

1 Lehre von der Natur – Belehrung durch die Natur

1.1 Untersuchungsgegenstand und Vorhaben

1.1.1 Thema und Fragestellung

Das hochmittelalterliche Naturverständnis ist, stark von antiken Quellen beeinflusst, geprägt von der Vorstellung einer umfassenden Weltordnung, in der Mikro- und Makrokosmos durch ein untrennbares Spiegel- und Analogieverhältnis eine substantielle Einheit bilden:

Got beschüf den menschen an dem sehten tag nach andern creaturn vnd hat in beschaffen also, daz seins wemens stuk vnd seins leibes glider sint gesetzet nach dem satz der gantzen werlt, wan in dem menschen ist vernunft als in dem engel [...]. Auch ist der mensch gemischet aus den vier elementen, di da haiffent fevr, luft, wazzer vnd erd. Mit dem gelicht er stainen vnd gefmeid vnd allen dem, daz aus den elementen wirt [...]. Nu han ich churtz begriffen, wie der mensch der gantzen werlt sei geleich. Darvmb haizt er in chriechlicher sprach microcosmus, daz is als vil gesprochen als die clain werlt [BdN I,0].

Konrad von Megenberg beschreibt hier in seinem BUCH VON DEN NATÜRLICHEN DINGEN den Menschen als die ‚kleine Welt‘ (*microcosmus*), die im Kleinen dem entspricht, was die ‚große Welt‘ (*macrocosmos*) im Großen ist. Der Mensch ist Teil des Kosmos, gleichzeitig Abbild und Spiegel der Welt.¹ Einerseits mit Vernunft ausgestattet wie der Engel, andererseits zusammengesetzt aus den vier Elementen, kommt ihm eine Zwischenposition zu zwischen der himmlischen und der irdischen Sphäre. So ist der Mensch *per analogiam* mit der Schöpfung verbunden, erscheint als *minor mundus* und kann als Geschöpf und Ebenbild Gottes [vgl. Gn 1,26f., 5,1, 9,6] durch seine Vernunft den Kosmos, Gott und sich selbst erkennen. Dabei bedeutet das Erkennen der Welt gleichzeitig, diese als göttlichen Zeichen- und Kommunikationsraum zu begreifen: Die Schöpfung ist nicht nur Spiegel des Menschen, sondern gilt auch als Spiegelbild Gottes. Wenn der Mensch die Zeichen der Natur versteht und die göttliche Botschaft entschlüsselt, kann er in der Natur Gott erkennen.

Doch was bedeutet es, die Natur als Zeichensystem zu begreifen und dessen Zeichen zu verstehen? Ein Beispiel:

Granus haizt ein gran. [...] Der visch hat ein aug oben auf dem haupt wider aller anderr tier natur. Mit dem aug siht er all zeit über sich vnd hut sich vor schaden. Der visch bedeut einen iegleichen spiegelshawer, der tag vnd naht alleu ding betrakt vnd beschawet in dem spiegel seinr vernunft vnd siht got in seinen werchen vnd die creatur in götleicher güt [BdN III,D,15].

1 Grundlegend zu den Begriffen von Mikro- und Makrokosmos vgl. Gatzemeier (2007), Sp. 640–643 (17841–17849); vgl. Lanczkowski, Janke u. Siegmann (1991), S. 745–754; vgl. Mörschel (2003), Sp. 157–159. Zur Verbundenheit von Mikro- und Makrokosmos und zur Vorstellung vom *minor mundus homo* vgl. ferner die Untersuchungen von Finckh (1999) sowie Thümmel (2008), S. 157–169. Insbesondere zum Verhältnis von Mensch und Makrokosmos vgl. Brinkmann (1980), S. 49–73, sowie Kellermann (2007), S. 55–59. Zur Rolle der Elemente vgl. Klibansky, Panofsky u. Saxl (2013), S. 39–54. Ausführlich zur Kulturgeschichte der Elemente seit der Antike vgl. Böhme (1996), S. 17–46, sowie Böhme u. Böhme (1996).

Hier wird die erhobene Position des Fischeauges allegorisch ausgelegt und eingebettet in den Zusammenhang der Mikro-Makrokosmos-Lehre. Das Tier wird als ein göttliches Zeichen verstanden, das dem Menschen das komplexe Spiegel- und Analogieverhältnis der Welt vor Augen stellt; gleichzeitig inszeniert Konrad dieses göttliche Zeichen als ein Sprachbild, welches wiederum seinem Publikum bei der Rezeption des Werkes vor Augen gestellt wird. So wird die Natur in den Raum der Literatur transferiert, dabei transformiert und didaktisch instrumentalisiert, wobei die Belehrung durch die Natur und die Lehre von der Natur wesentlich miteinander verbunden sind.

