

*

EPISCHE UMSETZUNG
LEHRHAFTIGKEIT IM HÖFISCHEN ROMAN

*

Sandra Linden

Die Amme der *edelen herzen*
Zum Konzept der *moraliteit* in Gottfrieds ›Tristan‹

Gottfried von Straßburg gilt als gebildeter Autor, als Kleriker und *meister*, der in den *septem artes*, vielleicht auch darüber hinaus bewandert ist und sorgfältig eine Art intellektuellen Habitus als sein Markenzeichen kultiviert. Diese Signatur der Gelehrsamkeit manifestiert sich auch in der Gestaltung seines Protagonisten Tristan, denn statt der konventionellen adligen Ausbildung, in der man an einem fremden Hof durch konkrete Anschauung lernt, verfolgt Tristan ein intensives Bücherstudium,¹ das schon bald Wirkung zeigt: Der Junge brilliert in sämtlichen Künsten, in seiner Erziehung stehen intellektuelle und musische Bereiche, weniger das Einüben ritterlicher Fertigkeiten im Vordergrund. Die Ausbildung folgt deutlich dem von Stephen Jaeger erforschten Konzept der *elegantia morum*,² die im schönen Glanz gesellschaftlicher Umgangsformen unmittelbar die innere Tugend einer Person abgebildet sieht und ein ästhetisiertes Erziehungsideal verfolgt. Tristans

¹ Vgl. Gottfried von Straßburg, *Tristan und Isold*, hg. von Friedrich Ranke, 15., unveränderte Aufl., Dublin, Zürich 1978, V. 2056ff.; in V. 2065 ist explizit von *der buoche lere* die Rede. Vgl. zu Tristans Erziehung Otto Langer, *Der ‚Künstlerroman‘ Gottfrieds – Protest bürgerlicher ‚Empfindsamkeit‘ gegen höfisches ‚Tugendsystem‘?*, in: *Euphorion* 68 (1974), S. 1–41, vor allem S. 6ff., sowie C. Stephen Jaeger, *Medieval Humanism in Gottfried von Strassburg’s Tristan und Isolde*, Heidelberg 1977 (*Germanische Bibliothek* 3, *Untersuchungen und Einzeldarstellungen*), S. 38ff., der Tristans Erziehung mit dem Humanismus des 12. Jahrhunderts verknüpft.

² Vgl. etwa C. Stephen Jaeger, *Die Entstehung höfischer Kultur. Vom höfischen Bischof zum höfischen Ritter*, aus dem Amerik. übers. von Sabine Hellwig-Wagnitz, Berlin 2001 (*Philologische Studien und Quellen* 167), vor allem S. 162ff. sowie S. 182f., wo er die *elegantia morum* mit dem *decorum*, wie Cicero es in der Schrift *De officiis* entwirft, in Verbindung setzt.

sorgfältig geschultes, gewinnendes Benehmen wird zum Katalysator einer rasanten Karriere am Markehof: Er reüssiert nicht als kampfkraftiger Ritter, sondern als feinsinnig gebildeter Höfling, der ciceronianischen Idealen wie dem *decorum* oder der *urbanitas* verpflichtet ist, dessen innere Vorbildlichkeit sich unmittelbar in eleganter Haltung und körperlicher Schönheit dokumentiert.

Und so wird das schickliche und anmutige Verhalten, das bei Gottfried mit der mittelhochdeutschen Formulierung *die schænen site* fast immer im Plural begegnet, zu einem Beschreibungskriterium, das der Erzähler ebenso wie die übrigen Figuren wiederholt auf den jungen Tristan anwendet:³ In der Begegnung mit den Kaufleuten und den Pilgern, am Markehof und bei der Schwertleite finden sich die *schænen site* als konstante Fügung und werden zum Signum des Protagonisten.⁴ Seine Sympathie stiftende höfische Exzellenz ist es auch, die den Spielmann Tantris als Lehrer für die junge Isolde qualifiziert.⁵ Im Folgenden soll ein zentraler Lehrinhalt dieses Unterrichts, nämlich die *moraliteit*, in ihrer Bedeutung als gesellige Erziehungslehre untersucht werden, bevor dann Konzeptionen einer ethischen Vermittlung durch Romanlektüre, wie sie der Prolog avisiert, zu thematisieren sind.

I. Isoldes Unterricht

Im Unterricht für die Königstochter demonstriert der neue Hofkleriker seine Fähigkeiten in *schuollist* (V. 7967), also im Arteswissen, und *hantspil* (ebd.), d. h. dem Saitenspiel und anderen musikalischen Fertigkeiten, woraus sich die Schülerin ein Curriculum zusammenstellen darf. Isolde ist mit Fleiß dabei, und da sie bereits *höfscheit genuoge / mit handen und mit munde* (V. 7982f.) kann – die Fremdsprachen Französisch und Latein sowie das

³ Vgl. C. Stephen Jaeger, Beauty of manners and discipline (*schoene site, zuht*): An Imperial Tradition of Courtliness in the German Romance, in: Barocker Lust-Spiegel. Studien zur Literatur des Barock. Festschrift für Blake Lee Spahr, hg. von Martin Bircher, Jörg-Ulrich Fechner und Gerd Hillen, Amsterdam 1984 (Chloe 3), S. 27–45, v. a. S. 29ff.

⁴ Nur bei den Kaufleuten, die den Schach spielenden Jungen bewundern und kurz entschlossen entführen, bringen Tristan seine *schænen site* einen negativen Effekt ein. In sämtlichen anderen Begegnungen verschafft ihm diese Eigenschaft einen Sympathiebonus und entsprechende Vorteile: die Pilger, denen der gestrandete Tristan in Irland begegnet, bewundern *sine gebærde und sine site / und sinen schænen lip da mite* (V. 2745f.), sie sind fasziniert und rufen anerkennend aus: *wer oder wannen ist diz kint / des site so rebte schæne sint?* (V. 2753f.). Bei Tristans erstem Auftritt am Markehof hat die harmonische Trias aus *gebærde, lip* und *schænen siten* zur Konsequenz, *daz man in gerne mohte sehen* (V. 3350). Vgl. auch Tristans Schwertleite, V. 5005.

⁵ Vgl. die Empfehlung Tristans durch den bisherigen Erzieher Isoldes in V. 7733ff.; der Beginn des Unterrichts ist in V. 7962ff. geschildert.

Spiel auf Fiedel, Leier und Harfe – konzentriert sich Tristans Unterricht darauf, ihr in diesen Bereichen gewissermaßen den letzten Schliff und eine höhere Eleganz zu verleihen.

Zusätzlich zu den gängigen Fächern weiht er Isolde auch in das Geheimnis seines Erfolges ein, indem er ihr mit der Lehre der *moraliteit* die direkte Basis für die *schœnen site* vermittelt:

under aller dirre lere
gab er ir eine unmüezekeit,
die heizen wir moraliteit.
diu kunst diu leret schœne site. (V. 8002ff.)

Das Unterrichtsfach der *moraliteit*, das unten ausführlicher kommentiert wird, ist kein sorgenvolles Bücherwälzen, sondern eine *unmüezekeit*, ein beschäftigungsreicher Zeitvertreib; *daz süeze lesen* (V. 8008) vermittelt eine zwar anspruchsvolle, aber auch angenehme Lehre. So überrascht es nicht, dass die *moraliteit* schnell zu Isoldes Lieblingsfach avanciert: *diz was ir meiste unmüezekeit / der jungen küniginne* (V. 8020f.). Während das Bücherstudium in Tristans Jugend als sorgenreiche Tätigkeit charakterisiert wurde,⁶ kommt die Beschäftigung mit der *moraliteit* deutlich gefälliger daher: *hie baneketes ir sinne / und ir gedanke dicke mite* (V. 8022f.). Obwohl oder vielleicht gerade weil dieses Lernen einen zwar ernsthaften, aber doch auch ansprechenden Zeitvertreib für Isolde darstellt, hat es eine besondere Wirkung,

hie von so wart si wol gesite,
schone unde reine gemuot,
ir gebærde süeze unde guot. (V. 8024ff.)

