

ANDREA SIEBER

swer niht vürbaz kan vernemen, der sol dâ bî ouch bilde nemen

Der *Welsche Gast* im medienintegrativen Deutschunterricht

Der *Welsche Gast* des italienischen Klerikers Thomasin von Zerklare zeichnet sich durch Rezeptionsanweisungen¹ aus, die zwischen einer ungebildeten, zumeist jüngeren Generation als Zielgruppe seiner Didaxe und den Schriftgelehrten bzw. Klerikern als Vermittlungsinstanzen des in seinem Werk akkumulierten moralischen und praktischen Wissens differenzieren. Die intendierte Vorbildwirkung – *bilde nemen* (V. 1.092) – kann je nach Kompetenz der Rezipienten sowohl über das Medium der Schrift als auch durch Visualisierungen oder idealerweise über deren komplexes Zusammenspiel erreicht werden.² Eine selektive oder kombinierte Bild-Text-Rezeption wurde zeitgenössisch wahrscheinlich auch dadurch begünstigt, dass Thomasins Werk überwiegend in reich illustrierten Handschriften überliefert wurde.³

Dass Lehr-Lern-Prozesse durch eine angemessene medialisierte Präsentation und Weiterverarbeitung von Wissensinhalten optimiert werden können, teilt der *Welsche Gast* in verblüffender Weise mit Auffassungen einer auf Medienintegration ausgerichteten Deutschdidaktik.⁴ Dies möchte ich zum Anlass nehmen, um an einer exemplarischen Text-Bild-Kombination zu zeigen, warum es sich lohnt, einen ‚fremden‘ Text, wie den *Welschen Gast*, in den Deutschunterricht einzubeziehen (1). In einem zweiten Schritt werde ich die mit dem präsentierten Text- und Bildmaterial verknüpften didaktischen Implikationen in einen übergreifenden Begründungszusammenhang stellen und dabei auf die grundlegende Legitimierung von mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht näher eingehen (2). Diese Legitimierung vom Gegenstand her werde ich in einem dritten Schritt durch theoretische Überlegungen zum literarischen Lernen im Medienverbund fundieren (3) und meinen Beitrag mit Vorschlägen für den Einsatz des *Welschen Gastes* im medienintegrativen Deutschunterricht der Sekundar- und Oberstufe abrunden (4).

1 Vgl. exemplarisch V. 1.091–1.106; sofern nicht anders ausgewiesen, wird der Text im Folgenden nach der Edition Thomasin von Zerklare, *Welscher Gast*, hg. Rückert zitiert. Die Übersetzungen folgen der Ausgabe: Thomasin von Zerklare, *Welscher Gast*, hg. Willms.

2 Zur Semantik von *bilde* vgl. WENZEL 2006, 6–9; zum didaktischen Imperativ in Verbindung zur Medialität vgl. insgesamt BRINKER-VON DER HEYDE 2002; WANDHOFF 2002; WENZEL 2006.

3 Vgl. die Kurzbeschreibungen der illustrierten Handschriften in WENZEL/LECHTERMANN 2002, 257–265; zu den unterschiedlichen Visualisierungsstrategien in den einzelnen Handschriften STARKEY 2010.

4 Zu den Begründungsdimensionen für eine medienintegrative Deutschdidaktik vgl. FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 79–125; zum mediävistischen Transfer am Beispiel des Nibelungen-Mythos vgl. SIEBER 2015.

1 Annäherungen an einen ‚fremden‘ Text

Warum es sich lohnt, den *Welschen Gast* im medienintegrativen Deutschunterricht zu behandeln, lässt sich hervorragend in einem Gedankenexperiment zeigen.⁵ Hierfür habe ich eine Textpassage (V. 2.639–2.676) aus dem zweiten Kapitel des dritten Buches ausgewählt, das sich mit der *unstaete* der menschlichen Natur als gesellschaftlichem Status quo auseinandersetzt.⁶

*Der gebûre wolt sîn kneht,
wan in des leben dunket sleht.
der kneht wære gerne gebûr,
swenn in sîn leben dunket sûr.
der phaffe wolt gern rîter wesen,
swenn in betrâgt sîn buoch ze lesen.
vil gern der rîter phaffe wær,
swenn er den satel rûmt dem sper.
swenn der koufman gewinnet nôt,
sô spricht er: „wê, wær ich tôt!
mir ist unsælikeit gegeben.
der wercman hât guot leben:
jâ ist deheim der wercman.
daz ich niht wûrken kan!
des muoz ich varn hin und her
und bin gemuot harte sêr.“
sô sprichet der wercman: „wol
dem koufmanne, wan ich sol
wûrkent nahtes wachen vil.
der koufman slæfet, swenner wil.“
swaz dem ist liep, ist disem leit.
daz ist ein grôz unstætekeit.
wolt der hunt ziehen den wagen
und der ohse die hasen jagen,
si diuhtn uns beidiu wunderlich.
daz ist noch alsô gemelich,*

Der Bauer möchte Krieger sein,
denn dessen Leben scheint ihm gut.
Der Krieger wäre gern Bauer,
wenn ihm sein Leben hart vorkommt.
Der Geistliche würde gern Ritter sein,
wenn es ihn verdrießt, sein Buch zu lesen.
Sehr gern wäre der Ritter ein Geistlicher,
wenn ihn der Speer vom Sattel holt.
Gerät der Kaufmann in Not,
spricht er: „Ach, wäre ich tot!
Ein schweres Los ist mir auferlegt.
Der Handwerker hat ein gutes Leben.
Der Handwerker sitzt zuhause.
Warum kann ich kein Handwerk!
So muss ich hin und her reisen
und bin arg geplagt.“
Ebenso spricht der Handwerker:
„Gut hat's der Kaufmann, denn ich muß
nachts oft wach bleiben und arbeiten.
Der Kaufmann schläft, wann er will.“
Was diesen freut, ist jenes Leid.
Das ist eine große Unbeständigkeit.
Wollte der Hund den Wagen ziehen
und der Ochse die Hasen jagen,
kämen beide uns absonderlich vor.
Das ist noch ebenso närrisch, daß

5 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung hatte ich dafür gebeten, sich vorübergehend in die Position von Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe zu versetzen und die Text-Bild-Präsentation entsprechend unvoreingenommen auf sich wirken zu lassen. Im Nachgang zur Tagung wurde das didaktische Konzept erprobt und weiterentwickelt sowie im Kontext einer Sammelpublikation zu didaktischen Potenzialen der Semiotik dokumentiert. Vgl. Sieber 2019, 32–43.

6 Für Basisinformationen zur Gliederung des *Welschen Gastes* vgl. CORMEAU 1995², hier 897–899.

S wenn in sein leben dvrcher saywer.
 Der phaffe wolt gern reitter wesen.
 S wenn in betraget sein buch ze lesen.
 Vil gern der reitter phaffe were.
 S wenn er den satel raymt dem sper.
 S wenn der chawfman gewinet not
 S o spricher er we vnd were ich tot.
 Mir ist vnselichait gegeben.
 Der weichman hat got leben.
 Ja ist deham der weichman.
 Des ich niht wichen chan.
 Des muoz ich varn hin vnd her.
 Vnd pin genvt hart fer.
 S o spricher der weichman wol
 Dem chawfmann. wan ich sol.
 wrechent nahret wachen vil.
 Der chawfman sleset swann er wil.
 S waz dem ist liep ist disem lant.
 Daz ist grozre vnsereichait.
 Wolt der hynt ziehen den wagen.
 Vnd der ohse die haben tagen.
 Si dehren vns hader wunderleich.
 Daz ist noh also gemelich.
 Daz sich dehamer niht enschamt
 Ein welle dvrch neit des ander ampt.
 Chneht gebauer. gebauer chneht.
 Daz vnd duze ist vneht.
 Der phaff ist reitter. der reitter phaffe.
 Der vnd duze wt als der affe.
 Wan der affe sich niht enschamt.
 Ein welle haben alle ampt.
 Also sei wir betrogen gare.



*daz sich deheiner niht enschampt,
 ern well durch nît des andern ampt.
 kneht gebûr, gebûre kneht –
 daz und dîtze ist unreht.
 der phaffe ist rîtr, der rîter phaffe;
 der und der tuot als der affe,
 wan der aff sich niht enschampt,
 ern welle haben alliu ampt.
 alsô sî wir betrogen gar.
 ich wil iu sagen wol vûr wâr:
 deheiner wolt daz sîne geben
 erkant er wol des andern leben.*
 (V. 2.639–2.676)

keiner sich schämt, aus Neid nach
 dem Beruf des anderen zu verlangen.
 Krieger Bauer, Bauer Krieger –
 jenes und dieses ist unrecht. Der
 Geistliche ist Ritter, der Ritter Geistlicher;
 dieser und jener führt sich auf wie der Affe,
 denn der Affe schämt sich nicht,
 nach anderen Berufen zu verlangen.
 Dabei täuschen wir uns ganz und gar.
 Ich sage euch: Tatsächlich würde keiner
 das Seine hergeben wollen, wenn er das
 Leben des andern wirklich kennen würde.

Der Text wäre Schülerinnen und Schülern laut auf Mittelhochdeutsch vorzulesen und als Bildmaterial zu präsentieren (Hs. A, fol. 42^r; vgl. Abb. 1). Die vorgetragene Textpassage stimuliert im Zusammenspiel mit dem Digitalisat⁷ der ältesten illustrierten Handschrift A (Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389) die Phantasie von Schülerinnen und Schülern von der Grundschule bis zur Mittelstufe; gegebenenfalls auch noch in höheren Jahrgängen. Da es sich um einen vollkommen ‚fremden‘ bzw. auch fremdartigen Text handelt, über den die Schülerinnen und Schüler nichts wissen können, wird Neugier geweckt.

Vermutlich entstehen Fragen: Was war zu hören? Was ist zu sehen? Ein aufgeschlagenes Buch? Befleckte Seiten mit krakeliger Seitenzahl oben rechts? Eine merkwürdig fremd anmutende Sprache? Ein schön geschriebener Text, der dennoch kaum zu entziffern ist? Auf die Seite gekippte Comicstrips? Das Ganze wirkt rätselhaft und zugleich auch irgendwie vertraut? Es könnte sich um ein altes Buch handeln?

Beim Hören sind eventuell Einzelwörter hängen geblieben: Knecht, Ritter, Sattel, Tod, hin und her, ich, wachen, lieb, leid, Hund, Wagen, Ochse, Amt, Affe, betrogen ... aber das ergibt doch keinen Sinn!

Die Aufmerksamkeit bei der Betrachtung der Handschriftenseite wird wahrscheinlich auf die vertikalen Abbildungen gelenkt: Das obere Bild ist eine Kampfszene (vgl. Abb. 1a); also tatsächlich Ritter?! Aber der Text bleibt unlesbar!

