

Palaestra. Untersuchungen zur europäischen Literatur



Band 339: Harald Graf
Den Flug des Denkers hemme ferner keine Schranke
 Schiller in Schweden zwischen Aufklärung und Romantik 1790–1809
 2014. 654 Seiten, gebunden
 ISBN 978-3-8471-0223-6 | € 79,99 D
 eBook ISBN 978-3-8470-0223-9 | € 64,99 D

Harald Graf legt in seiner umfangreichen Arbeit die erste gründliche Untersuchung der Friedrich Schiller-Rezeption in Schweden von ihren Anfängen bis in die Romantik vor. Die Studie verfolgt eine methodische Ausrichtung, die im Schnittpunkt von Rezeptionsgeschichte, Literatursoziologie, Begriffsgeschichte und New Historicism verankert ist.



Band 340: Natalia Igl
Geschlechtersemantik 1800/1900
 Zur literarischen Diskursivierung der Geschlechterkrise im Naturalismus
 ca. 410 Seiten, gebunden
 ISBN 978-3-8471-0276-2 | ca. € 54,99 D
 eBook 978-3-8470-0276-5 | ca. € 44,99 D
 erscheint im Juli 2014

Ausgehend von den literatur- und diskursgeschichtlichen Schwellenräumen um 1800 und 1900 untersucht Natalia Igl den historisch-semantischen Wandel des komplementären Geschlechtermodells und dessen Krise. Anders als die bisherige Forschung legt sie dabei den Fokus auf den Naturalismus als Initialphase der literarischen Diskursivierung der »modernen« Geschlechterproblematik.

V&R Academic
www.v-r.de

MITTEILUNGEN

des Deutschen Germanistenverbandes

Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven

Herausgegeben von Annette Gerok-Reiter und Claudia Lauer

MITTEILUNGEN des Deutschen Germanistenverbandes (DGV)

Herausgeber: DEUTSCHER GERMANISTENVERBAND
Gesellschaft für Hochschulgermanistik: Prof. Dr. Martin Huber, Universität Bayreuth, Lehrstuhl für Neuere deutsche Literaturwissenschaft, Universitätsstr. 3 95447 Bayreuth, Tel.: 0921/55-3611, martin.huber@uni-bayreuth.de
Fachverband Deutsch: Dr. des Beate Kennedy, Eichenallee 2a, 24340 Windeby Tel.: 04351/46629, beate.kennedy@me.com

Heftherausgeber: Prof. Dr. Annette Gerok-Reiter, Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Mediävistische Abteilung, Wilhelmstr. 50, 72074 Tübingen, a.gerok-reiter@uni-tuebingen.de
Dr. Claudia Lauer, Universität Tübingen, Deutsches Seminar, Mediävistische Abteilung, Wilhelmstr. 50, 72074 Tübingen, claudia.lauer@uni-tuebingen.de (Heftherausgeber: verantw. i. S. d. niedersächs. Pressegesetzes)

Redaktion für das Forum des Fachverbands Deutsch: Dr. Gisela Beste, Friedbergstraße 29, 14057 Berlin, Tel.: 030 / 33772936, gisela.beste@gmx.de (verantw. i. S. d. niedersächs. Pressegesetzes)
Ursula Zierlinger, Ringstraße 29, 63486 Bruchköbel, ursula@zierlinger.de

Bezugsbedingungen: Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich. Der Preis des Einzelheftes beträgt € 14,90 D / € 15,40 A / sFr 21,90 zzgl. Versandkosten. Die Mitglieder des DGV erhalten die Hefte im Rahmen ihrer Mitgliedschaft kostenfrei. Abonnement-Preis zzgl. Versandkosten: € 48,- D / € 49,40 A / sFr 67,90 (4 Hefte jährlich). Preisänderungen vorbehalten.
Die Zeitschrift ist zu bestellen beim Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 37070 Göttingen, Tel.: 0551 / 5084-456, Fax: 0551 / 5084-454, vertrieb@v-r.de www.v-r.de (Auslieferung). Die Bezugsdauer verlängert sich um ein Jahr, wer nicht eine Abbestellung zum 1.12. erfolgt. – Jetzt auch Online: www.v-r.de. – Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzungen, Nachdruck – auch von den Abbildungen, Vervielfältigungen – fotomechanischem Wege oder in Magnettonverfahren, auch auszugsweise – n mit Genehmigung des Verlags. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.
Beitrittsformulare können über die Webseite des Verbandes heruntergeladen werden: <http://www.germanistenverband.de/>

Verlag: V&R unipress GmbH
Robert-Bosch-Breite 6, 37079 Göttingen,
Tel.: 0551 / 5084-304, Fax: 0551 / 5084-333
www.vr-unipress.de, info@vr-unipress.de

ISSN 0418-9426

© 2014, V&R unipress GmbH, Göttingen

Verantwortlich für die Anzeigen:

Ulrike Vockenbergh, Verlag Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Druck: © Hubert & Co., Göttingen (gedruckt auf chlor- und säurefreiem Papier)

Inhalt

Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven

Einleitung 208

Annette Gerok-Reiter
Kulturmuster ›Heldenbild‹: Erzählschema, Variationen, Vergleiche 212

Anette Sosna
Erecs Doppelweg und Zündels Abgang: Krisenerfahrungen als Kulturmuster in mittelalterlichen und modernen Texten 226

Nine Miedema
Zu ›Familie‹ als Kulturmuster 239

Ina Karg
Andere, Fremde, Exoten und Böse – Ausprägungen eines Kulturmusters zwischen Ausgrenzung und Integration 253

Heike Sahn
Gabe und Geschenk. Zur Differenz von kultureller Norm und Praxis in Mittelalter und Moderne 267

Claudia Lauer
Was Lex Luthor mit Genelun gemeinsam hat und warum Odysseus Tristan gemocht hätte. Die Kunst der Intrige im kompetenzorientierten Deutschunterricht 279

Aktuelles Forum

Michael Rödel
Was können Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik leisten? Perspektiven für den Deutschunterricht 292

