

Mittelalter hat Zukunft – neue Perspektiven für Mediävistik und Schule

Zusammenfassung. Der Beitrag argumentiert anhand des Freiburger Projekts „Netzwerk Philologie und Schule“ für mehr Pragmatismus beim Versuch, mediävistische Inhalte in Schulen zu vermitteln: Zielgruppenorientierung des Angebots mit Blick auf Lehrer*innen und Schüler*innen und die Betonung der Lehrpraxis für Studierende sind wichtiger als der oft in der Forschung betonte akademische Anspruch an die Inhalte. So kann ein produktiver Dialog zwischen den Institutionen Schule und Universität erreicht werden, von dem beide Seiten profitieren.

Schlüsselwörter. Mittelalterphilologie und Schule, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Lehrer*innenfortbildung, Master of Education

The future of the Middle Ages – new perspectives on medievalism and school-teaching

Abstract. Based on the project “Netzwerk Philologie und Schule” hosted by Freiburg university, this article makes an argument for a more pragmatic approach to including medieval topics in school teaching. While research often focuses on academic requirements regarding content, it is more important to consider the target audience (teachers, school students) and to create teaching opportunities for student teachers. The overall aim of the approach is to start a productive dialogue between universities and schools which can benefit both sides.

Keywords. Medievalism and school teaching, philology and didactics, advanced vocational training for teachers, Master of Education

Praxisbezug im Lehramtsstudium – verborgene Chancen

Die Lehramtsausbildung für Gymnasiallehrer*innen ist durch die Modularisierung des Studiums in Bewegung geraten. Entsprechende Ratgeber sind für Studierende schon länger erhältlich (vgl. Saalfrank, Lerche 2013), in den Universitäten wirklich angekommen ist das ‚neue‘ Lehramt allerdings endgültig erst durch den Master of Education (M. Ed.), der spätestens seit Winter 2019 angeboten werden muss und auf je unterschiedlichen Bachelor-Studiengängen aufbaut.

Die Zulassungsvoraussetzungen und die Studienanforderungen mit Gewichtung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften unterscheiden sich von Universität zu Universität – ich werde in diesem Artikel die Bedingungen in der Freiburger Germanistik zum Beispiel nehmen, wo mein Projekt angesiedelt ist. Gleich ist allerdings allen M.Ed.-Studiengängen der verschiedenen Universitäten das Praxismodul, das „nach Möglichkeit gleich zu Beginn des Masterstudiums absolviert werden“ soll (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 2). Da es aber verpflichtend in einem Wintersemester durchzuführen ist, bleibt für die Mehrheit der Studierenden, die ihr Master-Studium gewöhnlich zum Wintersemester aufnehmen, das vorletzte Studiensemester der einzig mögliche Zeitpunkt dafür. Erst am Ende des Studiums erhalten Lehramtsstudierende damit „eine Beurteilung darüber, ob die ihrem Ausbildungsstand entsprechenden Grundlagen didaktisch-methodischer und personaler Kompetenzen im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit als Lehrkraft in hinreichender Weise erfüllt sind“ (ebd.). Mehr noch: Bei einem modularisierten Lehramtsstudium vergehen vier Jahre zwischen dem ersten Schulpraktikum am Studienbeginn des BA (vgl. z. B. die Prüfungsordnung Polyvalenter Zwei-Hauptfächer-BA Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2015, Anlage C, § 2 [1]) und dem zweiten am Ende des M. Ed.

Das bedeutet, dass die Studierenden für den Großteil ihrer akademischen Karriere keinerlei Kontakt zur Schule haben, obschon, wie Studien belegen, gerade der Praxisbezug eine wichtige Rolle für die zukünftigen Lehrer*innen spielt (vgl. Denner, Hoffmann 2013, S. 121). Diese Neukonzeption stellt einen Bruch mit der alten Lehramtsausbildung dar, die ein Praxissemester in der Mitte der Studienzeit (im 5. Semester) vorsah (vgl. Lehramtsprüfungsordnung, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2016, § 3). Dieser Mangel an Praxis ist ein strukturelles Defizit des M. Ed., da der Konnex zwischen Fachwissenschaft und Fachpraxis, wie ihn etwa der Deutsche Germanistenverband fordert (2012, S. 19), fast vollständig entfällt. Ein zweites Defizit ist die Reduktion der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Master-Studiengang; in Freiburg z. B. sind nur 17 ECTS im jeweiligen Fach zu erwerben, das sind konkret zwei Masterseminare, eines in Sprach- und eines in

Literaturwissenschaft (Prüfungsordnung M. Ed., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg 2019a, §3 [2]).

Fachwissenschaft und Lehramtsausbildung – ein schwieriger Beziehungsstatus

Damit tritt die Fachwissenschaft (nicht nur in Freiburg, sondern mit geringfügigen Unterschieden auch an den anderen baden-württembergischen Universitäten) im entscheidenden Moment der Lehramtsausbildung hinter bildungswissenschaftliche Inhalte zurück: Ein Großteil der fachwissenschaftlichen ECTS-Punkte wird zu Beginn der Universitätskarriere im Grundstudium erworben, und zwar mehrheitlich durch den Besuch von Einführungsveranstaltungen, die Basiswissen vermitteln (in der Freiburger Germanistik sind das 28 von 75 ECTS-Punkten; vgl. Prüfungsordnung 2 Hauptfach BA Deutsch, § 3). Fachwissenschaftliche Vertiefung erfolgt sodann selektiv, und diesen Einengungsprozess im Erwerb fachlichen Wissens setzt der M. Ed. fort, der nur noch exemplarische Einblicke in kleine Ausschnitte des Fachs gewährt.

Die angebotenen Veranstaltungen sind zudem nicht spezifisch auf Lehramtsstudierende zugeschnitten, sondern haben als Zielgruppe alle Studierenden des Fachs. Es gilt der „Vorrang des Objekts“ (Baudisch, Hain 2015, S. 13), selbst einbringen müssen die angehenden Lehrer*innen intrinsische Motivation und die Hoffnung auf unspezifische Surplus-Effekte der wissenschaftlichen Ausbildung: „Die Auseinandersetzung mit den Objekten der Fachwissenschaft öffnet nicht nur Perspektiven, alternative und intersubjektiv nachvollziehbare Routen durch die Bildungslandschaft zu nehmen, sondern zugleich auch die Möglichkeit seine eigene Subjektivität (Stichwort: Lehrerpersönlichkeit!) auszubilden“ (Baudisch, Hain 2015, S. 17). Thematisiert wird dies in der Universität allerdings nicht, und die wichtigste Aufgabe in der Lehramtsausbildung, der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, muss im Selbststudium erarbeitet werden.

Die Folge sind problematische Beziehungen zum Fach und selektive Grundkenntnisse der Studierenden, die sich auch in geringer Zufriedenheit mit dem Fach, in reduziertem Engagement und hohen Abbruchquoten niederschlagen (vgl. Bernholt et al. 2018, S. 26; Rauin 2007, S. 60–64). Die Sinnfrage, welche die Studierenden (zurecht) immer wieder stellen, trifft besonders die Geisteswissenschaftler ins Mark, die sich zunehmend zur Selbstrechtfertigung gedrängt sehen (vgl. dazu Bieber, Berthold 2018; Doerry 2017). Dies lässt es besonders problematisch erscheinen, dass auf die Bedürfnisse einer Hauptklientel der Universitätsgermanistik nicht strukturell und nachhaltig mit adäquaten Angeboten reagiert wird,

die den Studierenden konsequent durch den Verlauf des Studiums hindurch die Praxisrelevanz der Universitätsforschung im Lehrer*innenberuf nahebringen, denn: „Der wahrgenommene Theorie-Praxis-Bezug stellt [...] ein entscheidendes Kriterium für die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden dar“ (Bernholt et al. 2018, S. 27).

Lösungsansätze: Das Freiburger Beispiel

In der Germanistik und den übrigen Geisteswissenschaften gibt es immer wieder Bemühungen darum, dem Desiderat einer engeren Verknüpfung von Universität und Schule mit proaktivem universitärem Engagement den Weg zu ebnen. Dabei finden sich einerseits wissenschaftspropädeutische Ansätze im Alfred-Krupp-Schülerlabor an der Universität Bochum und in den Heidelberger „Denkwerk“-Projekten (Robert-Bosch-Stiftung) in der mittelalterlichen Geschichte (in trilateraler Kooperation von Universität, Schule und Museum; vgl. Peltzer 2020) und in der Romanistik (Denkwerk Blog 2017). In der Germanistik ist besonders das ‚kleine‘ Teilfach Mediävistik aktiv, das um seine Relevanz im Schulunterricht kämpfen muss. Hier wird vornehmlich nach Wegen gesucht, wie germanistisch-mediävistische Inhalte für den Schulunterricht aufbereitet und auch in die Schulpraxis eingebracht werden können. Das inzwischen eingestellte Mittelneu-Portal der Universität Duisburg-Essen (Miedema, Sieber 2013b) und das Bamberger Projekt „Mittelalter macht Schule“ (MimaSch), aber auch Initiativen z. B. in Konstanz (Arbeitskreis Mittelalterliche Literatur und Schule) und Chemnitz (MUSS) beweisen das Interesse der Mediävistik an der Schule. Es gibt auch vermehrte Aufmerksamkeit der Forschung (vgl. z. B. Goerlitz, Hensel-Grobe 2017; Mielke 2018 mit Literaturangaben; Philosch 2018).

