



Verena Brunschweiler, Michael Neecke (Landshut/Regensburg)

Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Schule

Theoretische Überlegungen, Erfahrungsbericht, Projektskizze*

Et la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts.¹

Pierre Bourdieu

„Iwein ist jung, er ist stark und er ist ein Ritter – der Beste der Besten!“² –

Im Jahr 2008 veröffentlichte Felicitas Hoppe *Iwein Löwenritter*. Die Erzählung vom *Chevalier au lion*, die Hartmann von Aue um 1200 in den deutschen Sprachraum importierte, wird von ihr für ein junges Publikum nacherzählt.

In einer Rezension dieses Werks auf buecher-wiki.de wird gefragt: „Wie lesen wir heute eine Geschichte, die achthundert Jahre alt ist?“³ – Mit dieser Frage wollen wir unseren Vortrag beginnen. Nach Stanley Fish ist es die Zugehörigkeit der LeserInnen zu bestimmten „interpretive communities“, die deren je besonderes Textverständnis konstituiert:

[M]eanings are the property neither of fixed and stable texts nor of free and independent readers but of interpretive communities that are responsible both for the shape of reader's activities and for the texts those activities produce.⁴

Im Fall von Hoppes *Iwein Löwenritter* sind zwei solcher Gemeinschaften zu unterscheiden. Wir fragen zum einen, wie sich *Iwein Löwenritter* vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Diskussionszusammenhangs

* Der Beitrag geht auf intensive gemeinsame Diskussion der beiden Verfasser zurück. Die konkrete Applikation im Deutschunterricht hat Verena Brunschweiler durchgeführt.

1 Questions de sociologie. Paris 1980, S. 7.

2 Felicitas Hoppe: *Iwein Löwenritter*. Nach einem Roman von Hartmann von Aue. Frankfurt am Main 2008. Der zitierte Satz findet sich auf der Rückseite des Schubers. – Das Werk liegt jetzt auch als Taschenbuch vor: Frankfurt am Main 2011.

3 <http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/IweinLoewenritter> (19.10.2010).

4 Stanley Fish: How To Recognize a Poem When You See One. In: Ders., Is There a Text in This Class. Cambridge/London 1983, S. 322–337, hier S. 322.

der germanistischen Mediävistik liest, und zum anderen, wie Kinder und Jugendliche der Gegenwart diese achthundert Jahre alte Geschichte lesen – nicht zuletzt, wenn man sie in der Schule damit konfrontiert.

An diese eher theoretischen Überlegungen schließen im zweiten Teil des Vortrags ein Erfahrungsbericht und eine Projektskizze an, die praxisbezogen darüber Auskunft geben, wie sich Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Sekundarstufe I verwenden lässt (konkret am Hans-Leinberger-Gymnasium Landshut).

Zunächst zur Wahrnehmung von Hoppes Werk aus der Perspektive der germanistischen Mediävistik: In einer am 9. August 2008 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienenen Rezension bemerkt der Altgermanist Peter Wapnewski gleich zu Beginn, dass er „in diesem Falle als Rezensent eine Fehlbesetzung“ sei, handle es sich doch bei Hoppes Nacherzählung – „was nirgends angezeigt ist“ – um ein Kinderbuch.⁵

Natürlich irritiert mich der ungewohnte Ton, der mich betulich anredet gleich mit dem ersten Satz: „Kennt Ihr die Geschichte von Iwein...“ und so weiter. Also, ich kenne sie und habe sie mir nicht ohne Mühe erarbeitet über viele Jahre hin – und nicht gehnt, dass man sie ohne historisches, gar gelehrtes Gepäck ganz einfach erzählen kann. Wie ein Märchen. Als Märchen. Dann hat sie nichts mehr zu tun mit Formproblemen oder Stoff-Tradition und Abhängigkeiten, und man beneidet die Autorin, die ganz einfach von „Ehre“ spricht und von „Urlaub“ und von „Abenteuer“ und die Semantik dieser Begriffe in unserer Zeit schlicht sich selbst überlässt. Und man erinnert sich der vielen Stunden über vielen Büchern, mit deren Hilfe man versucht hat, den lernwilligen Studenten deutlich zu machen, dass die mittelhochdeutschen Begriffe *êre* und *âventiure* und *urloup* kaum etwas oder gar nichts zu tun haben mit ihren neuhochdeutschen lautlichen Entsprechungen.⁶

Dem Urteil, Hartmanns Roman würde von Hoppe ohne „gelehrtes Gepäck“ seiner ursprünglichen, dem Fachmann einsichtigen Bedeutung entrissen, wollen wir nun nicht zustimmen – oder jedenfalls: nicht ganz. Einige der Veränderungen, die Hoppe am *plot* von Hartmanns Roman vornimmt, vertragen sich nämlich mit den Erkenntnissen der germanistischen Mediävistik durchaus. Dass etwa Iwein, nachdem er wahnsinnig in

5 Peter Wapnewski: Hört zu, ihr Neffen und Illiterati. Nichts ist schwieriger, als das Mittel- ins Neuhochdeutsche zu übersetzen. Felicitas Hoppe schert sich nicht um solche Bedenken und schlüpft für ihre Übertragung des „Iwein“ in die Rolle der Märchentante. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 09.08.2008, S. Z5.

