



INES HEISER

## Ein ‚archäologisch-literarisches Mammutprojekt‘ als Brücke zum Nibelungenstoff?

Eine literaturdidaktische Bestandsaufnahme  
zu Moritz Rinkes Nibelungendramen

Obwohl seine Anfänge mehr als 1000 Jahre zurückreichen und trotz der politischen Belastung durch die NS-Zeit zeigt sich der Nibelungenstoff im deutschsprachigen Kulturbetrieb als fortgesetzt durchaus präsent – insbesondere auch, wenn man seine Rezeption mit der anderer Texte des Mittelalters vergleicht: So existiert eine umfangreiche Trivialrezeption, die sich an ein breiteres Publikum richtet und hauptsächlich dem Genre der Fantasy zuzuordnen ist; zu nennen wären hier etwa die Nibelungenromane Kai Meyers<sup>1</sup> und Wolfgang Hohlbeins<sup>2</sup> oder Uli Edels Spielfilm-Zweiteiler *Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen* von 2004.<sup>3</sup>

Aus literaturdidaktischer Sicht ist diese Konstellation ambivalent zu bewerten: Die Fantasy-Texte (ob im Print oder in audiovisueller Form) sind zumindest einschlägig faszinierten Schüler\*innen bekannt und

---

<sup>1</sup> Zuerst erschienen unter dem Pseudonym Alexander NIX: *Der Rabengott; Das Drachenlied; Die Hexenkönigin; Der Zwergenkrieg*, alle Berlin 1997; als Sammelband unter Klarnamen Kai MEYER: *Nibelungengold*, München 2001 erschienen.

<sup>2</sup> Wolfgang HOHLBEIN: *Hagen von Tronje*, Berlin 1986; Wolfgang HOHLBEIN/Torsten DEWI: *Der Ring der Nibelungen*, München 2004; Wolfgang HOHLBEIN/Torsten DEWI: *Die Rache der Nibelungen*, München 2007; Wolfgang HOHLBEIN/Torsten DEWI: *Das Erbe der Nibelungen*, München 2010.

<sup>3</sup> Uli EDEL (REGIE): *Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen*, USA/D/I/UK, Sony Pictures Home Entertainment 2004. Kritisch aus mediävistischer Perspektive dazu vgl. Harald GSCHWANDTNER: „Siegfried! Wir sind doch erst einen Tag verheiratet!“ Tendenzen der Modernisierung und der Komplexitätsreduktion in Uli Edels ‚Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen‘ (2004), in: *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*, hrsg. v. Christian Rohr, Münster 2011, S. 197–209.

können – bewusst vorsichtig formuliert – unter Umständen bei diesen tatsächlich ein Interesse am Nibelungenstoff wecken. Gleichzeitig bringt diese Populärrezeption Schwierigkeiten mit sich, die mindestens eine unreflektierte Nutzung im Unterrichtskontext nicht ratsam erscheinen lassen. So ist die allgemeine literarische Qualität dieser Texte bei vergleichsweise großem Textumfang in vielen Fällen fragwürdig – eine ganzheitliche literarästhetische Bildung ist dann mit einem unangemessen hohen Aufwand verbunden, soweit sie überhaupt möglich ist.<sup>4</sup>

Ein weiteres Problem wirft der durchweg zu beobachtende Erzählmodus des Fantastischen auf: Die nibelungenliedbezogene Fantasy-Rezeption steht in einer gänzlich anderen Relation zur außerliterarischen Realität als ihr Ursprung, das *Nibelungenlied*. Der Vorlagentext greift mythologisch-historische Grundlagen auf und verarbeitet kollektive Erinnerungen, er präsentiert auch durchaus didaktische Inhalte und erhebt damit dezidiert den Anspruch, (auch) Wirklichkeitsaussagen zu treffen.<sup>5</sup> Die Rezeptionszeugnisse aus dem Fantasy-Bereich sind dagegen weitgehend losgelöst aus dem Kontext realitätsbezogenen Erzählens, Inhalte sind in der Regel deutlich so markiert, dass sie als fiktiv zu verstehen sind. Folge davon ist der Eindruck einer Geschichtslosigkeit, die höchstens kurz erwähnt, dass Bezüge zu einem alten, ‚irgendwie bedeutenden‘ Sagenstoff

---

<sup>4</sup> Vgl. z.B. exemplarisch am Beispiel von Meyers Hagen-Roman: Ines HEISER: Nibelungen-Fantasy: Chance oder Schaden für die Schule?, in: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010, hrsg. v. Ingrid Bennewitz/Andrea Schindler, Bamberg 2012, S. 271–286. Dass es durchaus auch Positivbeispiele gibt, zeigt etwa Andrea SIEBER: Zeitreise zum Nibelungen-Mythos. Überlegungen zur Mara und der Feuerbringer-Trilogie von Tommy Krappweis, in: Die Literatur des Mittelalters im Fantasyroman, hrsg. v. Nathanael Busch/Hans Rudolf Velten (Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft 176), Heidelberg 2018, S. 181–203.

<sup>5</sup> Joachim Heinze spricht diesbezüglich davon, dass Sagenstoffe „Überlieferungen von bewegenden Ereignissen der Vergangenheit“ seien, sie ruhten – wenigstens mutmaßlich – auf historischen „Ausgangspunkten“ und seien daher als „eine spezifische Art von Geschichtswissen“ zu verstehen; vgl. Joachim HEINZLE: Stoff und Quellen, in: Das Nibelungenlied und die Klage. Nach der Handschrift 857 der Stiftsbibliothek St. Gallen. Mittelhochdeutscher Text, Übersetzung und Kommentar, hrsg. v. Joachim Heinze (Deutscher Klassiker Verlag im Taschenbuch 51), Berlin 2015, S. 1007–1014, hier: S. 1007f.

vorhanden sind.<sup>6</sup> Die nationalsozialistische Instrumentalisierung und ideologische Vereinnahmung des Stoffes werden dagegen konsequent ausgeblendet, so dass literarisches Lernen als Erwerb kritischer Kompetenz und Einsicht in wechselnde literaturhistorische Bedeutungszuschreibungen unmöglich gemacht wird.<sup>7</sup> Insbesondere im Fall des Nibelungenstoffes wäre diese literaturhistorische Einordnung allerdings besonders wichtig, da nationalisierende schiefe Vereinnahmungen in Einzelfällen auch in der aktuellen Gegenwartsrezeption noch zu beobachten sind und Schüler\*innen in die Lage versetzt werden sollten, solche als sekundäres Phänomen zu erkennen.<sup>8</sup>

Vor diesem Hintergrund stellt sich daher die Frage, ob nicht der andere Bereich des Rezeptionsspektrums – literarisch ambitionierte Nibelungen-Bearbeitungen wie Moritz Rinkes oder John von Düffels Nibelungen-Dramen oder Draesners *Nibelungen. Heimsuchung*<sup>9</sup> – eine geeignetere Alternative darstellen können, um Schüler\*innen für den Nibelungenstoff zu interessieren und sie dazu hinzuführen. Als exemplarisches Beispiel soll hier stellvertretend für andere Arbeiten Rinkes *Die*

---

<sup>6</sup> Vgl. z.B. exemplarisch Kai Meyers Vorwort zur Sammelausgabe seiner Nibelungen-Romane: „[...] in den *Nibelungengold*-Büchern [...] habe ich versucht, klassische deutsche Mythen mit einer gesunden Dosis romantisiertem Mittelalter zu etwas Neuem [...] zu verarbeiten. [...] Entstanden ist die Idee in einer Buchhandlung, als ich mich fragte, warum es eigentlich meterweise Bücher zum britischen Artus-Mythos gibt aber nur ganz wenige zum Nibelungenlied“, MEYER, *Nibelungengold*, S. 7.

<sup>7</sup> Zum Konzept literarischen Lernens allgemein vgl. grundlegend Kaspar H. SPINNER: Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 200 (2016), S. 6–16. Zum älteren Anspruch einer Vermittlung von (gesellschafts-)kritischen Kompetenzen im Literaturunterricht vgl. die Beiträge in Christian DAWIDOWSKI / Dieter WROBEL (Hrsg.): *Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext* (Diskussionsforum Deutsch 22), Baltmannsweiler 2013. Nicht ausführlich weiterverfolgt werden kann an dieser Stelle die Frage, ob der Nibelungen-Fantasy generell nationalistische bzw. revisionistische Tendenzen unterstellt werden müssen; in der Gesamtschau gestaltet sich der ideologische Gehalt der Einzeltexte durchaus unterschiedlich.

<sup>8</sup> So existiert bspw. ein neonazistisches Kampfsport-Festival, das unter der Marke ‚Kampf der Nibelungen‘ firmiert.

<sup>9</sup> Ulrike DRAESNER: *Nibelungen. Heimsuchung*, Stuttgart 2016.