Kulturmuster ›Heldenbild‹: Erzählschema, Variationen, Vergleiche

Annette Gerok-Reiter

Kulturmuster bieten, so die These, einen idealen Zugang, um unter den Vorgaben eines kompetenzorientierten Unterrichts die geforderte »kulturelle Kompetenz« (Bildungsplan 2004, S. 76) auch und gerade im Fach Deutsch einzüben. Denn die Beschäftigung mit Kulturmustern fördert genau das, was »kulturelle Kompetenz« definiert: die »Einsicht in historische und kulturelle Bedingtheit von sprachlichen Äußerungen und Wertvorstellungen« (ebd.). Dies gilt insbesondere dann, wenn die aufgerufene historische Dimension nicht lediglich »literaturgeschichtliches Orientierungswissen« im Sinn der Kenntnis von »Epochen«, »Strömungen« oder »exemplarische[n] Werke[n]« (ebd., S. 89) bedeutet, sondern auf einen vergleichend-produktiven Umgang mit den vergangenen Kulturzeugnissen zum Zweck einer differenzierteren Gegenwartsanalyse und eigenen Standortbestimmung zielt.¹ Das produktive Potential, das der Ansatz bei historischen Kulturmustern bietet, basiert dabei auf einem heuristischen Dreischritt: (1) Durch historisch-differenzierende Vergleichsmöglichkeiten lassen sich gegenwärtige Kulturmuster, die die eigenen Identitätsentwürfe sowie den jeweiligen gesellschaftlichen Entfaltungsspielraum prägen, besonders deutlich in ihrer je kontingenten ›Gemachtheit‹ begreifen. (2) Das Verstehen der je kontingenten ›Gemachtheit‹ der aktuellen Kulturmuster nimmt diesen ihre Selbstverständlichkeit, d. h. ihr unhinterfragtes Prägepotential und damit auch ihre ideologisch vereinnahmende Macht. (3) Aus der gewonnenen Distanz heraus kann schließlich jener Freiraum der verantwortungsvollen Selbstverortung, Eigengestaltung und gesellschaftlichen Mitwirkung entstehen, der zu Recht das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts darstellt.² Im Folgenden wird versucht, aus

1 So formuliert der Bildungsplan als Resultat kultureller Kompetenz, dass Schülerinnen und Schüler »einen eigenen Standort finden, Verantwortung übernehmen und ihre eigene kulturelle Identität ausbilden« (Bildungsplan 2004, S. 76). Ein ähnliches Anliegen zeigt sich mit dem Fokus auf ›interkultureller Kompetenz‹ in der Formulierung der ›Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife‹ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012); Ausgangspunkt ist hier die Auseinandersetzung mit dem »kulturell Anderen« (ebd., S. 10). Vgl. dazu die ausführlicheren Zitate und Hinweise bei Lauer, in diesem Band S. 297 f., und Sosna, in diesem Band S. 226–228.

2 Kulturelle Kompetenz »fördert die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben« sowie die

fachdisziplinärer Perspektive einen Ansatz zu entwickeln, der konsequent auf diesen heuristischen Dreischritt hinführt. Exemplifiziert wird der Ansatz am Beispiel des Kulturmusters des ›Heldenbildes‹, das einen methodisch besonders klar strukturierten und zugleich thematisch schülernahen Zugang erlaubt.

I. Was sind ›Kulturmuster‹?

Der Begriff ›Kulturmuster‹ taucht in der deutschsprachigen Fachwissenschaft verschiedentlich auf, bleibt jedoch sporadisch. So findet er sich etwa in der Soziologie, in der Geschichts- oder auch Literaturwissenschaft (vgl. etwa Luhmann 2002, S. 32; Rossade 1990; Müller 2007, S. 6).³ Einzelne Erklärungen werden hier beigegeben, nicht jedoch eine systematische Fundierung des Begriffs. Einschlägige Lexika der Kultur- und Literaturtheorie notieren ihn bisher nicht (vgl. etwa Nünning 2004). Prononciert sowie eingehend erläutert und zum Forschungskonzept erhoben hat den Begriff jedoch Daniel Fulda. Die folgenden Ausführungen fassen seine Argumentation in den wichtigsten Punkten zusammen.⁴

Die Semantik des Begriffs ›Kultur‹ verfolgt Fulda vom ursprünglich engen lateinischen Begriff für Ackerbau über ›Cultura‹ als »Inbegriff der Anstrengungen des Menschen, über den Naturzustand hinauszugelangen«, im 17. Jahrhundert bis hin zu der »Universalisierung« (Fulda 2010, S. 8) des Kulturbegriffs im 18. Jahrhundert, insofern als der Begriff nun »nicht nur den Vorgang der Kultivierung, sondern [...] auch dessen Resultate« (ebd.) umfasst und schließlich von einem normativen Wertbegriff im Zeichen des Fortschritts zu einem wertneutralen Beschreibungsbegriff im wissenschaftlichen Feld des 20. und 21. Jahrhunderts avanciert. Der moderne Kulturbegriff begreift ›Kultur‹ somit nicht als einheitlich-normativen Zielbegriff eines gemeinsamen gesellschaftlichen Bemühens, sondern als Sammelbegriff plural gedachter Kulturen, die den Vergleich ermöglichen und zu ihm herausfordern: Ein solcher Kulturbegriff »macht die unterschiedlichsten Lebensformen und Denkweisen vergleichbar« (ebd., S. 9 f.), ja geht einher mit einem dezidierten Interesse am Vergleich.

Durch den Vergleich können dann jedoch die »Regeln und Regularitäten der Gesellschaft als relativ erkannt und thematisiert« (ebd., S. 10) werden und

»ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung« (Bildungsplan 2004, S. 76). Zu dieser gehöre nach wie vor, so Leubner u. a. 2012, S. 38, die »Bildung im Sinne der Identitätsentwicklung und der Entwicklung von sozialer Interaktionsfähigkeit«.

3 Dazu weitere und ausführliche Belege bei Fulda 2010, S. 18. Verbreiteter, so führt Fulda aus, sei der Begriff im englischsprachigen Raum, auch aufgrund des Buches ›Patterns of Culture‹ der Ethnologin Ruth Benedict 1934.

4 Ergänzend sei auf Fulda/Kerschbaumer 2011 verwiesen.

ebendiese Einsicht in die Kontingenz kultureller Normen bzw. einzelner Kulturen korreliert kulturelle Reflexion in neuer Weise mit dem Anspruch der Freiheit. Zwar sei, so Fulda, alles Handeln und Nachdenken des Menschen an die kulturellen Vorprägungen der jeweiligen Zeit gebunden, ein »Außerhalb« der Kultur« (ebd., S. 12) könne es daher nicht geben. Dennoch schaffe Kultur »Freiheit, weil die von ihr gemachten Vorgaben das menschliche Handeln und Denken nie vollständig determinieren«; sie müssten vielmehr »in jeder Situation und von jedem Akteur immer wieder neu ausgefüllt werden [...] und [könnten] dabei unterschiedlich ausgestaltet und auch verändert werden« (ebd.). Es ist also der implizit performative Anspruch der Kultur, durch den sie sich der Determination wie der ideologischen Erstarrung entzieht. Oder mit Stephen Greenblatt formuliert: Kultur sei eine »Struktur, über die sich improvisieren lässt«, sie sei zu verstehen als »eine Reihe von Mustern, die genügend Elastizität und genügend Raum für Variationen aufweisen« (Greenblatt 1995, S. 54).

