Ursache [zu] ihrer Verstockung gebt. Es mag wohl sein, dass etliche Juden aus Neid und Hass, [den] sie zu Christus und uns haben, uns verfolgen und zu Zeiten die Kinder der Christen vom Leben [zum] Tod bringen, nicht aus Not wegen des Blutes, sondern zur Schmach und Leid der Älteren, [denn in] allen Ständen [gibt es] böse Leute, und ob zu Zeiten einer oder zwei mit solcher Schalkheit beladen [sind], [so] sind sie darum nicht alle [so]. Darum vermeidet diese Rede, auf dass ihr den Juden nicht [zusätzliche Gründe] gebet [...] 60 Ferner so wird geredet unter den Christen: Ja, es mag wohl sein, dass sich der oder die taufen lassen, aber ich glaube nicht, dass sie gute Christen sind; das sollt ihr auch nicht tun, denn ihr verhindert viel mit solchen Worten an dem Glauben. Die Juden: Wenn wir schon gut[e] Christen würden, [so] [würden] sie uns doch nicht glauben – und bleiben also in der Finsternis; deshalb tut ihr sehr übel, dass ihr Ärgernis nehmt, ob einen, der sich nicht recht [verhält], [und] glaubt, dass sie darum all dergleichen sind oder tun sollen, das wäre immer schade. [...] 65 Ich bin [ohne Zweifel], wenn die Juden den christlichen Glauben an sich nehmen, dass der meiste Teil derselben sich voll ehrlich und ganz beständiglich in christlichem Glauben halten sollen und will [...] 70 75 80	<i>Auffruf zur Bücherver- brennung</i> <i>Vorurteile</i> <i>Ritualmord- legende</i> <i>Vorgeschobene Fürsorge gegenüber den Juden</i>
----	--	---



**Material 5: Titelblatt Juden-
spiegel. Köln 03.09.1507**

Material 6: Auszug Transkript Pfefferkorn Judenspiegel

Die dryt vrsach, warumb die iuden in dem vierten vnglawben blyben, ist der heßlich innehalt yrer bucher, so mit vnwarheit weder Cristum, Marie, syn gebenedeyte muter vnd alles hemelsch herre, Alleyn noch fleislichen lust vnd zytlichen gut gedieht syn, dardurch dem cristlichen glawben groß vnere geschehen vnd noch täglich zonemen ist; deßhalb yr, so habt den gewelt, nemet die van ynnen vnd laist in nit mer dan den text der heiligen geschriff, das ist die Bibel, weliche van got zo trost vnd selikeit aller menschen gegeben ist. Nu mögt maniger fragen, was vrsach die bucher ynnen tzo yrer Verstockung geben mochten, dieweyl sy doch wol sehen, das sy betrogen syn. Darzo ich antwort vnd sprech, das sy ein groß ver hindrung sien. Vff das yr solchs dester lichlicher (leichter) versten mugt, wil ich euch eyn exemp el sagen: Wan lewt vber veil gyngen vnd kemen zo einer wegscheit vnwissen, welchs der recht weg were, Wurde van eynem betriglichen menschen vff den vnrechten gewisen, den sy also folgten vnd zogen für sich, bis sich der selv wech noch mer böser oder ärgeren

wurde, des sy erschrecken vnd zweyfelten, doch auf guten wain folgten sy dem so lang, biß sy in vil nach gantz verloren vnd warlich sehen, das sy betrogen sy, dennoch für sich gen, nit, das sy dem woge trwen, sunder dem oder demn sy darauff gewisen haben, so lang, bis in eyner, des lands kundig, den rechten wech weyste.

Also ist es auch mit den iuden, die durch den valschen Talmut auf den vnrechten weg gewisen, darynne sy also in guter hoffnung für sich gen; keinen aber zo ynnen geleert lewt, so yn der hyligen schriftt gegrundt weren vnd nemen den weg des valschen talmuts, wisten sy den rechten weg, sy solten wol folgen. Darumb, nemet in den weg der bucher, verbernet (verbrennet) sy, so syn sie dan dester lichtlicher zo bewegen auf den weg der warheit. Wider dis myn obgerurt rede macht (mag) man sprechen, das vnbillich were, ymant das syin mit gewalt zenemen. Antwort: wo man des also messen, so geschieht in vil mer vnd groisser vnrecht vnd gewalt mit beswe- rung, zollen, zy(n)sen, schirmbgelt, dan das man in die bucher neme, darynne mer yr saligkeit dan in dem geldt gesucht (werden muß); ich glawben auch, das godt vnd Maria mit sambt alleyn hymmelsche here mer wol dan mißfals dar nie (darin) ge- schehe; vnd dieweyl man soliche valsche bucher mit ander smaech gotes in der cristenheit leyt (duldet) vnd die wal außdilgen mocht, verwundert mich, das vns got nit strafft als er gestrafft hat Zodoma vnd Gamorra etc. Also habt ir regerer, den menschlicher gewalt beuolen ist, gehört dry vrsach vnd puncten, weliche die juden by yrer Verhärtung halten, die ir wal vnterkomen vnd ynnen tzo dem wege ewiger Seligkeit helffen mocht. Nu wil ich sagen eynen mercklichen punct, so vrsache irer Verhinde- rung ist, das gemeynlich gered wirt, wie die iuden cristenblut müssen, auch alle monat den flus, haben, daran in warlich vnrecht geschieht. Vnd deßhalb so sprechen sy: ob wir schoen gern cristen wurden, so hete yederman eyn aufsehen vnd mißtrawen tzo vns, mocht auch vmb eyn kleyn mißhandlung vil args tzo gemessen; dieweyl wir ytzo mit vnwairheyt vbersagt vnd veracht werden, was wurd vns dan begegnen, so vnß wonung mit ynnen were? gar vil ehe eyn dein bechlyn (Splitter) in vnß ougen dar (als) in den yren eyn balek gesehen (vgl. Mt 7,3); wir willen blyben, der wir syn etc. Deß- halb bit ich alle vnd ytliche cristglawbig menschen, solcher vngegrunten reden mussig zu sten, damit ir den iuden nit vrsach irer Verstockung gebt. Es mag wol syn, das etliche iuden aus nyd vnd haß, so sy zo christo vnd vns haben, verfolgen vnd zo zyten die kinder der cristen van leben zo dem doit brengen, nit van not wegen des blutz, sunder zo smaich vnd leyde der eiteren, dan yn allen stenden boß lewt sin, vnd ob zo zyten einer oder zween sulcher schalckheit beladen syn, (sind) sy darumb nit all der- maß. Darumb, vermeidet dese rede, vffdas yr den juden nit zuuersten gebet, das wyr ir tzo getzugnis cristlichs glaubens bedurffen, der doch clair vnd vnbelegt durch die heyligen geschryft vnd wunderzeichen bestetigt ist. Verner so wirt geredt vnter den cristen: ia, cs mag wol syn, das sich der ode(r) die tawffen laissen, aber ich glaub nit, das sy gut cristen syn; das solt ir auch nit thun, dan yr verhindert vil mit solchen Worten an dem glawben. Die sprechen: wan wir schoen gut cristen wurden, (würden) sy uns doch nit glawben – und blyben also

in der vinsternis; deshalb thut yr seer vbel, das yr ergernis nembt, ob eynen, der sych nit recht heit, glawbt, das sy dairumb all derglich syn oder thun sollen, das wer ymmer schade. Ir wist wal, das Cristus hete xij. apostelen hertzlich außerwell, dairvntter eyn verreder was, darumb die anderen nit dester erger gewest syn; eyn yeder wurd syn selbst sunde tragen, Ezechielis am xvij. Cap. (Ez 18,4). Ich byn vngezweyfelt, wan die iuden den cristlichen glawben an sich nemen, das der mynste teyl derselben sych wal erlich vnd gantz bestendiglich in cristlichem glawben halten sollen vnd will deß- halb vj. puncten erzelen.

3.5. Zu vergleichende Quellen: Verweis auf mögliche Quellenvergleiche, synchron

a) Der Bücherstreit um die Juden lässt sich mit den *Dunkelmännerbriefen* auf einer erweiterten Betrachtungsebene führen:

- Einführend dazu kann folgender Beitrag gelesen werden:
Eckert, Willehad Paul: Die Universität Köln und die Juden im späten Mittelalter, in: Zimmermann Albert u.a. (Hrsg.): Die Kölner Universität im Mittelalter. Geistige Wurzeln und soziale Wirklichkeit, Berlin / New York 1989, S. 488 – 507.
- Primärliteratur:
Von Hutten, Ulrich / Wilhelm Binder / Crotus Rubianus: Briefe der Dunkelmänner, Madison 1898.

b) Ein weiterer lohnender Quellenverweis findet sich in Martin Luthers Verhältnis zu den Juden:

- Einführende Literatur bietet:
Bienert, Walther: Martin Luther und die Juden. Ein Quellbuch mit zeitgenössischen Illustrationen, mit Einführungen und Erläuterungen, Frankfurt a. M. 1982.
- Primärliteratur:
Luther Martin: Von den Juden und ihren Lügen. Neu bearbeitet und kommentiert von Matthias Morgenstern, Berlin 2017.

3.6. Didaktische Zugänglichkeit: Leitfragen, Fragen an die Quelle, Arbeitsaufträge, methodische Ansätze

3.6.1. Sachanalyse

Als Materialgrundlage wurde jeweils ein 1-2-seitiger Auszug aus dem *Judenspiegel* von Johannes Pfefferkorn und dem *Augenspiegel* des Johannes Reuchlin gewählt, jeweils mit Fokus auf das dritte Argument Pfefferkorns. Der *Judenspiegel*-Auszug zeichnet sich dadurch aus, dass er das dritte Argument beinhaltet, welches Reuchlin gegen die Juden anführt, und zwar „der heßlich innehalt yrer bucher“. Dieses Argument zielt in letzter Konsequenz auf Pfefferkorns Forderung: „Darumb, nemet in den weg der bucher, verbernet sy, so syn sie dan dester lichtlicher zo bewegen auf den weg der warheit“ – die Verbrennung der jüdischen Schriften. Pfefferkorn argumentiert, dass die jüdischen Schriften den unwissenden Juden falschen Rat erteilen würden. Er vergleicht deren Situation mit einem „wegscheit“, an dessen Stelle die Juden nicht wüssten, „welchs der recht weg were“. Die jüdischen Schriften seien

wie ein „betrigliche[r] mensch[/]“, der ihnen den unrechten Weg weise. Die Juden folten dem Weg so lange, bis sie schließlich merkten, dass er „böser“ und „ärgeren“ wurde, und daran „zwyfelten“ und „erschrecken“. Der Christ wird mit dem verglichen, der „des lands kundig“ ist, und die Juden wieder auf den „rechten wech weyste“. Pfefferkorn reagiert auf den Vorwurf, dass Gewaltanwendung „vnbillich were“ damit, dass den Juden noch viel größere Gewalt zugefügt werde, durch ihre Tätigkeit des Zinsgewerbes („zollen, zynsen, schirmbgelt“). Unter anderem geht Pfefferkorn im Folgenden auch auf eine Hetzsage gegen die Juden ein, dass diese „cristenblut“ trinken würden und christliche Kinder töten würden. Er ruft dazu auf, nicht jeden Juden gleich zu behandeln, um diese nicht noch tiefer in ihrer „Finsternis“ zu lassen, und ihnen keinen Grund zu geben, in ihrer Verstockung zu verharren („wan wir schoen gut cristen wurden, sy uns doch nit glawben“).

Reuchlins *Augenspiegel* zeichnet sich grundsätzlich durch einen differenzierteren Tonfall aus. Reflektionen werden explizit formuliert. Auf diese Weise geht Reuchlin auch auf Pfefferkorn drittes Argument ein, indem er die Bedeutung des Vorwurfes der „Falschheit“ analysiert und interpretiert. Reuchlin wendet dabei zwei wichtige Perspektiven an: Er interpretiert die Schriften aus ihrem kulturellen Kontext heraus und argumentiert mithilfe gängiger Gesetze dafür, dass, erstens, die jüdischen Schriften für die Juden nicht als falsch betrachtet werden können, und zweitens, es kein strafbares Vergehen sei, in einer Narration Unwahrheiten zu erzählen, solange damit niemandem geschadet wird. Und da die Schriften den Juden nicht schaden, funktioniert auch dieses Argument nicht. Des Weiteren verwende die jüdische Kultur sehr viel Aufwand darauf, ihre heiligen Schriften akkurat und korrekt abzuschreiben, was auch die „Inkorrektheit“ des Textes entkräftet: „Vielleicht können jüdische Bücher in dieser Hinsicht als falsch betrachtet werden in Bezug auf unseren Standpunkt, aber in ihrer eigenen Meinung oder ihrer Religion folgend sind sie es nicht“⁷⁴.

3.6.2 Didaktische Analyse

Die Quelle eignet sich als Lerngegenstand, weil daran folgende Thematiken vermittelt werden können:

⁷⁴ O’Callaghan, Daniel: The Preservation of Jewish Religious Books in sixteenth-century Germany: Johannes Reuchlin’s *Augenspiegel*. “Perhaps in this respect, Jewish books can be considered false according to our point of view, but they are not in their opinion or according to their religion, Leiden 2012. S. 182.

1) Rhetorische Mittel der „alienation“ (Abgrenzungskonstrukte) erkennen und analysieren

- Welche rhetorischen Strategien wendet Pfefferkorn an, um die Juden auszugrenzen und als fremdartig darzustellen?
- Welche rhetorischen Strategien wendet Reuchlin an, um Pfefferkorns Punkte zu entkräften?
- Vergleiche sprachliche Auffälligkeiten der beiden Quellen.

2) Bücherverbrennung als Strategien der Kulturvernichtung historisch nachvollziehen und erörtern

Die Angst vor der Verbreitung als verboten oder schädlich angesehenen Wissens. Die Vernichtung einer Kultur durch Vernichtung ihres Schrifttums. Auslöschung von Spuren und überdauerndem kulturellen Gut.

3) Kulturbegriffe des Humanismus erkennen und in ihren Merkmalen vergleichen

- Welche Vorstellung von Kultur und Religion vertritt Pfefferkorn? (-wahr / falsch-Dichotomie: Metaphern der kulturellen Reinheit)
- Welche Vorstellung von Kultur und Religion vertritt Reuchlin? (Perspektivismus, „innen / außen-Dichotomie: Innenperspektive einer Gruppe vs. Außenperspektive)
- Welche Rolle spielen Sprache, Toleranz, Übersetzung in Reuchlins Auszug? (Bibelübersetzungen als Ausgangspunkt für vergleichende transkulturelle Perspektive)

4) Medien in ihrer Rolle für kulturellen Austausch und kulturelle Diskriminierung wahrnehmen

- Verleumdung, Falschaussagen und Diskriminierung: Pfefferkorn als Verbreiter von Fake-News

5) Leitperspektive Bildung für Toleranz und Vielfalt

- Begegnung mit der eigenen Identität und mit dem Anderen und Fremden können an diesen beiden Positionen reflektiert, diskutiert und kritisch nachvollzogen werden.

- Vor allem Reuchlins Humanismus erlaubt das Thema Interkulturalität auch auf eine historische Situation in der Vormoderne zu beziehen.
- Der Judenbücherstreit ist ein kultureller Konflikt, in dem antisemitische Hetze öffentlich und literarisch ausgetragen wurde. Reuchlins Position (sein Gutachten) hingegen weist Strategien der medialen Konfliktbewältigung auf: Differenzierung, Deeskalation und wissenschaftliche Prüfung.

3.7. Ausblick und Problematisierung

Die Thematik ist fächerübergreifend nutzbar (Geschichte, Deutsch, Religion/Ethik). Dabei lässt sich in Geschichte die Geschichte des Antijudaismus und dessen Wurzeln nachverfolgen. Im Deutschunterricht können – wenn es der Wissensstand der Schüler:innen zulässt – sprachliche Phänomene des Mhd. analysiert werden, genauso wie die Argumentationskultur im *Augenspiegel* und *Judenspiegel* und die Satire in den *Dunkelmännerbriefen*. In Religion / Ethik bieten sich Themen wie Christentum / Judentum, Religionskonflikte, Diskriminierung, Vorurteile, Toleranz / Akzeptanz und Identität an. Durch den aktuellen Kontext der Glaubenskonflikte (Antisemitismus, Islamfeindlichkeit) lässt sich besonders auf die Bildung von Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt eingehen (BTV).

Problematisch könnte hierbei der Mangel an neuhochdeutschen Übersetzungen sein. Der Wortschatz Pfefferkorns ist sehr regional geprägt, was eine Übersetzung erschwert und die Reuchlin-Quelle ist durch dessen Argumentationsweise komplexer. Da der *Augenspiegel* nur als Digitalisat in Frühneuhochdeutsch und Latein oder als englische Übersetzung zugänglich ist und der *Judenspiegel* wiederum nicht in Englisch verfügbar ist, sind die Texte, abgesehen vom frühneuhochdeutschen Original, in keiner gemeinsamen Sprache verfügbar.

4. Transkulturalität unter dem Aspekt der Religionskritik.

Frühneuzeitliche Flugblätter

Eva M. Baumgartner, Christian Brack und Caroline Vollmer

4.1. Hinführung

Karikaturen waren schon immer ein beliebtes Mittel, um politische Gegner zu verspotten. Sie haben bis in die Moderne überdauert und begegnen uns noch heute in Zeitungen oder in sozialen Netzwerken, zum Beispiel in Form von „Memes“. Zur Zeit der Reformation im 16. Jahrhundert wurden Karikaturen eingesetzt, um sich über den Klerus oder Luther und die Reformation zu lustig zu machen.

Die Holzschnitte mit dem Titel „Ego sum Papa“ und „Die sieben Köpfe Martini Luthers“, welche in diesem Quellenpapier thematisiert werden, dienten der Illustration von Flugblättern. Flugblätter oder sogenannte Einblattdrucke waren ein sehr wichtiges Medium der Frühen Neuzeit, die für den Verkauf bestimmt waren und in unregelmäßigen Abständen erschienen. Der Preis eines Flugblatts lag zwischen zwei und vier Kreuzern, was etwa dem Stundenlohn eines Maurers entsprach. Folglich waren sie für den „Gemeinen Mann“⁷⁵ als Adressaten erschwinglich. Die Auflage eines Blattes lag im Schnitt zwischen 1000 und 2000 Exemplaren.⁷⁶

Anhand der illustrierten Flugblätter kann gezeigt werden, mit welchen Mitteln die andere Konfession verunglimpft wurde. Im Vergleich zu heute fällt auf, dass die Kritik an der Kirche einen Wandel durchlaufen hat. Dies hängt mit der voranschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft zusammen. Die Kirche als Institution befindet sich in einer Legitimationskrise, die sich zum Beispiel in Deutschland anhand der steigenden Zahl der Kirchengaustritte zeigt.⁷⁷ Aus diesem Grund wird die Kritik an der Kirche in Karikaturen und Memes immer schonungsloser. So wird der Papst im Gegensatz zur Reformationszeit zunehmend entmenschlicht und diminuiert dargestellt. Hier stellt sich die Frage nach der Grenze von Satire und danach, ab wann von einer Beleidigung der Kirche als Institution und ihrer Anhänger die Rede ist. Es muss reflektiert werden, ob die Kritik an der Kirche zum Zweck der

⁷⁵ Für Definition vom Gemeinen Mann vgl.: Barbara Kink: Armer Mann/ Gemeiner Mann, in: Historisches Lexikon Bayerns (2016), online unter: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Armer_Mann/Gemeiner_Mann (abgerufen am 15.03.21).

⁷⁶ Michael Schilling: Zum Flugblatt der Frühen Neuzeit. Eine fachwissenschaftliche Einführung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 65 (2018), S. 4-6.