Die Demonstrativa *hie* (V. 8022) und *hie von* (V. 8024) unterstreichen noch einmal, dass Isolde im Unterrichtsspektrum vor allem aus der *moraliteit* einen positiven Effekt zieht. Die neuen Fertigkeiten haben ihre Attraktivität deutlich erhöht, und so wird der Königstochter eine Verbesserung nicht nur *an lere* (V. 8029), also ein Wissenszuwachs, sondern auch *an gebare* (ebd.), also eine höhere Eleganz des Verhaltens, attestiert. Sehr zur Freude beider Eltern kann die Tochter nun zum öffentlichen Zeitvertreib höfische Künste auf hohem Niveau vorführen, neben dem Musikvortrag werden exemplarisch Singen, Schreiben und Vorlesen genannt.⁷ Bei diesen Aufführungen wirkt sie wie *eine sælige ougenweide* (V. 8050), was effektiv markiert, wie die Kombination aus erotischer Schönheit und höfischer Kunstfertigkeit einen besonderen Reiz auf die höfische Gesellschaft ausübt.

⁶ In V. 2071 ist von *betwungenliche[n] sorgen* die Rede, vgl. auch V. 2085: *der buoche lere und ir getwanc/was siner sorgen anevanc*.

⁷ Vgl. V. 8054ff.: *diu süeze Isot, diu reine / si sang in, si schreip und si las; / und swaz ir aller vröude was, / daz was ir banekie*.

In der Summe haben Isoldes Lehrstunden zwei Schwerpunkte, nämlich Musik und Ethik, was gängige höfische Unterrichtspraxis darstellt.⁸ Die ethische Fundierung vor allem des Elementarunterrichts lässt sich schon allein daran ablesen, dass die meisten Anfangslektüren des Triviums wie etwa die ›Disticha Catonis‹ eine moralisierende Ausrichtung haben,⁹ und im höfischen Umfeld ist eine Öffnung auf einen auch ästhetisch ansprechenden *cultus virtutum*¹⁰ schnell gefunden. So setzt etwa Johannes von Salisbury die Ethik an die Spitze der Künste, weil sie die Würde der inneren und äußeren Schönheit im Menschen hervorbringe.¹¹ Für Isoldes musikalische Ausbildung haben Max Wehrli und William T. H. Jackson eine Rezeptionslinie hin zu Boethius' ›De institutione musica‹ vermutet, der die Musik in einem umfassenden Sinne als Ordnungs- und Harmonielehre versteht und sie direkt mit der *moralitas* verknüpft¹² – die im Tristanroman gesetzte Nähe von Musik und Ethik ist also in der Tradition bereits vorgebildet.

Doch geht es weniger darum, inwiefern die Lehrinhalte im ›Tristan‹ eine historische Unterrichtsrealität abbilden; relevant ist vielmehr ihre poetische Rekontextualisierung. So zeigt sich, dass Isolde durch den Unterricht eine

⁸ Zur mittelalterlichen Unterrichtspraxis vgl. grundlegend Philippe Delhaye, *Moralphilosophischer Unterricht im 12. Jahrhundert*, in: *Ritterliches Tugendsystem*, hg. von Günter Eifler, Darmstadt 1970 (WdF 56), S. 301–340; C. Stephen Jaeger, *Cathedral Schools and Humanist Learning, 950–1150*, in: *DVjs* 61 (1987), S. 569–616. Die Bedeutung der Musik für den Tristanroman ist auch in Reaktion auf Mohrs These vom Künstlerroman (Wolfgang Mohr, ›Tristan und Isold‹ als Künstlerroman [1959], in: *Gottfried von Straßburg*, hg. von Alois Wolf, Darmstadt 1973 [WdF 320], S. 248–279) wiederholt herausgestellt worden und lässt sich auf verschiedenen Ebenen wie etwa der sprachlichen Klangstruktur, dem Musizieren der Figuren und eben auch dem hier betrachteten Erziehungskonzept beobachten. Zur Musik im Tristan vgl. grundlegend Louise Gnaedinger, *Musik und Minne im »Tristan« Gotfrids von Strassburg*, Düsseldorf 1976 (*Wirkendes Wort*, Beiheft 19), und in jüngerer Zeit Anna Sziráky, *Éros Lógos Musiké. Gottfrieds ›Tristan‹ oder eine utopische renovatio der Dichtersprache und der Welt aus dem Geiste der Minne und Musik*, Bern u. a. 2003 (*Wiener Arbeiten zur germanischen Altertumskunde und Philologie* 38).

⁹ Zum Lektürekanon der *septem artes* vgl. Rolf Köhn, *Schulbildung und Trivium im lateinischen Hochmittelalter und ihr möglicher praktischer Nutzen*, in: *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters*, hg. von Johannes Fried, Sigmaringen 1986 (*Vorträge und Forschungen* 30), S. 203–284, hier S. 228ff.

¹⁰ Vgl. zu diesem Begriff Jaeger (Anm. 8), hier S. 580.

¹¹ Vgl. Jaeger (Anm. 8), S. 582, der sich auf den Prolog des ›Metalogicon‹ bezieht.

¹² Vgl. Max Wehrli, *Der ›Tristan‹ Gottfrieds von Straßburg*, in: *Gottfried von Straßburg*, hg. von Alois Wolf, Darmstadt 1973 (WdF 320), S. 97–134, hier S. 117f., und William T. H. Jackson, *Der Künstler Tristan in Gottfrieds Dichtung*, in: ebd., S. 280–304, vor allem S. 291ff., vgl. auch Ruth H. Firestone, *Boethian Influence on Gottfried's Tristan: A Preliminary Assessment*, in: *Tristan – Tristrant. Festschrift für Danielle Buschinger zum 60. Geburtstag*, hg. von André Crépin und Wolfgang Spiewok, Greifswald 1996 (*Wodan* 66), S. 159–168; eine genauere Darstellung des Traktats findet sich bei Sziráky (Anm. 8), S. 391ff.