Im unteren Bild sind Tiere zu sehen (vgl. Abb. 1b): links unten eine Kuh, daneben ein Hase; die Größe stimmt nicht. Oben ein Pferd? Vor so etwas wie einem Wagen? Wie war das noch: Hund, Wagen, Ochse? Zurück zum Text (vgl. Abb. 1c): Im Text steht Wagen! *wolt der hunt ziehen den wagen* (V. 2.661) – hm ... ?

Ich breche an dieser Stelle die Konturierung einer möglichen fragend-entdeckenden Annäherung an Text und Bild ab. Deutlich werden sollte, wie die kognitive Erschließung des unbekanntes Textes ablaufen könnte. Das simulierte laute

7 Sämtliche Digitalisate sind hervorragend zugänglich unter *Welscher Gast digital*.



Abb. 1a: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, fol. 42^r: Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten (Motiv 44, Detail, 90° gegen den Uhrzeigersinn gedreht).



Abb. 1b: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, fol. 42^r: Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen (Motiv 45, Detail, 90° gegen den Uhrzeigersinn gedreht).

Wolt der hynnt ziehen den wagen.
Vnd der ohse die haben iagen
Si derhten vns bardey wunderleich.

Abb. 1c: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, fol. 42^r (V. 2.661–2.663, Detail).

Denken beim Lesen des Textes und Betrachten der Bilder sollte außerdem zeigen, dass die Fremdheit von Schrift und Sprache sowie die Alterität des Textes und der Illustrationen im Lese- und Bilderschließungsprozess zwar Verstehensbarrieren erzeugen, diese aber nicht vollkommen unüberwindbar sind.⁸

Durch intermediales Switchen zwischen Text und Bild, bei dem eine synästhetische Rezeptionskompetenz⁹ zur Anwendung kommt, erschließen sich nach und nach sinnvolle Details. Der Verstehensprozess läuft dabei kognitionspsychologisch auf verschiedenen Ebenen ab, die miteinander verschränkt sind.¹⁰ Durch Decodierung auf der Wort- und Satzerkennungsebene, über Bildidentifizierung und mentale Assoziationen, durch Verknüpfung mit erinnerten Bestandteilen des gehörten Textes und im Rückgriff auf vorhandenes bildliches, sprachliches und kulturelles Wissen kommt es zu einem ersten Textverstehen. Aus einem ursprünglichen Nicht-Wissen¹¹ über den Text heraus wird Schritt für Schritt ein Textverstehensprozess initiiert, der von hierarchieniedrigen zu hierarchiehöheren Prozessen der lokalen und globalen Kohärenzbildung fortschreitet und letztlich das Erkennen von Superstrukturen und ästhetischen Darstellungsstrategien ermöglicht.¹²

Verstehensbarrieren, die die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Fremdheit des Textes nicht von allein überwinden können, lassen sich auf der Ebene der Textakquisition mit Lese- und Übersetzungshilfen sehr gut bewältigen.¹³ Anhand

8 Auf die sprachhistorische Differenzqualität als besondere Chance für literarisches Lernen verweist SCHWINGHAMMER 2016.

9 Auszugehen ist von einer konstruktiven Überlagerung von Bild- und Textrezeption. Vgl. dazu aus mediävistischer Perspektive BRINKER-VON DER HEYDE 2002, 10–14; WENZEL 2006, 24–27.

10 Insbesondere Lesekompetenz wird entsprechend modelliert. Vgl. exemplarisch die Visualisierung des Mehrebenenmodells des Lesens nach ROSEBROCK/NIX 2020⁹, 15.

11 Nicht-Wissen ist bezogen auf die „historischen Kontexte von der Textüberlieferung über die ständische und politische Ordnung bis hin zu basalen hermeneutischen Fragen“, die die geläufige Ausgangslage für die schulische Erstbegegnung mit mittelalterlicher Literatur darstellen und in differenten mentalen, kulturellen und religiösen Norm- und Wertvorstellungen begründet liegen. Dieses Nicht-Wissen ist jedoch nicht negativ konnotiert, sondern bildet den konstruktiven Ausgangspunkt für das literarische Lernen. Vgl. SIEBER 2016, 53.

12 Zu den mentalen Abläufen auf der kognitiven Prozessebene treten je nach Modellierung der Lesekompetenz auf der Subjektebene über die Kategorien Wissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion das Selbstkonzept als (Nicht-)Leser oder Leserin sowie auf der sozialen Ebene die Einbettung in Interaktions- und Kommunikationsstrukturen in der Familie oder mit Peers, in der Schule und im kulturellen Leben hinzu. Vgl. ROSEBROCK/NIX 2020⁹, 20–26 sowie zum Modell der „Lesekompetenz im Sozialisationskontext“ HURRELMANN 2021⁸.

13 Im Projekt ‚mittelneu‘, das ich an der Universität Duisburg-Essen von 2010 bis 2013 geleitet habe, wurden für diese Phase des entdeckenden Lesens mittelalterlicher Handschriften Unterrichtsmaterialien konzipiert, die als Grundmodell für die Erschließung mittelalterlicher Originaltexte genutzt werden können. Vgl. dazu den Projektbericht von MIEDEMA/SIEBER 2013a sowie SIEBER 2016, 54–61.

Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast*, Textauszüge von Seite 41^v/42^f, V. 2.639–2.663

Originalhandschrift (um 1256)	Übertragung in die heutige Schrift	Vers	Übersetzung in die heutige Sprache
41 ^v 	Der gebauer _____ chneht. Wan in des _____ dunchet _____. Der _____ were gern _____.	2.640	Der Bauer möchte ein _____ sein, denn dessen Leben _____ ihm gut. Der _____ wäre gern Bauer,
42 ^f 	swenn in sein leben dunchet _____ der _____ wolt gern reitter wesen. swenn in betraget sein _____ ze lesen. vil gern der _____ phaffe were. swenn er den satel raumt dem _____. swenn der _____ gewinnet not so _____ er we und were ich _____. mir _____ unselichait _____. der _____ hat _____ leben.	2.545 2.650	_____ ihm sein Leben hart vorkommt. Der _____ würde gern Ritter _____, wenn es ihn verdrießt sein Buch _____ lesen. _____ gern wäre der Ritter ein _____, wenn ihn der Speer vom _____ stößt. Wenn der Kaufmann in _____ gerät, so spricht er „oh weh, wäre ich tot!“ Ich werde vom _____ verfolgt. Der _____ hat ein gutes Leben.
[...] 	swaz dem ist _____ ist disem _____. daz ist grozzeu _____. wolt der _____ den wagen und der _____ die _____ iagen si deuthen _____ baideu wunderleich.	2.660	Was den einen freut, tut dem anderen leid. Das ist eine große Unbeständigkeit. Wollte der _____ den Wagen _____ und der _____ die _____ jagen, kämen uns beide _____ vor.

Aufgabe: Übertrage die fehlenden Wörter aus der Originalhandschrift im ersten Lückentext zunächst in die heutige Schreibweise.
Übersetze danach die fehlenden Wörter im zweiten Lückentext in die heutige Sprache.

Abb. 2: Arbeitsmaterial zur gestuften Erschließung des mittelhochdeutschen Originaltextauszugs aus dem *Welschen Gast* (Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, V. 2.639–2.663).

eines exemplarischen Arbeitsmaterials (vgl. Abb. 2), das ich auf der Basis des Digitalisats der Handschrift A (Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389) entwickelt habe, lässt sich die gestufte Unterstützung bei der Texterschließung nachvollziehen:¹⁴ In der linken von drei Spalten ist die zu entziffernde mittelhochdeutsche Textpassage als detailvergrößerte Abbildung aus dem Digitalisat der Handschrift wiedergegeben. Zur Decodierung des Originaltextes kann eine zur Textstelle passende Lesehilfe genutzt werden, die sich auf diakritische Zeichen und skriptographische Varianten einzelner Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen bezieht. In der mittleren Spalte befindet sich eine als Lückentext vorbereitete Transkription und in der rechten Spalte dann ebenfalls ein Lückentext mit einer

14 Dieses Arbeitsmaterial und die im Folgenden erwähnten weiteren Hilfsmittel habe ich am 1. Dezember 2016 im Rahmen einer Lehrerfortbildung zum Thema ‚Original und/oder Rezeptionen mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht‘ am Kaiser-Heinrich-Gymnasium in Bamberg vorgestellt. Sämtliche Materialien können bei mir digital angefordert werden: andrea.sieber@uni-passau.de. Für analog gestaltete Materialien zur Stricker-Fabel *Der Rabe mit den Pfauenfedern* mit Hilfe des Digitalisats der Sammelhandschrift Cod. Pal. germ. 341 aus der Universitätsbibliothek Heidelberg siehe außerdem SIEBER 2016, 56f.

weitgehend interlinearen sowie jahrgangsstufengerechten Übersetzung. Durch die unterschiedliche Verteilung der Lücken ergeben sich beim Vergleichen der beiden Lückentexte erste wechselseitige Verstehenshilfen. Da mittelhochdeutsche Wörterbücher in der Regel im Schulunterricht nicht zur Verfügung stehen, habe ich außerdem als Übersetzungshilfe ein kurzes zum Text passendes Glossar erstellt, wobei die einzelnen Einträge wie in einem tatsächlichen Nachschlagewerk lemmatisiert und gestaltet sind, damit entsprechende Nachschlagetechniken vermittelt, geübt und auf andere Anwendungsbereiche übertragen werden können.¹⁵ Zu den glossierten Begriffen habe ich jeweils nur eine Bedeutung oder eine Auswahl an Bedeutungen aus dem geläufigen *Mittelhochdeutschen Wörterbuch* von Matthias Lexer¹⁶ wiedergegeben, sodass sich die Schülerinnen und Schüler zum Teil zwar bewusst für eine Begriffsvariante entscheiden müssen, aber grundsätzlich nicht zu weit vom Textverständnis weggeführt werden. Denkbar wäre es darüber hinaus, die beschriebenen Hilfestellungen nach einem Baukastenprinzip binnendifferenziert so zu gestalten, dass sich die verschiedenen Einzelmaterialien nicht nur unterstützend zu den einzelnen Phasen der Texterschließung einsetzen lassen, sondern sich zusätzlich durch gestufte Schwierigkeitsgrade am unterschiedlichen Lesekompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler orientieren. Die Lesehilfen könnten beispielsweise mehr Schreibvarianten und diakritische Zeichen umfassen, als die Decodierung der konkreten Textpassage tatsächlich erfordert. Dies hätte den Vorteil, dass die Lesehilfen dann einerseits auch für andere mittelhochdeutsche Textpassagen geeignet wären und andererseits gezielt ein selektiver Wahrnehmungsprozess der Schülerinnen und Schüler herausgefordert und geschult wird. Insgesamt werden die ursprünglichen Verstehensbarrieren demnach durch ein mehrmaliges, sorgfältiges Durchlesen des unbekanntes Textes in einem gestuften Erkenntnisprozess überwunden und zugleich wird der Text dabei auf der inhaltlichen Ebene sehr genau erkundet.¹⁷

Eine Besonderheit des präsentierten Beispiels aus dem *Welschen Gast* liegt darin, dass die flankierenden Illustrationen – ‚Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten‘ (Abb. 1a) und ‚Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen‘ (Abb. 1b) – ebenfalls als Hilfe zur Identifikation einzelner Wortbilder genutzt werden können, denn die Bildspender bauen eine Brücke zum semantischen Verstehen.¹⁸ Die Illustrationen fungieren demnach punktuell, wie eine Art

15 Arbeit mit Wörterbüchern als ein Aspekt von Wortschatzarbeit stellt meist ein Desiderat im unterrichtspraktischen Alltag dar. Vgl. MERTEN 2016².