Neben dem »Vergleichsinteresse« und der »Variationsfreiheit« rückt Fulda mit dem Begriff des »kulturellen Musters« einen dritten Begriff in den Vordergrund: »Denn die Ausbildung von Mustern (d. h. von wahrnehmbaren Strukturen) ist, wie in der neueren kulturtheoretischen Diskussion vielfach herausgestellt wurde, zentral für die Koordinierungs- und Stabilisierungsleistung, aber auch für das Variierungspotential von Kultur: Muster relationieren die Wahrnehmungen, Äußerungen und Handlungen der Menschen sowohl in der Sozialdimension, denn sie können von vielen gleichzeitig aktualisiert werden, als auch in der Zeitdimension, denn sie können immer wieder aktualisiert werden, lassen zugleich aber Variation zu. Sich (bewusst oder unbewusst) auf Muster zu beziehen ermöglicht kommunikative Anschlüsse und damit sowohl kulturelle Reproduktion als auch Innovation, ermöglicht biographische Identität ebenso wie gesellschaftliche Kohärenz. Noch grundsätzlicher kann man sagen, dass solche Muster Kultur erst konkret, erfahrbar, plastisch und (im wörtlichen Sinne oder metaphorisch) sichtbar machen – und damit reflektierbar und diskutierbar, auch vertretbar oder bekämpfbar« (ebd., S. 15 f.).

Kulturelle Muster vermitteln somit zum einen zwischen der individuellen Erfahrung und der kollektiven Sozialdimension und sind zum anderen »sowohl als Deutungsmuster als auch als Handlungsmuster wirksam« (ebd., S. 17). Für die Verkopplung von Konzepten und Praktiken, d. h. die Verbindung von »Denkmuster[n]«, mit deren Hilfe die Welt kategorial erschlossen, strukturiert und interpretiert wird, mit einer gesellschaftlich organisierten wie individuell aktualisierten Praxis« (ebd.) reserviert Fulda dann den Terminus des »Kulturusters« im eigentlichen Sinn, denn gerade in dieser Verbindung bewiese sich die Überbrückungsleistung, die Kultur ausmache. Nicht Goethes italienische Reise konstituiere, so das konkrete Beispiel, das Kulturmuster der »Bildungsreise«, sondern »erst die Erzählung davon und vor allem die massenhafte Nachahmung im 19. Jahrhundert« (ebd., S. 21), d. h. die »deutende Kommunikation« sowie die »gesellschaftliche Anerkennung« (ebd.). Entscheidend für die Konstruktion,

Tradierung und Repräsentationsleistung von Kulturmustern seien somit soziale Rahmungen, die sich sowohl in »*shared mental models*« als auch in »stark verbreitete[n] Handlungsmuster[n] realisieren« (ebd., S. 20).

Kulturmuster zeichnen sich somit durch drei Kriterien aus: (1) Ihre *Musterhaftigkeit* besteht darin, dass sie aufgrund tradiertter Konzepte innerhalb kultureller Aushandlungsfelder Wahrnehmungen sowie Denkmöglichkeiten (vor-)formieren und von hier aus spezifische Handlungen induzieren, verbunden mit einer relativen Konstanz (vgl. ebd.). (2) Kulturmuster sind jedoch keineswegs unveränderlich, sondern offen für Modulationen und Variationen, die auf der Basis einer *longue durée* auch bis zur Veränderung des Kulturusters selbst reichen können. Kulturmuster gewinnen ihre je historische Spezifik somit gerade aus der Spannung von Muster und jeweiligem *Variationsfreiraum* der Umsetzung bzw. Aneignung. Es ist denn auch diese Spannung, die die »diskursive Auseinandersetzung mit dem Kulturmuster« (ebd.) beständig vorantreibt. (3) Diese diskursive Auseinandersetzung erfüllt sich schließlich im synchronen und diachronen *Vergleich* von Kulturmustern, indem über den Vergleich die jeweiligen Voraussetzungen, Variationsspielräume und ideologischen Einschreibungen besonders deutlich werden können und damit die den Kulturmustern impliziten Identitäts- und Gesellschaftsentwürfe in die Reflexion geraten.

II. Kulturmuster – Erzählmuster

Durch alle drei genannten Kriterien stehen Kulturmuster in einem affinen Verhältnis zum literarischen Erzählen, ja die konstitutive Verbindung von Praktiken und Konzepten rückt Kulturmuster in den Blick als mögliches und insbesondere in den Literaturwissenschaften methodisch vielfach gesuchtes *missing link* zwischen (literarischem) Text und (außerliterarischem) Kontext. So bleiben die Kulturmuster gerade durch ihre »Musterhaftigkeit«, d. h. durch ihre Qualität als Konzepte, »*shared mental models*« oder deutende Kommunikation in hohem Maß zurückverwiesen an jene genuine Ordnungsleistung, die Literatur vollzieht. Denn wie literarisches Erzählen spiegeln und entwerfen Kulturmuster »gedachte Ordnungen« (Müller 2004) bzw. das »gesellschaftlich Imaginäre« (vgl. Castoriadis 1984; Müller 2007, S. 9–17) und schreiben sich eben damit in die soziale Praxis ein. Kulturmuster und literarisches Erzählen sind dabei zwar keineswegs identisch, bleiben jedoch im Sinn von kondensiertem Komplex (Kulturmuster) und spezifischem Entfaltungsmedium (Literatur) vielfach aneinander gebunden. Die Analyse von Kulturmustern erweist sich damit als zentraler Bestandteil literaturwissenschaftlichen Arbeitens.