Fähigkeit zur gezielten Affektbewegung bei ihren Zuhörern erwirbt und ihr scheinbar harmloser Musikvortrag schnell zur Thematik einer gefährdenden Minne umschlägt. Isolde bewirkt mit ihrer Musik und anderen höfischen Fertigkeiten, dass sich die Zuhörer ganz dem betörenden Sinneneindruck hingeben und die rationale Kontrolle über ihr Verhalten verlieren. Der breit ausgeführte Sirenenvergleich (V. 8085ff.) ist die Konsequenz eines Spiels, das sich wie ein *zouber* (V. 8128) im Herzen der Zuhörer festsetzt und in seiner Faszinationskraft auch ein zwingendes, dämonisches Element hat: Der *ungewisse minnen muot* (V. 8103) der Zuhörer ist in orientierungsloser Fahrt und muss schließlich am Fels zerschellen. Dabei scheint die Gefährlichkeit, die für die Mehrheit des Publikums in Isoldes faszinierendem Tun liegt, durchaus beabsichtigt, denn der Erzähler schließt die Passage mit der Versicherung, dass sich Isolde durch Tristans Unterricht gebessert und vervollkommen habe (V. 8132ff.). Eine kühne Erotik, die ohnehin in Isoldes Erscheinung liegt, wird durch den Unterricht noch einmal potenziert und verleiht der Figur ihre Faszinationskraft.¹³

Die Fähigkeit, sirenenleich das Publikum zu fesseln, gründet jedoch nicht allein in Isoldes erotischer Schönheit, sondern lässt sich ebenso für Tristan zeigen: Wie Isolde kann auch er seine Zuhörer etwa mit dem Minneleich so betäuben, *daz maneger da stuont unde saz, / der sin selbes namen vergaz* (V. 3591f.).¹⁴ Der Lehrer Tristan macht seine Schülerin zur ebenbürtigen Partnerin – die Forschung hat Vergleiche zum Pygmalionmythos oder zur heiklen Beziehung zwischen Abaelard und Héloïse gezogen,¹⁵ doch bleibt festzuhalten, dass im Unterrichtsverhältnis zwischen Tristan und Isolde der Faktor Minne noch keine Rolle spielt. Was bei den Höflingen zu extremen Emotionen und Realitätsverlust führt, wird von denjenigen, die die Schulung der *moraliteit* durchlaufen haben, in souveräner Weise beherrscht, denn dass Tristan oder Isolde vom Spiel des anderen ähnlich entrückt wären, wird bezeichnenderweise nicht geschildert. Und so teilt sich die Gesellschaft auf in die wenigen, die, von der *moraliteit* geschult, mit ihrem faszinierenden *splendor* andere in ihren Bann ziehen können, und in die vielen, die sich dem Sehnsuchtsaffekt hingeben.

¹³ Wenn Isoldes Fähigkeiten als *brieve und schanzune tihthen, / ir getihte schone slihten* (V. 8139f.) beschrieben werden, ist sie damit übrigens nicht allzu weit von dem entfernt, was auch der Romanautor tut.

¹⁴ Zu dieser gezielten Erzeugung sinnlicher Emergenz vgl. Hartmut Bleumer, Gottfrieds ›Tristan‹ und die generische Paradoxie, in: PBB 130 (2008), S. 22–61, vor allem S. 45.

¹⁵ Zur Anbindung an die Pygmaliongeschichte vgl. Urban Küsters, Liebe zum Hof. Vorstellung und Erscheinungsformen einer ›höfischen‹ Lebensordnung in Gottfrieds *Tristan*, in: Höfische Literatur – Hofgesellschaft – Höfische Lebensformen um 1200. Kolloquium am Zentrum für Interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld (3. bis 5. November 1983), hg. von Gert Kaiser und Jan-Dirk Müller, Düsseldorf 1986 (Studia humaniora 6), S. 141–176, hier S. 162; den Vergleich zu Abaelard zieht Jackson (Anm. 12), S. 291.

II. *moraliteit*. Ein Neologismus und seine Textlinien

Dass es sich bei der *moraliteit*¹⁶ um eine *unmüezekeit*, eine Lehre ohne Beschwernisse, handelt, die in *schœnen siten* resultiert, wurde bereits bemerkt, und auch die übrigen Merkmale aus der Passage ab V. 8002 sind schnell skizziert: Obwohl Tristan die *moraliteit* beherrscht und vermittelt, wird sie geschlechtsspezifisch als Lehre für junge adlige Damen ausgewiesen (V. 8006f.), die die Schülerinnen zu einer doppelten Sympathiewirkung befähigt, denn: *si leret uns in ir gebote / got unde der werlde gevallen* (V. 8012f.). Das Verhalten in Einklang mit Gott und der Welt, mit Transzendenz und Immanenz, ist seit jeher ein Idealziel christlicher Ethik, eine diffizile Vermittlungsleistung, die häufig über die Zentraltugend der *maze* gelöst wird.¹⁷ Dass die Überwindung dieses Dualismus im Tristanroman, wie das Verb *gevallen* andeutet, im Bereich des Ästhetischen erfolgen soll, ist im gängigen Konzept der *elegantia morum* aufgehoben und ließe sich über die Zwischenstufe der stoischen Philosophie schließlich auf die *Kalokagathia* zurückführen. Anschließend wird die *moraliteit* als Amme der *edelen herzen* (V. 8014f.) benannt. Aus ihrer Lehre erhalten sie *lipnar* (V. 8016), lebenswichtige Nahrung, *wan sin hant guot noch ere, / ezn lere si moraliteit* (V. 8018f.). Die *moraliteit* wird zur notwendigen Grundlage für einen positiven Lebensentwurf auf der Basis von *guot* und *ere* – auch dies zwei gängige Ziele mittelalterlicher Lebensführung, wie sie Walther im ›Reichston‹ entwirft oder auch Johannes Rothe im Prolog des ›Ritterspiegels‹ formuliert.¹⁸

Mit dem Begriff der *ere*, die neben dem gesellschaftlichen Ruhm auch das anerkannte Beheimatet-Sein in einer Gemeinschaft bezeichnet, wie es die Marke-Gesellschaft den Liebenden nicht bieten kann, ist ein für den ›Tristan‹ zentrales Diskussionsfeld benannt.¹⁹ Doch für die Definition der *moraliteit*

¹⁶ Einen konzisen Forschungsüberblick zu diesem Begriff bietet Martin Baisch, Textkritik als Problem der Kulturwissenschaft. Tristan-Lektüren, Berlin, New York 2008 (Trends in Medieval Philology 9), S. 151ff.

¹⁷ Vgl. Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria, hg. von Heinrich Rückert, mit einer Einleitung und einem Register von Friedrich Neumann, Berlin 1965 (Deutsche Neudrucke. Texte des Mittelalters), 8. Buch, vor allem V. 9935ff., sowie Walthers Lied ›*Aller werdekeit ein füegerinne*‹, in: Walther von der Vogelweide, Leich, Lieder, Sangsprüche, 14., völlig neubearb. Aufl. der Ausgabe Karl Lachmanns, hg. von Christoph Cormeau, Berlin, New York 1996, L. 46,32. Zum Verhältnis von *mâze* und *minne* in Walthers Lied vgl. auch den Beitrag von Manfred Günter Scholz in diesem Band, S. 93ff.

¹⁸ Vgl. Walther von der Vogelweide (Anm. 17), L. 8,4, und Johannes Rothe, Der Ritterspiegel, hg., übersetzt u. kommentiert von Christoph Huber und Pamela Kalning, Berlin, New York 2009, V. 25ff.

¹⁹ Dass die Liebenden in der schönen Minnegrotte ihre *ere* dann doch um eine *bone* vermissen (V. 16875ff.) und zugleich durch die Fenster der Grotte das Licht der *ere*, vielleicht einer anderen, höheren *ere* auf sie scheint, mag hier als Andeutung auf die Komplexität dieses Problems genügen.

kommt es Gottfried in dieser frühen Passage des Romans weniger auf eine Problematisierung des *ere*-Begriffs im Konnex mit einer radikalen Minne an, sondern eher auf die Anbindung an bestehende Lebenslehren. Und so geht der Erzähler nach dieser knappen Erläuterung der *moraliteit* zügig dazu über, Isolde's freudige Beschäftigung mit der Materie zu beschreiben (V. 8020ff.), die bereits thematisiert wurde.