Vorstellen möchte ich als Case-Study das „Netzwerk Philologie und Schule“ (Philosch), das ich seit 2016 an der Universität Freiburg erarbeite. Das Projekt wird vom Stifterverband mit einer Fellowship für Innovation in der Hochschullehre unterstützt und vom „Freiburg Advanced Center of Education“ (FACE) gefördert. Das Netzwerk ist in der Germanistischen Mediävistik angesiedelt (das Vorläuferprojekt trug seit 2006 den Titel „Arbeitskreis Mittelalter und Schule“), es führt aber bewusst die „Philologie“ und nicht die Mediävistik im Titel. Denn der Blick richtet sich nicht auf die schulische Anwendbarkeit der mittelalterlichen Literatur allein, sondern zielt auf die breitere Perspektive: Erstens geht es um die Verortung der mittelhochdeutschen Texte im größeren Gesamt einer interdisziplinären Mediävistik, bei der die unterschiedlichen Fächer voneinander profitieren können. Zweitens ist die Rücksichtnahme auf die *longue durée* der Literaturgeschichte zentral. Denn für fast alle Themen des gymnasialen Deutschunterrichts lässt sich

eine historische Perspektive von Traditionsmustern und Vorgängern eröffnen, die den prüfungsrelevanten (zumeist: neuzeitlichen) Text in neuem Licht zeigen. Die schulischen Themen gewinnen dadurch an Tiefenschärfe und die mittelalterlichen Texte erreichen eine andere Art der Präsenz. Anders als anderen Initiativen geht es dem PhiloSch-Netzwerk deshalb nicht darum, völlig neue Räume für mittelalterliche Texte im Schulunterricht zu erschließen. Stattdessen will das Projekt an die Pflichtlektüren und Vorschläge des Bildungsplans ‚andocken‘ und das dort Geforderte sinnvoll aus der mediävistischen Perspektive ergänzen.

Dieses breite Mittelalterverständnis und den pragmatischen Ansatz trägt das Netzwerk in drei Teilbereiche seiner Arbeit hinein, die an der Schnittstelle von Universität und Schule angesiedelt ist: Erstens werden Projektseminare angeboten, die Studierenden die Möglichkeit eröffnen, die lange Wartezeit zwischen den in den Prüfungsordnungen vorgesehenen Praktika zu überbrücken. Zweitens organisiert das Projekt Lehrer*innenfortbildungen, um Universitätswissen und Schulalltag in engeren Kontakt zu bringen. Der dritte Bereich, in dem die Projekte der ersten beiden Bereiche beforscht werden, ruht auf der praktischen Arbeit auf und soll in Empfehlungen münden, wie sich das Lehramtsstudium im Rahmen der geltenden Prüfungsordnungen optimieren lässt. Vorstellen möchte ich im Folgenden die erste Säule der Arbeit, die Studierenden Einblicke in die Schule ermöglicht.

Projektseminare waren der Ausgangspunkt der Arbeit des Netzwerks und begleiten seine ganze Entwicklung: Der Bildungsplan Deutsch des Landes Baden-Württemberg gibt nur wenige konkrete Ansatzpunkte, um Mediävistik für die Schule anzubieten. In Klasse 7/8 ist vorgesehen, „Texte des Mittelalters (,Nibelungenlied‘, Artusroman, Minnelyrik), in Teilen auch auf Mittelhochdeutsch“ zu behandeln, und es wird gefordert, dass Schüler*innen „exemplarisch historische Kontexte in ihr Verständnis von Texten einbeziehen (auch Mittelalter), indem sie Bezüge zu Entstehungszeit und -bedingungen herstellen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016, S. 35, 34). Angela Mielke (2011) betont, dass das ‚Nibelungenlied‘ den Schüler*innen ebenso wie den Lehrkräften zu viel abverlangt, ganz abgesehen von der sprachlichen Hürde, die es für das Verständnis „in Teilen auch auf Mittelhochdeutsch“ zu überwinden gilt. Vermittlung mittelalterlicher Literatur in der Unter- und Mittelstufe kann folglich nur auf der Basis von extremer Reduktion und in exemplarischem Arbeiten geschehen.

Die Arbeit des Netzwerks ist deshalb aus pragmatischen Gründen vor allem im Bereich der Sekundarstufe II, idealerweise in der Kursstufe des Gymnasiums angesiedelt. Hier wird zwar nicht mittelalterliche Literatur, sondern Literatur des 17. bis 21. Jahrhunderts behandelt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Baden-Württemberg 2016, S. 63), das Mittelalter kann trotzdem Eingang in den Unterricht finden, wenn zum Beispiel Epochenabgrenzungen thematisiert werden (ebd., S. 66), wenn semantischer Wandel kultureller Kernbegriffe zur Sprache kommt (ebd., S. 75) oder wenn die den gesamten Bildungsplan durchziehende Alteritätsdebatte in der Kursstufe aktuell wird (programmatisch formuliert ebd., S. 3).

Exemplarisch stelle ich die aktuellste Projektarbeit vor, die im Rahmen meines Minnesang-Seminars in Freiburg im Wintersemester 2019/20 entstanden ist. Am Seminar haben 25 Studierende teilgenommen, 11 davon haben am Projekt mitgearbeitet, das ich gemeinsam mit dem Angell-Gymnasium Freiburg angeboten habe. Unsere von den Lehrer*innen der beiden kooperierenden Deutschkurse gestellte Aufgabe war es, einen vormodernen Blick auf das prüfungsrelevante Thema Reiseliteratur (vgl. Landesbildungsserver BW o. J.a) zu entwickeln und in einer Doppelstunde Unterricht zu vermitteln. Die Studierenden haben zur Vorbereitung des Unterrichtsbesuchs eigenständig ein Lernziel gewählt: Erarbeitet werden sollte die Alterität des Reiseverständnisses in der Lyrik vor der Neuzeit, die einen anderen Blick auf das lyrische Ich der in der Schule behandelten Gedichte erlaubt. Den Hintergrund für den Unterrichtsbesuch bildete eine laufende Lehrereinheit, in der die Schüler*innen vor allem romantische Texte kennengelernt hatten. Auf dieser Vorarbeit und dem vorhandenen Wissen um die Gattung und ihre Spezifika konnten die Studierenden aufbauen, um zur Wissenssicherung durch Kontrastierung alternativer Modelle beizutragen. Da der Besuch am Ende der Lehrereinheit der Kurse angesiedelt war, wurde viel Vorwissen vorausgesetzt.

Die Arbeitsgruppe hat gemeinsam ein Textbeispiel gewählt – ein Kreuzlied des Minnesängers Friedrich von Hausen, das den Zwiespalt des Sängers-Ichs zum Thema hat: Sein „Herz“ will nach der Liebe der Dame streben, sein „Leib“ will zu Ehren Gottes im Heiligen Land kämpfen. Die Studierenden haben sich in einem ersten Schritt mit den Spezifika des Liedes und den Grundzügen der Interpretation durch die Forschung vertraut gemacht und dann Grundsätze der Vermittlung für die Schule erarbeitet. Um notwendige Basisinformationen zur Gattung Minnesang, dem Phänomen Kreuzzug und dem für die Schüler*innen völlig unbekanntem Autor Friedrich von Hausen zeitsparend zur Verfügung zu stellen, wurde ein Informationsblatt mit knappen Einträgen erarbeitet, das für die Schüler*innen während der umfangreichen Gruppen-Arbeitszeiten zum Nachlesen auf den Arbeitstischen bereitlag. Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Reise wurde durch Bilder (eine im Januar 2020 aktuelle Reisewerbung der Airline Edelweiss mit dem Slogan „Been there, done that“ [vgl. Seiler 2017], den ‚Wanderer über dem Nebelmeer‘ von Caspar David Friedrich und eine Kreuzzugsdarstellung [eine Miniatur aus ‚Les passages d’outremer‘ von Sébastien Mamerot und