*Nibelungen. Siegfrieds Frauen*<sup>10</sup> im Fokus der Analyse stehen. Für diese Entscheidung sprechen v. a. pragmatische und unterrichtsorganisatorische Gründe. So stellen zum einen die Wormser Festspiele eine Größe dar, der bezogen auf das Handlungsfeld Kultur überregionale Relevanz und Exemplarität zugeschrieben werden kann: Mit dem Zugriff auf Rinke's *Nibelungen* schließen Schüler\*innen nicht nur Bekanntschaft mit einem mittelalterlichen Stoff, es bietet sich ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, eine bestimmte Form gegenwartskultureller Praxis und Kommunikation kennen zu lernen. Zum anderen sind – anders als etwa bei John von Düffels *Nibelungenadaptionen*, von denen die eine ebenfalls dort zur Aufführung gekommen ist,<sup>11</sup> – bezahlbare Printausgaben der Texte verfügbar; eine Voraussetzung, die für eine intensivere Textarbeit in der Schule erfüllt sein muss.<sup>12</sup>

Um dies von vornherein festzustellen: Die für die Fantasy-Rezeption benannten Probleme einer mangelnden literarischen Qualität und einer Enthistorisierung ergeben sich in Bezug auf Rinke nicht. Die Würdigung durch die Literaturkritik variiert zwar innerhalb eines gewissen Spektrums, ein Mindestmaß an Literarizität gestehen aber alle Rezensionen den Neubearbeitungen jeweils zu. Ebenso erfolgt der Umgang mit der

---

<sup>10</sup> MORITZ RINKE: *Die Nibelungen. Siegfrieds Frauen. Die letzten Tage von Burgund*. Mit einem Nachwort von John von Düffel, überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek 2007.

<sup>11</sup> John von Düffel's *Das Leben des Siegfried* (2009) ist als Videodokumentation auf DVD zugänglich: *Das Leben des Siegfried. Live von den Nibelungen-Festspielen Worms* (Die Theater Edition 2009); das Textbuch kann über den Rowohlt-Theater Verlag angefordert werden, <https://rowohlt-theaterverlag.de/tvalias/stueck/2821413>; ebenso das Textbuch zu seinem *Best of Nibelungen* (Uraufführung Theater Aachen 2007), <https://rowohlt-theaterverlag.de/tvalias/stueck/2500172>.

<sup>12</sup> Selbstverständlich stellt insbesondere bei dramatischen Texten auch die Ebene der Inszenierung einen wichtigen Lernbereich dar; Unterrichtskonzepte, die ausschließlich auf der Arbeit mit Videodokumentationen oder Aufführungsbesuchen basieren, bilden aber weiterhin in der Dramendidaktik den Ausnahmefall, weil damit eine Reihe ungeklärter Fragen z. B. in der Prüfungsgestaltung verbunden sind; vgl. dazu zusammenfassend etwa Peter BEKES: „Seid ihr alle da?“ Drama und Theater im Deutschunterricht, in: *Deutschunterricht* 5/2013, S. 4–9. Zu den zusätzlichen Lernanforderungen, die das eher unvertraute Medium Theater an Schüler als Zuschauer stellt, vgl. Jens ROSELT: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater, in: *Der Deutschunterricht* 2/2004, S. 46–56.

historischen Vorlage ausgesprochen bewusst, die Rezeptionsgeschichte stellt einen präsenten Subtext dar, der entscheidenden Einfluss auf Gestaltungsentscheidungen nimmt. Eine curriculare Einbindung von Rinkes Dramen ist ebenfalls leicht möglich; sie sind etwa geeignet, den KMK-Bildungsstandards entsprechend „die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen Leben zu entwickeln und zu festigen“<sup>13</sup>, indem sie Schüler\*innen in Kontakt zu den Festspielen als einem aktuellen kulturellen Phänomen bringen, und sie ermöglichen es, „Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur [herzustellen]“<sup>14</sup>.

Ebenso unstrittig dürfte allerdings sein, dass die eingangs erwähnten Fantasy-Adaptionen den literarisch ambitionierteren Nachschöpfungen überlegen sind hinsichtlich der Frage einer spontanen Zugänglichkeit für Schüler\*innen: Fantasy-Romane haben nachweislich einen „Sitz im Leben“ bestimmter *peer groups*, demgegenüber ist die Anzahl jugendlicher Theater- bzw. Festivalbesucher überschaubar.<sup>15</sup> Dass ein direkter Lebensweltbezug, der die Schüler\*innen „dort abholt, wo sie stehen“, also nur im Ausnahmefall gegeben ist, muss allerdings nicht notwendigerweise

---

<sup>13</sup> SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012), Berlin 2013, S. 13.

<sup>14</sup> Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, S. 18. Parallele Formulierungen finden sich genauso in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, dort ist die Rede davon, dass die Heranwachsenden „Interesse [...] entwickeln, am kulturellen Leben teilzunehmen“ und „erfahren [...] welche Bedeutung kulturelle Traditionen [...] für die gesellschaftliche Entwicklung haben“, vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12. 2003), Berlin 2004, S. 6.

<sup>15</sup> Eine kurze Randbemerkung: Für Schüler\*innen aus dem direkten Umfeld der Festspielstätten sieht die Situation ggf. anders aus: Regionale Bezüge können zu einem besonderen Interesse und einer besonders hohen Lernmotivation beitragen, besonders dann, wenn dadurch persönliche Bezüge zur Thematik entstehen (z. B. Verwandte oder Bekannte, die als Statist\*innen oder in anderer Funktion an den Festspielen beteiligt sind). Für die hier präsentierten allgemeinen Überlegungen können solche Sonderkonditionen, die nur eine sehr kleine, spezifisch einzugrenzende Personengruppe betreffen, allerdings nur eine untergeordnete Rolle spielen.

gegen Rinkes Nibelungenadaptionen sprechen. Eine gewisse Eingangs-  
distanz zwischen Schüler\*innen und neuem Lernbereich ist bei vielen  
Gegenständen des schulischen Unterrichts zu beobachten; sie kann  
durchaus eine positive Qualität darstellen und zu überraschenden Ein-  
sichten bzw. zu neuen Perspektiven führen, vorausgesetzt, der Gegen-  
stand spricht die Lernenden in dem Moment an, in dem die Schule als  
vermittelnde Instanz den Kontakt dazu herstellt. Damit ein Kontakt zwi-  
schen Lernstoff und Schüler\*innen erfolgreich verläuft, muss der Gegen-  
stand als solcher daher nicht bereits vorher bekannt sein – er muss aber  
ein bestimmtes Maß an Adaptabilität aufweisen, sich also als anschluss-  
fähig an Vorwissen, relevantes Kompetenzniveau und Interessenprofil  
der Lernenden zeigen. Dabei ist keine umfassende Anschlussfähigkeit  
notwendig – ein gewisses Irritationspotenzial ist durchaus produktiv und  
kann zur „Zone der nächsten Entwicklung“<sup>16</sup> hinführen, d.h. Lernpro-  
zesse initiieren. Es liegt auf der Hand, dass der Grad an Adaptabilität zu  
einem nicht geringen Teil von individuellen schüler\*innenseitigen Vo-  
raussetzungen bestimmt wird, im vorliegenden Beispiel etwa dadurch, ob  
ein/e Schüler\*in überhaupt Interesse am Mittelalter und am Fach  
Deutsch bzw. am Umgang mit Literatur mitbringt. Diese individuellen  
Voraussetzungen sind je nach Lerngruppe unterschiedlich und müssen  
bei der Textauswahl jeweils Gegenstand einer Diagnose der Lernaus-  
gangslage der spezifischen Lerngruppe sein.

---

<sup>16</sup> Diesen Begriff entwickelte der russische Psychologe Lew Wygotski (1896–1934), der davon ausgeht, dass durch externe Anregungen für Lernende neue Lernbereiche erschlossen werden können, die sie anschließend eigenständig ausgestalten. Zentral für seine Überlegungen ist, dass die/der Lernende durch das externe Angebot in die Lage versetzt wird, ihre/seine eigenen noch beschränkten Fähigkeiten und Interessen zu erweitern; Lernen wird hier also dezidiert als herausfordernde Interaktion verstanden; vgl. Lew WYGOTSKI: Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter [1934], in: Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin 1987, S. 287–306. Eduard HAUeis spezifiziert, dass in Wygotskis Sinne „kulturell vermittelte Erfahrungen“ Anstoß und Grundlage der aktiven Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen durch das Individuum sind, vgl. Eduard HAUeis: Ausbau von sprachlichen Potenzialen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ durch „Genetisches Lehren“, in: Sprechen, Denken und Empfinden, hrsg. v. Tatjana Zybatow/Ulf Harendarski (Germanistik 43), Berlin 2013, S. 129–140.