⁷⁷ Kirchengaustritte auf historischem Höchststand, in: Tagesschau (2020), online unter: <https://www.tagesschau.de/inland/anstieg-kirchengaustritte-101.html> (abgerufen am 25.01.21).

Abgrenzung sinnvoll und konstruktiv ist – schließlich können auch Missstände angesprochen werden, ohne dass Beleidigung oder Diffamierung stattfinden. Dabei ist auch wichtig, dass die Kirche diese Kritik aushält und reflektiert.⁷⁸ Es gilt Schüler und Schülerinnen für diese Thematik zu sensibilisieren.

Das Thema lässt sich gut von der 7. bis zur 10. Klasse im Deutsch- und Geschichtsunterricht mit den jeweiligen Bildungsplänen vereinbaren.

4.2. Historische Kontextualisierung

Die Reformation gilt als Grundkonflikt des 16. Jahrhunderts und war eines der wichtigsten Themen im politischen sowie theologischen Diskurs dieser Zeit. Seit Mitte des 15. Jahrhunderts verbreiteten sich in Europa die Druckerpressen, wodurch einzelne Flugblätter und ganze Bücher in großer Zahl verlegt wurden. Aktuelle Themen, wie die Reformation der römisch-katholischen Kirche, verbreiteten sich rasch. Die Flugblätter enthielten jedoch nicht nur Schrift, sondern wurden von den Künstlern häufig mit Bildern versehen, die auch für Analphabeten verständlich waren. „Im Mittelalter und zu Beginn der frühen Neuzeit war der Anteil der Lese- und Schreibkundigen gering und konzentrierte sich in den Städten sowie an den Höfen und im Klerus.“⁷⁹ Die Entwicklung des neuen Mediums stellte in der Kommunikation einen großen Fortschritt dar.

Die religiös-propagandistischen Flugschriften im Zeitalter der Reformation werden oft als Vorstufe der Karikaturen in der Moderne gesehen. Von Karikaturen kann man insofern sprechen, als hier in einem Bild die Differenz zwischen Wirklichkeit und Wahrheit offenbart wird. Diese Akte der kritischen Entlarvung erfuhren durch die Drucktechnik eine größere Verbreitung und trugen somit zum öffentlichen Diskurs in der Gesellschaft bei. Karikaturen beziehen sich auf aktuelle Situationen und Personen. Spezifische Differenzen wurden in den ‚Karikaturen‘ der Reformationszeit vor dem Hintergrund des damals üblichen Deutungshorizonts in Szene gesetzt: Wirklichkeit wurde immer mit Blick auf Gott und den Teufel wahrgenommen.

⁷⁸ Frieder Otto Wolf und Gert Pickel (im Gespräch mit Andreas Main): „Es gibt zu viel Selbstbeweihräucherung von Religionen“, in: Deutschlandfunk (2016), online unter: https://www.deutschlandfunk.de/religionskritik-wie-geht-das-richtig-es-gibt-zu-viel.886.de.html?dram:article_id=365913 (abgerufen am 25.01.21).

⁷⁹ Alphabetisierung/Lesefähigkeit, in: Wikipedia, online unter : [https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_\(Lesef%C3%A4higkeit\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_(Lesef%C3%A4higkeit)) (abgerufen am 01.02.21).

Aufgabe der Didaktik ist es, Schüler*innen zur selbstständigen Nutzung, Rezeption und Reflexion von neuen und alten Medienformaten und Medienangeboten zu befähigen; die Medienkompetenz unter den Schüler*innen soll dadurch gefördert werden. Durch die Quellen können Schüler*innen die Ansichten von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen in ihrer Differenziertheit kennenlernen, und die Fähigkeit entwickeln, begründet Stellung zu beziehen, eigene Meinungen zu bilden und anzupassen. Die Auseinandersetzung mit den Flugblättern der Reformationszeit fördert die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, die Diskussionsfähigkeit der Schüler*innen, und das Verständnis gegenüber anderen Identitäten.⁸⁰

4.3. Quellenkritik

4.3.1. Ego sum Papa (Abb. 2)

Das Flugblatt aus der Reformationszeit mit dem Titel „Ego sum Papa.“ (dt.: Ich bin der Papst.), richtete sich gegen Papst Alexander VI. und wurde von einem unbekannten Künstler als Holzschnitt angefertigt.

„Ich bin Papst (Ego Sum Papa)“ – so steht es auf dem Flugblatt, das um 1520 in Umlauf gebracht wurde. Zu sehen ist ein schrecklich-komisches Mischwesen aus Mensch und Tier, das die Krone und Prachtgewänder des Papstes trägt. Das mächtige Kirchenoberhaupt wird als Monster mit erhobener Krallenhand gezeigt. Eine solche drastische Karikatur ist zu Beginn des 16. Jahrhunderts kein Einzelfall. Das neue Kommunikationsmedium der Drucktechnik ermöglichte die rasche Verbreitung dieser Protestnoten und die Kritik an der Kirche und ihrer Leitung. Die Wut über die Korruption und den Amtsmissbrauch der römischen Kirche war groß.⁸¹

4.3.2 Die Sieben Köpfe des Martin Luther (Abb. 1)

Zu sehen ist der Rumpf eines Mannes, der ein Buch in der Hand hält. Auf dem Rumpf befinden sich sieben Köpfe. Dieses „Ungeheuer“ in Menschengestalt zeigt den Reformator Martin Luther. Die Schrift auf der Brusthöhe besagt „Martinus Luther Siebenkopff.“

⁸⁰ Welt und Verantwortung, in: Bildungspläne Baden-Württemberg (2021), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_SEK1_RAK_IK_10_02?QUERYSTRING=BTV&highlightstring=BTV (abgerufen am 01.02.21).

⁸¹ Kunst im Zeichen der Reformation, in: Städel Museum, online unter: <https://reformation.staedelmuseum.de/de/kapitel-1> (abgerufen am 15.03.2021).

Von links nach rechts betrachtet tragen die Luther-Köpfe die Überschrift: Doctor, Martinus, Luther, Ecclesiast, Schwirmer, Visitirer und Barrabas.

1. „Doctor“ (mit Doktorhut), d. h. als gelehrter Mann.
2. Bruder „Martinus“ in Mönchskutte, also als Mönch des Augustinerordens.
3. „Lutther“, durch den Türkenhut als Ungläubiger dargestellt.
4. „Ecclesiast“, also als Kleriker.
5. „Schwirmer“ mit wespenumschwirrtem Kopf. Als Schwärmer wurden damals die Menschen bezeichnet, deren religiöse Vorstellungen nicht in das beste-hende religiöse Weltbild passten.
6. „Visitirer“, in Anspielung auf die Visitationspraxis der Bischöfe, die Klöster und Gemeinden in ihrem Bezirk besuchten, um nach dem Rechten zu sehen. Der Karikaturist macht sich hier über Luther als selbsternannten Kirchenführer lustig;
7. „Barrabas“, ein Verbrecher, der mit Jesus Christus gekreuzigt wurde.
8. Die Karikatur wurde 1529 von dem Nürnberger Künstler Hans Brosamer (ca. 1491–1542) als Holzschnitt angefertigt und zierte das Titelblatt der gegen Luther gerichteten Schrift „Die sieben Köpfe Martini Luthers“ von Johannes Cochläus.

4.4. Didaktische Zugänglichkeit

Die beschriebenen Flugblätter eignen sich gut für den Einsatz im Schulunterricht verschiedener Fächer und können für die im Folgenden beschriebenen Kompetenzen und Themen nutzbar gemacht werden.

4.4.1. Der Umgang mit Karikaturen sowie den bildlichen und rhetorischen Mitteln der Verunglimpfung politischer Gegner

Im Bildungsplan für Gymnasien des Landes Baden-Württemberg von 2016 sind Karikaturen für das Fach Deutsch ab Klasse 7/8 aufgeführt⁸² und werden in Klasse 9/10 weiter vertieft.⁸³ Auch im Fach Geschichte sind Karikaturen als Teil der Methodenkompetenz vertreten.⁸⁴ Die

⁸² Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 3 (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf (abgerufen am 19.01.2021).

⁸³ Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 3 (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf (abgerufen am 19.01.2021).

⁸⁴ Ebd., S.14.

Flugblätter können sowohl einzeln als auch vergleichend genutzt werden, wobei sich der Vergleich besonders anbietet, da die beiden Quellen konträre Positionen vertreten.

Die Darstellungsweise der Flugblätter dient der Verunglimpfung der gegnerischen Seite im Konflikt um die Reformation, was durch verschiedene Symbole und Motive zum Ausdruck gebracht wird. Durch die Arbeit an den Flugblättern können die Schüler*innen lernen, diese zu erkennen und sind dadurch befähigt, sich bewusst damit auseinanderzusetzen.

Dieses Wissen ist einer allgemeinen Sensibilisierung für programmatische Abwertung derer, von denen sich die Abbildung abgrenzen will, zuträglich, was eine Verbindung zur *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)* aufbaut. Die Leitperspektive erwähnt konkret Wissen über „Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees“, ⁸⁵ was durch die Flugblätter abgedeckt wird.

Mögliche Leitfragen zur konkreten Umsetzung im Unterricht können lauten:

- Welche Symbole finden sich in den Flugblättern und was bedeuten sie? Inwiefern verunglimpfen sie die abgebildete Person?

Ein Fazit, das hier erreicht werden kann, ist, dass die frühneuzeitlichen Flugblätter die abgebildeten politischen Gegner entmenslichen. Diese Feststellung bietet einen Anschlusspunkt für einen Gegenwartsbezug zu zeitgenössischen Karikaturen oder Memes, in denen die abgebildeten Personen der Lächerlichkeit preisgegeben werden, die Menschlichkeit also betont und auf ihre negativen Aspekte reduziert wird. ⁸⁶

4.4.2. Flugblätter als Medium der Frühen Neuzeit

Der Bildungsplan für Gymnasien des Landes Baden-Württemberg von 2016 im Fach Deutsch sieht für Klasse 9/10 vor, dass die Schüler*innen „Aspekte der Mediengeschichte erläutern“ ⁸⁷ können und schlägt dabei eine mögliche Verbindung zum Fach Geschichte vor. ⁸⁸ Die Flugblattpublizistik der Frühen Neuzeit ist ein wichtiger Schritt in dieser Entwicklung und kann exemplarisch an den beschriebenen Flugblättern erläutert werden.

⁸⁵ Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), in: Bildungspläne Baden-Württemberg (2021), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV (abgerufen am 15.03.21).

⁸⁶ Ebd.

⁸⁷ Ein Beispiel hierfür ist das Magazin Titanic, das den Papst auf dem Titelblatt der Ausgabe 07/2012 als inkontinent darstellte.

⁸⁸ Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch, S.4.

Mögliche Leitfragen zur konkreten Umsetzung im Unterricht können lauten:

- An welche Personengruppen waren Flugblätter gerichtet, für wen waren sie zugänglich?
- Welche Möglichkeiten gibt es heutzutage, Kritik an politischen Gegner*innen bildlich darzustellen?

Auch unter diesem Schwerpunkt bietet sich ein aktualisierender Vergleich von frühneuzeitlichen Flugblättern und zeitgenössischen Karikaturen und Memes an. Es können sowohl die Verbreitungsmechanismen als auch die Veränderung der Darstellung (von Entmenslichung zu Ridikulisierung) thematisiert werden.

4.4.3. Konfessionelle Konflikte im Umfeld der Reformation

Im Bildungsplan für Gymnasien des Landes Baden-Württemberg von 2016 ist für die Klasse 7/8 sowohl in Geschichte als auch in Evangelischer Religion das Thema Reformation vorgesehen. Die daraus resultierenden Konflikte zwischen der katholischen und evangelischen Kirche können mittels der beschriebenen Flugblätter illustriert werden.

Mögliche Leitfragen zur konkreten Umsetzung im Unterricht können lauten:

- Welche Kritikpunkte äußern die Konfessionen aneinander? Inwiefern werden sie in den Flugblättern thematisiert?

4.4.4. Diachroner Vergleich: Memes

Heute würden die Gegner von Luther oder die Gegner des katholischen Klerus nicht mehr ein Flugblatt mit einer Karikatur erstellen, sondern womöglich ihre Kritik in sozialen Netzwerken in Form von „Memes“ verbreiten. In der germanistischen Linguistik gehen die meisten Wissenschaftler von Osterroths Definition aus, nach der ein Meme „grundsätzlich auf einem Bild, welches der Popkultur, der Politik oder dem Alltag entstammt und für die Meme-Verwendung rekontextualisiert [wird]“, ⁸⁹ basiert. Memes sind sehr vielfältig und können nahezu für jedes Thema verwendet werden. Vor allem im Kontext des Unterrichts ist zu bedenken, dass zum Verständnis von Memes Vorwissen erforderlich ist.

Memes haben mit den illustrierten Flugblättern der Frühen Neuzeit – abgesehen von der Intention des Spottes und der Provokation – nicht viel gemeinsam. Der Internettrend spricht mit Bezug auf die Kirche und den Papst grob vier Kategorien an. Die erste Kategorie

⁸⁹ Fabia Hultin Morger: 'Satire Junge SATIREEEEE': Nachrichtenparodien in Memes und deren Aushandlung im Kontext des Web 2.0, in: Linguistik Online 103 (2020), S. 129-157.

thematisiert den Skandal um den Kindesmissbrauch in der katholischen Kirche (Abb. 3). Die Brisanz des Skandals zeigt sich in der Fülle an Memes zu diesem Thema. Die nächste Kategorie spielt darauf an, dass der Papst an Macht und Bedeutung verloren hat und Politiker sie an Einfluss und Ansehen überholt haben (Abb. 4). Die Memes der dritten Kategorie kritisieren den Prunk, den die Kirche nach außen hin ausstrahlt. Dieser steht im extremen Gegensatz zu ihrer Lehre von einem Leben in Armut (Abb. 5). In der letzten Kategorie wird der Papst ‚vermenschlicht‘. Er wird in alltäglichen Situationen gezeigt, in denen sich jede*r wiederfinden kann. Die Aussage ist klar: Der Papst ist auch nur ein Mensch. Im Vergleich zur Frühen Neuzeit handelt es sich hier um eine klare Diminuierung und Radikalisierung (Abb. 6+7).

4.5. Ausblick und Problematisierung

Aufgrund der vielfältig möglichen Schwerpunktsetzungen sind die beschriebenen Flugblätter gut für den Einsatz im Schulunterricht geeignet. Die Frage nach einer möglichen Aktualisierung der Thematik kann hierbei sowohl als Problem als auch als Möglichkeit gewertet werden. Ein direktes zeitgenössisches Gegenbild zu konfessionellen Konflikten gibt es nicht; die Fragestellung kann also dahingehend geöffnet werden, inwiefern religiöse Gefühle heutzutage verletzt werden können. Hierbei können die Flugblätter mit aktuellen Karikaturen oder Memes, die Kritik an der Kirche äußern, verglichen werden.

Die Schwierigkeit liegt darin, einen angemessenen Mittelweg zu finden, der sowohl zeitgenössische Kirchenkritik thematisiert als auch respektvoll mit den religiösen Gefühlen der Beteiligten umgeht, was allzu derbe und taktlose Karikaturen und Memes aus der Wahl für den Schulunterricht ausschließt. In dieser Hinsicht erscheinen Zeitungskarikaturen, die zwar weniger Lebensweltbezug aufweisen als Memes, jedoch vor der Veröffentlichung mehrere Instanzen durchlaufen haben und dadurch gefilterter sind, als besonders geeignet.

5. Hexenverfolgung im Mittelalter aus genderspezifischer Sicht

Sophie Freyler und Annika Held

5.1. Hinführung

Im Europa der Frühen Neuzeit ist die Praxis der Hexenverfolgung weit verbreitet. Historiker*innen schätzen, dass etwa 40.000 bis 60.000 Menschen dem Hexenwahn in Europa zum Opfer fielen, überwiegend Frauen. Als Hochphase dieser Praktiken gilt die Zeit zwischen 1560 und 1720.

Während die Ketzerprozesse früherer Jahrhunderte in der Hand der Kirche liegen, ist die Hexerei ein Delikt, das von staatlicher Seite verfolgt wird. Um dies zu gewährleisten, enthält die *Constitutio Criminalis Carolina*⁹⁰ genaue Bestimmungen, was unter Hexerei zu verstehen und wie sie zu bestrafen ist. Der sogenannte *Hexenhammer*⁹¹ kann als Handbuch zur Durchführung der Verhöre und Prozesse angesehen werden und kann Schüler*innen dabei helfen, einen größeren Realitätsbezug herzustellen sowie ein tiefergreifendes Verständnis für diese Vorgänge zu erlangen.

Anhand der Hexenverbrennungen kann das systematische gesellschaftspolitisch motivierte Vorgehen gegen Frauen analysiert werden, welches frühe Grundzüge tiefgreifender misogynie offenlegt. Schüler*innen können anhand dieser die Ungleichbehandlung der Geschlechter in der vormodernen Zeit analysieren und mit der heutigen Situation vergleichen.

Des Weiteren lohnt sich ein Blick auf die Gegner*innen der Hexenverfolgung, z.B. Friedrich Spee (1591-1635). Der Jesuit begleitet Frauen, die in Hexenprozessen angeklagt werden, und verfasst eine Streitschrift, die er 1630 anonym veröffentlicht. Anhand Personen wie Spee lässt sich aufzeigen, dass nicht alle Menschen der Tradition solcher Hexenjagden folgen sowie herausarbeiten, welche Argumente Einzelne gegen diese Praktiken vorbringen.

5.2. Historische Kontextualisierung

Besonders in Territorien, in denen kirchliche Oberhäupter gleichzeitig die herrschaftliche Gewalt ausüben, kommen Hexenprozesse überdurchschnittlich häufig vor. So geschehen in den Hochstiften und Erzbistümern Würzburg, Bamberg, Eichstätt und Mainz die meisten Hexenverfolgungen. In Baden-Württemberg ist Ellwangen trauriger Spitzenreiter bei der

⁹⁰ Straf- und Prozessordnung, die Kaiser Karl V. (1500-1558) 1532 erlassen hatte.

⁹¹ *Malleus Maleficarum* ("Hexenhammer") - darin erklärt der Dominikanermönch Heinrich Kramer 1486, woran man eine Hexe erkennt und wie man sie zum Geständnis zwingt.

Verfolgung sogenannter Hexen. Im ausgehenden 16. und 17. Jahrhundert ist es eine weitverbreitete Überzeugung in allen sozialen Schichten, dass es Hexen und Hexer gäbe, die mit ihrem unheilvollen Treiben den Menschen Schaden zufügen. Hexen gelten allgemein hin als Dienerinnen des Teufels. Dieser Pakt wird angeblich mit dem Teufelsmal besiegelt, dem Signum Diaboli – eine schmerzunempfindliche Hautstelle. Dafür, dass jene dem Teufel dienen, erhalten sie angeblich besondere Kräfte, wie z. B. die Macht, Unwetter hervorzurufen, Missernten heraufzubeschwören, Männer impotent und Frauen unfruchtbar werden zu lassen. Ferner ist die Rede von einem Blick, welcher so böse ist, dass durch ihn anderen Menschen Schaden zugefügt werden kann. Auch die Vorstellung, dass Hexen auf Besen, Gabeln oder Böcken zu den Hexentanzplätzen oder zum Hexensabbat reiten würden, ist in der damaligen Bevölkerung fest verankert. Dieser Hexenritt gelingt angeblich mit Hilfe von Hexensalben, mit denen die Hexen sich selbst sowie ihre Fluggeräte bestreichen.

Unglücksfälle – vor allem unerwartete wie Krankheit und Tod, Ernteaussfälle und Geschäftsprobleme – werden mit Hexerei und zauberischen Kräften erklärt. Die Anklagenden sind zumeist davon überzeugt, dass die Hexen aus reiner Boshaftigkeit Unglück über ihre Nachbar*innen hereinbrechen lassen. Dies gilt oft als Rechtfertigung für eine Anklage. Geständnisse wurden meist durch Folter erzwungen. Dass dieses Geständnis nichts über den Wahrheitsgehalt aussagte, weil es unter Schmerzen aus den Gequälten herausgepresst worden war, erkannte man erst im 19. Jahrhundert.