Jean Colombe von 1599]) angeregt, zu denen die Schüler*innen eigene Assoziationen vortragen sollten; die gesammelten Gedanken wurden am Ende der Stunde in der Ergebnissicherung wieder aufgegriffen. Das Minnelied stand zweisprachig zur Verfügung, bei einem auf der Dokumentenkamera vorgegebenen Puzzle mussten die Schüler*innen die Übersetzungen den richtigen mittelhochdeutschen Strophen zuordnen und erhielten so ein erstes Gespür für den Text, den Studierende im Anschluss auf Mittelhochdeutsch vortrugen. Geboten wurde der Text des Liedes von Friedrich von Hausen, *Mîn herze und mîn lîp die wellent scheiden* (MF 47,9) nach der zweisprachigen Ausgabe von Ingrid Kasten (2005, Nr. 56, S. 124–127). Die letzte Strophe, Nr. 4, deren Bedeutung in der Forschung umstritten ist, wurde dabei nicht berücksichtigt:

1. Mîn herze und mîn lîp die wellent scheiden,
die mit ein ander wâren nu menige zît.
der lîp wil gerne vehten an die heiden,
iedoch dem herzen ein wîp sô nâhen lît
vor al der werlte. daz mûet mich iemer sît,
daz si ein ander niht volgent beide.
mir habent diu ougen vil getân ze leide.
got eine müeze scheiden noch den strît.

2. Sît ich dich, herze, niht wol mac erwenden,
dune wellest mich vil trûreclîchen lân,
sô bite ich got, daz er dich geruoche senden
an eine stat, dâ man dich wol welle enpfân.
owê! wie sol ez armen dir ergân?
wie getorstest eine an solhe nôt ernenden?
wer sol dir dîne sorge helfen wenden
mit triuwen, als ich hân getân?

3. Ich wânde ledic sîn von solcher swaere,
dô ich daz kriuze in gotes êren nam.
ez waer ouch reht, daz ez alsô waere,
wan daz mîn staetekeit mir sîn verban.
ich solte sîn ze rehte ein lebendic man,
ob ez den tumben willen sîn verbaere.
nu sihe ich wol, daz im ist gar unmaere,
wie ez mir sule an dem ende ergân.

4. Niemen darf mir wenden daz zunstaete,
ob ich die hazze, die ich dâ minnet ê.
swie vil ich si geflêhte oder gebaete,
sô tuot si rehte, als sis niht verstê.
mich dunket rehte, wie ir wort gelîche gê,
rehte als ez der sumer von Triere taete.
ich waer ein gouch, ob ich ir tumpheit haete
für guot. ez engeschiht mir niemer mê.

*Mein Herz und mein Leib, sie wollen sich trennen,
die beieinander waren so lange Zeit.
Mit dem Leib will ich gerne kämpfen gegen die Heiden,
dem Herzen jedoch steht eine Frau näher
als die ganze Welt. Seitdem quält es mich immer,
daß sie beide nicht aufeinander hören.
Mir haben die Augen viel Leid zugefügt.
Gott allein könnte den Streit noch schlichten.*

*Da ich dich, Herz, nicht daran hindern kann,
mich so traurig zurückzulassen,
so bitte ich Gott, er möge dich
an einen Ort senden, wo man dich gut aufnimmt.
Ach, wie wird es dir Armen ergehen?
Wie konntest du den Mut haben, dich allein in solche Not
zu wagen?
Wer wird dir helfen, mit deinen Sorgen fertig zu werden,
so unermüdlich, wie ich es tat?*

*Ich glaubte, frei zu sein von solchem Leid,
da ich das Kreuz zur Ehre Gottes nahm.
Es wäre auch recht, wenn es so wäre,
aber meine Treue mißgönnte es mir.
Ich könnte doch wirklich ein ganzer Mensch sein,
wenn das Herz seinen törichten Willen aufgäbe.
Nun sehe ich wohl, daß es ihm ganz gleichgültig ist,
wie es mir am Ende ergehen wird.*

*Niemand darf mir es als Untreue auslegen,
wenn ich die hasse, die ich früher liebte.
Wie sehr ich sie anflehte oder bat,
sie tut genau so, als ob sie's nicht verstünde.
Mir scheint wirklich, daß ihre Rede so tönt
wie die Trommel von Trier.
Ich wäre ein Narr, wenn ich ihr Einfältig-Tun
für etwas Gutes hielte. Darauf falle ich nie mehr herein.*

In drei Arbeitsgruppen fand dann Detailarbeit statt: Anhand der drei Kernbegriffe „Ich“, „Herz“ und „Gott“ erschlossen sich die Schüler*innen mithilfe von Leitfragen, die das Verhältnis der Instanzen zur Reise ins Heilige Land und zur jeweils anderen Instanz thematisierten, das Lied stropfenweise. Im Anschluss wurden die Gruppen durchmischt und in neuer Konstellation aufgefordert, ein Standbild der drei Instanzen und ihres Verhältnisses zu erarbeiten. Die Schüler*innen führten diese Standbilder im Plenum vor und diskutierten sie, was zur Abschlussbesprechung und Ergebnissicherung überleitete, die das für den mittelalterlichen Text Erarbeitete in Beziehung zu den Eingangsassoziationen zum heutigen, romantischen und mittelalterlichen Reisebegriff stellte. Dabei konnte ein Bild von mittelalterlichen Reisevorstellungen skizziert und mit den in den vorangegangenen Unterrichtsstunden erarbeiteten Ergebnissen zum romantischen Reisebegriff kontrastiert werden. So erhielt die Reiselyrik der Romantik durch den ‚Blick von außen‘ genauere Konturen v. a. auch im Hinblick auf die Rolle des Ich, das als spezifisch modernes Konzept fasslich wurde. Der Stundenverlaufsplan der Studierenden dokumentiert Vorgehen und Erkenntnisziele (s. folgende Abb.).

Die Arbeitssituation war in keiner Weise mit einer ‚normalen‘ Unterrichtsstunde zu vergleichen: Den zwei Kursen à 18 Schüler*innen standen insgesamt 11 temporäre Lehrer*innen gegenüber, die den Unterricht ganz anders organisieren konnten (und mussten), als dies in einer klassischen Deutschstunde mit einer Lehrperson pro Kurs der Fall gewesen wäre. Die Exzeptionalität der Stunde wurde durch die Einmaligkeit der Okkasion aufgefangen, die Schüler*innen waren durch die Lehrkräfte auf den Besuch vorbereitet, die Projektarbeit war auf 90 Minuten begrenzt und erlaubte es allen Beteiligten, aus den normalen Arbeitsmustern

Phase	Aktion der Studierenden	Aktion der SuS	Material	Zeit
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> → Bilder (Travelgram, Wanderer über dem Nebelmeer, Kreuzzug) nacheinander vorlegen, nach Assoziationen fragen → Tafelbild (Stichpunkte, nur knapp!): Reisen ... 	<ul style="list-style-type: none"> → Äußern von eigenen Assoziationen → Anknüpfen an Vorwissen (Romantik) 	<ul style="list-style-type: none"> → 3 Bilder → Gedicht mhd. Sprecher → Gedicht nhd. + mhd. Strophen einzeln für Puzzle → Magnete → Kreide → ELMO 	15 min
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... heute (Bild 1)</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... in der Romantik (Bild 2)</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> → nhd. + mhd. Strophen vermischt unter ELMO legen → Vorlesen des Gedichts (mhd.) 			
... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde		

Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> → Erklären des Vorhabens (Gruppenarbeit) → Einteilen von 3 Gruppen à 6 SuS (Herz, Ich, Gott) 			2 min			
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> → Betreuen der Gruppen → bei Fragen: Rückgriff auf Info-Broschüre fördern / fordern 	<ul style="list-style-type: none"> → Arbeitsaufträge auf Abs (je eines für Gruppe Ich, Herz, Gott) → Ziel: Wie steht Ich / Herz / Gott zu den jeweils anderen beiden? 	<ul style="list-style-type: none"> → Gedicht → Arbeitsblätter → Info-Broschüren → Kreppband (Namen) 	20 min			
Hauptteil	<ul style="list-style-type: none"> → Einteilen von 3 Standbild-Gruppen à 6 SuS (2 × Ich, 2 × Herz, 2 × Gott pro Gruppe) → Betreuen der Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> → Erarbeiten eines Standbildes → Wie stehen Ich / Herz / Gott zueinander? Hierarchien? Abhängigkeiten? → Begründen + Erklären! 		15 min			
Standbild	<ul style="list-style-type: none"> → Leiten der Diskussion 	<ul style="list-style-type: none"> → Vorstellen aller Standbilder + kurze Erklärung → Diskussion: Unterschiede, Gemeinsamkeiten d. Standbilder 		15 min			
Abschluss / Rückgriff auf Reisetematik (Einstieg)	<ul style="list-style-type: none"> → Welche Assoziationen hat das Ich zum Reisen? Warum? → Tafelbild: Reisen... <table border="1" data-bbox="303 1321 724 1422"> <tr> <td>... heute (Bild 1)</td> <td>... in der Romantik (Bild 2)</td> <td>... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> → Kontrastieren / Vergleichen der Spalten 	... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde	<ul style="list-style-type: none"> → Assoziationen äußern → Tafelbild abschreiben → Vergleichen der Spalten 		20 min
... heute (Bild 1)	... in der Romantik (Bild 2)	... im Mittelalter (Bild 3) → Ende der Stunde					