Das mittelhochdeutsche Lehnwort *moraliteit*, das man sich von lat. *moralitas* oder frz. *moralité* abgeleitet denken kann, begegnet singular in Gottfrieds ›Tristan‹. Das Bedeutungsspektrum sei mittels einiger Übersetzungsvorschläge bzw. Definitionsversuche der Forschung knapp umrissen: Die Wörterbücher bieten die Übersetzung „Sittenlehre“ (BMZ, Lexer) bzw. das neuhochdeutsche Pendant „Moralität“ (Lexer) an, Ranke bringt die Vorstellung einer „höfischen Anstands- und Schicklichkeitslehre“ und der „Gesellschaftsmoral“ ins Spiel,²⁰ und Golther spricht 1907 von „höfischer Anstandslehre und feiner äußerer Lebensführung“²¹. Wesle diskutiert die *moraliteit* sogar im Verfasserlexikonartikel der ersten Auflage, und zwar als Ausdruck „gesellschaftlicher Vollkommenheit“.²² In jüngerer Zeit definiert Peter Ganz sie in Anlehnung an die lateinische Tradition als „Lehre von dem richtigen Verhalten, von der *probitas morum*“,²³ und auch Stephen Jaeger zielt mit einem Verständnis der *moraliteit* als „Sammelbegriff für die verschiedenen Definitionen von *elegantia morum*“²⁴ auf eine klerikal-gelehrte Verortung. Urban Küsters schließlich kritisiert das lange Herumrätself und sieht in der *moraliteit* schlicht eine Abbildung gängiger Unterrichtspraxis: „Gemeint ist eine Morallehre, wie sie an den Schulen (und an den Höfen) des 12. Jahrhunderts gepflegt wurde.“²⁵

Die Übersetzungen und Definitionen umspielen in verschiedenen Schattierungen eine Lebenslehre, die höfische und moralische Werte vermittelt. Tatsächlich sind ‚Gott und der Welt gefallen‘, ‚*guot* und *ere* erringen‘ zunächst einmal Beschreibungskriterien, die eine recht konventionelle Morallehre andeuten. Doch erhellt sich so freilich noch nicht, warum der Autor für etwas derart Konventionelles den Neologismus *moraliteit* entwerfen sollte. Die Wortneuschöpfung dient der Aufmerksamkeitssteigerung und markiert die Wichtigkeit des Konzepts: Gottfried konzipiert mit der *moraliteit* keine

²⁰ Friedrich Ranke, *Tristan und Isold*, München 1925 (Bücher des Mittelalters), S. 191.

²¹ Wolfgang Golther, *Tristan und Isolde in den Dichtungen des Mittelalters und der neuen Zeit*, Leipzig 1907, S. 175.

²² C. Wesle, Artikel „Gottfried von Straßburg“, in: *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*, hg. von Wolfgang Stammler und Karl Langosch, 1. Aufl., Berlin 1933ff., Bd. 2, Sp. 64–75, hier Sp. 71.

²³ Gottfried von Straßburg, *Tristan. Erster Teil*, nach der Ausg. von Reinhold Bechstein hg. von Peter Ganz, Wiesbaden 1978 (*Deutsche Klassiker des Mittelalters* 4), S. 352.

²⁴ Jaeger (Anm. 2), S. 199.

²⁵ Küsters (Anm. 15), S. 160.

gängige Benimmschule für höhere Töchter, sondern eine umfassende Ethik, die zugleich über die *schœnen site* eine faszinierende Kraft der Person entfaltet. Die *moraliteit* wird zwar in einem Bücherstudium vermittelt, erfährt aber durch die wiederholte Koppelung mit der musikalischen Ausbildung Isoldes eine Öffnung zum Ästhetischen. Dabei wird eine Aufzählung konkreter Unterrichtsinhalte bewusst verweigert, so dass das Zauberwort der *moraliteit* im Bereich des Numinosen und Uneindeutigen verbleibt.

Drei Merkmale der *moraliteit* besitzen eine Signifikanz, die über die Einzelpassage der Unterweisung Isoldes hinausweist, nämlich die Verknüpfung mit der elitären Gruppe der *edelen herzen*, die Charakterisierung als *unmüezekeit* und die in der Figur der Amme angesprochene Speisemetaphorik. Durch alle drei Merkmale wird das Konzept der *moraliteit* auf signifikante Weise mit zentralen Passagen des Romans – vor allem mit dem Prolog – verknüpft. Dieses dichte textuelle Netz deutet an, dass die *moraliteit* den Rahmen einer konventionellen Sittenlehre sprengt und als eine andersartige, höhere Wertordnung gesetzt ist,²⁶ die von Gottfried explizit mit Blick auf die *edelen herzen* und die ideale Minne entworfen ist.

1) Die *edelen herzen* und ihre Lektüre

Der *moraliteit* wird in V. 8014 eine besondere Bedeutung für die *edelen herzen* zugesprochen,²⁷ so dass noch vor der Entfaltung der Minnethematik eine Verbindung zum Prolog hergestellt wird. Dort erörtert der Erzähler zunächst in einer Überblendung von Ethik und Ästhetik die Frage nach der Existenz des Guten in der Welt, bevor sich der stichische Prologteil stärker der Minnethematik zuwendet: Der Roman wird als geeignete Lektüre für die elitäre Gruppe der *edelen herzen* propagiert, die explizit auch den Leidanteil der Minne bejahen, wobei Autor, Protagonisten und Rezipienten über das gemeinsame Minneverständnis eine enge Gemeinschaft bilden.²⁸ Nach der anfänglichen ethischen Diskussion über das Gute verengt sich der Blick zügig auf die Ästhetik, auf die gute Dichtung:

²⁶ Die ethischen Implikationen der Tristanminne können hier nur angedeutet werden. Die These, dass die Tristanminne einer eigenen Werteordnung jenseits der konventionellen höfischen Norm verpflichtet ist, vertritt etwa Dietmar Mieth, *Dichtung, Glaube und Moral. Studien zur Begründung einer narrativen Ethik mit einer Interpretation zum Tristanroman Gottfrieds von Strassburg*, Mainz 1976 (Tübinger theologische Studien 7), zur *moraliteit* vgl. S. 155ff.

²⁷ Vgl. auch die Erwähnung der *edelen herzen* mittels Personalpronomina in den Folgeversen.

²⁸ Christopher Young, *Literaturtheorie bei Gottfried von Straßburg: Fiktion, Religion und Rhetorik*, in: *Wolfram-Studien* 15 (1998), S. 195–210, spricht S. 208 von einem „geschlossenen Stromkreis“.

Ere unde lop diu schepfent list,
 da list ze lobe geschaffen ist:
 swa er mit lobe geblüemet ist
 da blüejet aller slahte list. (Str. 6, V. 21ff.)

Indem Kunst erst durch Lob und Ruhm aufblüht, bekommt der Rezipient eine hohe Verantwortung für ihr Gelingen: Allein von der Qualität seiner Urteilskraft hängt es ab, ob sich das Gute in der Welt verwirklichen kann; es hat kein unabhängiges Sein, sondern ergibt sich in der zwischenmenschlichen Reflexion. Man kann folgern, dass diese Urteilskraft einer gezielten Schulung bedarf und die Fähigkeit, im ethischen wie im ästhetischen Bereich zwischen Gutem und Schlechtem zu unterscheiden, vielleicht Teil des *moraliteit*-Unterrichts ist. Zugleich evoziert der rhetorisch geschickte Autor mit dem schmeichelnden Identifikationsangebot der *edelen herzen* eine deutliche Zustimmungseignung gegenüber seinem Roman, denn wer mag schon dafür verantwortlich sein, dass sich das Gute in der Welt nicht durchsetzen kann?