Ganz anders liest sich die Passage zu jenem Fisch bei Plinius dem Älteren: *uranoscopos vocatur ab oculo, quem in capite habet* [Plin. nat. XXXII,24,69]; ähnlich heißt es auch bei Isidor: *Vranoscopus vocatur ab oculo, quem in capite habet, a quo semper supra intendit* [Isid. orig. XII,6,35]. Wo hier die besondere Position des Fischeauges als konstatiertes Faktum für sich steht, wirken bei Konrad naturkundliche und theologische Wissensbestände eng ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. So wird im Verständnis der Natur als Zeichensystem Gottes naturkundliches Wissen zu theologischem Wissen. Der Theologie kommt somit eine beherrschende Position zu; man könnte vielleicht von einem theologischen ‚Leitdiskurs‘ sprechen, welcher Einfluss auf die Wissensordnungen anderer Diskurse hat, in dem gleichzeitig aber auch Wissens Elemente verschiedener Diskurse zusammenkommen können.²

Doch ist die allegorische Auslegung bestimmter Tiereigenschaften (*proprietates*) wie beim *Granus* nicht die einzige sprachliche Form, in der naturkundliche und theologische Wissensbestände miteinander verbunden werden können. Im RENNER Hugos von Trimberg finden sich beispielsweise im Rahmen der Schilderungen zum Hochmut folgende Verse:

*Ein visch den andern slindet,
Ein mensche daz ander schindet
An libe, an êren, an guote
Mit ungetriuwen muote*
[RE V. 519–522].

Ein Verhalten, mit dem der Fisch seiner ihm von Gott gegebenen Rolle entspricht, bedeutet für den Menschen eine Abkehr vom tugendhaften Weg. Um dies seinen Rezipienten zu veranschaulichen, verfolgt Hugo hier weniger eine konkrete allegorische Verweisstruktur, sondern setzt das sprachliche Naturbild als ein exemplarisches.³

Bereits an diesen Beispielen wird erkennbar, dass die literarische Darstellung der Natur und ihre didaktische Instrumentalisierung ganz unterschiedlich gestaltet sein können. So stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Wissensordnungen zusammenwirken und in welcher sprachlichen Form die Natur vertextet wird. Dabei wird das Sprechen über die Natur im Rahmen dieser Arbeit als eine Praktik verstanden, die Wissen und Wirklichkeit produziert, sodass zu untersuchen ist, welchen Raum Literatur bieten kann, um ein Sprechen und

2 Ähnlich beschreibt Assmann den Einfluss der Theologie im Mittelalter, vgl. Assmann (2018), S. 116.

3 Vgl. auch den Textkontext, in dem der Fisch in einer Reihe mit anderen Tieren steht: *Ein vogel den andern izzet, / Ein tier daz ander frizzet* [RE V. 517f.].

Denken über die Natur zu inszenieren, zu variieren oder überhaupt erst zu ermöglichen. Mit einem solchen Verständnis der Natur als Kategorie der Wissensordnung werden einerseits Rückschlüsse über zeitgenössische Naturvorstellungen möglich, andererseits werden die Mechanismen von Wissenstransformation und -produktion allgemein sichtbar.

Diskurskombinationen und Vertextung der Natur

Zunächst können zwei Arten der literarischen Inszenierung von Naturbestandteilen unterschieden werden, die eng miteinander verbunden sein und ineinander übergehen können:

- 1) eine Didaxe durch Bildlichkeit (wie im genannten Beispiel bei Hugo), bei der die Natur einer von vielen Bildspendebereichen ist, ihre Bestandteile mehr oder weniger austauschbar sind, und
- 2) eine Naturdidaxe im eigentlichen Sinne. Hier kann wiederum unterschieden werden zwischen einer Lehre, bei der das Wissen über die Natur und ihre Bestandteile selbst im Vordergrund steht, also zeitgenössisches Wissen über den Aufbau des Kosmos und über einzelne Tiere, Pflanzen, Mineralien einerseits (wie in den genannten Passagen bei Plinius und Isidor) [2.1], andererseits einer Lehre, bei welcher naturkundliches Wissen deutlich präsent ist, gleichzeitig aber Wissen anderer Diskursfelder durch Naturbestandteile vermittelt wird (wie im *Granus*-Abschnitt bei Konrad) [2.2].

Die Funktion der literarischen Inszenierung der Natur ist nicht mit dem Dreischluss von bildlichem Sprechen – Anschaulichkeit – Belehrung zu fassen. Vielmehr, so eine Grundthese der vorliegenden Arbeit, bietet die Natur als etwas, das sowohl innerhalb als auch außerhalb des Textes präsent ist und als Schöpfung Gottes zwischen Transzendenz und Immanenz steht, die Möglichkeit, Welt und Himmel, Textrezeption und Alltag zusammenzuführen. Die Rolle der Naturbezüge scheint genau darin zu liegen, unterschiedliche Wissensformen bzw. – um einen Begriff aufzugreifen, den Schanze im Rahmen seiner Analyse von Thomasins WELSCHEM GAST verwendet⁴ – unterschiedliche ‚Wissensschichten‘ miteinander zu verbinden. Genau hier möchte die vorliegende Arbeit ansetzen, in der es um jene Wechselwirkungen verschiedener Wissensschichten geht: Um welches (thematische) Wissen handelt es sich? Wie ist das Verhältnis der Wissensschichten zueinander und wie verändert es sich? Wie wird Wissen über die Natur aufgegriffen, transformiert und funktionalisiert,⁵ um bestimmte Wissensinhalte zu vermitteln?

Da von der gegenseitigen Bedingtheit von Wissen und dessen sprachlicher Form ausgegangen wird, ist es das Ziel, verschiedene Vertextungsstrategien, also Formen der sprach-

⁴ Vgl. Schanze (2018), S. 97.