Abb.: Unterrichtsentwurf Kreuzzugslyrik / Reiselyrik Angell-Gymnasium, 30.01.2020
 Erstellt von Simone Binanzer, Charlotte Binder, Anna Broeker, Leonardo Chiaramonte, Anne-Sophie Gebhard, David Gesenhaus, Judith Grober, Melina Franz, Kerstin Loth, Elisabeth Pierz, Vincenzo Schmitz, Lena Schneider, Annabelle Schröder. Ich danke für die Erlaubnis zum Abdruck.

auszubrechen und neue Perspektiven auf den Stoff zu wagen. Die Studierenden hatten Gelegenheit, theoretisch erarbeitete Lernmodelle und Vermittlungsmöglichkeiten umfangreich und eigenverantwortlich in die Tat umzusetzen und sich und ihre Kompetenzen auszuprobieren – in einem geschützten Raum, der durch fachliche (Seminarleitung) und fachpraktische (Lehrkräfte) Begleitung einerseits und die Gruppenarbeit mit Peer-review und Diskussion der Ideen aller Beteiligten andererseits doppelt abgesichert war.

Die Schüler*innen erhielten im Gegenzug eine Einladung zu einem Universitätsbesuch und nahmen in der Woche nach der Unterrichtsstunde an einer Sitzung des Minnesang-Seminars teil: 45 Minuten lang wurde der Codex Manesse als wichtigste Quelle für mittelhochdeutsche Lyrik vorgestellt, danach präsentierte die Freiburger Vokalperformance-Gruppe „Laut & Lyrik“ eigens einstudierte Minnesang-Interpretationen, um den Vortragscharakter der Dichtung aufzuzeigen.

Eine solche punktuelle Projektarbeit kann ein Praktikum nicht ersetzen, sie kann aber die von der Forschung konstatierten positiven Effekte von Praktika im Studium zumindest partiell replizieren (vgl. Denner, Hofmann 2013) und sie kann Lehrpraxiserfahrung im Kleinen vermitteln, bevor die nächste ‚große‘ Praxiserfahrung am Studienende ansteht. Es eröffnen sich Möglichkeiten, Konzepte nicht nur theoretisch durchzuspielen, sondern praktisch zu erproben und es kommt zu Kontakten mit Lehrkräften, die den Horizont der Studierenden erweitern und die (künstliche) Barriere zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase zumindest temporär überwinden.

Schlussfolgerungen

Diese Art des Arbeitens hat sich in den vergangenen vier Jahren in einer Vielzahl von Seminaren bewährt.¹ Dafür gibt es verschiedene Gründe:

- 1) Sie beeinträchtigt den Seminarbetrieb nicht, sondern ruht auf freiwilliger Zusatzarbeit auf, die als unbenotete Studienleistung angerechnet wird (ähn-

1 Zu den in den Seminaren und im Unterricht behandelten Themen gehörten: Walther von der Vogelweide (als Lyrik-Stunde in der Mittelstufe), Naturlyrik vom Mittelalter bis zur Neuzeit (als Abiturthema) und Fauststoff bis Goethe (ebenfalls als Abiturthema). Seminare wurden abgehalten in Kooperation mit dem Angell-Gymnasium, dem Berthold-Gymnasium, dem Goethe-Gymnasium Freiburg und der Vereinigung Methodos, einer eigenständigen Organisation von Schüler*innen, die sich selbstständig auf das Abitur vorbereiten. In Mannheim war das Elisabeth-Gymnasium Kooperationspartner einer Veranstaltung. Insgesamt wurden in 5 Seminaren Projektveranstaltungen abgehalten, in Gruppengrößen von sechs bis vierzehn Studierenden.

lich einem Referat oder Sitzungsprotokoll) und deshalb nicht mit den Prüfungsordnungen in Konflikt gerät.

- 2) Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, die im Seminar verhandelten Gegenstände auf ihre Praxistauglichkeit hin zu prüfen und ihre eigene Begeisterung für die Vermittlung von Inhalten und das Erproben von Methoden im Unterricht über die langen ‚Praxis-Durststrecken‘ der Lehramtsausbildung aufrechtzuerhalten.
- 3) Die kooperierenden Lehrer*innen müssen kaum Zeit aufwenden, um sich an dem Projekt zu beteiligen. Idealerweise informieren sie vor dem Unterrichtsbesuch die Studierenden im Rahmen eines Gastvortrags über ihre Klasse und geben Feedback zum vorab eingereichten Stundenverlaufsplan. Die in der Schule gehaltene Stunde ist auf den Bedarf des Unterrichts abgestimmt und unterbricht den Workflow der Klasse nicht, d. h. sie berücksichtigt die „Alltagssituation des Klassenzimmers“ (Karg 1998, S. 69), auf die sie Bezug nimmt. Der für Schulprojekte oft problematische Vorbereitungsaufwand (vgl. Miedema, Sieber 2013a, S. 7) entfällt für die Lehrperson weitgehend, die Vorbereitung und Begleitung der Stunde bestehen fast ausschließlich aus der Aufsicht über die Arbeit der Studierenden und aus Feedback nach der Sitzung.
- 4) Wenn die Klasse im Gegenzug eine Seminarsitzung an der Universität besucht, wird der forschungspropädeutische Auftrag der Oberstufenlehre (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2016, S. 18 u. ö.) in besonderem Maße mit Realitätsanbindung versehen. Die Schüler*innen verbinden mit der Universität konkrete Ansprechpartner sowohl auf Studierenden- wie auch Dozierendenseite und erhalten Einblick in den Ort, an dem ihre Lehrer*innen ausgebildet worden sind und an dem sie selbst auch studieren können.
- 5) Die Universitätsdozierenden werden mit „reziproke[n] Lehr-Lernverhältnisse[n]“ konfrontiert (Peltzer 2016, vgl. auch Peltzer 2020): Sie erhalten Einblick in andere Lernstrukturen, die stärker den Vermittlungsaspekt und weniger intensiv die Inhaltsdichte betonen und werden in die Lage versetzt, ihr eigenes Lehren zu reflektieren (vgl. dazu auch unten).
- 6) Das universitäre Institut gewinnt durch regelmäßige Angebote solcher Veranstaltungen ein Netzwerk von lokalen schulischen Kooperationspartnern, die auch in anderen Kontexten mit ihrer Expertise und ihren eigenen Positionen zu den in der Germanistik behandelten Themen die Lehramtsausbildung bereichern können. Die Vernetzung mit Bildungspraktiker*innen ergänzt den im modularisierten Lehramt sowieso notwendig gewordenen Schlußschluss zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik um eine wesentliche Komponente der Praxisnähe.

Wie viel Mittelalter braucht die Schule?

In verschiedener Hinsicht weicht die Praxisarbeit von Philosch von gängigen Ideen dazu ab, wie man Mittelalter in den Schulunterricht einbringen kann. Das beginnt schon bei der Motivation der Schüler*innen und dem implizierten Erwartungshorizont: Gemeinhin nimmt man immer an, dass Schüler*innen eine Art Grundinteresse für das „faszinierend[e]“ (Miedema, Sieber 2013a, S. 8) Mittelalter hegen, das weit über ihre Begeisterung für andere Epochen hinausreicht. Damit wird legitimiert, dass man zusätzliche mittelalterliche Inhalte im Unterricht einzubringen versucht. Die Datenlage zu Mittelalterkenntnis in der Schule ist allerdings relativ dünn und verweist eher auf ein Interesse an Mittelalterrezeption als an mittelalterlichen Themen selbst (vgl. Feistner, Karg, Thim-Mabrey 2006),² weshalb Tilman von Brand von einer „bisher nur kaum nachgewiesene[n] Leidenschaft“ (von Brand 2012, S. 14, ohne Bezug auf die in Anm. 2 genannte Literatur) spricht. Das hindert Mediävisten nicht daran, möglichst viel „[l]ebendiges Mittelalter“ (Möhren 2017) vermitteln zu wollen und möglichst viel Input in die begrenzte Zeit zu pressen, die der Mediävistik im Schulunterricht zukommt.³ Das Projekt Philosch geht den umgekehrten Weg und richtet den Blick weg von der Gegenstandsfokussierung hin auf die Zielgruppenorientierung, denn: „Im Mittelpunkt schulischer Arbeit steht nicht das ‚kulturelle Gedächtnis‘ Europas, sondern der Schüler“ (Steckelberg 2012, S. 255; ähnlich Hensel-Grobe 2012, S. 164–165).