Die besondere Auszeichnung der *edelen herzen* liegt im tieferen Minneverständnis, das Freude und Leid umfasst, doch sind sie nicht von Geburt an adlig, sondern definieren sich über eine Art Gesinnungs- und Bildungsadel der Minne.²⁹ Sobald der Mensch in freiem Willen über sein Handeln entscheidet, wird eine lehrhafte Wertevermittlung notwendig, die zum Maßstab moralisch richtigen Verhaltens wird. Entsprechend bietet der Prolog eine deutlich ethische Ausrichtung der Minne:

liebe ist ein also sælic dinc,
 ein also sæleclich gerinc,
 daz nieman ane ir lere
 noch tugende hat noch ere. (V. 187ff.)

Gottfried entwirft im Prolog eine alternative Ethik, die ihre Fundierung nicht in Zentraltugenden wie *maze* oder *stæte*, sondern direkt in der Minne hat. Die Minne, von der der Roman erzählt, wird hier ebenso wie später die *moraliteit* als eine Tugendlehre platziert – in welchem Verhältnis beide Lehren zueinander stehen, wird noch zu klären sein.

Die *edelen herzen* geben nicht nur ihr kompetentes Werturteil über die Dichtung ab, sondern verfolgen auch ein persönliches Interesse: Die Lektüre von *senemæren*³⁰ ist für sie *innecliche guot* (V. 173), indem sie sowohl das

²⁹ Zur Zugehörigkeitskategorie der *edelen herzen* vgl. Christoph Huber, Gottfried von Straßburg: Tristan, 2., verbesserte Aufl., Berlin 2001 (Klassiker-Lektüren 3), S. 41f., mit weiteren Literaturhinweisen S. 45. Vgl. auch Klaus Speckenbach, Studien zum Begriff ‚edelez herze‘ im Tristan Gottfrieds von Straßburg, München 1965 (Medium Aevum 6); Wolfgang Spiewok, Zum Begriff „edelez herze“ bei Gottfried von Straßburg, in: Weimarer Beiträge 9 (1963), S. 27–41, und Young (Anm. 28).

³⁰ Zur Problematisierung des Begriffs vgl. Christoph Huber, Sehnsucht und die Autonomie der Liebe, in: Der »Tristan« Gottfrieds von Straßburg. Symposium Santiago de

eigene Minnegefühl bestätigt und intensiviert als auch eine moralisch veredelnde Wirkung ausübt:

ez liebet liebe und edelt muot,
 ez stätet triuwe und tugendet leben,
 ez kan wol lebene tugende geben. (V. 174ff.)

Während die Welt der vielen, die nur auf Freude ausgerichtet ist, nichts als ein seichtes Vergnügen aus der Lektüre von *senemæren* ziehen kann, wird sie den *edelen herzen* zum Mittel des Tugenderwerbs und der ethischen Vervollkommnung, ohne dass die auf der Handlungsebene anstehenden ethischen Ambivalenzen einer radikalen Minne bereits an diesem frühen Punkt des Romans expliziert würden. Mit der Literaturrezeption erzielt man somit einen ganz ähnlichen Effekt wie mit dem *moraliteit*-Unterricht, und indem der Tristanroman im Prolog so massiv als Schule der Tugend inseriert wird,³¹ kommt der Autor möglicher Moralkritik an seiner Ehebruchsgeschichte gleich mit einem energischen Präventivschlag zuvor.

2) *unmüezekeit*

Die *moraliteit* bezeichnet zwar eine Lehre, die man sich mittels Unterricht aneignet und die einen spezifischen Nutzen verfolgt, doch ist sie zugleich als eine positiv konnotierte Disziplinierung von dem sorgenreichen Bücherstudium in Tristans Kindheit abgesetzt und in wiederholter Nennung als *unmüezekeit* (V. 8003, 8007, 8020) gekennzeichnet, mit der man die Sinne *banek[en]* (V. 8022) kann. Das Schlüsselwort der *unmüezekeit* begegnet auch im Prolog, d. h., über diesen Begriff wird die mit der Instanz der *edelen herzen* geknüpfte textuelle Verkettung nochmals gestärkt. Die *unmüezekeit* führt zu den literaturtheoretischen Reflexionen des Prologs, die den Roman werbewirksam als angenehmen, aber anspruchsvollen Zeitvertreib propagieren, der in Produktion und Rezeption einen spezifischen Nutzen verfolgt.³² In *unmüezekeit* verfasst, wird der Roman dem Publikum *ze kurzewile* vorgelegt (V. 45 u. 71f.), was hier keine reine Muße der Lektüre meint, sondern in dem Wunsch an die Rezipienten präzisiert wird, *daz si da mite unmuēzic wesen* (V. 171). Das Lesen des Romans ist eine *unmüezekeit*, die den Rezipienten zwar in seinem Können fordert, die er aber bereitwillig auf sich

Compostela, 5. bis 8. April 2000, hg. von Christoph Huber und Victor Millet, Tübingen 2002, S. 339–356, hier S. 341ff.

³¹ Zum Prolog als Schule der Tugend und Mittel der Identitätsbildung der *edelen herzen* vgl. Marc Chinca, Gottfried von Strassburg, Cambridge 1997, S. 52ff. Zur Ambivalenz des Erziehungsprogramms höfischer Minnelehre im Prolog vgl. Huber (Anm. 29), S. 43.

³² Zur Vielschichtigkeit des Begriffs *unmüezekeit* vgl. mit Bezug auf den Trägheits-Topos Alois Wolf, Zu Gottfrieds literarischer Technik, in: Sprachkunst als Weltgestaltung. Festschrift für Herbert Seidler, hg. von Adolf Haslinger, Salzburg, München 1966, S. 384–409, hier S. 385ff.

nimmt; Eckart Conrad Lutz hat diese Form einer intensiven reflektierenden Aneignung, die den *edelen herzen* zu einer ständigen Aufgabe wird, entsprechend als *meditatio assidua* benannt.³³ Der Prolog entwirft somit ein dichtes produktions- und rezeptionsästhetisches Konzept, in dem der höfisch anspruchsvolle Zeitvertreib des Dichtens seine spiegelbildliche Entsprechung im ebenso anspruchsvollen Zeitvertreib des Lesens findet.

Und die *unmuoze* begegnet als Schlagwort noch in einem weiteren Kontext, nämlich in der Minnegrotte, wo sie umschreibt, wie die Liebenden gemeinsam tragische antike Liebesgeschichten lesen und sich mit Gesang und Harfenspiel beschäftigen.³⁴ Der Lektürevorgang wird im Roman auf der Figurenebene gespiegelt, indem die *edelen herzen* Tristan und Isolde in der Grotte genau die reflektierende Literaturrezeption umsetzen, die Gottfried im Prolog von seinem Publikum fordert, und erneut begegnet wie in Isoldes Unterricht die Musik als weiterer Schwerpunkt neben der Buchlektüre. Das bekannte Nahrungswunder der Minnegrotte, nämlich dass sich die Liebenden von *muot* und *minne* ernähren (V. 16815ff.), führt zur Spur der Speisemetaphorik, einem weiteren Merkmal der *moraliteit*:

3) Speisemetaphorik

Die *moraliteit* ist eine Amme für die *edelen herzen*, d. h., ihr wird eine existentielle, lebensnotwendige Funktion zugesprochen:

sist edelen herzen allen
zeiner ammen gegeben,
daz si ir lipnar unde ir leben
suoehen in ir lere (V. 8014ff.).

