

VII. Kommt das in der Klausur dran?

Es gibt nur wenig Forschung im Bereich des Altenglischen, die sich mit den Bedürfnissen von Studierenden befasst. Begutachtet werden in der Regel ›Zugänge‹ zum Altenglischen (z.B. wie man Grammatik unterrichtet, wie man Lehrmaterialien einsetzt). All das sind nützliche Arbeiten, aber sie setzen ein Publikum voraus, anstatt zu helfen, ein solches überhaupt erst zu gewinnen.¹

Das romantische Mittelalter der begeisterten Dichter war etwa in der Mitte des 19. Jahrhunderts auch an den Universitäten angekommen und dort in der noch jungen Germanistik heimisch geworden. Welche Auswirkungen das auf die Texte und Textausgaben hatte, davon haben wir oben bereits geschrieben. Eine Universität ist aber nicht nur Ort von Forschung, sondern auch von Lehre – und darum soll es in diesem Kapitel gehen. Die akademische Lehre ist seit einigen Jahren besonders heftig in Bewegung geraten, wegen der Umstellung auf Bachelor- und

1 »Little research in Anglo-Saxon studies concerns the need of undergraduates, which are usually assessed in the context of ›approaches‹ to Old English (i.e., how to teach grammar, how to use visual aids). This is useful work, but it is work that assumes an audience rather than helps to build one.« (Allen J. Frantzen: *Desire for Origins*, S. 13)

Masterstudiengänge, wegen der Digitalisierung und nicht zuletzt auch wegen der Coronapandemie, die plötzlich und unerwartet didaktische Experimente und neue Lehrformate erzwungen hat. Es ließe sich deshalb viel zur allgemeinen Situation der Lehre an den Universitäten sagen. Wir nehmen hier allerdings nur einen kleinen Ausschnitt in den Blick, nämlich die Lehre in der Mittelaltergermanistik, aber wir tun das in dem Bewusstsein, dass vieles von dem, worüber wir schreiben, einen breiteren Kontext hat.

Das geht schon mit der studentischen Frage los, mit der das Kapitel überschrieben ist und die zu jenen Allgemeinplätzen gehört, die verlässlich erwähnt werden, wenn Dozent*innen über die akademische Lehre klagen: »Kommt das in der Klausur dran?« Die Frage nach der Klausurrelevanz von Inhalten wird von Lehrenden manchmal mit einem Augenrollen kommentiert, als sei es eine dumme Frage, als hätten die Studierenden immer noch nicht begriffen, dass sie »nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen«, um noch so einen Allgemeinplatz zu zitieren – einen Allgemeinplatz übrigens, der ziemlich romantisch klingt, weil er Schule so konzipiert, als wäre sie ein Bildungsroman und die Schüler*innen dessen Protagonist*innen. Dabei ließe sich die Frage aber auch anders verstehen, nämlich als Versuch der Studierenden, Inhalte mit Anwendungsbereichen zu verknüpfen. Die Studierenden möchten wissen, welche Themen und Inhalte relevant sind – und wenn das nicht von selbst klar wird, dann muss eben die Klausur herhalten als Prüfstein dafür, was man zu lernen und zu wissen hat.

In der Mittelaltergermanistik taucht die Frage häufig in den Einführungskursen auf, in denen die Studierenden mit den Eigenheiten mittelalterlicher Literatur und mittelalterlicher Sprache vertraut gemacht werden sollen. Die Herangehensweisen unterscheiden sich dabei ebenso von Universität zu Universität wie die Formate und Zuschnitte solcher Kurse. Was mancherorts einfach eine Einführung ist, also mit den Gegenständen des Fachs vertraut macht, behandelt andernorts die ›Verstehensvoraussetzungen‹ mittelalterlicher Literatur,² nimmt also