Gleichzeitig wird die Adaptabilität aber ebenso von textseitigen Eigenschaften bestimmt, die zunächst unabhängig von einer spezifischen Lerngruppe untersucht werden können. Im Rahmen literaturdidaktischer Diskurse ist – verstärkt spätestens nach 2000, im Kontext des sogenannten PISA-Schocks – diesbezüglich ausführlich der Grad der „Textschwierigkeit“ thematisiert worden. Ein allgemeiner Konsens zu einer verbindlichen Definition der Schwierigkeit literarischer Texte steht noch aus. Einigkeit herrscht allerdings darüber, dass der im Fremdsprachenunterricht verwendete Flesch-Index<sup>17</sup> zur Leseleichtigkeit, der einen Quotienten aus durchschnittlicher Wortlänge und durchschnittlicher Satzlänge errechnet, für eine Einschätzung des Schwierigkeitsniveaus bei literarischen Texten nicht ausreicht, wie etwa Frickel erläutert:

Diese Rubrizierung, der lediglich ‚formalsprachliche Kriterien‘ zugrunde liegen, die nichts über die tatsächliche Komplexität der Sätze oder Wörter aussagen und qualitative Merkmale wie den ‚funktionale[n] Zusammenhang von Inhalt, Struktur/Organisation und Sprache eines Textes‘ sowie ‚Verständnisvoraussetzungen des Lesers‘ außer Acht lassen, scheint [...] fragwürdig.<sup>18</sup>

Juliane Köster schlägt als Parameter zur Bestimmung des Schwierigkeitsgrades literarischer Texte die Kategorien Komplexität, ästhetische Evidenz und Weltwissen bzw. intertextuelles Wissen vor.<sup>19</sup> Ähnlich argumentieren Martin Leubner und Anja Saupe, die auf dem Gebiet der Textstrukturen als wesentliche Faktoren folgende Kriterien benennen:

---

<sup>17</sup> Vgl. Rudolf FLESCHE: A New Readability Yardstick, in: *Journal of Applied Psychology* 32/3 (1948), S. 221–233. Ein vergleichbares Konzept für den deutschsprachigen Bereich, das sich darum bemüht, die Eignung von Texten für bestimmte Lernaltersstufen zu bestimmen, entwickelten mit der sog. Wiener Sachtextformel 1984 Richard BAMBERGER/Erich VANECEK: *Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben*, Wien/Frankfurt am Main 1984.

<sup>18</sup> Daniela FRICHEL: Textschwierigkeit als Parameter literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel kleiner Prosa, in: *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*, hrsg. v. Gerhard Rupp/Jan Boelmann/Daniela Frickel (Leseforschung 2), Berlin 2010, S.113–128, hier: S. 115.

<sup>19</sup> Vgl. Juliane KÖSTER: *Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. Drei Parabeln im Vergleich*, in: *Deutschunterricht* 58.5 (2005), S. 34–39.

Auf der Ebene von Handlung/Figuren: Vieldeutigkeit, Komplexität bzw. Abstraktheit. Auf den Ebenen von Erzähler, Perspektivierung und ‚Sichtweise‘: Strukturen, die zur Vieldeutigkeit der Handlungs-/Figurenebene beitragen.

Auf den Ebenen vor allem von Zeitgestaltung und sprachlicher Gestaltung: Abweichung von Konventionen der Darstellung.<sup>20</sup>

Für historische Texte und deren Adaptionen scheint der bei Köster zusätzlich genannte Aspekt des Welt- und intertextuellen Wissens dabei eine wesentliche Rolle zu spielen. Etwas konkreter lässt sich diese Kategorie fassen, wenn man mit dem von der Rezeptionsästhetik geprägten Konzept eines impliziten Lesers/Rezipienten<sup>21</sup> bzw. einer im Text vorgeprägten Lese- oder Rezipient\*innenrolle<sup>22</sup> arbeitet: Für jede Art von literarischer Äußerung ist davon auszugehen, dass sie – wenigstens implizit – eine Adressierung an eine bestimmte Zielgruppe beinhaltet. Diese Adressierung beeinflusst Gestaltungsentscheidungen, die der Verfasser bzw. die Verfasserin im Verlauf des Prozesses der Textkonzeption treffen muss: Ausgehend davon wird etwa festgelegt, in welchem Ausmaß bestimmte Hintergrundinformationen oder Erklärungen eingefügt werden müssen und welche literarischen Stilmittel und Techniken zum Einsatz kommen können. Die oben unter verschiedenen Teilaspekten beschriebene Komplexität der Darstellung orientiert sich also an dem Verständnisniveau, das der bzw. die Autor\*in seinem/ihrer intendierten Publikum zuschreibt. Für reale, außerliterarische Rezipient\*innen sind Zugangshürden zum Text umso geringer, je größer die Überschneidungen zwischen ihrem tatsächlichen Verständnishorizont und der im Text angelegten Rezipient\*innenrolle sind.

Vereinfacht lässt sich dabei sagen, dass Leserollen, die geringe Ansprüche an Vorwissen und literarische Erfahrung stellen, leichter

---

<sup>20</sup> Martin LEUBNER/Anja SAUPE: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben, Baltmannsweiler <sup>3</sup>2017, S. 158.

<sup>21</sup> Erstmals ausführlich entwickelt wurde das Konzept von Wolfgang ISER: Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung, Frankfurt am Main 1976.

<sup>22</sup> Im Folgenden soll hier der allgemeinere Begriff der Rezeption bzw. der Rezipient\*innen verwendet werden, da der thematische Fokus auf der Frage der Zugänglichkeit der Textkonstruktion, nicht einer spezifischen medialen Präsentationsform liegt.



einzunehmen sind als solche, die spezifische Kenntnisse und Kompetenzen voraussetzen. Ein historischer Abstand zwischen Entstehungszeit des Textes und Zeitpunkt der Lektüre kann insofern ein Hindernis darstellen, etwa weil im Verlauf der Zeit unterschiedliche Wissensbestände als Allgemeinwissen deklariert und vorausgesetzt werden können. Bei einer zeitversetzten Rezeption entstehen allerdings keineswegs zwingend unüberwindbare Zugangshürden, wie anhand einer Analyse der Anfangsstrophen des *Nibelungenliedes* gezeigt werden kann. Eine tatsächliche Barriere bildet hier die Sprachstufe des Mittelhochdeutschen. Sie ist den meisten Schülern\*innen unvertraut, Muttersprachler\*innen fällt ein intuitiver Zugang allerdings bei kleinen Textmengen in der Regel leicht und sie entwickeln über spielerische Zugänge häufig Entdeckerfreude.<sup>23</sup> Ein solches sprachexperimentelles Vorgehen ist allerdings zeitintensiv, so dass bei der inhaltlichen Erarbeitung längerer Texte auf Übersetzungen bzw. zweisprachige Ausgaben nicht verzichtet werden kann.<sup>24</sup> Die Ebene des Sprachwandels soll deswegen für die folgenden Überlegungen zunächst zurückgestellt werden.

Betrachtet man die Ebene der Narration, so zeigt der Beginn des *Nibelungenliedes* dagegen eine auch für heutige Schüler\*innen erstaunlich hohe Zugänglichkeit. Joachim Heinzle übersetzt die ersten Strophen nach Handschrift B wie folgt:

Es war einmal in Burgund. Da wuchs eine Prinzessin heran,/die war die Schönste  
weit und breit,/Kriemhild genannt. Sie wurde eine schöne Frau./Deshalb mus-  
sten viele Helden sterben. // Drei Könige sorgten für sie, hochgeborene und mäch-  
tige,/Gunther und Gernot, die rühmenswürdigen Helden,/ und Giselher, der Junge,

---

<sup>23</sup> Eine empirische Sondierungsstudie dazu legte 2015 Schwinghammer vor: Ylva SCHWINGHAMMER: „Alte Sprache – schwere Sprache?“ Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht, in: Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte, hrsg. v. Wernfried Hofmeister/Ylva Schwinghammer (Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit 9), Frankfurt am Main 2015, S. 147–174.

<sup>24</sup> Es ist nicht möglich an dieser Stelle ausführlich darauf einzugehen, welche Ebenen literarischer Gestaltung dabei erfasst werden können bzw. welche Gestaltungselemente so ausgeblendet werden.

ein hervorragender Held./Die Prinzessin war ihre Schwester. Die Fürsten hatten sie in ihrer Obhut. // Die Herren waren freigebig, von hoher Abkunft./mächtig, äußerst kühn, die hervorragenden Helden./Burgund hieß ihr Reich./ Sie taten wahre Wunder, später, in Etzels Land.<sup>25</sup>

Abgesehen vom Sprachstand des Mittelhochdeutschen sind die Anforderungen gering, die dieser Einstieg an die Rezipienten\*innen stellt: Das *Nibelungenlied* beginnt geradezu klassisch, mit einer kommentierten Personenübersicht, die Stand und Verwandtschaftsverhältnisse verdeutlicht; auch eine eindeutige Lokalisierung der Handlung findet statt. Vorkenntnisse sind also nicht notwendig – auch wenn die Eingangstrophe aus Handschrift C nahelegt, dass bei einem mittelalterlichen Publikum solche häufig vorhanden gewesen sein werden. Prüft man explizit die bei Leubner/Saupe genannten Kriterien, so bestätigt sich dieser Eindruck eines niederschweligen Zugangs: Die Figurenkonstellation ist wenig komplex – vorgestellt wird eine Generation einer Familie. Offen bleibt zunächst lediglich, wer der zuletzt genannte Etzel ist und in welchem Verhältnis er zu den königlichen Geschwistern steht. Da der letzte Vers angibt, dass ihm ein „Land“ zugeschrieben wird, liegt auch für weniger erfahrene Leser\*innen die Vermutung nahe, dass es sich hier um einen weiteren Herrscher handelt. Die Figurencharakteristik bleibt typisierend und abstrakt, Mehrdeutigkeiten oder Ambivalenzen lassen sich hier am Beginn der Erzählung kaum erkennen.<sup>26</sup>

Gleiches gilt für die Ebene des *discours*, der Erzähltechnik: Nach Genette liegt eine Nullfokalisierung vor, die Erzählinstanz ist umfassend informiert, kommentiert und führt durch das Geschehen. Verstöße gegen

---

<sup>25</sup> Zitiert nach: Das Nibelungenlied und die Klage, S. 11.