Die Amme ist in der Lage, die *edelen herzen* zu ernähren und aufzuziehen; abstrakter gesprochen, ist die Morallehre eine Instanz, die die menschliche Persönlichkeit formt und zu ihrer vollen Entfaltung bringt. Doch der Text bleibt uneindeutig: Die *moraliteit* wird nicht direkt mit der Amme gleichgesetzt und in einer Handlungsrolle personifiziert, sondern sie ist den *edelen herzen* „als Amme gegeben“, bei der Suche nach Nahrung *in ir lere* wird dem Schüler durchaus ein aktives Element zugesprochen. Mit den Begriffen *lipnar* und *leben* ist die existentielle Dimension dieser Lehre benannt; die *moraliteit* ist keine freiwillige Kür, mit der man an ein ohnehin elegantes Verhalten den letzten Schliff anlegt, sondern ohne diese Nahrung ist ein Überleben der *edelen herzen* nicht möglich. Dabei verfügt das Bild von der nährenden

³³ Vgl. dazu Eckart Conrad Lutz, *lesen – unmuozec wesen*. Überlegungen zu lese- und erkenntnistheoretischen Implikationen von Gottfrieds Schreiben, in: Huber/Millet (Anm. 30), S. 295–315, hier S. 301 und 313.

³⁴ Vgl. V. 17143, V. 17199 und V. 17208.

Wissenschaft über eine breite topische Tradition,³⁵ es findet sich etwa zu Beginn der ›*Consolatio philosophiae*‹ des Boethius,³⁶ wenn die personifizierte Philosophie dem Gefangenen, der sie zunächst nicht erkennt, in Erinnerung ruft, dass sie doch seine *nutrix* sei, die ihn aufgezogen habe.

Ähnlich existentiell wie in den Erläuterungen zur *moraliteit* ist die Speisemetaphorik auch im Prolog eingesetzt und unterstreicht so den bereits gezeigten Textkonnex ein weiteres Mal. Wenn die *edelen herzen* die Geschichte von Tristan und Isolde lesen, ist das in einem rituellen Akt wie köstliche Nahrung: *wir lesen ir leben, wir lesen ir tot / und ist uns daz süeze also brot* (V. 235f.). Die *edelen herzen* nehmen die Geschichte von Tristan und Isolde in sich auf und erhalten dadurch neue Lebenskraft. Auch mit dieser Wendung greift Gottfried auf vorhandene Traditionen zurück, denn als Brot des Lebens ist die Gleichsetzung von Logos und Brot bereits biblisch, so etwa in Mt 4,4: „Nicht vom Brot allein wird der Mensch leben, sondern von jedem Wort, das aus dem Munde Gottes hervorgeht.“³⁷ Die Verbindung der Brotmetapher mit den Begriffen Leben und Tod (*Ir leben, ir tot sint unser brot*, V. 237) stellt dann den Bezug zum Erlösungsgeschehen her – die eucharistischen Implikationen des Prologs sind entsprechend diskutiert worden.³⁸

Doch betrachtet man nicht die Speise an sich, sondern die spezifische Art der Speise, so stehen sich auf der einen Seite die Milch der Amme *moraliteit*, auf der anderen das Brot des Romans gegenüber. Die Milch der Amme *moraliteit*, die das kleine Kind nährt, lässt mit Blick auf die Speisemetapher des Prologs einen absichtlichen Bezug, eine bewusst gesetzte zeitliche Abstufung vermuten. Der mit sich selbst und seinen Lesern anspruchsvolle Autor Gottfried rechnet damit, dass der Leser sich bei der *lipnar* der *moraliteit* an die über das Stilmittel der variierenden Wortwiederholung massiv betonte Brotmetaphorik aus dem Prolog erinnert. Darf man hier also eine spezifische Speisenfolge für die Individualentwicklung der *edelen herzen* ansetzen, die zuerst Milch, nach einer gewissen Entwicklungszeit schließlich das Brot vorsieht? Oder negativ gewendet: Wer nicht zuerst die nährenden Milch der Amme erhält, kommt ohnehin nicht in den Stand, später einmal das Brot

³⁵ Die Verwendung der Brotmetapher zur Beschreibung eines positiven Lektüreeffekts behandelt neben anderen topischen Prägungen Friedrich Ohly, *Wirkungen von Dichtung*, in: DVjs 67 (1993), S. 26–76, vor allem S. 28ff.

³⁶ Vgl. Boethius, *Trost der Philosophie. Consolatio philosophiae*. Lat. u. dt., hg. und übersetzt von Ernst Gegenschatz und Olof Gigon, München, Zürich 1990 (Sammlung Tusculum), lib. 1, pr. 2 und 3.

³⁷ Die Heilige Schrift des Alten und des Neuen Testaments, Zürich 1993 (Zürcher Bibel), Vulgata: *non in pane solo vivet homo sed in omni verbo quod procedit de ore Dei*. Weitere Quellen bei Ohly (Anm. 35), S. 53ff.

³⁸ Vgl. Eva Willms, *Der lebenden brôt*. Zu Gottfried von Straßburg ‚Tristan‘ 238 (240), in: ZfdA 123 (1994), S. 19–44, sowie in einer allgemeineren Perspektive Burghart Wachinger, *Geistliche Motive und geistliche Denkformen in Gottfrieds „Tristan“*, in: Huber/Millet (Anm. 30), S. 243–255, vor allem S. 246f.

beißen zu können? Die stufenartige Abfolge der beiden Speisen Milch und Brot ist – in der metaphorischen Übertragung vor allem auf die lehrhafte Vermittlung – immerhin recht gängig.³⁹ Die unterschiedlichen Speisen suggerieren, dass die *edelen herzen* zuerst mit der Milch der *moraliteit* aufgezogen werden und dann erst die feste Nahrung des Romans zu sich nehmen können. Nach einer basalen, grundlegenden Bildungsstufe folgt eine höhere, fortgeschrittene, und so darf der gelehrige Schüler nach der Grundschule der Morallehre in die Oberschule der fiktionalen Literatur eintreten.

III. Der Tristanroman als Schule der Tugend? Zur Pragmatik lehrhafter Vermittlung

Die gestufte Abfolge zweier Formen ethischer Vermittlung, nämlich des Propädeutikums der *moraliteit* und der ethisch veredelnden Romanlektüre, zielt direkt auf die Frage nach dem Stellenwert lehrhafter Vermittlung in hochfiktionaler Literatur einerseits und Lehrdichtung im engeren Sinne andererseits. Während die Forschung mittlerweile eine polare Gegenüberstellung von lehrhafter und fiktionaler Literatur zugunsten eines Modells mit vielschichtigen Übergangsstufen aufgegeben hat,⁴⁰ stellt sich dieses Verhältnis in Thomasins ›Welschem Gast‹ aus der Perspektive der Lehrdichtung noch recht eindeutig dar, wenn es etwa um die Lehrfunktion der Aventiuren geht:⁴¹ Kinder und einfache Gemüter können aus der Lektüre fiktionaler Literatur einen – wenn auch vergleichsweise geringen – moralischen Gewinn

³⁹ Vgl. z. B. Hebr 5,13: Vulgata: *omnis enim qui lactis est particeps expertus est sermonis instiitiae parvulus enim est perfectorum autem est solidus cibus eorum qui pro consuetudine exercitatos habent sensus ad discretionem boni ac mali*. Zürcher Bibel (Anm. 37): „Denn jeder, der [noch wie ein Kind] Milch genießt, ist unerfahren in der eigentlichen Lehre [für Gereifte]; denn er ist unmündig. Für Gereifte aber ist die feste Speise, für die [nämlich], welche vermöge ihrer Gewöhnung geübte Sinne haben zur Unterscheidung des Guten und des Bösen“.