⁵ Der Begriff der Funktionalisierung ist eng mit dem der Instrumentalisierung verbunden: Letzterer betont stärker die Ausrichtung auf einen bestimmten Zweck, Ersterer den Aspekt der besonderen Gestaltung. Beide Termini werden im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch voneinander unterschieden, tendenziell jedoch betont Instrumentalisierung (vor allem in der Paarformel ‚didaktische Instrumentalisierung‘) die Ausrichtung auf die didaktische Lehrabsicht; Funktionalisierung dagegen legt den Schwerpunkt auf die sprachliche Gestaltung. Da es in der Arbeit insbesondere um die Frage nach der sprachlichen Form geht (Vertextungsstrategien), wurde im Titel der Begriff der Funktionalisierung gewählt.

lichen Darstellung der Natur, aufzudecken und deren Zusammenwirken mit unterschiedlichen Diskurskombinationen zu beschreiben. Die zentralen Fragen dieser Arbeit lauten damit: Wie werden Naturbestandteile didaktisch aufgeführt, beschrieben und eingesetzt, um den Ordo der Natur als Regelsystem für die Menschen zu nutzen? Welches Wissen wird durch sie vermittelt⁶ und wie wird mit den Bestandteilen der Natur umgegangen? Werden sie metaphorisch bzw. allegorisch eingesetzt oder sind sie vielleicht Teil eines ästhetischen⁷ Verfahrens?

Naturkunde im 13. Jahrhundert

Im Hinblick auf die Interaktion naturkundlichen Wissens mit anderen Wissensbeständen ist insbesondere das 13. Jahrhundert eine wichtige Zeit, da sich hier – vereinfacht gesagt – die Verflechtung von dem auf Glauben basierenden Verständnis einzelner Naturphänomene und der auf Erfahrung beruhenden Beschreibung der Natur langsam zugunsten der Letzteren verändert: Im 12. und 13. Jahrhundert kommt es zu einer vermehrten Rezeption antiker naturphilosophischer Quellen, die seit dem 12. Jahrhundert aus dem Griechischen und Arabischen neu ins Lateinische übersetzt werden – insbesondere die Schriften von Aristoteles spielen hier eine große Rolle. Zunehmend gilt es, rationale Erklärungen für bestimmte Naturphänomene zu geben.⁸ Die Natur wird nicht länger nur als unmittelbarer Ausdruck göttlicher Anordnung verstanden, sondern auch als eigene, unabhängige, aus Ursachenketten gebildete Ordnung.⁹ Sie gilt selbst als Handelnde, allerdings innerhalb eines gewissen Rahmens.¹⁰ Im Zuge der Übersetzungen von arabischen Kommentaren zu Aristoteles, insbesondere von jenen des Averroes, werden in diesem Zusammenhang seit dem 12. Jahrhundert auch die Termini *natura naturans* und *natura naturata* verhandelt, um einerseits die schaffende und andererseits die geschaffene Natur zu bezeichnen: „Natur meinte nicht nur das Ding an sich, sondern ein diesem innewohnendes aktives Prinzip oder besser eine Kraft, wel-

6 Dabei geht es vor allem um die Funktionen, die die Wissensbestände im Text haben. Da es kategorial keinen Unterschied macht, wo genau dieses dargestellte Wissen herkommt, werden die den Texten zugrunde liegenden Wissenstraditionen, das heißt, das Verhältnis der Einzeltexte zu ihren oft antiken Quellen bzw. ihre Verortung im Bereich der Wissenstranslatio, nur punktuell miteinbezogen.

7 Zur Problematik des Begriffs einer mittelalterlichen Ästhetik vgl. beispielsweise Braun (2007), S. 1–40, sowie Müller (2007), S. 281–305; zum Begriff der vormodernen Ästhetik als ‚Andere Ästhetik‘ vgl. Gerok-Reiter u. Robert (2019), S. 16–23, sowie die Arbeiten des Tübinger SFB 1391 ANDERE ÄSTHETIK im Allgemeinen.

8 Vgl. Daston u. Park (2002), S. 56f.; vgl. Gregory (2007), Sp. 444f. (21692f.). Speer spricht von einer ‚Entdeckung der Natur‘ im 12. Jahrhundert: „Entdeckt wird die Eigengesetzlichkeit, Konstitution und Struktur der Natur im Sinne einer physisch-physikalischen Realität durch die Vernunft, die sich ihrer Erkenntnis nunmehr unter ausdrücklicher Absehung von traditionellen, auf die Offenbarung Bezug nehmenden Deutungsmustern allein durch wissenschaftliche, nämlich der logischen Form des Arguments verpflichtete Begründungsverfahren zu versichern sucht“, Speer (1995), S. 289. Vgl. ferner Maierù (2007), Sp. 447–452 (21700–21714).

9 Was allerdings nicht die Vorstellung von physikalischen Naturgesetzen meint, die gänzlich von Gott gelöst sind, vgl. zum Beispiel Daston u. Park (2002), S. 14.