5.3. Quellenkritik und Quellenedition

Abb. 1: Hexenzeitung

Das Titelblatt der Zeitung mit der Überschrift „Ein erschroekliche geschicht / so zu Derneburg in der Graffschafft Reinsteyn / am Hartz gelegen / von dreyen Zauberin / unnd zwayen Mannen / inn ettlichen tagen des Monats Octobris im 1555. Jare ergangen ist“ wird von Jörg Merckel 1555 in der Nähe von Nürnberg gedruckt und stellt die Geschehnisse einer Hexenverbrennung dar.

Zu sehen sind zwei Männer, die vor einem Scheiterhaufen stehen und diesen anfeuern. Auf dem Scheiterhaufen lassen sich drei in Flammen stehende Frauen erkennen. Aus dem Rauch empor steigt ein drachenähnliches Wesen, welches eine der Frauen berührt. Im Hintergrund sieht man Schaulustige und weiter hinten wird ein Mann mit einem Schwert enthauptet. Betrachtet man den rechten Bildrand, fallen auch dort Flammen auf, die aus einem Gebäude emporsteigen, inmitten dieser stehen zwei Frauen.

Anlass für den Druck ist die am 1. Oktober 1555 in Derenburg in der Grafschaft Regenstein erfolgte Verbrennung der *Gröbischen* und der *Gißlerschen*, zwei der Zauberei beschuldigten Frauen. Der Inhalt des Titelblatts⁹² lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die *Gröbische* bekennt, dass sie elf Jahre mit dem Teufel gebuhlt habe. Als man sie an die Säule auf dem Holzhaufen kettet und das Feuer entzündet, kommt ein besagter Teufel und nimmt sie mit sich. Zwei Tage später, am 3. Oktober 1555, kehren die beiden verbrannten Frauen „*bede eytel fewrig*“ nach Derenburg zurück und tanzen im *Gißlerschen Haus* um das Feuer. Der Mann der *Gißlerschen* wird von ihnen so grob aus der Tür seines Hauses gestoßen, dass dieser vor den Augen seiner Nachbar*innen den Tod findet. Am 12. Oktober 1555 wird der Mann der *Gröbischen* hingerichtet wegen Unzucht und Ehebruch mit der Schwester seiner zuvor bereits hingerichteten Frau. Zwei Tage später stirbt eine dritte Frau den Feuer-tod. Der *Serckschen*, welche die dritte Frau im Bunde bildet, wird vorgeworfen, dass sie der Frau des Halberstädter Stiftshauptmannes Achatius von Veltheim „*vergeben hate*“ und einem Mann in Derenburg eine Kröte unter die Schwelle gelegt hatte. Der Mann wird daraufhin lahm und erkrankt an Fieber. „*Hierin siehet man*“ – so das Fazit des Flugblattes – wie wüst der Teufel mit seinem Gift um sich sticht und wie viel Personen in wenigen Tagen ihm verfallen, wenn er sich einmal in einem Ort eingenistet hat. Das Beispiel *Derenburg* sollte abschreckend wirken und die Bürger*innen zu größtmöglicher Vorsicht ermahnen.

Diese Hexenzeitung ist typisch für das 16. Jahrhundert und vermittelt durch einen relativ ausgeglichenen Bild-/Textanteil einer breiten Leserschaft die Geschehnisse und zeigt klar auf, wie mit vermeintlichen Hexen umzugehen ist.

⁹² Gedruckt: Jörg Merckel: „*Ein erschrockliche geschicht/ so zu Derneburg in der Graffschafft Reinsteyn -am Hartz gelegen- von dreyen Zauberin- unnb zweyen Mannen/ Inn ettlichen tagen des Monats octobris Im 1555. Jre ergangen ist.*“, Nürnberg 1555, online unter: <http://www.anton-praetorius.de/downloads/Holzschnitt-Derenburg-1555-Flugblatt-Text.pdf> (abgerufen am 12.06.21).

Ein erschrockliche geschichte / so zu Derneburg in der Graffschafft Reinsteyn am Harz gelegen von dreien Zauberin vmb zwapen Maßen / In etlichen tagen des Monats Octobris Im 1555. Jare ergangen ist.



Die alte Schlang der Teuffel, dieweyl er Got, vnd zuden den Sun Gottes, vnsern Herrn Jesum Christum, vnd das ganze menschliche ge-
schlecht, fürnemlich vmb vnsern Heylands Christum willen hasst, hat er sich bald im anfang, vnd kurglich nach der erschaffung vmb dz weiblich
bild, als vmb die, welcher same seinen kopff zertretten solt, angenommen, dieselbigen durch sein hunderlist vnd lügen, zu dem jämmerlichen sal, dz vns
glaubens vñ ungehorsams wider Got gebracht, Darauß das gang menschlich geschlecht, in ewige verdammnuß vñ verderben komen were, so Christus
vns vnser Heyland, den join des Vatters nicht weß genommen, vnd das gericht wider vns auffgehoben het. Du behelt der alte Feind gleichwol als
ten haß wider Christum, vnd vns, für vñ für, vnd helt auch sein alte weyse, er setzet sonderlich dem weiblichen geschlecht hart zu, als dem schwächeren
werckzeug, damit er sie von Christo weggreiffe, vñ in ewige verdammnuß fure, vñ wie er zu Eua sprach, sie wurden dann andere leute, vnd also den Göttern ge-
leich werden, damit machte er sie im anhengig, vnd zu Teuffels dienerin, ja auch zu Teuffels bräuten, wie dise jämmerliche geschichte, welche warhaff-
tiglich also wie vnden angezeigt, am Harz ergangen ist, Die derhalben also gemalt vñ geschriben, im druck auß gangen, Auff das doch die rohe
lose wolt, zu Gottes forcht erwecket, vnd von dem Gottlosen weesen abgeschreckt werden, Dann Gott der allmächtige derhalben solche exempel
vns setzen laße, das er damit vnser harten herten durch dise erschrockliche exempel, zur forcht Göttliches gericht, vnd straffe erwecke, man mag
es malen, predigen, singen vnd sagen, vñ wie man jüer kan den leuten einbilden, damit der laydige hauffe ein wenig zu Gottes forcht, gehorsam,
vnd sucht gezogen werde, besonder zu disen letzten zeiten, in welche der listige Sathan, dieweyl er merck et, das der tag des gericht sich naht, gar
raffend toll vnd vnslinnig ist, vnd bede durch sich vñ seine gelider, grewlicher weyse, wider Christum vñ sein armes heußlein wüthet, Die ellende
verhanden were, Der Allmächtig Got vñ vatter, vnsern Herrn Jesu Christi, wölle dem grimigen feinde wehren, sein armes heußlein vor im vñ
seinen glidern schügen vñ handhaben, seinem vñ der seinen wüthen vñ toben, einmal ein ende machen, durch Jesum Christum Amen.

**Es folget die geschichte / so zu Derneburg in der Graffschafft Reinsteyn am Harz
gelegen, ergangen ist, Im October des 1555. Jare.**

Auff den Dinstag nach Michaelis, den ersten Octobris, seind zwö Zauberin gebandt, die eine Gröbische, die ander Giflersche genant, vñ hat
die Gröbische bekant, das sie zylff Jar mit dem Teuffel gebüet habe, vñ wie man dieselben Gröbischen zu der Sewrstat gebracht, vñ an die
saul mit Ketten geschlagen, vñ das Feuer angezündt, ist der bülle, der Sathan komen, vñ sie in lüften sichtiglich vor jederman weß gefürt, Am
Donerstag, nach dem die Gröbische vñ die Giflersche am Dinstag zuuor seind gerichtet worden, das ist den 3. Octobris, seind dise beide Frauen auff
den abend in der Giflersche hauß komen, vñ der Giflersche man zur thür hinauß gestossen, das er nider gefallen vñ gestoben ist, welches ain
Nachbaur gegen ober gebiet, vñ zu gelauffen ist, durch die thür gesehen, das zway weyber bede eytel seure, vñ das Feuer gedanget, der Gifler-
sch man aber lag vor der thür vñ war todt, Am Sonnabend nach Dionisij, das ist der 12. Octobris, ist der Gröbischen man gerichtet worden,
vñ der vrsach wilke, das er bey seines weybs schwester geschlafen hat, welche er zuuor zum weybe gehabt, vñ darnach die Gröbischen genant,
des Montags darnach, das ist der 14. Octobris ist ain weyb die Giflersche genant, auch verbrant worden, der vrsach, das sie des Herrn Albas
aus von Veldthaym des Stiffts halberstat Hauptmans weyb vergeben hate, vñ ainem man zu Derneburg ain Krotten vñter die Schwollen
gegraben, darvon der man erlamet, vñ im das vihe vmbkomen ist.

Ehie libet man waß der Teuffel an ainem orth einnistet, vñ begundt zu Regieren, wie wiß er mit seinem gifft vñ sich sticht, wie vil personen
vñ vñ vñ, in wenig tagen, vñ soll vñ solch grewlich exempel billich rayhen zur büß, vñ zur forcht Gottes, auff das wir vñ mit dem wort
Gottes vñ gebette, wider den gemelten seynd schügen, vñ mag dise histoz den sichern gotlosen Epicurern vñ Zaubern, wol ain erinnerung
sein, dieweyl sie sehen, das der Teuffel noch lebt, vñ das daß Teuffel seure noch mit erlöchen ist, Der Allmächtig Got wölle sie auch zur büße brin-
gen, vñ vñ alle inn, vñ bey seinem raynen wort erhalten, vñ mit seinem hayligen Geyst regieren, auff das wir leben inn aller Gottseligkayt,
zuacht vñ Erbar kait, zu ehren seinem hayligen Namen, Durch vnsern Herrn Jesum Christum, Amen.

Esdruckt zu Nürnberg bey Jörg Merckel, durch verleg Endres Jenzkel Wotten.



Abb. 1.1.: Teilausschnitt vergrößert

5.4. Diachroner Vergleich & aktueller Bezug

„Es ist ziemlich klar, dass weltweit jährlich Tausende Menschen Opfer von Hexerei-Anschuldigungen werden. Oft mit schwerwiegenden Konsequenzen: Das Eigentum wird zerstört, die Beschuldigten werden aus der Gesellschaft ausgeschlossen. Auch vor Mord schrecken die Hexenjäger nicht zurück.“⁹³ Boris Gershman, der zum Thema Hexenwahn forscht, weist mit diesen Worten auf die in manchen Teilen der Welt bis heute andauernden Hexenjagden hin. Die Hochburgen des heutigen Hexenwahns liegen inzwischen in Zentral- und Südamerika sowie in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara. So leben zum Beispiel in der Demokratischen Republik Kongo laut UN-Angaben zwischen 25.000 und 50.000 Kinder auf der Straße, weil sie von ihren Familien der Hexerei beschuldigt werden.⁹⁴

⁹³ Der US-Wissenschaftler Boris Gershman forscht an der American University in Washington D.C. zum Thema Hexenwahn. Siehe <http://www.borisgershman.com/research.html> (abgerufen am 12.06.21).

⁹⁴ United Nations Human Rights: Witches in the 21st Century, online unter: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/Witches21stCentury.aspx> (abgerufen am 12.06.21).

In Tansania wurden zwischen 1960 und 2000 ungefähr 40.000 Menschen ermordet, die wegen vermeintlicher Hexerei angeklagt wurden.⁹⁵ Hexerei ist kein Delikt im tansanischen Strafrecht, es sind jedoch oft Dorfgerichte, die entscheiden, dass bestimmte Menschen getötet werden sollen. Anhand dieses Beispiels sollen Schüler*innen herausarbeiten, dass nicht pure Willkür, sondern vielmehr Staatsstrukturen derartige Verbrechen gegen die Menschlichkeit begünstigen.

5.5. Didaktische Zugänglichkeit & Analyse

Das vorliegende Flugblatt eignet sich sehr gut für eine Unterrichtsbearbeitung, je nach Themenfeld können unterschiedliche Aspekte untersucht werden.

Gerade Frauen, welche sich unabhängig von männlichen Zwängen bewegen, laufen Gefahr, im Mittelalter als Hexe angesehen zu werden. Diese versuchen sich der männlichen Kontrolle zu entziehen. Oft stehen als Hexen gebrandmarkte Frauen wie Hebammen oder Heilerinnen, sogenannte „weise Frauen“, im Mittelpunkt. Das Wissen um die Möglichkeiten der Geburtenkontrolle durch Abtreibung und Empfängnisverhütung bringt sie ins Visier der kirchlichen und weltlichen Obrigkeiten und löst so eine Welle von Verfolgung und Vernichtung dieser Frauen aus. Diese systematische Verfolgung von Frauen vorwiegend durch Männer legt auch heute noch gültige Konstruktionen von Männlichkeit offen.

So kann auch auf konstruierte Männlichkeit und sozialisierte Konstrukte wie den Begriff der *toxic masculinity*⁹⁶ eingegangen werden. Anhand dessen lassen sich Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstrukte aufdecken und genauer analysieren. So kann ein Zusammenhang zwischen Misogynie und der *toxic masculinity* hergestellt werden. Kurz angemerkt sei an dieser Stelle, dass nicht nur Frauen als Hexen verbrannt werden, sondern auch Männer. Dennoch fokussiert sich dieser Leitfaden auf die Verfolgung und Verbrennung von Hexen, da diese auch als Untersuchungsgegenstand für patriarchalische Konzepte und anhaltende Misogynie dienen und des Weiteren die Zahlen verbrannter Hexen in keinem Verhältnis zu denen verbrannter Hexer stehen.

Einige Denkanstöße sowie mögliche Untersuchungsaspekte sind im Folgenden aufgelistet:

⁹⁵ Charlotte Müller: Der schwierige Kampf gegen Hexenwahn, in: Deutsche Welle (10.08.2020), online unter: <https://www.dw.com/de/der-schwierige-kampf-gegen-hexenwahn/a-54484143> (abgerufen am 12.06.21).

⁹⁶ Anne Graefer: Was ist eigentlich ‚Toxic Masculinity‘? Und können Frauen auch toxisch sein?, in: GenderIQ (26.02.2020), online unter: <https://www.genderiq.de/blog/was-ist-eigentlich-toxic-masculinity> (abgerufen am 12.06.21).

5.5.1. Die Genderkomponente aufzeigen und dekonstruieren

- Stichwort *toxic masculinity*
- Verteilung von Aktivität (Mann) und Passivität (Frau)
- Einfluss der Kirche auf die Verfolgungen -> Kirchliches Frauenbild?
- Welche Eigenschaften/ Fähigkeiten von Frauen werden als „hexerisch“ ausgelegt?
- Zeugen diese Eigenschaften von Abhängigkeit oder Unabhängigkeit vom Mann?
- Diachrone Einbindung: Hexenverfolgungen heute
- Problematik der Reduktion auf das weibliche Geschlecht

5.5.2. Methoden im Zuge der Hexenverbrennung anwenden

- Zeug*innenerfahrungen analysieren und interpretieren (z.B. Johannes Junius' Briefe aus dem Hexengefängnis)⁹⁷
- Verhörprotokolle analysieren: Das Stadtarchiv Mainz stellt Verhörprotokolle der Hexenprozesse in Kurmainz online zur Verfügung.⁹⁸ Ebenso bietet die Internetseite hexenprozesse.at Originalprotokolle samt Übersetzung von Prozessen gegen Hexen aus dem 17. und 18. Jahrhundert. Die Prozessprotokolle beziehen sich auf den Raum des heutigen Österreich und Slowenien.⁹⁹

5.5.3. Auseinandersetzung mit Misogynie

- Problematisierung eigenständiger Frauen (Heilerinnen und Hebammen) im Mittelalter
- Bewusste Sexualisierung der Frau durch Darstellung als Geliebte des Teufels
- Verteilung von Machtpositionen (Jäger und Gejagte) innerhalb der Geschlechter
- Problematisierung des binären Geschlechterkonzepts

5.6. Methodische Anwendung im Unterricht

Um den Einstieg zu erleichtern, sollte zu Beginn in das Frühneuhochdeutsche eingeführt werden. So lässt sich das oben gezeigte Flugblatt für Schüler*innen zugänglicher gestalten. Kooperativ empfiehlt sich der Einstieg durch einen Film. Hierfür eignet sich der ZDF-Film

⁹⁷ Harald Parigger: Ich sterbe als ein rechter Märtyrer. Der Brief des Bamberger Bürgermeisters Johannes Junius aus dem Hexengefängnis vom 24. Juli 1628, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 41 (1990), S.17–34.

⁹⁸ Stadtarchiv Mainz: Die Verhörprotokolle (Lage 83), online unter: <http://www.hexenprozesse-kurmainz.de/quellen/stadtarchiv-mainz/die-verhoerprotokolle.html> (abgerufen am 12.07.2021).

⁹⁹ Vgl. Siegfried Kramer: Original-Protokolle von Hexen- und Zauberer-Prozessen in Österreich und Slowenien, online unter: <http://hexenprozesse.at/> (abgerufen am 12.06.21).

*Die Seelen im Feuer*¹⁰⁰, der die Bamberger Hexenprozesse thematisiert und so Teile des Unterrichtsstoffes verständlich visualisiert.

Anschließend kann das Flugblatt analysiert werden. Dabei bietet sich eine Gruppenarbeit an, in welcher verschiedene Gruppen die Aufgaben arbeitsteilig bewältigen. So kann sich eine Gruppe genauer mit dem (übersetzten) Text befassen, während sich andere auf das Bild und wieder andere auf den historischen Kontext zu Misogynie im Mittelalter konzentrieren. Die hier angeregte Gruppenarbeit ist optional und soll lediglich einen Informationsüberfluss der Schüler*innen verhindern.

Auf die Analyse des Flugblattes folgend soll eine Unterrichtseinheit stattfinden, in der Begriffe wie Misogynie und *toxic masculinity* definiert und auf die Hexenverbrennungen bezogen werden. Hierbei ist zu empfehlen, dass die Schüler*innen Aspekte ausarbeiten, anhand denen Frauen Misogynie erfahren und im diachronen Vergleich klären, inwiefern Männer sich im Zuge der Hexenverbrennungen toxisch maskulin verhalten.

Impulsgebende Leitfragen können daher wie folgt lauten:

- Welcher „Verbrechen“ machen sich die auf dem Flugblatt thematisierten Frauen schuldig?
- Welche Rolle spielt dabei der Teufel?
- Inwiefern wird die Geliebte des Teufels sexualisiert?
- Warum werden vorwiegend Frauen als Hexen gebrandmarkt und verfolgt?
- Wie kommt es im Mittelalter zur Einordnung einer Frau als Hexe?
- Welche Eigenschaften/Fähigkeiten bringen Frauen eine Einordnung als Hexe ein?

¹⁰⁰ Urs Egger: *Die Seelen im Feuer*. 2014.

6. Quellenerarbeitung zum Thema „Nation“

Lea Albicker, Moritz Dröse, Leon Lässig, Hanna Martinec, Lina Naji und Marlon Wendel

6.1. Hinführung (Quellenwert, Potential, Nutzbarkeit, Einbindung des Leitprinzips)

Die Behandlung des Preislieds *Ir sult sprechen willekomen*¹⁰¹ von Walther von der Vogelweide im Unterricht dient grundsätzlich der Thematisierung und Problematisierung nationaler Vorstellungen in der deutschen Geschichte und ist damit besonders für das Fach Geschichte geeignet – hierfür kann eine Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche verwendet werden (siehe unten *Text und Übersetzung*). Das Preislied wurde im 19. Jahrhundert rezipiert und als ideale Darstellung einer mittelalterlichen Nationalgesinnung aufgefasst. Mit Hinblick auf diesen Kontext kann das Preislied in vielfacher Hinsicht für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden.