<sup>26</sup> Ein geringfügiger innerer Widerspruch könnte höchstens darin gesehen werden, dass bereits an dieser Stelle die Schönheit der Prinzessin für spätere Todesfälle verantwortlich gemacht wird – diese Ambivalenz einer ansonsten positiv konnotierten Eigenschaft lässt sich allerdings aus dem Weltwissen von Schüler\*innen heraus leicht auflösen, wenn gängige Märchen- und Abenteuer motive herangezogen werden: Es ist ein typisches Element von Heldengeschichten, dass eine zu erringende Braut als umkämpft dargestellt wird; bis zum erfolgreichen Abschluss der Brautwerbung durch den Helden werden Todesfälle unter den Mitbewerbern als Topos eingesetzt, um die Schwierigkeit der Aufgabe zu betonen und den letztendlichen Erfolg zu überhöhen.

auch heute noch gängige Darstellungskonventionen sind nicht zu beobachten, vielmehr entspricht dieser Anfang den Konventionen traditionellen Erzählens, die Lernenden häufig implizit, etwa aus der Kinder- und Jugendliteratur, vertraut sind: Die Narration beginnt chronologisch mit der Jugendgeschichte der Protagonist\*innen, die parallele Gestaltung legt nahe, dass diese füreinander bestimmt sind. Ganz konkret zeichnen sich hier deutliche Parallelen zu typischen Eingangskonstellationen von bekannten Märchen ab, bei denen zu Beginn häufig ebenfalls eine Königsfamilie vorgestellt wird.

Eine zusätzliche Zugangserleichterung bzw. einen zusätzlichen Rezeptionsanreiz schaffen die Vorausdeutungen, die auf ein grausiges und erstaunliches Geschehen anspielen.<sup>27</sup> Diese stehen im Kontrast zum idyllischen, fast märchenhaften Eingangsetting und wecken Spannung bezogen auf den Fortgang der Handlung. Diese Feststellungen gelten – soweit man es wagen kann, hier Rekonstruktionsversuche zu unternehmen – für ein mittelalterliches Publikum, in ähnlicher Weise aber auch für Schüler\*innen der Gegenwart: Heutige Jugendliche werden zwar in der Regel nicht im Detail wissen, welche rechtlichen Konsequenzen damit zusammenhängen, dass ihre Brüder Kriemhild „in Obhut haben“ und sie werden wohl kaum die Figur Etzel mit dem Hunnenkönig Attila assoziieren, die narrative Grundkonstellation als solche ist aber überschaubar und gut nachzuvollziehen. Gleicht man den Beginn des *Nibelungenliedes* mit den von Leubner/Saupe beschriebenen Textschwierigkeitskriterien ab, so zeigt sich insofern, dass sich hier als einzige relevante Zugangshürde der Sprachwandel feststellen lässt – eine Problematik, die sich durch Hinzuziehung einer geeigneten Übersetzung leicht auffangen lässt.<sup>28</sup> Wendet man die DESI-Lesetheorie nach Willenberg an, die sich

---

<sup>27</sup> „Deshalb mussten viele Helden sterben“ (NL 2,4); „Sie taten wahre Wunder später“ (NL5,4) oder kurz später Kriemhilds Falkentraum (NL 13f.).

<sup>28</sup> Dabei ist zu bedenken, dass auch die neuhochdeutschen Übersetzungen teils noch archaisierende Wendungen bzw. historisches Fachvokabular enthalten, wie etwa hier die Information, dass die königlichen Brüder „freigebig und von hoher Abkunft“ (NL5,1) sind; solche Inhalte können abhängig von der Sprachkompetenz der Schüler\*innen

allgemein auf die Beschreibung der beim Lesen zu erbringenden kognitiven Leistung bezieht, ohne dabei zwischen literarischen und pragmatischen Texten zu unterscheiden, so sind für die Leser\*innen maximal Konstruktionsleistungen auf Niveau B (Lokale Lektüre) notwendig, da alle wesentlichen Informationen logisch geordnet auf engem Raum angeboten werden.<sup>29</sup>

Welche Ergebnisse erbringt nun eine entsprechende Analyse von Rinke's *Siegfrieds Frauen* bzw. *Die letzten Tage von Burgund*? Hier scheint zunächst allgemein relevant, dass der Stoff als dramatische Bearbeitung präsentiert wird. Aus didaktischer Perspektive sind die Auswirkungen des Gattungswechsels ambivalent zu bewerten: Auf der einen Seite kann dies eine Zugangserleichterung bedeuten, wenn der Kontakt der Schüler\*innen mit dem Text über die Rezeption einer Inszenierung erfolgt. Theateraufführungen machen ein multimediales Sinnangebot, bei dem die Narration durch audiovisuelle Codes unterstützt wird – Verständnisschwierigkeiten auf der Ebene der sprachlichen Codes können daher ggf. durch Informationen aus den anderen medialen Ebenen aufgefangen werden. Auf der anderen Seite allerdings handelt es sich beim Theater um ein Medium, das Schülern\*innen deutlich weniger vertraut ist als epische Texte und zu dem sie entsprechend kaum implizites Wissen abrufen können; insbesondere moderne Inszenierungspraktiken sorgen oft für Irritationen.<sup>30</sup> Ein weiterer Aspekt, der den Zugang zu dramatischen Texten erschwert, besteht darin, dass üblicherweise – so auch bei Rinke – keine Erzählinstanz vorhanden ist:<sup>31</sup> Aus der Rezeption epischer Texte

---

Verständnisprobleme aufwerfen, ggf. sind also auch bei Verwendung einer aktuellen Übersetzung weitere Kommentierungen bzw. eine zusätzliche Bearbeitung durch die Lehrkraft notwendig.

<sup>29</sup> Vgl. zum Modell z.B. Steffen GAILBERGER/Heiner WILLENBERG: Leseverstehen Deutsch, in: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, hrsg. v. DESI-Konsortium, Weinheim/Basel 2008, S. 60–71, hier: S. 61–64.

<sup>30</sup> Vgl. dazu zusammenfassend ROSELT: Kreatives Zuschauen.

<sup>31</sup> Experimentelle dramatische Formen, wie etwa solche des epischen Theaters, in denen bewusst eine ggf. sogar auktoriale Erzählinstanz eingeführt wird, bilden den Ausnahmefall und sollen hier unberücksichtigt bleiben.

der Kinder- und Jugendliteratur kennen Schüler\*innen hauptsächlich traditionelle narrative Formen wie unfokalisiertes Erzählen und interne Fokalisierung. Diese Erzählformen erleichtern Zugang bzw. Verständnis insofern, als dass sie *histoire* nicht nur präsentieren, sondern gleichzeitig Hinweise dazu geben, wie das Dargestellte aufzufassen ist. Eine entsprechende Vermittlungsinstanz fehlt im Drama, so dass insbesondere bei der Rezeption von Aufführungen eine Aufmerksamkeitslenkung sehr viel indirekter erfolgt und die Verantwortung für die Kontextualisierung von Informationen in deutlich höherem Maße bei dem/der Rezipierenden selbst liegt.

Wendet man sich konkret dem Text zu, so beginnt gleich die erste Szene aus Rinkes *Siegfrieds Frauen* mit einem dramenspezifischen Kunstgriff, der Teichoskopie. Isolde, eine Vertraute Brünhilds, beobachtet mit einigen namenlosen weiblichen Nebenfiguren sich nähernde Schiffe:

Isolde: Wie weit noch? Wie viele Schiffe sind es?

Eine der Frauen: Zwei!

Eine der Frauen: Gleich sind sie hier!

Isolde: Wie sehen sie aus?

Eine der Frauen: Mir gefällt der Dunkle. Der da!

Eine der Frauen: In der Ferne sehe ich einen Dritten! Da!

Eine der Frauen: Wie der leuchtet!

Eine der Frauen: Fast wie Gold!

Eine andere Junge: Sehen so Männer aus?

Isolde: Mädchen, starrt nicht so, die sind doch gleich alle tot! Wenn ich sage, wie sehen sie aus, mein ich die Schiffe!

Brünhild: Lass sie doch. Ich freu mich, wenn ich die Frauen lachen seh.

Isolde: Seit wann ziehst du halbtote Männer Schiffen vor?

Brünhild: Die Schiffe sind, sobald sie hier sind, mein, und solange die Männer leben und meine Frauen zum Lachen bringen, zieh ich das Lachen Schiffen vor.