10 Wichtig ist dabei vor allem die Vorstellung, dass die Natur regelmäßig und von festen Abläufen beherrscht ist und nur gelegentlich etwas Akzidentelles hervorbringt, vgl. Daston u. Park (2002), S. 56f., 141f.

che entstehen und vergehen lässt“.¹¹ So gibt es im 13. Jahrhundert eine komplexe Diskussion über die Frage, inwiefern Gott als Schöpfer in die geschaffene Ordnung der Natur eingreifen und wie autonom die Natur innerhalb der von Gott vorgegebenen Ordnung sein kann.¹² Damit einher geht auch ein Prozess, den Dinzelbacher als eine Entwicklung beschreibt, die „auf einer rationalen Funktionalisierung der Tierwelt als Spiegel der menschlichen“¹³ beruhe. Das meint nicht, dass Tiere einzig dazu herangezogen werden, menschliche Eigenschaften zu veranschaulichen; vielmehr durchdringen sich verschiedene Wissensbestände, Wissen von der Natur, vom Menschen und von Gott gegenseitig. Analogien von Natur und Mensch werden auf verschiedenen Ebenen verhandelt – von einer ontologischen Ebene, die von Parallelen zwischen Mensch und Natur ausgeht, bis hin zu einem bildlichen Gebrauch und einer damit einhergehenden Objektivierung der Natur.

Diese Entwicklungen im naturkundlichen Bereich werden flankiert von einer weiteren Veränderung: Ab Mitte des 12. Jahrhunderts ist eine starke Zunahme volkssprachlicher Literatur zu beobachten und im Zuge dieser auch eine vermehrte Entstehung didaktischer Werke, welche sich gezielt an Laien richten.¹⁴ Dieser Prozess, der im 12. Jahrhundert beginnt, prägt insbesondere auch das 13. Jahrhundert, in dem Laienbildung deutlich an Bedeutung gewinnt.¹⁵ Immer prominenter wird dabei das im Text inszenierte Hierarchiegefälle zwischen Autorinstanz¹⁶ und Rezipient; korrespondierend dazu lässt sich auch eine zunehmende Einbeziehung der Lebenswelt der Rezipienten erkennen¹⁷ – eine Beobachtung, die zu der

11 Spyra (2005), S. 4.

12 Zu den Begriffen von *natura naturans* und *natura naturata* vgl. auch Gloy (1995), S. 24, sowie Hedwig (2007), Sp. 504–509 (21867–21883).

13 Dinzelbacher (2000), S. 278.

14 Vgl. Vollmann-Profe (1986), S. 152f. In diesem Zusammenhang ist auf Bumkes Begriff der Laiendidaktik zu verweisen [vgl. Bumke (2004), S. 328]. Der Bezug auf ein Laienpublikum meint, dass die Rezipienten weder lateinkundig sein noch über *artes*-Wissen verfügen müssen – dies aber natürlich können. Zum bereits im Mittelalter mehrdeutigen Begriff des Laien vgl. Steer (1984), S. 764–768, sowie Wachinger (2002), S. 13f.

15 Vgl. dazu zum Beispiel auch Heimerl (2009), S. 135f.

16 Ein allgemeiner Hinweis zur Terminologie: Um die Distanz zwischen inszeniertem Ich und historischem Autor auszudrücken, welcher zugleich auch Kompilator und Kommentator sein kann, möchte ich bei den Textanalysen von einer ‚Autorinstanz‘ sprechen. In vielen Texten, die in dieser Arbeit behandelt werden, existiert eine klar konturierte Autorinstanz, die sich oft auch namentlich vorstellt, wodurch dieser Name eine Zwischenposition zwischen dem im Text inszenierten Ich und dem historischen Autor bekommt und das Sprecher-Ich eine große Nähe zum historischen Autor erhält. Wenn ich jenen Namen bei der Textanalyse verwende, dann geschieht das im Bewusstsein der Differenz zwischen historischer Figur und Autorinstanz. Auf Adressatenseite steht der ‚Rezipient‘. (Hinweis: Aufgrund besserer Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form verwendet, womit aber immer alle Geschlechter gemeint sind.) Dabei erfolgt die Verwendung dieses Terminus vor dem Hintergrund, dass sich über die tatsächliche Leser- bzw. Hörschaft nur spekulieren lässt und daher der Rezipient im Sinne eines impliziten Adressaten zu verstehen ist, als „eine durch die Strategien des Textes definierte Rolle“ [Schön (2007), S. 410.], die nicht mit dem historischen Rezipienten identisch sein muss [zum Begriff des impliziten Lesers vgl. zum Beispiel Scholz (2007), S. 111–113]. Hinzu kommt die Rolle des ‚fiktiven/expliciten Adressaten‘, womit die im Text angesprochenen Rollen bezeichnet werden, beispielsweise in inszenierten Dialogen, die ein hohes Identifikationspotenzial für den realen Rezipienten bieten; zum Begriff des fiktiven Lesers vgl. zum Beispiel Seibel (2004), S. 380f.

17 Vgl. dazu zum Beispiel Vollmann-Profe (1986), S. 152f.

Frage führt, wie diese verschiedenen Entwicklungen zusammenhängen und welche Funktion die Natur in volkssprachlichen Texten übernehmen kann: Welche didaktische Funktion kommt den Naturbezügen in mittelhochdeutscher Laienliteratur zu?