6 Wapnewski (2008), S. Z5.

den Wald gelaufen ist, bei Hoppe ein zweites Mal auf den Waldtoren trifft (dieser heißt jetzt: „Mann in Gestalt eines Ungeheuers“⁷) arbeitet ja letztlich nur eine Verbindung zwischen dem wahnsinnigen Ex-Ritter und dem Waldschrat heraus, die in Bezug auf Hartmanns Text von der wissenschaftlichen Interpretationsgemeinschaft wiederholt festgestellt worden ist. Bereits Peter Kern, der in einem Aufsatz aus dem Jahr 1973 auf diese Verbindung hinwies,⁸ kann in dieser Sache vier akademische Gewährsleute anführen.⁹

Solcher Einspruch ist im Grunde freilich überflüssig, gelangt doch auch Wapnewski in seiner Besprechung schließlich zu der Einsicht, dass sich Hoppes Nacherzählung, paradoxerweise gerade in ihren Abweichungen von der Vorlage, dem im Mittelalter gepflegten volkssprachlichen Erzählen annähert:

Wer sich, wie anfangs ich, befremdet fühlt durch den kumpelhaften Ton – „Wenn ihr mich fragt“ oder „Das wisst ihr besser als ich“ oder „Das seht ihr ja selbst“ oder „Ich bin zwar noch nie in der Hölle gewesen“ – und wenn man sich dann wünscht, seriös als Erwachsener angeredet zu werden, dann wird einem plötzlich klar, dass Frau Hoppe hier ja eine ganz mittelalter-eigentümliche Rolle annimmt: die des Erzählers oder Vorlesers, der sich an Illiterati wendet, die von der gleichen Bildungs-Arglo-

-
- 7 Hoppe (2008), S. 26. Die Autorin hat diese Veränderung selbst folgendermaßen kommentiert: „Wie Sie sehen, ist die Hoppesche Nach- und Weitererzählung keine Neuschöpfung. Vielmehr folgt sie dem Hartmannschen Duktus und profitiert dabei von der Frische und dem Witz der Vorlage. Was allerdings Hartmanns ‚Ungeheuer‘ betrifft, so ist es bei Hoppe nicht mehr ganz Ungeheuer (im Mittelhochdeutschen übrigens *der* Ungeheuer), sondern ein Mann in Gestalt eines Ungeheuers. Damit sind wir bei der zentralen Frage, die das Wesen des Ungeheuers betrifft, und zugleich bei einer Grundfrage menschlichen Daseins: Was war zuerst da? Der oder das Ungeheuer oder der Mensch? Wer ist nach wessen Ebenbild geschaffen: Der Mensch nach dem Ungeheuer, oder das Ungeheuer nach dem Menschen?“ Felicitas Hoppe: Sieben Schätze. Augsburger Vorlesungen. Frankfurt am Main 2009, S. 168f.; vgl. auch Felicitas Hoppe: Abenteuer – was ist das? Göttingen 2010 (= Göttinger Sudelblätter), S. 45–47.
- 8 Peter Kern: Interpretation der Erzählung durch Erzählung. Zur Bedeutung von Wiederholung, Variation und Umkehrung in Hartmanns *Iwein*. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 92 (1973), S. 338–359, hier S. 341.
- 9 Vgl. Kern (1973), S. 341/Anm. 9. Humphrey Milnes: The Play of Opposites in *Iwein*. In: German Life and Letters N.S. 14 (1960/61), S. 241–256, hier S. 241f. Hugh Sacker: An interpretation of Hartmann's *Iwein*. In: The Germanic Review 36 (1961), S. 5–26, hier S. 14. Johannes Erben: Zu Hartmanns ‚Iwein‘. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 87 (1968), S. 344–359, hier S. 351. Max Wehrli: Iweins Erwachen. In: Geschichte – Deutung – Kritik. Literaturwissenschaftliche Beiträge dargebracht zum 65. Geburtstag Werner Kohlschmidts. Hg. v. Maria Bindschedler u. Paul Zinsli, Bern 1969, S. 64–78, hier S. 66.

sigkeit sind wie vermutlich die Neffen der Nacherzählerin.¹⁰ [Hoppes Iwein Löwenritter ist „Meinen vier furchtlosen Neffen“ gewidmet, V.B./M.N.]

Wie aber verstehen Kinder und Jugendliche der Gegenwart die achthundert Jahre alte Geschichte vom Löwenritter? Was die überindividuellen Interpretationsstrategien dieser Deutungsgemeinschaft betrifft (ihren „Erwartungshorizont“),¹¹ muss als erstes auf die Wirksamkeit von *Fantasy*-Literatur hingewiesen werden – wobei der als *Fantasy* bezeichnete Komplex freilich weitaus mehr umfasst als bloß Literatur: Filme, *Live Action Role Playing*, Musik usw. Es geht uns hier jedoch um die spezifischen „Leservoraussetzungen“¹². Über die im engeren Sinn literarische Relevanz von *Fantasy* belehrt bereits ein Besuch in einer beliebigen Buchhandlung des Jahres 2010: Im Regal für die 10- bis 12-jährigen LeserInnen finden sich dort viele *Fantasy*-Bücher; in dem für die 12- bis 14-jährigen sind es dann sehr viele.¹³ Die Wirksamkeit dieses Komplexes scheint, was die Interpretationsgemeinschaft der Kinder und Jugendlichen betrifft, über Wohl und Wehe des Zugangs zum Mittelalter zu entscheiden. Pessimisten nehmen hier an, dass sich die Kinder heute „jenseits von Ritterromantik und gotisch inspirierten Fantasysspielen“ gar nicht für diese Zeit interessieren,¹⁴ Optimisten hingegen, dass der Weg zum Mittelalter für die jungen LeserInnen (wohl vor allem für die