Schüler*innen können durch die Behandlung des Gedichts ihr Verständnis für den Nationenbegriff des 19. Jahrhunderts vertiefen, denn die Interpretation des Gedichts verdeutlicht, welche Eigenschaften das aufkommende Nationalbewusstsein im Deutschland des 19. Jahrhunderts betonte. Darüber hinaus öffnet die Behandlung des Gedichts die Frage, wie das Nationenverständnis zu Zeiten des Mittelalters um 1200 – die Zeit der Liedentstehung – aus wissenschaftlicher Perspektive aussah. Schüler*innen werden lernen, dass die Nation als vorrangige Größe der Gruppenidentifikation im Mittelalter nicht bestand, und sie befassen sich mit der Frage, inwiefern Nationen als Konstrukt zu verstehen sind. Wählen Lehrer*innen die Möglichkeit, das Preislied aus der Perspektive des 19. Jahrhunderts zu besprechen, dann ergibt sich ein weiteres Lernziel: Schüler*innen können für gefährliche Mechanismen von politisch motivierten Rezeptionen sensibilisiert werden. Sie lernen, dass die Rezeption eines Textes stets von den Vorstellungen, Werten und historischen Umständen der Gegenwart beeinflusst wird und nicht unbedingt die Wirkungsabsicht und historische Realität des Autors freilegt. Somit werden sie auf die manipulative und instrumentalisierende Gefahr von Rezeption aufmerksam gemacht – dieser Erkenntnisgewinn ist beispielsweise eine wichtige Voraussetzung für die Behandlung des Deutschen Nationalsozialismus im 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht, da die Nationalsozialisten auf ähnliche Weise Texte für eigene politische Zwecke propagandistisch missbrauchten.

¹⁰¹ Von der Vogelweide, Walther: *Ir sult sprechen willekomen*, in: Dorothea Klein (Hrsg.): *Minnesang. Mittelhochdeutsche Liebeslieder. Eine Auswahl Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch*, Stuttgart 2010.

Um die oben genannten Lernziele mit der Quelle zu vermitteln, bietet es sich am meisten an, das Preislied in der Klassenstufe zu behandeln, für die das 19. Jahrhundert im Lehrplan angesetzt ist (Bsp: 8. Klasse Gymnasium). Die Problemkomplexe, welche die Liedbehandlung öffnet, sind recht anspruchsvoll. Je nach Einschätzung der individuellen Klasse können Lehrer*innen das Gedicht auch in den Unterricht der 10. Klasse einbauen: Nach der Behandlung des Nationalsozialismus sollte bereits ein kritischer Umgang der Schüler*innen mit dem Nationenbegriff etabliert worden sein. Es könnte ihnen leichter fallen, die Gefahren der Rezeption des Preislieds im 19. Jahrhundert nachzuvollziehen.

Die Liedbehandlung bietet eine optimale Möglichkeit zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit. Um bestimmte Aspekte des Liedes besonders herauszuarbeiten, können Deutschlehrer*innen im selben Zeitfenster das Lied behandeln oder direkt in die Geschichtsstunde eingebunden werden. Auch wenn eine Übersetzung aus dem Mittelhochdeutschen verwendet wird, können gewisse rhetorische Mittel herausgearbeitet werden, die bei der sprachlichen Konstituierung von Nationalgefühlen mitwirken, wie beispielsweise Hyperbeln, Vergleiche und emotionale Sprache. All diese sprachlichen Mittel können später in der Rhetorik der Nationalsozialisten wiederentdeckt werden.

Bei der Behandlung des Liedes im Unterricht sollte der BTV-Aspekt im Vordergrund stehen. Schüler*innen sollen für die Gefahren national-patriotischer Gefühle sensibilisiert werden, wie die Tendenz zur Banalisierung/Stereotypisierung, Abgrenzung und Konfliktgefahr. Anhand der Äußerungen des Sprechers im Lied können Schüler*innen erkennen, dass Nationalstolz nicht auf wissenschaftlichen Fakten beruht, sondern affektiv und emotional ist. Schüler*innen können kritisch den Grund für nationale Gefühle entlarven, wie Angst vor Fremdheit, Überlegenheitsgefühle und Wunsch nach Abgrenzung. Auch positive Aspekte eines Nationalgefühls sollen herausgearbeitet werden, wie das Bedürfnis nach Gruppen-Zugehörigkeit. Schüler*innen werden durch die Interpretation von Walthers Lied dazu motiviert, sich auch in ihrer eigenen realpolitischen Gegenwart kritisch mit dem Nationenbegriff auseinanderzusetzen. Sie können die Gefahren nationaler Gefühle erkennen und im gleichen Zuge werden die Chancen von Toleranz und Vielfalt deutlich.

6.2. Historische Kontextualisierung (zeitlicher Kontext des Inhalts, der Entstehung) Nation im Mittelalter? Eine Annäherung

Jede Gemeinschaft besitzt einen Kern, der sie zusammenführt. Schon seit langem lassen sich dafür in der historisch-literaturwissenschaftlichen Forschung verschiedene Begriffe,

Kategorien und Konzeptionen finden. Ein zentrale Leitkategorie dabei war und ist – immer wieder – die Nation. Meist wurde sie als Begriff auf das 19. und 20. Jahrhundert bezogen, denn hier intensivierte sich die Verwendung des Begriffs. Er wurde eingesetzt um Kriege, Gewalt und Aufrüstung zu legitimieren und stiftete kulturelle Identität. Doch eine solche Einführung des Nationenbegriffs kann auch den Blick auf erste Ansätze der Genese von Nation und die zeitgenössische Selbsteinschätzung einiger (wenn auch nicht aller) mittelalterlicher Akteure verstellen. Aus diesem Grund sollen nachfolgend zwei prominente Konzepte aus der Forschung vorgestellt werden, deren Anwendung oder Ablehnung bei der Behandlung von Walthers Preislieds im Deutsch- oder Geschichtsunterricht zur Diskussion gestellt werden können.

6.2.1. Wir-Gefühl und „Imagined Communities“

Frantisek Graus hat argumentiert, dass sich an Gruppen im Spätmittelalter bereits erste Ansätze nationaler Phänomene zeigen lassen. Eine solche Gruppe müsse fünf Merkmale erfüllen, um eine Nation zu sein: Es bedürfe (1) einer gewissen Größe, (2) einer geschlossenen Siedlung, (3) einer sozial-hierarchischen Gliederung, (4) einer gewissen gemeinsamen Organisation und (5) einer bestimmter Unterscheidbarkeit von mindestens einem Merkmal in Bezug auf die Umwelt (was die Sprache sein kann, aber nicht muss). Das kann nicht zuletzt auch durch ein greifbares „Wir-Gefühl“ zum Ausdruck gebracht werden. Eine ähnliche Richtung schlägt Benedict Andersons Konzept der „Imagined Communities“ ein¹⁰². Unter diesem Begriff versteht er eine Gemeinschaft, die sich ihre politische Existenz geistig vor Augen hält, aber dafür noch nicht zwingend ein eigenes Territorium besitzen muss. Die Vorstellung – ebenso wie die Einbildungskraft des wahrgenommen Raumes ist also ein eigenes Feld. Inwieweit dies jedoch tatsächlich zu einer gemeinsamen Identität führen kann, wäre im Plenum weiter zu diskutieren.

6.2.2. Landespatritismus und deutsche Sprache

Natürlich darf auch dieses Begriffspaar – Landespatritismus und deutsche Sprache – nicht überbewertet werden: Weder gab es im Großen und Ganzen ein einheitliches Land (das Römische Reich war mehr Bündnis als Band) noch eine einheitliche Sprache, die alle verstanden. Doch gerade deutschsprachige Dichter wie Walther von der Vogelweide wollten ein

¹⁰² Ein einschlägiger Aufsatz zu Andersons Konzept der ‚Imagined Communities‘ ist: Max Bergholz: Thinking the Nation. Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, by Benedict Anderson, in: American Historical Review 123 Nr. 2 (2018), S. 518-528.

eigenes Selbstbewusstsein formulieren, dass Deutschland eine Führungsrolle im Reich übernehmen möge. *Ir sult sprechen willekomen* gibt hier auf jeden Fall Anlass zur Diskussion: Wie ist dieses mittelalterliche „Proto-Nationalgefühl“ zu deuten?

6.3. Vorstellung von Nation im 19. Jahrhundert

6.3.1. Nationenbegriff in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

„Was ist des Deutschen Vaterland?“ fragte sich nicht nur Ernst Moritz Arndt 1813 im Kontext der Befreiungskriege gegen die napoleonische Herrschaft,¹⁰³ die neben einem nationalen Selbstbewusstsein auch eine erste Politisierung des Bürgertums zur Folge hatte. Die Frage war gleichzeitig eine Aufforderung des Dichters, die deutsche Nation, nämlich das Gebiet „soweit die deutsche Zunge klingt“ zu vereinen, und siebeschäftigte die Deutschen bis zur Reichseinigung 1871.

Im 18. Jahrhundert legte Johann Gottfried Herder die theoretischen Voraussetzungen für eine neue Auffassung von Volk und Nation¹⁰⁴ und wurde so zum „Schöpfer des kulturellen Konzepts der Nation“.¹⁰⁵ Im 19. Jahrhundert bildete sich aus einem losen Staatenbund, der eine Vielzahl von Einzelstaaten unterschiedlichster Größe und unterschiedlichster Interessen umfasste die deutsche Nation heraus. Diese Entwicklung wurde militärisch durch die Einigungskriege, wirtschaftlich durch die Gründung des Zollvereins, und politisch durch den Zusammenschluss im Norddeutschen Bund beeinflusst. Diese „von oben“ veranlassten Maßnahmen reichten aber noch längst nicht dafür aus, dass ein Bayer, Sachse oder Hamburger sich an erster Stelle als Deutsche verstanden – sie fühlten sich nach wie vor ihrem jeweiligen Landesherrn zugehörig. Die Generierung einer nationalen deutschen Identität war ein historischer und kultursoziologischer Prozess, der durch den Rückgriff auf eine gemeinsame deutsche Sprache, Kultur und Geschichte an Substanz gewann. Die Forderung nach Einheit beinhaltete bereits seit den Befreiungskriegen auch die Forderung nach Freiheit. Sie bekam in den Revolutionen von 1830 und 1848, die auch den Rest Europas erfassten, eine kollektive, ständeübergreifende Dimension. Das Scheitern der Aufstände und die folgende Politik

¹⁰³ Ernst Moritz Arndt: Des Deutschen Vaterland, in: Ders.: Gedichte, Leipzig 1840, S. 210-212.

¹⁰⁴ Vgl. den von Regine Otto herausgegebenen Sammelband: Nationen und Kulturen, Würzburg 1996 (Zum 250. Geburtstag Johann Gottfried Herders). Hier vor allem die Beiträge von Wilhelm Schmidt-Biggemann: Elemente von Herders Nationalkonzept (S. 27-34), Birgit Nübel: Zum Verhältnis von Nation und Kultur bei Herder und Rousseau (S. 97-111) und Ernst Hannemann: Kulturelle Osmose und nationale Identität in Herders politischem Denken (S. 177-190). Außerdem Anne Löchte: Johann Gottfried Herder. Kulturtheorie und Humanitätsidee der „Ideen“, „Humanitätsbriefe“ und „Adrastea“, Würzburg 2005.

¹⁰⁵ Heinrich August Winkler: Einleitung: Der Nationalismus und seine Funktionen, in: ders. (Hrsg.): Nationalismus. 2., erw. Aufl., Königstein 1985.

nahmen der nationalen Bewegung ihren radikalen, revolutionären Charakter. Der Liberalismus, speziell der Nationalliberalismus, übernahm die Funktion einer treibenden Kraft der deutschen Nationalbewegung im 19. Jahrhundert: Allgemeine Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und die Bildung einer politischen Öffentlichkeit waren Voraussetzung sowie Ziel des nationalstaatlichen Prozesses.

6.3.2 Nationenbegriff in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Nachdem der Begriff Nation und Nationalismus ursprünglich als emanzipative Idee des Volkes verstanden wurde, entwickelte er sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr zu einer rechtsorientierten Ideologie, wobei der Rechtsnationalismus entstand. Seit der Jahrhundertmitte dominierten der Nationalismus und der Fortschrittsgedanke die europäische Ideenwelt. Mit der nationalen Einigung unter den preußischen Hohenzollern wurde Deutschland eine autoritäre Militärmonarchie und gleichzeitig drittgrößte Industrienation.

Die Bildung des deutschen Nationalstaats verlief keineswegs nach einer Logik, Strategie oder einer Taktik, trotzdem wurde 1870/71 die Reichsgründung unter preußischer Führung möglich. Der Nationalstaat setzte ein nationales Bewusstsein voraus, ohne unmittelbar und automatisch aus einem solchen Bewusstsein zu entstehen: Es war vielmehr ein politisches Projekt. Dennoch war die Bildung des deutschen Nationalstaats durch die Reichsgründung 1870/71 keineswegs abgeschlossen. Auf die „äußere“ Reichsgründung musste die „innere“ folgen, so also der Aufbau reichweiter Institutionen. Die deutsche Einheit blieb unvollständig und halbherzig. Der Reichsnationalismus war weiterhin mit nationaler Freiheit und Selbstbestimmung verbunden, wobei der Schwerpunkt auf der Freiheit von äußerer Fremdbestimmung lag.

Von Anfang an ging die Entwicklung des Reichsnationalismus mit der Beschwörung äußerer und innerer Reichsfeinde einher, gegen die sich die Nation zusammenschließen und verteidigen musste. Nach Außen richtete sich dieses Bedrohungsgefühl vor allem gegen den französischen „Erbfeind“. Als „reichsfeindlich“ innerhalb des Reiches galten nicht nur unterworfenen Minderheiten, sondern alle politischen Gegner der offiziellen Reichspolitik, sowie linksliberale Fortschrittler, „ultramontane“ Katholiken und Sozialdemokraten mit internationalistischen Orientierungen. Speziell gegen diese richtete sich auch das Sozialistengesetz. Hinzu kam ein schwelender Antisemitismus.

Die wirtschaftliche und soziale Krise der 1870er Jahre verschärfte vor allem die Situation des „jüdischen Liberalismus“ und des „jüdischen Kapitals“, was es aus der Nation

auszuschließen galt. Vor allem der Antisemitismus wurde schnell populär und verband sich in der Folgezeit der 70er Jahre zunehmend mit einer völkischen Konzeption des Nationalismus, die auf die biologische Reinheit des deutschen „Herrenvolkes“¹⁰⁶ zielte.

Die ursprüngliche emanzipative Zielsetzung der Nationenbewegung im 19. Jahrhundert wurde abgelöst vom „integralen“ Nationalismus mit der absoluten Vorrangstellung der eigenen Nation nach außen.¹⁰⁷ Nationalismus sowie Patriotismus erschienen nun auch im deutschen Kaiserreich zunehmend „im Zeichen des Hasses gegen alles, was sich nicht blind unterwirft, daheim oder draußen“.

6.4. Quellenkritik (zentrale Informationen über Autor, Entstehung) Informationen zu Autor, Werk und Preislied-Rezeption im 19. Jahrhundert

Walther von der Vogelweide, einer der bedeutendsten deutschsprachigen Lyriker des Mittelalters, wurde um 1170 geboren. Seinen Tod datiert die Forschung auf die Zeit um 1230, wobei sich biographische Daten zu Walther nur durch annähernde Herleitungen bestimmen lassen.¹⁰⁸ Das Lied *Ir sult sprechen willekomen* entstand etwa um 1203 als sich Walther am Wiener Hof aufhielt.¹⁰⁹ Anlass des Aufenthalts war vermutlich die Hochzeit des Herzogs Leopold VI.¹¹⁰ mit der byzantinischen Prinzessin Theodora Komnena. Ein anderer Zeitpunkt der Gedicht-Entstehung könnte das Jahr 1200 gewesen sein anlässlich des Ritterschlags von Herzog Leopold VI. Das Lied *Ir sult sprechen willekomen* ist das berühmteste und am häufigsten interpretierte Lied Walthers von der Vogelweide. Es ist in unserer heutigen „Originalfassung“ jedoch nicht vollkommen erhalten. Die vorliegende Fassung ist eine Rekonstruktion, die sich aus unterschiedlichen Handschriften zusammensetzt.¹¹¹

Damit eine historisch fundierte Interpretation des Gedichts *Ir sult sprechen willekomen* gelingt, muss Walthers Lebenssituation miteinbezogen werden: Er arbeitete über sein Leben hinweg an verschiedenen Höfen, und war damit – im Gegensatz zu der Mehrheit seiner Zeitgenossen – in Berührung mit der politischen Sphäre. Der Hof zu Wien (Babenberger Hof)

¹⁰⁶ Peter Emil Becker: Sozialdarwinismus, Rassismus, Antisemitismus und völkischer Gedanke. Wege ins Dritte Reich, Bd. 2, Stuttgart 1990.

¹⁰⁷ Gerhard A. Ritter: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1914: Ein Historisches Lesebuch, Göttingen 1992, S. 180.

¹⁰⁸ Konrad Burdach: Walther von der Vogelweide, in: Allgemeine Deutsche Biographie 41 (1896), S. 35-92, online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118628976.html#adbcontent> (abgerufen am 02.02.21).

¹⁰⁹ Eine Notiz des Bischofs von Passau besagt, dass Walther sich zu dieser Zeit in der Nähe von Wien befunden hat.

¹¹⁰ Ingrid Kasten (Hrsg.): Deutsche Lyrik des Frühen und Hohen Mittelalters, Frankfurt a.M. 1995, S. 59.

¹¹¹ Für weitere Informationen über die Editionsgesichte des Preislieds vgl.: Ricarda Bauschke: Die ‚Reinmar-Lieder‘ Walthers von der Vogelweide, Heidelberg 1999, S. 138.

war um 1190 herum die Stätte seiner ersten literarischen Tätigkeit. Nach dem Tod Friedrichs v. Österreich 1198 trat Walther immer wieder am Hof deutscher Könige und Kaiser auf.¹¹² Er reiste bis nach Nordfrankreich, in die Steiermark und die Lombardei. Um 1203 kehrte er nach Wien zurück.¹¹³ Im Jahr 1212 trat Walther von der Vogelweide dann in den Dienst des Markgrafen Dietrich von Meißen. Noch im selben Jahr wurde er am Hof Kaiser Ottos IV. angestellt. Ab 1213 bis zu seinem Tod – vielleicht auch kurz davor – trat Walther immer wieder am Hof Kaiser Friedrichs II. auf.¹¹⁴

Walthers vielfacher Kontakt mit der höfischen und politischen Sphäre spiegelt sich in seinem lyrischen Werk wider, das unter anderem das Verhältnis von Kaiser und Papst thematisiert. Auch im Preislied *Ir sult sprechen willekomen* zeigt sich Walthers Bewusstsein für politische Kategorien: Er spricht „von deutschen Frauen“ (Strophe II) und „fremde[n] Sitten“ (Strophe III) und greift somit das Thema „Nation“ auf. Die germanistische Forschung und Rezeption Werther hat aufgrund des politischen Gehalts des Gedichts und seiner augenscheinlich nationalpolitischen Einfärbung Werther zum „Sänger der Nation“ stilisiert. Es ist kein Zufall, dass diese Deutungstradition im 19. Jahrhundert einsetzte: In dieser Zeit festigte sich der Wunsch nach einem deutschen Territorialstaat und einer geeinten deutschen Nation. Wissenschaftler und Autoren des 19. Jahrhunderts sahen gerne Verbindungen zwischen ihrer eigenen politischen Situation und der politischen Situation des Mittelalters, da beide von territorialer Zersplitterung geprägt waren; es wurde angenommen, dass der Wunsch nach einem deutschen National- und Territorialstaat im Mittelalter wurzelte. So stellte Ludwig Uhland 1822 in seiner Biographie zu Walther von der Vogelweide den mittelalterlichen Dichter als einen national-patriotischen Dichter dar, der dem Vaterland verpflichtet ist.¹¹⁵ Häufig wurde das Preislied *Ir sult sprechen willekomen* als erste deutsche Nationalhymne aufgefasst.¹¹⁶

Es ist wichtig zu betonen, dass die germanistische Forschung des 19. Jahrhunderts bei der Preislied-Interpretation ihren eigenen Nationenbegriff auf anachronistische Weise in das Mittelalter projizierte. Walther von der Vogelweide wurde als „Dichter der Nation“ gefeiert,

¹¹² Unter anderem zwischen 1198 und 1201 am Hof König Philipps von Schwaben, sowie 1201 und 1207 auf der Wartburg bei dem Landgraf Hermann von Thüringen.

