

5

Bamberger
interdisziplinäre
Mittelalterstudien

MITTELALTER IM KINDER- UND JUGENDBUCH

AKTEN DER TAGUNG BAMBERG 2010

HG. VON INGRID BENNEWITZ UND ANDREA SCHINDLER



UNIVERSITY OF
BAMBERG
PRESS



Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien

Band 5

Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien

hrsg. vom
Zentrum für Mittelalterstudien
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Band 5



University of Bamberg Press 2012

Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch

Akten der Tagung Bamberg 2010

Hg. von Ingrid Bennewitz und Andrea Schindler



University of Bamberg Press 2012

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Die Rechte für die Abbildungen wurden von den Autoren eingeholt.
Leider war es nicht in allen Fällen möglich, die Inhaber der Rechte
zu ermitteln. Es wird daher gegebenenfalls um Mitteilung an die
jeweiligen Autoren gebeten.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-
Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Univer-
sitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen
nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt
werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation und Alumni der
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Einband: Daniela Baur-Wüstenhagen, Detlef Goller, Andrea Schindler

© University of Bamberg Press Bamberg 2012
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1865-4622
ISBN: 978-3-86309-118-7 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-119-4 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-12545

Inhalt

VORWORT	9
INA KARG	
Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen. Mittelalter-bezogene Kinder- und Jugendliteratur zwischen einst und jetzt	11
SEBASTIAN SCHMIDELER	
Historische Aspekte der Mittelalterrezeption in der Kinder- und Jugendliteratur	31
SABINE GRUBER	
Der Ritter als Träger einer nationalen Identität? Das Mittelalter in Kinder- und Jugendbüchern aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	53
KAREN WERNER	
„Idealer Tatmensch“, „Leitbild guter Manieren“ oder „germanischer Recke“? Zur erzieherischen Bedeutung des <i>Parzival</i> im mittelschulischen Deutschunterricht (1910–1945)	65
ULF ABRAHAM, KRISTINA BISMARCK	
Kinder- und Jugendliteratur als Tor zu mittelalterlichen Welten	79
JANE BRÜCKNER, BJÖRN BULIZEK, NINE MIEDEMA, ANDREA SIEBER	
Das Projekt „mittelneu“. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht	91
SIEGRID SCHMIDT	
Siegfried und Parzival gehen ins Museum. Verbindungen zwischen Museum und Literatur für junge Leute	99

SABINE BERTHOLD

Creating History. Zeitreisen ins Mittelalter in der
Sachliteratur für Kinder und Jugendliche 115

YLVA SCHWINGHAMMER

Ritterbuch – Bubenbuch? Neue Ritter(innen) in alten Rüstungen als
Akteure einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung 137

TOBIAS KURWINKEL, PHILIPP SCHMERHEIM

Motive und Motivelemente mittelalterlicher Überlieferung in
Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendfilm 155

JANA JÜRGS

„Tragt Rüstung mit dem Artuswappen, dann wird's auch mit dem
Drachen klappen!“ Mittelalter(darstellung) in Kinder- und
Jugendbüchern 177

VERENA BRUNSCHWEIGER, MICHAEL NEECKE

Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Schule. Theoretische
Überlegungen, Erfahrungsbericht, Projektskizze 197

CHRISTA HORN

Iwein Löwenritter: Versuch einer szenischen Umsetzung in
einer 5. Klasse. Ein Projekt des Kaiser-Heinrich-Gymnasiums
Bamberg mit dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie des
Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 211

MELANIE UTTENREUTHER

Das Mittelalter im Jugendbuch bis 14 Jahre. Ein Praxisbericht
über ein Leseförderungsprojekt für die Unterstufe und seine
Verankerung im Lehrplan 235

ULRICH STECKELBERG

Mittelalterabende, Jugendbücher und ‚Nibelungenbild‘.
Möglichkeiten des Umgangs mit mittelalterlicher Epik
am Gymnasium 255

INES HEISER

Nibelungen-Fantasy: Chance oder Schaden für die Schule? 271

DETLEF GOLLER, ANDREA MEISEL

Die Nibelungen in der Grundschule: Annette Neubauers
„Das rätselhafte Schwert“ 287

ANDREA SCHINDLER

Didaktische Zwischenräume. Über den Wert von Inseln und
Baumhäusern 297

IRIS MENDE

„*A quest! Come follow me, dear friends, and we shall find our goal,
or else shall perish bravely in the charge!*“ Auf den Spuren des
Mittelalters in den *Harry-Potter*-Romanen 315

JANINA DILLIG

„*The destiny of a great kingdom...*“ König Arthur und das
Erwachsenwerden in der BBC-Serie *Merlin* 329