-
- 10 Wapnewski (2008), S. Z5. Die Widmung in Hoppe (2008), S. 5. Zur paradoxen Annäherung an das semiorale Mittelalter vgl. auch die Hörspielfassung: „Stefan Kaminski liest den Roman, in dem es mal rau, mal zärtlich und zu jeder Zeit spannend zugeht. Er versucht jeder Figur ihren eigenen Tonfall zu verleihen. Was ihm bei den Männern stets gelingt, bei den Frauen nicht immer. Unterschiedliche Klangfarben für die vielen Fieslinge zu finden ist leichter als für die stattliche Zahl von Burgfräuleins. Aber sein Iwein ist wunderbar: Er schwankt zwischen juveniler Naivität und kraftstrotzendem Übermut. Mit ihm auf Abenteuerfahrt sind die langen Wintertage gerettet.“ Florian Welle: Aventure. Iwein Löwenritter zum Hören. In: Süddeutsche Zeitung, 26.11.2009, S. 40.
 - 11 Die Rede von Interpretationsstrategien (*interpretive strategies*) stammt wieder von Stanley Fish: Is There a Text in This Class. In: Fish (2003), S. 303–321, hier S. 320. Vgl. Tilmann Köppe: Art. ‚Erwartungshorizont‘. In: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. Stuttgart/Weimar 2007, S. 207.
 - 12 Die Relevanz von „Leservoraussetzungen“ betont etwa der niederländische Literaturwissenschaftler Els Andringa: Leservoraussetzungen und die Rezeption literarischer Figuren. In: Diskussion Deutsch 19 (1988), S. 622–644.
 - 13 So bei einem Besuch der Buchhandlung Hugendubel in den Regensburger Arkaden am 18.10.2010.
 - 14 Robert Jütte: Rez. Jacques Le Goff/Nicolas Truong, ‚Die Geschichte des Körpers im Mittelalter‘. In: Mediaevistik 22 (2009), S. 245–247, hier S. 246.

angehenden Herren der Schöpfung?) direkt über Tolkiens *Lord of the Rings* führt.¹⁵ Die Wirksamkeit von *Fantasy* setzen Optimisten wie Pessimisten dabei gleichermaßen voraus.

Tatsächlich kann es als ein Ergebnis der empirischen Rezeptionsforschung gelten, dass nicht nur literarische Texte Einfluss auf ihre Leser haben, sondern auch Leser auf die von ihnen rezipierten Texte einwirken, dass also nicht nur die Texte ihre Leser irgendwie ‚verändern‘, sondern auch die Leser ihre Texte: Die von Literaturliebhabern aller Couleur gerne und oft gelobte ‚innovative‘ Wirkung des Lesens, die alte Weltbilder zerbrechen lässt und neue erzeugt, erscheint aus der Perspektive der empirischen Rezeptionsforschung eher als Ausnahme. So verweisen die Untersuchungen von Hartmut Heuermann, Peter Hühn und Brigitte Röttger auf eine viel weiter verbreitete ‚affirmative‘ Lesehaltung, die das aktuell wirksame Bild der Wirklichkeit durch die Lektüre jeweils voll und ganz bestätigt sieht – was dann auf „Umdeutungen“ hinausläuft, „die im Extremfall sogar Umkehrungen der [in einem Text artikulierten] Wertmaßstäbe zur Folge haben können“¹⁶. In der Literatursoziologie kennt man, was auf ähnliche Ergebnisse hindeutet, das Konzept einer „sekundären Konkulturalität“: Jürgen Link und Ursula Link-Heer bezeichnen damit den Fall, dass es Differenzen gibt zwischen einem Text und der ideologischen Beschaffenheit seiner Lektüresituation. Nach Link/Link-Heer wird der Text in diesem Fall den Ideologemen seiner Rezeption assimiliert: „Die von den Rahmenideologemen des Publikums abweichenden des Textes werden im Sinne der Rahmenideologie des Publikums unin-

15 Dies ist etwa die Position von Markus Hinterholzer: *Alte HeldInnen braucht die Schule. Das Nibelungenlied und der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht*. Frankfurt am Main 2007 (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit; 1. Zugl. Dipl. Graz 2006).

16 Hartmut Heuermann/Peter Hühn/Brigitte Röttger: *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen*. Göttingen 1982 (= *Literatur und Didaktik*; 2), S. 252. Vgl. dazu Hartmut Heuermann: *Kognitive Dissonanz als Phänomen der literarischen Rezeption. Zur Übertragung und Anwendung einer sozialpsychologischen Theorie auf die Literaturwissenschaft*. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 217 (1980), S. 134–150; Dick H. Schram: *Norm und Normbrechung. Die Rezeption literarischer Texte als Gegenstand empirischer Forschung*. Braunschweig 1991 (= *Konzeption Empirische Literaturwissenschaft*; 13), S. 50f.

terpretiert, ‚umfunktioniert‘.¹⁷ – Was also das Verständnis von *Iwein Löwenritter* betrifft, bedeutet dies: Für Kinder und Jugendliche der Gegenwart stellt die achthundert Jahre alte Geschichte ganz einfach *Fantasy*-Literatur dar. Der lebensweltlich wirksame Erwartungshorizont schafft sich gewissermaßen einen passenden literarischen Text.