Die affine Relation zwischen Kulturmustern und literarischem Erzählen ist dabei umso stärker, je deutlicher von einer Konvergenz der Musterhaftigkeit von kulturellen und literarischen Ordnungen auszugehen ist. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Kulturmuster in spezifisch auf sie zugeschnittenen »literarischen

Mustern« ihren Niederschlag finden oder aus diesen erst hervorgehen. »Literarische Muster« können dabei in höchst unterschiedlicher thematischer Bindung und formaler Ausdehnung vorliegen. So kann es sich um strukturell-komprimierte »Kurzformeln« handeln (wie das Modell der Hohen Minne [Gerok-Reiter 2009a, S. 90 f.]), um thematisch sich ausdifferenzierende »Erzählkerne« (Müller 2007, S. 6–41), aber auch um größer angelegte Erzählschemata wie etwa das Brautwerbungsschema, das Erzählungen bis in die Makrostruktur hinein bestimmen kann (vgl. Schmid-Cadalbert 1985).

Von hier aus wird deutlich, warum die mittelalterliche Literatur für die kritische Auseinandersetzung mit Kulturmustern besonders prägnante Ansatzpunkte bietet: So dürfte sie bei aller Diversität mit ihrer ausgeprägten »Schemagebundenheit« besonders leicht auf Konvergenzen von Kulturmuster und literarischem Muster hinführen. Indem die mittelalterlichen Texte sich dann vorrangig durch die »Arbeit am Muster« (Kiening 1998) entfalten und differenzieren, kann auf der Basis mittelalterlicher Texte zudem jener Variationsspielraum besonders deutlich in den Blick treten, der einerseits als spezifisch literarische Eigenleistung zu werten ist, andererseits die Art der historischen Umsetzung des jeweiligen Kulturusters indiziert. Und schließlich erlaubt der diachrone Vergleich der weit auseinander liegenden Kulturmuster von Mittelalter und Gegenwart, wie sie sich in den literarischen Zeugnissen formieren, in der jeweilig befremdenden Spiegelung die Frage nach Alterität und Aktualität von Kulturmustern nochmals neu und jenseits bloßer Oppositionen zu stellen (vgl. Baisch 2013)⁵ und aus der diskursiven Reflexion heraus die eigene soziale Position analytisch zu erfassen. Kulturelle Kompetenz, die durch die Analyse der Vermittlung und Konstruiertheit von (historischen) Kulturmustern gefördert wird, umfasst somit kulturkritische und literarästhetische Kompetenzen und mündet in erhöhte soziale Kompetenz. Durch dieses dreifache Spektrum verspricht eine Auseinandersetzung mit Kulturmustern im kompetenzorientierten Deutschunterricht besonderen Gewinn. Konkretisiert sei dies am Beispiel des Kulturusters des Heldenbildes.⁶

III. Das Muster der Heldenreise

In Bezug auf das Kulturmuster des Heldenbildes liegt der eher seltene Fall vor, dass das Kulturmuster und das literarische Muster nahezu identisch sind. Denn der Held konstituiert sich durch eine spezifische »Abenteuerfahrt« bzw. »Heldenreise«, die durch verschiedene Stationen narrativ markiert und entfaltet wird.

⁵ Siehe auch die ausführliche Diskussion sowie die Lösungsangebote gegenüber einem oppositionellen Verhältnis bei Sosna, in diesem Band S. 228–231.

⁶ Die folgenden Überlegungen gehen auf Schulprojekte zurück, die zusammen mit Sandra Boss und Claudia Lauer in Tübingen durchgeführt wurden. Siehe unter: <http://www.uni-tuebingen.de/de/32752> sowie <http://www.uni-tuebingen.de/de/32751>.

Diese Stationen hat Joseph Campbell in seiner einflussreichen Monographie »Der Heros in tausend Gestalten« (1953) erläutert. Der dort aufgezeigte Stationenweg lässt sich ergänzen durch die Studie von Gunhild und Uwe Pörksen (1980), in der insbesondere die narrativ entworfenen Kindheitskonstellationen des Helden beschrieben und in ihrer transkulturellen Gültigkeit aufgezeigt werden. Bestätigt und medial übertragen wurde diese Formation der Heldengese weiter durch Christopher Vogler (2010), der entsprechende Konstellationen als Grundlage der Hollywoodinszenierungen moderner Filmhelden ausweist.

Die wichtigsten Stationen der Heldengese und Heldenreise stellen sich danach (in komprimierter Form) wie folgt dar:

Pörksen/Pörksen: Die »Geburt« des Helden in mittelhochdeutschen Epen	Campbell/Vogler: Der Zyklus der Heldenreise
Typische Stationen der Kindheit (I):	Typische Stationen des Helden/der Heldenreise (II):
<ol style="list-style-type: none"> 1. Herkunft 2. Ungewöhnliche Zeugung 3. Weissagung 4. Verborgene Geburt 5. Verwaisung 6. Gefahren 7. Wunderbare Rettung 8. Ungemäßes Aufwachsen 9. Offenbarung von (Un-)Tugenden (= erstes Hervortreten des Helden) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gewohnte Welt 2. Ruf des Abenteurers 3. Weigerung 4. Begegnung mit dem Mentor/Helfer 5. Überschreiten der ersten Schwelle 6. Bewährungsproben, Verbündete, Feinde 7. Vordringen zur tiefsten Höhle 8. Entscheidende Prüfung 9. Belohnung (Schatz, Gabe, Erkenntnis) 10. Rückweg (ggf. »Auferstehung«) 11. Herr der zwei Welten

Sowohl in mittelalterlichen als auch in modernen Erzählungen lassen sich die aufgezeigten Stationen leicht wiederfinden. Gewählt werden als Beispiele in vergleichender Gegenüberstellung Wolframs von Eschenbach »Parzival« und »Harry Potter« von Joanne K. Rowling, wobei nur wichtigste Stationen angesprochen werden.

