

**EINFÜHRUNG  
GERMANISTIK**

Otfrid Ehrismann

# **Fabeln, Mären, Schwänke und Legenden im Mittelalter**

Eine Einführung

**WBG**   
Wissen verbindet

Otfrid Ehrismann

Fabeln, Mären, Schwänke und Legenden im Mittelalter

# Einführungen Germanistik

Herausgegeben von

Gunter E. Grimm und Klaus-Michael Bogdal

Otfrid Ehrismann

# Fabeln, Mären, Schwänke und Legenden im Mittelalter

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in  
und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 2011 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt  
Die Herausgabe dieses Werkes wurde durch  
die Vereinsmitglieder der WBG ermöglicht.  
Satz: Lichtsatz Michael Glaese GmbH, Hemsbach  
Einbandgestaltung: schreiberVIS, Seeheim  
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier  
Printed in Germany

**Besuchen Sie uns im Internet: [www.wbg-wissenverbindet.de](http://www.wbg-wissenverbindet.de)**

ISBN 978-3-534-23090-7

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:  
eBook (PDF): 978-3-534-72079-8  
eBook (epub): 978-3-534-72080-4

# Inhalt

I. Epoche und Literatur . . . . .	7
II. Forschungsbericht . . . . .	14
III. Autoren . . . . .	25
IV. Fabeln . . . . .	30
1. Das Erzählformat . . . . .	30
2. Die Überlieferung . . . . .	33
3. Der Weg in die Frühe Neuzeit . . . . .	36
4. „Hahn und Edelstein“ – eine Fabel im Vergleich . . . . .	46
V. Mären und Schwänke . . . . .	55
1. Das Erzählformat . . . . .	55
2. Der Autor als Erzähler . . . . .	58
3. Die Überlieferung . . . . .	62
4. Der Weg in die Frühe Neuzeit . . . . .	63
5. Die Geschlechter und die Geistlichkeit . . . . .	75
6. Schwank-Collagen . . . . .	82
7. Zwei herausragende Texte . . . . .	89
VI. Legenden . . . . .	98
1. Das Erzählformat . . . . .	98
2. Die Überlieferung . . . . .	107
3. Der Weg in die Frühe Neuzeit . . . . .	108
4. Albanus – Eine Legende passt sich an . . . . .	115
5. Die fremde Welt der Legende . . . . .	121
Abkürzungen . . . . .	129
Bibliografie . . . . .	130
Sach- und Begriffsregister . . . . .	139
Personenregister . . . . .	140
Nachwort . . . . .	144



# I. Epoche und Literatur

Die vorliegende Einführung setzt sich das Ziel, Studierenden und Lehrenden Orientierungswissen über die drei literarischen Gattungen ‚Fabel‘, ‚Märe‘ und ‚Kurzlegende‘ zu vermitteln, mit dessen Hilfe sie die eigene literarische Kompetenz und die der Schülerinnen und Schüler anhand kulturgeschichtlich virulenter, ästhetisch ansprechender und anspruchsvoller sowie didaktisch nicht einfach, aber auch nicht eben schwer zu vermittelnder Texte ausbilden können. Die drei Gattungen gehörten zu den während des Mittelalters und der beginnenden Frühen Neuzeit am häufigsten rezipierten Erzählformaten.

Ziel

Fünf Vorbemerkungen:

- Dieses Kapitel enthält allgemeine Ausführungen zu den drei behandelten Erzählgattungen. Dabei werden Fachausdrücke (Termini) verwendet, die im Sinne der Konsistenz der folgenden Kapitel erst später an Ort und Stelle ausführlicher besprochen werden. So kann man neugierig auf die Erklärungen warten oder sie schon jetzt mithilfe des Sach- und Begriffsregisters zu Rate ziehen.
- Keine Regel ohne Ausnahme: Deshalb wird man im Folgenden absichtlich häufig das Kürzel i. d. R. (= in der Regel) finden. Man möge sich daran nicht stören und dem Autor keine Unfähigkeit zu sprachlicher Variation unterstellen.
- Die im vorliegenden Buch verwendeten Übersetzungen stammen, wenn nicht anders angegeben, vom Autor.
- Der Autor ist um geschlechtsneutrale Formulierungen bemüht, er hat sich dabei gelegentlich für das nicht unumstrittene ‚I‘ entschieden (RezipientInnen).
- Die Texte sind in verschiedenen Sprach- und Schreibvarietäten verfasst. Sofern nicht auf die Handschriften oder frühen Drucke selbst zurückgegriffen wurde, wurden die neuesten Editionen benutzt. Dabei hat sich der Autor bei Überschreibungen und Grafien für /s/-Laute Vereinfachungen erlaubt.