Der Fokus dieser Arbeit liegt damit auf volkssprachlichen didaktischen Werken des 13. Jahrhunderts,¹⁸ die von einem diffusen Quellenhorizont ausgehend Laien ohne spezifisches Vorwissen ein bestimmtes Wissensangebot machen, dabei Naturbestandteile versprachlichen und so ein eigenes Denken und Sprechen über die Natur, den Menschen und die Welt erzeugen.

1.1.2 Textauswahl

Im historischen und kulturellen Kontext des 13. Jahrhunderts ist ein volkssprachliches Werk entstanden, das aufgrund seines Umfangs und seiner Komplexität eine herausgehobene Stellung einnimmt, dabei gleichzeitig im Hinblick auf die Frage nach verschiedenen Vertextungsstrategien ein fruchtbares Untersuchungsmaterial liefert: DER RENNER Hugos von Trimberg, der mit über 24.600 Versen „den Höhe- und Wendepunkt der hochmittelalterlichen Lehrdichtung“¹⁹ darstellt. Den Fokus auf den RENNER als didaktische Großform zu legen, bietet sich insbesondere deshalb an, da hier eine Vielfalt verschiedener Verfahren und Strategien der sprachlichen Darstellung und der Wissensorganisation erkennbar wird. Didaktische Großformen verfolgen tendenziell einen enzyklopädisch-systematischen Ansatz und zielen auf ein Wissenssystem oder auch Gesamtkonzept.²⁰ Mit ihrer „Tendenz zur

18 Zu Frage nach dem Gattungsbegriff einer didaktischen Literatur vgl. zum Beispiel Bernt (2003), Sp. 983, Boesch (1977), Huber (2001), Sp. 107–112, Fürbeth (2014), S. VII, Sowinski (1971) sowie jüngst Kössinger u. Wittig (2019), S. 1–12. Lähnemann und Linden richten ihre Perspektive vor allem auf „die Problematik von Lehre und lehrhafter Vermittlung“ [Lähnemann u. Linden (2009), S. 1] innerhalb der Texte und führen die gattungsübergreifende Kategorie vom „lehrhafte[n] Sprechen als Modus dichterischer Rede“ [Lähnemann u. Linden (2009), S. 2] ein [vgl. dazu auch Linden (2019), S. 133–142]. Darunter verstehen sie „nicht nur die Vermittlung von Wissen im engeren Sinne, sondern auch das Sprechen über Lehrhaftigkeit und die Möglichkeiten einer sprachlich vermittelten Autorisierung von Normen und Verhaltensvorgaben“ [Lähnemann u. Linden (2009), S. 2]. Ferner ist zu verweisen auf Forster, Günthart und Schanze, die versuchen, didaktische Literatur über die Kategorie des Erzählens zu begreifen: Sie definieren didaktische Literatur im engeren Sinne als nicht-narrative und nicht-fiktionale Texte, die sich aber oft narrativer Formen und Strukturen bedienen [vgl. Forster, Günthart u. Schanze (2010), S. 8]. Für einen ergänzenden Überblick über verschiedene Forschungsdiskussionen in der altgermanistischen Literaturwissenschaft, bezogen auf die Frage nach der Bestimmung, Abgrenzung und Einordnung von didaktischer Literatur, vgl. Forster, Günthart u. Schanze (2010), S. 7–13. Aufgrund der divergierenden Forschungsdiskussion zur didaktischen Literatur erscheint der Ansatz eines Gattungsbegriffes weniger sinnvoll, weswegen hier vielmehr von einer literarischen Reihe ausgegangen werden soll, vgl. zum Begriff Grubmüller (1999a), S. 193–210.

19 Spiewok (1999), S. 27.

20 Zur Unterteilung von didaktischen Groß- und Kleinformen vgl. auch Lähnemann u. Linden (2009), S. 6–8; vgl. Linden (2019), S. 141f.; vgl. Lähnemann, McLelland u. Miedema (2017), S. 11.

Summe“²¹ rücken die Großformen so zwar in die Nähe der Enzyklopädie²², doch anders als jenen liegt ihnen nicht der Anspruch zugrunde, eine Übersicht über das gesamte gelehrte Wissen zu geben, sondern sie wählen bestimmte Wissensfelder aus, sind vor allem auf die praktische Wirkung ausgerichtet und von einem explizit oder implizit appellativen Charakter geprägt.²³

Scheint die Fokussierung auf den RENNER im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung sinnvoll, wird gleichzeitig deutlich, dass sich das Werk in einem komplexen und vielgestaltigen literarischen Feld bewegt. Daher scheint es nötig, nicht nur die werkimmanente Vielfältigkeit didaktischer Strategien zu analysieren, sondern die Besonderheiten des RENNER auch im Vergleich zu anderen Texten herauszuarbeiten.