¹¹³ Sein Name taucht auch in den Reiserechnungen des Bischofs Wolfger von Ellenbrechtskirchen auf, der ihm am 12. November 1203 einen Pelzrock schenkte.

¹¹⁴ Vgl. Bauschke: Reinmar-Lieder, S. 138.

¹¹⁵ Vgl. Roland Richter: Wie Walther von der Vogelweide ein „Sänger des Reichs“ wurde. Eine sozial- und wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung zur Rezeption seiner ‚Reichsidee‘ im 19. und 20. Jahrhundert, Göppingen 1988 (Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 484), S. 68f.

¹¹⁶ Eine kurze Übersicht bieten Horst Brunner et al.: Walther von der Vogelweide. Epoche – Werk – Wirkung, München 1995, S. 236-240.

obwohl die Vorstellung der Nation im Sinne des 19. Jahrhunderts um 1200 herum nicht bestand. Es kann kein Streben nach einem deutschen Territorialstaat zu Zeiten des Mittelalters festgestellt werden, das vergleichbar mit dem 19. Jahrhundert wäre; stattdessen rückten – vor allem ab der Wiederentdeckung Tacitus Germania im 15. Jahrhundert – zunehmend die Aspekte einer Kultur- und Sprachgemeinschaft in den Vordergrund.

Um dem Argument zu begegnen, dass Walther die nationale Gesinnung des 19. Jahrhunderts teilte, ist anzumerken, dass Walthers Preislied und seine Rühmung der deutschen Männer und Frauen einen Sonderfall der mittelalterlichen Lyrik darstellt und kein großes Korpus von nationalpatriotisch-eingefärbter Literatur bestand. Es ist unbedingt zu betonen, dass Walthers ‚nationalpatriotische‘ Äußerungen im Preislied (siehe Strophe III: „tiuschiu zuht gât vor in allen“ – „Deutsche Zucht geht allen voran“) eher Teil der Identität eines in adeligen Kreisen verkehrenden Dichters waren und nicht eine nationale Gesinnung der breiteren Bevölkerung repräsentieren.

Um die augenscheinlich national-patriotischen Äußerungen im Preislied besser einordnen zu können, muss unbedingt beachtet werden, dass Walthers Preislied Teil einer Gattungstradition ist: Es handelt sich bei dem Lied um eine Mischform aus Sangspruchdichtung und Minnelied. Walther bedient sich ganz klar literarischer Traditionen, wie etwa dem Frauenlob: „bei Gott, so möchte ich wahrlich schwören, / dass hier die Frauen /edler sind als alle anderen Frauen“ (Strophe IV). – eine solche Überhöhung der adressierten Frau(en) war typisch für den Minnesang. Hinzu kommt, dass es sich bei dem Gedicht vermutlich um eine Gelegenheitsdichtung handelt anlässlich Hochzeit oder Ritterschlag: dies setzt Walther jenseits der Frauenlobs-Tradition in eine Position, in der er seinem Publikum schmeicheln möchte. Der Sprecher des Gedichts stilisiert sich zum Sangspruchdichter¹¹⁷ und muss somit seinem Publikum auch schmeicheln, um Lohn zu erhalten. Diese Sprechsituation wird Grundlage für die Überhöhung der deutschen Männer und Frauen im Gedicht: So bezeichnet er die Frauen als „Engel“ (Strophe V) und behauptet selbstbewusst im Ausgang der Strophe III: „Deutsches Verhalten übertrifft alle anderen“. Vor dem Hintergrund der verwendeten literarischen Traditionen und Werthers Sonderstellung in der Gesellschaft als Person, die in höfischen Kreisen verkehrt, sollten die nationalpolitischen Absichten des Preislieds nicht – wie in der Rezeption des 19. Jahrhundert – überbetont werden.

¹¹⁷ Für Information zur Sangspruchdichtung siehe: Dorothea Klein/ Jens Haustein/ Horst Brunner (Hrsg.): Sangspruch/ Spruchsang. Ein Handbuch, Berlin/Boston 2019.

6.5. Didaktische Zugänglichkeit (Leitfragen, Arbeitsaufträge, methodische Ansätze)

6.5.1 Mögliche Leitfragen und Antwortvorschläge

Welche Eigenschaften werden den Deutschen im Lied zugeordnet?

Lied: gutes Verhalten („Deutsches Verhalten übertrifft alle anderen“, 3. Strophe); schöne, edle Frauen mit gutem Benehmen (4. Strophe); wohlerzogene Männer und Frauen wie Engel (4. Strophe), Deutschland steht für Tugend, Liebe und Freude, Frauen als Engel

Mögliche Erkenntnisse der Schüler*innen: Tendenzen zur Überhebung (religiös überhöhter Vergleich von Frauen als Engel); Tendenz der Banalisierung und Stereotypisierung; Eigenschaften, die zugeordnet werden, sind nicht wissenschaftlich-fundiert/empirisch sondern emotional.

Wie werden die Deutschen sprachlich beschrieben?

Superlative, Hyperbeln, Hybris (Engel-Vergleich)

Aus welchem Zweck ordnet der Sprecher des Preislieds den Deutschen Eigenschaften zu?

Er scheint Sangspruchdichter zu sein und er möchte dem Publikum schmeicheln (um Entlohnung zu erhalten); möchte nationalpatriotische Gefühle erzeugen (reale Schreibsituation Walthers: er weist den Angriff von Peire Vidal auf Deutschen zurück): gibt es doch einen protoypischen Nationenbegriff im Mittelalter; er verwendet die Topoi des Frauenlobs aus dem Minnesang.

Was sind die Gefahren einer solchen Zuordnung?

Überlegenheitsgefühle; Abgrenzung nach außen; Verslossenheit gegenüber neuen Eindrücken durch fremde Kulturen; gewaltsame Konflikte; nationalpatriotischen Gefühle sind nicht wissenschaftlich fundiert (was sind schon diese ‚besseren‘ Lebensweisen der Deutschen?); Stereotypisierung; Erhebung von Menschen über andere: gegen Gleichheitsprinzip.

Wie betrachtet der Sprecher andere Länder?

Interessanterweise geschieht nicht eine grundsätzliche Abwertung anderer Nationen, sondern eine Aufwertung der Deutschen; keine Entwertung andere Länder/Kulturen, sondern Erhebung der Deutschen.

Welche Vorstellung von Nation gibt das Lied zu erkennen? Wie ist das mit der heutigen Vorstellung von Nation zu vergleichen?

Lied: Vorstellung von Nation ähnelt der Vorstellung des 19. Jahrhundert/ des Nationalsozialismus: Überlegenheitsgefühle, überhöhter Stolz (der emotional und nicht wissenschaftlich ist), die Vorstellung von Nation befördert Ausgrenzungsmechanismen und Fremdenfeindlichkeit.

Warum könnte das Lied für das 19. Jahrhundert interessant gewesen sein?

Hier ist von einer vereinten Nation die Rede (trotz der realpolitischen Situation territorialer Zersplitterung); es werden positive, patriotische Gefühle mit Deutschland verbunden.

6.5.2. Methodische Ansätze

Es wäre spannend den Schüler*innen zu verdeutlichen, dass Literatur im Mittelalter weitestgehend mündlich vorgetragen und im Falle von Minnelyrik wohl musikalisch begleitet gesungen wurde. Um ihnen die Vortragssituation nahezulegen und ein realitätsnahes Erleben von Literatur zu ermöglichen, sollte das Preislied laut vorgelesen werden. Ansonsten gibt es gute Audio-Aufnahmen, die im Unterricht Anwendung finden können.¹¹⁸

6.6. Ausblick und Problematisierung

Das Preislied Walthers von der Vogelweide öffnet viele komplexe Fragestellungen zum Nationenbegriff und Mechanismen der Rezeptionsgeschichte, die für den Schulunterricht furchtbar gemacht werden können. Die Schwierigkeit besteht darin, wie und wann das Gedicht im Geschichtsunterricht eingebettet werden kann. Grundsätzlich sollte der/die Lehrer*in individuell einschätzen, inwiefern seine/ihre Klasse von der Quelle profitieren kann. Auf eine potentielle Fehlanwendung des Preislieds sei hier hingewiesen: Auch wenn es sich um eine mittelalterliche Quelle handelt, bietet sich das Lied nicht für den Geschichtsunterricht zum Mittelalter in der 5./6. Klasse an. Der Nationenbegriff war im Mittelalter noch nicht ausgereift. Um dies zu verstehen müssen Schüler*innen erstmal über das prototypische Nationenverständnis im 19. Jahrhundert gelernt haben. Es könnte zu einer Verwirrung führen, wenn man Schüler*innen der Unterstufe ohne Vorkenntnis des Nationenbegriffs erklärt, dass die Nationalidee im Mittelalter noch nicht bestand und ein Konstrukt sei.

¹¹⁸ Etwa Friedrich von Bülow, Reinhold Brinkmann und Gaudens Nägler: Walther von der Vogelweide, 1961 (CD).

Die wohl wichtigste Zielsetzung der Gedichtbehandlung sollte sein, Schüler*innen nahezu-legen, dass Interpretationen von Texten – ob historischer oder literarischer Art – nie im luft-leeren Raum geschehen, sondern stets von den Anliegen und historischen Umständen des Rezipienten beeinflusst werden. Schüler*innen sollen verstehen, dass die Preisliedinterpre-tation im 19. Jahrhundert eine anachronistische Rezeption darstellt. Im nächsten Schritt sol-len sie eine Transferleistung erbringen, und erkennen, dass auch ihre eigene Interpretation des Liedes stets von ihrem persönlichen Wissenstand und den historisch-kulturellen Bedin-gungen ihrer eigenen Zeit geprägt ist. Insbesondere mit einem Bewusstsein für die national-sozialistische Vergangenheit Deutschlands, kann eine zeitgenössische Leserin des Preislieds gefährliche Tendenzen in den patriotischen Behauptungen Walthers erkennen. Schüler*in-nen sollen erkennen, dass auch ihre Deutung stark in die Rassismus-Debatten unserer Zeit und in unser Bewusstsein für die Gefahren von Nationalismus eingebettet ist, und nicht die Schreibwirklichkeit Walthers darstellt.

Vielleicht können Schüler*innen im Folgeschluss sogar Verständnis dafür gewinnen, worin gute (Geschichts-)Wissenschaft besteht: Es geht um die möglichst genaue Rekonstruktion von historischen, kulturellen, philosophischen Faktoren, die ein möglichst genaues Ver-ständnis eines Texts aus seinem Entstehungskontext heraus ermöglichen und Spekulation vermeiden soll. Mit Bezug auf das Preislied von Walther, zu dem es wenige weitere Quellen oder Angaben gibt, können Schüler sehen, dass Wissenschaft durch geringe Quellenbestände an Grenzen stoßen kann und manchmal mehr Fragen als Antworten aufwirft. Wir können nicht genau wissen, was Walther mit seinem Gedicht meinte; wir können nur Bewusstsein dafür wecken, dass Walthers „Tiutsch“ ein anderes „Deutsch“ ist, als heutzutage. So kann Faszination und Neugier für Forschung und Wissenschaft geweckt werden.

Das Lied ermöglicht einen spannenden Ausblick: Sobald Schüler*innen verstanden haben, dass es sich bei Nationen um „imagined communities“ handelt, kann kritisch danach gefragt werden, über was für andere Größen (Religion, Region, Familie, Stand) sich Menschengrup-pen im Mittelalter (oder zu anderen Zeiten) identifiziert haben.

7. Geschlechterkonzeptionen in mittelhochdeutscher Literatur.

Die literarische Konstruktion von Weiblichkeit am Beispiel des *Nibelungenliedes*

Jule Elbert und Hannah F. Schlachter

7.1 Hinführung

7.1.1 Potential:

Das *Nibelungenlied* ist das einzige Werk mittelalterlicher Literatur, das der Lehrplan vorschreibt, und bietet einige Zugänge, um kritische Analyse mit Bezug auf Gender und Transkulturalität zu ermöglichen. Schüler*innen können an Themen wie Geschlechterkonstruktionen, Intersektionalität und Diskriminierung herangeführt werden und gleichzeitig spielerisch Sprachwandelprozesse kennenlernen; hierdurch kann Sprachgefühl gefördert werden.

Anhand des *Nibelungenliedes* kann die immer noch bestehende Problematik des Bildes einer ‚starken‘ und ‚schönen‘ Frau, die ‚den Ursprung allen Übels‘ bildet, herausgearbeitet werden und diachron mit heutigen Geschlechterkonstruktionen verglichen werden. Schüler*innen haben die Möglichkeit sich mit ihrer eigenen Identität – insbesondere mit Bezug auf Gender – auseinanderzusetzen und können dabei mit Hilfe des „Genderbreads“¹¹⁹ (Geschlechter-)Vielfalt kennenlernen. Ziel ist es, neue Zugänge zu öffnen, mit denen Schüler*innen an ältere Literatur herangeführt werden. Außerdem soll Toleranz gefördert werden, indem der Gender-Thematik Raum gegeben wird, klassische Geschlechterkonstruktionen und Rollenbilder dekonstruiert werden, und eine Perspektive für Phänomene der Transkulturalität gegeben wird.

Durch den Fokus auf die Protagonistin Brünhild kann eine ‚intersektionale Brücke‘¹²⁰ zwischen Gender und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit geschlagen werden. Die literarische Gestaltung Brünhilds verdeutlicht zum einen, dass Frauen aus misogynen Perspektive dargestellt werden. Zum anderen befindet sich ihre Heimat in „weiter Ferne“, sodass sie als Fremde stigmatisiert wird. Auch durch die idealisierte Darstellung Brünhilds und den

¹¹⁹ Schaubild „The Genderbread Person“, online unter: <https://www.genderbread.org> (abgerufen am 19.03.21).

¹²⁰ Intersektionalität: Zusammenwirken verschiedener Formen von Diskriminierung. Bei dieser Perspektive geht es darum, soziale Kategorien wie z.B. Geschlecht, Klasse, Nationalität oder Körper nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Die verschiedenen Formen der Diskriminierung lassen sich jedoch nicht aufaddieren, vielmehr entstehen neue eigene Diskriminierungserfahrungen. Es müssen also die Überkreuzungen, Verwobenheiten und die Wechselwirkungen zwischen den Kategorien in den Blick genommen werden. Sie können sich gegenseitig verstärken, abschwächen oder verändern. Weiter kann das Zusammenwirken von Diskriminierung und Privilegien erforscht werden.

Schönheitsvergleich der beiden Protagonistinnen findet Stigmatisierung statt. Es entstehen Benachteiligungen und Diskriminierungen der Frau in einer mehrdimensionalen Verflechtung, weil mehrere personenbezogenen Merkmale wirken. Das *Nibelungenlied* scheint sich in mehreren Hinsichten als Quelle zu eignen, um die Genderthematik in der Schule zu behandeln.

Als vertiefende Lektüre für die Lehrkraft eignet sich der Sekundärtext von Schulze, „Brünhild – eine domestizierte Amazone“¹²¹, besonders gut: Schulze erklärt, dass die männlichen Protagonisten angesichts der Gefahren an Brünhilds Hof „durch den in einem patriarchalischen Denkraum notwendigen Sieg der Männer im Geschlechterkampf und durch die höfische Überformung der fremden Welt“¹²² nicht untergehen. Daraus entsteht eine Überlegenheit sowohl aus männlicher als auch aus burgundischer Perspektive.

7.1.2 Nutzbarkeit:

Die Quelle wird hier auf Textstellen gekürzt, die das Thema betreffen und die sich auf einem passenden Niveau für Schüler*innen befinden. Die Stellen werden auf mittelhochdeutsch bearbeitet. Um den Zusammenhang der ausgewählten Stellen zu verstehen und mit notwendigem Kontext übersetzen zu können, werden wichtige Teile des Werks auf Neuhochdeutsch paraphrasiert. Daher ist die Quelle vor allem für den Deutschunterricht geeignet, kann aber ebenso interdisziplinär mit Geschichte, Politikunterricht/Sozialkunde/Gemeinschaftskunde, Religion, Latein und Altgriechisch verknüpft werden.

7.1.3 Einbindung des Leitprinzips:

Um das Leitprinzip Transkulturalität von Beginn an einzubinden, kann ein Bezug zum UNESCO-Weltdokumentenerbe hergestellt werden. Dazu kann zunächst das Kulturerbe an sich definiert werden und anschließend ein Zeitungsartikel oder Informationstext gelesen werden, der die Ernennung des *Nibelungenliedes* zum Kulturerbe thematisiert. Hierbei sollten auch die kritischen Stimmen beachtet werden, die gegen die Ernennung argumentieren, da Gewalt und festgefahrene Geschlechterrollen als europäisches Kulturerbe und Grundstein für eine Friedensgemeinschaft hinterfragt werden müssen. Die Schüler*innen sollten sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit das *Nibelungenlied* als kollektives Kulturerbe

¹²¹ Ursula Schulze: Brünhild – eine domestizierte Amazone, in Gerold Bönnen/ Volker Gallé (Hrsg.): Sagen- und Märchenmotive im Nibelungenlied, Worms 2002.

¹²² Ebd., S. 126.

fungieren kann.¹²³ Diese Diskussion kann die Grundlage bilden, um die Schüler*innen auf eine kritische Analyse einzustellen.

7.2. Historische Kontextualisierung

Den zeitlichen Kontext des *Nibelungenlieds* bildet die Völkerwanderungszeit bzw. das „heroic age“. Das Reich der Burgunder wurde im Jahr 436 durch römisch-hunnische Truppen zerstört, was als unumstritten und bekannt gilt. Umstritten hingegen ist, ob sich die Siegfried-Sage als Reflex auf die Ereignisse rund um die Schlacht im Teutoburger Wald bildete. Unklar ist auch, ob Siegfried Hermann der Cherusker oder etwa Richard Löwenherz sein könnte.¹²⁴

7.3. Quellenkritik

Es sind keine Angaben zum Verfasser oder Auftraggeber des *Nibelungenlieds* vorhanden. Die Sage wurde zunächst mündlich tradiert und anschließend durch einen anonymen Dichter überliefert und somit fiktionalisiert. Im Heldenlied gibt es keine Selbstinszenierung des Autors. Stofflich umfasst die Dichtung zwei Sagenkreise, die sich am „heroic age“ orientieren.

Dies sind zum einen die Abenteuer des jungen Siegfrieds, welche den Drachenkampf, den Sieg und Erwerb des Horts sowie die Siegfried-Brünhild-Sage umfassen (Av. 1-20). Zum anderen wird die Sage um den Untergang des Burgunderreichs eingebunden, in der die Burgunder von Hunninnen unter Attila (Etzel) vernichtend geschlagen werden (Av. 21-39).