Nun erscheint es als ziemlich unwahrscheinlich, dass Felicitas Hoppe *Iwein Löwenritter* als *Fantasy*-Erzählung verstanden wissen möchte. In verschiedenen Poetikvorlesungen hat sie ihr Buch nicht mit Tolkiens *Lord of the Rings*, sondern mit Werken wie *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* von Michael Ende, mit Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* oder dem *Pinocchio* Carlo Collodis verglichen.¹⁸ Was *Pinocchio* betrifft, geht die Bezugnahme sogar über einen bloßen Vergleich hinaus:

Iwein ist nicht Pinocchio und Pinocchio nicht Iwein, und doch bin ich davon überzeugt, dass beide, jeder auf seine Art, ein und dieselbe Geschichte erzählen. Nur dass Pinocchio von Anfang an im Kalten sitzt, während Iwein, und das macht die Geschichte so fruchtbar, am Anfang noch ganz im Warmen sitzt [...]. Pinocchios Traum davon, ein großer Mann zu sein, ist die geschrumpfte Version eines Ritterlebens, das Iwein vor seiner Zeit wie ein unverdientes Geschenk genießt. Und Iweins Erfahrung, alles zu verlieren, ist Pinocchios Grundkapital, der NICHTS hat und sich darum ALLES wünscht und doch ahnt, dass uns nichts davon wirklich zusteht.¹⁹

17 Jürgen Link/Ursula Link-Heer: Literatursoziologisches Propädeutikum. Mit den Ergebnissen einer Bochumer Lehr- und Forschungsgruppe Literatursoziologie 1974–1976. München 1980, S. 174. Vgl. dazu Andreas Dörner/Ludgera Vogt: Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Kultur. Opladen 1994, S. 118f.

18 Vgl. Hoppe (2009), S. 185 u. 188; Hoppe (2010), S. 40. Dass sich die von Hoppe genannten Werke durch eine klare Trennlinie von der *Fantasy*-Literatur separieren lassen, erscheint aufgrund der unscharfen Grenzen und fließenden Übergänge im literarischen Gattungsspektrum eher unwahrscheinlich. An einer klaren Abgrenzung scheint Hoppe aber auch gar nicht interessiert zu sein; vgl. das Interview mit dem Deutschlandfunk vom 14.03.2008: „Nein. Ich glaube nicht, dass ich Fantasy-Schriftstellerin bin, weil ich eigentlich gar nichts erfinde. Ich erzähle doch eher Geschichten, die manchmal mit historischen Kostümen daher kommen, aber Ritter hat es gegeben, die Liebe hat es immer gegeben. Es gibt den Wald, es gibt auch noch Löwen. Ich erfinde also keine anderen Welten, auch keine Paralleluniversen, sondern bei mir spielt alles hier und heute, und so ist es auch bei Iwein. Zum Beispiel heißt das Land, in dem die meisten Abenteuer stattfinden, ‚das Land nebenan‘. Das heißt, man braucht nur über die Schwelle zu gehen, und dann ist man im Land der Abenteuer.“ http://www.dradio.de/dlf/sendungen/interview_dlf/754159/ (19.12.2010).

19 Hoppe (2010), S. 40 (Hervorhebung im Original).

Aus Perspektive der mediävistischen Deutungsgemeinschaft stellt diese weitgehende Gleichsetzung wohl ein ahistorisches Missverständnis dar. Im Fall der Schullektüre käme zu dieser Fehlinterpretation noch die *Fantasy*-Verzerrung hinzu. Kaspar H. Spinner hat darauf hingewiesen, dass die im Deutschunterricht gelesenen „alten Geschichten“ in ihrer historischen Alterität von den SchülerInnen oft als „parodistisches Spiel“²⁰ missdeutet werden. Umgekehrt hat freilich die Frage, wie ein historisch adäquates Verständnis der Erzählung vom Löwenritter aussieht, im wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang keineswegs eine verbindliche Antwort gefunden. Zusammen mit Walter Benjamins Aufforderung, die Last der Kulturschätze vom Rücken der Menschheit „abzuschütteln“, um sie so „in die Hände zu bekommen“²¹, sollte dies davor bewahren, aus Angst vor historisch nicht adäquatem Verständnis die Berührung mit mittelalterlichen Erzählungen in der Schule gleich ganz zu unterlassen. Bereits bei der „Transferierung“, die den *Chevalier au lion* „in den deutschen Sprach- und Kulturraum“²² brachte, erfolgte schließlich eine Verschiebung der ‚Bedeutung‘ dieser Geschichte; Günther Schweikle etwa hat Hartmanns *Iwein* „eine Art ‚Anti-Artusroman‘“²³ genannt. Dass Hart-

-
- 20 Kaspar H. Spinner: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 18 (1987), S. 601–611, hier S. 607. Spinner bezieht sich auf Friedrich Schillers Anekdote *Eine großmütige Handlung, aus der neuesten Geschichte*, die auch in den Untersuchungen von Heuermann (1980), Heuermann/Hühn/Röttger (1982) und Andringa (1988) verwendet wird.
- 21 Walter Benjamin: Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker. In: Ders., Gesammelte Schriften. Hg. von Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser. Bd. II,2. Frankfurt am Main 1980, S. 465–505, hier S. 478. Den destruktiven Charakter von Benjamins Umgang mit der Tradition betont Giorgio Agamben: Walter Benjamin and the Demonic. Happiness and Historical Redemption. In: Ders., Potentialities. Collected Essays in Philosophy. Hg. von Daniel Heller-Roazen. Stanford/Cal. 1999, S. 138–159, hier S. 153. Dass hinter Benjamins traditionsbezogener Destruktivität die „Absicht zu bewahren“ steht, meint hingegen Hannah Arendt: Menschen in finsternen Zeiten. München 1989, S. 230. Zur Differenz dieser Sichtweisen vgl. Vivian Liska: Zur Aktualität von Benjamins messianischem Erbe. Giorgio Agamben und andere Anwärter. In: Profanes Leben. Walter Benjamins Dialektik der Säkularisierung. Hg. von Daniel Weidner. Berlin 2010 (= stw 1963), S. 213–238, hier S. 217–221.
- 22 Volker Honemann: ‚Erec‘. Von den Schwierigkeiten, einen mittelalterlichen Roman zu verstehen. In: Germanistische Mediävistik. Hg. von Volker Honemann und Tomas Tomasek. Münster 1999 (= Münsteraner Einführungen. Germanistik 4), S. 89–121, hier S. 92 (in Bezug auf Chrétien *Erec et Enide*).
- 23 Günther Schweikle: Zum ‚Iwein‘ Hartmanns von Aue. Strukturelle Korrespondenzen und Oppositionen. In: Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für

