

Henrike Lähnemann, Nicola McLelland und
Nine Miedema (Hrsg.)

Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters

XXIII. Anglo-German Colloquium, Nottingham 2013

gem
HM

Le 74

Universität Tübingen
Brechtbau-Bibliothek

narr/f
ranck
e/atte
mpto

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- Henrike Lähnemann, Nicola McLelland und Nine Miedema*
Lehren, Lernen und Bilden in der deutschen Literatur des Mittelalters. Einleitung . 9

Grundlagen der Lehre

- Christoph Huber*
Lehre, Bildung und das Fiktionale 17

- Manfred Eikelmann und Silvia Reuvekamp*
Wie lernt der Mensch?
Anthropologische Betrachtungen der Lern- und Entwicklungsfähigkeit des
Menschen in lateinischen und deutschen Texten des Mittelalters 37

- Stephen Mossman*
Wie lernte man aus der Predigt?
Zur Medialität der deutschen Predigt im späteren Mittelalter, ausgehend von der
Zitatensammlung der Berliner Handschrift Ms. germ. quart. 191 55

- Timothy R. Jackson*
Nu wil ich schreiban unser heil
James Ussher und die Verwendung der altdeutschen Literatur im Dienst
der Reformation 73

Bildung und Textaneignung

- Alderik H. Blom*
Die *Altalemannischen Psalmenfragmente*
Zur Struktur, Interpunktion und Pragmatik einer althochdeutschen
Interlinearversion 91

- Nikolaus Henkel*
Vergil lesen
Thomas Murners *Aeneis*-Übersetzung als Weg zur Lektüre eines lateinischen
Klassikers 105

- Sarah Bowden*
Auf Deutsch lehren
Deutsch und Latein in ausgewählten frühmittelhochdeutschen Texten 127

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2017 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG • Dischingerweg 5 • D-72070 Tübingen

Internet: www.francke.de
E-Mail: info@francke.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb
der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Printed in Germany
Satz: pagina GmbH, Tübingen

ISBN 978-3-7720-8625-0

Gestufte Lehre

Thema und Variation bei Mechthild von Magdeburg

Annette Gerok-Reiter

Was hat mystisches Sprechen mit Lehren, Lernen und Bilden zu tun? Die Frage lässt sich zunächst positiv wie negativ fassen. Die positive Antwort basiert auf dem Verständnis von Mystik als *theologia mystica*, d. h. als einer Teildisziplin des Wissenssystems der Theologie. Als Teildisziplin der Lehre von Gott beansprucht sie, ein Wissen zu vermitteln, das rational strukturiert, argumentativ entfaltet und – da vernunftbegründet – nachvollziehbar ist. Die Inhalte der Teildisziplin können gelehrt, die kognitiven Zusammenhänge erlernt werden ebenso wie deren Umsetzung in einer Praxis der Meditation. Mystik steht dieser Auffassung nach nicht jenseits der Lehre, sondern ist Teil theologischer Belehrung. Von einer „Mystik als Lehre“ spricht daher Kurt Ruh,¹ von einer „Mystik für die Schule“² oder auch „Vernunftmystik“³ Uta Störmer-Caysa. Wichtigste Vertreter dieser auf Vernunft, Ratio und Gelehrsamkeit gegründeten Mystik wären nach Ruh etwa Thomas von Aquin oder Dionysius Areopagita,⁴ nach Störmer-Caysa insbesondere die Viktoriner.⁵

Die negative Antwort resultiert aus der entgegengesetzten bzw. komplementären Perspektivierung, wie sie nicht nur, aber besonders ausgeprägt in der Frauenmystik vertreten ist. Hier steht weder die logische Struktur eines theologischen Gesamtsystems noch der explizierbar-strukturierte Stufenweg einer Einübungspraxis im Vordergrund, sondern die Unmittelbarkeit der *unio*-Erfahrung. Weil nicht auf die Unmittelbarkeit der Erfahrung hin, sondern von ihr her gedacht wird, diese sich jedoch einem logischen Erklärungsmodus entzieht, ist sie auch nicht kompatibel mit einem lehrhaften Zugriff. Gerungen wird hier in erster und basaler Weise darum, für eine Erfahrung, die in ihrer Unmittelbarkeit alle Sprache übersteigt, eine nur annähernd adäquate Sprache zu finden. Adäquat aber kann allenfalls eine Sprache sein, die sich am Rand ihrer Möglichkeiten bewegt und diese Ränder beständig mitthematisiert. Als inadäquat muss demgegenüber eine Sprache argumentativ kohärenter Lehre erscheinen. Mystisches und lehrhaftes Sprechen stehen in dieser Perspektivierung somit in einem kontradiktorischen Verhältnis.⁶

1 Kurt Ruh, *Geschichte der abendländischen Mystik*, Bd. 1: *Die Grundlegung durch die Kirchenväter und die Mönchstheologie des 12. Jahrhunderts*, München 1990, S. 15.

2 Uta Störmer-Caysa, *Entrückte Welten. Einführung in die mittelalterliche Mystik*, Leipzig 1998 (RUB 1634), S. 24.

3 Vgl. ebd., S. 134.

4 Ruh (wie Anm. 1), S. 15.

5 Vgl. Störmer-Caysa (wie Anm. 2), S. 24–26, 107–109.

6 Sofern dieser Ansatz von weiblichen Autoren getragen wird, verbindet sich die systematisch angelegte Kontradiktion mit einem sozialen Argument: So ist es Frauen – seit dem Konzil von Vienne (1311/1312), festgeschrieben im kanonischen Recht seit 1317 – untersagt, zu lehren. Damit ist der Anspruch, gelehrtes Wissen zu vermitteln bzw. (be-)lehren zu wollen, von vornherein diskriminiert.

Festzuhalten bleibt jedoch, dass beide Perspektivierungen, so unterschiedlich sie auch ansetzen, lediglich zwei Seiten desselben Erfahrungsphänomens markieren und insofern tendenziell die jeweils andere Perspektivierung integrieren oder mitreflektieren. So setzt die *theologia mystica* zwar bei gelehrtem Wissen und einer erlernbaren meditativen Praxis an, muss jedoch an der Grenzlinie der *argumentatio* den nicht erzwingbaren Sprung zur mystischen Erfahrung zumindest thematisieren. Umgekehrt sind vom Ansatz der mystischen Erfahrung aus immer auch, sofern diese mitgeteilt werden soll, Strategien der Vermittlung zu entwerfen, die in ihrem Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten durchaus auch lehrhaftes Sprechen miteinbeziehen können.

Wenn im Folgenden Mechthilds *Fließendes Licht der Gottheit* ins Zentrum gestellt werden soll, so geht es denn auch nicht um die grundsätzliche Spannung von Mystik und Sprache, die bevorzugt in sprachlichen Figuren der Inkohärenz ihren Niederschlag findet – vieldiskutiert in der Forschung auch und gerade in Bezug auf Mechthild.⁷ Vielmehr suche ich

Dabei verstärkt sich das Manko, eine Frau zu sein, der Lehre nicht zusteht, in der Regel um das Defizit, die Sprache theologischer Lehre, das Latein, nicht zu beherrschen, sowie – je nach Kontext – um das Defizit, nicht an eine Institution angebunden zu sein, die einen möglichen Legitimationsrahmen für Lehre und Belehrung bietet: ein dreifaches Handicap. Deshalb nennt Bernard McGinn, *Die Mystik im Abendland*, Bd. 3: *Blüte – Männer und Frauen der neuen Mystik (1200–1350)*, aus dem Englischen von Bernard Schellenberger, Freiburg i. Br. 1999, S. 400, Mechthild die „dreifach Ungeeignete“. – Ob die weiblichen Autorinnen die Erfahrung der *unio* ins Zentrum ihrer Darstellungen stellen, weil sie den Duktus argumentativ-stringenter Lehre nicht ergreifen dürfen, oder ob sie jenseits lehrhaften Sprechens argumentieren, da die Erfahrung der *unio* dies vorgibt, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Zurückzuweisen ist jedoch sicherlich eine Argumentation, die auf eine spezifisch weiblich-unmittelbare Schreib- und Erfahrungsweise rekurriert: Vgl. zur berechtigten Kritik insbesondere Sara S. Poor, „Gender und Autorität in der Konstruktion einer schriftlichen Tradition“, in: *Autorität der/in Sprache, Literatur, Neuen Medien. Vorträge des Bonner Germanistentages 1997*, Bd. 2, hg. von Jürgen Fohrmann, Ingrid Kasten und Eva Neuland, Bielefeld 1999, S. 532–552; dies., *Mechthild of Magdeburg and her Book: Gender and the Making of Textual Authority*, Philadelphia 2004. – Auch die produktiven Autorisierungsstrategien, die die Autorinnen vor dem Hintergrund des dreifachen Handicaps entwickeln, sollen im Folgenden nicht näher beleuchtet werden; die Forschung hat sich ihnen schon eingehend gewidmet. Neben Poor und McGinn sind hier u. a. zu nennen: Barbara Newman, *From Virile Woman to Woman Christ. Studies in Medieval Religion and Literature*, Philadelphia 1995; Ursula Peters, „Hofkleriker – Stadtschreiber – Mystikerin. Zum literaturhistorischen Status dreier Autorentypen“, in: *Autorentypen*, hg. von Walter Haug und Burghart Wachinger, Tübingen 1991 (Fortuna vitrea 6), S. 29–49.