So lässt sich die immer wieder postulierte Mittelalterbegeisterung im konkreten Unterrichtsversuch nicht verifizieren, ganz im Gegenteil ist es so, dass die Vorkenntnisse der Schüler*innen sehr gering sind. Das hat bestimmt auch damit zu tun, dass das „verordnete“ Mittelalter“ (Hensel-Grobe 2012, S. 165) im Lehrplan relativ wenig Raum einnimmt (vgl. Klein 2013, S. 17–21). Die Projektseminare bereiten die mediävistischen Themen dementsprechend basal auf, damit sie im Unterricht Wirkung entfalten können: „man muß sich auch ganz klarmachen,

- 2 Die Umfrage berücksichtigt 377 Schüler*innen, von denen 25 % die Beschäftigung mit dem Mittelalter „interessant“ finden (65 % tun dies nur „teilweise“); sie konsumieren entweder Filme (36 %, S. 38) oder „Sonstiges“ (42,2 %, S. 38). Eine Anknüpfungsmöglichkeit für die Mediävistik wäre hier also im Bereich des Mediävalismus gegeben.
- 3 Beispiele hierfür sind Legion, vgl. z. B. Diehr (2005), der den kompletten ‚Erec‘ Hartmanns von Aue – ohne Anbindung an einen Bildungsplan – für die Schule aufbereitet und mit Hausaufgabenpensens wie z. B. 1500 Versen pro Sitzung rechnet und die Lektüre von Sekundärliteratur mit in seine Aufgabenstellungen einbezieht (S. 168). Ähnlich umfangreich ist der Vorschlag von Bartsch (2016), die in ihrem Entwurf allerdings keinen schulischen Verwendungsrahmen für ihre Idee skizziert. Das Themenheft „EinFach Deutsch“ von Sosna (2010) zum ‚Nibelungenlied‘ rechnet auch mit umfangreicher Aneignung der mittelhochdeutschen Sprachstufe im Unterricht (S. 15, Baustein 1) – die Auseinandersetzung mit der Sprache steht damit vor der Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

dass es sich beim Mittelalter-Unterricht um historischen Anfangsunterricht handelt“ (Buck 2008, S. 409–410), wie Thomas Martin Buck aus geschichtsdidaktischer Perspektive betont. Dabei gilt der Pragmatismus der Lern- und Lehrökonomie. Denn nur was neue Blickwinkel auf die Pflichtlektüren eröffnen kann, wird von den Schulen angenommen, und hier spielt das Mittelalter als eigenes Thema (fast) keine Rolle – selbst unter den empfohlenen Lektüren finden sich bei 242 deutschsprachigen Werken mit ‚Parzival‘ und ‚Nibelungenlied‘ nur zwei mittelhochdeutsche Texte (Lektüreliste Deutsch Gymnasium BW, Landesbildungsserver BW o. J.b).

Die Auseinandersetzung mit mittelhochdeutscher Literatur kann zudem nicht allein durch „historische Sperrigkeit“ gerechtfertigt werden, die zu „analytische[r], reflektierte[r] Herangehensweise an den Text“ zwingt (Heiser 2013, S. 39): Auch Texte des 17. und 18. Jahrhunderts stellen Schüler*innen vor Verständnisschwierigkeiten (vgl. Müller 1996, S. 53), so dass die Komplexität des Gegenstandes kein ‚Mehrwert‘ allein mittelhochdeutscher Texte ist, der ihre Verwendung im Unterricht notwendig macht. Darüber hinaus erscheint es so, als ob die fachwissenschaftlichen Ansätze zur Nutzung mittelalterlicher Themen im Schulunterricht mit dem Schwerpunkt auf Sperrigkeit, Unverständlichkeit und Komplexität Elemente der akademischen Auseinandersetzung mit den Themen in die Schule zu übertragen versuchen – immer wieder stehen die Metaebene der mediävistischen Analyse und die Debatte der Alterität im Zentrum der Überlegungen (z. B. bei Diehr 2005; Bartsch 2016; Müller 1996; vgl. auch unten). Diese Akademisierung des Schulunterrichts ist allerdings problematisch, da die Verfahren des Universitätsunterrichts (die auch dort erst im Grundstudium eingeübt werden) in der wissenschaftspropädeutischen Lehrumgebung der Schule allenfalls in Ansätzen zu finden sind: „Wenn wir aber über Mittelalter-Unterricht an der Schule sprechen, haben wir es mit Kindern und Jugendlichen zu tun. Das sollten wir nicht vergessen“ (Buck 2008, S. 412).

Akademisierung vs. Praxisnähe

Neben dem Fokus auf „Sperrigkeit“, Alterität und Input-Maximierung sind noch zwei weitere Elemente für den fachwissenschaftlichen Zugriff auf das eigentlich fachdidaktische Thema kennzeichnend, die ebenfalls Aufmerksamkeit verdienen: erstens die kulturwissenschaftliche Unterfütterung des Geltungsanspruchs und zweitens die Kompetenzorientierung als Zugang der Mediävistik in den Unterricht. An diesen Punkten entscheidet sich m. E. die zukünftige Ausrichtung der mediävistischen Lehramtsausbildung, deshalb möchte ich kurz darauf eingehen.

Gerechtfertigt wird die Beschäftigung mit Mediävistik in der Schule unter anderem damit, dass die Literatur des Mittelalters ein Kulturgut ist, „um dessen Erhaltung sich ein jeder bemühen muss. [...] Dass dieses Kulturgut nur ein Schattendasein in akademischen Zirkeln führt, ist im Grunde eine Schande.“ (Klein 2013, S. 25). Dieser Geltungsanspruch wird mit der Akademisierung des Zugriffs kombiniert, wenn etwa Dorothea Klein für die Relevanz von Mittelalter in der Schule betont:

Unverzichtbar sind aber auch [neben der zuvor angemahnten „Lese- und Übersetzungskompetenz“] ein wenigstens basales literaturhistorisches Wissen und Grundkenntnisse über die kulturellen, sozialen und medialen Voraussetzungen mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Literatur, dazu die Kompetenz, die literatur- und kulturhistorische Leistung eines Textes und sein Verhältnis zur lebensweltlichen Praxis bzw. seine spezifische Verarbeitung von Wirklichkeit zu beurteilen (Klein 2013, S. 26).

Die Sorgen der Mediävist*innen sind gravierend: „was an Wissensbeständen erst einmal verloren ist, kann kaum mehr zurückgeholt werden“ (Feistner, Karg, Thiem-Mabrey 2006, S. 149). Ein solches Maximalprogramm, auch in zahlreichen Unterrichtsentwürfen formuliert (vgl. zusätzlich zum bereits Genannten z. B. Möller 2007; Goller, Ringelmann 2017 und die Beispiele unten) wird wissenschaftlichen, aber nicht didaktischen Standards gerecht. Und der mediävistische Diskurs über die Schultauglichkeit der fachwissenschaftlichen Gegenstände bleibt damit eine vornehmlich akademische Angelegenheit ohne Anknüpfung an die Unterrichtspraxis der Schulen. Dieser Grundzug ist in der Debatte seit Erika Essens (1967, S. 7) Überlegungen zum ‚Parzival‘ als Schulstoff präsent und durchzieht die Forschung zum Thema als Gegenstands-Fokussierung bzw. Input-Orientierung. Der Gegenstand hat einen Eigenwert, der maßgeblich positiv auf den Bildungsgang einzuwirken vermag, wenn er in seiner Komplexität erkannt und entschlüsselt wird. Erkenntnisgewinn und Stoffmaximierung werden in einem Abhängigkeitsverhältnis gesehen, und die Ideen für eine Schuleinheit muten oftmals als Konzepte für interdisziplinäre Masterseminare an, wie z. B. Jan-Dirk Müllers Vorschläge zum Werkbegriff in Mittelalter und Moderne:

An mittelalterlicher Literatur läßt sich dadurch modellhaft diskutieren, was ein Hauptproblem von Kunsttheorie im 20. Jahrhundert ist: die Prozessualität des Kunstwerks, seine „Offenheit“ und die Mitwirkung des Beobachters/Rezipienten. Mittelalterliche Texte stehen unter ganz anderen Voraussetzungen als Texte der literarischen Avantgarde. Sie sind aber geeignet, umgangssprachlich eingeschliffene Vorstellungen von Werk und Text zu erschüttern und so den Boden für deren Verständnis zu bereiten.