2 So etwa an der Universität Greifswald, die sich 2018 nach langem Ringen ihres Namenspatrons Ernst Moritz Arndt entledigt hat. Arndt war ein Vertreter jener

von vornherein eine Barriere zwischen den Texten und den Studierenden an, die es zu überwinden gilt. In jedem Fall führen die Kurse eine romantische Vorstellung fort, derzufolge man zunächst zurück zu den (poetischen) Ursprüngen muss; deshalb spielt der von uns bereits diskutierte Mediävalismus in der Regel keine Rolle und deshalb werden die vermittelten Inhalte als Grundlagen und Handwerkszeug für die philologische Arbeit am Text präsentiert. Zu den typischen Inhalten gehören: Sprachentwicklung des Deutschen; mittelhochdeutsche Grammatik; der höfische Literaturbetrieb; das christliche Weltbild des Mittelalters; historische Semantik; Stoffe und Stoffkreise der Texte; Metrik, Rhetorik und Hermeneutik; Handschriften und Editionen, um nur einige zu nennen. Aber wofür braucht es diese Grundlagen und dieses Handwerkszeug?

Für ›das Leben‹ wohl kaum, auch wenn die meisten Mediävist*innen ein paar Beispiele parat haben, um die Lebensrelevanz ihres Fachs zu begründen. Und ganz falsch ist das ja auch nicht, immerhin hört das Mittelalter nicht auf, wie wir schon öfter betont haben, und hinterlässt seine Spuren in unserem Alltag. Aber selbst wenn Mediävisten*innen mit Wissen um die Sprachgeschichte erklären können, warum man in Norddeutschland ›Tied‹ statt ›Zeit‹ sagt, bleibt doch die Frage, ob das den enormen Aufwand rechtfertigt, den die Studierenden betreiben müssen, um die ganze sprachgeschichtliche Entwicklung des Deutschen zu lernen. Versteht man das Weiterleben der Mittelalter, wenn man aus dem Mittelhochdeutschen übersetzen kann? Können Lehrer*innen erklären, was Fantasyliteratur ist und was sie mit den Leser*innen tut, wenn sie sich mit Stoffen und Stoffkreisen mittelalterlicher Texte auskennen?

Wir sparen uns eine Antwort auf rhetorische Fragen, die ihre Antwort bereits mitbringen. In den Schulen jedenfalls spielen mittelalterliche Sprache und Literatur keine große Rolle, und viele Studierende der

›Blutigen Romantik‹, die im Zuge der Napoleonischen Kriege Nationalismus und Franzosenhass propagierte. Aufschlussreich dazu ist der von Gerhard Bauer, Gorch Pieken und Matthias Rogg herausgegebene Essayband zu der Ausstellung *Blutige Romantik – 200 Jahre Befreiungskriege*.

Germanistik schlagen nun einmal eine Laufbahn als Lehrer*innen ein. Zwar gibt es immer wieder Bestrebungen, das Mittelalter auch jenseits des Geschichtsunterrichts stärker im Lehrplan zu verankern, aber selbst dann lernen die Studierenden in den Einführungsveranstaltungen noch deutlich mehr, als sie je an ihre Schüler*innen weitergeben können – ganz abgesehen davon, dass aus postromantischer Sicht andere Inhalte in den Schulunterricht gehören würden.³

Natürlich gibt es auch diejenigen, die das Mittelalter und seine Literatur zu ihrem Beruf machen, in Bibliotheken oder Archiven, Verlagen, Museen oder als Schriftsteller*innen, aber das dürften die wenigsten sein; zu wenige jedenfalls, als dass es dadurch gerechtfertigt wäre, jedes Jahr Tausende Studierende Verbtabelle auswendig lernen zu lassen. Wer Germanistik studiert hat und nach dem Abschluss das Wissen über mittelhochdeutsche Sprache und Literatur noch regelmäßig anwendet – der oder die arbeitet mit großer Wahrscheinlichkeit an einer Universität.