- 7 Zu verweisen ist hier etwa auf das wichtige Themenfeld Metaphorik/Sprengmetaphorik; dazu: Alois M. Haas, „Das Nichts Gottes und seine Sprengmetaphorik“, in: *Lese-Zeichen. Semiotik und Hermeneutik in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Rusterholz zum 65. Geburtstag*, hg. von Henriette Herwig, Tübingen u. a. 1999, S. 53–70; Susanne Köbele, *Bilder der unbegriffenen Wahrheit. Zur Struktur mystischer Rede im Spannungsfeld von Latein und Volkssprache*, Tübingen/Basel 1993 (Bibliotheca Germanica 30), insbesondere das Kapitel „Am Grenzwert der Sprache. Zur Hermeneutik der Metapher“, S. 52–63. Zentral sind in dieser Hinsicht ebenso die Analysen zur Dialogstruktur; etwa: Walter Haug, „Das Gespräch mit dem unvergleichlichen Partner. Der mystische Dialog bei Mechthild von Magdeburg als Paradigma für eine personale Gesprächsstruktur“, in: *Das Gespräch*, hg. von Karlheinz Stierle und Rainer Warning, München 1984 (Poetik und Hermeneutik 11), S. 251–279; Gerd Dicke, „Aus der Seele gesprochen. Zur Semantik und Pragmatik der Gottesdialoge im ‚Fließenden Licht der Gottheit‘ Mechthilds von Magdeburg“, in: *Dialoge. Sprachliche Kommunikation in und zwischen Texten im deutschen Mittelalter. Hamburger Colloquium 1999*, hg. von Nikolaus Henkel, Martin H. Jones und Nigel F. Palmer, Tübingen 2003, S. 267–278; Annette Volting, „Dialog und Brautmystik bei Mechthild von Magdeburg“, in: *Dialoge* (wie oben), S. 257–266. Besonders ertragreich sind zum genannten Aspekt schließlich auch die Studien zu den Modi ästhetischen oder lyrischen Sprechens, insbesondere: Burkhard Hasebrink, „Ich kann nicht ruhen, ich brenne“. Überlegungen zur Ästhetik der Klage im Fließenden Licht der Gottheit“, in: *Das fremde Schöne. Dimensionen des Ästhetischen in der Literatur des Mittelalters*, hg. von Manuel Braun und Christopher Young, Berlin/New York 2007 (Trends in Media-

genau jene Vermittlungsmodi bei Mechthild auf, die sich den Figuren und Strategien der Inkohärenz entgegenstellen, die gleichsam am entgegengesetzten Ende der Ausdruckslogik rangieren: Formen und Variationen der Didaxe, Argumentationen über Lehre und Lehrbefugnis, Platzierungen gelehrten Wissens, Übergänge lehrhaften Sprechens zu anderen Sprechweisen etc. Welcher Ort und welche Funktion kommen diesen innerhalb eines Ansatzes zu, der im Prinzip von der radikalen Differenz zwischen mystischer Erfahrung und lehrhaftem Sprechen ausgeht?

Das Forschungsfeld ist in dieser Hinsicht in Bezug auf Mechthild weitaus weniger bestellt. Auf zwei einschlägige Aufsätze aus jüngerer Zeit lässt sich dennoch verweisen. Ingrid Kasten hat herausgearbeitet, dass insbesondere im Redemodus der Narration – im Gegensatz zum Dialog – im *Fließenden Licht* vielfach heilsgeschichtliches Wissen entfaltet und vermittelt wird.⁸ Almut Suerbaum wiederum hat darauf aufmerksam gemacht, dass Elemente lehrhaften Sprechens wie die Formulierung von „soll‘-Regel[n]“⁹ oder ganze Kapitel, die der Vermittlung katechetischen Wissens dienen, im *Fließenden Licht* keineswegs nur Randphänomene sind.¹⁰ Zieht man darüber hinaus die Selbstreflexion des Sprecher-Ichs in Bezug auf die Spannung gelehrt/ungelehrt oder die Beurteilung gelehrten Wissens und ihrer Träger hinzu, zudem den Sachverhalt, dass dem Sprecher-Ich ‚Belehrung‘ im Einzelfall attestiert wird, dieses selbst jedoch den lehrhaften Gestus strikt zurückweist, ergibt sich insgesamt ein disparates, ja durchaus verwirrendes Bild, das sich weder durch den Verweis auf die Sonderposition des VII. Buches und dessen pragmatische Kontextualisierung¹¹ noch durch den Verweis auf die unterschiedlichen Redaktionsstufen des Textes, insbesondere die scharfe Trennung von Autorin und Redaktor,¹² auflösen lässt. Im Folgenden möchte

val Philology 12), S. 91–107; Sandra Linden, „Der inwendig singende Geist auf dem Weg zu Gott“, in: *Lyrische Narrationen – narrative Lyrik. Gattungsinterferenzen in der mittelalterlichen Literatur*, hg. von Hartmut Bleumer und Caroline Emmelius, Göttingen 2011, S. 359–386.

- 8 Ingrid Kasten, „Formen des Narrativen in Mechthilds ‚Fließendem Licht der Gottheit‘“, in: *Contemplata aliis tradere. Studien zum Verhältnis von Literatur und Spiritualität* [Festschrift Alois Maria Haas], hg. von Claudia Brinker u. a., Bern u. a. 1995, S. 1–18.
- 9 Almut Suerbaum, „Die Paradoxie mystischer Lehre im ‚St. Trudperter Hohenlied‘ und im ‚Fließenden Licht der Gottheit‘“, in: *Dichtung und Didaxe. Lehrhaftes Sprechen in der deutschen Literatur des Mittelalters*, hg. von Henrike Lähnemann und Sandra Linden, Berlin/New York 2009, S. 27–40, hier S. 32.
- 10 Ebd., S. 31.
- 11 Konsens der Forschung besteht in der Sonderstellung von Buch VII, insofern dieses mit großer Sicherheit erst im Konvent in Helfta entstanden ist und sich primär an diesen richtet. Die Textgenese resümierend: Kurt Ruh, *Geschichte der abendländischen Mystik*, Bd. 2: *Frauenmystik und Franziskanische Mystik der Frühzeit*, München 1993, S. 247–261; vgl. auch Burkhard Hasebrink, „Das fließende Licht der Gottheit‘ Mechthilds von Magdeburg. Eine Skizze“, in: *Bete und Arbeite! Zisterzienser in der Grafschaft Mansfeld*, hg. von Esther Pia Wipfler in Zusammenarbeit mit Rose-Marie Knappe, Halle a. S. 1998, S. 149–159, hier S. 149–151, zur Zeit im Kloster Helfta insbesondere S. 157f. Dass didaktische Elemente sich nicht nur in Buch VII finden, betont bereits Suerbaum (wie Anm. 9), S. 31, zu Recht mit Nachdruck: „Schon Rubrizierung und Kapitelüberschriften nämlich machen deutlich, dass eine einfache Antithese von mystischer Vision und katechetischer Lehre zumindest dem Textverständnis des Rubrikators nicht gerecht wird, denn gerade in den ersten Büchern des ‚Fließenden Lichts der Gottheit‘ finden sich zahlreiche Kapitelüberschriften, die mithilfe des Modalverbs ‚sollen‘ den Kapitelinhalt als normative Belehrung über regelhaftes Verhalten präsentieren“.
- 12 Die Textgenese in ihren unterschiedlichen Schichten, insbesondere die Rolle Heinrichs von Halle, bleibt insgesamt zu unklar. Den unsicheren Befund aufgrund der Hinweise in den Texten analysiert Ursula Peters, *Religiöse Erfahrung als literarisches Faktum. Zur Vorgeschichte und Genese frauenmystischer Texte des 13. und 14. Jahrhunderts*, Tübingen 1988 (Hermaea N. F. 59), S. 116–129. Das Resümee: „Und es fragt sich, ob die Vorstellung eines engen Zusammenwirkens Mechthilds von Magdeburg mit ihrem dominikanischen Berater Heinrich von Halle nicht eher zu den Mythen einer Mystikforschung

ich die Palette an Umsetzungen und Diskursivierungen des Themas ‚Lehre‘ und dessen Variationen in Mechthilds *Fließendem Licht* aufzeigen, anhand paradigmatischer Querschnitte sondieren und neu systematisieren.¹³