manns Werk einer der ersten deutschen Artusromane ist, wird dadurch keineswegs negiert. Die einzige Möglichkeit, der Tradition wirklich treu zu bleiben und diese am Leben zu erhalten, besteht manchmal offenbar darin, ihr gegenüber nicht allzu loyal zu sein, sie in der Reproduktion nicht gleichsam zu mumifizieren. Das ist, zugegeben, eine dekonstruktivistische Sichtweise:

[T]he only way to be really loyal to a tradition, that is, to keep it alive, is not to be too loyal, too reproductive; the only way to conserve a tradition is not to be a conservative.²⁴

Was aber das Bewahren von ‚Sinn‘ bei dieser Verschiebung betrifft (oder umgekehrt: den Transfer von ‚Sinn‘ bei dessen Erhaltung), hat Felicitas Hoppe Vertrauen zu ihren jungen LeserInnen: „Kinder gehören ja zu den meist unterschätzten Lesern überhaupt!“²⁵

Hier nun der Sprung in die Praxis. Der jetzt vorzutragende Erfahrungsbericht stützt sich in erster Linie auf ein Lektüreprojekt mit einer 5. Klasse des Landshuter Hans-Leinberger-Gymnasiums im Schuljahr 2008/09. Einige dieser Kinder beschäftigten sich im Deutschunterricht des Schuljahres 2010/11 erneut mit der Geschichte vom Löwenritter. In diesem Rahmen wurden sie auch zum Lektüreprojekt von vor zwei Jahren befragt. Dabei interessierten u. a. folgende Punkte:

- Woran erinnern sich die Kinder nach zwei Jahren?
- Was gefiel ihnen am besten?
- Besteht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern?
- Welche Interessen/Voraussetzungen bringen die SchülerInnen mit, wenn es um die Behandlung mittelalterlicher Texte allgemein geht?

Was das methodische Vorgehen betrifft, soll die Maxime, die Pierre Bourdieu seiner Untersuchung *La misère du monde* vorangestellt hat, orientierend wirken: „Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre.“²⁶ In der Folge werden die gemachten Beobachtungen

Käte Hamburger zum 75. Geburtstag. Hg. von Fritz Martini. Stuttgart 1971, S. 1–21, hier S. 21.

24 John D. Caputo: Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida. New York 1997, S. 79.

25 Hoppe (2009), S. 167.

26 Pierre Bourdieu: *La misère du monde*. Paris 1993, S. 7.

nicht quantifiziert,²⁷ sondern die Betroffenen selbst sollen zu Wort kommen,²⁸ in diesem Fall also die SchülerInnen, denen auf diese Weise