Denn die Universität ist ein selbstreproduzierendes System, und das, was man selbst gelernt hat, wird dann an die nächste Generation weitergegeben. Zwar unterscheiden sich, wie gesagt, die Einführungskurse an den verschiedenen Universitäten, und manchmal werden Lehrpläne auch überarbeitet, aber ein inhaltlicher, traditioneller Kernbestand bleibt doch meist bestehen. Gerade Einführungskurse werden in der Regel nur vorsichtig überarbeitet und recht selten komplett neu konzipiert. Der letzte große Reformschritt – nicht nur in der Germanistik – wurde in den späten 1960er- und 1970er-Jahren getan, was zeigt, wie langsam sich Veränderungen an den Universitäten vollziehen. Dazu kommt noch, dass Lehrende an den Universitäten in aller Regel keine pädagogischen oder didaktischen Kompetenzen mitbringen müssen; es liegt also nahe, dass sie sich an ihren eigenen Erfahrungen als Studierende orientieren, wenn sie Lehrveranstaltungen geben. Die Inhalte und

3 Studentische Perspektiven zu diesem Thema kommen häufig zu kurz, deshalb sei auf folgenden von Studierenden herausgegebenen Band hingewiesen: Johannes Schmidt/Nils Gelker: Germanistik als Patient.

Leselisten sind so zwangsläufig an den Gewohnheiten und Bedürfnissen der Dozent*innen ausgerichtet, nicht an denen der Studierenden.

Das selbstreproduzierende und selbsterhaltende System zeigt sich auch daran, dass von den Dozent*innen die wesentliche Rolle der Einführungsveranstaltungen häufig darin gesehen wird, die Studierenden auf andere Veranstaltungen, vor allem Pro- und Hauptseminare, vorzubereiten. Auf Grundlage des erworbenen Wissens über den mittelalterlichen Literaturbetrieb und die mittelalterliche Sprache, so die hier etwas überspitzt wiedergegebene Argumentation, kann dann über die Feinheiten höfischer Romane diskutiert werden – natürlich unter Rückgriff auf den mittelhochdeutschen Text, denn die Übersetzung ist bekanntlich nur als Hilfsmittel gedacht, wenn die Studierenden mal nicht weiterwissen. Man lernt also doch für die Schule, um den Allgemeinplatz wieder aufzugreifen, nur dass die Schule in diesem Fall die Universität ist und verschiedene Stufen umfasst, die aufeinander aufbauen. Daran ist auch erst einmal nichts auszusetzen. Wenn aber die Antwort auf die Frage, was der Anwendungsbereich für das Wissen aus den Einführungskursen ist, »Proseminare« lautet, dann schließt sich folgerichtig die Frage an, was denn der Anwendungsbereich für das Wissen aus den Proseminaren ist – und so weiter.

Diese interne Logik gerät natürlich irgendwann an ihre Grenzen – spätestens mit der Masterarbeit –, und das gilt sogar für den ›besten‹ Fall, wenn nämlich das Wissen aus den Einführungskursen auch tatsächlich auf die späteren Veranstaltungen vorbereitet. Die Realität sieht aber häufig anders aus, was nicht zuletzt daran liegt, dass die Einführungskurse innerhalb eines germanistischen Instituts meistens recht einheitlich gestaltet sind, während die Dozent*innen in ihren Seminaren mehr Gestaltungsspielräume haben. Ob und in welchem Umfang die Einführungskurse die Grundlagen für die Seminare legen, hängt also maßgeblich davon ab, ob und in welchem Umfang sich die Lehrenden bei der Gestaltung ihrer Seminare an einen Wissens- und Kompetenzenkanon halten, der selbst ziemlich unbeweglich ist. Zumindest unsere Erfahrung zeigt, dass die meisten Seminare mit etwas ganz anderem beschäftigt sind als mit dem, was in den Einführungen gelehrt und gelernt wird.

Nehmen wir nur den Anspruch, den viele Einführungskurse nach wie vor vertreten, dass die Studierenden lernen sollen, auf einem recht hohen Niveau mittelhochdeutsche Texte eigenständig – bestenfalls mithilfe eines Wörterbuchs – lesen und übersetzen zu können. Wir haben im Zusammenhang mit der Frage, ob man mittelalterliche Erzählungen übersetzen darf, schon ausgiebig darüber geschrieben, dass seit den späten 1960er-Jahren zweisprachige Ausgaben immer mehr an Bedeutung gewinnen. Allerdings sind die neuhochdeutschen Übersetzungen meist nur als Hinführung zum mittelhochdeutschen Text gedacht; die Studierenden brauchen also weiterhin Kenntnisse des Mittelhochdeutschen. Umgekehrt gibt es wenig Anreiz für die Herausgeber*innen von Textausgaben, ihre Übersetzungen anders zu gestalten, denn eine gute, für sich lesbare Übersetzung würde ja gerade das Ziel der Einführungskurse unterlaufen, die Studierenden zur Lektüre mittelhochdeutscher Texte zu befähigen.