⁴⁰ Vgl. programmatisch Elke Brüggem, Fiktionalität und Didaxe. Annäherungen an die Dignität lehrhafter Rede im Mittelalter, in: Text und Kultur. Mittelalterliche Literatur 1150–1450, hg. von Ursula Peters, Stuttgart, Weimar 2001 (Germanistische Symposien. Berichtsbände 23), S. 546–574.

⁴¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden Der Wälsche Gast des Thomasin von Zirclaria (Anm. 17), V. 1026ff. Thomasins Perspektive auf den höfischen Roman beleuchten Christoph Huber, Zur mittelalterlichen Roman-Hermeneutik: Noch einmal Thomasin von Zerclaere und das Integumentum, in: German Narrative Literature of the Twelfth and Thirteenth Centuries, hg. von Volker Honemann u. a., Tübingen 1994, S. 27–38, und Haiko Wandhoff, *bilde* und *schrift*, *volgen* und *versten*. Medienorientiertes Lernen im ›Welschen Gast‹ am Beispiel des ›Lektürekatalogs‹, in: Beweglichkeit der Bilder. Text und Imagination in den illustrierten Handschriften des ›Welschen Gastes‹ von Thomasin von Zerclaere, hg. von Horst Wenzel und Christina Lechtermann, Köln, Weimar, Wien 2002 (Pictura et poesis 15), S. 104–117.

ziehen; für Mädchen und Jungen listet Thomasin auf, welche Figuren aus Roman und Epos sie zum Vorbild wählen, wessen Verhalten sie studieren und nachahmen sollen: *volget vrumer liute lère, / des komt ir ze grôzer ère* (V. 1057f.). Zwar kann man auf diese Weise in der Jugend eine ethische Vorbildung erlangen, doch schult sich der Verständige nicht durch direkte Anschauung, sondern in der Abstraktion, denn *er sol volgen der zuht lère / und sinne unde wârheit* (V. 1116f.).⁴²

Auch Gottfried sieht in der moralischen Erziehung eine zweistufige Vermittlung vor,⁴³ doch verläuft diese Ausbildung genau umgekehrt zu Thomasins Modell: Nach dem Basisunterricht der *moraliteit*, der Morallehre, steht mit der Romanlektüre die höhere Schule der Tugend auf dem Programm. Erst nachdem Tristan Isolde in Musik und *moraliteit* unterrichtet hat, wird das gemeinsame Lesen von *senemæren* als veredelnde *unmüezekeit* in der Minnegrotte denkbar. Während sich bei Thomasin die unverständigen Kinder in einem Verhältnis der *imitatio* an den Romanhelden schulen, die Verständigen aber abstrakte, wissenschaftliche Lehrschriften bevorzugen, dreht Gottfried die Gewichtung um: Erst nach einer Ausbildung in den grundlegenden Zügen der höfischen Moral ist der Schüler für die ethische Lehre des Romans qualifiziert – eine Lehre, die keine einfache Nachahmung der Figuren vorsieht, sondern ein meditatives Lesen und ein Reflektieren der zugrunde liegenden Idee absoluter Minne. Eine solche Lektüre nimmt nicht mehr die literarischen Figuren als Faszinationsquelle, sondern die Geschichte an sich.

Auffällig ist freilich, dass die *moraliteit* und auch das Konzept der *edelen herzen* nach dem Wendepunkt des Minnetranks nicht bzw. kaum mehr Erwähnung finden, und so haben Helmut de Boor und Otto Langer vorgeschlagen, die *moraliteit* lediglich als ein Frühstadium zu verstehen, das durch die radikale Minne entwertet und außer Kraft gesetzt wird.⁴⁴ Man könnte diskutieren, ob die moralisch zweifelhaften Handlungen, die sich die Liebenden gegenüber Brangäne oder der Marke-Gesellschaft leisten, Indiz dafür sind, dass der mit der Minne induzierte neue ethische Maßstab allein der personalen *triuwe* in der Zweisamkeit und keiner konventionellen gesellschaftlichen Norm verpflichtet ist. Immerhin bleibt festzuhalten, dass die *moraliteit*

⁴² Vgl. ähnlich Johannes Rothe, *Ritterspiegel* (Anm. 18), V. 377ff., der mit Bezug auf Cassiodor ebenfalls das gelehrte Bücherstudium dem Lernen durch Anschauung und Nachahmung vorzieht.

⁴³ Wie Achill in Konrads von Würzburg ›Trojanerkrieg‹ mit der männlich geprägten Ausbildung beim Zentauren Chiron und der darauf folgende Zeit in Mädchenkleidern bei Deidamia ebenfalls eine zweifach gestufte Erziehung erfährt, zeigt der gendertheoretisch konturierte Beitrag von Ulrich Barton in diesem Band, S. 189ff.

⁴⁴ Vgl. Otto Langer (Anm. 1), S. 20, und Helmut de Boor, *Die Grundauffassung von Gottfrieds Tristan*, in: Ders., *Kleine Schriften*. Bd. 1: *Mittelhochdeutsche Literatur*, Berlin 1964, S. 136–172, der die *moraliteit* als „vorbereitende Durchgangsstufe“ (S. 170) sieht.

über ihre Verknüpfung mit den *edelen herzen* und dem auch in der Minnegrotte wiederholten Schlüsselbegriff der *unmuoze* in ein größeres Verweisznetz innerhalb des Romans eingebunden ist und somit mehr als eine belanglose Jugendepisode zu sein scheint. Auch wenn die *moraliteit* als allgemeines ethisches Propädeutikum von der auf die Minne fokussierten Lehre, die durch die Romanrezeption vermittelt wird, abgelöst wird, bleibt sie doch als notwendige Lebensgrundlage der *edelen herzen* relevant. Auch wenn man – um im Bild zu bleiben – im Erwachsenenalter die Amme nicht mehr braucht, bleibt die von ihr vermittelte ethische Basis auch und gerade in Kontakt mit der radikalen Minne erhalten, befähigt sie die *edelen herzen*, den radikalen Minneaffekt zur (literarischen) Kunst zu überhöhen, das eigene Gefühl in der Romanlektüre zu veredeln.

Sollte man Gottfrieds ›Tristan‹ also – so könnte eine provokant zugespitzte Schlussfolgerung aus dem Vorangegangenen fragen – unter der Rubrik ‘Lektüre für Fortgeschrittene’ in die Liste mittelalterlicher Lehrdichtung aufnehmen? Versteht man Lehrdichtung in der gängigen Definition als wissensvermittelnde und handlungsorientierende Literatur, wird man diese Frage verneinen können, denn an die Stelle einer systematischen Vermittlung von reproduzierbarem Wissen setzt Gottfried konsequent das nicht zu ergründende Mysterium der Minne.