16 Für die Erstellung eines Glossars eignet sich ein beliebiger Nachdruck des *Mittelhochdeutschen Taschenwörterbuchs* von 1885. Vgl. LEXER 1999.

17 Bezüge ergeben sich zur Methode des textnahen Lesens. Vgl. PAEFGEN 1998.

18 Hierin unterscheiden sich diese eher einfach gehaltenen Abbildungen von den komplexen Darstellungen etwa zur Tugendallegorese, zur Kosmologie oder zum Artes-Zyklus, die ohne intensive Textkenntnis der Rezipienten oder die mündliche Vermittlungsinstanz eines Vorlesers bzw. Bilderklärers oft nicht erschlossen werden können. Zur iko-



Wan der lauffman gewinnnet nol
 so spricht er me und wer ich tod
 mir ist vnfall hat gegeben
 der werckman hat gut leben
 wan da han der werckman
 vil wol wurcken kan
 Des mus ich suen hym und her
 ich bin gemut harte ser
 So spricht der werckman wol
 zum lauffman wen ich sol
 wurcken machen nihtes vil
 der lauffman machet man er mit
 mus den ist lieb ist disen laud
 das ist ein gros vnstatigkait.
 Wolde der hunt geben den magen
 und der ochs den husen jagen



Das deuchte uns vil wunderleich
 das ist noch also gemalich
 Das sich kainer nicht entschamit
 Er wol durch Reid des ardi ambt
 knecht gepawt gepawt knecht
 das und das ist vnrecht
 Der pfaff ist tutter der tutter pfaffe
 der und der ist als ein affe
 Wan der affe sich mit entschamit
 Er wolle haben alle ampt
 Also sem wir betrogen gar
 ich wil euch sagen wol fur mir
 kimer wolde das sem geben
 erkante er wol des andi lebe
Der arm hat nime in auchs teit
 ewist alles getalt gleich
 Der wol mit syme ersehen kan
 ja het nicht weis der arm man
 Dem arm ist me mit der arm mit
 dem reiche ist me mit seme gut
 Sol man nicht mir so ist mir laud
 das die reiche nicht ist berait
 Sol aber ich icht so ist mir swer
 das ich mit han mit ich mit wer
 Der es alles ertrachte wil
 sie haben noch gleiches zil
 Wer nicht hat de mumbt man me
 dem reiche man abpricht
 Der reiche durch sem arge gut
 mus haben dick truben mit
 Der lug zorn und grossen has
 im wer daran lechte has
 Der reiche durchs gut mus vil vtrug
 umwude das vil ich uch sage
 vil ers aber vertrage nicht
 leicht im en gut geschicht
 Der arm man mus haben gut
 so bedarff wol der reiche gut
 umb gut der arm man bitte
 so ist der reiche gemut damitte

Abb. 3: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, fol. 23^v.



Abb. 3a: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, fol. 23^v: Ritterlicher Zweikampf mit einem Sieger und einem Besiegten; Vier Werkleute bzw. Stände bei der Arbeit (Motiv 44).

visuelles Glossar oder Wörterbuch, weshalb es naheliegt, die *mundus inversus*-Szene mit den zugehörigen Versen den Schülerinnen und Schülern ebenfalls als Lesehilfe anzubieten, um den Textverstehensprozess durch intermediales Switchen zu unterstützen. Dieser Effekt wird außerdem in der Handschrift D¹⁹ (vgl. Abb. 3) zusätzlich durch Bildbeischriften bzw. Spruchbänder verstärkt, die in Handschrift A an dieser Stelle fehlen. Wesentlich relevanter erscheint mir jedoch die Erweiterung des Bildprogramms, die sehr gut in die entdeckende Texterschließung einbezogen werden kann. Die zusätzlichen Illustrationen befinden sich jeweils unter den bereits bekannten Abbildungen des Zweikampfs und der invertierten Tierkonstellation. Die Kampfszene wird um zwei Rollentauschphantasien zwischen Knecht und Bauer sowie zwischen Kaufmann und Handwerker ergänzt (vgl. Abb. 3a). Das heißt, hier

nischen Struktur der Illustrationen vgl. grundlegend OTT 2002; zur Annahme einer Vermittlungsinstanz STOLZ 1998, 369–371.

19 Dresden, Sächsische Landesbibliothek, Mscr. M 67, fol. 23^v.



Abb. 3b: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, fol. 23^{vb}: Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen (Motiv 45).

kann in Relation zu den im Text verwendeten Oberbegriffen versucht werden, die konkreten Berufsgruppen über signifikante Attribute zu identifizieren:²⁰ Links ist tatsächlich kein Knecht, sondern ein Zimmermann dargestellt, der mit einer Axt Baumstämme bearbeitet. Der neben ihm stehende *pawr* macht in seinem Spruchband die Bemerkung *Des knechtes lebn ist gefüg*. In der Mitte sitzt ein *kaufman*, gut erkennbar an seinem Geldbeutel, auf einer Bank und beobachtet einen Schmied, der rechts an einem Feuer hantiert, neben dem ein Amboss und verschiedene Hämmer zu sehen sind. Der Kaufmann reflektiert das Risiko seiner Existenz mit den Worten: *nur not und angst muß ich han*. Der Schmied wiederum beneidet den Kaufmann: *wol dem kaufman we mir armen*.

In der Abbildung zum *mundus inversus*²¹ werden Ochse und Hase durch Bildbeischriften identifiziert (vgl. Abb. 3b). Außerdem kann hier sehr gut nachvollzogen werden, dass die Abbildung sehr genau in den Wortlaut des Textes eingepasst wurde, denn die Verse 2.661f., auf die sich die Illustration bezieht, stehen direkt darüber: *wolde der hunt ziehen den wagen / vnd der ochs den hasen jagen*.²² Diese enge paratextuelle²³ Verzahnung steht in deutlichem Kontrast zur vertikalen Positionierung der Illustration in Handschrift A.

20 Zu den nachfolgend beschriebenen Bildinhalten und zur Wiedergabe der Schriftbandtexte vgl. Thomasin von Zerklare, *Welscher Gast*, hg. von Kries, Bd. 4, 81.

21 Vgl. KÜHN 2002, 204 sowie zur weiteren naturmetaphorischen Verwendung des Topos im Kontext gelehrten Wissens HÖFER 2003, 871–875.

22 Transkription nach Handschrift D, fol. 23^v.

23 Aus deutschdidaktischer Sicht kann die Relation von Illustration und Paratext produktiv gemacht werden. Vgl. dazu verschiedene Beiträge in BAUM/LAUDENBERG 2012.



Abb. 3c: Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast*. Dresden, Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek, Mscr. M 67, fol. 23^{vc}: Der Affe beim Barbier.

Bei der zweiten Erweiterung des Bildprogramms handelt es sich um eine ‚Zusatzillustration‘, die nur in der Handschrift D zu finden ist (vgl. Abb. 3c).²⁴ Durch einen Bildrahmen wird die Illustration deutlich von der oberhalb befindlichen Abbildung ‚Aufgabentausch zwischen einem Hund und einem Ochsen‘ abgegrenzt. Dargestellt ist der Innenraum einer Barbierstube: Rechts im Bild wird der Barbier bei der Arbeit gezeigt. Links im Bild hat sich ein Affe von einem Schemel erhoben. Beim Versuch, sich selbst zu rasieren, hat er sich offensichtlich verletzt, denn unterhalb des an den Hals gesetzten Rasiermessers ist er von Blut überströmt. Mit dem Affen, der hier die Arbeit des Barbiers nachahmt und dabei zu Schaden kommt, wird ein prägnantes Bild für die im Text angesprochene Normenüberschreitung gefunden, die mit der Todsünde der *superbia* assoziiert werden kann:²⁵

*der und der tuot als der affe,
wan der aff sich niht enschampt,
ern welle haben alliu ampt.
(V. 2.670–2.672)*

dieser und jener führt sich auf wie der Affe,
denn der Affe schämt sich nicht,
nach anderen Berufen zu verlangen.

Dies kann mit Schülerinnen und Schülern in Relation zum Text durchaus sinn- gemäß erarbeitet werden, denn die Zusatzillustration konkretisiert den abstrak- ten normativen Gehalt der Textsequenz auf sehr anschauliche Weise. In diesem Zusammenhang besonders interessant ist, dass die Illustration ihre geläufige para- textuelle Illustrationsfunktion innerhalb Thomasins Werk überschreitet, da sie auf die Fabel *Der Affe beim Barbier* anspielt.²⁶ Es wird also über das Bild zusätzlich ein Intertext aufgerufen, der den zeitgenössischen Rezipienten vertraut gewesen

²⁴ Vgl. Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast*, hg. von Kries, Bd. 4, 82; KÜHN 2002, 205–207.

²⁵ Eindeutig durch die Bildbeischrift als *der aff* zu identifizieren. Zur mittelalterlichen Auf- fassung des Affen als Zerrbild des Menschlichen vgl. JANSON 1952.

²⁶ Vgl. DICKE/GRUBMÜLLER 1987, Nr. 25, 29.

sein dürfte und beim Betrachten der Illustration in der Imagination rekapituliert werden kann. Über das Memorieren der Handlungskonstellation und der Moralisation der Fabel gewinnen die Verse bei Thomasin in einem intermedialen Sinnbildungsprozess eine wesentlich anschaulichere Kontur, als es der Wortlaut des Textes allein nahelegen würde.

Inwiefern auch dieser komplexe intertextuelle Bezug mit Schülerinnen und Schülern erschlossen und nachvollzogen werden kann, hängt nicht nur von der vorgeschlagenen Aufbereitung des Materials aus dem *Welschen Gast* ab, sondern die Intensität der entdeckenden Lektüre kann durch thematische Fokussierung maßgeblich gelenkt oder verstärkt werden.

Zunächst ermöglicht ein potenzielles Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Medium Buch eine erste vage mediengeschichtliche Situierung des Textes: Im Idealfall wird die Codex-Form erkannt und sachkulturelles Wissen zur mittelalterlichen Buchherstellung abgerufen, das eventuell aus der Grundschule oder aus museumspädagogischen Angeboten bekannt ist.²⁷ Diese buchgeschichtliche Einordnung baut in der Regel eine Brücke zur weiteren historischen Kontextualisierung über die Bildspender: Da es um Kampf und Ritterschaft geht, wird die mutmaßliche Einordnung ins Mittelalter demnach auch auf der Inhaltsebene bestätigt.