Das ist so lange kein Problem, wie sich Seminare auf die textnahe Arbeit an edierten mittelhochdeutschen Werken konzentrieren – bevorzugt Lyrik oder kurze epische Texte, denn schon die höfischen Erzählungen sind in der Regel zu lang. Wenn aber andere Arten des Arbeitens im Mittelpunkt eines Seminars stehen, etwa kulturwissenschaftliche Fragestellungen, wie wir sie weiter oben anhand von Identifikation und Disidentifikation mit den Texten diskutiert haben, dann müssen andere Kompetenzen her: Wissen über Theoriemodelle wie die Postkolonialen Studien beispielsweise oder ganz allgemein die Fähigkeit zur kritischen Reflexion über Texte, die annehmen, dass die Leser*innen ihnen ganz angehören. Seminare, die sich mit Mediävismen auseinandersetzen, brauchen als Grundlagen nicht nur Wissen über die mittelalterlichen Werke, sondern auch – Stichwort Ko-Disziplinarität – über den jeweiligen Vergleichsgegenstand. Und jedes Seminar, das sich mit größeren Mengen mittelhochdeutscher Texte auseinandersetzen will, braucht vernünftige neuhochdeutsche Übersetzungen.

Dass das Fach so vehement an der Idee festhält, dass alle Studierenden die mittelalterlichen Texte im Original – oder zumindest nach der edierten Textausgabe – lesen können müssen, ist zumindest indirekt ein Überbleibsel der romantischen Sehnsucht nach Ursprüngen. In

Verbindung mit den philologischen Idealen, die in der intensiven und disziplinierten Textbetrachtung verwirklicht werden, ergibt sich ein mächtiges Narrativ, mit dem sich eine institutionelle Schwerfälligkeit gut kaschieren lässt. Ohne ein solches Narrativ müsste man sich vielleicht eingestehen, dass die Einführungskurse eben in vielen Fällen nicht die Grundlagen für die folgenden Seminare legen, dass sie also nicht nur an der Realität der außerakademischen Welt vorbeigehen, sondern auch an der Realität der Universitäten selbst. Dabei wäre gerade die akademische Lehre der ideale Ort, um postromantische Ideen einzubringen und auszuprobieren; zum einen, weil Studierende in der Regel noch keine festgefahrenen Vorstellungen davon haben, was und wie die Mittelaltergermanistik ist oder sein könnte; zum anderen, weil das selbstreproduzierende System ›Universität‹ dafür sorgen könnte, dass die Studierenden dann ihrerseits diese postromantischen Ideen weitertragen und weiterentwickeln.

Studierende ernst nehmen

Dazu würde aber auch gehören, die Studierenden ernst zu nehmen – mit allem, was sie an Wissen und Interessen mitbringen, mit ihrer Biografie und ihrer Gegenwart. Ersteres kann eine Begeisterung für Fantasyliteratur sein oder eine beiläufige Bekanntschaft mit populären Serien wie *Game of Thrones*; musikalische Vorlieben vom mittelalterlich inspirierten Folk-Rock bis zu Wagner-Opern; eine Leidenschaft für die Tierwelt aus *Harry Potter*, die sich in vielem mit mittelalterlichen Bestiarien – Tierbüchern – deckt, oder für Umberto Ecos literarisches Vexierspiel mit dem Mittelalter im *Namen der Rose* und *Baudolino*.