Der vorliegende Band stellt eine Gruppe von mittel- und frühneuhochdeutschen Texten vor, die der sog. Kleinepik angehören. Es sind kurze Erzählungen in Vers oder Prosa von meist geringer Komplexität mit einem ungefähren Umfang von ca. ½–1 Druckseiten, die von ihren Autoren i. d. R. für eine unterhaltsame Unterweisung mit dem Ziel der Verhaltensänderung der RezipientInnen konzipiert wurden. Insofern kann man einschränkend von ‚didaktischer Kleinepik‘ sprechen:

didaktische  
Kleinepik

- In den Fabeln folgt nach einer i. d. R. kurzen Narration i. d. R. eine das Verhalten der ProtagonistInnen kommentierende Evaluation.
- Die Mären schließen ihre längere Narration i. d. R. mit einer nicht zwingend diskursiv entwickelten knappen Evaluation ab, die im Rückblick auf das Verhalten der ProtagonistInnen die RezipientInnen zum Nachdenken über zukünftiges Handeln anregen soll. Diese Texte sind, um den Unterhaltungseffekt zu erhöhen, vielfach in einen Schwank eingebunden.
- Die christlichen Kurzlegenden verzichten auf eine Evaluation, weil das Leben ihrer ProtagonistInnen beispielhaft vorbildlich verläuft.

Anmerkung: Unter der ‚Narration‘ wird im Folgenden die erzählte ‚Geschichte‘ einer Legende, einer Fabel oder eines Märe – also nicht die gesamte ‚Erzählung‘ mit ihren

‚Geschichte‘,  
‚Erzählung‘

,Evaluation', ,Koda'	<p>Paratexten (z. B. Vor- und Nachworte) – verstanden. Die Termini ,Geschichte' und ,Erzählung' werden demzufolge nicht synonym verwendet.</p> <p>Zu den Termini ,Evaluation' (= sach- und fachgerechte Bewertung) und ,Koda' (= Schlussteil als erzählerischer Kommentar, Moral) s. Ehlers 2010, 7–15.</p>
Evaluation und Narration	<p>Die drei Formate unterscheiden sich durch ein unterschiedliches Verhältnis zwischen Narration und Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– In der Fabel steht die Narration im Dienst der Evaluation,</li> <li>– im Märe steht die Evaluation im Dienst der Narration, die einen erzählerischen Eigenwert besitzt,</li> <li>– in der Legende sind Narration und Evaluation identisch.</li> </ul>
,Format'	<p>Die Evaluation reflektiert die Narration (vgl. Young 2006) und setzt ein Kreisen der Gedanken zwischen der Erzählung und den RezipientInnen in Gang. (Solche holzschnittartigen Kontrastierungen sind hier wie im Folgenden immer nur <i>cum grano salis</i> zu verstehen.)</p> <p>Anmerkungen: Der im vorliegenden Buch verwendete Terminus ,Format/Erzählformat' lehnt sich an ,Hörfunk-' oder ,Fernsehformat' an und referiert auf die definitiv festgelegten Hauptbestandteile einer Erzählung; er wird auf derselben Bedeutungsebene wie ,Textsorte', ,Genre' und ,Gattung' gebraucht.</p>
Kurzgeschichte	<p>Für das Märe wird der Terminus ,Kurzgeschichte' vermieden, der auf die Short Story referiert und deshalb – etwa hinsichtlich des Umgangs mit der erzählten Zeit oder der Evaluation – schon spezifisch besetzt ist.</p>
Gattung: didaktische Relevanz	<p>Gattungen ermöglichen als Ordnungsbegriffe eine wissenschaftliche Systematik. Sie sind nicht ontologisch, sondern funktional begründbar, und ihnen kommt eine lebenspraktische Bedeutung zu. In der kulturellen Tradition besitzen sie einen jeweils spezifischen ,Sitz im Leben'. Für SchülerInnen ist ,Gattung' „ein erkenntnisleitendes intertextuelles Verfahren: Der Begriff beschreibt den Horizont, in dem die Schüler den Text auf gattungsgleiche Texte oder Gattungsmerkmale beziehen; Gattungsbegriffe machen ihnen die Breite literarischer Möglichkeiten bewusst. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst über Kenntnisse der Gattungspoetik verfügen. Ohne Gattungsbegriffe ist ein Verständnis der literarischen Tradition nicht möglich. [...] Ein angemessenes Verständnis eines einzelnen Werks ist [...] kaum denkbar, ohne dass der historische Horizont mitbedacht würde, in dem es entstanden ist. [...] Die Bemühung um ein historisches Verständnis (älterer) literarischer Texte sollte ein wesentlicher Bestandteil des Literaturunterrichts bleiben, zumindest in der Sekundarstufe I und II“ (Pfeiffer 2010, 59f.).</p>
Gattungsbegriff	<p>So wie man nach einem berühmten Satz Heraklits nicht zweimal in denselben Fluss steigen kann, so sind auch Gattungen keine statischen Gebilde, sie verändern sich und passen sich der Kultur an, der sie dienen. Sie werden jeweils in einer diachronischen Reihe generiert:</p> <p>„Sähen wir Gattungen [...] nicht als klassifikatorische Systeme, sondern konsequent als literarische Reihen, von denen zu verlangen ist, daß die aufeinander folgenden Elemente oder Stufen sich – kontinuierlich oder diskontinuierlich – aber auf jeden Fall erkennbar und beschreibbar aufeinander beziehen [...], brauchten wir die Kriterien, die für den Anfang gelten, am Ende nicht mehr unbedingt zu erwarten“ (Grubmüller 1999, 200f.).</p> <p>Dieser dynamische Gattungsbegriff impliziert, dass eine Gattung bei jeder Textproduktion neu entsteht. Erst der rekonstruierende und ordnende Blick des Literarhistorikers nimmt die diachronische Reihe wahr. Inwieweit die</p>