Gleiches gilt für die Produkte der Medienkultur, in denen sich Autorschaft ebenso verflüssigt, zur Abbeviatur kollektiver Herstellungsprozesse wird, so daß sich das „Werk“ als ein plurale tantum, als Inbegriff unterschiedlicher Aggregats- und Vermittlungsformen erweist. Mittelalterliche Literatur dient also einem Akt der Verfremdung, der die adäquate Aneignung gegenwärtiger Kultur erlaubt. (Müller 1996, S. 60)

Diese Einsicht ist zentral, ihr Ort ist aber nicht der Schulunterricht, sondern das universitäre Seminar. Denn in der Universität steht der Stoff als solcher im Mittelpunkt, für die Schule gilt, dass die Stoffauswahl Komplexitätsreduktion realisieren muss, nicht Komplexitätssteigerung: „Und sie ist im Hinblick auf die Kinder zu treffen“ (Buck 2008, S. 414), nicht mit Blick auf den Gegenstand selbst.

Die mit den neuen Bildungsplänen verbundene Debatte über die „heiligen Kühe des exemplarischen Kompetenzerwerbs“ (Goller 2013, S. 186), die Lehrkräften mehr Freiheit bei der Textauswahl für den Unterricht lässt, hat solche Ansätze wie die Müllers zum Werkbegriff weiter befördert. So hat Uta Goerlitz ein Plädoyer für den ‚Herzog Ernst‘ als Gegenstand multimedialen, mehrsprachigen und auf Problemlösung fokussierten Unterrichts vorgestellt (Goerlitz 2017, bes. S. 14). Die vom Bildungsplan geforderte Erziehung zur Empathiefähigkeit (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 7) und zur Reflexion des „eigenen Verstehensprozess[es]“ (ebd., S. 8) macht unter den Vorzeichen des „erweiterte[n] Textbegriff[s]“ (ebd., S. 9) mittelalterliche Literatur als Vergleichsmaterial zu modernen Texten plausibel – aber eben unter den Bedingungen des Schul- und nicht des Universitätsunterrichts.

Trotzdem bleibt die Forschung in ihren Anforderungen an die Schule oftmals unerbittlich: Nicht nur Sprachkenntnisse und genaues Wissen um die Zeit und Kultur werden verlangt, auch moderne Adaptionen mittelalterlicher Stoffe werden abgelehnt (vernichtend zu Fühmann 1971 und Lechner 1951 z. B. Goller 2013), denn „[g]erade die altersgerechten Darstellungen des Mittelalters zeichnen jedoch in der Regel ein verfälschtes Bild dieser Epoche“ (Miedema, Sieber 2013a, S. 8). So wird – im Zeichen von Kompetenzorientierung, kulturwissenschaftlicher Rechtfertigung von Alterität und Akademisierung – die Komplexität des Gegenstandes über die Alltagstauglichkeit der Verwendung in der Schule gestellt.

Perspektiven für die Mediävistik in der Schule

Diese Grundhaltung der Mediävistik führt zu isolierten Unterrichtseinheiten für die Schule auf akademischem Niveau, verankert die Gegenstände aber nicht

dauerhaft im Unterricht, denn sie funktioniert nur unter zwei Voraussetzungen, die im Schulalltag nicht gegeben sind: Sie bedarf erstens der umfangreichen Einarbeitung in das Thema in der Schule. Dafür fehlt in den Bildungsplänen der Raum ebenso wie im eng getakteten Lehrplan besonders der Kursstufe die Zeit, da im G8-Konzept noch wesentlich mehr Stoff auf noch engerem Raum zu bearbeiten ist; das DIW hat eine Erhöhung der Arbeitsbelastung um 12,5% für den Übergang von G9 zu G8 errechnet (vgl. Huebener, Marcus 2015, S. 1). Und sie benötigt zweitens Lehrer*innen als Expert*innen, die mit dem Stoff und seiner kulturwissenschaftlichen Bedeutung so intensiv vertraut sind, dass sie den Gegenstand angemessen vermitteln können – und die Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte im M. Ed.-Studium trägt nicht dazu bei, solches Expertentum in Zukunft zu fördern.

Aus diesem Grund scheint mir der Versuch problematisch, eine Akademisierung des Schulunterrichts zugunsten der Mediävistik zu betreiben. Das bedeutet nicht, dass das Mittelalter keinen Platz in der Schule haben soll, ganz im Gegenteil. Mittelhochdeutsche Texte können, im richtigen Kontext und mit der angemessenen Zielsetzung eingebracht, wesentliche, bereichernde Impulse für den Unterricht an der Schule geben. Ob man so weit gehen muss eine „Unverzichtbarkeit der Mediävistik für die genuinen Ziele eines zeitgemäßen Literaturunterrichts, der die gegenwärtig sich vollziehenden Umbrüche unserer Kultur nicht verdrängt, sondern historisch zu begreifen versucht“ (Müller 1996, S. 61; ähnlich Feistner, Karg, Thiem-Mabrey 2006, S. 148) zu postulieren, bezweifle ich allerdings – im Moment funktioniert der Unterricht in Gymnasien in ganz Deutschland durchaus fast ohne Bezug auf das Mittelalter.

Auch wenn das der Universitätsmediävistik nicht passt: Es gibt kein „Recht“ auf Berücksichtigung, und auch der Blick zurück auf alte Traditionen des sprachhistorischen und literarhistorischen Deutschunterrichts (Überblick bei Feistner, Karg, Thiem-Mabrey ebd.) hilft nicht, wenn man das Fach wieder ‚schul-tauglich‘ und populär machen will. Vielmehr muss die Realität der gegenwärtigen Situation anerkannt werden – denn nur pragmatisches Nutzen der gegebenen Bedingungen wird es erlauben, der Mediävistik auch in Zukunft einen Platz im Schulcurriculum zu sichern.

Folgendes ist dabei m. E. zu berücksichtigen. Erstens leistet das Fach Deutsch in der Schule wesentlich mehr als nur die Vermittlung von Literatur und Sprache:

Die herausgehobene Bedeutung des Deutschunterrichts resultiert aus dem Umstand, dass die Sprache sowohl Medium wie auch Gegenstand des Faches ist: Die Verständigung über Texte und andere Medien erfolgt

durch sprachliche Akte, die ihrerseits wieder Thema des Unterrichts werden können. Kommunikative Prozesse, insbesondere das Leseverstehen und der Erwerb einer mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, machen den Kernbestand des Faches aus. Die hier vermittelten Fähigkeiten und Kenntnisse sind über die eigentlichen Inhalte des Deutschunterrichts hinaus für alle anderen schulischen Fächer wie auch für den weiteren Bildungs- und Berufsweg der Schülerinnen und Schüler relevant. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 3; ähnlich KMK 2012, S. 13)

Das bedeutet eine Doppelbelastung des Deutschunterrichts, der nicht nur seine eigenen Gegenstände vermittelt, sondern zugleich als Basisunterricht fungiert, auf dem auch andere Fächer und ganze Bildungskarrieren aufruhen. Diese große Relevanz des Deutschunterrichts für die Schule findet Niederschlag auch in der breiten Kompetenzorientierung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 5) und in der intensiven Vernetzung mit diversen überfachlichen Leitperspektiven (ebd., S. 4–5). Dies ist der pragmatische Rahmen, der jedem Versuch vorgegeben ist, mittelalterliche Texte in den Schulunterricht einzubringen: Das Fach Deutsch leistet viel, deshalb bleibt wenig Raum für Experimente und Zusatzleistungen. Angebote der Mediävistik an die Schule müssen sich in die vorgegebenen Muster einfügen, um zu funktionieren. Erfolge für den Unterricht müssen bei Kooperationsangeboten aus Schulperspektive im Vordergrund stehen (vgl. auch Buck 2008, S. 416). Die Mediävistik wird zur Anbieterin von Inhalten, hat aber nicht die Deutungshoheit über die Themen.