SARAH BÖHLAU

Schweinehirte und Fischerkönig. Artus- und Gralsmythos in der
Gwydion-Quadrologie von Peter Schwindt 349

URSULA BIEBER

Die Rezeption mittelalterlicher russischer Historien und
Legenden in sowjetischer und postsowjetischer Zeit
in Büchern für Kinder und Jugendliche 369

CLAUDIA DAIBER

Karel ende Elegast / Karl und Ellegast. Eine Rittergeschichte aus dem niederländisch-belgischen und deutschen Kultur- und Sprachraum ..379

MARIANNE DERRON, ALAIN CORBELLARI

Tristan und Isolde kindergerecht erzählt. Französische Bearbeitungen des *Tristan*-Stoffes für die Jugend 397

MANUEL SCHWEMBACHER

„Im Harnisch kömmt daher ein Mann...“ Das Mittelalter in Joseph Jacob Ladurners Erzählungen 409

STEFANIE KULICK

Mirjam Presslers *Nathan und seine Kinder*. Zur Aktualität des Religions- und Ehrdiskurses 429

ANDREAS SEIDLER

Kirsten Boies *Alhambra*. Eine Zeitreise zur Gegenwart 441

SEBASTIAN SUSTECK

Roman und Zivilisation. Die Struktur der mittelalterlichen Welt in Tonke Dragts Jugendroman *Der Brief für den König* 457

SILVAN WAGNER

Walter Moers' *Der Schreckenmeister*. Ein postmodernes Zitat der Frühen Neuzeit und sein literaturdidaktischer Mehrwert ... 479

Register 495

Vorwort

Schon ein kurzer Blick auf die einschlägigen Neuerscheinungen im Bereich des Kinder- und Jugendbuchs zeigt, dass die Rezeption mittelalterlicher Stoffe und Geschichte(n) dort eine zentrale Rolle einnimmt, ja dass man durchaus – mit Blick auf AutorInnen wie Cornelia Funke, Rainer Maria Schröder, Gerald Morris, Felicitas Hoppe, Kirsten Boie oder auch Joanne K. Rowling – von einem „Mittelalter-Boom“ sprechen kann. Dies steht in deutlichem Gegensatz zu den Lehrplänen (in Fächern wie Deutsch und Geschichte, aber auch in vielen anderen Bereichen), bei deren vorgegeblicher ‚Entrümpelung‘ gerade das Mittelalter, seine Literatur und Geschichte häufig auf der Strecke bleiben ohne Rücksicht auf die Tatsache, dass sowohl das Bewusstsein um die Existenz europäischer Identität im Sinne der Bewahrung und Weitergabe des „kulturellen Gedächtnisses“ (Assmann) damit in nicht umkehrbarer Form verschüttet als auch eine wesentliche Chance vertan wird, das offenkundig existente und virulente Interesse der Jugendlichen, auch ihre Bereitschaft zur Lektüre umfangreicher und komplexer Texte, zur Heranführung an zentrale Bereiche des ‚Kompetenz-Erwerbs‘ zu nützen.

Mit der Tagung am 10. und 11. Dezember 2010 und folgend mit dem vorliegenden Band haben wir es unternommen, ausgehend von diesem offenkundigen Widerspruch Vertreterinnen und Vertreter der mediävistischen Fachwissenschaften, der Didaktik und der Lehrerschaft zusammenzubringen und neben dem Versuch einer ‚Bestandsaufnahme‘ des einschlägigen Textkorpus unter anderem Fragen nach den dort vermittelten Bildern vom Mittelalter oder von Mittelalterlichem, den Möglichkeiten literarästhetischer Bewertung, der nationalen (Un-)Vergleichbarkeiten und auch nach den Folgerungen für den (Deutsch-)Unterricht (in unterschiedlichen Altersstufen) zu stellen, um so weitere Debatten und Gespräche anzustoßen. Die intensiven und anregenden Diskussionen und Gespräche sowie der umfangreiche Tagungsband, dessen

Beiträge von wissenschaftspolitischen Überlegungen über literaturwissenschaftliche Analysen der Mittelalter-Rezeption in Kinder- und Jugendbüchern in Geschichte und Gegenwart bis zur Vorstellung und Dokumentation konkreter Unterrichtsprojekte reichen, können hoffentlich das große Potential sowohl in Hinblick auf die Fülle hochwertiger Kinder- und Jugendbücher als auch auf Ideen und Kreativität für die Unterrichtspraxis deutlich machen. Wir danken allen Referentinnen und Referenten für ihr intensives Engagement im Rahmen der Tagung sowie für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an diesem Band und nicht zuletzt für ihre Geduld bei den diversen Verzögerungen der Drucklegung.