Produzenten volkssprachlicher Literatur vor dem ausgehenden Mittelalter ein reflektiertes Gattungsbewusstsein besaßen, ist strittig und, wenn überhaupt, kaum überzeugend nachzuweisen. Sie gingen gerade mit den kleinen Erzählformaten sehr kreativ um und erweiterten beispielsweise die Narration einer Fabel zu einer umfangreichen, gleichsam eigenständigen Erzählung (Stricker, Alberus) oder präsentierten eine Legende als Schwank.

Fabeln, Mären und Legenden gehörten im Mittelalter und der Frühen Neuzeit zu den beliebtesten Erzählformaten überhaupt. Es sind persuasive (= auf Überzeugung angelegte) Genres, die durch Geschichten exemplarischen Charakters auf das Weltbild der Rezipierenden einwirken wollen. Produktionsästhetisch waren sie den Gebildeten (lat. *litterati*), rezeptionsästhetisch meist dem zu erziehenden ‚Volk‘ (lat. *illitterati*) verpflichtet. Der steinige Pfad der Lehre verlangte von den Autoren, um verständlich zu bleiben, sich intellektuell zurückzunehmen. Die gemeinschaftsstiftende Funktion der Formate lag nicht zuletzt in der *unmittelbaren* Wirkung. Dabei dienten die Mären (und Schwänke) hauptsächlich der Geselligkeit, die Kurzlegenden, die die kulturgeschichtliche Perspektive der vorliegenden Einführung in dem zentralen Punkt der christlichen Frömmigkeit erhellen, der gemeinsamen Erbauung und die Fabeln der Vermittlung *verbindlicher* Lebensweisheiten und -planungen.