Dem Haupttext geht die „Klage“ voran, welche eine Entstehungsfiktion beinhaltet und den Bischof Pilgrim von Passau als Verwandten der Burgunderkönige nennt. Die Klage ist eine Art Kommentar, die sich deutlich vom Text absetzt. Das *Nibelungenlied* ist in drei Versionen, A, B und C überliefert, wobei A und B das Leid ins Zentrum stellen; dies wird unter anderem durch das Ende dieser beiden Versionen auf das Wort „nôt“ bedingt. C schließt mit „liet“ und stellt damit die dichterische Form in den Vordergrund.¹²⁵

¹²³ Deutsche UNESCO-Kommission: UNESCO-Weltdokumentenerbe: Das Nibelungenlied. Heldengeschichten des Mittelalters, in: Deutsche UNESCO-Kommission, online unter: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/weltdokumentenerbe/weltdokumentenerbe-deutschland/nibelungenlied> (abgerufen am 03.02.21).

¹²⁴ Vgl. zu diesem Themenkomplex den Beitrag von Joachim Heinzle: Die Nibelungensage als europäische Heldensage, in: Ders. und Ute Obhof (Hrsg.): Die Nibelungen: Sage – Epos – Mythos, Wiesbaden 2003, S. 3-27.

¹²⁵ Digitalisierte Version der Handschrift online unter: <https://www.blb-karlsruhe.de/sammlungen/unesco-weltdokumentenerbe-nibelungenlied/> (abgerufen am 03.02.21).

Die lateinische Schriftlichkeit vermittelt eine Art Wahrheitsanspruch als „Echtheitszertifikat“. Als möglicher Entstehungsort des *Nibelungenliedes* wird Passau gehandhabt. Der Auftraggeber könnte jedoch möglicherweise auch Bischof Wolfger von Erla gewesen sein, was aber nicht bewiesen ist.¹²⁶

Nach 1600 ließ das Interesse an den Nibelungen nach. 1782 erschien die erste gedruckte Ausgabe, die aber noch nicht modernen editorischen Ansprüchen genügte.¹²⁷ Im 19. Jahrhundert wurde das *Nibelungenlied* „wiederentdeckt“ und durch die deutsche Nationalbewegung zum deutschen Nationalepos stilisiert. Auch im 20. Jahrhundert wurde es weiterhin nationalistisch inszeniert. Die „Nibelungentreue“ fand Zuspruch in der Beziehung zwischen dem Deutschen Kaiserreich und Österreich-Ungarn und wurde später in NS-Kontexten missbraucht.

7.4. Quellenedition

Im Anhang finden sich zwei zentrale Szenen zur Figur der Brünhild: „Der Wettkampf“ und „Die Hochzeitsnacht“. Sie wurden von den Verfasser*innen dieser Arbeit für den Gebrauch an der Schule aufbereitet und durch eine eigenständige Übersetzung und interpretatorische Anmerkungen zu den ausgewählten Textstellen zur Unterstützung der Lehrkraft ergänzt.

Der mittelhochdeutsche Text orientiert sich an der zweisprachigen Ausgabe des *Nibelungenlieds* von Reclam und folgt der Handschrift B.¹²⁸

7.5. Didaktische Zugänglichkeit

7.5.1 Sachanalyse

Das *Nibelungenlied* liegt für den Unterricht in gekürzter Variante vor und konzentriert sich dabei auf die beiden Erzählstränge, die insbesondere die Figur der Brünhild darstellen und anhand derer die Problematik von Macht und Gender für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. In der folgenden Ausführung wird sich abermals auf Schulze bezogen.

¹²⁶ Vgl. hierzu z. B. Danielle Buschinger: Erla von Wolfger und der Nibelungendichter, in: Helmut Birkhan (Hrsg.): Der achthundertjährige Pelzrock. Walther von der Vogelweide - Wolfger von Erla – Zeiselmauer. Vorträge gehalten am Walther-Symposium der Österreichischen Akademie der Wissenschaften vom 24. bis 27. September 2003 in Zeiselmauer, Wien 2003, S. 103-114.

¹²⁷ Einen Überblick über Druckzeugen gibt folgende Homepage: <http://gottfried.unistra.fr/nibelungen/deutsche-fassungen/nibelungenlied/rezeption/> (abgerufen am 13.07.21).

¹²⁸ Ursula Schulze (Hrsg.): Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch, aus dem Mittelhochdeutschen übers. v. Siegfried Grosse, Stuttgart 2018.

Als kraftvolle Frau unbestimmter Herkunft aus der Ferne wird Brünhild von Gunther umworben, denn sie scheint eine würdige Frau für seinen Hof zu sein. Gunther kann die starke Frau nur mit Hilfe Siegfrieds besiegen und somit ihr Mann werden. Brünhild fordert, dass ihre Bewerber überragende Qualitäten aufweisen. Selbst der starke Siegfried kommt nur unter größter Anstrengung gegen sie an. Diese „Bewährungsprobe“ ereignet sich später am Hof Gunthers erneut und bildet damit auf narrativer Ebene eine Parallele. Brünhild wird zunächst im Kampf unter Betrug besiegt und später in der Hochzeitsnacht unter Betrug überwältigt und vergewaltigt. Der Geschlechtsverkehr, der die Ehe endgültig beschließt, wird wieder mithilfe von Siegfried erzwungen, da Brünhild sich in der ersten Nacht dessen verweigert und Gunther für dessen Forderungen bestraft. Die Vergewaltigung und der Raub ihrer wertvollen Accessoires entziehen ihr endgültig ihre Kraft. Das mythische Frauenbild der Brünhild wird zerstört, sie wird ‚entzaubert‘ und durch den Verlust ihrer Jungfräulichkeit verliert sie jegliche Stärke. Grundlage der Zerstörung ist die Annahme, dass eine angeblich von Frauen ausgehende Gefährdung durch ein hierarchisches Machtgefälle und im Zweifel durch Überwältigung gelöst werden müsse. Schulze verweist auf eine deutlich misogynen Darstellung: „Die Stärke der Frau als solche, die Forderung, dass die Gäste ihre Waffen abgeben müssen, die Gefahr, dass Gunther oder Siegfried im Wettkampf Brünhild unterliegen oder sterben könnten, projizieren eine Bedrohung der männlichen Existenz, die über den verhandelten Einzelfall weit hinausgeht.“¹²⁹

„Owê“, dâht der recke, „soll ich nu mînen lîp
von einer magt verliesen, sô mugen elliu wîp
her nâch immer mêre tragen gelpfen muot
gegen ir manne, diu ez sus nimmer getout.“

(Str. 673)

„Schrecklich“, dachte der Krieger, „wenn ich
jetzt mein Leben durch eine Jungfrau verliere,
dann werden in Zukunft alle Frauen gegenüber
ihren Männern übermütig, die es bisher nie gewesen sind.“¹³⁰

¹²⁹ Schulze: Brünhild, S.126.

¹³⁰ Ebd., S. 126.

Brünhild kommt aus unbestimmter ‚Ferne‘, da dieser Ort durch zwölf Tagesreisen per Schiff markiert wird. Sie hat ein eigenes Reich, untersteht in diesem Sinne keiner Vormundschaft, trifft eigenständige Entscheidungen und führt „kriegerische Tätigkeiten“ aus. Politisches und militärisches Handeln wird vor allem zu dieser Zeit, aber auch heute noch häufig ‚männlich gelesen‘ und beruht damit auf einer gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit. Brünhild verkörpert damit einen mythischen Gegenentwurf zu der burgundischen Welt in Bezug auf Vorstellungen von Mensch und Natur, wodurch sie als Mensch „geothert“¹³¹ wird.

An Brünhild werden also zwei wesentliche Problematiken aufgemacht: An ihrer Jungfräulichkeit hängt ihre weibliche Kraft, daher verteidigt sie diese so stark. Anhand dessen kann die Thematik ‚Macht und Gender‘ diskutiert werden. Weiter ist sie die Fremde im engeren sozialen Gefüge, der aufgrund ihrer Herkunft – einer „bedrohlich fremden Sphäre sozusagen am Rande der Welt“¹³² – nicht auf Augenhöhe begegnet werden kann und die auch nie genauso schön sein kann wie Kriemhild. Durch diese beiden Merkmale kann einfach verdeutlicht werden, wie sich Diskriminierung transformiert, wenn mehrere Aspekte darauf einwirken. Die Fremde ist in gewisser Weise „wild“, da sie so unnatürlich stark ist, dass sie nur mit einer Tarnkappe überwältigt werden kann. Durch die Tarnkappe sind Naturgesetze außer Kraft gesetzt und märchenhafte Motivik bestimmt das Handeln der Protagonist*innen.

Brünhild wird als übermütig dargestellt. Ihre ‚unweiblich‘ übermäßige Kraft wird hier mit dem Teufel in Verbindung gebracht. Hagen, der sich sonst furchtlos fühlt, fühlt sich von ihr bedroht. Das teuflische Wesen müsse daher überwunden werden, ganz konkret mit geistiger und körperlicher Gewalt. Die Frage, warum eine athletische und starke Frau für den König attraktiv ist, könnte mit der Anziehungskraft des Außerordentlichen begründet werden; dies unterstreicht nochmals die dämonische Dimension.¹³³ Die Beschreibung von Brünhilds Burg lässt auf eine adelige Wehr- und Wohnkultur schließen, die märchenhaft gesteigert, und durch höfische charakterliche Qualitäten gestützt wird: *minneclich*, *wolgetan*, *edel* und *schæne*. In den Brautnachtszenen zeigt sich die weibliche Überlegenheit und die damit einhergehende Gefahrenpotenz, indem sie breit auserzählt wird, teils in ironischem und misogynem Tonfall. Magie und Betrug wirken zusammen, um die Gefahr, die angeblich vom

¹³¹ Hintergrundinfo zu „Othering“: Othering, in: Hochschule der Künste Zürich, online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> (abgerufen am 03.02.21).

¹³² Schulze: Brünhild, S. 125.

¹³³ Ebd., S. 128.

weiblichen Geschlecht ausgeht, endgültig auszuschalten. Siegfried überwältigt Brünhild, Gunther vollzieht dann den sexuellen Akt. Die Vergewaltigung wird als Kampfsieg konstatiert. Die sexuelle Verweigerung Brünhilds verbildlicht das letzte Festhalten an ihrer alten Identität.

Die *femina virilis* dient zwar männlicher Bewährung, stellt aber patriarchalische Ordnung wieder her.¹³⁴ Die Konsequenz für Betrug erfahren die männlichen Protagonisten durch den Tod, wobei sich Brünhild selbst das Leben nimmt, was nochmals auf die gänzliche Verzweiflung und ihre Machtlosigkeit anspielen könnte.

Hey war ir von der minne ir grôzen krefte entweich!
Done was ouch si niht sterker dann‘ ein ander wîp.

(Str. 681, 4f)

Ach, welche große Kraft verlor sie durch den
Liebesakt! Daraufhin war sie nicht mehr stärker
als andere Frauen auch.¹³⁵

7.5.2 Didaktische Analyse

Wie aus der Hinführung deutlich wurde, eignet sich die Quelle für die Vermittlung von vielen Thematiken, die besonders in der Oberstufe in ihrer Verflechtung den Ansatz der Intersektionalität erklären können. Den Schüler*innen kann somit eine neue Perspektive in Hinblick auf ihre eigene Identität ermöglicht, und weiter das kritische Hinterfragen gefördert werden. Mögliche Aspekte beim Einbinden des Nibelungenliedes könnten folgende sein:

1. Geschlechterkonstruktionen erkennen, hinterfragen und dekonstruieren
 - Problematik des Bildes einer starken und schönen Frau
 - ‚Weiblich‘ und ‚männlich‘ gelesene Eigenschaften: z.B. Brünhild als gewaltbereite Herrscherin
 - Paradoxon: Streben nach Schönheitsideal/ Objektivierung der Frau vs. Furcht vor der Frau
 - Die (besonders schöne) Frau als der Ursprung allen Übels
 - Je schöner die Frau, desto schöner das Unheil, was sie verursacht?

¹³⁴ Ebd., S. 129.

¹³⁵ Ebd., S. 133.

- Reduktion von Weiblichkeit auf gewisse Merkmale; was ist Weiblichkeit?
 - Problematik der Jungfräulichkeit, Vollziehung der Ehe, Tabuisierung von Sexualisierung, Thematisierung von sexueller Gewalt, was heißt „Nein“?
 - Männlichkeit diskutieren; was ist Männlichkeit?
 - „Enthierarchisierung“ von Geschlechterordnungen
 - Umgang mit Gendervielfalt und Toleranz lernen
 - Diachroner Vergleich: die aktuelle Gender-Debatte, z.B. Frauenquote, Frauen in Machtpositionen, Queer- und Transfeindlichkeit etc.
 - Misogynie: Was ist das? Wo ist Misogynie (heutzutage) zu finden?
2. Diskriminierung durch Herkunft nachvollziehen und erörtern
 - ‚Othering‘ verstehen
 - Was ist ‚fremd‘?
 - Eurozentrismus erkennen und hinterfragen
 - Perspektivwechsel einnehmen
 3. Der Ansatz der Intersektionalität¹³⁶
 - Privilegien anerkennen, verstehen, reflektieren
 - Transformation von Benachteiligung und Diskriminierung verstehen, kein Auf- oder Abwerten der Diskriminierung
 4. Die Auseinandersetzung mit älterer Literatur erlernen
 - Sprachgefühl fördern
 - Sprache als fluktuierenden Prozess kennenlernen: Sprachwandelprozesse in ihren Grundzügen kennenlernen und verstehen
 5. Auseinandersetzung mit der eigenen Identität
 - Gegenwarts- und Zukunftsbezug schaffen: Welche Bedeutung hat der Inhalt für das Leben der Schüler*innen? Welche potentiellen Auswirkungen könnte er haben?
 6. Allgemeine Ziele, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur erreicht werden
 - Differenzieren, hinterfragen und reflektieren lernen

¹³⁶ Bei weiterem Interesse zur Intersektionalitätsforschung mit Bezug auf das *Nibelungenlied* siehe: Bedeković Natasa/ Andreas Kraß /Astrid Lembke (Hrsg.): *Durchkreuzte Helden. Das ‚Nibelungenlied‘ und Fritz Langs Film ‚Die Nibelungen‘ im Licht der Intersektionalitätsforschung*, Bielefeld 2014.

- Aufbrechen von Stereotypen, gesellschaftlichen Konstrukten und Rollenbildern
- Literatur als Abbild gesellschaftlicher Zustände

7.5.3 Methodische Ansätze/Arbeitsaufträge

Es folgen Impulse zur Verwendung der ausgewählten Textstellen im Unterricht.

Um vor Behandlung der ausgewählten Textstellen eventuell vorhandenes Vorwissen anzugleichen und eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen, gilt es verschiedene Aspekte zu beachten.

So empfiehlt sich ein knapper Einblick in das Mittelhochdeutsche, der verdeutlicht, dass es sich um eine frühere Sprachstufe des Neuhochdeutschen handelt. Allein die Vermittlung eines einfachen Phänomens, wie das der neuhochdeutschen Monophthongierung und Diphthongierung, kann das Verständnis des Mittelhochdeutschen enorm erleichtern. Außerdem hilft die Vermittlung den Schüler*innen die Wandelbarkeit von Sprache und das Vorhandensein verschiedener Sprachstufen zu vergegenwärtigen.

Anschließend kann der Einstieg in das Nibelungenlied mit dem Hinweis auf dessen Aufnahme als Weltdokumentenerbe gestaltet werden. Die Frage könnte lauten: Inwiefern ist diese Aufnahme gerechtfertigt und vertretbar? Mögliche Anregungen zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik finden sich unter Punkt 1; weiterhin können folgende Aspekte beachtet werden:

- Bietet das Nibelungenlied Potential als kollektiv-transkulturelle Geschichte für Europa?
- Kritik z.B. in Bezug auf: Gewalt, Genderkonstruktion (enorme Brutalität, teils überhöhte misogynie Darstellung der Frau).
- Beachtung des Missbrauchs des Nibelungenliedes besonders im Nationalsozialismus. Hier bietet sich auch die Verbindung zum Geschichtsunterricht an.

Die bisher aufgeführten methodischen Ansätze sind optional. Die beiden modifizierten Szenen können auch ohne diese Zugriffe im Unterricht verwendet werden.

Zunächst sollte ein Überblick über die Geschehnisse des *Nibelungenliedes* geschaffen werden. Da diese umfangreich und bisweilen verwirrend sind, bietet sich eine leicht verständliche Zusammenfassung an; dies kann unter Einbindung eines digitalen Mediums geschehen.

Es findet sich z.B. auf dem YouTube Kanal „Sommers Weltliteratur to go“ ein kurzes zusammenfassendes, humoristisch gestaltetes Video zu der Handlung des *Nibelungenlieds*.¹³⁷

Im Anschluss kann auf die beiden ausgewählten Szenen eingegangen werden. Sie können gemeinsam oder unabhängig voneinander verwendet werden. Die Szene „Der Wettkampf“ ist ab Klasse 9 bearbeitbar, „Die Hochzeitsnacht“ ist der Oberstufe vorbehalten. Bezüglich der Hochzeitsnachtszene ist zudem wichtig, dass eine Sensibilisierung für das Thema Vergewaltigung geschaffen wird und sich die Lehrkraft der Szene als potentiell Trigger-Thema bewusst ist.

Beim Behandeln der Textstellen ist das Vortragen des mittelhochdeutschen Textes durch die Lehrkraft wünschenswert. Mithilfe von Stimmmodulation, Aussprache, Gestik und Mimik wird der Verstehens-Prozess der Schüler*innen gefördert. Parallel kann den Schüler*innen ein Leseauftrag in Hinblick auf Schlüsselbegriffe (z.B. auftretende Personen, Attribute, die Brünhild zugeschrieben werden) gegeben werden. Ein Verstehen gelingt aus dem Kontext, die mittelhochdeutschen Textausschnitte werden durch neuhochdeutsche Paraphrasen verbunden. Zudem finden sich, wo nötig, für die Schüler*innen Übersetzungshilfen am Rand; die Lehrkraft hat Zugriff auf eine Übersetzung und die Möglichkeit in der Vorbereitung auf ein Wörterbuch zurückzugreifen.¹³⁸

Unter folgenden Leitfragen kann Brünhilds Figur diskutiert werden:

Allgemein:

- Wie wird Brünhild charakterisiert? Inwiefern spielt das männliche Subjekt hierbei eine Rolle?
- Was scheinen den Reaktionen der Protagonisten¹³⁹ zufolge „klassische“ Erwartungen an die Geschlechter zu sein?
- Wo findet sich in den Textstellen eine Konstruktion von Geschlecht?
- Inwieweit ist die Kampfszene an Brünhilds Hof mit der Vergewaltigungsszene vergleichbar? Wo sind Parallelen?
- Wer ist die aktive Figur, wer die passive? Wo ist Brünhild fremdbestimmt trotz ihres selbstbestimmten Auftretens?

¹³⁷ Sommers Weltliteratur to go: Das Nibelungenlied to go (in 12,5 Minuten), in: YouTube, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=-73bW3NWKmA> (abgerufen am 19.03.21).

¹³⁸ Zum Beispiel: Matthias Lexer: Mittelhochdeutsches Wörterbuch (Der Lexer), Würzburg 1872, online unter: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=Lexer (abgerufen am 03.02.21).

¹³⁹ Sic! Tatsächlich reagieren in den vorliegenden Szenen nur männliche Personen wertend.

- Was bedingt die besondere Tragik in Brünhilds Geschichte?
- Finden sich Beispiele aus der modernen Literatur, die eine ähnliche Dämonisierung einer schönen und starken Frau beinhalten?

In Bezug auf die Hochzeitsnachtszene:

- Was sind die Erwartungen an eine Hochzeitsnacht in dem ausgewählten Beispiel? Welche Rolle spielt die Jungfräulichkeit in diesem Zusammenhang?
- Wie wird Weiblichkeit definiert?
- Inwiefern ist die weibliche Sexualität auf den Mann bzw. das Zufriedenstellen der männlichen Bedürfnisse ausgerichtet?