Dabei kommt als Multiplikator der Schwierigkeiten hinzu, dass mittelhochdeutsch *lêre* und *lêren* mit unterschiedlicher Semantik, Belehrendes unter Umständen auch ohne Begriffsindikator in Mechthilds Schrift auftauchen. Auch in dieser Hinsicht muss das Feld allererst gesichtet werden. Ausgehend vom theologisch-klerikalen Kontext und der im Text selbst aufgerufenen Leitopposition von gelehrt/ungelehrt, die sich diesem Kontext verdankt, gehe ich als Kernsemantik von einem für diesen Kontext spezifischen und d.h. engen Begriff von ‚Lehre‘ aus. Nur von ihm aus lässt sich meines Erachtens die gewünschte heuristische Prägnanz bei der weiteren Differenzierung erreichen.¹⁴ Für diesen engen Begriff von ‚Lehre‘ sind drei Kriterien im Verbund ausschlaggebend:

1. Der Inhalt der Lehre bezieht sich auf „grundsätzlich systematisierbare[]“,¹⁵ d.h. auf kognitiv zu erfassende Wissensbestände, insbesondere theologisch-klerikales Wissen.¹⁶
2. Die Kommunikationssituation umfasst Lehrenden und zu Belehrenden. Zwischen beiden Positionen besteht eine Differenz, ja Distanz, die sich bestimmt durch den Grad der Wissensteilnahme am aufgerufenen Wissensfeld.¹⁷
3. Aufgrund des Wissensvorsprungs des Lehrenden ist das Lehrverhältnis ein hierarchisches.¹⁸

Von hier aus stellt die Analyse im Folgenden drei Fragen:

-
- gehört, die die Entstehung frauenmystischer spiritueller Erfahrungstexte vornehmlich unter dem Gesichtspunkt einer Kooperation der begnadeten Frauen mit ihren Seelsorgern gesehen hat“ (S. 125). Die Kontroversen in diesem Punkt halten an: vgl. Volker Leppin, „Begine und Beichtvater. Zu den Dominikanerpartien im ‚Fließenden Licht der Gottheit‘ Mechthilds von Magdeburg“, in: *Religiöse Bewegungen im Mittelalter. Festschrift für Matthias Werner*, hg. von Enno Bünz, Stefan Tebruck und Helmut G. Walther, Köln u. a. 2007 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Thüringen, Kleine Reihe 24), S. 543–554.
- 13 Ich greife damit die Anregungen von Suerbaum (wie Anm. 9) auf und versuche, die Perspektive zu weiten.
 - 14 So auch Wolf-Lüder Liebermann, „Lehrdichtung. A. Definition“, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 5, Tübingen 2001, Sp. 93–96, hier Sp. 95.
 - 15 Liebermann (ebd.) bezieht den Anspruch der Systematisierbarkeit der Wissensgebiete auf den Inhalt von ‚Lehrdichtung‘; die Spezifizierung scheint mir jedoch ebenso auf ‚Lehre‘ insgesamt zuzutreffen.
 - 16 Ausgegrenzt sind damit pragmatische oder allgemeine Wissensspektren wie Handlungswissen, Anleitungswissen oder Erfahrungswissen.
 - 17 Die Wissensteilnahme verschafft Autorität. Sie ist zu belegen und zu legitimieren. Zur Bedeutung der Legitimierung der Lehre vgl. Christoph Huber, „Lehrdichtung. B. II. Mittelalter“, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 5, Tübingen 2001, Sp. 107–112, hier Sp. 108. – Die beiden ersten Kriterien finden sich in ähnlicher Weise bei Henrike Lähnemann und Sandra Linden, „Was ist lehrhaftes Sprechen? Einleitung“, in: *Dichtung und Didaxe* (wie Anm. 9), S. 1–10, insbesondere S. 1–3: „Lehrhaftigkeit“ wird gefasst als „Wissens- und Normvermittlung“ (S. 1), die an eine personale „Lehrsituation“ gebunden ist, wobei der Rezipient der Lehre auch „imaginär“ sein kann (S. 2).
 - 18 Liebermann (wie Anm. 14) formuliert dies – wieder mit Bezug zur Lehrdichtung – radikaler: Die „Freiheit“ des Rezipienten sei „auf ein Minimum reduziert“ (Sp. 95). Obwohl hier Anschluss an Liebermanns engen Begriff von Lehre und Lehrdichtung gesucht wird, erfüllt Mechthilds Schrift weder die Kriterien von Typ A (Stoff/Inhaltsprimat) noch von Typ B (ästhetisches Primat) der Lehrdichtung (vgl. Sp. 95). Die von Liebermann vorgenommene Typisierung, insbesondere die Alternative Typ A versus Typ B, reicht nicht aus, um die historisch gegebene Vielfalt der Möglichkeiten abzudecken.

1. Welche Kommunikationssituation entspricht dem Text, welche Rezeptionshaltung wird erwartet?
2. Inwiefern wird über gelehrtes Wissen gesprochen? Worauf gründet sich die Anerkennung gelehrten Wissens sowie die Anerkennung seiner klerikalen Träger, worauf gründet sich die Kritik?
3. In welcher Weise und mit welcher Funktion kommen gelehrtes Sprechen und Belehrung als Ausdrucksmodus selbst zur Anwendung?

I. Kommunikationssituation der ‚Lehre‘?

Mechthilds Text nennt seine Adressaten in verschiedenen Formen. Das Sprecher-Ich bezieht sie etwa wiederholt in seine Bitten um rechte Aufnahme des Buches ein und bezeugt damit, dass es das Buch dezidiert nicht für sich, nicht für die stille Andacht und auch nicht für eine arkane Gruppierung geschrieben hat, sondern für eine offene Adressatengruppe. Adressaten sind etwa: *Gottes kint, gottes frunt, [e]in warhaftigú vrowe* oder *ein gút man*. Der Bezug zu einem sozialen Kontext, einer Zielgruppe ist somit feste Rahmenbedingung. Dabei werden auch Funktionen und Stufen der Vermittlung reflektiert: So ersetzt das Geschriebene das direkte Gespräch: *Ein warhaftigú vrowe und ein gút man der sol dis bûchelin lesen, der nach minem tode wolte gerne und mag mit mir nit reden* (VI,1, S. 430, 10–12).¹⁹ Für das richtige ‚Vernehmen‘, in welches das Lesen münden soll, bedarf es allerdings über die intensive Lektüre hinaus der Hilfe Gottes: *und [ich] bitte dich, vil lieber herre, me, das dise rede dinú kint müssen also vernemen, als du si, herre, in der rehten warheit hast us gegeben* (III,1, S. 158, 1–3). Ja, mehr noch: Gott müsse das Geschriebene dem Rezipienten ‚ans Herz legen‘: *Lieber gottes frunt, disen minneweg han ich dir geschriben, got müsse in an din herze geben! Amen* (I,44, S. 64, 25 f.).

Grundsätzlich gilt also: Das Geschriebene ist Aufzeichnung für andere. Es will in seinem Anliegen verstanden werden. Auch wenn ohne Gottes Hilfe kein Verstehen möglich ist, ist es doch Aufgabe des Textes, die Voraussetzung für ein Verstehen prinzipiell zu schaffen. Damit stellt sich der Text in eine Kommunikationssituation, die darauf aus ist, einen Zugang zu ermöglichen und ein Verstehen zu initiieren. Die Öffnung auf diese Kommunikationssituation hin und der dezidierte Wunsch der Vermittlung implizieren ein didaktisches Grundinteresse. Die Dringlichkeit des Wunsches und die Bitte um göttlichen Beistand belegen zudem, dass der zu vermittelnde Inhalt unter dem Gesichtspunkt des *prodesse* gesehen wird. Dies lässt sich allgemein formulieren: Jede Bemühung der Verschriftung eines Gedankens zielt als medialer Akt auf Verbreitung und speist sich in der Regel aus der Intention eines über den personalen Bereich heraus zu vermittelnden Nutzens. In diesem allgemeinen Sinn ließe sich an das Diktum des Paulus in Röm 15,4 anschließen: *Quaecumque enim scripta sunt, ad nostram doctrinam scripta sunt* („Denn alles Geschriebene ist zu unserer Belehrung geschrieben“). So gesehen stellt sich das *Fließende Licht* durchaus,

¹⁹ Sämtliche Textzitate nach: Mechthild von Magdeburg, *Das fließende Licht der Gottheit*, hg. von Gisela Vollmann-Profe, Frankfurt a.M. 2003 (Bibliothek deutscher Klassiker 181; Bibliothek des Mittelalters 19). – Vgl. zur medialen Differenz Klaus Grubmüller, „Sprechen und Schreiben. Das Beispiel Mechthild von Magdeburg“, in: *Festschrift Walter Haug und Burghart Wachinger*, Bd. 1, hg. von Johannes Janota u. a., Tübingen 1992, S. 335–348. Auf Rezeptionsseite heißt dies, dass das Buch intensiv gelesen werden muss: neunmal, so formuliert es der Vorbericht (S. 12, 15–17) ebenso wie der Prolog (S. 18, 5–7). Betont wird damit die entscheidende Voraussetzung für alle, die das Buch richtig *vernemen* (S. 18, 4 f.) wollen.

bezogen auf die Rezeptionserwartung, unter den Anspruch der didaktischen Vermittlung im Zuge einer Wirkungsabsicht des *prodesse*.²⁰ Ein spezifischer Lehrinhalt, ja die Semantik und Systematik der Lehre und des Lehrens ist mit dieser Vermittlungs- und Nutzintention jedoch nicht zwingend verbunden.²¹ Als Lexem taucht *lernen* als Intention des Sprecher-Ichs in Bezug auf den Rezipienten denn auch nur äußerst selten auf; dann aber immer wieder mit einer von der Kernsemantik abweichenden Bedeutung, wie ich im Folgenden zeigen möchte.