Und auch für die Lehramtsstudierenden geht es um mehr als ‚nur‘ die mittelalterlichen Inhalte: Die Arbeit im PhiloSch-Projekt z. B. ermöglicht es den Teilnehmer*innen, den ganzen Weg von der Aneignung eines komplexen Themengebiets im Seminar über die Komplexitätsreduktion in der Aufbereitung für den Schulunterricht exemplarisch zu durchlaufen und die Ergebnisse ihrer Arbeit direkt anzuwenden. Zugleich wird der Anteil des trägen Wissens für die Studierenden reduziert und stattdessen „Lernen als Verknüpfung von Kompetenzerwerb in bezug auf Wissen und auf Handeln“ (Gruber, Mandl, Renkl 2000, S. 152) in den Vordergrund gestellt. Die Ergänzung des fachwissenschaftlichen Angebots durch fachdidaktische und fachpraktische Perspektiven legt dabei im besten Falle den Grundstein dafür, dass zukünftige Lehrer*innengenerationen, motiviert durch eigene positive Erfahrungen in ihrer akademischen Ausbildung, selbst auf mittelalterliche Texte zurückgreifen, wenn sie im Deutschunterricht die Gelegenheit haben, mediävistische Perspektiven einzubringen.

Über die Arbeit der Studierenden in der Schule bietet sich der Fachwissenschaft zugleich die Möglichkeit zum Dialog mit den Lehrkräften. Will die Universitätsmediävistik hier Einfluss ausüben, ist es notwendig, entsprechende Angebote zu machen:

So scheint es mir sinnvoll, an einer bewährten Arbeitsteilung festzuhalten und seitens der Universitätsmediävistik nicht den Lehrern ins Handwerk zu pfuschen, andererseits diese einzuladen, sich mit den neuen Perspektiven einer historischen Disziplin auseinanderzusetzen. (Müller 1996, S. 57)

Diese Einladung der Universität an die Schule, Mittelalterthemen im Unterricht aufzugreifen, sollte nicht darin bestehen, Handlungsanweisungen oder vorgefertigte Schablonen anzubieten. Stattdessen ist es wichtig, einen Dialog zwischen Universität und Schulpraxis zu ermöglichen, der es erlaubt, im Austausch neue Perspektiven zu entwickeln. Im Philosch-Projekt haben mein Team und ich z. B. im November 2018 eine zweitägige Veranstaltung mit dem Titel „Prüfungsrelevant! Das Deutschabitur und der neue Master of Education“ organisiert, bei der Fachvorträge von Expert*innen zu den damals neuen Abiturlektüren im Fach Deutsch einen Einblick in die Tendenzen der neuesten Forschung geboten haben. Sie waren die Grundlage für eine intensive fachpraktische Diskussion über Anwendungsmöglichkeiten der universitären Erkenntnisse in der Schule. Die Vorträge wurden als Video-Podcasts aufgezeichnet und interessierten Lehrer*innen in einem passwortgeschützten Bereich der Projekthomepage www.philosch.net zur Verfügung gestellt. Die Tagung hat keine Arbeitsmaterialien entworfen und auch keine Verschriftlichung der Arbeit angestrebt, sondern sich auf den Zweck des Austauschs auf Augenhöhe in der konkreten Arbeitssituation konzentriert. Dabei hat sich herausgestellt, dass nicht nur Lehrkräfte neue Impulse durch Einblick in gegenwärtige Forschungsdebatten erhalten, sondern dass auch umgekehrt Universitätsdozierende intensiv mit den Grenzen und Möglichkeiten der Vermittlung von Stoffen und Inhalten konfrontiert werden können, die ihnen eine neue Sicht auf ihre eigene Arbeit als akademische Lehrer*innen eröffnen.

Diese Gegenseitigkeit des Austauschs im Gespräch scheint mir – im Sinne von Müllers Hinweis auf die „bewährte Arbeitsteilung“ – ein vielversprechender Weg zu sein, auf der Mikroebene im direkten Dialog der Disziplinen eine Dynamik zu erzeugen, die der universitären Arbeit mehr Sichtbarkeit im Schulbetrieb verschafft (vgl. auch Karg 1998, S. 70). Für die germanistische Mediävistik ist dies derzeit wohl der einzig gangbare Weg der Kooperation: Er erlaubt es der Fachwissenschaft, ihre Inhalte und (noch wichtiger) ihre methodischen und theoretischen Zugriffe auf ihre Inhalte als Input für Lehrkräfte zu offerieren, aber er zwingt nicht die Inhalte ganzer Universitätsseminare in wenige Schulstunden.

Pragmatismus und eine Orientierung an der Qualität der Ausbildung von Lehramtsstudierenden einerseits und des Schulunterrichts andererseits, also eine Zielgruppenorientierung, zeichnen diesen Ansatz aus. Die Mediävistik wird dadurch nicht zum Angelpunkt des gymnasialen Deutschunterrichts werden. Sie gewinnt aber an neuer Bedeutung gerade dadurch, dass sie die Menschen ernst nimmt, die sich mit den Stoffen befassen sollen.

Literatur

- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2015a). Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang vom 28.08.2015, Optionsbereich: Option Lehramt Gymnasium. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/AnlageC_Lehramt.pdf/at_download/file [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2015b). Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang vom 28.08.2015, Deutsch. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/PO/Deutsch-PO.pdf [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2016). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Studiengang Lehramt an Gymnasien [gemäß GymPO I]. Allgemeine Bestimmungen. <https://www.geko.uni-freiburg.de/studiengaenge/lehramt/gympo2014/StuPoLehramt.pdf> [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2019a). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Studiengang Master of Education für das Lehramt an Gymnasien. Anlage B. Fachspezifische Bedingungen: Deutsch. https://www.jsl.uni-freiburg.de/informationen_fuer_studierende_web/pruefungsordnungen/master_of_education/studien-und-pruefungsordnung-m.ed.-deutsch [10.09.2020]
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (2019b). Studien- und Prüfungsordnung der Albert-Ludwigs-Universität für den Polyvalenten Zwei-Hauptfächer-Bachelorstudiengang. Bestimmungen für den Optionsbereich: Option Lehramt Gymnasium. https://www.geko.uni-freiburg.de/pruefungsordnungen/copy_of_zwei-hf-ba/AnlageC_Lehramt.pdf [10.09.2020]
- Alfried Krupp Schülerlabor. Alles auf Anfang! Szenische Interpretation von Lyrik. Ruhr-Universität Bochum. <https://www.aks.ruhr-uni-bochum.de/projekte/alles-auf-anfang.html.de> [10.09.2020]
- Arbeitskreis Mittelalterliche Literatur und Schule. Universität Konstanz. <https://www.litwiss.uni-konstanz.de/germanistik/lehre/arbeitskreis-mittelalterliche-literatur-und-schule/> [10.09.2020]

- Bartsch, Nina (2016). so ist iuwer êre verlorn: Neue Wege der Vermittlung mittelalterlicher Literatur und Sprache. In: N. Bartsch und S. Schultz-Balluff (Hrsg.): *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie. Band 2: Grenzgänge und Grenzüberschreitungen. Zusammenspiele von Sprache und Literatur in Mittelalter und Früher Neuzeit*. Berlin: Schmidt, S. 565–587
- Baudisch, Marvin und Hain, Frederic (2015). Interessiert euch! Versuch über ein Ethos der Lehramtsstudierenden. In: N. Gelker und J. Schmidt (Hrsg.): *Germanistik als Patient. Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm*. Hannover: Werhahn, S. 11–25
- Bernholt, Andrea et al. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: *Journal for educational research online*, 10, S. 24–51
- Bieber, Friedemann und Berthold, Jürg (2018). Zur Lage der Geisteswissenschaften: Es gibt kein besseres Argument als ein gutes Buch. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26.5.2018. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hochschule/hochschule/zur-lage-der-geisteswissenschaften-15600845.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 [10.09.2020]
- von Brand, Tilman (2012). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: *Deutschmagazin*, 9 (2), S. 14–17. <https://www.oldenbourg-klick.de/zeitschriften/deutschmagazin-2004-bis-2012/2012-2/mittelalterliche-literatur-im-deutschunterricht> [10.09.2020]
- Buck, Thomas Martin (2008). *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag
- Denkwerk Blog (2017). Sprachliche Heterogenität (Französisch): Ego-Dokumente im Ersten Weltkrieg. Projektbeschreibung. <https://denkwerk.urz.uni-heidelberg.de/content/projektbeschreibung> [10.09.2020]
- Denner, Liselotte und Hoffmann, Kim (2013). Lernsituationen im Praktikum – theoretische und empirische Perspektiven. In: R. Bolle (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 121–189
- Deutscher Germanistenverband (2012). *Germanistik und Deutschunterricht. Positionspapier der beiden Teilverbände des Deutschen Germanistenverbands*. https://www.fachverband-deutsch.de/index.php?action=download&path=data/docs/cms/downloads&file=dgv_positionspapier_062012.pdf [10.09.2020]
- Diehr, Achim (2005). Ist das Mittelalter für die Schule noch zu retten? Überlegungen zur Didaktik der mittelalterlichen Literatur. In: *Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein-Gesellschaft*, 15, S. 159–175
- Doerry, Martin (2017). Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. In: *Der Spiegel* 6/2017. <http://www.spiegel.de/spiegel/germanistik-studium-wo-die-chancen-fuer-germanistik-studenten-liegen-a-1133069.html> [10.09.2020]