Bereits Huber bezeichnet den WELSCHEN GAST Thomasins von Zerklare und den RENNER als Teile einer gemeinsamen literarischen Reihe.²⁴ Als ein volkssprachlicher Text aus dem frühen 13. Jahrhundert, der wie der RENNER zu den didaktischen Großformen gezählt werden kann, bietet sich insbesondere Thomasins Werk zur vergleichenden Analyse an. Zur gleichen Reihe ‚Didaktische Literatur‘ kann auch Freidanks Spruchsammlung²⁵ BESCHET-

21 Huber (1999), S. 188.

22 Zum Begriff der Enzyklopädie vgl. Meier: Sie definiert Enzyklopädien als Werke, deren artikuliertes Ziel es sei, das Wissen der Welt abzubilden, die also mit einem Vollständigkeitsanspruch verbunden seien. Durch Exzerpieren und Kompilieren aus zahlreichen Büchern zusammengesetzt wollten sie „Abbild und Spiegel des Universums“ [Meier (1984), S. 472] sein. In Anlehnung an Vinzenz von Beauvais weist Meier auf den Begriff der Blütenlese als *terminus technicus* für das Exzerpieren hin [vgl. Meier (1984), S. 477]. Die drei einflussreichsten und meistverbreiteten lateinischen Enzyklopädien des 13. Jahrhunderts sind: DE PROPRIETATIBUS RERUM von Bartholomäus Anglicus, LIBER DE NATURA RERUM von Thomas von Cantimpré und SPECULUM MAIUS von Vinzenz von Beauvais. Hier handelt es „sich um Texte von gelehrten Klerikern für Kleriker, um Sammelwerke, die die Gesamtheit der Schöpfung dokumentieren und homiletischen Zwecken zugänglich machen wollen“ [Friedrich (1995), S. 20]. Zu diesen drei Enzyklopädien vgl. Daston u. Park (2002), S. 49; vgl. Guzman (1996), S. 704f.; vgl. Meier (1992), S. 163–175; vgl. Schmidtke (1968), S. 87–90. Wird in der vorliegenden Arbeit von ‚enzyklopädisch‘ gesprochen, ist dies in Bezug auf die drei genannten Enzyklopädien des 13. Jahrhunderts zu verstehen und charakterisiert Werke bzw. Passagen, die von einem Anspruch auf Vollständigkeit geprägt sind und sich als Ergebnis einer Kompilationstätigkeit präsentieren. In diesem Zusammenhang ist auch auf Bulangs Begriff der ‚enzyklopädischen Dichtung‘ zu verweisen: Bulang betrachtet in seiner Analyse solcher „Hybriden zwischen Literatur und Wissen“ [Bulang (2011), S. 13] exemplarisch den RENNER Hugos von Trimberg, den RING von Heinrich Wittenwiler und die GESCHICHTKLITTERUNG von Johann Fischart. Zum Begriff der enzyklopädischen Dichtung nach Bulang siehe ferner Kapitel 3.1.

23 Zum schwierigen Verhältnis von Literatur und praktischer Umsetzung, zur Frage also, welchen tatsächlichen Einfluss die Lehren der Literatur auf die Lebensrealität der Rezipienten hatten, vgl. zum Beispiel Bryson (1998), S. 1–8. Ihre Studie beschäftigt sich zwar mit der Frage nach sozialen Normen im frühneuzeitlichen England, doch ihre theoretischen Überlegungen zur Aussagekraft schriftlicher Quellen bei der Frage nach gesellschaftlicher Realität sind von allgemeiner Natur. Mit Fokus auf das Mittelalter vgl. ferner zum Beispiel Ashley u. Clark (2001), S. IX–XII.

24 Vgl. Huber (1999), S. 190.

25 Zum Begriff der Spruchsammlung: Der ‚Spruch‘ steht „als Oberbegriff für gnomische Kleintexte, die einen selbständigen Einzelgedanken apodiktisch formulieren“ [Eikermann (2007), S. 487]. Dazu zählen unter anderem das Sprichwort als Form, „die (1) zur gemeinschaftlichen Tradition alltäglicher Rede gehört und (2) in Gestalt bereits verfestigter und wiederverwendbarer Texte kursiert. Nach Form und Gehalt ist das Sprichwort

DENHEIT gezählt werden. Dass diese drei Texte bereits früh als zusammengehörig wahrgenommen werden, zeigt auch ein Überlieferungsbefund: In der Hs. Dresden, LB Mscr. M 67 (nach Weigand Sigle Dr1, bei Ehrismann s) (um 1450–1470) sind Exzerpte des RENNER gemeinsam mit dem WELSCHEN GAST und Exzerpten aus Freidanks BESCHIEDENHEIT überliefert.²⁶

1.1.3 Vorgehensweise und Zielsetzung

Zunächst soll anhand des WELSCHEN GASTES und der BESCHIEDENHEIT gezeigt werden, welche Vertexungsstrategien und Diskurskombinationen (bezogen auf die Darstellung und Funktionalisierung der Natur) in didaktischer Literatur des 13. Jahrhunderts erkennbar werden (siehe Kapitel 2), um dann – in einem zweiten Schritt – zu fragen, wie sich der RENNER als ein Text, der gegen Ende des Jahrhunderts entstanden ist, dazu verhält, welche Parallelen zu finden, aber auch welche Besonderheiten in Hugos Werk identifizierbar sind (siehe Kapitel 3). Dafür werden jeweils mikroanalytisch einzelne Textstellen analysiert und in den Kontext des entsprechenden Gesamtwerkes gestellt, gleichzeitig gilt es, die einzelnen Beobachtungen vor dem Hintergrund zeitgenössischer Diskurse zu konturieren, um die spezifische Form der Wissensvermittlung beschreiben zu können. Auf diese Weise werden nicht nur die jeweiligen Texte, insbesondere der in der Forschung vergleichsweise wenig beachtete RENNER, weiter erschlossen, sondern es wird auch möglich, unter dem Aspekt der Naturlehre das Feld der didaktischen Literatur näher zu charakterisieren und Strategien der Wissensvermittlung zu konturieren.