-
- 27 Weder ist dies als fundamentale Kritik an quantitativen Methoden zu verstehen noch soll dadurch der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufgegeben werden. Unsere Skepsis gegenüber methodischer Standardisierung folgt vielmehr dem Vorbild Bourdieus: „[L]a recherche est une chose trop sérieuse et trop difficile pour que l'on puisse se permettre de confondre la *rigidité*, qui est le contraire de l'intelligence et de l'invention, avec la *rigueur*, et se priver de telle ou telle des ressources que peuvent offrir l'ensemble des traditions intellectuelles de la discipline – et des disciplines voisines, ethnologie, économie, histoire. J'aurais envie de dire: 'il est interdit d'interdire', ou gardez-vous des chiens de garde méthodologiques. [...] Il m'arrive souvent de trouver que nos pères-larigueur-méthodologique se montrent bien laxistes, voire relâchés, dans l'utilisation même des méthodes dont ils se font les zélés [...]“ Pierre Bourdieu/Lôic Wacquant: *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris 1992, S. 199.
- 28 Der von Bourdieu übernommene Anspruch, Repräsentationshilfestellung für die Befragten zu geben, ist freilich nicht unproblematisch. Zur systematischen Verzerrung von Interviews durch den Effekt sozialer Erwünschtheit oder Rollenselektion vgl. Andreas Diekmann: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg ³1997, S. 382–389. C. Norman Alexander, Jr./Gordon W. Knight: *Situated Identities and Social Psychological Experimentation*. In: *Sociometry* 34 (1971), S. 65–82. Am Anspruch der Repräsentationshilfestellung soll trotzdem festgehalten werden. Durch ihn wird an dieser Stelle eine bedeutsame Verschiebung der Perspektive angezeigt. Es wird im Folgenden nämlich nicht angestrebt, die oben skizzierte *Fantasy-Verzerrung* nachträglich empirisch zu verifizieren/falsifizieren. Unsere Untersuchung geht stattdessen von den befragten SchülerInnen aus: Dass Fishs Konzeption bedeutungsdeterminierender „interpretive communities“ zu monolithisch geraten ist – in synchroner Perspektive zu wenig differenziert, in diachroner Hinsicht zu statisch –, wurde *auf Ebene der Theorie* längst festgestellt und ist bereits zu Handbuchwissen geronnen; vgl. etwa Thomas A. Schmitz: *Interpretationsgemeinschaft*. In: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. Stuttgart/Weimar 2007, S. 357. Uns aber interessiert die *individuelle Unterrichtssituation*. Der Einzelfall wird gewissermaßen der allgemeinen Theorie übergeordnet. Dadurch ergibt sich methodisch eine große Nähe zur sozialwissenschaftlichen Einzelfallstudie/case study: „Durch die Übersetzung des Begriffs case study mit Einzelfallstudie findet jedoch eine bestimmte Einschränkung statt, wobei wichtige Konnotationen des amerikanischen Begriffs abgeschnitten werden: So wie sich die amerikanische Soziologie allgemein zu einem wesentlichen Teil aus Problemstellungen der Sozialarbeit entwickelt hat, so stellt die case study auf methodischem Gebiet d[ie] adäquateste Widerspiegelung dieser Orientierung dar in der Beschreibung und Analyse von *Fällen*, die als Sozialfälle verstanden werden. Damit ist nun einerseits eine große methodologische Unklarheit, andererseits aber auch eine große Flexibilität und Unbekümmertheit des Ansatzes und der Auswahl der verwendeten Techniken gegeben.“ (Heine von Aleman/Peter Ortlieb: *Die Einzelfallstudie*. In: *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Hg. von Jürgen van Koolwijk u. Maria Wieken-Mayser. Bd. 2: *Untersuchungsformen*. München 1975, S. 157–177, hier S. 157.) Tatsächlich werden von Bourdieu (1993), S. 654, auch LehrerInnen zur Sozialarbeiterschaft gezählt („travailleur social“).

eine Art Repräsentationshilfestellung zuteil wird. Soviel sei vorweggenommen – es besteht weder zu Alarmismus noch Appellismus (im Sinne Bourdieus) Anlass.

Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter* wurde in den Klassen 5g, 7b und 7d des Hans-Leinberger-Gymnasiums im Unterricht thematisiert. Im Schuljahr 2008/2009 las die 5. Klasse das Werk als Ganzschrift; im Schuljahr 2010/11 beschäftigten sich die 7. Klassen mit ausgewählten Ausschnitten, v. a. mit der *waltman*-Szene.²⁹

Didaktisch sollte kein einheitlich-starres Konzept appliziert werden: „Jede Methode, die sich verabsolutiert, muß ihr Ziel [...] verfehlen“.³⁰ Es wurde vielmehr versucht, die gesamte Bandbreite der üblichen – traditionellen wie ‚modern(er)en‘ – Herangehensweisen an Literatur abzudecken.

Die Erwartungen der 7. Klassen lassen sich genderspezifisch aufgliedern: So erhoffen sich die Jungen „viel Blut und Action“, „Abmetzeln“, „Schwerter, Waffen, Kämpfe, Schlachten“, „Tote, Drachen“ und „Magie“, während die Mädchen eine „Schilderung des Lebens“, Beschreibungen der „Lebenskultur, v. a. der Adeligen und der Bauern“ und „Ritter und Kämpfe“ erwarten. – Die Reminiszenzen der Kinder, die vor zwei Jahren den ganzen Hoppe-Roman gelesen hatten, stellen in erster Linie den produktiven Umgang mit dem Werk positiv heraus. Alle erinnern sich freudig „an den Versuch, einen zweiten Teil zu schreiben“; ein Unterfangen, das auch bei den Eltern große Resonanz fand.

29 Zitiert nach: Hartmann von Aue: *Iwein*. Text der siebenten Ausgabe von G. F. Becke, K. Lachmann und L. Wolff. Übers. und Nachwort von Thomas Cramer. 4. Aufl. Berlin/New York 2001, V. 479–722 und Hoppe (2009), S. 27–31. In Hoppes Nacherzählung ist Hartmanns Bericht von Kalogrenants Begegnung mit dem Waldschrat und die *Iwein-waltman*-Szene miteinander verschmolzen.

30 Ortwin Beisbart/Dieter Marenbach: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 7. Aufl. Donauwörth 1997, S. 187. Unsere Studie versteht sich weder als Plädoyer für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht noch als (verspätete) Streitschrift gegen dieses längst etablierte Verfahren. Es geht uns ohnehin nicht um einen Beitrag zum didaktischen ‚Idealismus‘ im Sinne der Konzeption einer für Lehrproben geeigneten Unterrichtssequenz. Es soll vielmehr praxisbezogen darüber Auskunft gegeben werden, wie sich Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Sekundarstufe I verwenden lässt. Man könnte das als ‚realistischen‘ Ansatz bezeichnen. Wenn sich in der vorgestellten Unterrichtseinheit Elemente des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts finden, liegt das einfach daran, dass die derzeitige Unterrichtswirklichkeit an bayrischen Gymnasien stark durch dieses Verfahren geprägt ist.