Ebenso danken wir der Universität Bamberg und dem Zentrum für Mittelalterstudien der Universität Bamberg für die finanzielle und organisatorische Unterstützung der Tagung und der Drucklegung. Unser Dank gilt darüber hinaus allen, die durch ihre Hilfe zum Gelingen der Tagung sowie des vorliegenden Bandes beigetragen haben, insbesondere den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Hilfskräften des Lehrstuhls für Deutsche Philologie des Mittelalters und der Juniorprofessur für Germanistische Mediävistik, den Sekretariaten des Lehrstuhls und des Zentrums für Mittelalterstudien, namentlich Christiane Schönhammer und Maria Wüstenhagen, sowie Sarah Böhlau für die Unterstützung bei der Redaktion des vorliegenden Bandes.

Nicht zuletzt danken wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der University of Bamberg Press, insbesondere der Leiterin, Frau Dipl.-Volksw. Barbara Ziegler, für die fachkundige Unterstützung.

Bamberg, im September 2012 Ingrid Bennewitz & Andrea Schindler

Ina Karg (Göttingen)

Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen

Mittelalter-bezogene Kinder- und Jugendliteratur zwischen einst und jetzt

Anbindung an Vorgänge im Herbst 2010

Im Herbst des Jahres 2010 verlangte der Vater eines Schülers an einem Staatlichen Gymnasium in Regensburg die Abnahme des Kruzifix, das im Klassenzimmer seines Sohnes aufgehängt war. Der Schulleiter folgte dem Verlangen und verhielt sich damit korrekt im Sinne des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichtes vom 16. Mai 1995. Der Vorfall löste geradezu flutartig eine kontroverse Resonanz in den lokalen und regionalen Medien aus.¹

In seiner Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit am 03.10.2010 formulierte Bundespräsident Christian Wulff in Bremen:

„Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“²

Vom bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer hörte man kurz darauf:

„Integration heißt nicht nebeneinander, sondern miteinander leben auf dem gemeinsamen Fundament der Werteordnung unseres Grundgesetzes und unserer deutschen Leitkultur, die von den christlich-jüdischen Wurzeln und von Christentum, Humanismus und Aufklärung geprägt ist.“³

1 Mittelbayerische Zeitung, 13./14.11.2010, S. 8; 20./21.11.2010, S. 48.

2 <http://www.bundespraesident.de/-/2.667040/Rede-von-Bundespraesident-Chri.htm> (24.02.2011).

3 http://www.rp-online.de/politik/Integration-soll-sich-an-deutscher-Leitkultur-orientieren_aid_919073.html (12.11.2010).

I. Fremde in mittelalterlichen Texten

Leitkulturdebatten und Fremdheitsdiskurse sind für Mediävisten, so könnte man sagen, Tagesgeschäft. Die Heiden, so erfahren wir aus mittelalterlichen Texten, sind Kinder des Teufels. Gottes Zorn richtet sich auf ihren Leib und ihre Seele; sie fahren zur Hölle. Nicht genug: Sie stellen eine Gefahr dar: Sie brandschatzen, stören Gotteshäuser und opfern falschen Göttern. Den Schaden, den sie anrichten, muss man bekämpfen, und so bekommt Karl als *gotes dinist man* die Aufforderung, nach Spanien zu eilen, um dem Spuk ein Ende zu bereiten. So erzählt es das *Rolandslied* des Pfaffen Konrad, eines Regensburger Geistlichen, das man um 1170 ansetzt (V. 31; 55 ff.; 200 ff.).

Die Thematik der Begegnung mit den anderen Religionen, den Juden und den *heiden*, beschäftigt die Zeit in nicht unerheblichem Maße. Die in der Mitte des 12. Jahrhunderts entstandene *Kaiserchronik* enthält das bekannte Religionsgespräch zwischen Papst Silvester, der gegen zwölf jüdische Opponenten den christlichen Glauben verteidigt, siegt und es erreicht, dass sich alle Nichtchristen taufen lassen.⁴ Doch scheint es auch andere, freundlichere Töne in der Darstellung von Kulturkontakten zu geben:

Wir erfahren von Kriemhild, die den Hunnenkönig Etzel heiratet. In der Geschichte, die davon erzählt, erscheint sein *ingesinde vro vnd vil riche hoefsh vnt gemeit* (*Nibelungenlied*, V. 1384 f.). Der Parzival-Vater Gahmuret tritt in den Dienst des *bâruc* von Bagdad, dessen Kompetenzen der Erzähler mit denen des Papstes in Rom vergleicht (*Parzival*, V. 13, 25 f.).