Anders sieht es jedoch aus, wenn man nach der Bereitschaft des Rezipienten fragt, sich moralisch zu verhalten: Nach der Vermittlung von ethischen Basiskonzepten in der *moraliteit* leisten die *senemære* die entscheidende, wenn es um die pragmatische Dimension lehrhafter Rede, um den Prozess der ethischen Vermittlung geht: Sie liefern in der Überhöhung einer idealen Minne den Anreiz zur Umsetzung der mit der Minne elementar verknüpften ethischen Dimension. Und tatsächlich liegt ja die eigentliche Tücke einer allgemeinen Ethik nicht in der Wissensvermittlung. Die spezifische Anforderung besteht nicht darin, dass man ein Bündel von Tugenden oder Verhaltensvorschriften auswendig lernen müsste, um in der richtigen Situation über dieses Wissen zu verfügen. Entscheidend sind vielmehr die Strategien, mit denen man wirksam eine Umsetzung der Lehren motivieren kann, denn meist scheitert die ethische Vermittlung keineswegs an dem Wissen, was in einer bestimmten Situation ein moralisch gutes Verhalten wäre, sondern an der Bereitschaft, das Gewusste zu tun. Das bereits von Aristoteles diskutierte Phänomen der menschlichen Willensschwäche, der *akrasia*, zeigt, dass weniger das Wissen als vielmehr die innere Neigung zum Prüfstein moralischen Handelns wird.⁴⁵

Die konventionelle Ethik hat verschiedene Antworten auf das Problem der pragmatischen Dimension parat, etwa die Bereitschaft zum Gehorsam gegenüber Lehrautorität, die Androhung diesseitiger oder jenseitiger Strafen, ebenso Belohnungsanreize etwa in Form von gesellschaftlicher Anerken-

⁴⁵ Vgl. Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1145b ff.

nung. Betrachtet man das Verhältnis von Pragmatik und Ästhetik im Bereich der Lehrdichtung, so wird die ästhetische Struktur eines Textes oftmals als Anreiz oder mitunter auch als eine Art Tarnung genutzt, um die Lehre gefälliger und den Rezipienten aufnahme- und umsetzungsbereiter zu machen. Die fiktionale Ausgestaltung wird über die Arzneimetapher gerechtfertigt, dass man die bittere Medizin der Lehre mit einer süßen Hülle farbenfroher Erzählungen schmackhafter machen wolle. Anders im ›Tristan‹, wo die Ästhetik nicht dem lehrhaften Zweck untergeordnet, sondern die ethische Lehre ununterscheidbar mit der Kunst verwoben ist. Es werden keine simplen Tugendregeln formuliert, die man befolgen könnte,⁴⁶ sondern die Erzählung bewirkt im Rezipienten ganz unmittelbare Tugendregungen. Der Rezipient sieht nur die wohlthuende Romanlektüre in der *unmüezekeit*, und dennoch behauptet der Prolog beharrlich, dass er nach dieser angenehmen Tätigkeit ein besserer Mensch sei. Und so proklamiert der ›Tristan‹ eine Ethik, die sich keinerlei Sorgen um ihre Umsetzung macht, sondern vom Publikum durch den Anreiz, *schœne site* und ideale Minne zu erlangen, freiwillig und freudig aufgenommen wird.

Der Rezipient trifft angesichts des vorgeführten Minneschicksals nicht die bewusste Entscheidung, in Zukunft gut zu handeln, sondern das ästhetisch motivierte Mitfühlen mit den Figuren setzt eher eine diffuse Zustimmungseigung gegenüber der idealen Minne in Gang. Es gilt, eine spezifische Gestimmtheit des Rezipienten hervorzurufen, über die Kunst angenehme Affekte zu wecken,⁴⁷ die im ›Tristan‹ ganz automatisch als ethische Qualität gedacht werden. Dabei kommt es, ohne dass der Rezipient es merkt, zu einem positiven psychologischen Konditionierungsprozess: Indem er die im Roman propagierte tugendhafte ideale Minne in einer ästhetisch gesteigerten positiven Stimmung aufnimmt, strebt der Rezipient nahezu automatisch eine Umsetzung an, damit sich die beim Lesen erfahrenen positiven Emotionen erneut einstellen – die Romanlektüre wandelt sich ganz en passant zu einer Schule der Tugenden. Die durch die Beschäftigung mit dem ästhetisch ansprechenden Text evozierte angenehme Gestimmtheit, die Haltung eines grundsätzlichen *goodwill*, die im Prolog kunstvoll beschworen wird, wird psychologisch mit den dargestellten Tugenden idealer Minne gekoppelt.

Bereits der Prolog betont mit dem Verb *lieben* die positive affektive Verknüpfung des Rezipienten mit dem Dargestellten:

⁴⁶ Eine explizite Abkehr des Autors von einer ethischen Vermittlung durch gängige Lehrsätze kann man am Beispiel von Tristans Schwertleite beobachten, wo Marke (V. 5209ff.) einen Katalog von Tugendanweisungen verkündet, die kaum Relevanz für Tristans weiteren Lebensweg erlangen und laut Fromm von Gottfried mit ironischer Distanz gesetzt sind, vgl. Hans Fromm, Tristans Schwertleite, in: DVjs 41 (1967), S. 333–350, hier S. 347f.

⁴⁷ Wie sehr das gedankliche Vergegenwärtigen der Geschichte von Tristan und Isolde zu einem affektiven, platonisch geprägten Aufschwung führt, lässt sich anhand der Minnegrotte (V. 16953ff.) oder auch der *rede von guoten minnen* (V. 12202ff.) zeigen.

wan swa man hoeret oder list,
 daz von so reinen triuwen ist,
 da liebent dem getriuwen man
 triuwe und ander tugende van. (V. 177ff.)

Die Ethik erscheint hier eben nicht als kühl-distanzierte Verhaltensanweisung, sondern als Evokation einer affektiven Bereitschaft, moralisch gut zu handeln, sie manifestiert sich in dem durch geschickte Manipulation erzeugten dringenden Wunsch der selbsternannten *edelen herzen*, nicht hinter dem Verhaltensideal des Romans zurückzustehen. Und so wird die Minneschichte von Tristan und Isolde für den Leser nach der Milch der *moraliteit* zur geeigneten Kost, um sich selbst in seinem Status als *edelez herze* zu bestätigen, auch wenn er vor der Lektüre gar nicht wusste, dass er dieser elitären Gruppe angehört. Die ethische Ausrichtung des Romans bleibt dabei absichtlich unscharf und unkonkret, sie ist flüchtig wie die Musik, die im Roman immer wieder mit der Sphäre der Moral verknüpft ist. Selbst für die *moraliteit* als ethisches Propädeutikum wird kein Kanon von Verhaltensregeln genannt, der als Basis für die höhere Lehre der Romanrezeption taugt. Vielmehr geht es um eine eigenständige Reflexion des stellenweise massiv mit ethischen Ambivalenzen spielenden Romaninhalts, denn schließlich will der Autor des ›Tristan‹ nicht den Ehebruch zur Nachahmung empfehlen, sondern seine Zuhörerschaft auf den Wertekanon idealer Minne einschwören.

Die zur elitären höfischen Kunst überhöhte Minne bietet dem Rezipienten in ihrer Faszinationskraft einen Ansporn hin zu dem, was im Prolog als das Gute in der Welt entworfen wird. Geschicktes Marketing für den eigenen Roman, der das Lesen von Liebesgeschichten augenzwinkernd als moralische Veredelung rechtfertigt, und didaktischer Ernst scheinen im ›Tristan‹ unentscheidbar ineinander verwoben. Zumindest demonstriert der Autor Gottfried den Anspruch, dass die Kraft der Minne in ihrer ästhetisch verfeinerten literarischen Form über ein umfassendes Potential verfügt, über ein Potential, das sogar dem diffizilen Problem ethischer Wertevermittlung eine neue Dynamik verleihen kann. Nicht auch, sondern nur mit *senemæren* gelangt man zu wahrhaft *schænen siten*; nach dem Propädeutikum der *moraliteit* ist die moralische Veredelung in der Literaturrezeption für die *edelen herzen* Erfüllung ihrer Existenz.