- Essen, Erika (1967). Gegenwärtigkeit mittelhochdeutscher Dichtung im Deutschunterricht. Ansätze und Betrachtungsweisen, mit einer Einführung in die Gesamtbetrachtung von Wolframs ‚Parzival‘. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Feistner, Edith; Karg, Ina und Thim-Mabrey, Christiane (2006). Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Fachs. Göttingen: V & R unipress
- Fühmann, Franz (1971). Das Nibelungenlied. Neu erzählt von Franz Fühmann. Berlin: Verlag Neues Leben
- Goerlitz, Uta (2017). Mittelalterliche Literatur im Medienwandel von der Handschrift zum gedruckten Buch. Das Beispiel des ‚Herzog Ernst‘. In: Das Mittelalter, 22 (1), S. 13–38
- Goerlitz, Uta und Hensel-Grobe, Meike (Hrsg.) (2017). Mediävistik und Schule im Dialog. Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung. Zeitschrift des Mediävistenverbandes, 22 (1). Berlin: de Gruyter
- Goller, Detlef (2013). muget ir nu wunder hoeren sagen. Bearbeitungen alter maeren im Schulunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 60 (2), S. 176–189
- Goller, Detlef und Ringelmann, Valentina (2017). Neidharts tanzwütige Mütter und Töchter. Materialien für die Sekundarstufe II. Bamberg: University of Bamberg Press
- Gruber, Hans; Mandl, Heinz und Renkl, Alexander (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl und J. Gerstenmaier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe, S. 139–156
- Heiser, Ines (2013). Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und Bildungsstandards. In: N. Miedema und A. Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang, S. 21–39
- Hensel-Grobe, Meike (2012). Krise, Chance oder Herausforderung? Das Mittelalter in der Schule. In: Das Mittelalter, 17 (1), S. 164–173
- Huebener, Mathias und Marcus, Jan (2015). Empirische Befunde zu Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung. In: DIW Roundup 57, 17.02.2015. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. https://www.diw.de/de/diw_01.c.497179.de/publikationen/roundup/2015_0057/empirische_befunde_zu_auswirkungen_der_g8-schulzeitverkuerzung.html [10.09.2020]
- Karg, Ina (1998). ...und waz si guoter lère wernt... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt am Main: Lang
- Kasten, Ingrid (Hrsg.) (2005). Deutsche Lyrik des frühen und hohen Mittelalters. Edition der Texte und Kommentare von I. Kasten. Übersetzungen von M. Kuhn. Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag

- Klein, Dorothea (2013). Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Anmerkungen aus der fachwissenschaftlichen Perspektive. In: D. Wrobel und S. Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–29
- KMK (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf [10.09.2020]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J.a). Unterrichtsmaterial Reise-lyrik. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/lyrik/reiselyrik> [10.09.2020]
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J.b). Lektüre-Empfehlungsliste für das Gymnasium. <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/lektuereliste/lektuereliste.pdf> [10.09.2020]
- Lechner, August (1951). Die Nibelungen. Für unsere Zeit erzählt. Salzburg: Neue Verlagsgesellschaft Mirabell
- Miedema, Nine und Sieber, Andrea (2013a) in Zusammenarbeit mit Jane Brückner und Björn Bulizek. Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung. In: N. Miedema und A. Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang, S. 7–19
- Miedema, Nine und Sieber, Andrea (2013b). Das Projekt „mittelneu“ (Mittelhochdeutsche Texte im Deutschunterricht). In: D. Wrobel und S. Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht. Schnittstellen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–185
- Mielke, Angela (2011). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung – assimilieren, integrieren, profilieren? Eine Untersuchung zum Umgang mit dem Nibelungenstoff in drei Deutschbüchern für die Jahrgangsstufen 6 und 7. In: T. Bein und H. Otto Horch (Hrsg.): Wissenstransfer im Deutschunterricht. Deutsch-jüdische und mittelalterliche Literatur als Herausforderung für ein erweitertes Textverstehen. Frankfurt am Main: Lang, S. 133–178
- Mielke, Angela (2018). Rezension zu Dieter Wrobel/Stefan Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht..., Baltmannsweiler 2013, Nine Miedema/Andrea Sieber (Hrsg.): Zurück zum Mittelalter..., Frankfurt 2013, Iris Mende: Vermitteltes Mittelalter?... Frankfurt 2012, Ylva Schwinghammer: Das Mittelalter als Faszinosum oder Marginalie?..., Frankfurt 2013. In: Zeitschrift für deutsche Philologie, 137 (3), S. 480–488
- MimaSch. Mittelalter macht Schule. <http://mimasch.de/> [10.09.2020]

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan des Gymnasiums für das Fach Deutsch vom 23. März 2016. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D> [10.09.2020]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019). Handreichung zum Schulpraxissemester. Lehramt Gymnasium. Stand 01.03.2019. https://www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za242/PS/RVO15_Handreichung.pdf [10.09.2020]
- Möhren, Markus (2017). Lebendiges Mittelalter: Möglichkeiten der Vermittlung im gymnasialen Unterricht. In: *Das Mittelalter* 22 (1), S. 39–54
- Möller, Jürgen (2007). *Einfach Deutsch. Unterrichtsmodell Mittelalter*. Paderborn: Westermann
- Müller, Jan-Dirk (1996). Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, 1, S. 53–62
- MUSS. Interdisziplinärer Arbeitskreis „Mittelalter und Schule in Sachsen“ (MUSS). Technische Universität Chemnitz. <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/mediaevistik/Arbeitskreis/startseite.html> [10.09.2020]
- Peltzer, Jörg (2016): Lernorte vernetzen – SchülerInnen erlernen (kunst)historisches Arbeiten in Schule, Universität und Museum. In: *Fokus Lehrerbildung*, 08.11.2016. Blog der Heidelberg School of Education. <https://hse.hypotheses.org/315> [10.09.2020]
- Peltzer, Jörg (2020). Lernorte verknüpfen – Wege der Kooperation zwischen Schule, Universität, Museen und anderen außerschulischen Lernorten. In: *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 6, S. 165–176. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2020.6.24228>
- Philosch. Netzwerk Philologie und Schule. Ein Kooperationsprojekt zur neuen Deutschlehrer*innenausbildung. www.philosch.net [10.09.2020]
- Philosch (2018). Auswahlbibliographie zu mittelalterlichen Texten und Themen im Deutschunterricht. <https://portal.uni-freiburg.de/germanistische-mediaevistik/dateien/auswahlbibliographie> [10.09.2020]
- Rauin, Udo (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *Forschung Frankfurt*, 2007 (3), S. 60–64. <https://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/36050068/forschung-frankfurt-ausgabe-3-2007-im-studium-wenig-engagiert-im-beruf-schnell-uberfordert-studierverhalten-und-karrieren-im-lehrerberuf-kann-man-risiken-schon-im-studium-prognostizieren.pdf> [10.09.2020]
- Saalfrank, Wolf-Thorsten und Lerche, Thomas (2013). *Lehramtsstudium modularisiert. Ein Ratgeber für das erziehungswissenschaftliche Studium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Seiler, Yves (2017). Edelweiss „Been there. Done that.“ In: Seiler’s Werbeblog 4.11.2017. <https://www.seilers-werbeblog.ch/edelweiss-been-there-done-that/> [10.09.2020]
- Sosna, Anette (2010). EinFach Deutsch Unterrichtsmodell: Das ‚Nibelungenlied‘. Paderborn: Westermann
- Steckelberg, Ulrich (2012). Mittelalterabende, Jugendbücher und ‚Nibelungenlied‘. Möglichkeiten des Umgangs mit mittelalterlicher Epik am Gymnasium. In: I. Bennewitz und A. Schindler (Hrsg.): Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch: Akten der Tagung Bamberg 2010. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 255–270. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/43347> [10.09.2020]

Autor

PD Dr. Stefan Seeber. Mitarbeiter am Deutschen Seminar, Bereich Germanistische Mediävistik an der Universität Freiburg. Forschungsschwerpunkte: Mittelalter und Schule, Mittelalterrezeption, vormoderner Roman
stefan.seeber@germanistik.uni-freiburg.de