Die Autoren stellten ihre Erzählungen in den Dienst des christlichen Weltbildes, das auf der von Gott geschaffenen Weltordnung, dem *ordo*, ruhte, „jener kosmisch-symbolischen Harmonie, die Gott mit dem Akt der Schöpfung entstehen ließ“ (Illich 2010, 35): „Ein Betrachter der Gegenwart darf nie vergessen, daß die Religion den Menschen vergangener Jahrhunderte der tragende Grund und das bestimmende Element aller Lebensbereiche gewesen ist“ (Schwaiger/Heim <sup>3</sup>2008, 97). Die „Christenmenschen des Mittelalters und der frühen Neuzeit waren nicht nur deshalb fromm, um am Jüngsten Tag einen gnädigen Gott zu finden, der mit ewigem Leben beglückt. Ihnen lag überdies daran, sich des Beistandes himmlischer Mächte zu vergewissern, die ihnen helfen, Wege durch einen von Not und Gebrechen verdüsterten Alltag zu finden“ (Schreiner 2003, 11). Das sittlich gute Handeln, auf das sich die Schlussworte der Fabeln und Mären vielfach beziehen und das die Legenden vor Augen führen, referierte auf den *ordo*, und es sollte zur Gewohnheit (*consuetudo*) werden. Schon die antike Ethik ging davon aus, dass die Tugenden nicht von Natur gegeben waren, sondern durch Gewöhnung eingeübt werden müßten. Als Gewohnheit sind sie, so die Theorie, „nämlich etwas Ähnliches wie die Natur“ (Aristoteles: „Rhetorik“, 1370<sub>a</sub>; vgl. auch „Nikomachische Ethik“, II 1<sub>1103 a</sub>). „Durch Gewohnheit entsteht gewissermaßen eine zweite Natur“ (*consuetudine quasi alteram quandam naturam effici*, Cicero: „Über die Ziele des menschlichen Handelns“, V<sub>74</sub>). Fabeln, Mären und Legenden arbeiteten an der Implementierung dieser ‚zweiten Natur‘.

Der Implementierung der Gewohnheit diene der Topos der *Laudatio temporis acti* („Lob der vergangenen Zeit“) in den Fabeln und Mären. Diese – und die Legenden durch ihre Thematik ohnehin – warfen gerne einen verklärenden Blick auf die Vergangenheit, in der die vorbildlich handelnden Menschen, so die Fiktion, die guten Gewohnheiten (*consuetudines*) pflegten. Das ‚Alte‘ wurde auf diese Weise zu einem nicht mehr hinterfragten

kommunikative  
Leistung

*ordo* und *consuetudo*

*altera natura*

*Laudatio temporis  
acti*

Wert an sich und verhinderte den Aufbau revolutionärer ideologischer und sozialer Systeme. Der *ordo* wurde unangreifbar, die fingierte Vergangenheit zu einem Projekt der Zukunft.

Verschwiegenheit,  
Naturalisierung

Kurze Geschichten sind in extremer Weise ‚verschwiegen‘, es wird skizzenhaft und effektbetont erzählt, der Blick des Erzählers streift die Figuren von außen und i. d. R. werden Handlungen nicht begründet, Figuren und Räume flächig und ohne ausgeprägte individuelle Merkmale gezeichnet: *Ein man sprach ze sînem wîbe; ein ritter quam an eine vart* – stets kann das Publikum die Szene unmittelbar mit der eigenen Erfahrungswelt konfrontieren, kann sich Räume, Figuren und Verhaltensweisen nach eigenen Vorstellungen ‚ein-bilden‘ (‚naturalisieren‘). Die Verschwiegenheit besitzt narrative Vorzüge: Sie verhindert den Aufbau von Distanzen zwischen Erzähler und Publikum, sie erleichtert dem Erzähler, das Publikum ‚abzuholen‘ und ‚mitzunehmen‘ sowie den erzählten Fall zu verallgemeinern.

historisches Lesen

Ein Text verschweigt i. d. R. auch die „Grundannahmen und Wirklichkeitsvorstellungen einer Epoche“ (Nünning 2004/II, 181). Deshalb verdichtet sich seine Verschwiegenheit, je weiter er sich vom Ort seiner Produktion entfernt. Dies gilt besonders für die weit zurückliegenden Stoffe der Legende. Der *Lector in fabula* (‚Leser in der Geschichte‘; nach Eco <sup>3</sup>1998), der sich bei der Lektüre einer Fabel, eines Märe oder einer Legende in den Text mit einbringt und ihn dadurch mitgestaltet, kann ihn, gerade weil er für seine eigene Vorstellungswelt i. d. R. offen ist, ohne größere Reibungsverluste aufnehmen. Bei den subtilen und von ihren Autoren minutiös entwickelten Lebensformen eines Parzival oder Tristan, einer Kriemhild oder Isolde wäre dies kaum möglich. Die Verschwiegenheit trägt also (auch) dazu bei, dass die Kurzerzählungen verhältnismäßig leicht in andere (i. d. R. spätere) kulturelle Kontexte übernommen und dort ‚verstanden‘ werden konnten – wenn auch ‚anders‘ als zur Zeit ihrer Produktion. Dies verleitet heutige LeserInnen leicht zu einer unhistorischen Lektüre, die ein wissenschaftlich interessierter Leserkreis aus guten Gründen vermeidet und der eine Didaktik der Kurzerzählung (vgl. Zienis <sup>8</sup>2003, <sup>4</sup>2004; Marquardt <sup>8</sup>2003) entgegenzuwirken hätte:

„Gerade bei der Betonung des historischen Charakters der Erzählformen könnte für den Schüler auch ein Zugang zum Verständnis literarhistorischer Erscheinungen geweckt werden, wobei nicht ein Lehrgang in Literaturgeschichte (oder eine Verwendung der Literatur zum Zweck der Illustration historischer Fakten) gemeint ist, sondern die Erkenntnis des Wandels auf Grund größerer Zusammenhänge punktuell einsichtig gemacht werden soll. Neben dem Zugang zur Formensprache der Dichtung – und aufs engste mit ihr verknüpft – sollte auch ein Weg angebahnt werden, der Literatur als Prozess erkennen lässt“ (Marquardt <sup>8</sup>2003, 583).

unzuverlässiges  
Erzählen

Die Autoren der Kurzerzählungen arbeiteten i. d. R. mit einem Erzähler, der keine Figur der erzählten Welt ist (‚Er-Erzählung‘), und dieser erweist sich manchmal „durch seinen Diskurs als unglaubwürdig“ (Fludernik 2006, 179; vgl. auch Ehlers 2010, 62–64). Ein unmittelbar einleuchtendes Beispiel ist das ironische Erzählen, aber natürlich wurden auch noch subtilere Finten gelegt. Die Kategorie des sog. unzuverlässigen Erzählens (*unreliable narration*) nimmt auf die kontextuellen Faktoren der Erzählung Bezug, namentlich auch auf die Erwartungshaltung des Publikums, das z. B. durch Widersprüche gegen das allgemeine Weltwissen irritiert sein kann. Den Maßstab dieses Erzählens bilden die „Werte und Auffassungen des realen Lesers“

(Zerweck 2004, 283), die eine historische Lektüre also berücksichtigen muss. Der Text selbst wird hierbei nicht als ein „statisches und abgeschlossenes Gebilde“ betrachtet, „sondern als eine Rezeptionsvorgabe, die von Leserinnen und Lesern unterschiedlich aktualisiert und konkretisiert wird“ (Nünning/Nünning 2002, 15).

Die historische Kontextualisierung stößt auf drei Komponenten:

- die Stoff- und Motivgeschichte (Hilfsmittel: EM, F1, F2),
- die Produktions- und Rezeptionszeit des Textes,
- die Zeit der Texthandlung.

historische  
Kontextualisierung

Dabei öffnen Fabeln, Legenden und Mären je unterschiedliche historische Horizonte:

- Die Fabeln führen (in Form und Inhalt) weit in die griechisch-römische Antike zurück und sind bis heute lebendig;
- die christliche Legende entstand infolge der Christenverfolgungen des 3./4. Jh.s, sie blühte während des späteren Mittelalters, erfuhr einen scharfen Einschnitt während der Reformation, besitzt aber bis heute noch eine erhebliche Relevanz, nicht nur für die katholischen Gläubigen, sondern beispielsweise auch für den kulturhistorischen Tourismus;
- das Märe wurde erst während des 13. Jh.s ausgebildet und verließ die Erzählbühne im 16. Jh., die kurzen Schwankerzählungen lebten seitdem in Schwank-Collagen weiter.