Als Inspiration möge auch die kommentierte Übersetzung dienen. Eine für das Bearbeiten der Leitfragen nötige Basis in Bezug auf Gendertheorie, kann spielerisch durch das eingangs erwähnte „Genderbread“¹⁴⁰ geschaffen werden.

7.6. Ausblick/Problematisierung – Impulse

Das *Nibelungenlied* bietet eine umfangreiche Diskussionsfläche zu aktuellen Themen. Naheliegender ist also der Vergleich der Probleme, die anhand des Nibelungenlieds aufgezeigt werden, mit der heutigen Wahrnehmung von Geschlechterkonstruktionen und Misogynie in Literatur und Alltag.

So kann ein vergleichender Ausblick auf die Geschlechterkonzeptionen in der heutigen (Jugend-) Literatur vorgenommen werden. Was ist gleich, was hat sich verändert? Durch die zeitliche Distanz, die die Schüler*innen zu dem Nibelungenstoff haben, fällt es leichter dortige Missstände wahrzunehmen und zu kritisieren. Die hieraus gezogenen Ergebnisse können nun auf aktuelle Literatur und sogar ihre eigenen Erfahrungen bezogen werden. Schließlich ist auch die heutige Populärkultur von (teils misogynen) Geschlechterkonzeptionen unterlaufen. Ziel ist es den Schüler*innen diese Konzeptionen vor Augen zu führen, um einen bewussten Umgang mit Geschlechterkonzeptionen in Literatur zu erlernen und sie auch im alltäglichen Umfeld wahrzunehmen.

Zudem gewährt das *Nibelungenlied* zahlreiche interdisziplinäre Möglichkeiten. In Bezug auf die Konzeption weiblicher Sexualität ist beispielsweise auch ein Vergleich mit religiös

¹⁴⁰ Weitere leicht verständliche und zugängliche Informationen hierzu und zu dem Thema Misogynie finden sich auch auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung, z.B.: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245179/geschlechterverhaeltnisse-und-die-un-moeglichkeit-geschlechtlicher-vielfalt> (abgerufen am 03.02.21), oder <https://www.bpb.de/apuz/267942/frauenfeindlich-sexistisch-antifeministisch-begriffe-und-phaenomene-bis-zum-aktuellen-antigenderismus?p=all> (abgerufen am 03.02.21).

motivierten Konzeptionen weiblicher Sexualität in aktueller Literatur lohnend. Auf den religiösen Aspekt der Sexualität und Geschlechterkonstruktion geht der vorliegende Leitfaden nicht ein, es empfiehlt sich aber durchaus diesen näher zu betrachten. Ebenso verhält es sich mit geschichtlichen Quellen zu der Lebenswirklichkeit von Frauen im Mittelalter. Hier eignet sich eine im *Nibelungenlied* begründete interdisziplinäre Einheit. Bildet die Geschlechterkonstruktion im Nibelungenlied zumindest ansatzweise die historische Realität ab? Auch Literatur der klassischen Philologien kann vergleichend, insbesondere in Bezug auf das dämonisierende Narrativ von der mächtigen und schönen Frau, die Unheil bringt, hinzugezogen werden. Die Aufmerksamkeit kann auf die transkulturelle, diachrone Weitergabe und Entwicklung von Topoi gelegt werden.

Eine weitere Möglichkeit ist, sich vergleichend mit der Konstruktion von Männlichkeit in (mittelalterlicher) Literatur zu beschäftigen, wobei obengenannte Leitfragen in angepasster Form angewendet werden können.

Zu guter Letzt kann auch auf den mittelalterlichen Text des Nibelungenlieds näher eingegangen werden. Die Handschrift kann in digitalisierter Form betrachtet werden, spielerisch können die Schüler*innen versuchen einige Worte zu entziffern. Hierdurch werden die Schüler*innen für die Schwierigkeiten der materiellen Herstellung von Literatur im Mittelalter und deren Rezeption sensibilisiert.

7.7. Anhang

7.7.1 Bearbeitete Textausschnitte

Das Nibelungenlied: Der Wettkampf¹⁴¹

Die Vorstellung Brünhilds erfolgt zu Beginn der 6. aventiure. Sie ist die unverheiratete Königin von Island und wird als außerordentlich stark und schön beschrieben:

324 E(z was ein) kuneginne gesezzen uber sê,
ir gelîche enheine man wesse ninder mê
diu was unmâzen schoene. vil michel was ir kraft. *michel* = groß

Gunther ist zur Brautwerbung nach Island gefahren, er möchte Brünhild zur Frau nehmen. Brünhild stellt jedoch folgende Bedingung:

421 Si sprach: „[...] diu spil, diu ich im teile, getar er diu bestân,
behabt er des meisterschaft, sô wird ich sîn wîp.
unt ist, daz ich gewinne, ez gêt iu allen an den lîp.“ *lîp* = Leib, Leben

Der von Brünhild geforderte Wettkampf beginnt. Gewinnt Gunther ihn, so wird sie seine Frau werden, besiegt sie ihn jedoch, so wird er es mit dem Leben bezahlen. Brünhild ist auf dem Kampfplatz eine imposante Erscheinung:

432 Dô was komen Brünhilt. gewâffent man di vant,
sam ob si solde strîten umb elliu kuniges lant.
jâ truoc si ob den sîden vil manigen goldez zein.
ir minneclîche varwe dar under vil hêrlîche schein.

Nach Brünhilds Ankunft und in Hinblick auf ihre Rüstung äußert sich Hagen, der Berater Gunthers, besorgt und abfällig:

436 [...] „wâ nu, kunic Gunther, wie vliese wir den lîp? *vliesen* = verlieren

¹⁴¹ Die mittelhochdeutschen Textstellen sind entnommen aus Ursula Schulze (Hrsg.): Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch, aus dem Mittelhochdeutschen übers. v. Siegfried Grosse, Stuttgart 2018. Sie orientieren sich an HS B.

der ir dâ gert ze minnen, diu ist des tîvels wîp.“
heiraten

minnen = lieben,

Je weiter der Wettbewerb voranschreitet, desto unruhiger zeigt sich Hagen, ob der enormen Kraft Brünhilds:

448 [...] „waz hât der kunic ze trût?

trut = verlobt

jâ sol si in der helle sîn des übeln tîvels brût!“

brût = Braut

Im Laufe des Wettkampfes wird deutlich, dass Gunther Brünhild unterlegen ist. So kommt es, dass Siegfried Gunther zu Hilfe eilt. Dank seiner Tarnkappe bleibt er dabei unbemerkt. Trotz des Betrugs und der zahlenmäßigen Überlegenheit ist es zunächst jedoch für die beiden Männer sehr schwierig Brünhild zu besiegen.

454 Dô schôz vil krefteclîche diu hêrlichiu meit

ûf einen schilt niuwen, michel unt breit,

michel = s.o.

den truoc an sîner hende daz Sigelinde kint.

daz Sigelinde kint

= Siegfried

455 Des starken gêres snîde al durch den schilt gebrach [...].

gêr = Speer

des schuzzes beide strûchten, di kreftigen man.

wan diu tarnkappe, si wæren tôte dâ bestân.

wan = wäre...nicht ge-

wesen

Das Nibelungenlied: Die Hochzeitsnacht¹⁴²

Letztlich gelingt es den beiden Männern Brünhild durch den Betrug mit der Tarnkappe im Wettbewerb zu besiegen. Gunther kann Brünhild folglich heiraten. Die Hochzeit findet in Worms statt. Im Anschluss an die Hochzeit folgt die Hochzeitsnacht, in der die Ehe vollzogen werden soll.

629 In sabenwîzem hemedē si an daz bette gie. [...]

sabenwîz = aus

weißem Leinen

¹⁴² Die mittelhochdeutschen Textstellen sind entnommen aus: Schulze (Hrsg.): Das Nibelungenlied.

Die Nacht gestaltet sich jedoch anders, als von Gunther erhofft. Brünhild möchte sich Gunther nicht unterwerfen und auch nicht mit ihm schlafen. Sie möchte ihre Jungfräulichkeit bewahren.

631 [...] er wânde vinden friunde, dô vant er vîntlichen haz. wânde = währte,
glaubte

632 Si sprach: „ritter edele, ir sult iz lâzen stân,
des ir dâ habet gedingen. [...]

Das will Gunther nicht akzeptieren und wird im Versuch trotzdem mit Brünhild zu schlafen gewalttätig:

633 Dô rang er nâch ir minne unt zerfuort ir diu kleit. minne = Liebe
dô greif nâch einem gürtel diu hêrlichiu meit.

Brünhild setzt sich gegen Gunthers Übergriff erfolgreich zur Wehr, wobei ihr ihre Kraft zugute kommt:

634 Di fuoze unt ouch di hende si im zesamne bant.
si truoc in zeinem nagel unt hienc in an di want.

Nach Ende der Nacht befreit Brünhild Gunther aus seiner Misere. Am nächsten Morgen erkundigt sich Siegfried bei Gunther nach den Geschehnissen der letzten Nacht. Darauf berichtet Gunther:

646 [...] ich hân laster unt schaden. laster = Schande
want ich hân den ubeln tîvel heim ze hûse geladen.

Nachdem Gunther ausführlich von den Ereignissen der letzten Nacht erzählt hat, fasst Siegfried den Entschluss ihn erneut zu unterstützen:

648 „Des bringe ich dich wol innen. unt læzestu iz âne nît,
ich schaffe, daz si hîntz sô nâhe bî dir gelît,
daz sie dich ir minne gesûmet nimmer mêr.“

Gemeinsam planen Siegfried und Gunther die Vergewaltigung Brünhilds. Gunther stellt als einzige Bedingung, dass Siegfried nicht mit ihr schlafen soll. Ansonsten stellt er ihm jegliche Gewalt bis hin zu der Ermordung Brünhilds frei:

652 „Sô tuo ir, swaz du wellest, unt næmest ir den lîp, *lîp* = Leib, Leben
daz sold ich wol verkiesen. si ist ein vreislichez wîp.“

Siegfried beginnt am Abend den Plan auszuführen und täuscht Brünhild abermals mithilfe seiner Tarnkappe. Auch gegen Siegfried scheint sich Brünhild jedoch zunächst wehren zu können, die beiden kämpfen erbittert:

666 dô er des began,
daz er si wolde twingen, dar umbe wart im vil wê.
solech wer von deheiner vrouwen, diu wæne immer mêr ergê.

(=Ich glaube so eine Gegenwehr leistet niemals wieder eine Frau.)

Dabei wird sich Siegfried der Auswirkungen einer möglichen Niederlage bewusst:

670 „Ouwê“, dâht der recke, „sol ich nu mîn lîp
von einer magt verliesen, sô mugen elliu wîp
her nâch immer mêre tragen gelfen muot
gegen ir manne, diu ez sus nimmer getuot.“ *ez sus* = so etwas

Er fürchtet, dass durch seine Niederlage sämtliche Frauen an Macht gegenüber ihren Männern gewinnen könnten und kämpft von nun an umso härter. Nach langem Ringen gewinnt er schließlich die Oberhand und fügt Brünhild Schmerzen zu.

673 er dructes an daz bette, daz si vil lûte schrê.
ir tâten sîne krefte harte grôzlichen wê.

Ein letztes Mal versucht Brünhild sich zu wehren. Siegfried unterbindet diesen Versuch jedoch brutal. Gunther kann Brünhild nun vergewaltigen und somit die Ehe vollziehen.

674 dô wert ez sô sîn hant,
daz ir diu lid erkrachten unt ouch al der lîp.
des wart der strît gescheiden. dô wart si Gunthers wîp.

Brünhild werden anschließend ihre Accessoires Ring und Gürtel genommen. Gemeinsam mit ihrer Jungfräulichkeit verliert sie auch ihre ungewöhnliche Stärke und durch die Hochzeit mit Gunther ihre Unabhängigkeit.

7.7.2 Handreiche zu den Textstellen für die Lehrkraft

Übersetzung¹⁴³ der Textstellen nebst Anregungen für den Lehrbetrieb:
Die folgende Übersetzung dient, gemeinsam mit den *nachgestellten Kommentaren*, als Hilfestellung für die Lehrkraft. Hieran soll das Potential der ausgewählten Textstellen exemplarisch erläutert werden. Keineswegs besteht der Anspruch auf Vollständigkeit.

Der Wettkampf

324 Es war einmal eine Königin, die jenseits des Meeres ansässig war,
 ihr war keine gleich, von der man wüsste.

Die [Königin] war übermäßig schön. Ihre Kraft war sehr groß.

Bemerkenswert ist in dieser einführenden, märchenartigen Sequenz bereits die Verbindung von Kraft und Schönheit, eine Schönheit, die zudem als „unmâzen“ bezeichnet wird (entgegen dem höfischen Ideal der „mâze“). Zudem wird schon hier die empfundene Andersartigkeit Brünhilds deutlich, wenn gemeinsam mit den Attributen der Schönheit und Kraft, ihr entfernter Wohnort angeführt wird.

421 Sie sprach: „[...] wagt er es die Wettkämpfe, zu denen ich ihn herausfordere, zu bestehen,

 gewinnt er die Meisterschaft, so werde ich seine Frau.

 Doch geschieht es, dass ich gewinne, so kostet es euch allen das Leben.“

Brünhild als starke, unabhängige Frau, die sich in der machtvollen Lage befindet Bedingungen (gegenüber Männern) zu stellen und sogar Drohungen auszusprechen.

432 Da kam Brünhild herbei. Man traf sie bewaffnet an,
 als ob sie um alle Königsländer kämpfen müsste.

 Ja, sie trug über dem seidenen [Gewand] sehr viele goldene Spangen.

 Ihr schönes Äußeres strahlte darunter sehr prächtig.

¹⁴³ Die Übersetzung wurde von den Verfasserinnen dieser Arbeit in Hinblick auf Textnähe angefertigt. Die Verstärkung ist zur besseren Übersicht an die mittelhochdeutsche Version angelehnt. Alternativ kann auch die in der Reclamausgabe befindliche Übersetzung hinzugezogen werden, welche etwas textferner und freier ist.

Abermals zeigt sich hier die bedeutsame Verbindung von körperlicher Stärke und Schönheit, welche sowohl Faszination als auch Furcht auf die restlichen Protagonisten auszuüben scheint.

436 „Was nun, König Gunther, wie verlieren wir das Leben?

Die, die Ihr zu heiraten begehrt, die ist die Frau des Teufels.“

448 „Mit was hat der König sich da verlobt?

Ja, sie soll in der Hölle die Braut des bösen Teufels sein!“

Hagen dient in den vorangehenden Passagen als misogynen, misstrauisches Sprachrohr, das die subjektiv erlebte Gefahr, welche von einer mächtigen, schönen und unabhängigen Frau auszugehen scheint, zum Ausdruck bringt. Brünhild wird dämonisiert und objektiviert. Spannend wäre es an dieser Stelle sicherlich, Hagens Reaktion mit Reaktionen auf männliche Kampfhandlungen zu vergleichen bzw. die Überlegung anzustellen, inwiefern heutige Reaktionen auf eine solche Szene aussehen würden.

454 Da warf die mächtige junge Frau [ihren Speer] sehr kraftvoll

auf einen neuen, starken und breiten Schild,

den das Kind der Sieglinde (Siegfried) in seinen Händen trug.

455 Die Schneide des starken Speeres brach durch den ganzen Schild durch, [...]

Aufgrund des Schusses strauchelten die beiden kräftigen Männer.

Wäre nicht die Tarnkappe gewesen, so wären sie dort tot zurückgeblieben.

Hier wird die eigentliche Überlegenheit Brünhilds deutlich, die nur durch den Hinterhalt der beiden Männer umgangen werden kann. Brünhild wird als Inbegriff der unabhängigen, stolzen, schönen und machtvollen Frau gezeichnet. Tragisch ist dies insbesondere in Bezug auf den Ausgang des Wettkampfes, der die erstmalige Unterwerfung Brünhilds zur Folge hat.

Die Hochzeitsnacht

629 In einem Hemd aus weißem Leinen ging sie an das Bett.

Erwähnenswert ist die Betonung, dass das Hemd „sâbenwîz“ ist, wobei weiß als die Farbe der Unschuld und im gegebenen Kontext der Jungfräulichkeit Brünhilds zu deuten ist, welche sie zu bewahren strebt.

631 Er hoffte Freundlichkeit zu finden, doch er fand feindlichen Hass.

Erstaunlich und nahezu grotesk ist die Diskrepanz zwischen Gunthers und Brünhilds Erwartungen und Wahrnehmungen, welche unweigerlich in einer Konfliktsituation und sogar einem Ausbruch von Gewalt resultiert.

633 Da rang er um ihre Liebe und zerriss ihr das Kleid.

Da griff die stolze junge Frau nach einem Gürtel.

634 Die Füße und die Hände band sie ihm zusammen,

sie trug ihn zu einem Nagel und hängte ihn an die Wand.

Die bewusst gewählte Komik der Szene lässt zunächst den eigentlichen Gewaltakt und die versuchte Vergewaltigung verblassen. Sie liegt in der ungewohnten und demnach umgekehrten Hierarchie begründet. Brünhild wird überzeichnet als gewalttätige Anomalie dargestellt, Gunther als liebestoller, unkontrollierter und schwacher Narr. Dass die Komik der Situation auch noch heute für uns greifbar und verständlich ist, lässt auf gewohnte Machtverhältnisse in unserer heutigen Gesellschaft schließen. An dieser Stelle wäre eine Reflexion über bekannte Hierarchien sicher lohnend.

646 „Ich trage Scham und Schaden davon.

Denn ich habe mir den bösen Teufel zu mir nach Hause eingeladen.“

Siehe Hagen, Strophe 436 und 448. Gunther schließt sich in seiner sexuellen Frustration dem dämonisierenden Narrativ an.

648 „Das lasse ich dich wohl wissen. Und lässt du es ohne Missgunst zu,

so schaffe ich es, dass sie dazu so nah bei dir liegt,

dass sie dich ihrer Liebe nicht mehr hinhält.“

652 „Mach mit ihr, was du willst, und nähmest du ihr das Leben,

das würde ich wohl verschmerzen. Sie ist eine schreckliche Frau.“

Die Radikalität und Aggression der Aussage zeigt deutlich die Schmach, die gemäß dem Empfinden Gunthers mit der männlichen Unterlegenheit einer Frau gegenüber einhergeht. Grundsätzlich gilt es zu verdeutlichen, dass hier eine Absprache zur Vergewaltigung im Schein freundschaftlicher Unterstützung stattfindet.

666 Er begann nun deshalb damit,

dass er sie unterwerfen wollte, darum ging es ihm sehr schlecht.

Solch ein Kampf ereignet sich, so glaube ich, von keiner Frau je mehr.

670 „Oh weh“, dachte der Recke, „Soll ich [mir] nun mein Leben
von einer jungen Frau nehmen [lassen], dann können all die Frauen
von nun an immer übermütiger ihren Männern gegenüber prahlen
, die es sonst niemals getan haben.

Die Symbolträchtigkeit der Unterwerfung Brünhilds wird in diesen Stellen sehr deutlich. Brünhild scheint stellvertretend für alle Frauen zu stehen. Ihrem Kampf wird die Macht zugesprochen alle Frauen aus der Unterlegenheit den Männern gegenüber zu befreien und ihnen „muot“ zu geben. Zudem bietet sich in dieser zweiten „Hochzeitsnachtszene“ der Vergleich zum ersten missglückten Versuch Gunthers die Ehe zu vollziehen an.

673 Er drückte sie an das Bett, sodass sie sehr laut schrie.

Seine Kräfte taten ihr sehr schlimm weh.

674 Da verhinderte seine Hand das so sehr,
dass ihr die Glieder krachten und auch der ganze Körper.

Daher war der Kampf nun entschieden. Da wurde sie Gunthers Frau.