II. Anerkennung und Kritik gelehrten Wissens und darauf gegründeter Lehre

Im Buch II, Kapitel 26 beklagt das Sprecher-Ich, dass es kein *geleret geistlich man* (II,26, S. 136, 23) sei, denn nur dann könnte das Geschriebene zur Ehre Gottes gereichen. Darauf antwortet die göttliche Instanz: *Das ist mir vor inen [der gelehrten Geistlichkeit] ein gros ere und sterket die heligen christanheit an in vil sere, das der ungelerte munt die gelerte zungen von minem heligen geiste leret* (II,26, S. 138, 4–7). Wie in dieser vielzitierten Passage²² nimmt das Sprecher-Ich in mehreren Textstellen des *Fließenden Lichts* Bezug zu gelehrtem Wissen bzw. zum *geleret geistlich man* und setzt der klerikalen Gelehrsamkeit seine eigene Ungelehrtheit und Sündhaftigkeit – es bezeichnet sich eben hier drastisch als *unvletige[r] pfül* (II,26, S. 136, 26) – entgegen. Diskutiert wird dabei insbesondere, inwiefern das Sprecher-

20 Der Nutzen liegt dabei nicht in einem spezifischen Lehrinhalt, sondern ist diesem gleichsam vorläufig, etwa in der Weise, in der – so Buch VI,5, S. 440, 21 f. – alle *creatures* [...] *schóni und* [...] *nutz* erbringen oder in der es in Buch VI,42 von schmerzlichen wie tröstlichen Ereignissen heißt: *So mögen wir úns allú ding nütze machen, dú úber úns gant* (S. 516, 8 f.).

21 Anders in der lateinischen Übersetzung, die deutlich der „religiöse[n] Unterweisung und Seelsorge“ dient (Hasebrink [wie Anm. 11], S. 151). Sie hat verstärkten „Lehrbuch“-Charakter, Ziel ist die Vermittlung von „Heilswissen“, greifbar etwa in thematisch geordneter Kapitelsystematik, wie Gisela Vollmann-Profe detailliert nachweisen konnte: G.V.-P., „Mechthild von Magdeburg – deutsch und lateinisch“, in: *Deutsche Mystik im abendländischen Zusammenhang. Neu erschlossene Texte, neue methodische Ansätze, neue theoretische Konzepte, Kolloquium Kloster Fischingen 1998*, hg. von Walter Haug und Wolfram Schneider-Lastin, Tübingen 2000, S. 133–156, Zitate hier S. 151 und 153. Eine solche Differenz ebnet Bruno Boesch, *Lehrhafte Literatur. Lehre in der Dichtung und Lehrdichtung des deutschen Mittelalters*, Berlin 1977, ein, wenn er Mechthilds gesamtes *Fließendes Licht* unspezifiziert unter „Lehre“, verstanden lediglich als „Anspruch“ an den „Leser und Hörer [...]“, der ihn unmißverständlich herausfordert“ (S. 150), subsumiert (S. 148–150). – Andererseits sollte aber auch nicht von einer allzu scharfen Zäsur zwischen beiden Texten ausgegangen werden. So hebt Vollmann-Profe (wie oben) hervor, dass die Voraussetzung dafür, die lateinische Fassung als „anregendes Hilfsmittel für seelsorgerliche Tätigkeit“ (S. 154) zu nutzen, bereits im volkssprachigen Text zu finden sei: „In gewisser Weise konnte sich der Organisator der Rev. bei diesen Funktionalisierungen durchaus auf das deutsche Werk berufen“ (S. 152), etwa auf VI,1, S. 430, 10–12. Dies wird bestätigt durch das Faktum, dass die Einsiedler Handschrift durch die Basler Bürgerin Margaretha zum Goldenen Ring an die Waldschwester im Einsiedler Hochtal mit der Auflage vermacht wurde, dass sie die Handschrift alle vier Wochen untereinander kursieren lassen sollten (vgl.: Mechthild von Magdeburg, *Das fließende Licht der Gottheit*, nach der Einsiedler Handschrift im kritischen Vergleich mit der gesamten Überlieferung hg. von Hans Neumann, Bd. 2: *Untersuchungen*, ergänzt und zum Druck eingerichtet von Gisela Vollmann-Profe, München/Zürich 1993 [MTU 101], S. 176, 184–186).

22 Vgl. dazu insbesondere Köbele (wie Anm. 7), S. 33–40, sowie Hildegard Keul, „Der ungelehrte Mund der Frauen. Eine verschwiegene Autorität in der Frage nach Gott“, in: *Die Kirchenkritik der Mystiker. Prophetie und Gotteseffahrung*, Bd. 1: *Mittelalter*, hg. von Mariano Delgado und Gotthard Fuchs, Stuttgart 2004, S. 225–246.

Ich aus dieser inferioren Position heraus das Recht habe, die göttlichen Offenbarungen zu verschriftlichen und mit der aktiven Veräußerung, Veröffentlichung und Verbreitung in prekärer Weise Funktionen zu übernehmen, die rechtens nur der Gelehrsamkeit bzw. den institutionalisierten *geleret geistlich man* (II,26, S. 136, 23) zukommen. Die Diskrepanz zwischen ungelehrtem Status und gelehrtem Äußerungsmodus der Schriftlichkeit wird denn auch immer wieder reflektiert:

Ausführlich und wohl mit biographischer Konnotation wird das Problem in Buch IV, Kapitel 2 thematisiert: Hier wird zunächst im Bild der luziferischen Versuchung formuliert, dass der Gedanke, sich durch die Gnadenoffenbarungen in einer erhobenen Position zu sehen, Hybris bedeutet (IV,2, S. 230, 34–232, 32). Gegenüber den *wisen lúten* (IV,2, S. 236, 22) bezeichnet sich das weiblich markierte Sprecher-Ich dann konsequent als *ein tore, ein sündig und ein arm mensche* (IV,2, S. 236, 20 f.), der der Wunder Gottes nicht würdig sei und daher auch die göttlichen Offenbarungen nicht vermitteln wolle. Als das Sprecher-Ich dennoch nicht aus der Pflicht genommen wird, heißt es mit deutlicher Betonung der Weiblichkeit des Sprecher-Ichs (IV,2, S. 236, 32–238, 3):

Do gieng ich armú bibende in diemütiger schame zú minem bihter und seite ime dise rede und gerte öch siner lere. Do sprach er, ich sölte frölich vollevarn; got, der mich hette gezogen, der sölte mich wol bewarn. Do hies er mich das, des ich mich dikke weinende schemme, wan minú grossú unvirdekeit vor minen ógen offen stat, das was, das er eim snóden wibe hies us gottes herzen und munt dis bûch schriben.

Das Sprecher-Ich nimmt sich hier weder ein Recht zur Lehre noch erhält es dieses. Verpflichtet wird es durch die göttliche Instanz sowie den Beichtvater lediglich darauf, nicht zu schweigen, sondern sich zu äußern. Ob diese Äußerung als Lehre aufzufassen ist, bleibt offen. Dass sie – weil in Buchform gebracht – als solche zumindest von außen aufgefasst werden könnte, legen die Leid- und Schamreaktionen sowie die Demutsbeteuerungen des Sprecher-Ichs nahe. In Buch VII wird, offenbar als Reaktion auf den Konvent und seinen Wunsch, belehrt zu werden, eine Lehrintention in klerikalem Sinn dezidiert zurückgewiesen und an andere, möglicherweise traditionskonform gelehrtes Wissen vermittelnde Bücher gebunden: *Ir wellent lere haben von mir und ich selber ungeleret bin. Des ir ie gerent, das vindent ir tusentvalt in úwren bûchen* (VII,21, S. 572, 23 f.). Die Passagen, deren Reihe mühelos fortgesetzt werden könnte, kommen darin überein, dass sich die Sprecher-Instanz mit aller Deutlichkeit und Intensität selbst auf den inferioren Status der ungelehrten Frau beruft. Die Autorität klerikalen Wissens und das ausschließlich daraus erwachsende Recht zur religiösen Äußerung im Sinn der *disputatio*, der Predigt oder sonstiger institutionalisierter Belehrung werden in keiner Weise angezweifelt oder in Frage gestellt, vielmehr mit Nachdruck (auch in Hinblick auf ihre Geschlechterhierarchie) affirmiert.