Die drei Gattungen dokumentieren und verarbeiten, wie literarische Texte überhaupt, das soziokulturelle Wissen der Gesellschaft, in der sie entstanden sind. Als kleine Narrative von i. d. R. geringer struktureller Komplexität tun sie dies pointiert, weil sie auf eine unmittelbare Wirkung zielen. Ein Autor ist seiner Zeit ja nicht nur ausgeliefert, er gestaltet sie auch mit. Unter kulturgeschichtlicher Perspektivierung wird die Immanenz der Texte überschritten, sie werden konsequent historisch analysiert (vgl. Lutter/Szöllösi-Janze/Uhl 2004), und es wird auf eine wertbestimmte Eingrenzung der Textauswahl verzichtet. ‚Kultur‘ ist dabei aufzufassen „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning 2004/II, 179). Die kulturgeschichtliche Analyse gibt damit Aufschluss „über das Wissen, die Werte sowie die unausgesprochenen Grundannahmen und Wirklichkeitsvorstellungen einer Epoche, die weder von der traditionellen Literaturgeschichte noch von einer ereignisgeschichtlich orientierten Historiographie erfaßt werden“ (ebd., 181).

kulturgeschichtliche  
Perspektive

Die kompakten Narrative des vorliegenden Buches begannen sich um die Mitte des 13. Jh.s in der Volkssprache zu etablieren und neben den umfangreichen Narrativen, die die Mythologien aus der griechisch-römischen (Antikenepik), keltischen (Artusepik) und germanischen (Nibelungen- und Dietrichepik) Vergangenheit aufgriffen, einen unangefochtenen Platz einzunehmen. Die behandelten Texte fallen damit in die folgenden sprachgeschichtlichen Perioden:

Perioden  
und Epochen

- Klassische oder höfische mittelhochdeutsche Zeit (um 1170 bis Mitte 13. Jh.)
- Spätmittelhochdeutsche Zeit (Mitte 13. bis Mitte 14. Jh.)
- Ältere frühneuhochdeutsche Zeit (Mitte 14. bis Ende 15. Jh.)

- Mittlere frühneuhochdeutsche Zeit (1. Hälfte 16. Jh.).  
Dies entspricht den folgenden historischen Epochen:
- Hochmittelalter (bis Mitte 13. Jh.)
- Spätmittelalter (Mitte 13. Jh. bis Ende 15. Jh.)
- Frühe Neuzeit (ausgehendes 15. Jh. bis Mitte 17. Jh.: s. Völker-Rasor 2000)

Auf die komplexe Problematik dieser Periodisierungen und ihre Wissenschaftsgeschichte ist hier nicht einzugehen.

Epochenschwelle

Die Geschichte der im vorliegenden Buch behandelten Texte beginnt also ‚im tiefen Mittelalter‘ und endet zu Beginn der Frühen Neuzeit. Hans Blumenberg (1966/1976) hat mithilfe der Metapher der Epochenschwelle das Augenmerk auf die zeitweise Überlappung beider ‚Epochen‘ gelegt, um in den verschiedenen Diskursen dieser Zeit „das Widersprüchliche, die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, die Brüche und Kontinuitäten herauszuarbeiten“ (Wichert 2010, 50). Die Schwellenmetapher lässt sich durch gattungsliterarische Teilgeschichten (vgl. Titzmann 1983) anschaulich illustrieren, denn für die drei didaktischen kleinepischen Formate ergibt sich schon am Beispiel ihres ‚Umgangs‘ mit dem Renaissancehumanismus, der seinerseits einen ‚epochalen‘ Einschnitt in die Geistes- und Kulturgeschichte darstellt (vgl. Reinhardt <sup>2</sup>2007), ein durchaus unterschiedlicher ‚Übergang‘ vom Mittelalter zur Neuzeit:

- Die Fabel war vom Renaissancehumanismus formal und inhaltlich erheblich betroffen, denn er brach durch eine neue Rezeption der antiken Fabel mit der spezifisch mittelalterlichen Form der Evaluation (Beispiel: s. S. 16);
- die Legende wurde von ihm nur partiell berührt, ihre Geschichte erfuhr den entscheidenden Bruch erst durch die Reformation;
- während beide Gattungen bis in die Gegenwart weiterlebten, ‚verendete‘ das Märe auf dem Weg in die Frühe Neuzeit und blieb vom Humanismus so gut wie unberührt.