Dazu wird im Folgenden zunächst der genaue theoretisch-methodische Zugriff entwickelt, in dessen Kontext auch die Definitionen der für diese Arbeit zentralen Begriffe stehen (siehe Kapitel 1.2), woran sich eine historische Kontextualisierung der verschiedenen, hier relevanten Diskursfelder anschließt (siehe Kapitel 1.3): Zentrale Grundbegriffe der vier Diskurse, des Tugenddiskurses, des theologischen, des naturkundlichen und des (auto-)poetologischen²⁷ Diskurses, werden geklärt und es werden für das 13. Jahrhundert wichtige historische Entwicklungen angesprochen.

(3) ein selbständiger Ein-Satz-Text, dabei (4) sprachlich oder gedanklich zugespitzt formuliert und (5) mit allgemeinem Geltungsanspruch auf typisierend wahrgenommene Situationen des menschlichen Lebens beziehbar“ [Eikermann (2007), S. 486f.]. Zum Verhältnis von Sprichwort zu anderen Spruchformen wie der Sentenz und dem Aphorismus vgl. Eikermann (2007), S. 486f., sowie vgl. Reuvekamp (2007), S. 425–427. Ähnlich wie im Neuhochdeutschen kann auch der mittelhochdeutsche Begriff *spruch* verschiedene gnomische Kleintexte wie das Sprichwort oder die Sentenz meinen [vgl. Lex. *spruch* stm.]. Freidank selbst spricht von seinen *sprüchen* [vgl. BE V, 129,17] und so impliziert die Kategorisierung der BESCHIEDENHEIT als Spruchsammlung den Charakter des Textes als eine eher additive Zusammenstellung selbstständiger kurzer Kleintexte.

26 Zur Hs. vgl. HSC: Dresden (siehe Internetverzeichnis); vgl. Jäger (1978), S. 123–125; vgl. Sächsische LB (SLUB) (siehe Internetverzeichnis); vgl. UB Heidelberg: Mittelalterliche Handschriften (Hs. D) (siehe Internetverzeichnis); vgl. Weigand (2000), S. 67–69.

27 Als ‚poetologisch‘ werden im Folgenden Äußerungen über Literatur verstanden, die nicht zwangsläufig normativ sein müssen und nicht den Status einer geschlossenen Theorie für sich beanspruchen. Wenn ein Dichter

Es folgt die Untersuchung der einzelnen Texte (mit dem Schwerpunkt auf Hugos RENNER), wobei sich die Analysen in ihrer Struktur jeweils an den unterschiedlichen Diskurskonstellationen und den verschiedenen Vertexungsstrategien orientieren. So werden einerseits die Darstellung und Funktionalisierung der Natur innerhalb der jeweiligen Werke, andererseits aber auch im Textvergleich erörtert. Gleichzeitig werden übergreifende Fragen nach der Rolle von Literatur und der poetischen Integration von Wissens-elementen berührt: Literatur kann einen Raum bieten, in dem verschiedene Wissensformen miteinander verhandelt werden. Durch die Analyse literarischer Texte lassen sich so zum einen Erkenntnisse über die Konturierung und Wandlung des Naturverständnisses gewinnen. Zum anderen können auch Rückschlüsse über die Rolle von Literatur gezogen werden als einem Experimentierfeld, in dem Veränderungen aus dem Bereich der Naturkunde integriert, reflektiert oder auch spielerisch mit anderen Wissensordnungen kontrastiert werden. So soll – aufbauend auf den verschiedenen Analyseergebnissen, auf einem abschließenden Vergleich der untersuchten Texte und auf der pointierten Zusammenfassung ermittelter Kombinationen von Vertexungsstrategien und Diskursen – am Ende der Versuch stehen, den Begriff eines didaktischen Naturkonzeptes zu konturieren (siehe Kapitel 4).

1.2 Theoretisch-methodischer Zugriff

1.2.1 Natur und Naturbestandteile

Der Gebrauch des mittelhochdeutschen *natûre* steht in enger Verbindung zum lateinischen *natura* und dessen ursprünglicher Bedeutung ‚Geburt‘ und ‚Geborenssein‘ [vgl. Pfeifer (2012), S. 913].²⁸ Doch ist das Bedeutungsspektrum des *natûre*-Begriffs vielfältig und facettenreich. Eine wichtige Bedeutung liegt in der Bezeichnung einer angeborenen Art, einer bestimmten Beschaffenheit [vgl. Lex. *natûre* stf.]²⁹ – eine Bedeutung, die insbesondere im theologischen Kontext eng mit der Vorstellung von einem von Gott gegebenen Telos einhergehen kann.³⁰ Gemeint sein kann aber auch eine „zeugende, bildende, verändernde, erhaltende und ordnende kraft im weltalle oder in dessen theilen“ [DWB *natur* f., II.A (im Original kursiv)].