Parzivals Eltern gehören zwei unterschiedlichen Wertewelten an (I,1). Sein Vater Gahmuret ist angesehenes Mitglied der arthurisch-ritterlichen Welt, während die Mutter der religiös konturierten Gralssphäre entstammt. Die Verbindung gelingt keineswegs reibungsfrei, Parzival wird denn auch unter ungewöhnlichen Bedingungen gezeugt (I,2), wächst in Abwesenheit seines Vaters im Mutterleib heran und wird – kurz nach der Nachricht vom Tod Gahmurets (I,5) – geboren. Von seiner Mutter wird er daraufhin in der Wildnis von Soltane, also außerhalb des ihm zustehenden höfisch-herrschaftlichen Kultur- und Machtrau-

mes, erzogen (I,8). Dennoch treten seine ritterlichen Qualitäten frühzeitig in Erscheinung, so, als er sich von selbst und höchst erfolgreich das Jagen beibringt (I,9), allenthalben durch seine außergewöhnliche Schönheit hervorsteht und dem ›Ruf‹ der ritterlichen Welt, der ihn aus dem beschützten Gefilde von Soltane herausführt, umstandslos folgt (II,2). Die Ankunft bei König Artus (II,5) führt ihn auf den weiteren Aventureweg (II,6). Er gelangt in die ›Anderwelt‹ der Gralsburg (II,7 und 8), die in ihren Gesetzmäßigkeiten quer zur höfischen Welt zu stehen scheint, und erhält dort die entscheidende Gabe des Schwertes, das als Signum seiner eigentlichen Aufgabe gelten kann (II,9). Seine Identität verschwindet zeitweilig hinter der Bezeichnung als ›Roter Ritter‹, der, selbst zeit- und ortlos, streckenweise dann auch aus der Haupthandlung des Romans abtritt. Helferfiguren wie Sigune, Trevrizent und vor allem die ›Schwellenfigur‹ der Cundrie, ja zuletzt sogar Gott unterstützen den Helden jedoch (II,4), so dass er schließlich erfolgreich seine Identität (wieder-)findet (II,10) und Gralsherrschaft und höfische Herrschaft verbinden kann (II,11).

Auch Harry Potters Kindheit ist durch den Tod der Eltern gezeichnet (I,5), seine Besonderheit markiert von Anfang an das Erinnerungsmal auf seiner Stirn. Auch er wächst aus Sicherheitsgründen (I,6 und 7) in der ›Muggelwelt‹ außerhalb einer ihm gebührenden Umgebung auf (I,8), kann jedoch auf Dauer seine ungewöhnlichen Zauberfähigkeiten nicht verbergen (I,9). Schließlich verlässt er die gewohnte Welt (II,1) und folgt dem ›Ruf‹ der Zaubererwelt (II,2). Mit jedem Band setzt sich stufenweise sein Bewährungs- und Erfolgsweg fort (II,5–8). Wichtigste Gabe (II,9) ist dabei der Zauberstab, der nicht nur Hilfsmittel, sondern zugleich auch Wegweiser ist. In dramatischer Steigerung gelangt er im Verlauf seiner Bewährungsabenteuer nicht nur immer wieder in die gefährliche Anderwelt Voldemorts, sondern schließlich auch in ein ›Jenseits‹ (II,7 und 8), aus dem er gewandelt und gestärkt zurückkehrt (II,10), um den letzten befreienden Schlag auszuführen. Die Helferfiguren sind dabei neben Hagrid und Dumbledore vor allem Hermine und Ron, die wie Harry Potter selbst Grenzfiguren zwischen den Welten darstellen. Am Ende steht die geglückte Erlösung vom weltvernichtenden Widersacher Voldemort und damit auch die Vermittlung von Muggel- und Zaubererwelt (II,11).

Die Erzählungen bauen ihre Helden zweifelsohne über dasselbe Erzählschema der Heldenreise auf. Die Kongruenz der Muster kann dabei im Schulkontext zweierlei deutlich machen: Zum einen stellt sie prägnant die Traditionsgebundenheit auch noch modernen Erzählens vor Augen. Zum anderen – und dies ist der wichtigere Aspekt – zeigt die Übereinstimmung, die durch Hinzuziehung weiterer Beispiele aus Literatur und Film noch weiter gestützt werden könnte (vgl. zu Gottfrieds ›Tristan‹ Gerok-Reiter 2009b), dass Helden nicht individuelle Charaktere sind, sondern einem kollektiv-suggestiven Stereotyp folgen, ja mehr noch, dass Helden im Prinzip überhaupt nicht ›sind‹, sondern mit Hilfe von Erzählschemata konstruiert werden. Helden ohne Narrationen kann es nicht geben, Helden leben vielmehr vom Ruhm, der ihnen durch die Erzählungen erst zuge-

sprochen wird. Helden sind also in erster Linie als ›Funktionen‹ eines festen Erzählmusters zu verstehen, wobei die Erzählbausteine des Musters so gewählt sind, dass sie unter verschiedenen Perspektiven die Außerordentlichkeit des Helden konturieren. Die Einsicht in den stereotypen Konstruktionshintergrund von Helden, der transkulturell wie transhistorisch gültig ist, destruiert kulturkritisch die unbefangene, identifikatorische ›Heldengläubigkeit‹ um den Gewinn, die Spannweite zwischen fiktionalem Entwurf und Realitätsanspruch analytisch ausmessen und diese Distanz als Gestaltungsfreiraum für den eigenen Identitätsentwurf nutzen zu können, ja möglicherweise selbst Heldengeschichten anhand der Stationen der ›Heldenreise‹ kreativ zu entwerfen.

IV. Variationen des Musters

In einem zweiten Gedankenschritt ist jedoch zu reflektieren, wodurch Helden-erzählungen, obwohl sie in ihrer Makrostruktur auf demselben Erzählmuster und entsprechender Schwerpunktsetzung basieren, dennoch ganz unterschiedliche Gestalt annehmen und entsprechend unterschiedliche Helden entwerfen. Diese Frage führt in die Mikrostruktur der jeweils vorliegenden Texte und kann nur von den spezifischen literarischen Formationen des einzelnen Textes auf der Ebene der *histoire* wie des *discours* her geklärt werden. Das basale Schemawissen der transkulturell gültigen Bausteine der ›Heldenreise‹ verbindet sich bei dieser Fokussierung mit dem methodischen Wissen literaturwissenschaftlicher Analyse, das die spezifischen Argumentationsmöglichkeiten literarischer Texte kennt, reflektiert und für die Deutung nutzt. Auf dieser Ebene wird somit vor allem literarästhetische Methodenkompetenz eingefordert bzw. gefördert. Exemplifiziert werden soll dieser differenzierende Zugriff am Beispiel derjenigen Szene aus dem ›Parzival‹, in der sich zum ersten Mal Parzivals besondere Fähigkeit des Jagens und damit sein eigentlicher *art* – ein Begriff, in dem nach mittelalterlicher Semantik Herkunft/Geschlecht, Eigenqualität und Aufgabenbestimmung zusammenfallen – zeigt:

bogen unde bözelîn
die sneit er mit sîn selbes hant,
und schôz vil vogele die er vant.
swenne abr er den vogel erschôz,
des schal von sange ê was sô grôz,
sô weinder unde roufte sich,
an sîn hâr kêrt er gerich. [...]