Wär das jetzt geklärt, du schöne Dienerin!<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> RINKE: *Siegfrieds Frauen*, Szene 1, S. 9.

Der Kunstgriff der Teichoskopie erschließt sich während eines Theaterbesuchs durch die Inszenierung zumeist mühelos. Bei einer Lektüre der Printfassung muss der zugrundeliegende Sachverhalt aus dem Nebentext, der einführenden, eher skizzenhaften Regieanweisung rekonstruiert werden „Island. Feuer. Eis. Meer und Berge, auf denen Frauen stehen und in die Ferne sehen. *Es scheint*, als sähen sie etwas nahen. Brünhild und Isolde richten sich her [Hervorhebung I.H.]“<sup>33</sup>. Eine klare Lokalisierung wird also geboten, wobei Rinke allerdings ein Publikum voraussetzt, das mit der Teichoskopie als Sonderform des Theatermonologs vertraut ist, bei der etwas beschrieben wird, was vorgeblich gleichzeitig zur dargestellten Bühnenhandlung geschieht, für das Publikum aber nicht zu sehen ist. Schüler\*innen, bei denen dies nicht der Fall ist, werden ggf. Schwierigkeiten haben, sich die praktische Realisierung der Szene antizipierend vorzustellen; die für ein Verständnis der Ausgangssituation der Narration notwendigen Informationen<sup>34</sup> lassen sich dennoch auch für literarisch wenig erfahrene Rezipient\*innen relativ leicht rekonstruieren.<sup>35</sup>

Deutlich problematischer als dieses möglicherweise ungewohnte Gestaltungselement ist der Umstand, dass die narrative Ebene der Eingangsszene so offen gestaltet ist, dass sie eher eine Kenntnis des Stoffes voraussetzt als strukturiert Informationen dazu zu geben: Keine der Figuren wird explizit vorgestellt, es erfolgen lediglich sehr zurückhaltend implizite Charakterisierungen durch andere Figurenäußerungen, dabei fallen beispielsweise weder Brünhilds noch Siegfrieds Name.<sup>36</sup> Brünhilds

---

<sup>33</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 9.

<sup>34</sup> Welche Figuren sind involviert? Wo befinden sie sich?

<sup>35</sup> Dieselbe Beobachtung gilt für die zunächst ungewöhnlich scheinende Tatsache, dass die namenlos bleibenden Nebenfiguren bis auf eine Ausnahme (Die Junge) alle als „eine der Frauen“ bezeichnet werden, so dass mehrere Äußerungen hintereinander durch dieselbe Sprecherbezeichnung gekennzeichnet sind, obwohl sie auf verschiedene Figuren zurückgehen: Bei einer Aufführung ist die Zuordnung zwischen Figur und Rede offensichtlich, bei der Lektüre ergibt sich die Konstellation aus der einführenden Regieanweisung.

<sup>36</sup> Diese Problematik verschärft sich bei der Rezeption über das Medium der Inszenierung; bei der Lektüre sind die Figurennamen der Sprecher durch den Nebentext jeweils vorgegeben.

Sonderstellung wird dadurch deutlich, dass sie Befehle geben kann<sup>37</sup> und einmal von Isolde mit „Herrin“<sup>38</sup> angesprochen wird. Die Andeutungen, die sich auf den Wettkampf zwischen Brünhild und den Freiern beziehen, wie etwa Isoldes Frage an Brünhild: „Ich hoffe, du kannst den Speer noch werfen?“<sup>39</sup> oder ihre Bemerkung dem Finnischen Gefolgsmann gegenüber: „Er [König Jukka Thor, I.H.] kennt die Regel? Tod oder Ehe?“<sup>40</sup>, lassen sich aus einer rein immanenten Lektüre heraus nur unter erheblichen Schwierigkeiten verständlich zu einer Gesamtdeutung der Ausgangssituation zusammenführen. Dafür sind mehrere Konstruktionsmerkmale verantwortlich: Erstens laufen in der Szene mehrere verschiedenen Teilhandlungen parallel zueinander bzw. schnell aufeinander folgend ab, wobei der Wechsel unkommentiert und ohne Überleitungen erfolgt.<sup>41</sup> Diese Collagentchnik weicht formal von traditionell-linearem Erzählen ab und trägt zur Vieldeutigkeit und Offenheit der Szene bei, da der Zusammenhang der Teilhandlungen durch die Rezipierenden erst konstruiert bzw. nachvollzogen werden muss – dies steigert das Komplexitätsniveau und verringert die Zugänglichkeit für Personen, die neu mit dem Stoff konfrontiert werden. Zweitens werden die Intentionen der anreisenden Bewerber erst spät, zu Beginn des letzten Drittels der Szene, expliziter erklärt, obwohl sie bereits für ein Verständnis der ersten Sätze relevant sind. Damit wird ein chronologisch lineares Verstehen, bei dem man den Text lediglich in seinem Verlauf verfolgen muss und neue Informationen jeweils in einen langsam anwachsenden

---

<sup>37</sup> Vgl. z. B. RINKE: *Siegfrieds Frauen*, Szene 1, S. 10: „BRÜNHILD: [...] Isolde, begrüßt die Männer, die zuerst hier eintreffen, und weist sie in die Regeln ein. Wenn der Eine an mein Ufer stößt, ruft mich.“

<sup>38</sup> RINKE: *Siegfrieds Frauen*, Szene 1, S. 9.

<sup>39</sup> RINKE: *Siegfrieds Frauen*, Szene 1, S. 9.

<sup>40</sup> RINKE: *Siegfrieds Frauen*, Szene 1, S.11.

<sup>41</sup> Als einzelne Mikroszenen lassen sich das zweiteilige schwärmerische Gespräch zwischen den Frauen aus Brünhilds Gefolge über die anreisenden Bewerber, der vertraute Dialog zwischen Brünhild und Isolde über das angemessene Verhalten in der gegebenen Bewerbungssituation, das Bewerbungsgespräch zwischen den Finnen und Isolde sowie das Aufeinandertreffen zwischen Brünhild und Siegfried identifizieren.

Verständnishorizont einbauen kann, unmöglich gemacht. Stattdessen wird hier ein vernetzendes Verstehen vorausgesetzt, bei dem es begleitend zur Rezeption gelingt, alle zuvor bereits erfassten Informationen einem dynamischen Vorgang der ständigen Neubewertung zu unterziehen und bereits zurückliegende Szenen aus der Rückschau neu und anders – oder überhaupt erst – zu deuten.

Eine weitere Komplexitätssteigerung entsteht dadurch, dass auch die spätere Erklärung des Anliegens der Finnen nur in offenen, teils indirekten und für Schüler\*innen nicht unbedingt intuitiv verständlichen Formulierungen ausgedrückt wird. So eröffnet der finnische Gefolgsmann Isolde: „Wir kommen von fern, um siegreich hier zu werben“; wie oben bereits angegeben antwortet diese nur knapp, „Er [der Bewerber, I.H.] kennt die Regeln? Tod oder Ehe!“, darauf erwidert der Gefolgsmann lakonisch „Wir nehmen die Ehe.“<sup>42</sup> Bereits aus den vorhergehenden Gesprächen zwischen Brünhild und Isolde bzw. Isolde und dem Gefolge ergibt sich zwar, dass die anreisenden Männer in Todesgefahr sind, diese Gefahr wird aber zunächst nicht näher begründet.<sup>43</sup> Nur sehr indirekt wird darauf angespielt, dass Brünhild dafür verantwortlich sein könnte, wenn sie überlegt, ob es sinnvoll sein könne, einem Mann ihre gesamte „ungepanzerte“ Weiblichkeit und Schönheit zu zeigen, um ihn dann „wieder ziehen zu lassen“; daran schließt sie an Isolde die Frage an „Kannst du einmal einen Mann, der überlebt, verkraften?“<sup>44</sup> Aus diesen Dialogpartien kann in logischer Umkehrung geschlossen werden, dass es sich bei der Ankunft von Männern um einen halbwegs regelmäßigen Vorgang handelt – auch wenn ausdrücklich festgestellt wurde, dass Brünhilds Reich regulär lediglich weibliche Bewohnerinnen hat<sup>45</sup> – dass dieser aber

---

<sup>42</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 11.

<sup>43</sup> Isolde bezeichnet die Männer als „halb tot“ bzw. „gleich tot“, vgl. RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 9

<sup>44</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 10.

<sup>45</sup> Vgl. RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 9: „BRÜNHILD: [...] dieses Land, das ich liebe, besteht aus Schnee, endlos weißen Wegen und, wo wir hingehen, Frauen. Wir leben stolz, beschützt durch meine Stärke, ohne Neid, Besitztum, Schwachheit, Leid durch Liebe, Ehe!“



ebenso regelmäßig mit dem Tod der männlichen Besucher endet und dass der Ausgang dieser Treffen möglicherweise in der Entscheidungsgewalt von Brünhild liegt. Bei dieser Erkenntnis handelt es sich allerdings bereits um eine Konstruktionsleistung, bei der verschiedene über den Text verstreute Teilinformationen sinnvoll miteinander und zusätzlich mit allgemeinem Weltwissen verknüpft werden müssen. In diesen Bereich des zusätzlichen Weltwissens gehört z. B. der Begriff des „Werbens“ im Sinne einer Brautwerbung, der vielen Schülern\*innen nicht mehr ohne Weiteres geläufig ist.