Kriterium der Wertung ist hierbei durchgehend die Dichotomie gelehrt/ungelehrt gemäß theologisch-klerikaler Ausbildung.²³ Das durch eine Ausbildung erworbene theologisch-katechetische Wissen sichert dem hierin Ausgebildeten einen Wissensvorsprung, der das Distanz- und Hierarchieverhältnis nicht nur zwischen Laien und Klerus, sondern auch zwischen weiblicher und männlicher Geistlichkeit zu Recht, so das Sprecher-Ich, be-

23 Diese Differenz ist auch konstitutiv für die Restriktionen des Konzils von Lyon im Jahr 1274, bei dem voller Misstrauen auf die Laienfrömmigkeit der Frauenbewegungen reagiert wurde: Siehe Herbert Grundmann, *Religiöse Bewegungen im Mittelalter*, Darmstadt 1961, S. 338, Anm. 7.

gründet. Wird der gelehrte Rat nicht angenommen, wie im Fall einer Nonne, die *in ertriche keines menschen rat volgen [wolte] nach cristanlicher ordenunge*, wird dies als verwerflicher *eigen wille* vom Sprecher-Ich scharf kritisiert (V,5, S. 332, 9 und 11 f.). Die Lehre des Beichtvaters (*und gerte öch siner lere* IV, 2, S. 236, 33) bleibt denn auch für das weibliche Sprecher-Ich Richtschnur und Legitimitätsgrund. Die *geistliche[] ordenunge* (III,5, S. 168, 17 f.), zu der neben dem geistlichen Tagesablauf, der Lesung der Tagzeiten und dem Zelebrieren der heiligen Messe (III,5, S. 168, 15–19) eben auch die Dichotomie von gelehrt/ungelehrt gehört, soll grundsätzlich gewahrt bleiben.

Ausgehend von dieser selbstverständlichen Hierarchie von gelehrt/ungelehrt und den damit verbundenen institutionalisierten Funktionen und Geschlechterzuschreibungen, ist jedoch umso erstaunlicher, dass es ebenso Passagen innerhalb des *Fließenden Lichts* gibt, die deutliche Kritik am gelehrten Wissen und seinen Trägern üben. Will man hier nicht nur von jeweils aktuellen Reaktionen auf Unstimmigkeiten im Konvent oder im weiteren Umfeld ausgehen, also gleichsam an eine Tagesformanpassung und deren biographische Matrix denken, ist nach dem Kriterienwechsel zu fragen. Ich exemplifiziere an der Erklärung, die die göttliche Instanz vor ihrem Bekenntnis zur Lehre des ungelehrten Munds gibt (II,26, S. 136, 30–138, 4):

„Tochter, es verlüret manig wise man sin túres golt von verwarlösi in einem grossen herwege, da er mitte ze hoher schüle möhte varen; das müs ieman vinden. Ich habe von nature daz getan manigen tag: Wa ich ie sunderliche gnade gap, da süchte ich ie zú die nidersten, minsten, heimlichsten stat; die irdenschen hohsten berge mögent nit enpfan die offenbarunge miner gnaden, wan die vlüt mines heligen geistes vlússet von nature ze tal. Man vindet manigen wisen meister an der schrift, der an im selber vor minen ögen ein tore ist.“

Die Auflösung der drängenden Legitimitätsfrage dem Sprecher-Ich gegenüber erfolgt durch ein Gleichnis mit zweifacher Auslegung. Der *wise man* verliert von *verwarlösi* („aus Unachtsamkeit“) das Gold, das ihm den Besuch einer Hohen Schule ermöglichen könnte. Dieses Gold, Bedingung der Gelehrsamkeit, müsse jemand finden. Wer dies sei, wird nicht expliziert, angeführt wird jedoch im sprunghaften Bildwechsel vom Gold zu Gott und vom gelehrten Wissen der Hohen Schule zur Gnade, dass die gnadenhafte Gotteserfahrung nur an der *nidersten, minsten, heimlichsten stat* zu gewinnen sei. Handeln von *verwarlösi* heißt demnach, diesen Zusammenhang nicht zu erkennen. Gemünzt wird dies im zweiten Auslegungsschritt auf die schriftgelehrten Meister, die – weil ihnen diese Erkenntnis fehlt – doch Toren seien. Inhalt des Gleichnisses ist somit die Abwertung der Träger gelehrten Wissens, nicht weil das gelehrte Wissen der ‚Hohen Schule‘ selbst falsch oder unnötig wäre, sondern weil es nicht mit der notwendigen Demut aufgesucht bzw. umgesetzt wird und eben deshalb der Zugang, das Gold, verspielt wird. Nicht das gelehrte Wissen, sondern deren Träger stehen also im Kreuzfeuer der Kritik, und hier nicht deren institutionalisierte Funktionen, sondern der Habitus der *literati*, die eine angemessene *humilitas* vermissen lassen. Kriterium der Wertung ist hier somit die *grundelose demütekeit* (VI,1, S. 422, 35 f.).²⁴ Das heißt, fällt die Gelehrsamkeit dem *geistliche[n] homüte* (II, 26, S. 138, 24 f.) anheim, so

24 Das Kapitel ist überschrieben mit: *Wie ein prior oder ein priorinne oder ander prelaten sich söllent halten gegen iren undertane [Das erste capittel]* (VI,1, S. 418, 11–13) und richtet sich damit in erster Linie an die Leitung des Konvents. Zurückgewiesen werden *die girige homüt und die snidende ital ere* (VI,1, S. 422, 37–424, 1). Zur radikalen Kritik an der Geistlichkeit vgl. etwa auch: VI, 21, S. 478, an den Pharisäern: III,1, S. 156, 35–158, 1.

wird ihr das selbstverständliche Rederecht entzogen und vielmehr demjenigen zugeordnet, der ebendiese *demütekeit* aufbringt. Damit verschiebt sich der Legitimitätsgrund religiöser Äußerung. Wenn *demütekeit*²⁵ das ausschlaggebende Kriterium religiösen Bezugs und religiöser Einsicht ist, kann Gelehrsamkeit ohne diesen Bezug hinter einer Ungelehrsamkeit rangieren, die aufgrund der *demütekeit* von größerer Einsicht und Erkenntnis zeugt. Einsicht und Erkenntnis sind damit nicht mehr selbstverständlich mit dem Status der Literati verbunden, vielmehr kann dieser Status als Habitus der Hybris wirkliche Erkenntnis verstellen, kann zur *valsch helikeit* (III,21, S. 206, 25) führen, während das Wissen um die grundsätzliche Ungelehrtheit, die Demuthaltung der Illiterati, zur zentralen Bedingung der Möglichkeit der wesentlichen Gotteserfahrung avanciert.²⁶

Die Dichotomie gelehrt/ungelehrt wird damit nicht aufgehoben. Sie wird jedoch in ihrer Wertigkeit an eine entscheidende Bedingung gebunden, die – gleichsam auf der Rückseite der institutionalisierten Legitimität – im Einzelfall zu überprüfen ist und zur Umwertung führen kann. Der Wissensvorsprung besteht damit im Wissen des eigenen Nicht-Wissens, was das für die Lehre im engen Sinn konstitutive hierarchische Wissensverhältnis obsolet werden lässt. Aufgehoben wird damit zugleich die Gendergebundenheit des Nicht-Wissens. Zwar ist das Erkennen des eigenen Nicht-Wissens und die daraus resultierende Haltung der Demut der nicht klerikal gebildeten weiblichen Sprecher-Instanz gleichsam nächstliegend, doch indem diese Perspektive des Nicht-Wissens gerade auch dem klerikal Gebildeten abverlangt wird, erweist sie sich als geschlechterübergreifende Bedingung der Möglichkeit mystischer Erfahrung.

Nach der didaktischen Vermittlungsabsicht als Rahmenbedingung und neben der Belehrung im Sinn von Weitergabe klerikalen gelehrten Wissens wird damit eine zweite Form der Lehre sichtbar, eine Lehre, die die tradierte Gelehrsamkeit – *meisterschaft* – übersteigt und die demütige Einsicht in die eigene Unzulänglichkeit zum alleinigen Ziel hat: Diese Lehre ist die Lehre des Heiligen Geistes, *der da erlühret des cristan menschen herze und smeket in siner sele über alle süssekeit und leret des menschen sinne über alle meisterschaft, das er diemüteckliche da sprichet, das er vor gotte vollekomen nit mag wesen*. (VII,47, S. 620, 20–24). Und es scheint mir ein Abglanz eben dieser zweiten Art der Lehre zu sein, den die göttliche Instanz dem *ungelerten munt* durchaus zubilligt. Es stärke den Christenglauben, dass *der ungelerte munt die gelerte zungen von minem heligen geiste leret* (II,26, S. 138, 6 f.). Oder, wie es in VII,8 auf die Frage: *Herre, was solte ich hie in diseme closter tûn?*, heißt: *Du solt si erlüheten und leren [...]* (S. 550, 11 f.).