Was die Biografie betrifft, so haben wir schon von dem Problem geschrieben, das sich daraus ergibt, dass die Mittelaltergermanistik ursprünglich mal ein nationales Projekt war, das sich nur sehr allmählich seiner Homogenität entledigt. Eine postromantische Perspektive könnte daher danach fragen, welche Blicke auf das Mittelalter – oder, etwas zugespitzt: welche Mittelalter – die Studierenden in ihren jeweils individuellen Biografien mitbringen. Ob das postkoloniale Sichtweisen

auf die westlich-christlich geprägten mittelhochdeutschen Texte sind oder feministische Perspektiven auf den misogynen Liebesdiskurs des Minnesangs, der Hintergrund der Studierenden besitzt ein enormes Potenzial, die Diskussionen über mittelalterliche Texte zu erweitern – wenn die Dozent*innen ihnen den Raum dafür öffnen.

Raum braucht auch die Gegenwart der Studierenden, Raum für aktuelle Themen wie Klimawandel, Rassismus und Autoritarismus. Eine Mittelaltergermanistik, die sich als Gegenwartswissenschaft versteht, muss solche Themen nicht fürchten, sondern kann von ihnen profitieren; kann lange Entwicklungslinien aufzeigen oder die Vereinnahmung des Mittelalters – im Sinne von: eines spezifischen, sehr reduzierten Mittelalters – für politische Zwecke kritisch beleuchten.⁴

Ein solcherart offener und öffnender Raum wäre ein Ort des Austauschs, bei dem die Rollen von Lehrenden und Lernenden weniger eindeutig verteilt sind, als es derzeit oft der Fall ist. Die Studierenden mit all dem, was sie mitbringen, ernst zu nehmen, würde also auch bedeuten, dass die Dozent*innen von den Student*innen lernen – und im Idealfall würde man ohnehin miteinander lernen.

Wie das aussehen könnte, das zeigt ein Unterrichtsprojekt von Carla María Thomas zu Übersetzungen mittelalterlicher Texte. Thomas lehrt frühmittelenglische Sprache und Literatur an der Florida Atlantic University, einer Universität, die zu einem Viertel von hispanischen Studierenden besucht wird. Im Zuge einer Überblicksveranstaltung zur mittelalterlichen Literatur bekommen Thomas' Studierende die Aufgabe gestellt, in Zweiergruppen einige Zeilen eines mittelenglischen Textes zu übersetzen – zunächst als »eine wörtliche/konservative Übersetzung in eine moderne Sprache«, dann, nach einer Besprechung mit Thomas, als »eine kreative Anpassung, Interpretation oder Antwort auf den Text,

4 Dies gilt natürlich nicht nur für die Germanistik, sondern auch für andere Fächer, die sich mit dem Mittelalter befassen. Einige Möglichkeiten, wie so etwas aussehen könnte, zeigt der schöne Band Andrew Albin/Mary C. Erler/Thomas O'Donnell et al.: *Whose Middle Ages? Teachable Moments für an Ill-used Past*.

die in poetischer Form erfolgen kann, aber nicht muss«. ⁵ Schon die ›moderne Sprache‹ der ersten Aufgabe kann dabei eine der drei Sprachen sein, die an der Universität hauptsächlich gesprochen werden, nämlich Englisch, Französisch und Spanisch, einschließlich deren Abwandlungen und Mischformen wie jamaikanisches Patois, haitianisches Kreol und Spanglisch.

Für die zweite Aufgabe beschreibt Thomas Ergebnisse, die von einer Kurzgeschichte auf Englisch, inspiriert von einem mittelalterlichen Liebesgedicht, bis zu einer mehrsprachigen modernen Adaption eines misogynen Gedichts reichen, bei dem die Sprachen Englisch und Spanisch unterschiedliche rhetorische und klangliche Zwecke erfüllen. Eine andere Gruppe rekonstruierte ein mittelenglisches Gedicht, das Frauen zu loben schien und sich erst in einem lateinischen Refrain als frauenfeindlich entpuppte. Die Bearbeitung modernisierte das Lob, indem sie es an die Sprache heterosexueller Cis-Männer an US-Colleges anpasste, und untergrub es dann mit einer komplexen Reihe von Emojis. Thomas betont die Bedeutung des Von- und Miteinanderlernens bei dieser Aufgabe:

Ursprünglich hatte ich dieses mehrsprachige Übersetzungsprojekt konzipiert, um meinen Studierenden mit karibischem Hintergrund die Möglichkeit zu geben, auf ihre eigene sprachliche Realität zurückzugreifen, ihr eigenes Wissen auf eine mir vertraute Art und Weise zu bekräftigen und sie in die Lage zu versetzen, sich selbst in der zeitlich, geografisch, sprachlich und ethnisch ungewohnten Literatur in einem Kurs über mittelalterliche Literatur in englischer Sprache zu sehen und zu erkennen. Doch am Ende lehrten sie mich und einander

5 »[A] literal/conservative modern vernacular translation; a meeting with me about their translation and to discuss their plan for the third step; and a creative adaptation, interpretation, or response to the lyric, which can be, but does not have to be, in poetic form.« (Carla María Thomas: *The Medieval Literature Survey Reimagined*, S. 363)

genauso viel, wenn nicht sogar mehr, als ich sie darüber lehrte, was es bedeutet, damals und heute ein Mensch zu sein.⁶

Es gibt eigentlich keinen Grund, warum so etwas an deutschen Universitäten nicht möglich sein sollte; warum Übersetzungen mittelhochdeutscher Texte ins Türkische und Arabische, Fränkische und Plattdeutsche keinen Platz in den Seminaren haben sollten; warum nicht auch Wolfram von Eschenbach und das *Nibelungenlied* eine moderne Bearbeitung mithilfe von Emojis bekommen sollten. Ansätze dazu gab und gibt es durchaus, wie etwa ein Seminar zum kreativen Übersetzen, das der (nicht nur Mittelalter-)Germanist Volker Mertens an der Freien Universität Berlin veranstaltet hat:

Das Bestreben war es, die mittelhochdeutschen Lieder in ›poetry‹ umzusetzen, d.h. die Möglichkeiten zwischen Versübersetzung (Metapoem) und ›gedichtinspiertem Gedicht‹ auszuloten. Es geht dabei nicht so sehr um eine zweckfreie Freisetzung von Kreativität, sondern um eine rezeptions-ästhetische Erschließung des Ausgangstextes und damit um eine grundständige Bindung an diesen.⁷

Wenn das weniger nach einer individuellen Aneignung der Texte durch die Studierenden klingt und mehr nach einem theoriegeleiteten Ausloten verschiedener Formen des Übersetzens, dann mag das dem Publikationsrahmen geschuldet sein – Mertens präsentiert seinen ›Werkstatt-Bericht über angewandte Rezeptionsästhetik‹ als wissenschaftlichen Beitrag in einer Festschrift. Immerhin stellen nach seiner Aussage einige Übersetzungen aus dem Seminar die »Transposition in die eigene

6 »While I originally conceived of this multilingual translation project to allow my students with Caribbean backgrounds a way to draw on their own linguistic realities, assert their own knowledge in a way familiar to me, and enable them to see themselves in the temporally, geographically, linguistically, and ethnoracially unfamiliar literature in a Medieval Literature course in English, they wound up teaching me and each other just as much, if not more, than I taught them about what it means to be human, then and now.« (Ebd., S. 364)

7 Volker Mertens: Kreatives Übersetzen mittelhochdeutscher Lyrik, S. 145.

Lebenswirklichkeit als dominierend heraus«,⁸ und Übertragungen ins Berlinerische und Bayrische gibt es auch. Solche Projekte bräuchte es öfter, denn sie ermöglichen es, die Studierenden ernst zu nehmen und ihnen Raum dafür zu geben, eine Verbindung zwischen ihrer eigenen Lebenssituation und den mittelalterlichen Texten herzustellen. Die Studierenden könnten auf diese Weise ihren eigenen Platz in den Texten finden, statt immer nur zu versuchen – und häufig daran zu scheitern –, den Platz einzunehmen, den die Texte ihnen vorschreiben.