Ohne Vorkenntnisse kaum zu erschließen sind weiter Inhalt und Ablauf des vorgesehenen Wettbewerbs, da auch hier die Informationen über die Szene verteilt vorliegen, aber nicht zusammengeführt werden. Ganz zu Beginn fragt Isolde Brünhild, ob sie „den Speer noch werfen“ könne<sup>46</sup> – zu diesem Zeitpunkt war allerdings von einem Wettbewerb noch keine Rede. Erst sehr viel später wird durch die finnische Gesandtschaft ein Zusammenhang zwischen Ehe und Kampf hergestellt, auch dies allerdings wieder so, dass es den Rezipierenden überlassen bleibt, den Kontext genauer zu definieren. Eine direkte Antwort auf die Frage des finnischen Gefolgsmannes, gegen wen sein König kämpfen solle, vermeidet Isolde während des Bewerbungsgesprächs, sie reagiert mit der Mitteilung: „Meine Herrin bestattet gerade noch einen, der dreimal so groß war wie der Finne da.“<sup>47</sup> Damit ist nur der Ausgang eines vorherigen Kampfes eindeutig bezeichnet, der Gegner bzw. die Gegnerin bleibt dagegen ausgespart, obwohl hier durch entsprechende Betonung in der Inszenierung die ersten beiden Worte des Satzes als Antwort auf die vorangegangene Frage markiert werden können.

Die Wettkampfbedingungen werden kurz darauf von Isolde genannt, allerdings ohne als solche eingeordnet zu werden; da hier zusätzlich eine stark verknappende, elliptische Syntax vorliegt, ist auch hier die Zuordnung dieser Informationen anspruchsvoll: „Euch [den Finnen, I.H.] wird gleich ein letztes Mal wärmer werden, und Frische kann nicht schaden.

---

<sup>46</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 9.

<sup>47</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 11.

Speerwurf, Felsbrocken schleudern, Weitsprung! Wenn die Sonne im Eis versinkt am Ufer!“<sup>48</sup>. Erst die Antwort des Finnen, sie würden es vorziehen, sich „erst [zu, I.H.] akklimatisieren und dann morgen in den Wettkampf ziehen“<sup>49</sup>, stellt den Wettkampfkontext wieder eindeutiger her. Wendet man die Leseverstehenstheorie nach Heiner Willenberg an, so muss hier mindestens das zweithöchste Niveau C („Verknüpfende Lektüre“) erreicht werden, um die entsprechenden Zusammenhänge nachzuvollziehen.<sup>50</sup> Dieses höhere Schwierigkeitsniveau ist auch auf die andere Kommunikationssituation im Drama zurückzuführen: Während im *Nibelungenlied* eine Erzählinstanz ein adressiertes Publikum direkt anspricht, dem der Stoff ausdrücklich vermittelt und erklärt werden soll, sprechen die Figuren im Drama miteinander über Themen, die als bekannt vorausgesetzt werden. Die Zuschauer\*innen – dies ist wenigstens die poetische Prämisse – können hier eher als indirekte Adressat\*innen gelten, die die Figurenrede belauschen.<sup>51</sup> Dies bedeutet, dass die Inhalte der Figurenrede jeweils an den Kommunikationshorizont des Dialogpartners angepasst sind und weniger an den eines heterogenen empirisch-außerliterarischen Publikums. Mit dieser Dialogtechnik kann Rinke v.a. auch deswegen arbeiten, weil er aus einer postmodernen und zugleich typisch mittelalterlichen Perspektive heraus davon ausgeht, nicht etwas Neues zu erzählen, sondern vielmehr die Intention verfolgt, etwas weit hin Bekanntes zu aktualisieren und diesem bekannten Stoff originelle und ungewohnte Aspekte abzugewinnen. Im Drama angelegt sind damit implizite Rezipient\*innen, die mit der deutschsprachigen kulturellen Tradition inklusive ihrer literarischen Konventionen vertraut sind und die

---

<sup>48</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 11. Die Verbindung zur Wettkampfhematik wird zusätzlich dadurch verdeckt, dass sich Isolde zuvor nach möglichen weiteren Fragen der Finnen erkundigt, worauf der Gefolgsmann aber mit einer Bemerkung über das Wetter antwortet – es wirkt also so, als sei das Gespräch auf die Ebene des Smalltalks verlagert worden.

<sup>49</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 11.

<sup>50</sup> Vgl. GAILBERGER/WILLENBERG: Leseverstehen Deutsch.

<sup>51</sup> Wie oben bereits thematisiert: Dies gilt nur für Dramen wie Rinkes Text, die einer Illusionskonvention folgen, nicht für dramatische Formen, die Zuschauer/innen bewusst ansprechen und einbeziehen.

eine einfache Wiederholung langweilen würde. Rinke praktiziert insofern ein überaus intertextuelles Verfahren, weil er ausführlich bereits existierende kulturell-literarische Inhalte heranzieht und diese spielerisch, häufig auch ironisch weiterverarbeitet.

Ein solcher bewusst gesetzter Konventionsbruch findet sich etwa am Ende der Szene: Brünhild dankt dem Himmel für die Ankunft Siegfrieds und erkennt ihn als gleichwertigen Partner an „Wir sehen einander aus solcher Höhe gerade in die Augen, wie es nur die Spitzen der zwei größten Götterberge können“<sup>52</sup> – er ist also der „Eine“<sup>53</sup>, von dem zuvor am Rande die Rede war. In Reaktion darauf stellt Siegfried lediglich lapidar fest: „Ich sag, ich muss gehen. [...] An den Rhein zu den Deutschen. Ich wollte nur mal sehen.“<sup>54</sup> Für Eingeweihte mit Vorkenntnissen erklärt sich diese Wechselrede leicht: Rinke nimmt hier Bezug auf nordische Versionen des Nibelungenstoffes, wie sie u. a. auch bei Wagner weiterverarbeitet wurden. Eine Variante nimmt an, dass bereits vor der Werbungsfahrt Gunthers ein Treffen zwischen Siegfried und Brünhild stattgefunden haben muss, bei dem es möglicherweise zu einer später nicht eingehaltenen Verlobung kam; sie unterstellt, dass poetischer Logik folgend Siegfried und Brünhild das ideal zusammengehörige Paar bilden. Siegfrieds „Ich wollte nur mal sehen“ reflektiert vor diesem Hintergrund ironisch die – auch im Rahmen der Überlieferung – unklare Situation zwischen beiden Protagonisten. Die Flapsigkeit der Formulierung bildet dabei einen deutlichen Kontrast zur Schicksalshaftigkeit der gestellten Frage, ein Widerspruch, der für ein informiertes Publikum ein erhebliches komisches Potenzial beinhaltet.

Für jemanden, der mit dem Stoff nicht vertraut ist, erscheint Siegfrieds Verhalten allerdings vollkommen paradox. Dies gilt insbesondere dann, wenn – wie dies für Schüler\*innen im Regelfall anzunehmen ist – als Vergleichsfolie und Ausgangspunkt für den Adaptionvorgang bekannte Märchenstrukturen oder typische romantische Komödien dienen:

---

<sup>52</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 12.

<sup>53</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 10.

<sup>54</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 1, S. 13.

In diesen Textsorten vorherrschende Handlungsstrukturen fordern – soweit nicht explizit formulierte besondere Bedingungen gelten – eine Reziprozität der Reaktion ein: Auf die emotional geprägte und im pathetischen Stil gehaltene Liebeserklärung Brünhildes hätte erwartungsgemäß somit eine in ähnlichem Stil gehaltene positive Antwort Siegfrieds zu folgen. Zusätzlich wird in den genannten Genres psychologisch stimmiges und logisch konsequentes Verhalten vorausgesetzt. Auch dieser Anspruch ist nicht erfüllt: Ohne weiteres – externes – Wissen scheint es unerklärlich, dass der Protagonist eine offensichtlich gefährvolle und aufwändige Reise in ein entlegenes Reich auf sich nimmt, nur um sofort wieder umzukehren.

In Situationen wie diesen besteht der Reiz für ein Publikum, das in der Lage ist, die von Rinke angelegte anspruchsvolle implizite Leserrolle kompetent einzunehmen, im Wiedererkennen von Bezügen und Anspielungen. Dieser Vorgang löst zum einen Entdeckerfreude aus, dient zum anderen aber auch der Selbstbestätigung, weil die Herausforderung erfolgreich bewältigt wurde, zunächst unzusammenhängende Äußerungen durch Ergänzung eigener Wissensinhalte in eine stimmige Sinnkonstruktion einzuordnen. Dieser Verstehensschritt bildet das höchste Niveau D in Willenbergs Lesetheorie, bei dem ein „mentales Modell“ des Sinnzusammenhangs gebildet wird. Hier ist ausdrücklich festzuhalten, dass Rinkes Drama so konzipiert wurde, dass ein solches mentales Modell nur unter Hinzuziehung zusätzlicher textexterner Informationen entstehen kann – eine rein textimmanente Lektüre muss dagegen weitgehend ergebnislos bleiben.