erne kunde niht gesorgen,
ez enwære ob im der vogelsanc,
diu sîeze in sîn herze dranc:
daz erstracte im sîniu brüstelîn. [...]

des twang in art und sîn gelust. (›Parzival‹, v. 118,4–28)

([D]en Bogen und die kleinen Bolzen / schnitzte er sich selbst zurecht, / schoß viele Vögel auf der Pirsch. / Sobald er einen Vogel traf, / der vorher laut gesungen hatte, / heulte er und raupte sich / das Haar – er rächte sich an ihm! / [...] Er lebte völlig unbeschwert, / nur: über ihm der Vogelsang – / die Schönheit bohrte sich ins Herz, / sie weitete die kleine Brust, / [...] es war sein Wesen, war die Sehnsucht. Übersetzung D. Kühn)

Was sich auf den ersten Blick als typische Umsetzung der Station I,9 lesen lässt, weist bei näherer Analyse doch irritierende Züge auf. Denn der junge Held schießt nicht nur erfolgreich auf die Vögel, sondern weint anschließend auch um sie. Das Handeln des Helden ist somit gleichsam gespalten. Diese Gespaltenheit wird dadurch manifest, dass die spannungsreiche Korrelation beider Handlungsweisen weder durch eine Werthierarchisierung des Erzählers noch durch eine Handlungskonsequenz aufgelöst wird. So wird das Weinen nicht etwa durch das junge Alter des Helden entschuldigt, wie dies etwa in Gottfrieds ›Tristan‹ der Fall ist (vgl. ›Tristan‹, v. 2484–2486). Ebenso wenig beschließt Parzival im Folgenden, keine Vögel mehr zu töten. Das Weinen eröffnet auf symbolischer Ebene zudem selbst einen wiederum mehrschichtigen Bedeutungsraum: Denn einerseits wird mit ihm die Gewalt-, Zerstörungs- und Todesmotivik eingespielt, die sich durch den gesamten Roman von der Gahmurethandlung über die Itherszene bis zum Kampf mit Feirefiz als negative Kehrseite höfischen Rittertums zieht: Parzivals Weg der Schuld wird somit präludiert. Andererseits verweist das Weinen aber auch im positiven Sinn auf jene ›emotionale Sensibilität‹, die die Mutter Herzloyde kennzeichnet und Basisbedingung für die vom Heilsbringer geforderte Mitleidsfrage im Gralsbereich ist. Entsprechend doppelt semantisiert lässt sich auch das Bild der sich ›sehrend weitenden Brust‹ verstehen: Einerseits zeigt sich darin, dass Parzival gleichsam instinktiv von der Sehnsucht nach dem weiten und ›freien‹ Raum der *aventure* ergriffen wird, wie dies für einen angehenden Ritter durchaus gegeben sein sollte. Andererseits entzündet sich das Sehnen durch die *sieze* des Gesangs und offenbart durch diesen Bezug die besondere Affizienz des Protagonisten zum Bereich einer das Ritterlich-Irdische transzendierenden Schönheit als Signum des Heilsbringers.

Die am szenischen Detail aufzuzeigende Ambivalenz des Helden ist, wie die Forschung vielfach gezeigt hat, Programm. Sie ließe sich in nahezu allen weiteren Stationen der ›Heldenreise‹ wiederfinden: Parzivals erste große Bewährungstat, der Kampf mit dem Ritter Ither, wird dargestellt als ein unritterliches Gemetzel, das Parzival zudem das Stigma des Verwandtenmordes auferlegt. An seinem eigentlichen Bewährungsziel, der Gralsburg, angekommen, scheitert er vollkommen. Seine Helfer beraten ihn mehrfach wissentlich oder unwissentlich falsch. Die entscheidende Gabe, das Schwert, zerbricht im fatalen Kampf mit dem Halbbruder Feirefiz – und erst dadurch kann der Held seiner eigentlichen Aufgabe gerecht werden. Die Lösung bietet zuletzt jedoch kaum eine Leistung, Läuterung oder Einsicht des Protagonisten, sondern allein die Gnade Gottes (vgl. Haug 1995, kontrovers Knapp 1996). In der literarischen Umsetzung der Bau-

steine der ›Heldenreise‹ zeigt sich somit, dass der Held zwar einerseits über die Makrostruktur als Held ›konstruiert‹ wird, andererseits jedoch in der Feinjustierung der sprachlich und bildlich ›dichten‹ Einzelszenarien in Frage gestellt, problematisiert, ja z. T. dekonstruiert erscheint. Der Held bleibt ein ›schwieriger‹ Held (vgl. Küenzlen u. a. 2014, S. 23) – bis zuletzt.

Sieht man – vergleichend – auf die Ausgestaltung von Harry Potters ›Heldenreise‹, wird man sicherlich nicht auf eine entsprechende Ambivalenz und ›Dekonstruktionstendenz‹ stoßen. Zwar ist auch Harry durch die Implantationen Voldemorts mit der ›dunklen Seite‹ verbunden. Prekär wird dies jedoch im strukturellen Sinn der Heldenkomposition nicht. Dennoch zeigen sich auch bei Harry Potter in den Initiationsszenen, in denen seine Besonderheit unwillkürlich hervortritt, Modulationen, die dem ›planen‹ Heldenbild zuwiderlaufen. Denn als Harry Potter zum ersten Mal seine Zauberkräfte und ihre Auswirkung erfährt, ist das Resultat keine große Tat. Vielmehr sind die ersten Erlebnisse offensichtlich niederschwellig und unspektakulär aufgebaut: So lassen sich seine Haare einfach keine rabiate Küchenschereprozedur durch Tante Petunia gefallen, sondern wachsen binnen einer Nacht einfach nach. Oder Harry soll sich in einen »ekligen alten Pulli von Dudley [...] zwängen (braun mit orangeroten Bommeln)« (›Harry Potter‹, S. 31), der dann jedoch kurzerhand auf das Maß einer »Babypuppe« (ebd.) zusammenschnurrt. Und selbst als die gewaltige brasilianische *Boa constrictor* ihr Reptiliengehege plötzlich verlassen kann, da das Glas des Terrariums auf magische Weise verschwunden ist, behält das ganze Szenario den Charakter eines Slapsticks bei: »Brasilien, ich komme ... tschüss, Amigo«, meint Harry der »zische[n]de[n] Stimme« (ebd., S. 35) der vorbeigleitenden Boa zu entnehmen. Die Initiationserlebnisse stehen durch das Understatement der Berichterstattung, den mitschwingenden ironischen Unterton sowie die – im Kontrast dazu – karikaturhaft überzeichneten Reaktionen der Dursleys ganz im Zeichen der Komik. Ebendiese Komik aber relativiert jene Exorbitanz, die mit dem Stationenbaustein I,9 gerade deutlich werden sollte. Es ist eine Exorbitanz, die zwar die Spießwelt der Muggels in Verwirrung, ja Unordnung versetzen kann, jedoch (vorerst) humoristisch gebrochen ins Blickfeld rückt. Auch diese ›Brechung‹ ist symptomatisch: Harry ist ein Held, der einerseits mehr leistet als alle anderen, andererseits jedoch – insbesondere im Kreis der anderen Hogwartschüler – durchaus ›normal‹ erscheint und erscheinen möchte. Seinem Heldentum fehlt das Pathos der Andersheit. Diese ›Normalisierung‹ des Helden⁷ wird denn auch zum einen dadurch unterstrichen, dass der Held kongeniale ›normale‹ Nebenhelden an seine Seite bekommt – Ron und Hermine –, somit nicht mehr als Einzelner mit emphatischer Singularität einem Kollektiv entgegensteht, zum anderen dadurch, dass die eindeutige Heilsbringerzuschreibung bereits früh durch die raffinierte Diskussion einer möglichen Alternative in Frage gestellt wird. Indem der alter-