Der Kampf Siegfrieds mit Brünhild endet mit beispielloser Gewalt. Ebenso wie Brünhilds Körper gebrochen wird, ist auch ihr Stolz und ihre Würde gebrochen. Brünhilds Figur erleidet ein tragisches, ernüchterndes Ende, welches zugleich das Ende der Idee einer selbstbestimmten, starken Frau in Herrscherinnenposition signalisiert.

Grund für die besondere Tragik der Situation ist zum einen Brünhilds stellvertretende Position als die stärkste aller Frauen und damit die erahnbare Möglichkeit eines Bruchs der gewohnten Hierarchie zwischen Mann und Frau. Zum anderen ist es die Endgültigkeit und Brutalität ihres Niedergangs. Wenn es einer Frau wie Brünhild nicht gelingt, sich gegen männliche Unterwerfungsstrategien zu wehren, so gibt das Ende dieser Szene den Anschein, kann es keiner Frau gelingen.

8. Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

Arndt, Ernst Moritz: Des Deutschen Vaterland, in: Ders.: Gedichte, Leipzig 1840, S. 210-212.

Brant, Sebastian: Das Narrenschiff (1494), in: Projekt Gutenberg, online unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/brant/narrens/chap064.html> (abgerufen am 02.02.21).

Liber Vagatorum, online unter: <https://daten.digital-sammlungen.de/~db/0000/bsb00009344/images/> (abgerufen am 05.03.21).

Schulze, Ursula (Hrsg.): Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch, aus dem Mittelhochdeutschen übers. v. Siegfried Grosse, Stuttgart 2018. Online abrufbar unter: <https://www.blb-karlsruhe.de/sammlungen/unesco-weltdokumentenerbe-nibelungenlied/> (abgerufen am 03.02.21).

Stadtarchiv Mainz: Die Verhörprotokolle (Lage 83), online unter: <http://www.hexenprozesse-kurmainz.de/quellen/stadtarchiv-mainz/die-verhoerprotokolle.html> (abgerufen am 12.07.2021).

Von der Vogelweide, Walther: Ir sult sprechen willekomen, in: Dorothea Klein (Hrsg.): Minnesang. Mittelhochdeutsche Liebeslieder. Eine Auswahl Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch, Stuttgart 2010.

Literatur

Alavi, Bettina: Migration und Fremdverstehen – eine geschichtsdidaktische Einführung, in: dies./Gerhard Henke-Bockschatz (Hrsg.): Migration und Fremdverstehen: Geschichtsunterricht und Geschichtskultur in der multiethnischen Gesellschaft, Idstein 2004 (Schriften zur Geschichtsdidaktik 16), S. 23–35.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) (2006), online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 02.04.21).

Alphabetisierung/ Lesefähigkeit, in: Wikipedia, online unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_\(Lesef%C3%A4higkeit\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Alphabetisierung_(Lesef%C3%A4higkeit)) (abgerufen am 01.02.21).

Alter, Peter: Nationalismus. Ein Essay über Europa, Stuttgart 2016.

Bauschke, Ricarda: Die ‚Reinmar-Lieder‘ Walthers von der Vogelweide, Heidelberg 1999, S. 138.

Becker, Peter Emil: Sozialdarwinismus, Rassismus, Antisemitismus und völkischer Gedanke. Wege ins Dritte Reich, Bd. 2., Stuttgart 1990.

Bedecković, Natasa/ Andreas Kraß /Astrid Lembke (Hrsg.): Durchkreuzte Helden. Das ‚Nibelungenlied‘ und Fritz Langs Film ‚Die Nibelungen‘ im Licht der Intersektionalitätsforschung, Bielefeld 2014.

Bellingrad, Daniel: Das Flugblatt im Medienverbund der Frühen Neuzeit, in: Daphnis, 2020, S. 516-538.

Bennewitz, Ingrid: Das Nibelungenlied als Weltkulturerbe, in: Andrea Schindler und Andrea Stieldorf (Hrsg.): WeltkulturerbeN : Formen, Funktionen und Objekte kulturellen Erinnerns im und an das Mittelalter ; Vorträge der Ringvorlesung des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Sommersemester 2013, Bamberg 2015, S. 35-51.

Bergholz, Max: Thinking the Nation. Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism, by Benedict Anderson, in: American Historical Review 123 Nr. 2 (2018), S. 518-528.

Bergmann, Franziska/ Franziska Schößler/ Bettina Schreck (Hrsg.): Gender Studies, Bielefeld 2012.

Bleck, Reinhard: Reinmar der Alte. Lieder mit historischem Hintergrund, in: Mediaevistik. Internationale Zeitschrift für interdisziplinäre Mittelalterforschung 23 (2014), S. 11–30.

Borgolte, Michael: Christliche und muslimische Repräsentationen der Welt. Ein Versuch in transdisziplinärer Mediävistik, in: Angelika Neuwirth/ Günter Stock (Hrsg.): Europa im Nahen Osten, der Nahe Osten in Europa, Berlin 2017, S. 131–188.

Brod, Max: Johannes Reuchlin und sein Kampf. Eine historische Monographie. Berlin, Köln, Mainz u.a. 1965, S. 40 – 44.

Brunner, Horst et al.: Walther von der Vogelweide. Epoche – Werk – Wirkung, München 1995.

Buck, Thomas Martin: Mittelalter und Moderne: Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule (Schwalbach 2008), in: Edith Feistner, Ina Karg und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.): Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität: Leistungspotenzial und Ziele eines Faches, Göttingen 2006.

Bülow, Friedrich von/ Reinhold Brinkmann/ Gaudens Nägler: Walther von der Vogelweide, 1961 (CD).

Burdach, Konrad: Walther von der Vogelweide, in: Allgemeine Deutsche Biographie 41 (1896), S. 35-92, online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118628976.html#adbcontent> (abgerufen am 02.02.21).

Buschinger, Danielle: Wolfger von Erla und der Nibelungendichter, in: Helmut Birkan (Hrsg.): Der achthundertjährige Pelzrock. Walther von der Vogelweide – Wolfger von Erla – Zeiselmauer. Vorträge gehalten am Walther-Symposium der Österreichischen Akademie der Wissenschaften vom 24. bis 27. September 2003 in Zeiselmauer, Wien 2003, S. 103-114.

Charlotte Müller: Der schwierige Kampf gegen Hexenwahn, in: Deutsche Welle (10.08.2020), online unter: <https://www.dw.com/de/der-schwierige-kampf-gegen-hexenwahn/a-54484143> (abgerufen am 12.06.21).

Danker, Uwe: Die Geschichte der Räuber und Gauner, Düsseldorf 2001.

De Boor, Helmut: Geschichte der deutschen Literatur. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Bd. 2: Die höfische Literatur, München 1953

Deutsche UNESCO-Kommission: UNESCO-Weltdokumentenerbe: Das Nibelungenlied. Heldengeschichten des Mittelalters, in: Deutsche UNESCO-Kommission, online unter: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/weltdokumentenerbe/weltdokumentenerbe-deutschland/nibelungenlied> (abgerufen am 03.02.21).

Duby, Georges: Die Frau ohne Stimme. Liebe und Ehe im Mittelalter, Frankfurt am Main 1993.

Egger, Urs: Die Seelen im Feuer. 2014 (Film).

Ennen, Edith: Frauen im Mittelalter, München 1984.

Feistner, Edith/ Ina Karg und Christiane Thim-Mabrey (Hrsg.): Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität: Leistungspotenzial und Ziele eines Faches, Göttingen 2006.

Flörken, Norbert: Der Streit um die Bücher der Juden (1505-1521). Ein Lesebuch (Elektronische Schriftenreihe der Universitäts- und Stadtbibliothek, 9), Köln 2014, S. 9, 11.

Frey, Winfried: Der ‚Juden Spiegel‘. Johannes Pfefferkorn und die Volksfrömmigkeit, in Peter Dinzelbacher / Dieter R. Bauer (Hrsg.): Volksreligion im hohen und späten Mittelalter. Dokumentation der Wissenschaftlichen Studientagung "Glaube und Aberglaube. Aspekte der Volksfrömmigkeit im hohen und Späten Mittelalter", 27. - 30. März 1985 in Weingarten (Oberschwaben), Paderborn 1990.

Goerlitz, Uta und Meike Hensel-Grobe (Hrsg.): Mediävistik und Schule im Dialog (Das Mittelalter. Zeitschrift des Mediävistenverbandes 22,1), Berlin 2017.

Graefer, Anne: Was ist eigentlich ‚Toxic Masculinity‘? Und können Frauen auch toxisch sein?, in: GenderIQ (26.02.2020), online unter: <https://www.genderiq.de/blog/was-ist-eigentlich-toxic-masculinity> (abgerufen am 12.06.21).

Graus, František: Nationale Deutungsmuster der Vergangenheit in spätmittelalterlichen Chroniken, in: Otto Dann (Hrsg.): Nationalismus in vorindustrieller Zeit, München 1986, S. 35-54.

Graus, František: Randgruppen der städtischen Gesellschaft im Spätmittelalter, in: Hans-Jörg Gilomen (Hrsg.): Ausgewählte Aufsätze (1959-1989), Stuttgart 2002, S. 303-350.

Gutjahr, Ortrud: Interkulturalität als Forschungsparadigma und Herausforderung der Germanistik, in: Dies. et. al. (Hrsg.): Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur und Medienwissenschaft, Frankfurt a. M. 2012 (Publikationen der internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) 12), S. 17–22.

Hark, Sabine/ Hanna Meißner: Geschlechterverhältnisse und die (Un-)Möglichkeit geschlechtlicher Vielfalt, in: Bundeszentrale für politische Bildung (2018), online unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/245179/geschlechterverhaeltnisse-und-die-un-moeglichkeit-geschlechtlicher-vielfalt> (abgerufen am 03.02.21).

Heinzle, Joachim: Die Nibelungensage als europäische Heldensage, in: Ders. und Ute Obhof (Hrsg.): Die Nibelungen: Sage – Epos – Mythos, Wiesbaden 2003, S. 3-27.

Jakob, Katharina und Andrea Sieber: Wahrnehmungsprozesse in mediävistischer und linguistischer Perspektive – ein hochschuldidaktisches Kooperationsprojekt, Themenheft der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 68 (2021), Heft 1.

Jütte, Robert: Johannes Reuchlin (1455–1522) und die ‚soziale Frage‘ seiner Zeit – Ein Beitrag zur Konjunkturalhistorie, in Daniele Hacke / Bernd Roeck (Hrsg.): Die Welt im Augenspiegel. Johannes Reuchlin und seine Zeit, Stuttgart 2002, S. 42.

Kasten, Ingrid (Hrsg.): Deutsche Lyrik des Frühen und Hohen Mittelalters, Frankfurt am Main 1995.

Kimmich, Dorothee/ Schamma Schahadat (Hrsg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, Bielefeld 2012 (Kultur- und Medientheorie).

Kink, Barbara: Armer Mann/Gemeiner Mann, in: Historisches Lexikon Bayerns (2016), online unter: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Armer_Mann/Gemeiner_Mann (abgerufen am 15.03.21).

Kirchenaustritte auf historischem Höchststand, in: Tagesschau (2020), online unter: <https://www.tagesschau.de/inland/anstieg-kirchenaustritte-101.html> (abgerufen am 25.01.21).

Klein, Dorothea/ Jens Haustein/ Horst Brunner (Hrsg.): Sangspruch/ Spruchsang. Ein Handbuch, Berlin/Boston 2019.

Kleinschmidt, Erich: Das Windschiff aus Schlaraffenland, Bern/München 1977.

Kleinschmidt, Erich: Rotwelsch um 1500. Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, in: Ders. (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur PBB 97 (1975), S. 217-229.

Klinger, Judith: Gender-Theorien, in: Claudia Benthien/ Hans Rudolf Velten (Hrsg.): Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte, Reinbek 2002, S. 267–296.

Klug, Nina-Maria: Das konfessionelle Flugblatt 1563–1580. Eine Studie zur historischen Semiotik und Textanalyse, Berlin 2012.

Kramer, Siegfried: Original-Protokolle von Hexen- und Zauberer-Prozessen in Österreich und Slowenien, online unter: <http://hexenprozesse.at/> (abgerufen am 12.06.21).

Kruse, Wolfgang (2012): Nation und Nationalismus. Online unter: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/kaiserreich/138915/nation-und-nationalismus> (abgerufen am 12.01.21).

Kunst im Zeichen der Reformation, in: Städel Museum, online unter: <https://reformation.staedelmuseum.de/de/kapitel-1> (abgerufen am 15.03.2021).

Langenohl, Andreas et. al. (Hrsg.): Transkulturalität: klassische Texte, Bielefeld 2015 (Basis-Scripte 3).

Langewiesche, Dieter: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa, München 2000.

Löchte, Anne: Johann Gottfried Herder. Kulturtheorie und Humanitätsidee der „Ideen“, „Humanitätsbriefe“ und „Adrastea“, Würzburg 2005.

Lussi, Kurt: Die Sprache der Landstraße. Herkunft und Bedeutung des Rotwelschen, in: Martin Geiger (Hrsg.), Heimatkunde Wiggertal 71 (2014), S.58-71.

Lutter, Christina: Geschlecht, Gefühl, Körper – Kategorien einer kulturwissenschaftlichen Mediävistik?, in: L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft 18 (2007), S. 9–26.

Merckel, Jörg: „Ein erschrockliche geschicht/ so zu Derneburg in der Graffschafft Reinsteyn -am Hartz gelegen- von dreyen Zauberin- unnb zweyen Mannen/ Inn ettlichen tagen des Monats octobris Im 1555. Jre ergangen ist.“, Nürnberg 1555, <http://www.anton-praetorius.de/downloads/Holzschnitt-Derenburg-1555-Flugblatt-Text.pdf> (abgerufen am 14.06.21).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), in: Bildungspläne Baden-Württemberg (2021), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV (abgerufen am 15.03.21).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 3 (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf (abgerufen am 19.01.2021).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Evangelische Religionslehre, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 3 (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_REV.pdf (abgerufen am 19.01.21).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 3 (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf (abgerufen am 19.01.2021).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Deutsch, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_D.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport – Baden-Württemberg: Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016), online unter: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_G.pdf (abgerufen am 28.01.21).

Morger, Fabia Hultin: 'Satire Junge SATIREEEEE': Nachrichtenparodien in Memes und deren Aushandlung im Kontext des Web 2.0, in: Linguistik Online 103 (2020), S. 129-157.

Nolte, Cordula: Frauen und Männer. In der Gesellschaft des Mittelalters, Darmstadt 2011.

O’Callaghan, Daniel: The Preservation of Jewish Religious Books in sixteenth-century Germany: Johannes Reuchlin's Augenspiegel. “Perhaps in this respect, Jewish books can be considered false according to our point of view, but they are not in their opinion or according to their religion, Leiden 2012. S. 182.

Osterhammel, Jürgen: 1880 bis 1914, in: Bundeszentrale für politische Bildung (2012), online unter: <https://www.bpb.de/izpb/142137/1880-bis-1914?p=1> (abgerufen am 12.01.21).

Othering, in: Hochschule der Künste Zürich, online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894> (abgerufen am 03.02.21).

Otto, Regine (Hrsg.): Nationen und Kulturen, Würzburg 1996 (Zum 250. Geburtstag Johann Gottfried Herders).

Parigger, Harald: Ich sterbe als ein rechter Märtyrer. Der Brief des Bamberger Bürgermeisters Johannes Junius aus dem Hexengefängnis vom 24. Juli 1628, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 41 (1990), S.17–34.

Richter, Roland: Wie Walther von der Vogelweide ein “Sänger des Reichs” wurde. Eine sozial- und wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung zur Rezeption seiner ‘Reichsidee’ im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1988 (Göttinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 484).

Ritter, Gerhard A.: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1914: Ein Historisches Lesebuch, Göttingen 1992.

Schaubild „The Genderbread Person“, online unter <https://www.genderbread.org/> (abgerufen am 19.03.21).

Schilling, Michael: Zum Flugblatt der Frühen Neuzeit. Eine fachwissenschaftliche Einführung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 65 (2018).

Schmidt, Friederike/ Anne-Christin Schondelmayer/ Ute B. Schröder (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Wiesbaden 2015.

Schulze, Ursula: Brünhild – eine domestizierte Amazone, in: Gerold Bönnen/ Volker Gallé (Hrsg.): Sagen- und Märchenmotive im Nibelungenlied, Worms 2002.

Schwab, Hans-Rüdiger: Johannes Reuchlin - Deutschlands erster Humanist: Ein biographisches Lesebuch, München 1999.

Schweikle, Günther: Die *frouwe* der Minnesänger. Zu Realitätsgehalt und Ethos des Minnesangs im 12. Jahrhundert, in: Ders.: Minnesang in neuer Sicht, Stuttgart/ Weimar 1994.

Schweikle, Günther: Minnesang, Stuttgart/Weimar 1955.

Sielert, Uwe/Marburge, Helga/Griese, Christiane: Sexualität und Gender im Einwanderungsland: Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch, Oldenburg 2017.

Sommers Weltliteratur to go: Das Nibelungenlied to go (in 12,5 Minuten), in: YouTube, online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=-73bW3NWKmA> (abgerufen am 19.03.21).

UNESCO-Weltdokumentenerbe Nibelungenlied, in: Badische Landesbibliothek, online unter: <https://www.blb-karlsruhe.de/sammlungen/unesco-weltdokumentenerbe-nibelungenlied/> (abgerufen am 19.03.21).

United Nations Human Rights: Witches in the 21st Century, online unter: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/Witches21stCentury.aspx> (abgerufen am 12.06.21).

Völkel, Bärbel: Inklusive Geschichtsdidaktik: Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte, Schwalbach 2017 (Wochenschau Wissenschaft).

Walkenhorst, Peter (2010): Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 176).

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen, in: Information Philosophie 2, Wien 1992, S. 5–20. Zuletzt: Ders.: Transkulturalität: Realität – Geschichte – Aufgabe, Wien 2017.

Welt und Verantwortung, in: Bildungspläne Baden-Württemberg (2021), online unter: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_SEK1_RAK_IK_10_02?QUERYSTRING=BTV&highlightstring=BTV (abgerufen am 01.02.21).

Wetzel, Johanna: „Wer den Galgen nicht scheut, den die Arbeit nicht freut, der komme zu mir, ich brauche Leut“: Die oberschwäbischen Räuberbanden in der Frühen Neuzeit unter besonderer Berücksichtigung der Räuberbande des Schwarzen Veri, dessen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte sowie einer kompetenzorientierten Aufbereitung für die Schule, Innsbruck 2019.

Winkler, Friedrich: Dürer und die Illustrationen zum Narrenschiff. Die Basler und Strassburger Arbeiten des Künstlers und der altdeutsche Holzschnitt, Berlin 1951.

Winkler, Heinrich August: Einleitung: Der Nationalismus und seine Funktionen, in: Ders. (Hrsg.): Nationalismus. 2., erw. Aufl., Königstein 1985.

Winter, Katja: Der ›Otnit‹ im Deutschunterricht. Mittelalter-Didaktik im Kontext einer kulturwissenschaftlichen Literaturdidaktik, Frankfurt 2020, Kap. III.

Wolf, Frieder Otto und Pickel, Gert (im Gespräch mit Andreas Main): „Es gibt zu viel Selbstbeweihräucherung von Religionen“, in: Deutschlandfunk (2016), online unter: https://www.deutschlandfunk.de/religionskritik-wie-geht-das-richtig-es-gibt-zu-viel.886.de.html?dram:article_id=365913 (abgerufen am 25.01.21).

Yousefi, Hamid Reza/ Braun, Ina (Hrsg.): Interkulturelles Handbuch der Kulturwissenschaften, Nordhausen 2016.

Zapf, Lilli: Die Tübinger Juden: Eine Dokumentation, Tübingen 1974.