Rinke entwirft als implizite Rezipierende von daher gebildete, erfahrene Leser\*innen mit breiten – literarischen und historischen – Vorkenntnissen, deren Rezeptionsinteresse darin besteht, eine geistreiche Variation von bereits Bekanntem mitzuverfolgen. Um diese Erwartungshaltung zu bedienen, um Pointen zu ermöglichen und das postmoderne Spiel mit Verweisen in Gang zu halten, werden in *Siegfrieds Frauen* Chronologie und Realismuskonvention außer Kraft gesetzt, wenn etwa Gunther Siegfrieds Herausforderung zu einem Kampf um Xanten und Burgund ablehnt und dieser antwortet „Sind wir hier in der Schweiz, oder

was? Was sind denn das für Deutsche?“<sup>55</sup>, und Hagen dann auf Gunthers verwirrte Rückfrage ausführt: „Manche nennen uns die Deutschen, König. The Germans. Die Engländer haben uns kürzlich mit der Germanapflanze verglichen, the German flower, wächst in England. Eine spitze, zackige Malvenpflanze.“<sup>56</sup> Für erfahrene, informierte Leser\*innen haben solche absurden Dialoge einen ganz eigenen Unterhaltungswert – eben weil sie wissen, wie die Geschichte, auch die Rezeptionsgeschichte, weitergeht. Für unerfahrenen Leser\*innen, denen entsprechende Hintergrundinformationen wie auch das Wissen um Funktionsweisen moderner Literatur fehlen, sind sie dagegen problematisch: Für sie ist zu erkennen, dass hier etwas Unausgesprochenes angedeutet wird; da die Erklärung aber ausbleibt, unterbrechen und stören solche Verzierungselemente die Konstruktion eines Gesamtzusammenhangs. Die Komplexität steigt noch zusätzlich dadurch, dass auf formaler Ebene keine explizite Zuweisung stattfindet, welche Elemente als authentisch oder handlungstragend zu verstehen sind und welche lediglich als ironischer Bruch eingesetzt werden.<sup>57</sup>

In der Gesamtschau handelt es sich also bei Rinkes Adaptionen des Nibelungenstoffes – typisch für postmodernes Schreiben – um Meta-Literatur. Die darin angelegte Rezipient\*innenrolle verlangt Freude am Konventionsbruch und an der Variation bekannter Motive und Inhalte. Dieses Konzept funktioniert sehr gut und ist an vielen Stellen virtuos umgesetzt. Aus didaktischer Sicht hat Rinkes Vorgehen allerdings seine Schwierigkeiten, wenn sein Text Schülern\*innen, also wenig erfahrenen Leser\*innen mit noch beschränktem Wissenshorizont, angeboten werden soll: Zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche, genussvolle

---

<sup>55</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 2, S. 25.

<sup>56</sup> RINKE: Siegfrieds Frauen, Szene 2, S. 25

<sup>57</sup> Bei traditionelleren Dramenformen ist dies teilweise der Fall, wenn z. B. Figuren ausdrücklich als ‚komische Figur‘ eingeführt werden, so dass durch diese Struktur eine verbindliche Rezeptionsvorgabe für das gesamte Drama gemacht wird. Bei Rinke finden sich entsprechende Brüche aber im Verhalten aller Figuren, so dass deren Rede sich damit jeweils gleichermaßen als ernsthaft wie als auch ironischer Bruch darstellen kann – die Interpretationsentscheidung ist jeweils situationsabhängig neu zu treffen.

Rezeption ist, dass Rezipierende den Stoff bereits kennen und mit literarischen Mustern vertraut sind, um die entsprechend angelegte Rolle einzunehmen. Dabei sind die Dramen so konzipiert, dass kaum alternative Lesarten möglich sind – der Text ist insofern für nicht informierte Leser\*innen sehr viel schwerer zu verstehen als für solche, die in das von Rinke entworfene Schema passen.<sup>58</sup>

Damit ist *Siegfrieds Frauen* trotz aller Aktualität als Gesamtlektüre bzw. als Hinführung zum Nibelungenstoff nur für Lernende geeignet, die sich durch eine extreme Fremdheitserfahrung herausgefordert fühlen, herauszufinden, was es mit dem eigenartigen Text auf sich hat, weil sie – dem Text-Leser-Pakt folgend – unterstellen, dass er trotz allem einen Sinn haben muss und die von sich aus bereit sind, notwendige Anstrengungen zu unternehmen, um Verstehenslücken im Nachhinein – ggf. vor einer zweiten, erneuten Rezeption – zu füllen. Eine solche Haltung kulturellen Phänomenen gegenüber tritt allerdings erst auf einem weit fortgeschrittenen Niveau literarischer Kompetenz ein, wenn Schüler\*innen bereits ein relativ hohes literarisches oder thematisches Interesse aufweisen und über ein hohes Maß an literarischer Erfahrung verfügen; auf der psychosozialen Ebene sind Frustrationstoleranz und Geduld unabdingbar. Die Adaptabilität der Rinke-Dramen für niedrigere Kompetenzstufen ist umgekehrt ausgesprochen gering, hier besteht die Gefahr, dass der Text eine hermetische, abschreckende Wirkung erzielt.

Ein anderer Befund ergibt sich, wenn man die Frage stellt, ob sich Rinkes Dramen überhaupt für den Literaturunterricht eignen: Setzt man sie an das Ende einer Unterrichtsreihe zum Nibelungenstoff, so dass die von Rinke vorausgesetzten Kenntnisse bereits vorab erworben wurden, dann können sie sehr gut zeigen, auf welche Weise Gegenwartsliteratur literarische Traditionen und historische Phänomene aufgreift und weiterverarbeitet. Dass es sich bei einer solchen Praxis von Erinnerungskultur um einen nach 2000 deutlich erkennbaren Langzeittrend handelt, stellen

---

<sup>58</sup> Anders als in bestimmten Texten der Kinder- und Jugendliteratur bzw. als in der All Ages-Literatur liegt also keine doppelte Adressierung vor, bei der eine Geschichte auf verschiedenen Niveaus genussvoll rezipiert werden kann.

mehrere Untersuchungen parallel zueinander fest. Michael Braun etwa bezeichnet Erinnerungskultur als ein zentrales Paradigma der aktuellen Gegenwartsliteratur,<sup>59</sup> Leonard Herrmann und Silke Horstkotte machen dafür eine neue Reflexion der deutschen Geschichte als Folge der Wiedervereinigung verantwortlich, die dazu führe, dass „alte Fragen nach der deutschen Nation neue kulturelle, soziale und politische Relevanz erhalten“<sup>60</sup>. Die entsprechenden Studien beziehen sich zumeist auf Texte, die thematisch die jüngste Vergangenheit – NS-Zeit und DDR-Geschichte – aufgreifen. Rinkes Dramen passen aber dennoch deutlich in diesen Kontext, da hier über den offensichtlich historischen Stoff hinaus gleichzeitig auch die Frage der diesem Stoff in Nationalismus und Nationalsozialismus zugeschriebenen Bedeutung eines Nationalepos verhandelt wird. Diese Einschätzung äußert entsprechend auch John von Düffel in seinem Nachwort zu Rinke, wenn er mehrfach auf die politische Qualität hinweist und schließlich feststellt: „Die letzten Tage von Burgund‘ sind damit auch ein Stück über den Mythos selbst, die Chronik eines Untergangs und der Verfertigung einer Legende.“<sup>61</sup> Die besondere didaktische Chance der Dramen Rinkes liegt damit weniger darin, als Brücke zu einem historischen Stoff hinzuführen, vielmehr scheinen sie besonders gut geeignet zu sein, um eine „Reflexion der Vergangenheit aus gegenwärtiger Perspektive“ anzustoßen, d.h. dazu, sich mit aktuellen Diskussionen um diesen Stoff zu befassen.<sup>62</sup>

Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive ist noch eine abschließende Beobachtung interessant: Im Vergleich beider Texte lassen sich

---

<sup>59</sup> Vgl. Michael BRAUN: Die deutsche Gegenwartsliteratur, Köln 2010, Kapitel 4: Gegenwartsliteratur erzählt Geschichte, S.109–140.

<sup>60</sup> Leonard HERRMANN/Silke HORSTKOTTE: Gegenwartsliteratur. Eine Einführung, Stuttgart 2016, S. 71.

<sup>61</sup> John VON DÜFFEL: Die unendliche Ausgrabung. Nachwort, in: Moritz Rinke: Die Nibelungen. Siegfrieds Frauen. Die letzten Tage von Burgund, S. 242–248, hier: S. 248.