Mit fortschreitender Texterschließung kommt nach und nach weiteres Vorwissen ins Spiel, das in Abhängigkeit von der jeweiligen medialen Sozialisation und der literarischen (Vor-)Bildung durch den bisherigen Deutschunterricht äußert heterogen ausfallen kann.²⁸ So könnte der Topos von der verkehrten Welt (*mundus inversus*) Schülerinnen und Schüler bereits in der Grundschule an schwankhafte Erzählmuster etwa aus *Till Eulenspiegel*²⁹ oder aus anderen Lügengeschichten erinnern. Oder: Das anthropomorphe Tierpersonal und die epimythionartige Moralisation vom Ende der zitierten Passage dürften ebenfalls seit der Grundschule aus Fabeln bekannt sein. Ein entsprechendes Gattungswissen wird spätestens in der 7./8. Jahrgangsstufe systematisch vermittelt,³⁰ meist jedoch deutlich früher. Oder: Die metrisch gebundene Sprache, die Reimpaarverse, das Sentenzenhafte und die Antithetik erinnern Schülerinnen und Schüler eventuell an Kinderreime

27 Entsprechende Angebote sind meist regional ausgerichtet. Vgl. etwa die Bamberger und Grazer Unterrichtsprojekte zu mittelalterlicher Literatur (*MimaSch. Mittelalter macht Schule, Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters*) oder das museumspädagogische Angebot *Buch und Feder. Die mittelalterliche Schreibstube* des Siegfried Museums in Xanten.

28 Als weitere Einflussfaktoren können sozio-ökonomischer Status, Gender, Migrationshintergrund sowie ethnische und religiöse Zugehörigkeit mit Aspekten der literarischen Sozialisation resp. Mediensozialisation korreliert sein und die Heterogenität literarischer Bildung beeinflussen. Vgl. GARBE 2010.

29 Vgl. exemplarisch KRULL 2006, 114–119.

30 Vgl. die exemplarische Nennung der Gattung Fabel zum Aufgabenschwerpunkt ‚Umgang mit literarischen Texten‘ im *Kernlehrplan* (2007), 40.

und Nonsens-Poesie.³¹ An alle genannten Bereiche des Vorwissens kann sehr gut angeschlossen werden, um eine historische Perspektivierung von literarischem Wissen zu erreichen. In vorhandene Unterrichtssequenzen mit passender Thematik lässt sich demnach eine Doppelstunde zum entdeckenden Lesen mit den digitalisierten Handschriften des *Welschen Gastes* sehr gut inserieren. Und tatsächlich könnte die durch das Bildprogramm aufgerufene Fabel *Der Affe beim Barbier* im Anschluss an die entdeckende Lektüre als zusätzlicher Referenztext erarbeitet werden, um die historische wie auch die literaturgeschichtliche und gattungstheoretische Kontextualisierung zu vertiefen.

2 Legitimierung mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht

Bei Begegnungen mit mittelalterlichen Texten im Deutschunterricht,³² die in ähnlicher Weise wie die vorgestellte Textpassage aus dem *Welschen Gast* als vollkommen ‚fremd‘ bzw. fremdartig erlebt werden, müssen Lehrkräfte zunächst immer mit einem Nicht-Wissen ihrer Schülerinnen und Schüler rechnen. Dieses Nicht-Wissen stimuliert Neugier und fordert zum entdeckenden Lesen heraus. Gleichzeitig korrelieren Nicht-Wissen und Neugier aber mit dem Faszinosum ‚Mittelalter‘, das bei Schülerinnen und Schülern die Lese- und Lernmotivation fördert.

Aus verschiedensten Rezeptionszeugnissen, insbesondere Filmen, Comics und Computerspielen erscheint den Schülerinnen und Schülern das Mittelalter bis zu einem gewissen Grad vertraut, obwohl in den neuen Medien meist ein verfälschtes Bild dieser Epoche gezeichnet wird. Zwischen der multimedialen Repräsentation des Mittelalters und der historischen Materialität mittelalterlicher Überlieferungszeugnisse oder Artefakte besteht jedoch ein produktives Spannungsverhältnis von Alterität und Similarität, das hervorragend die Entdeckung des Fremden im Eigenen und umgekehrt ermöglicht, was letztlich in der Regel auch zur Relativierung der Klischeevorstellungen über die mittelalterliche Wirklichkeit führt.

Werden als Textgrundlage mittelalterliche Handschriften eingesetzt, die nach dem Grundmuster des vorgestellten Beispiels didaktisch mit gestuften Hilfestellungen aufbereitet wurden, wird ein konstruktiver Textverstehensprozess in Gang gesetzt, in dessen Verlauf Nicht-Wissen in Wissen transformiert wird. Dieses Wissen ergibt sich aus einem komplexen Zusammenspiel von Vorwissen, einzelnen Wissensaspekten, die durch erkennendes Textverstehen generiert werden, sowie neu zu vermittelndem Wissen, das wiederum das Textverstehen fördert und als Kontextwissen durch die Lehrkraft einzuspeisen wäre. Soll die Ebene des Textverstehens schließlich in Richtung Deutung und Interpretation überschritten werden, tangiert

31 Zum lyrischen Grundwissen vgl. exemplarisch ANDERS 2013, 46–56.

32 Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt die Argumentationen in BRÜCKNER et al. 2012; MIEDEMA 2011; MIEDEMA/SIEBER 2013a; MIEDEMA/SIEBER 2013b; SIEBER 2016.

dies jene Dimension literarischen Lernens, die Kaspar H. Spinner als „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“³³ bezeichnet hat. Literarisches Lernen vollzieht sich dabei insgesamt als ein transitorischer Prozess, bei dem das Textverstehen und die Textdeutung permanent bzw. immer wieder zwischen Nicht-Wissen und Wissen changieren; gerade dadurch werden neue Wissensdimensionen generiert.

Der sprachliche und ästhetische Fremdheitsgrad mittelhochdeutscher Texte bietet in diesem Gesamtprozess die Gelegenheit zu einem intensiven bzw. tiefen Textverstehen, das aus der Verschränkung sprachreflexiver, kontextgebundener und literarästhetisch-analytischer Sinnbildungsprozesse resultiert. Besteht außerdem die Chance, Aspekte des medialen Transfers, etwa Text-Bild-Gefüge, in den Sinnbildungsprozess mit einzubeziehen, wird die Ebene der Textrezeption in Richtung *visual literacy*³⁴ überschritten. Piktoriale Zugänge können durch den Text-Bild-Abgleich einerseits grundsätzlich das erste Textverständnis erleichtern, andererseits aber auch die weitere Texterschließung fundieren und bei komplexeren Bild-Text-Zusammenhängen zu einer intermedialen Vorstellungsbildung und allgemein zur Schulung von Medienkompetenz beitragen.³⁵ Insgesamt ermöglichen mittelalterliche Originaltexte demnach aufgrund ihrer literarästhetischen, sprachlichen und medialen Konstituiertheit einen effizienten integrativen Deutschunterricht, der multiple Kompetenzen entsprechend der Bildungsstandards fördert und somit die drei Säulen Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik miteinander verschränkt.

In dem Maße wie durch die Erschließung mittelalterlicher Texte bewusste Lese- und Sinnbildungsprozesse initiiert werden, wird außerdem zugleich in ein ‚historisches Lesen‘ eingeübt. Dabei wird im Prinzip eine basale historische Kontextualisierung dessen geleistet, wie die heutige Sprache, Literatur und Kultur in Deutschland ursprünglich entstanden sind und sich bis in die Gegenwart weiterentwickelt haben, was im Endeffekt eine historische Identitätsorientierung heranwachsender Generationen ermöglicht.

33 SPINNER 2006, 12. Zur kritischen Revision von Spinners elf Aspekten literarischen Lernens siehe das von Hans Lösener herausgegebene Themenheft der Online-Zeitschrift *Leseräume*; vgl. LÖSENER 2015.

34 Die Fähigkeit zum ‚Bilderlesen‘ wird in unserer verstärkt von Bildern geprägten Medien-gesellschaft als kulturelle Schlüsselkompetenz betrachtet. Vgl. BAUM 2010; FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 165. Auf die zentrale Bedeutung der visuellen Perzeptionsebene für das Funktionieren der didaktischen Rezeption des *Welschen Gastes* verweist BRINKER-VON DER HEYDE 2002, 10–14.

35 Vgl. GROEBEN 2002.

3 Literarisches Lernen im Medienverbund

Bezieht man mittelalterliche Originaltexte im Idealfall aus illustrierten Handschriften in den Deutschunterricht ein, ergeben sich zunächst mediengeschichtliche Fragestellungen:³⁶

Wie haben sich literarische Überlieferungsprozesse in die Materialität der Handschriften eingeschrieben? Welche Konsequenzen hat der mediale Transfer vom Schrifttext zur Visualisierung in Miniaturen für die ästhetische Darbietung des Inhaltes? Wie sind Text und Bild in ihrem Zusammenspiel zu entschlüsseln? Welche Verbindungslinien ergeben sich zu modernen Medientechnologien und den dadurch veränderten Rezeptionsmöglichkeiten? Und was hat das alles unter Umständen mit Medienkritik zu tun?

Aus den Fragen ergeben sich didaktisch-methodische Schnittstellen zu Konzepten des intermedialen und des symmedialen Deutschunterrichts:³⁷ Der Fokus konzentriert sich im Fall des intermedialen Ansatzes auf das ‚Dazwischen‘ von Medien und von medialen Formen bzw. die Überschreitung medialer Grenzen, etwa beim Medienwechsel zwischen Text und Bild. Symmedialität lenkt dagegen stärker den Blick auf die Verbindung bzw. das Verschmelzen von Medien oder von medialen Formen, etwa bei Text-Bild-Kombinationen, wie sie im *Welschen Gast* durch den Einsatz von Bildbeischriften und Spruchbändern gehäuft auftreten. Die symmedialen Effekte überschreiten dabei nicht nur die Grenzen zwischen Text und Bild, sondern auch die Grenzen von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, denn in den Spruchbändern wird die orale Kommunikation notgedrungen im Medium der Schrift visualisiert.³⁸ Beide mediendidaktischen Ansätze überwinden die Dichotomisierungen von Einzelmedien bzw. auch die Gegenüberstellung von Literatur und Medien an sich, was derzeit immer noch als ein Desiderat der Literaturdidaktik betrachtet wird.³⁹

Konstruktive Ansätze, die in diese Richtung zielen, wurden bisher kaum aus mediävistischer Perspektive entwickelt und sind eher im Kontext einer modernen Medienverbunddidaktik angesiedelt.⁴⁰ Dabei geht es um die „Initiierung literari-

36 Vgl. FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 30–41. Der deutschdidaktisch fokussierte Überblick zu skriptographischen Medien innerhalb des literalen Paradigmas wäre aus mediävistischer Perspektive weiter ausdifferenzieren.