Wenn überhaupt, finden solche Projekte in Deutschland allerdings meist nur im Rahmen von Creative-Writing-Kursen statt, die Literaturwissenschaften lehren üblicherweise ausschließlich das akademische Schreiben, also die Haus- und Abschlussarbeit, höchstens noch den Essay. Auch da merkt man das Erbe einer philologisch disziplinierten Romantik, die einst die Neudichtungen Clemens Brentanos und Achim von Arnims in *Des Knaben Wunderhorn* (1806–1808) aufs Schärfste verurteilt hat. Sie hätten keine »[h]istorische Achtung« vor den mittelalterlichen Liedern gehabt, warf Jacob Grimm den beiden vor, und diese historische Achtung scheint auch heute noch schwer auf den Lehrveranstaltungen in der Mittelaltergermanistik zu lasten.

Postromantische Perspektiven

Man merkt schon, viele der Themen, die wir in diesem Buch behandelt haben, sind auch für die universitäre Lehre relevant – vielleicht sogar in besonderem Maße. Das betrifft den Umgang mit den Texten und die Nähe oder Distanz, die wir zu ihnen haben; es betrifft die Fragen, die wir stellen, und die Positionen, von denen aus wir die Fragen stellen; es betrifft auch die Regeln und Hierarchien, die darüber entscheiden, wer Fragen stellen darf und wer nicht. Mehr noch als die Forschung leidet aber die Lehre unter den Strukturen, nach denen Universitäten organisiert sind, in Fakultäten, Fächer und Fachbereiche, die eine künstliche

8 Ebd., S. 147.

Wissensordnung des 19. Jahrhunderts aufrechterhalten und reproduzieren. Es ist schwierig, kreative Räume zu schaffen, in denen man mit- und voneinander lernen kann, wenn Studien- und Prüfungsordnungen Zäune zwischen den Fächern aufbauen, um die eigenen Interessen zu schützen, und dadurch jede Form von Ko-Disziplinarität verhindern.

Versuche, diese Zäune einzureißen, gab es durchaus, auch in der jüngeren Vergangenheit. Im Zuge der Bolognaform wurden an manchen Universitäten interdisziplinäre Mittelalterstudiengänge eingerichtet, die in der Regel von den Dozent*innen der beteiligten Fächer getragen werden. Das ist grundsätzlich sehr zu begrüßen, aber sowohl in der administrativen als auch in der inhaltlichen Umsetzung zeigt sich doch meist deutlich, wie sehr sich die universitäre Ordnung gegen solche Konstrukte sperrt. Oft genug fehlt es an einer gemeinsamen, offenen Vision vom Mittelalter, stattdessen lernen die Studierenden in der Germanistik ein germanistisches Mittelalter kennen, in der Romanistik ein romanistisches Mittelalter, in der Kunstgeschichte ein kunsthistorisches Mittelalter und so weiter. Fächer wie die Islamwissenschaften, die Slavistik und die Byzantinistik sind in diesen Studiengängen oft erst gar nicht vertreten. Außerdem fehlt es in der Regel an einer institutionellen Basis für diese Studiengänge, die meist von verschiedenen universitären Instituten getragen werden, was letztlich bedeutet, dass sich niemand so richtig zuständig fühlt. Ko-disziplinäre Ansätze und Fragestellungen müssen die Studierenden selbst entwickeln, was in einem Raum des Mit- und Voneinanderlernens ja durchaus erwünscht ist, nur sollten sie damit nicht allein gelassen werden. Zu häufig scheitern die Studierenden mit ihren Ideen dann auch an der disziplinären Ausrichtung der jeweiligen Lehrveranstaltungen.

Es bräuchte also andere Strukturen, die einen weiteren Blick auf die Mittelalter ermöglichen – Mittelalter im Plural, aber eben nicht in disziplinären Schubladen gedacht. Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass es nicht nur in Westeuropa Mittelalter gab. ›The Mediterranean Seminar‹, das von Forscher*innen verschiedener, meist US-amerikanischer Universitäten getragen wird, ist beispielsweise ein Projekt, das das Mittelmeer zum Ausgangspunkt seiner Betrachtungen macht, indem es gerade die Verflechtungen und gegenseitigen Einflüsse am

Knotenpunkt dreier Kontinente und zahlreicher Kulturen und Sprachen untersucht.⁹ Ko-Disziplinarität ist einem solchen Projekt von Anfang an strukturell und inhaltlich eingeschrieben.