Doch auch diese zweite Form der Lehre – die Lehre über alle Gelehrsamkeit hinaus – kann noch transzendiert werden. Denn der tiefste Punkt der Demut bezieht den Verzicht auf alle Lehre mit ein. I,27 formuliert als Aufgabe, dass der *mónsche sich selber twinget in*

25 [G]eistlich könne nur der werden, der bei aller Weisheit *ein tore* bleibe, der *einvaltekeit* folge (IV,3, S. 244, 15–17). Entsprechend auch in ausführlicher Explikation: VII,42, S. 614, 8–18. Vgl. zur „demutopische[n] Funktion solcher Wendungen“ im Rahmen „der christlichen Idee einer *docta ignorantia*“: Köbele (wie Anm. 7), S. 34–37, Zitate S. 34 f., mit reichem Belegmaterial. Dass es bei Mechthild jedoch nur um das „ungelehrte[] Charisma“ (S. 35) gehe (im Gegensatz zum „Kerygma“ Meister Eckarts, vgl. S. 40), wäre angesichts der mit den Topoi gelehrt-souverän umgehenden Argumentation des Sprecher-Ichs nochmals zu überdenken.

26 Vgl. IV,12, S. 264, 28–31: *O herre, ich kan dir in der tieffi der ungemischeten diemütekeit nit entsinken; öwe ich dir in dem homüte lihte entwenke! Mere ie ich tieffer sinke, ie ich süssor trinke*. Zur Stufung der Demut siehe: Michelle Voss Roberts, „Retrieving Humility: Rhetoric, Authority, and Divinization in Mechthild of Magdeburg“, in: *Feminist Theology* 18,1 (2009), S. 50–73, hier S. 54.

gotte ane alle meisterschaft²⁷ und die gottes gnade heliklich behalte und willekliche trage in verzihunge aller dingen nach des menschen willen (S. 46, 24–27). Indem der tiefste Punkt jedoch zugleich der höchste ist, ist eine weitere Belehrung auch nicht nötig: *Du darft mich nit me leren, ich enmag mich nit von der minne keren, ich mûs ir gevangen wesen, ich mag anders nit geleben*, erläutert die Seele in durch Rhythmus und Reim indizierter Hochgestimmtheit in Kapitel I,28 (S. 48, 19–21). Dem Punkt äußersten Ausgeliefertseins der Seele an die Liebe korrespondiert eine dritte Form der Lehre, paradoxal gesprochen: die Lehre der Nicht-Lehre.

III. Gelehrtes Wissen in der Anwendung

Trotz dieser Umwertung, ja gestuften Abwertung bleibt gelehrt-theologisches Wissen jedoch zentraler Bestandteil der Themen und Äußerungen im *Fließenden Licht*. So rekurriert der Text durchaus auf dieses Wissen und bindet es in verschiedene Formen in seine Explikationen ein. Warum, so ließe sich vor dem Hintergrund der vorausgegangenen Darlegungen fragen, behält gelehrtes Wissen trotz seiner Relativierung einen solchen Stellenwert nicht nur als Thema, über das – auch kritisch – gesprochen wird, sondern ebenso als Material eines belehrenden Darlegungsmodus? Die Antwort hat von den unterschiedlichen Arten der Anbindung und Umsetzung auszugehen.

Gehäuft treten katechetische Darlegungen und Hinweise im Buch VII auf. Hier finden sich Passagen etwa zur Frage *Wie man das ‚Ave Maria‘ sol bevelhen únser vrowen* (VII,20, S. 572, 4f.) oder *Wie man dem sune danken sol* (VII,23, S. 576, 16) ebenso wie grundsätzliche Erläuterungen: *Von fünf sünden und von fünf tugenden* (VII,44, S. 614, 19) oder *Von vier dingen des gelöben* (VII,54, S. 636, 30). Da das VII. Buch wohl am spätesten und bereits in Helfta entstanden ist,²⁸ dürfte der verstärkte Rekurs auf das theologisch-katechetische Wissen durch die intensivere Einbindung Mechthilds in den Konvent und die neue, dadurch entstandene Kommunikationssituation zu begründen sein. Nur in Buch VII findet sich im Übrigen eine Kapitelüberschrift, die Lehre explizit macht (VII, 29, S. 586, 10–17):

Von einer lere

Wiltu din herze gantz zû gotte keren, so soltu drú ding haben zû einer lere: vorhtig vor allen sünden, gütwillig zû allen tugenden, stete zû allen gúten dingen. So mahtu din leben zû einem gúten ende bringen. Wiltu dich selben da zû twingen, so mahtu es mit gotz helfe wol vollebringen.

Bitte got steteklich hie umbe, so tragestu sanfte allen dinen kumber. Bitte luterlich und diene got mit vlisse, so wirstu vróden ríche.

An dieser Stelle wird denn auch deutlich, dass unter den katechetischen oder lehrhaften Inhalten keine komplexen Auslegungen oder *disputationes* verstanden werden, sondern die Wiedergabe basaler Glaubensregeln oder pragmatisch orientierter Handlungsanweisungen.²⁹ Das prononcierte Auftreten solcher Passagen in Buch VI und vor allem Buch VII lässt sich von hier aus als Tendenz der Rückführung des ‚hohen Tons‘ der Visionen in den geregelt-vertrauten Bereich anerkannter Glaubensgrundsätze und klösterlicher Handlungs-

27 In der Übersetzung von Vollmann-Profe: „ohne jede Belehrung von außen“ (I,27, S. 47, 29f.).

28 Vgl. Anm. 11.

29 Solche Handlungsanweisungen können auch ganze Kapitel füllen; vgl. etwa VI,2, S. 432, 1–2: *Von der regele eis kanoniken, wie er sich halten sol, die ist von gotte komen*; VI,12, S. 454, 11–27: *Wie du dich halten solt an vierzehen dingen etc.*

anweisung verstehen. Eine solche ‚Rückführung‘ dürfte auch die Intention der Themenübersicht des Vorberichts sein, die in erster Linie den Eindruck vermittelt, es handle sich bei Mechthilds Werk um ein katechetisch-praktisches Archiv. Innerhalb der 14 Themen, die das Inhaltsverzeichnis (S. 10/12) nennt – etwa *De trinitate* oder *De Christo*, *De descriptione celi* oder *De descriptione inferni* usw. bis zu *De predicatoribus in fine mundi tempore Antichristi* –, wird nur einmal auf das Thema *De raptu et separatione anime a carne* (S. 10, 25) verwiesen – und dies nur mit einer einzigen Kapitelangabe (I,5). Vom Ende und Anfang her gesehen, scheint der lehrhafte Duktus somit genutzt, um von den Rändern her den offenbar irritierenden Inhalt sowie den ebenso irritierenden Sprechmodus der Visionen gleichsam ‚einzuhengen‘.

Doch nicht nur die Gesamtkomposition zeigt in der vorliegenden Überlieferung diesen Kontrapost. Vielmehr zieht er sich über alle Ebenen bis in die Feinstrukturen der Gestaltung. So bilden Kapiteltitel und nachfolgender Text oftmals ein komplementäres Setting, das zwei durchaus unterschiedliche Ausdrucksformen zusammenbindet, so dass sich diese gegenseitig ‚inspirieren‘, aber auch ‚entschärfen‘ können, etwa wenn – wie Suerbaum gezeigt hat – die Formulierungen eines emotional-emphatisch aufgeladenen Liebesbegehrens des Sprecher-Ichs durch den Titel in die Perspektive einer funktionalen Gebetsanleitung gelenkt werden.³⁰ Diese ‚Zwei- oder Mehrstimmigkeit‘ lässt sich jedoch auch innerhalb einzelner Passagen finden, oft gebunden an den Wechsel der Sprechinstanzen, den Wechsel der Redeformen Narration versus Dialog oder den Wechsel von Prosa und rhythmisiertem lyrischem Sprechen. Dabei geht, sind unterschiedliche Sprechmodi zusammengespannt, in der Regel der lehrhafte Modus (eines auktorialen Sprechers, die Narration, die Prosa) dem emphatischen Modus (der Ich-Stimme, dem Dialog, dem lyrischen Duktus) voraus, leitet diesen ein, bereitet diesen vor. Dies weist auf eine zweite Funktion: Der Rezipient wird zunächst in dem ihm vertrauten Erklärungszusammenhang und -duktus abgeholt, um von hier aus durch oftmals nur leicht modulierte Veränderungen und Verschiebungen in ungewohntere Erfahrungsbereiche und Äußerungsmodi geführt zu werden – ein fast suggestives Hineinziehen mit dem Ziel der Immersion in Text und Erfahrung gleichermaßen.³¹ Oder anders formuliert: Man kann sich gleichsam nur vom katechetischen Wissen aus dem „Gespräch mit dem göttlichen Partner“³² nähern und muss dieses gelehrte Wissen dennoch hinter sich lassen.³³

30 Suerbaum (wie Anm. 9), S. 31–33. Inwieweit diese Korrespondenzen auf Mechthilds eigene Redaktion zurückgehen oder Überschreibungen des späteren Redaktors sind, muss dabei – wie schon gesagt – offen bleiben.