Als kategorialer Überbegriff über die geschaffene Welt und ihre Teile (im Sinne von lat. *naturalia*³¹ im Gegensatz zu *artificialia*) findet der Naturbegriff im Mittelhochdeutschen keine Entsprechung. Vielmehr meint *natûre*, bezogen auf die Bestandteile „der ge-

sich zu seinem eigenen Werk und zu seinem Selbstverständnis als Dichter äußert, gilt dies als ‚autopoetologisch‘.

28 So heißt es beispielsweise bei Isidor: *Natura dicta ab eo quod nasci aliquid faciat. Gignendi enim et faciendi potens est* [Isid. orig. XI,1,1].

29 Gegen die im LEXER ebenfalls aufgeführte Wortbedeutung ‚Instinkt‘ spricht sich Grubmüller aus, vgl. Grubmüller (1999b), S. 14.

30 Zur Vorstellung eines genuinen Telos des Menschen vgl. zum Beispiel Friedrich (2009), S. 62.

31 Wie zum Beispiel bei Albertus Magnus [vgl. Albert. phys. II,1,2]. Diese Naturdinge unterscheiden sich von den Kunstprodukten insbesondere durch ihre Fähigkeit zur Bewegung [vgl. dazu Kann (2003), S. 40f., sowie

schaffenen Welt, Belebtes und Unbelebtes, Gattungen und Einzelexemplare, [...] die ihnen mitgegebene Bestimmung, ihre Eigenschaften, Verhaltensbedingungen und auch Handlungsnotwendigkeiten“.³² Die Natur steht nicht im Gegensatz zum Menschen, meint nicht „die – belebte oder unbelebte – Außenwelt des Menschen, soweit sie nicht von ihm selbst erzeugt ist, sondern die in dieser und im Menschen selbst aufgrund ihrer Geschöpflichkeit wirkenden Kräfte und Prinzipien“.³³

Wenn in der vorliegenden Arbeit die Frage nach der Darstellung und Funktionalisierung von Naturbestandteilen gestellt wird, entsprechen Naturbestandteile somit eher den lateinischen *naturalia* (oder auch *res naturae* als „die sichtbaren Dinge der Welt: Menschen, Tiere, Pflanzen, Mineralien und Gestirne“³⁴ wie beispielsweise im *DE NATURA RERUM* des Thomas von Cantimpré); jedoch kommen im Umgang mit den Naturbestandteilen in den Texten verschiedene zeitgenössische Aspekte des *natûre*-(*natura*-)Begriffs zusammen: Vorstellungen von Schöpfer, Schöpferin und Geschöpf, von Individuum, Art und Beschaffenheit wirken eng zusammen und werden immer wieder neu verhandelt.

Zentrale Bedeutungsaspekte der Natur im 13. Jahrhundert

In verschiedenen Diskursen wird die Natur zu einer Legitimationsinstanz unterschiedlicher Interessen, wobei sich die jeweiligen Bedeutungen überschneiden und gegenseitig beeinflussen können.³⁵ Für das 13. Jahrhundert sind insbesondere drei Bedeutungsfelder zentral: die Natur als Zeichen [1], als Ordnung [2] sowie als Gesetz im moralischen Sinne [3].³⁶

Die Natur als Zeichen steht in der Tradition vom ‚Buch der Natur‘, deren Bestandteile als Zeichen auf die göttliche Botschaft verweisen. Eng mit dem theologischen Diskurs verbunden gilt sie als „Medium der Offenbarung“³⁷ (Genauerer siehe Kapitel 1.3.3). Das Verständnis der Natur als Ordnung kommt einem Verständnis im Sinne des naturkundlichen Diskurses nahe und meint das Fragen nach den internen Ordnungsstrukturen der Schöpfung, nach dem Maß ihrer Eigenständigkeit gegenüber Gott und nach den Möglichkeiten des menschlichen Verstandes, ihre Strukturen zu erkennen (Genauerer siehe Kapitel 1.3.4).

Wegmann (2005), S. 43f.]. Zu diesem vor allem für die scholastisch-aristotelische Tradition grundlegenden Verständnis von Natur vgl. auch Sarnowsky (2003), S. 53, 62.

32 Grubmüller (1999b), S. 10.

33 Grubmüller (1999b), S. 3. Für eine Übersicht über den zeitgenössischen Natur-Begriff allgemein vgl. zum Beispiel Grubmüller (1999b), S. 3–17, sowie Speer (2003a), Sp. 1040–1043. Eine einführende Gegenüberstellung von mittelalterlichem und modernem Naturbegriff sowie einen Überblick über das Nebeneinander verschiedener Naturanschauungen im Mittelalter bietet Blank (1994), S. 19–30. Zur Natur als abstraktem Begriff vgl. auch Huber (2008), S. 44–50.

34 Riha (2003), S. 113.

35 Vgl. dazu zum Beispiel Friedrich (2003b), S. 72.

36 Zu dieser Dreiteilung in Zeichen, Ordnung und Gesetz vgl. auch Kann (2003), S. 33–49. Diese Einteilung ist selbstverständlich als Vereinfachung zu verstehen und die einzelnen Bedeutungsfelder sind in einem engen Miteinander zu denken; gleichzeitig ermöglicht diese Abstraktion eine systematische Näherung an die Vielfalt des Bedeutungsspektrums.

37 Kann (2003), S. 35.