In den letzten Jahren hat sich zudem – zumindest im englischsprachigen Raum – die Vorstellung von globalen Mittelaltern etabliert.¹⁰ Der Begriff geht auf Geraldine Heng zurück, Professorin für Anglistik und Vergleichende Literaturwissenschaft an der University of Texas in Austin. Sie hat Anfang des Jahrtausends eine Gruppe von Lehrenden aus verschiedenen Einrichtungen der Universität versammelt, »um fortgeschrittenen Studierenden eine eng miteinander verbundene Welt ohne irgendwelche Zentren vorzustellen, mit Blickrichtungen auf den Westen und in islamische Zivilisationen; Transsahara- und Nordafrika; Südasien und Indien; den eurasischen Kontinent sowie China und Ostasien«. ¹¹ Heng betont, wie wichtig es war, dass das Projekt in der Lehre begonnen hat:

Es wird kaum einen Lehrenden überraschen zu hören, dass das Klassenzimmer ein wichtiger Brutkasten für neue Konzepte und neue Projekte ist. Konfrontiert mit scharfsinnigen Studierenden, die begierig darauf sind, zu sehen, was eine andere Art von Pädagogik zu leisten vermag, werden die Improvisationen der Lehrenden schnell zu Strategien, und die Strategien beginnen, Pfade durch das intellektuelle Dickicht zu schlagen und einen Weg in die Zukunft zu bahnen.¹²

9 www.mediterraneanseminar.org.

10 www.globalmiddleages.org.

11 »To experiment with an alternative kind of learning, I assembled an instructional team of five faculty members from different departments, centers, and programs on campus, and two visiting faculty, to introduce to graduate students an interconnected, uncentered world, with points of viewing in the West and in Islamicate civilizations; trans-Saharan and North Africa; South Asia and India; the Eurasian continent; and China and East Asia.« (Geraldine Heng: *The Global Middle Ages*, S. 4)

12 »It will hardly surprise any educator to hear that the classroom is an important incubator of new concepts and new projects. Faced with keen-eyed students eager to see what a different kind of pedagogy can deliver, the improvisations

Natürlich haben auch diese und ähnliche Projekte die Strukturen der Universitäten nicht völlig umgestaltet; aber sie zeigen doch, was möglich ist, wenn man beginnt, die Ordnungen von Fächern und Fakultäten infrage zu stellen. Sie dezentrieren den Blick auf die Mittelalter, indem sie nicht länger die jeweilige nationale Literatur oder nationale Geschichte fokussieren, sondern Verbindungen, Kontaktzonen und gegenseitige Einflussnahmen betrachten. Die US-amerikanische Romanistin Sharon Kinoshita spricht davon, dass wir statt von Ursprüngen, Entwicklung und Ausbreitung lieber von Kontakt, Interaktion und Zirkulation ausgehen sollten.¹³ Die ersten drei Begriffe lassen sich deutlich einem romantischen Verständnis zuordnen, die zweiten drei Begriffe wären dann eher postromantisch.

Solche und andere Perspektiven könnte man auch dann als postromantisch bezeichnen, wenn sie nicht in direkter Auseinandersetzung mit der romantischen Tradition der Mittelalterforschung entstanden sind. Die Beschränkungen und Widersprüche, die die Romantik all jenen aufbürdet, die sich mehr oder weniger professionell mit dem Mittelalter beschäftigen, sind und bleiben eben deutlich spürbar. Eine postromantische Perspektive könnte es sich daher zur Aufgabe machen, auf solche Beschränkungen und Widersprüche aufmerksam zu machen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu überwinden oder zu umgehen oder sie produktiv für sich nutzbar zu machen – in der Forschung, in der Lehre, beim Übersetzen oder in jener Hotel-Lobby, in der wir die Mittelalter nicht einfach rezipieren, sondern mit ihnen und miteinander ins Gespräch kommen. Denn sie hören einfach nicht auf, die Mittelalter, und auch nicht die Romantik.

of instructors quickly devolve into strategies, and the strategies begin to plot pathways through intellectual thickets and carve a path into the future.« (Ebd.)

13 Sharon Kinoshita: *Locating the Medieval Mediterranean*, S. 39.