31 Zum Begriff vgl. Hartmut Bleumer, „Immersion im Mittelalter. Eine Einführung“, in: *LiLi* 167 (2012), S. 5–15, wobei hier nicht nur die Metaphorik des Eintauchens mit dem im *Fließenden Licht* wichtigen Bildbereich des Sinkens, Einsinkens, Versinkens in Relation zu setzen ist (vgl. ebd., S. 7), sondern auch und vor allem die Struktur der Reflexion, die sich selbst gleichsam ‚überholt‘, ohne verlorenzugehen: „Der Immersionseffekt beruht auf einer intensiven semantischen Tätigkeit des Rezipienten, deren hohes Reflexionspotential gerade als intensive sinnliche Teilhabe umgeschrieben wird“ (S. 11). Das Doppelmoment des Reflexiven wie Sinnlichen, des Hermeneutischen wie Identifikatorischen arbeitet, auf die Rezeption des *Fließenden Lichts* bezogen, dann auch Balázs J. Nemes, „Der involvierte Leser. Immersive Lektürepraktiken in der spätmittelalterlichen Mystikrezeption“, in: *LiLi* 167 (2012), S. 38–62, als spezifisches Kennzeichen der immersiven Lektüre heraus.

32 Haug (wie Anm. 7); vgl. auch Kasten (wie Anm. 8).

33 Anders akzentuiert Poor, „Gender und Autorität“ (wie Anm. 6), S. 42f.: Auch sie erkennt die Mischung der „Muster“, insbesondere den Einbezug von „Verfahren theologischer Diskurse [wie] die der Bibelkommentatoren, Propheten, Lektoren, Bittsteller und Priester“, ordnet diese Mischung jedoch einer

Diese didaktisch angelegte Traversale, die durch die Kolonreime bereits ein solch sprödes und knappes Kapitel kennzeichnet wie *Von einer lere*,³⁴ lässt sich in komplexer Entfaltung in zahlreichen Kapiteln nachweisen, insbesondere in denen, die auf die *unio* hinführen. Demonstriert sei dies anhand von Kapitel II,24 (S. 120–126). Dieses ist in drei Teilen aufgebaut: Der erste Teil setzt mit den Anrufungen von zehn Heiligen ein, von denen jeder einzeln ausführlich gewürdigt wird. Die Anrufung der Heiligen geht über in die Anrufung Gottes und mündet von hier über die Explikation der ungebundenen Liebe in einen bilderreichen und fast hymnischen Preis der gebundenen Liebe.

Wozu die Parade der Heiligen mit jeweiliger Explikation über drei Viertel des mehrseitigen Kapitels? Zweifellos wird hier theologisches Wissen aufgerufen und demonstriert. Die nachfolgenden Äußerungen erhalten somit zunächst ein verlässliches ‚Fundament‘. Zugleich wird der Rezipient Schritt für Schritt von der vertrauten ‚Gemeinschaft der Heiligen‘ aus in die ungewohnte Argumentation und Bildgebung des eigentlichen Themas der ‚gebundenen Liebe‘ hinübergeführt. Dieser allmähliche Übergang lässt sich als Verfahrensweise didaktisch aufgebauter Vermittlungsbemühung sehen. Korreliert mit diesem ‚dosierten‘ Übergang ist zudem ein zentraler inhaltlicher Aspekt. Denn alle Anrufungen heben die demütige Bereitschaft der Heiligen zum Leiden hervor, variieren ebendieses Thema mit immer neuen Bildern und Kontextverweisen. Die *demütheit*, die das Sprecher-Ich denn auch anschließend als eigenes Thema aufnimmt und in der Selbstbeichtigung als völlig wertloses Gefäß (II,24, S. 124, 16 f.) auf sich bezieht, wird somit in der Fokussierung der verschiedenen Heiligen zunächst ausführlich entfaltet. Ebendies aber eröffnet ein multiples Identifikationsangebot, auf das der Rezipient sich im Spektrum der Wahl einlassen kann und soll, um gleichsam als Dritter im Bunde – neben den Heiligen und dem Ich – über die Schwelle der Demut hinweg der mystischen Erfahrung würdig zu werden. Oder anders formuliert: Die Heiligennennung bietet nicht nur eine belehrende Einführung, die den Rezipienten auf vertrautem Boden – vertraut in Inhalt wie Sprechmodus – abholt, sondern wirkt durch die perennierende Reihung zugleich als performative Einübung in die notwendige Demuthaltung mit der Zielsetzung, von diesen didaktisch inszenierten Übergangsmodalitäten aus den Rezipienten immer stärker in die Eigenbewegung des Textes hineinzunehmen, Text- und Erfahrungsmersion werden enggeführt. Lehrhaftes Sprechen als „Einladung zum Nachvollzug“, so hat Almut Suerbaum diesen dynamischen Prozess beschrieben.³⁵ Besonders deutlich wird diese „Einladung“ etwa auch in Kapitel VII,61, S. 650–652, in dem die bildlich repräsentierte Lehre der Minnevorbereitung in einen hymnisch-präsentischen Anruf der Minne übergeht, der zugleich Variationen des mystischen Liebeskonzepts ausdifferenziert. In Abfolge wie durchgängiger Doppelstruktur von „präsentischem Sinneseindruck und nachhaltendem semantischen Deutungsprozess“³⁶ wird eben das demonstriert, von dem der Abschnitt spricht: *Wie man sich bereiten sol zû gotte* (S. 650, 12).

biographisch festzumachenden Entwicklung, d. h. einem „langen und wechselvollen Prozess des Umgangs mit Autorität“ zu. Dies wird den Detailstrukturen wohl nicht ausreichend gerecht.

34 Bleumer (wie Anm. 31) weist denn auch darauf hin, dass Immersion „wesentlich ein Klangphänomen“ (S. 11) sei. Die Wirkung der Klangphänomene hat Linden (wie Anm. 7) für das *Fließende Licht* Mechtilds differenziert herausgearbeitet, wobei auch sie nicht das „rauschhafte verstandesfreie Aufgehen in einer bezaubernden Klangstruktur“ in den Mittelpunkt stellt, sondern das „Zusammenwirken von Sprachklang und Wortsinn“ (S. 367). Diese Doppelstruktur kennzeichnet keineswegs nur die lyrischen Passagen des Werks, sondern auch viele der Prosa-Explikationen.

35 Suerbaum (wie Anm. 9), S. 33.

36 Linden (wie Anm. 7), S. 367.

Doch im Übergang vom einübenden Nachvollzug zur unvermittelten *unio*-Erfahrung selbst wird auch diese didaktisch-überleitende Funktion überholt, wird Lehre schließlich gänzlich obsolet. Hierzu das letzte Beispiel: In Kapitel I,44 bricht die Seele auf, um ihren Geliebten zu treffen. Sie wird von ihren Kämmerern prächtig ausgestattet, ihre Kleider sind Allegorien der Tugenden: Sie erhält das Hemd der sanften Demut, das weiße Kleid der lauterer Keuschheit, den Mantel des heiligen Leumunds usw. So ausgestattet, kann sie mit dem ersehnten Jüngling den Ehrentanz tanzen, Vorbereitung der *unio*. Bevor es jedoch zu dieser kommt, treten die Kämmerer erneut auf und versuchen durch Ratschläge im Rahmen topisch-klerikaler Lehre der Seele zu der Kühlung zu verhelfen, die sie verlangt. Doch die Seele lehnt alle belehrenden Ratschläge ab (I,44, S. 60, 32–62, 2):

‚Vrôwe, in der megde kûschikeit ist dû grosse minne bereit.’

‚Das mag wol sin, das enist das hohste mit an mir.’

‚In der marterer blûte môgent ir ûch sere kûlen.’

‚Ich bin gemartert so manigen tag, das ich dar nu nit komen mag.’

‚In dem rate der bihteren wonent reine lûte gerne.’

‚Mit rate will ich iemer stan, beide tûn und lan, doch mag ich nu dar nit gan.’

Kurz vor der *unio* mit dem Geliebten werden somit Zug um Zug alle nur erdenklichen Belehrungen negiert. Dabei ist nicht das Ziel, das den Ratschlägen inhaltlich Gegensätzliche zu tun, sondern die Zurückweisung der Lehre an sich. Der Bereich, in den die Seele nunmehr aufbricht, ist ein Bereich, der durch Lehre nicht erreicht werden kann, sondern reiner Vollzug ist, erfülltes, präsentisch spürendes Sein: *Went ir, das ich nit empfinde sin wol?* (I,44, S. 62, 33), fragt die Seele die belehrenden Kämmerer, ein Sein, dessen Ziel, Intention oder Inhalt denn auch nicht mehr in allegorisch gelehrter Deutung zu fassen ist, sondern allenfalls in den Evokationen von Bild-, Rhythmus- und Reimintervallen. Dieser Sprechmodus aber hebt die Kriterien der Lehre auf: Statt um die Vermittlung von Wissen geht es um die Ungeschiedenheit, *ein selig stilli* (I,44, S. 64, 20), statt um rationale Systematik um sinnlich aufgeladene Metaphorik, statt um Distanz zwischen Lehrendem und Belehrttem um einen identifikatorischen Vollzug, statt um Hierarchie um Teilhabe, statt um allegorische Deutung um sprachliche Performanz.