7 Nach Küenzlen u. a. 2014 ließe sich dieser Wandel auch als »Demokratisierung des Heldenbegriffs« (S. 17) verstehen.

native Kandidat, der ungeschickte und über weite Strecken leidvoll erfolglose Neville, gerade aller Indices eines ›transzendenten‹ Glanzes entbehrt, am Ende jedoch durchaus als alter Ego des Heilsbringers fungiert, wird dessen mythische Markierung, die in seinem singulären Glanz besteht, nochmals irritiert. Harry Potter ist so kein ›schwieriger‹, wohl aber ein in gewissem Sinn ›normalisierter‹ Held.

V. Standortbestimmung – gestern und heute

Unterzieht man dieses Ergebnis dem Vergleich und fragt nach den Gründen, die zu der einen oder zu der anderen Modulation des Helden führen, so wird man einerseits die jeweiligen Gattungsnormen der Texte, andererseits den jeweiligen zeitgenössischen Problemhorizont einzubeziehen haben. Der ›Parzival‹ Wolframs von Eschenbach steht bekanntlich in der Tradition des arthurischen Romans, eines Romantyps, der im 12. Jahrhundert in neuer Weise weltlich-ritterliche Ideale propagiert. Als Grundproblem des Ritters, dessen Qualitätsbeweis per se im Bereich des Kampfes liegt, stellt sich dabei die Frage, wie man – als Ritter – dem kämpferischen Ideal und zugleich der christlichen Norm folgen könne. Ebendiese Frage prägt denn auch den Gesamtentwurf des ›Parzival‹, wird hier jedoch durch die prononcierte Gewaltzeichnung ritterlicher Aktivitäten so weit forciert und zugespitzt, dass die gelingende Korrelation beider Bereiche im normativen Happy-End als Konstruktion des Autors – in humorvoller Brechung – unübersehbar wird. Zugleich öffnet sich durch die grundsätzlich anthropologische Perspektive der Erbschuld ein spezifisch christlicher Deutungsrahmen, der nicht nur den arthurischen Ritter, sondern den Helden schlechthin, wie er sich etwa auch im Heilsbringermärchen oder in der Heldenepik in jeweils eigener Prägung findet, in Frage stellt und stellen muss. Helden können vor dem Hintergrund der Erbsünde und im Rahmen einer christlichen Weltdeutung immer nur ›schwierige‹ Helden sein. Ihr ›Glanz‹ und ›Ruhm‹ kann sich angesichts der unabweisbaren Erbschuld nicht mehr frei entfalten, es sei denn, man wählt in einer paradoxalen Gegenbewegung, wie sie den Märtyrer kennzeichnet, die Selbstausslöschung allen irdischen Glanzes.⁸

Die Spannung von Leistungsethos und christlicher Gnade, von heldenhaftem Erfolg und Erbsünde schattiert das Heldenbild im ›Parzival‹ neu. ›Schwierig‹ in diesem Sinn ist der Held Harry Potter nicht. Im Bereich der Jugendbuch- und zumal der Fantasyliteratur sind Helden nicht nur erlaubt, sondern durchaus gefragt. Diskutiert werden denn auch nicht Voraussetzungen, Grenzen und Abwege des Helden als Held. Harry Potter ist so gesehen unangefochten ›Held‹. Dies gelingt jedoch nur um den Preis, dass sich das Heldenbild selbst deutlich gewandelt hat: Ein ›normalisierter‹ Held ist kaum mehr Held im emphatisch-tra-

dierten Sinn. D.h., dass sich die Semantik von ›Held‹ grundlegend geändert hat. Die Stationen der ›Heldenreise‹ werden zwar aufgerufen, besetzt werden sie jedoch jeweils mit einem Protagonisten in menschlichem Format, der gerade in dieser Normalität Identifikation zulässt. Gattungsdimension, d.h. Fantasy, die die alte Heldenfiktion zulässt, und Figurengestaltung, die eine moderne ›Jedermannsnähe‹ sucht, werden kombiniert. Die Ambivalenz liegt damit nicht in der Figur des ›Helden‹ selbst, sondern in der erzählerischen Stoff- und Strukturkombination. Während die ›Heldenreise‹ als affizierende narrative Erfolgsstruktur noch immer trägt und beharrlich Grundlage des Kulturmusters des Helden bleibt, wird in Rowlings Darstellung zugleich die Vorsicht deutlich, einer Überhöhung des Helden zu huldigen, die spätestens seit dem Nationalsozialismus in ihren fatalen Folgen zutage trat (vgl. Küenzlen u.a. 2014, S. 16–21). Der grundsätzliche Vorbehalt des späten 20. und 21. Jahrhunderts gegenüber jedweder ›Heldenverehrung‹ steht somit hinter der Umcodierung des alten Heldenmodells. Kreiert wird gleichsam die paradoxe Form des ›normalen‹ Helden – und ebendies dürfte das Erfolgskonzept des Romans entscheidend mitbestimmt haben.