literarhistorische  
Überblicke

Anmerkungen: Die drei Erzählformate nehmen in den literaturgeschichtlichen Überblicken zu Mittelalter und Früher Neuzeit nur selten jenen Platz ein, den man sich bei ihrer Bedeutung für die zeitgenössische Kultur wünschen würde. Studierende sollten sie im Kontext der übrigen literarischen Gattungen wahrnehmen können. Deshalb werden die von Helmut de Boor (†)/Richard Newald (†) (de Boor/Janota <sup>5</sup>1997; Glier 1987; Rupprich/Heger <sup>2</sup>1994) und Joachim Heinzle (Haubrichs <sup>2</sup>1995; Vollmann-Profe <sup>2</sup>1994; Johnson 1999) herausgegebenen Literaturgeschichten nicht nur wegen ihrer Zuverlässigkeit, sondern auch deshalb zitiert, weil sie einen Einblick in einen größeren literarhistorischen Zusammenhang der drei Formate ermöglichen. Das Internet leistet dies nicht, eine Internet-Recherche über eine der bekannten Suchmaschinen ist aber für alle in der vorliegenden Einführung besprochenen Texte und Termini lohnend. Die Handschriftenverzeichnisse findet man unter [www.handschriftencensus.de](http://www.handschriftencensus.de) (dort unter „Gesamtverzeichnis Autoren/Werke“).

Textanalyse

Die Beschäftigung mit den Fabeln, Mären und Legenden erfordert nicht nur deren kultur-, speziell literaturgeschichtliche Kontextualisierung, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit zu einer methodisch reflektierten Textanalyse, die sich mithilfe des mit vielen anschaulichen Beispielen arbeitenden Studienbuchs von Swantje Ehlers (2010) komfortabel erreichen lässt.

Scholastik

Den Autoren standen spannungsreiche philosophische und philologische Denkmuster zur Verfügung. Das System der mittelalterlichen Scholastik wurde allmählich brüchig und der Renaissancehumanismus begann seinen

Siegeszug. Die scholastische Denkweise und Methode erreichte im 13. Jh. ihren Zenit. Ihr Kern war eine starr festgelegte Art der Argumentation und Beweisführung nach deduktiver Methode: Die Lösung wissenschaftlicher Fragen setzte, ausgehend von einer allgemeinen These (z. B. *consuetudo est altera natura*), mit einer Diskussion ein, in der das Für und Wider dieser These gegeneinander abgewogen wurde, um dann eine Entscheidung über ihre Akzeptanz zu treffen und zu begründen. Ein aus Thesen dieser Art abgeleitetes theoretisches Wissen galt als das sicherste Wissen überhaupt. Die Scholastik bestimmte den Unterricht, der autoritär war, wobei i. d. R. aus der Antike stammende, z. T. im Mittelalter überarbeitete Lehrbücher eingesetzt wurden. Die sich seit Roger Bacon in der Frühen Neuzeit verdichtende empirische Wissenschaft (nicht der Humanismus, der keine wissenschaftliche Alternative anbot) versetzte der Scholastik den Todesstoß.

Die vielstimmige humanistische Bewegung entstand im 14. Jh. während der italienischen Renaissance („Renaissancehumanismus“; s. Reinhardt<sup>2</sup>2007), die ihrerseits den sozialen und kulturellen Wandel während der Frühen Neuzeit mitbestimmte. Humanismus und Renaissance vereinten sich in der Nachahmung der antiken Kultur. Für die Humanisten galt die Scholastik als eine sterile und im Grunde nutzlose Wissenschaft, deren ‚Mönchslatein‘ sie ironisierten und dabei wohl gerne übersahen, wie viel sie der mittelalterlichen Sprachpflege verdankten. Der Renaissancehumanismus konfigurierte ein neues, stärker diesseitsbezogenes Menschenbild, das im Rahmen einer philologisch basierten Rezeption antiker Schriften gewonnen wurde. Der philologischen Beschäftigung lag die Überzeugung zugrunde, dass „allein eine reich ausgebildete Sprache die Entwicklung eines entsprechenden sittlichen Unterscheidungsvermögens im Menschen und damit dessen selbstverantwortliches gutes Handeln ermöglicht“ (ebd., 105). Der ‚neue Mensch‘, als Ebenbild Gottes an der Spitze der Schöpfung stehend, sollte lebensbejahend und kreativ sein. Durch eine Revision der traditionellen christlichen Lehre wurde synkretistisch (d. h. harmonisierend) versucht, den sittlichen Gehalt der Evangelien mit der Ethik der Antike (Platon, Stoa) zu vereinen.

Renaissance-  
humanismus