So muss die Seele die belehrenden Kämmerer im Vorhof der *unio* entlassen. Doch nicht, ohne ihnen ein tröstendes Wort mitzugeben: *Nu betrûbent ûch nit ze sere! Ir sôllent mich noch leren. Swenne ich widerkere, so bedarf ich úwer lere wol, wan dis ertrich ist maniger strikke vol* (I,44, S. 62, 34–37). Die Lehre hat ihren Ort. Doch es ist weder derjenige der *unio* noch derjenige der *unio*-Beschreibung. In Szene gesetzt ist damit in I,44 eine Lehre, die ihre eigene Aufhebung zu erzählen weiß und in der Erzählung denn zugleich ihren eigenen Bestand sichert.³⁷

37 Wie in der Doppelstruktur von Reflexivem und Sinnlichem, von Wortsinn und Sprachklang ist damit auch hier das „Grundproblem des Performativen“ angesprochen, das Burkhard Hasebrink insbesondere anhand mystischer Texte des Mittelalters aufgezeigt hat; es besteht darin, dass der Präsenzerfahrung immer zugleich die Differenzenerfahrung inhärent ist: vgl. B.H., „Sprechen vom Anderen her. ‚Heterologie‘ mythischer Rede als epistemischer Fluchtpunkt mittelalterlicher Literarizität“, in: *Germanistik in und für Europa. Faszination – Wissen*, hg. von Konrad Ehrlich, Bielefeld 2006 (Texte des Münchner Germanistentages 2004), S. 391–399, Zitat S. 399. Diese Spannung verweist einerseits ontologisch auf die nicht zu überwindende Unterschiedenheit von Gott und Mensch (vgl. Hasebrink [wie Anm. 11], S. 154–156), andererseits jedoch auch auf ein Signum mittelalterlicher Ästhetik, die – deutlich an der ästhetischen Reflexionsfigur der Klage –, mit ihrer ganzen Intensität auf Vergegen-

IV. Fazit

Mechthilds Text unterstellt sich der sozialen Praxis von Vermittlung und Verständigung. Damit ist als Rahmenbedingung eine Öffnung auf didaktische Strategien im Zuge einer Wirkungsabsicht gegeben. Diese können gelehrtes Wissen bzw. Belehrung sowohl als Thema wie auch als Darstellungsmodus einbeziehen. Das Thema der Lehre entfaltet sich über die klerikal geprägte Dichotomie gelehrt/ungelehrt. Das Sprecher-Ich ordnet sich dieser Dichotomie vollständig unter und weist damit jeden Anspruch, lehren zu wollen, zurück bzw. gibt die Verantwortung an Gott weiter. Die Gelehrsamkeit qua klerikaler Bildung wird jedoch durch die Lehre *über alle meisterschaft* (VII,47, S. 620, 22f.) relativiert. Zu erlernen ist als *conditio sine qua non* mystischer Erfahrung in diesem zweiten Lehrfeld die Grenze jeder Gelehrsamkeit, die Demut der Einsicht grundsätzlichen Nicht-Wissens. Doch auch diese Lehre muss – als äußerster Punkt des demütigen Verzichts – überstiegen werden in einem Seinsstatus *ane alle meisterschaft* (I,27, S. 46, 25), der Lehre der Nicht-Lehre. Dabei überrascht weniger die genaue, fast – so scheint es – systematische Dreistufung der thematischen Variationen als die korrespondierenden Praktiken, die diese Dreistufung in den Darstellungsmodi des Textes umsetzen. So wird zum einen gelehrtes Wissen in Form vertrauter Glaubenswahrheiten als Fundament der Kommunikation geboten. Dieses Fundament wird zum Zweiten immer wieder der Ausgangspunkt einer modulierenden Sprachbewegung, die sich vom vertrauten Ausgangspunkt aus in ungewohntes Sprach- und Denkgelände hineinschraubt und den Rezipienten suggestiv in den Text hineinzieht. Text- und Erfahrungsmimmersion werden dabei eingeführt. Schließlich scheint der Vermittlungsmodus der Lehre ganz im Modus der Performanz aufzugehen. Zu ergänzen ist, dass die umgekehrte Bewegung als kommunikativer Rückbezug zur Gemeinschaft ebenfalls zu registrieren ist.³⁸ Wichtiger als eine polare Gegenüberstellung von mystischer Erfahrung und lehrhaftem Sprechen erscheint somit die Produktivität einer durchaus didaktisch angelegten Traversale zwischen den Polen, die deren konstitutiver Bezogenheit entspricht.³⁹ Man könnte versucht sein, diese Traversale in ihren drei Akzenten mit den zentralen Aspekten des vorliegenden Bandes, den Aspekten des Lehrens, des Lernens und des Bildens zusammenzubringen. Näher liegt jedoch – noch einmal – die Bildgebung und Sprache des *Fließenden Lichts* selbst: Kapitel IV,3 beschreibt drei Weisheiten: Die erste ist die priesterliche Weisheit

wärtigung ziele“, zugleich aber immer auch die „Bekundung einer Abwesenheit“ impliziere (Hasebrink [wie Anm. 7], S. 105). Aus dieser Spannung heraus inszeniere denn auch „religiöse Kommunikation das Paradox des Sprechens vom Unsagbaren“ (S. 105), ebenso wie sich von hier aus erkläre, inwiefern der „Anspruch auf Heiligkeit [...] zwischen unmittelbarer Inspiration und klerikaler Autorisierung“ seine Begründung finde (S. 106). Lehrhaftes Sprechen wäre in dieser Perspektive dann gerade nicht das Andere des lyrisch-ästhetischen Sprechens, sondern als dessen Bedingung zugleich dessen Teil.

38 Vgl. dazu Almut Suerbaum, „Dialogische Identitätskonzeption bei Mechthild von Magdeburg“, in: *Dialoge* (wie Anm. 7), S. 239–255, insbesondere S. 251f. Zur Häufigkeit solcherart „Wendungen vom Ich zum Wir“ siehe ebd., S. 252, Anm. 37.

39 Eben deshalb demonstriert Mechthilds *Fließendes Licht* die Transformationsprozesse religiösen Wissens, wie sie das Graduiertenkolleg 1662 „Religiöses Wissen im vormodernen Europa (800–1800)“ untersucht, in doppelter Weise: Zum einen wird gelehrtes Wissen, auch etwa in Form lehrhaft vermittelten Bibelwissens, als Einstieg genutzt, um von hier aus den Rezipienten in ungewohnere Erfahrungsfelder zu führen, was wiederum auf die Deutung des Bibelwissens zurückwirkt. Zum anderen werden die Offenbarungserlebnisse des Sprecher-Ichs an einen kollektiv zugänglichen Redemodus zurückgebunden, der die Adaptation der Erfahrungen in die Lebenswelt des Klosters bzw. der Rezipienten erleichtert. Vgl.: <http://www.uni-tuebingen.de/forschung/forschungsschwerpunkte/graduierntenkollegs/gk-religioeses-wissen.html> (letzter Abruf: 10. 9. 2016).

(*pfeffelichú wisheit*) und die christliche Lehre (*cristanlichú lere*) (S. 240, 4). Dargelegt wird sie in einer aufwendigen Bildallegorie, deren Entschlüsselung klerikaler Deutungspraxis bedarf. Die zweite Weisheit erschließt sich nur demjenigen, so heißt es, der immer auch ein Tor um der Liebe Gottes willen bleibt, *wan reinú heligú einvaltekeit ist ein müter der waren gottes wisheit* (S. 244, 16–18). Die dritte Weisheit, jenseits der Lehre, aber komme aus der Gnade und sei ganz auf die Gaben Gottes ausgerichtet: *Umbe ir ungemach betrübet si [die Seele] sich niemer, mere si fröwet sich alleine in gotz willen* (S. 244, 23–25).

Mechthilds Werk dekliniert somit Lehre und lehrhaftes Sprechen – ausgehend von den drei genannten Grundpositionen gelehrte Lehre / Lehre *über alle meisterschaft* / Vollzug *ane meisterschaft* – in ganz unterschiedlichen Formen, Funktionen und Relationen durch: als Notwendigkeit wie als Ballast, diskursiv und anschaulich, systematisch und doch mit durchgehender Flexibilität, als Bedingung wie als Teil eines ‚performativen Selbstwiderspruchs‘.⁴⁰ Eben deshalb ist das *Fließende Licht* Mechthilds von Magdeburg nicht nur ein ‚Meisterbuch‘ der Mystik,⁴¹ sondern auch ein ‚Meisterkurs‘ in Sachen Lehre.

40 Jan-Dirk Müller, „Performativer Selbstwiderspruch. Zu einer Redefigur bei Reinmar“, in: ders., *Minnesang und Literaturtheorie*, hg. von Ute von Bloh und Armin Schulz, Tübingen 2001, S. 209–231.

41 Vgl. Annette Volting, „Kunst- und Wissenstransfer bei Rumelant von Sachsen“, in diesem Band S. 253–65, hier S. 265.