37 Zur Verwendung der Kategorien ‚Intermedialität‘ und ‚Symmedialität‘ im Kontext der Deutschdidaktik vgl. BÖNNIGHAUSEN 2010, FREDERKING 2010b sowie kompakt zu den didaktischen Konzepten FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 103–105. Ein ausführliches Konzept zur symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur, das auch Verfahren des computergestützten Deutschunterrichts einbezieht, hat Thomas Möbius entwickelt; vgl. MÖBIUS 2010.

38 Zum Bildmedium als Schnittpunkt von Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit Blick auf die zeitgenössische Gebrauchssituation vgl. OTT 2002, 41f.

39 Zum Desiderat einer buchdominierten Literaturdidaktik vgl. KRUSE 2014b, 179.

40 Ansätze finden sich aber bei MÖBIUS 2010 und SIEBER 2015 sowie im Bereich verschiedener Kreativprojekte, etwa dem Salzburger Sparkling-Science-Projekt zur *Parzival*-Rezeption; vgl. ALIENA.

scher Lernprozesse, die sich auf die Darbietung und das Arrangement vieler zur Verfügung stehender medialer Präsentationsformen [von Literatur, A. S.] beziehen.“⁴¹ Dazu gehören neben Büchern und deren modernen Medialisierungsformaten, wie Hörbüchern oder E-Books, auch Comics, Filme und Fernsehformate, Games, museale Inszenierungen und Theateraufführungen, Internetangebote sowie Merchandising-Produkte.⁴²

Die Verbindungslinien zu einem mittelalterlichen Text wie dem *Welschen Gast* liegen nicht offen zu Tage, erschließen sich aber auf einer medienreflexiven Ebene.⁴³ Denn Medienverbünde sind keineswegs lediglich moderne Erscheinungsformen, sondern entstehen immer im Medialisierungsprozess von Literatur. So auch bei mittelalterlichen Texten, die über keine genuin eigenständige Medialität verfügen, sondern intermedial konstituiert und vernetzt sind. In einem komplexen Zusammenspiel bildet ein Text zwischen seinen verschiedenen Trägermedien – wie Sprache, Schrift, Codex, gegebenenfalls inklusive Abbildungen – und darüber hinaus den imaginären Medieneffekten – wie Stimme und Klang, innere Vorstellung und räumliche Wahrnehmung –, die den Ausgangsmedien inhärent sind, Schnittflächen aus, die sich in den arbiträren Zeichen des Textes und, soweit vorhanden, der Bilder sedimentieren.⁴⁴ Eine mit der Medialisierung einhergehende „Transformation und Simulation von Formen unterschiedlichster Medien“⁴⁵ zeigt sich auch im *Welschen Gast* insbesondere in den illustrierten Überlieferungszeugnissen, die eine ‚Bühne‘ für eine multimodale Inszenierung verschiedener Medien im Medium selbst bieten. Das Werk impliziert somit ein enormes medienreflexives Potenzial, das im Literaturunterricht nicht nur aufgespürt und nachgezeichnet, sondern auch im Prozess des literarischen Lernens selbst produktiv gemacht werden kann. Denn aufgrund der Multimodalität kommt es im Texterschließungs- und Textverstehensprozess in entscheidendem Maße darauf an, ob und wie eine synästhetische Verschränkung von literarischer und visueller, unter Umständen auch auditiver, Rezeptionskompetenz gelingt.

Hier kommen nun wiederum Faktoren der modernen Mediensozialisation⁴⁶ ins Spiel: Kinder erwerben meist durch ungesteuerte Medienrezeptionsprozesse, oft noch bevor sie in Prozesse der literarischen Sozialisation eintreten, ein nicht-diskursives Vorwissen für den Umgang mit Literatur bzw. kulturellen Artefakten.⁴⁷ Wenn eine

41 KRUSE 2014a, 2.

42 Zur crossmedialen Vermarktung vgl. auch FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 84–88.

43 Nach WANDHOFF 2002, 110 rücken aufgrund der „stark visualisierenden Darstellungsformen [...] die extramentalen Bilder der Ikonographie mit den verbal-intramentalen Bildern der Literatur zu einem Medienverbund zusammen.“

44 Vgl. BÖNNIGHAUSEN 2006, 193.

45 BÖNNIGHAUSEN 2006, 193.

46 Vgl. GARBE 2010; FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2018³, 66–69, 88–94.

47 Im Rekurs auf Andreas RECKWITZ 2012 geht Iris Kruse von einem ‚Geschichtendispositiv‘ in Medienverbänden aus, über das „literale, auditive, audio-visuelle und multimodale Praktiken zur Rezeption fiktionaler Erzählungen“ (KRUSE 2014a, 11) erworben wer-

Begegnung mit einem Text wie dem *Welschen Gast* aufgrund seiner Alterität zunächst Irritationen bei Schülerinnen und Schülern auslöst, können sie dieses nicht-diskursive Vorwissen aktivieren, das ihnen einen Zu- und Übergang⁴⁸ zum Text gerade deshalb ermöglicht, weil sie in den Umgang mit medialer Diversität bereits eingeübt sind. Wie im oben skizzierten Gedankenexperiment vorgeschlagen, kommt es zu einer erfahrungsgebundenen Entdeckung des auf den ersten Blick fremd erscheinenden Handschriftenauszugs in Relation zu Bekanntem. Entscheidend für das Gelingen sind demnach nicht nur die angemessene historische Kontextualisierung, sondern auch die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler durch vorgängige Medienerfahrungen ästhetische bzw. multimodale Wahrnehmungsdispositive erworben haben, die ihnen ein intermediales Switchen zwischen Text und Illustration ermöglichen, wodurch die Texterschließung konstruktiv beeinflusst wird.

Das unterrichtliche Arrangement, das derzeit für das Schaffen solcher multimodalen Zu- und Übergänge mit Blick auf ästhetisch anspruchsvolle unbekanntes Literatur als besonders geeignet erachtet wird, ist das Konzept der intermedialen Lektüre (IML).⁴⁹ Im Grunde genommen, geht es dabei um eine „kontrastierende, vergleichende und wiederholende Rezeption“⁵⁰ eines literarischen Werkes in unterschiedlichen medialen Konstellationen, die im Sinne einer didaktischen Progression zueinander in Beziehung gesetzt werden, in Abgrenzung zu einem eher sprunghaften und auf leicht zugängliche Einzelmedien fokussierten ungesteuerten Konsumieren desselben Werkes im medialisierten Alltag von heranwachsenden Kindern und Jugendlichen.⁵¹ Auf der Basis intermedial verwobener Rezeptionseindrücke sollen Schülerinnen und Schüler in einem gestuften Prozess eine komplexe literarästhetische Kompetenz erwerben.

Muster für Zu- und Übergänge ergeben sich nach ersten empirischen Erkenntnissen im Rahmen verschiedener Projekte im Bereich der fachdidaktischen Unterrichtsforschung, die Iris Kruse durchgeführt hat, in vier Kategorien:⁵²

den. Ergänzend schlage ich in einem basalen Sinne vor, auch vom Erwerb allgemeiner ästhetischer Wahrnehmungsdispositive auszugehen.

48 Als ‚Übergänge‘ betrachtet Kruse jenseits der Medialität unterschiedliche „Komplexitätsgrade und Anspruchsniveaus“ von fiktionalen Texten oder medialen Darbietungsformen von Literatur, die „schemaverändernde Rezeptionserfahrungen“ stiften; vgl. KRUSE 2014b, 181, 187.

49 Vgl. KRUSE 2014a; KRUSE 2014b. Das Konzept wurde für die Grundschule bzw. für die frühe Sekundarstufe entwickelt. Angesichts zunehmender Heterogenität und mit Blick auf binnendifferenziertes bzw. inklusives Arbeiten im Deutschunterricht ist ein Transfer in höhere Jahrgangsstufen sicherlich sinnvoll.

50 KRUSE 2014b, 186.

51 Von den bei Kruse angeführten Beispielen kommt der Medienverbund zum *Kleinen Ritter Trenk* mediävistischen Vermittlungsinteressen am nächsten; vgl. KRUSE 2014a, 2 u. ö.; 2014b, 183 u. ö.

52 Insgesamt KRUSE 2014a, 18–24; die Begrifflichkeiten und Beschreibungen von Kruse werden im Folgenden weitgehend übernommen, aber in komprimierter Form wiedergegeben und dadurch pointiert.

In die erste Kategorie des *Alteritätsempfindens*⁵³ gehen alle Äußerungen ein, in denen Irritation gegenüber den Rezeptionsobjekten durch bisher Unbekanntes deutlich wird. Die Irritation kann sich auf formale wie auch inhaltliche Aspekte beziehen. Interessant sind hier Bemühungen zur Auflösung des Alteritätsempfindens, bei denen Bezüge zu (medial) Vertrautem einfließen. Diese können auf der Äußerungs- und/oder Handlungsebene der Schülerinnen und Schüler dadurch identifiziert werden, dass ein Referenzpunkt, der die Alterität vermittelt, wahrnehmungs- und erfahrungsbezogen auf Vertrautes zurückgeführt wird.

Mit der zweiten Kategorie der *Differenzerfahrungen*⁵⁴ sollen vergleichende Äußerungen erfasst werden, die unterschiedliche mediale Darbietungsformen zueinander in Beziehung setzen. Im Unterschied zum Alteritätsempfinden geht es innerhalb dieser Kategorie um ein bewusst vergleichendes In-Beziehung-Setzen formaler und inhaltlicher Mediendifferenzen. Interessant sind hier Bemühungen um ein vertieftes Verstehen, die sich sowohl auf medienreflektorische Aspekte als auch auf Interpretationen beziehen können, zum Beispiel Einsichten in medienspezifische Darstellungs- und Effektmöglichkeiten einschließlich subjektiver Rezeptionswirkungen. Besonders förderlich sind Lernarrangements in Kleingruppen, weil sich ko-konstruktive Interpretationsbewegungen ergeben können, die in der Regel die Perspektive einzelner Schülerinnen und Schüler deutlich überschreiten.

Die dritten Kategorie der *intermedialen Kohärenzbildung*⁵⁵ zielt auf ein vertieftes Interpretationspotenzial, das durch die Intermedialität der Rezeptionseindrücke erzeugt wurde. Interessant sind hier Bemühungen um einen vertieften Semioseprozess, der den Sinn nicht aus der konkreten Wirkung der jeweiligen Einzelmedien erschließt, sondern in der epistemologischen Durchdringung der intermedialen Erfahrungen insgesamt einen Synergieeffekt neuer Erkenntnis erzeugt.