Zur Illustration sei hier ein kurzer Ausschnitt präsentiert. Die Ideen und Formulierungen stammen allesamt von den Kindern selbst und wurden im Rahmen hitziger Diskussionen im Plenum von immerhin 33 Elfjährigen ausgehandelt. Hierbei konnten auch sonst eher ruhige Kinder aktiviert werden. In das Projekt brachten sich nahezu ausnahmslos alle SchülerInnen ein und äußerten anschließend ihre Enttäuschung darüber, dass nicht genug Zeit vorhanden war, den 2. Teil wirklich fertig zu schreiben. Außerdem wurde die Erstellung einer gedruckten Version von allen Teilnehmenden als Desiderat empfunden:

Kapitel 31: Die letzte Schlacht/Rache

Alles schien friedlich, doch hinter dem Wald braute sich ein Heer aus Söldnern zusammen, angeführt von den drei Hofmeisterbrüdern der zweiten Generation. Tausend Mann bauten ihre Zelte auf, schärfen ihre Klingen und polierten ihre Rüstungen für die große Schlacht gegen die Burg im Land Nebenan und täglich kamen mehr dazu. Aus allen Richtungen strömten sie in das Lager. Es versammelten sich alle, die sich an Iwein rächen wollten. Auf der Burg vom Land Nebenan merkte man nichts von dieser großen Bedrohung, aber eines Tages kam der Burgherr der 13. Burg zu Besuch und berichtete von ein paar merkwürdigen Beobachtungen seiner Jäger im Wald: „Lieber Iwein, ich habe enorm wichtige Nachrichten für dich! Es hat sich ein Heer von vielen tausend Leuten gegen dich verschworen.“ Im Saal wurde es schlagartig still; keine Maus piepste mehr. Iwein fragte mit kräftiger Stimme: „Wer ist der Anführer!“ „Ich weiß es nicht. Aber ihr braucht unbedingt fähige Männer, um die Burg zu verteidigen“, erwiderte er. „Macht alles für die Schlacht bereit und schickt Boten zu Artus! Ich werde zu meinem Freund, dem Löwen, reiten und ihn um Hilfe bitten“, sagte Iwein mit ernster Miene. „Erwartet mich beim ersten Licht des dritten Tages!“, fügte er hinzu. „Wenn ich bis dahin nicht zurück bin, sollen Lunete und Laudine das Kommando übernehmen.“ Die Tage vergingen wie im Flug, aber noch immer kein Zeichen von Iwein. Während Laudine im ganzen Schloss nach Waffen suchte, dachte sich Lunete eine kluge Taktik aus. Die Holzfäller und Schmiede arbeiteten Tag und Nacht, um neue Waffen anzufertigen. Der Tag der Schlacht rückte immer näher und die Bewohner wurden langsam unruhig.

Währenddessen traf Iwein im Immerwald ein. Er durchstreifte den Wald, fand den Löwen aber nicht. Als Iwein so in vollem Galopp durch den Wald ritt, stolperte sein Pferd plötzlich und er fiel kopfüber ins Gras. Mit schmerzverzerrtem Gesicht drehte er sich um und sah die Leiche eines Boten, den er zu Artus geschickt hatte. Als Iwein den Toten auf den Rücken rollte, entdeckte er, dass ein Pfeil in dessen Brust steckte. Er hob seinen Blick und bemerkte frische Hufspuren; er verfolgte sie mit den Augen und sah zwischen den Bäumen einen schwarz gekleideten Reiter stehen, der im Begriff war, einen Pfeil auf ihn zu schießen. Als er ihn gerade los lassen wollte, schnellte etwas aus dem Dickicht auf den Rücken

des Schützen. Es war der Löwe, der nun dem Angreifer mit einem Schlag den Hals aufschlitzte. Nach einem lauten Schrei fiel der Reiter mit einem dumpfen Aufprall zu Boden. Plötzlich hörte man zornige, aufgebrachte Stimmen und ein paar weitere Kämpfer sprangen hinter den Bäumen vor. Bevor die Krieger Iwein angreifen konnten, kam der Löwe, der in der Zwischenzeit in den Wald gelaufen war, um Verstärkung zu holen, zurück. Hinter ihm liefen mehrere kleine Löwen, der Mann in der Gestalt eines Ungeheuers mit seinen Tieren, die alle feindlichen Soldaten in die Flucht schlagen wollten. Außerdem waren Greifen dabei, deren Eltern ein kämpfender Löwe und ein mutiger Adler waren. Die Bogenschützen zielten auf den Löwen und seine Gefolgschaft; es traf ein paar Tiere, wobei ein Feuerpfeil einen Adler schwer am Flügel verletzte: Er verbrannte kläglich in den Flammen des Pfeils; doch bevor er starb, stieß er noch einen schrillen Schrei aus. Er stürzte ab und fiel in die Menge der Gegner. Der Adler knallte auf das trockene Gras, das daraufhin entflammte. Große Stichflammen loderten auf, die Feinde ließen ihre Waffen fallen und flohen Hals über Kopf. Iwein packte schnell Schwert und Lanze ein und ritt eilig auf seine Burg zurück.