<sup>62</sup> Dieses Potenzial wird von Sabine Pfäfflin ausdrücklich als ein relevantes Auswahlkriterium für Gegenwartstexte im Literaturunterricht angegeben, vgl. Sabine PFÄFFLIN: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht, 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012, S. 31f.

grundlegende Unterschiede in der Haltung der Autoren bzw. in ihrem Kommunikationsstil ihrem Publikum gegenüber beobachten. Sowohl der Anonymus, der die Schrifffassung des *Nibelungenliedes* konzipierte,<sup>63</sup> als auch Rinke gehen jeweils von einer hohen Bekanntheit und einer hohen kulturellen Bedeutsamkeit ihres Stoffes aus. Aus dieser Prämisse ziehen sie jedoch geradezu gegensätzliche Konsequenzen: Der Verfasser des *Nibelungenliedes* scheint gerade deswegen um hohe Eindeutigkeit und Präzision bemüht, um Wissen zu erhalten und die Bildung einer möglichst umfassenden Rezeptionsgemeinschaft zu unterstützen. Sein Vorgehen zielt auf ein breites Publikum und kann in moderner Terminologie durchaus als inklusiv bezeichnet werden. Rinke dagegen arbeitet bewusst exklusiv, indem er durch die gezielt lückenhafte Darstellung uninformierte Rezipient\*innen zurückweist und durch die distanzierende Ironisierung eine identifikatorische Rezeption stark erschwert, wohl auch um dadurch die ideologische Vereinnahmung des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts zu konterkarieren. Die Frage, auf welche Ursachen und Motive diese Unterschiede zurückzuführen sind, lässt sich wohl nur multifaktoriell beantworten: Neben dem insgesamt weniger literarisch gebildeten und erfahrenen Publikum des 13. Jahrhunderts kann hier etwa die Tatsache eine Rolle spielen, dass im Mittelalter eine gewisse Exklusivität des Literaturzugangs bereits auf der materiellen Ebene gegeben war oder dass in der Gegenwart die Herausbildung eines professionellen, kommerzialisierten Kulturbetriebs die Entstehung eigener Codes und Distinktionsstrategien begünstigt. Eine Reflexion über diese Ursachen ist in angepasster Form sehr wohl bereits mit Schülern\*innen möglich: An Beispielen wie diesen kann literaturhistorisches Bewusstsein als Teil literarischer Kompetenz<sup>64</sup> entwickelt werden, so dass Schüler\*innen nachvollziehen, dass mit demselben Stoff zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche Intentionen und

---

<sup>63</sup> Inwiefern hier von einer Werkstatt- bzw. Kollektivarbeit auszugehen ist, kann an dieser Stelle nicht ausführlicher diskutiert werden, vgl. zu den komplexen Entstehungsverhältnissen zusammenfassend Joachim Heinze in: *Das Nibelungenlied und die Klage*, S. 1007f.

<sup>64</sup> Vgl. SPINNER: *Literarisches Lernen*.



unterschiedliche emotionale Potenziale verknüpft sein können und dies wiederum Auswirkungen auf jeweils unterschiedliche Präsentationsformen hat.

## Bibliographische Hinweise

Alle Internetlinks wurden am 26.01.2022 überprüft.

### Primärtexte

- Das Nibelungenlied und die Klage. Nach der Handschrift 857 der Stiftsbibliothek St. Gallen. Mittelhochdeutscher Text, Übersetzung und Kommentar, hrsg. v. Joachim Heinzle (Deutscher Klassiker Verlag im Taschenbuch 51), Berlin 2015.
- DRAESNER, Ulrike: Nibelungen. Heimsuchung, Stuttgart 2016.
- VON DÜFFEL, John: Best of Nibelungen (Uraufführung Theater Aachen 2007); das Textbuch kann über den Rowohlt-Theater Verlag angefordert werden; <https://rowohlt-theaterverlag.de/tvalias/stueck/2500172>.
- HOHLBEIN, Wolfgang: Hagen von Tronje, Berlin 1986.
- HOHLBEIN, Wolfgang/DEWI, Torsten: Das Erbe der Nibelungen, München 2010.
- HOHLBEIN, Wolfgang/DEWI, Torsten: Die Rache der Nibelungen, München 2007.
- HOHLBEIN, Wolfgang/DEWI, Torsten: Der Ring der Nibelungen, München 2004.
- MEYER, Kai: Nibelungengold, München 2001.
- MEYER, Kai [unter Pseudonym Alexander NIX]: Das Drachenlied, Berlin 1997.
- MEYER, Kai [unter Pseudonym Alexander NIX]: Die Hexenkönigin, Berlin 1997.
- MEYER, Kai [unter Pseudonym Alexander NIX]: Der Rabengott, Berlin 1997.
- MEYER, Kai [unter Pseudonym Alexander NIX]: Der Zwergenkrieg, Berlin 1997.
- NIX, Alexander s. MEYER, Kai.
- RINKE, Moritz: Die Nibelungen. Siegfrieds Frauen. Die letzten Tage von Burgund. Mit einem Nachwort von John von Düffel, überarb. u. erw. Neuausgabe, Reinbek 2007.

### Forschungsliteratur

- BAMBERGER, Richard/VANECEK, Erich: Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben, Wien/Frankfurt am Main 1984.
- BEKES, Peter: „Seid ihr alle da?“ Drama und Theater im Deutschunterricht, in: Deutschunterricht 5/2013, S. 4–9.
- BRAUN, Michael: Die deutsche Gegenwartsliteratur, Köln 2010.
- DAWIDOWSKI, Christian/WROBEL, Dieter (Hrsg.): Kritik und Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext (Diskussionsforum Deutsch 22), Baltmannsweiler 2013.
- VON DÜFFEL, John: Die unendliche Ausgrabung. Nachwort, in: Moritz Rinke: Die Nibelungen. Siegfrieds Frauen. Die letzten Tage von Burgund, S. 242–248.
- FLESCH, Rudolf: A New Readability Yardstick, in: Journal of Applied Psychology 32/3 (1948), S. 221–233.
- FRICKEL, Daniela: Textschwierigkeit als Parameter literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel kleiner Prosa, in: Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der

- Deutschdidaktik, hrsg. v. Gerhard Rupp / Jan Boelmann / Daniela Frickel (Leseforschung 2), Berlin 2010, S.113–128.
- GAILBERGER, Steffen / WILLENBERG, Heiner: Leseverstehen Deutsch, in: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie, hrsg. v. DESI-Konsortium, Weinheim/Basel 2008, S. 60–71.
- GSCHWANDTNER, Harald: „Siegfried! Wir sind doch erst einen Tag verheiratet!“ Tendenzen der Modernisierung und der Komplexitätsreduktion in Uli Edels ‚Die Nibelungen. Der Fluch des Drachen‘ (2004), in: Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur, hrsg. v. Christian Rohr, Münster 2011, S. 197–209.
- HAUEIS, Eduard: Ausbau von sprachlichen Potenzialen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ durch „Genetisches Lehren“, in: Sprechen, Denken und Empfinden, hrsg. v. Tatjana Zybatow / Ulf Harendarski (Germanistik 43), Berlin 2013, S. 129–140.
- HEISER, INES: Nibelungen-Fantasy: Chance oder Schaden für die Schule?, in: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010, hrsg. v. Ingrid Bennewitz / Andrea Schindler, Bamberg 2012, S. 271–286.
- HERRMANN, Leonard / HORSTKOTTE, Silke: Gegenwartsliteratur. Eine Einführung, Stuttgart 2016.
- ISER, Wolfgang: Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung, Frankfurt am Main 1976.
- KÖSTER, Juliane: Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. Drei Parabeln im Vergleich, in: Deutschunterricht 58.5 (2005), S. 34–39.
- LEUBNER, Martin / SAUPE, Anja: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben, Baltmannsweiler 32017.
- PFÄFFLIN, Sabine: Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. korr. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler 2012.
- ROSELT, Jens: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater, in: Der Deutschunterricht 2/2004, S. 46–56.
- SCHWINGHAMMER, Ylva: „Alte Sprache – schwere Sprache?“ Empirische Erhebungen und praktische Erfahrungen zum Einsatz mittel- und frühneuhochdeutscher Texte im Unterricht, in: Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte, hrsg. v. Wernfried Hofmeister / Ylva Schwinghammer (Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit 9), Frankfurt am Main 2015, S. 147–174.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10. 2012), Berlin 2013.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12. 2003), Berlin 2004.
- SIEBER, Andrea: Zeitreise zum Nibelungen-Mythos. Überlegungen zur Mara und der Feuerbringer-Trilogie von Tommy Krappweis, in: Die Literatur des Mittelalters im Fantasyroman, hrsg. v. Nathanael Busch / Hans Rudolf Velten (Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medienwissenschaft 176), Heidelberg 2018, S. 181–203.
- SPINNER, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200 (2016), S. 6–16.

WYGOTSKI, Lew: Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter [1934], in: Ausgewählte Schriften, Bd. 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin 1987, S. 287–306.

## **Film/Video**

VON DÜFFEL, John: Das Leben des Siegfried. Live von den Nibelungen-Festspielen Worms (Die Theater Edition 2009 [Videodokumentation auf DVD]); das Textbuch kann über den Rowohlt-Theater Verlag angefordert werden;  
<https://rowohlt-theaterverlag.de/tvalias/stueck/2821413>.