Die vierte Kategorie der *literarästhetischen Urteilsbildung*⁵⁶ erfasst Äußerungen, die sich mit der ästhetischen Qualität der medialen Vorgaben auseinandersetzen und dabei zu Wertungen bzw. Einschätzungen kommen. Interessant sind hier Bemühungen um Vergleiche oder Abgrenzungen, die deiktisch fundiert werden. Dabei geht es darum, dass Rezeptionshandlungen in verschiedenen medialen Kontexten überhaupt bewusst zueinander in Beziehung gesetzt und gewichtet werden. Die Subjektivität und/oder (normative) Objektivität der Urteilsbegründungen sind nachrangig, aber im Gesamtzusammenhang auf jeden Fall ausdifferenzierbar.

Im Rückbezug auf das vorgestellte Beispiel aus dem *Welschen Gast* lässt sich zusammenfassend an dieser Stelle sagen, dass eine illustrierte Handschriftenseite trotz ihrer fremden Materialität sowie ihrer unbekanntem Text- und Bildinhalte gar nicht rezipiert werden kann, „ohne dass Erinnerungen an bereits Gesehenes,

53 Vgl. KRUSE 2014a, 18–20.

54 Vgl. KRUSE 2014a, 20–22.

55 Vgl. KRUSE 2014a, 22f.

56 Vgl. KRUSE 2014a, 23f.

Gehörtes, Gelesenes, Erfahrenes, Gedachtes und Empfundenes aktualisiert“ werden.⁵⁷ Durch die grundstrukturelle Übereinstimmung zwischen modernen und mittelalterlichen Medienverbänden ergeben sich dann durch intermediale Rezeption die bei Kruse anvisierten Zu- und Übergänge des Alteritätsempfindens, der Differenzerfahrung, der intermedialen Kohärenzbildung und der literarästhetischen Urteilsbildung. Dies mündet idealerweise nicht nur in ein oberflächliches Verstehen des mittelalterlichen Textes, sondern ermöglicht es Schülerinnen und Schülern, diesen im Kontext seiner historischen Medialität auch als ein komplexes literarästhetisches Gebilde zu begreifen.

4 Vorschläge für den Einsatz des *Welschen Gasts* im medien-integrativen Deutschunterricht der Sekundar- und Oberstufe

Im Sinne eines Spiralcurriculums literarischen Lernens und orientiert an den Kompetenzerwartungen zu konkreten Jahrgangsstufen möchte ich im Folgenden in Stichworten und Kurzerläuterungen Vorschläge unterbreiten, wie der *Welsche Gast* im medienintegrativen Deutschunterricht der Sekundar- und Oberstufe eingesetzt werden kann.⁵⁸ Die Vorschläge reichen vom entdeckenden Lesen in der Unterstufe über intermediale bzw. intertextuelle Verfahren in der Mittelstufe bis hin zu Medientheorie, Medienkritik und Propädeutik in der Oberstufe. Die einzelnen Themen und Aspekte bauen dabei inhaltlich oder theoretisch aufeinander auf, können aber auf jeden Fall auch unabhängig voneinander realisiert werden.

5./6. Jahrgangsstufe – entdeckendes Lesen

- Fabel vom *Esel Baldewin* (9. Buch, 6. Kapitel, V. 13.261–13.412)
- Referenztext *Der Affe beim Barbier* (Zusatzillustration Hs. D, fol. 23^v)
- Sachkultur: Tischsitten, Ritterschaft etc.
- Sentenzen in Text und Bild
- Topos von der verkehrten Welt (*mundus inversus*)

In der 5./6. Jahrgangsstufe können vielfältige Themen aus dem Bereich der Sachkultur nach dem Verfahren des entdeckenden Lesens erschlossen werden. Die bereits im ersten Abschnitt des Beitrags angedeuteten Aspekte literarischen Lernens,⁵⁹ welche die Vermittlung eines spezifischen Gattungswissens zu Fabel und Schwank betreffen, wären sehr gut durch die Lektüre der Fabel vom *Esel Balde-*

⁵⁷ KRUSE 2014a, 24.

⁵⁸ Die Zusammenstellung basiert auf einer ersten subjektiven Auswahl aus der enormen Materialfülle, die der *Welsche Gast* für den medienintegrativen Deutschunterricht zu bieten hat, und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

⁵⁹ Auf die Dopplung von inhaltlichen Ausführungen und Nachweisen wird an dieser Stelle verzichtet.

*wîn*⁶⁰ zu ergänzen, die im 9. Buch des *Welschen Gastes* im 6. Kapitel als *bîspel*⁶¹ auserzählt wird. Insgesamt müsste für eine Behandlung in der Unterstufe die Textpassage bearbeitet werden:⁶² Zum einen müsste die Textmenge didaktisch erheblich reduziert und auf die Figurenpolarisierung zwischen dem Esel Baldewîn und dem Wolf zugespitzt werden. Zum anderen wäre ein signifikanter Aspekt aus der langen *Moralisatio* herauszugreifen und altersangemessen zu pointieren.

Wenn insgesamt bei der Realisierung einzelner Themen in der Unterstufe neben dem entdeckenden Lesen auch Illustrationen in den Textverstehensprozess einbezogen werden, entspricht dies je nach Intensität der Verzahnung der Text-Bild-Gefüge einem symmedialen Ansatz der medienintegrativen Deutschdidaktik.

7./8. Jahrgangsstufe – Identitätsorientierung, intermediale/intertextuelle Lektüren

- Geschlechterkonstruktionen (Intertexte: *Winsbeckische Gedichte*)
- Heldinnen und Helden der höfischen Romane („Lektürekatalog“, V. 1.026–1.080)
- Vorbilder, Selbstbilder, Spiegelungen (z. B. V. 3.627–3.640)

In der 7./8. Jahrgangsstufe könnte das symmediale Entdecken der Handschrift des *Welschen Gastes* systematisch in Richtung einer intermedialen/intertextuellen Lektüre ausgebaut werden.⁶³ Eine thematische Fokussierung auf Heldinnen und Helden, Selbstbilder oder Geschlechterkonstruktionen ergibt sich vor allem daraus, dass sich Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe meist aufgrund der Pubertät in einer Phase der Identitätsneuorientierung befinden.⁶⁴ Fragen der Ich-Identität – an wem orientiere ich mich wie? – betreffen personale Spiegelungsprozesse, denen sich heranwachsende Jugendliche heute täglich ebenso stellen müssen, wie dies einst von den Adressaten des *Welschen Gastes* erwartet wurde.⁶⁵ Der *Vers sich selben meistern alle tac* (V. 614) fordert dies als täglichen Selbstbildungsprozess ganz programmatisch ein.

60 In der Synopse von KÜHN 2002 zu den illustrierten Fabeln und Tierbildern des *Welschen Gastes* fehlt die fabelartige Binnenerzählung, weil das Kriterium der Visualisierung nicht erfüllt ist. Vgl. zuletzt zum *asinitas*-Topos SCHEUER 2015.

61 Thomasin verwendet den Begriff erstmalig im Sinne einer Gattungsbezeichnung; vgl. DE BOOR 1983, 228.

62 Mit der Teiledition von Eva Willms (Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast*, hg. Willms), V. 13.261–13.364 liegt eine sicherlich hilfreiche Übersetzung zur Orientierung für die Unterrichtspraxis vor.

63 Ergänzend zum Konzept des intermedialen Deutschunterrichts vgl. die Ansätze für den intertextuellen Literaturunterricht bei KAMMLER 2010.

64 Didaktisch relevant ist das Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts; vgl. FREDERKING 2010a.

65 Zur Didaxe als sozialem Spiegelungsprozess vgl. WENZEL 2009, 70–79; zum Aspekt einer vormodernen Subjektconstitution u. a. im Rekurs auf die illustrierten Spiegelszenen siehe bereits STARKEY 2005 sowie insgesamt zur Spiegelthematik STARKEY 2013.



Abb. 4: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, fol. 57^{rb}: Jünglinge mit einem Spiegel (Motiv 63, Detail).

In historischer Distanz die Suche nach den geeigneten Vorbildern außerdem als einen Prozess zu thematisieren, bei dem die Medialität der Spiegelung⁶⁶ auf Fragen der Selbsterkenntnis übertragen wird, kann einerseits im Alltag entlastende Wirkung haben, andererseits aber auch eine Reflexion darüber anstoßen, ob und wie sich moderne Ich-Identitäten etwa durch mediale Praktiken anders als im Mittelalter formieren.⁶⁷ Geschaffen werden Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung im Fremden und der Fremdwahrnehmung im Selbst. Im Text des *Welschen Gastes* ist dies in verblüffend modern anmutender Konfiguration als mediale Verknennungsszene eines Ichs mit einem Spielkameraden konfiguriert (vgl. V. 3.627–3.640).⁶⁸ In der zugehörigen Illustration der Handschrift A wird die Szene jedoch deutlich anders akzentuiert (vgl. Abb. 4):⁶⁹ Statt einer Verwechslung kommt es zum kompetitiven (Selbst-)Vergleich bezüglich der (eigenen) Schönheit.⁷⁰ Allusionen ergeben sich zum Narziss-Mythos,⁷¹ aber auch zum Wandel von Schönheitsvorstellungen bis in die Gegenwart.⁷²

66 Dazu und zu anthropologischen Aspekten vgl. TEUBER 2002.

67 Aufgrund der rasanten Entwicklungen im Bereich moderner Medientechnologien wären die Unterrichtsvorschläge bei Fröhlich 2003, 61, die auf Phänomene der Populärkultur aus dem Jahre 2002 – BRAVO, MTV, VIVA – Bezug nehmen, unbedingt zu aktualisieren.

68 Im Rekurs auf Lacans Spiegelphase gedeutet bei STARKEY 2005, 238.

69 Zur Text-Bild-Relation und zum Motivabgleich mit Hss. G, S und W vgl. STARKEY 2005.

70 Vgl. linkes Spruchband: *Sich wie schon er ist*; rechtes Spruchband: *Ich bin schoner danne er*.

71 Vgl. STARKEY 2005, Anm. 10.

72 Hier könnten kritische Aspekte zur Moderne einfließen, die sich z. B. auf Identitätskonstitution durch Mode oder künstliche Schönheitskonstruktionen beziehen.



Abb. 5: Thomasin von Zerklare, *Der Welsche Gast*. Heidelberg, Universitätsbibliothek, Cod. Pal. germ. 389, fol. 17^r: Überwindung der Trägheit (Motiv 24, Detail, 90° gegen den Uhrzeigersinn gedreht).