Vergleichend muss konstatiert werden, dass in punkto Verständnis und Erinnerung sehr große Divergenzen auszumachen sind, die größtenteils vom genuinen Interesse der Kinder und auch von deren kognitiven Kapazitäten abhängig sind. Interessant ist überdies, dass die SchülerInnen der 7. Jahrgangsstufe kein besseres Verständnis mittelhochdeutscher Originalpassagen an den Tag legen als die zwei Jahre jüngeren Kinder. Zudem ist das Interesse am Mittelalter allgemein und an Texten aus dieser Zeit im Besonderen in der 5. Klasse höher.³¹

In der 7. Jahrgangsstufe äußern sich die Betroffenen wie folgt: „Mich interessiert, wie die Typen leben“. „Es ist interessant und ein bisschen

31 Hoppe selbst geht es übrigens gar nicht um die Vermittlung von Mittelalter: „Ich finde ‚Iwein Löwenritter‘ sollte man kennenlernen, weil er kein Ritter aus fernen Zeiten ist, sondern ein junger Mann, der Abenteuer sucht, und dabei allen möglichen Dingen begegnet, denen man in unserem heutigen Leben auch begegnet. Er erlebt Liebe, er erlebt Unglück, er ist auf die Hilfe anderer angewiesen, er versucht Gutes zu tun – manchmal klappt es, manchmal nicht. Das sind ja keine alten Themen, sondern eigentlich sind das Geschichten von heute.“ Zwar distanziert sich die Autorin dann davon, mit ihrem Werk eine bestimmte Lehre oder Lebensweisheit vermitteln zu wollen, die achthundert Jahre alte Geschichte deutet sie schließlich aber doch in solcher Weise: „[I]ch habe ja kein Programm, kein Erziehungsprogramm. Ich glaube es geht darum, dass man durch das Lesen lernen kann zu verstehen, dass alles seinen Platz hat, nämlich dass man Dinge versucht, dass man Rückschläge erleiden muss, dass man die Dinge trotzdem wieder versucht, dass es wichtig ist, Freundschaften zu pflegen, dass man Dinge ausprobieren muss und dass man auch mal schlafen und müde sein darf. Das kommt eigentlich alles in dieser Geschichte vor. Das finde ich wichtig.“ Beide Zitate aus dem bereits erwähnten Interview mit dem Deutschlandfunk.

lustig, wie sich ausgedrückt wird.“ „Ich mag diese Zeit sehr gerne.“ „Es müssen halt spannende Kämpfe drin sein!“ „Wenn es nicht nur um eine große Liebe geht“, aber auch lapidar so: „Langweilig!“ Natürlich sind die ausgewählten Schüleräußerungen nicht pauschalisierbar; eine Momentaufnahme einer niederbayrischen 7. Klasse ist eben nichts anderes als genau das. Nichtsdestotrotz fiel bei der Sichtung der knapp 60 Fragebögen auf, dass die Einschätzungen und Einstellungen genau zwischen diesen beiden Polen oszillierten – zwischen brennender Neugier und absolutem Desinteresse. Auch zum Thema Identifikationspotenzial äußern sich die Kinder ganz unterschiedlich: „[M]an hat sie so ‚gemacht‘, um Helden zu sein. Man sollte man selbst bleiben.“ „Wenn es sehr spannend geschrieben ist“. „Es kommt darauf an, wie gut die Figuren beschrieben sind.“ „Nein, weil ich lieber moderne Bücher mit viel Blut lese.“³²

Altbekannte Beobachtungen der Leseforschung und -förderung wurden insofern bestätigt, als es vor allem die Jungen sind, die dem Lesen – auch und gerade mittelhochdeutscher Geschichten – tendenziell abgeneigter sind als die Mädchen. Hier bedarf es eines höheren Motivationsaufwandes, um das Interesse der jungen Herren an solchen Inhalten zu wecken.³³ Nicht bestätigt wurde hingegen die These, dass sich ein etwaiger Migrationshintergrund negativ auf die Lesesozialisation auswirkt, wie so mancher Vertreter des ISB (Institut für Schulqualität und Bildungsforschung, München) meint.³⁴

-
- 32 Die identifikatorische Lektüre in den Klassen 5, 7 und 9 untersucht Friederike Prohn-Günthner: *Geschlecht und Identifikation. Eine empirische Untersuchung zur geschlechterspezifischen Rezeption von Jugendbüchern*. Hamburg 2010 (= *Gender Studies*; 19). Vgl. dazu auch die apodiktische Position von Werner Graf: *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler 2007 (= *Deutschunterricht Grundwissen Literatur*; 2), S. 54: „Kinder lesen identifikatorisch“. Die Situation des Lesens in der Schule scheint freilich komplexer. Die Leseanregung kommt hier zu einem wesentlichen Teil von außen: Vielleicht liest man nur, um der Lehrkraft eine Freude zu bereiten? – Was die Selbstauskunft der SchülerInnen betrifft, hat man ohnehin mit systematischer Verzerrung durch den Effekt sozialer Erwünschtheit und Rollenselektion zu rechnen.
- 33 Zusammenfassend dazu Klaus Gattermaier: *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg 2003, S. 162–185.
- 34 Florian Burgmaier/Angelika Traub: *Schüler mit Migrationshintergrund. Auf die Definition kommt es an!* In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 23,2 (2007), S. 5–16. Verfügbar über: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=dd96d11229f3f87da53d329428df6aca> (17.09.2010).

Obgleich der Beitrag auch beim Vortrag an dieser Stelle endete, endete er dort nicht wirklich hier. Dass die Diskussion, die auf der Tagung dem Referat folgte, an dieser Stelle fehlt, macht die vorgelegte Druckfassung in gewisser Hinsicht zum Fragment. Trotzdem soll unser Beitrag nicht durch eine Zusammenfassung oder eine nachträglich angefügte Synthese künstlich ‚abgerundet‘ werden. Die beiden Blöcke der Argumentation: 1) Theoretische Überlegungen, 2) Praxisteil, bleiben in ihrer spannungsreichen Antithetik unaufgelöst bestehen. Dies ist nicht als Abbruch der Reflexion zu verstehen, sondern als Sprungbrett für eigene theoretische wie praktische Fort- und Weiterführungen.