VI. Fazit

Der Vergleich des Kulturmusters des Helden in mittelalterlichen und modernen literarischen Zeugnissen verweist zum einen auf die anhaltenden Traditionen, die modernes Erzählen an ältere Erzählformate zurückbinden, und offenbart die Struktur der ›Heldenreise‹ als Speicher eines kollektiven, anthropologisch verankerten ›Erfolgsimaginaire‹. Die einzelnen literarischen Umsetzungen können jedoch zum anderen zeigen, dass das Erzählschema der Heldenreise jeweils modellierend realisiert wird. Die jeweiligen Abweichungen und Nuancierungen stellen sich dabei als spezifische Leistung der Literatur dar: Im Blick auf das Detail bricht die Selbstverständlichkeit des Stereotyps und seiner Normativität auf: Was ein Held ist, wird je neu und anders zur Debatte gestellt. Dabei verändern die Einschreibungen, die Probleme und ›wunden Punkte‹ der jeweiligen Zeit jeweils die Adaptationen des Musters, verändern das Kulturmuster ›Held‹ selbst. Auf allen drei Ebenen aber tritt die narrative ›Gemachtheit‹ von Kulturmustern und deren Konstruktionscharakter in Erscheinung. Die Einsicht hierin, in der sich die kulturelle Kompetenz auf der Basis literarästhetischer Auseinandersetzung erfüllt, befreit von ideologischer Überformung und regt zum selbstverantworteten Identitätsentwurf auf der Basis kritischer Fragen, die immer wieder neu gestellt werden müssen, an: Welche je aktuellen Umcodierungen erfährt das Kulturmuster des Heldenbildes? Welche Probleme, welcher Markt, welche Interessen stehen hinter diesen Umcodierungen? Ab welchem Punkt hört das Kulturmuster des Heldenbildes auf, ein Kulturmuster zu sein? Inwiefern orientiert sich der eigene Identitätsentwurf unwillkürlich an den stereotypen Vorgaben? Und warum ist die Heldenreise nur für Helden, nicht aber für Heldinnen ausgelegt?

8 Vgl. zu dieser Möglichkeit Hartmanns von Aue ›Armer Heinrich‹.

Primärliteratur

- Rowling, Joanne K.: Harry Potter und der Stein der Weisen. Hamburg 1998.
 Wolfram von Eschenbach: Parzival. Bd. I und II. Nach der Ausgabe Karl Lachmanns revidiert und kommentiert von Eberhard Nellmann. Übertragen von Dieter Kühn. Frankfurt am Main 1994.

Sekundärliteratur

- Baisch, Martin: Alterität und Selbstfremdheit. Zur Kritik eines zentralen Interpretationsparadigmas in der germanistischen Mediävistik. In: Die Aktualität der Vormoderne. Epochenentwürfe zwischen Alterität und Kontinuität. Hg. von Klaus Ridder und Steffen Patzold. Berlin 2013, S. 185–206.
 Benedict, Ruth: Patterns of Culture. With a new foreword by Mary Catherine Bateson. Boston 1989.
 Bildungsplan des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
 Campbell, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main 1953.
 Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt am Main 1984.
 Fulda, Daniel: Kultur, Kulturwissenschaft, Kulturmuster – Wege zu einem neuen Forschungskonzept aus dem Blickwinkel der Aufklärungsforschung. In: Kulturmuster der Aufklärung. Hg. von Daniel Fulda. Halle 2010, S. 7–33.
 Ders./Kerschbaumer, Sandra: Aufklärungsforschung zwischen Leitideen und Praktiken: Aufgaben und Anschlussmöglichkeiten der Kulturmuster-Heuristik. In: Das achtzehnte Jahrhundert 35 (2011), S. 145–153.
 Gerok-Reiter, Annette: Sprachspiel und Differenz. Zur Textur von Minnesangs Ende in Frauenlobs Lied 6. In: Texte zum Sprechen bringen. Philologie und Interpretation. Festschrift für Paul Sappeler. Hg. von Christiane Ackermann und Ulrich Barton. Tübingen 2009 a, S. 89–105.
 Dies.: Kindheitstopoi in Gottfrieds ›Tristan‹. Anspielungen, Überlagerungen, Subversionen. In: Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie. Hg. von Dorothee Elm [u. a.]. Berlin/New York 2009 b, S. 113–136.
 Greenblatt, Stephen: Kultur. In: New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. Hg. von Moritz Baßler. Frankfurt a.M. 1995. S. 48–59.
 Haug, Walter: Parzival ohne Illusionen. In: Ders.: Brechungen auf dem Weg zur Individualität. Kleine Schriften zur Literatur des Mittelalters. Tübingen 1995. S. 125–139.
 Kiening, Christian: Arbeit am Muster. Literarisierungsstrategien im ›König Rother‹. In: Wolfram-Studien 15 (1998), S. 211–244.
 Knapp, Fritz Peter: Von Gottes und der Menschen Wirklichkeit. Wolframs fromme Welterzählung ›Parzival‹. In: DVjs (1996), S. 351–368.
 Küenzlen, Franziska [u. a.]: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter. Göttingen 2014.

- Leubner, Martin [u. a.]: Literaturdidaktik. Berlin ²2012.
 Luhmann, Niklas: Einführung in die Systemtheorie. Hg. von Dirk Baecker. Heidelberg 2002.
 Müller, Jan-Dirk: Literarische und andere Spiele. Zum Fiktionalitätsproblem in vor-moderner Literatur. In: Poetica 36 (2004), S. 281–311.
 Ders.: Höfische Kompromisse. Acht Kapitel zur höfischen Epik. Tübingen 2007.
 Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe, 3., aktualisierte und erw. Aufl. Stuttgart/Weimar 2004.
 Pörksen, Gunhild/Pörksen, Uwe: Die ›Geburt‹ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters. In: Euphorion 74 (1980), S. 257–286.
 Rossade, Werner: Kulturmuster in der DDR. Ein Werkstattbericht. In: Lebensstil und Kulturmuster in sozialistischen Gesellschaften. Hg. von Krisztina Mánicke-Gyönggyösi und Ralf Rytlewski. Köln 1990, S. 50–72.
 Schmid-Cadalbert, Christian: Der *Ornit AW* als Brautwerbungsdichtung. Ein Beitrag zum Verständnis mittelhochdeutscher Schemaliteratur. Bern 1985.
 Vogler, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschriftstellers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos. 6., aktualisierte und erw. Auflage. Frankfurt a.M. 2010.

Prof. Dr. Annette Gerok-Reiter, Tübingen, a.gerok-reiter@uni-tuebingen.de