Als Ausgangspunkt für eine intertextuelle Beschäftigung mit exemplarischen Figuren der höfischen Literatur eignet sich der sogenannte ‚Lektürekatalog‘ (V. 1.026–1.080).⁷³ Da Artus, Gawein oder Key als Protagonisten in verschiedenen Artusromanen wiederkehren, ist ihnen eine genuin mittelalterliche Intertextualität eingeschrieben, die im punktuellen Vergleich prototypischer Szenen herausgearbeitet werden kann. Mit insgesamt 22 von 54 Versen dominiert Key als Negativexemplar der *trâkeit* (V. 1.056) den Lektürekatalog.⁷⁴ Mit Blick auf die Text-Bild-Verhältnisse ist allerdings bemerkenswert, dass nicht der Lektürekatalog selbst illustriert oder die dominante Key-Figur in Szene gesetzt wurde, sondern der abstrakt normative Gehalt der Verse 1.056–1.058 als didaktischer Imperativ zur Überwindung der Trägheit in einer „Vers-für-Vers-Übertragung“ als „Quintessenz teilhabenden Lernens“ visualisiert wird (vgl. Abb. 5).⁷⁵

Insgesamt fällt außerdem am Lektürekatalog auf, dass im Vergleich zur Aufzählung der ritterlichen Artusroman-Helden als weibliche Vorbilder zu einem großen Teil antike Heldinnen benannt werden, deren anders konfiguriertes Identifikationspotenzial für zeitgenössische wie auch moderne Rezipientinnen thematisiert werden könnte. Dies lenkt den Fokus außerdem grundlegend auf die Differenzierung zwischen den Geschlechtern und die *gender*-distinkten Modellierungen der Didaxe.⁷⁶ In diesem Zusammenhang bieten sich intertextuelle Vergleiche mit ande-

73 Die Bezüge zu Thomasins mutmaßlichen Intertexten wurden aufbereitet von DÜWEL 1991; vgl. außerdem zum Lektürekatalog unter dem Gesichtspunkt medienorientierten Lernens WANDHOFF 2002 sowie punktuell aus didaktischer Sicht FRÖHLICH 2003, 53f.

74 Vgl. DÜWEL 1991, 89–92.

75 WANDHOFF 2002, 116.

76 Zu *Gender*-Konstruktionen mit besonderem Fokus auf die Ikonographie des *Welschen Gastes* vgl. STARKEY 2006; zu Männlichkeitskonstruktionen WEICHSELBAUMER 2002 und WEICHSELBAUMER 2003.

ren Verhaltenslehren, etwa den *Winsbeckischen Gedichten*, an, um herauszuarbeiten, wie unterschiedlich die Sozialisationsziele für adlige Mädchen und Knaben konzipiert waren, obwohl es für beide Geschlechter gleichermaßen darum ging, sich die jeweilige Geschlechterrolle gemäß einer normativen Idealvorstellung in der höfischen Interaktion durch Teilhabe und Nachahmung oder durch Erfahrungskanalisation in Konstellationen des Lehrens und Lernens anzueignen.⁷⁷

9. Jahrgangsstufe bis Oberstufe – Medientheorie, Medienkritik, Propädeutik

- Artes-Zyklus
- *fictio* und *veritas*
- Deixis und Imagination
- Kosmologie und Naturwissenschaften
- Sprachreflexion
- Tugendallegorese

Ab der 9. Jahrgangsstufe, aber vor allem in der Oberstufe könnte die Themenauswahl deutlich abstrakter werden. Bei entsprechender didaktischer Aufbereitung und Reduktion sind sämtliche Spezialthemen der mediävistischen Forschung zum *Welschen Gast* denkbar.⁷⁸

Tatsächlich zielen die stichwortartig benannten Themenfelder auf eine Vermittlung von Wissen über das mittelalterliche Welt- und Gesellschaftsbild ab, das in Bezug zur aktuellen Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern zu setzen sowie mit deren Wahrnehmungs- und Wissenshorizonten, Medienerfahrungen und Rezeptionsweisen abzugleichen wäre. Die Tauglichkeit des *Welschen Gastes* für den Einsatz im medienintegrativen Deutschunterricht zeigt sich hier gerade in der unermesslichen Themenfülle einerseits, andererseits aber auch im Sinne einer ‚sekundären‘ Didaxe: Denn der Text und seine historischen Überlieferungszeugnisse bieten nicht nur vielfältige Einsatzmöglichkeiten im medienintegrativen Deutschunterricht unterschiedlicher Jahrgangsstufen, sondern darüber hinaus können auch die anvisierten Kompetenzdimensionen und der Erkenntnisgewinn systematisch erweitert und einem fortschreitenden Niveau angepasst werden. Auf einer metareflexiven Ebene ist diese Progression bereits in Thomasins Werk angelegt. Seine Intention eines kompetenz- und medienorientierten Lernens erweist sich demnach als didaktisch verblüffend aktuell.

77 Dazu mit didaktischen Vorschlägen und weiteren intertextuellen Vergleichsmöglichkeiten BENNEWITZ/WEICHELBAUMER 2003.

78 Nähere Ausführungen hierzu würden den Rahmen des Beitrags sprengen; zu den aufgelisteten Aspekten vgl. jeweils exemplarisch STOLZ 1998 (Artes-Zyklus); KNAPP 1997 (*fictio* und *veritas*); WENZEL 2004 (Deixis und Imagination); WIESINGER 2010 (Kosmologie und Naturwissenschaften); KÄSTNER 2004 (Sprachreflexion); HUBER 1988 (Tugendallegorese).

Literaturverzeichnis

Quellen

- Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast: Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria*, hg. von Heinrich Rückert, mit einer Einleitung und einem Register von Friedrich Neumann, Nachdruck der Ausgabe Quedlinburg/Leipzig 1852 (Bibliothek der gesamten deutschen National-Literatur von der ältesten bis auf die neuere Zeit 30) (Deutsche Neudrucke. Texte des Mittelalters), Berlin 1965, Digitalisat der Ausgabe 1852: <https://doi.org/10.11588/digit.23919>.
- Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast*: Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast*, hg. von Friedrich Wilhelm von Kries, 4 Bde. (Göppinger Arbeiten zur Germanistik 425, 1–4), Göppingen 1984–1985.
- Thomasin von Zerclaere, *Welscher Gast*: Thomasin von Zerclaere, *Der Welsche Gast*, ausgewählt, eingeleitet, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eva Willms (de Gruyter Texte), Berlin/New York 2004.
- Welscher Gast digital*, <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/wgd/> (Stand: 22. 12. 2021).

Forschungsliteratur

- ALIENA (o. J.), „Alte Literatur im Erlebnisraum neu aestheticisiert“, <http://aliena.sbg.ac.at/start/starto.html> (Stand: 27. 07. 2021).
- Anders, Petra (2013), *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge* (Reihe Praxis Deutsch), Seelze-Velber.
- Arbeitskoffer (o. J.), „Arbeitskoffer zu den Steirischen Literaturpfaden des Mittelalters“, <http://literaturpfade.uni-graz.at/de/arbeitskoffer> (Stand: 27. 07. 2021).
- Baum, Michael (2010), „Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik. Lesen und Verstehen piktoraler Texte“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 202–220.
- Baum, Michael/Laudenberg, Beate (Hgg.) (2012), *Illustration und Paratext* (Medien im Deutschunterricht 2011. Jahrbuch), München.
- Bennewitz, Ingrid/Weichselbaumer, Ruth (2003), „Erziehung zur Differenz. Entwürfe idealer Weiblichkeit und Männlichkeit in der didaktischen Literatur des Mittelalters“, in: *Der Deutschunterricht* 55 (1), 43–50, Textbeilage 12–16.
- Bönnighausen, Marion (2006), „An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht“, in: Volker Frederking (Hg.), *Filmdidaktik und Filmästhetik* (Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch) München, 191–203.
- Bönnighausen, Marion (2010), „Intermedialer Literaturunterricht“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 503–514.
- de Boor, Helmut (1983), „Über Fabel und Bîspel“, in: Peter Hasubek (Hg.), *Fabelforschung* (Wege der Forschung 572), Darmstadt, 224–259.
- Brinker-von der Heyde, Claudia (2002), „Der *Welsche Gast* des Thomasin von Zerclaere: eine (Vor-)Bildgeschichte“, in: Horst Wenzel u. Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere* (Pictura et poesis 15), Köln/Weimar/Wien, 9–32.
- Brückner, Jane/Bulizek, Björn/Miedema, Nine/Sieber, Andrea (2012), „Das Projekt ‚mittelneu‘. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht“, in: Ingrid Bennewitz u. Andrea Schindler (Hgg.), *Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010* (Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien 5), Bamberg, 91–98.

- Buch und Feder** (o. J.), „Buch und Feder. Die mittelalterliche Schreibstube“, http://www.siegfriedmuseum-xanten.de/?page_id=769 (Stand: 27.07.2021).
- Cormeau, Christoph (1995)**, „Thomasin von Zerklære“, in: Kurt Ruh, Gundolf Keil, Werner Schröder, Burghart Wachinger u. Franz Josef Worstbrock (Hgg.), *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*, 2., völlig neu bearb. Aufl., Bd. 9, Berlin/New York, Sp. 896–902.
- Dicke, Gerd/Grubmüller, Klaus (1987)**, *Die Fabeln des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Ein Katalog der deutschen Versionen und ihrer lateinischen Entsprechungen* (Münstersche Mittelalter-Schriften 60), München.
- Düwel, Klaus (1991)**, „Lesestoff für junge Adlige. Lektüreempfehlungen in einer Tugendlehre des 13. Jahrhunderts“, in: *Fabula* 32, 67–93.
- Frederking, Volker (2010a)**, „Identitätsorientierter Literaturunterricht“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 427–470.
- Frederking, Volker (2010b)**, „Symmedialer Deutschunterricht“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 515–544.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (Hgg.) (2018³)**, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik 44), Berlin.
- Fröhlich, Jürgen (2003)**, „Selbst,bild' – Vor,bild' – Spiegel,bild' – Schrift,bild'. Medien der Erziehung“, in: *Der Deutschunterricht* 55 (1), 52–61; Textbeilage 17–20.
- Garbe, Christine (2010)**, „Literarische Sozialisation – Mediensozialisation“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 21–40.
- Groebe, Norbert (2002)**, „Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte“, in: Norbert Groebe u. Bettina Hurrelmann (Hgg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (Lesesozialisation und Medien), Weinheim/München, 160–197.
- Höfer, Susanne (2003)**, „Zur gesellschaftlichen Verortung und Funktion der Gelehrten und des gelehrten Wissens im *Welschen Gast* des Thomasin von Zerklære“, in: Nine Miedema u. Rudolf Suntrup (Hgg.), *Literatur, Geschichte, Literaturgeschichte. Beiträge zur mediävistischen Literaturwissenschaft. Festschrift für Volker Honemann zum 60. Geburtstag*, Frankfurt a. M. et al., 865–877.
- Huber, Christoph (1988)**, *Die Aufnahme und Verarbeitung des Alanus ab Insulis in mittelhochdeutschen Dichtungen. Untersuchungen zu Thomasin von Zerklære, Gottfried von Straßburg, Frauenlob, Heinrich von Neustadt, Heinrich von St. Gallen, Heinrich von Mügeln und Johannes von Tepl* (Münchener Texte und Untersuchungen zur deutschen Literatur des Mittelalters 89), Zürich/München.
- Hurrelmann, Bettina (2021⁸)**, „Modelle und Merkmale der Lesekompetenz“, in: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (Lehren lernen – Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung), Seelze-Velber, 22–32.
- Janson, Horst Woldemar (1952)**, *Apes and ape lore in the Middle Ages and the Renaissance* (Studies of the Warburg Institute 20), London.
- Kästner, Hannes (2004)**, „Seit mir, chan si daz? Reflexion über Deutsch als Fremd- und Literatursprache bei Thomasin von Zerklære“, in: Václav Bok, Ulla Williams u. Werner Williams-Krapp (Hgg.), *Studien zur deutschen Sprache und Literatur. Festschrift für Konrad Kunze zum 65. Geburtstag* (Schriftenreihe Studien zur Germanistik 10), Hamburg, 45–59.
- Kammler, Clemens (2010)**, „Intertextueller Literaturunterricht“, in: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hgg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2: *Literatur- und Mediendidaktik*, Baltmannsweiler, 307–318.
- Kernlehrplan (2007)**, „Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch“, http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf (Stand: 27.07.2021).

- Knapp, Fritz Peter (1997)**, „*Integumentum* und *Âventiure*. Nochmals zur Literaturtheorie bei Bernardus (Silvestris?) und Thomasin von Zerclaere“, in: Fritz Peter Knapp, *Historie und Fiktion in der mittelalterlichen Gattungspoetik*, Bd. 1: *Sieben Studien und ein Nachwort* (Beiträge zur älteren Literaturgeschichte), Heidelberg, 65–74.
- Krull, Renate (Hg.) (2006)**, *Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch*, Bd. 6, Berlin.
- Kruse, Iris (2014a)**, „Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe“, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 1, <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (Stand: 27.07.2021).
- Kruse, Iris (2014b)**, „Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements“, in: Gina Weinkauff, Ute Dettmar, Thomas Möbius u. Ingrid Tomkowiak (Hgg.), *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz* (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien 89), Frankfurt a. M. et al., 179–198.
- Kühn, Claudia (2002)**, „*swer niht enmerchet, daz er siht, er enbezzert sich davon niht*. Die illustrierten Fabeln und Tierbilder im *Welschen Gast* des Thomasin von Zerclaere“, in: Horst Wenzel u. Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere* (Pictura et poesis 15), Köln/Weimar/Wien, 200–215.
- Lexner, Matthias (1999³⁸)**, *Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch*, mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel, Stuttgart.
- Lösener, Hans (Hg.) (2015)**, „Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand“, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, http://leseraeume.de/?page_id=308 (Stand: 27.07.2021).
- Merten, Stephan (2016²)**, „Arbeit mit Wörterbüchern“, in: Inge Pohl u. Winfried Ulrich (Hgg.), *Wortschatzarbeit* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7), Baltmannsweiler, 348–360.
- Miedema, Nine (2011)**, „Mittelalterliche Texte“, in: *Praxis Deutsch* 38, Heft 230, 4–14.
- Miedema, Nine/Sieber, Andrea (2013a)**, „Das Projekt ‚mittelneu‘ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht)“, in: Dieter Wrobel u. Stefan Tomasek (Hgg.), *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle*, Baltmannsweiler, 171–185.
- Miedema, Nine/Sieber, Andrea (2013b)**, „Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung“, in: Nine Miedema u. Andrea Sieber (Hgg.), *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht* (Germanistik, Didaktik, Unterricht 10), Frankfurt a. M. et al., 7–19.
- Mimasch (o. J.)**, „Mittelalter macht Schule“, <http://mimasch.de> (Stand: 27.07.2021).
- Möbius, Thomas (2010)**, *Grundlegung einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur* (Medien im Deutschunterricht 7), München.
- Ott, Norbert H. (2002)**, „Mise en page. Zur ikonischen Struktur der Illustrationen von Thomasins *Welschem Gast*“, in: Horst Wenzel u. Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere* (Pictura et poesis 15), Köln/Weimar/Wien, 33–63.
- Paefgen, Elisabeth K. (1998)**, „Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive“, in: Jürgen Belgrad u. Karlheinz Fingerhut (Hgg.), *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*, Baltmannsweiler, 14–23.
- Reckwitz, Andreas (2012)**, *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1995), Berlin.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020⁹)**, *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, Baltmannsweiler.
- Scheuer, Hans Jürgen (2015)**, „Topos ‚asinitas‘. Editorial“, in: *Zeitschrift für Germanistik* N. F. 25 (1), 8–13.
- Schwinghammer, Ylva (2016)**, „Literarisches Lernen anhand älterer deutscher Texte – Sprachhistorische Differenzqualität als Chance für den Wissenserwerb“, in: Thomas Möbius u.

- Michael Steinmetz (Hgg.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte* (Positionen der Deutschdidaktik 4), Frankfurt a. M. et al., 155–164.
- Sieber, Andrea (2015)**, „An den Schnittstellen des Nibelungen-Mythos. Überlegungen zur medien-integrativen Literaturdidaktik“, in: Wernfried Hofmeister u. Ylva Schwinghammer (Hgg.), *Literatur-Erlebnisse zwischen Mittelalter und Gegenwart. Aktuelle didaktische Konzepte und Reflexionen zur Vermittlung deutschsprachiger Texte* (Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit 9), Frankfurt a. M. et al., 251–275.
- Sieber, Andrea (2016)**, „Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht“, in: Sabine Seelbach u. Gerhild Zamminer (Hgg.), *Sehnsuchtsort Mittelalter* (Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 40 [3]), 50–66.
- Sieber, Andrea (2019)**, „Tristan auf der Spur. Detektivische Zugänge zu mittelalterlicher Literatur“, in: Amelie Zimmermann, Mirjam Dick, Dorothe Knapp u. Romina Seefried (Hgg.), *Spuren – Netze – Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung* (Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik 7), 15–49, <https://www.kultursemiotik.com/forschung/publikationen/schriftenreihe-online/> (Stand: 09.02.2022).
- Spinner, Kaspar H. (2006)**, „Literarisches Lernen“, in: *Praxis Deutsch* 33, Heft 200, 6–16.
- Starkey, Kathryn (2005)**, „Thomasins Spiegelphase. (Selbst) Reflexion und Bildfunktion bei der Formierung des höfischen Subjekts“, in: Martin Baisch, Jutta Eming, Hendrije Haufe u. Andrea Sieber (Hgg.), *Inszenierungen von Subjektivität in der Literatur des Mittelalters*, Königstein i. T., 230–248.
- Starkey, Kathryn (2006)**, „Das unfeste Geschlecht. Überlegungen zur Entwicklung einer volkssprachigen Ikonographie am Beispiel des *Welschen Gasts*“, in: Horst Wenzel u. C. Stephen Jaeger (Hgg.), *Visualisierungsstrategien in mittelalterlichen Bildern und Texten* (Philologische Studien und Quellen 195), Berlin, 99–138.
- Starkey, Kathryn (2010)**, „Affektives Sehen. Visualisierungsstrategien in Thomasins *Welschem Gast*“, in: Ingrid Kasten (Hg.), *Machtvolle Gefühle* (Trends in Medieval Philology 24), Berlin, 167–186.
- Starkey, Kathryn (2013)**, *A courtier's mirror. Cultivating elite identity in Thomasin von Zerclaere's ‚Welscher Gast‘*, Notre Dame (IN).
- Stolz, Michael (1998)**, „Text und Bild im Widerspruch? Der Artes-Zyklus in Thomasins *Welschem Gast* als Zeugnis mittelalterlicher Memorialkultur“, in: Joachim Heinze, L. Peter Johnson u. Gisela Vollmann-Profe (Hgg.), *Neue Wege der Mittelalter-Philologie. Landshuter Kolloquium 1996* (Wolfram-Studien 15), Berlin, 344–372.
- Teuber, Bernhard (2002)**, „*Per speculum in aenigmate*. Medialität und Anthropologie des Spiegels vom Mittelalter zur frühen Neuzeit“, in: Wolfram Nitsch u. Bernhard Teuber (Hgg.), *Vom Flugblatt zum Feuilleton. Mediengebrauch und ästhetische Anthropologie in historischer Perspektive*, Tübingen, 13–33.
- Wandhoff, Haiko (2002)**, „*bilde und schrift, volgen und versten*. Medienorientiertes Lernen im *Welschen Gast* am Beispiel des ‚Lektürekatalogs‘“, in: Horst Wenzel u. Christina Lechtermann (Hgg.), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere* (Pictura et poesis 15), Köln/Weimar/Wien, 104–120.
- Weichselbaumer, Ruth (2002)**, „Normierte Männlichkeit. Verhaltenslehren aus dem *Welschen Gast* Thomasins von Zerclaere“, in: Ingrid Bennewitz u. Ingrid Kasten (Hgg.), *Genderdiskurse und Körperbilder im Mittelalter. Eine Bilanzierung nach Butler und Laqueur* (Bamberger Studien zum Mittelalter 1), Münster/Hamburg/London, 157–177.
- Weichselbaumer, Ruth (2003)**, *Der konstruierte Mann. Repräsentation, Aktion und Disziplinierung in der didaktischen Literatur des Mittelalters* (Bamberger Studien zum Mittelalter 2), Münster/Hamburg/London.
- Wenzel, Horst (2004)**, „*wan die vrumen liute sint / unde suln sin spigel dem chint*. Zum Verhältnis von Zeigen und Wahrnehmen im *Welschen Gast* des Thomasin von Zerclaere“, in: Christina Lechtermann u. Carsten Morsch (Hgg.), *Kunst der Bewegung. Kinästhetische Wahrnehmung und Probandeln in virtuellen Welten* (Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik 8), Bern et al., 181–215

Wenzel, Horst (2006), „Sagen und Zeigen. Zur Poetik der Visualität im *Welschen Gast* des Thomasin von Zerclaere“, in: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 125, 1–28.

Wenzel, Horst (2009), *Spiegelungen. Zur Kultur der Visualität im Mittelalter* (Philologische Studien und Quellen 216), Berlin.

Wenzel, Horst/Lechtermann, Christina (Hgg.) (2002), *Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ‚Welschen Gastes‘ von Thomasin von Zerclaere* (Pictura et poesis 15), Köln/Weimar/Wien

Wiesinger, Michaela (2010), Feuer, Wasser, Luft und Erde. Die Elemente und ihre Verbindung zur Naturwissenschaft im *Welschen Gast* des Thomasin von Zerclaere“, in: Constanze Drumm u. Michaela Wiesinger (Hgg.), *SommerKolleg Germanistische Graduierenden-Studien Österreich. Klagenfurt 2009*, Wien, 255–275.