Wolframs *Willehalm* erzählt von der heidnischen Arabel, die sich in den Christen Willehalm verliebt, sich taufen lässt, ihn heiratet und sich Gyburc nennt. Als sich das ihre Verwandtschaft verständlicherweise nicht bieten lässt, den bewaffneten Kampf aufnimmt und eine Schlacht nach der anderen droht, wendet sich Gyburc an ihre christliche Mannschaft und fordert: *hoert eines tumben wibes rat – schonet gotes handgetat* (V. 306, 25 f.).

4 V. 10359 ff.; Witthöft 2010 mit ausführlichen Literaturangaben zu den ‚Religionsgesprächen‘.

Gyburcs Rede und das darin enthaltene theologische Programm hat viel mediävistische Forschungsdruckerschwärze gekostet. Allerdings wird weiter gekämpft und weiter gemordet, und die *heiden* richten – nach wie vor – großen Schaden unter den Christen an. Besonders interessant aber ist, dass einige von ihnen wahre Exoten sind: Gorhant aus Indien hat eine glänzende Haut aus grünem Horn, und seine Äußerungen vergleicht der Erzähler mit Tierlauten (35, 13 ff.; 41, 3 ff.). Damit gesellt sich die Figur in eine Reihe von Gestalten, wie sie das Mittelalter im außerhöfischen Bereich und an den Grenzen der Welt in der mentalen und geographischen Fremde ansiedelt, die zugleich schrecklich und faszinierend ist.⁵ Als ihre beste Verkörperung darf wohl Wolframs Gralsbotin Cundrie gelten: Unermesslich reich ausgestattet, unendlich gelehrt, körperlich aber unvergleichlich hässlich, gesellt sie sich zu einäugigen, hundsköpfigen, großohrigen Monstra am Rande der Welt, von denen auch andere Geschichten erzählen. Ihr Schöpfer weiß, wie andere auch, dass die Existenz solcher Gestalten auf den Ungehorsam der Töchter Adams zurückzuführen ist, die in der Schwangerschaft verbotene Speisen gegessen haben. Das Mittelalter hat kein Problem damit, Reales und Phantastisches, wie es sich nach unserer heutigen Auffassung bestimmt, nebeneinander zu setzen, und dies nicht nur in den Erzählungen von Herzog Ernst, Alexander, von Iwein oder Parzival, sondern auch in der enzyklopädischen Wissensliteratur etwa des Bambergers Hugo von Trimberg oder des Regensburgers Konrad von Megenberg mit seinem *Puoch von den natürlichen ding* von etwa 1350. Wichtig ist nicht, was etwas ‚ist‘, wichtig ist vielmehr, was es bedeutet. Ein Einhorn beispielsweise ist Allegorie für die Menschwerdung Christi und wo immer es aufgerufen wird, trägt es diese Bedeutung weiter.

II. Mittelalter in heutiger Kinder- und Jugendliteratur

Seit geraumer Zeit kennen wir eine nicht unerhebliche Zahl von Büchern verschiedener Textgenres für Kinder und Jugendliche, die augenscheinlich aus mittelalterlicher Überlieferung schöpfen. Dazu gehören Nach- und Neuerzählungen (Auguste Lechner und Franz Fühmann), Sachbücher, historische Romane und schließlich solche, die sich der

5 Vgl. Ernst 2002, S. 211 ff.; Röcke 1992.

Phantastik oder *fantasy* zuordnen lassen. Von Letzteren und von den historischen Romanen soll im Folgenden die Rede sein.

Einer der historischen Romane, die die Kreuzzugsthematik aufgreifen, ist Harald Pariggers *Der schwarze Mönch* von 1998 (2005 in der 7. Aufl.). Um einem wenig erfreulichen Leben im mittelalterlichen Speyer zu entkommen, folgt der junge Gerhard dem Aufruf des schwarzen Mönchs Nikolaus und schließt sich wie viele andere seinem Zug ins Heilige Land an. Doch die Kreuzfahrer-Kinder kommen nur bis Genua. Zwar werden sie unterwegs immer wieder von freundlichen Menschen versorgt, doch Anstrengungen, Krankheiten und schließlich der Verlust des Glaubens an das Ziel und an die Anführer lassen das Unternehmen scheitern. Die Geschichte wird als Rückblende in eine Rahmenhandlung eingebaut: Der erwachsene Gerhard und seine Partnerin Rebekka, die sich Irmingard nennt, um ihre jüdische Herkunft nicht schon mit dem Namen preiszugeben, leben vergleichsweise gut situiert in Speyer und stellen fest, dass der gealterte Nikolaus wieder in der Stadt ist und predigt wie ehemals. Der Rahmen wird geschlossen, indem Rebekkas Bruder, der vom Aussatz befallen ist, den Kreuzfahrer-Anführer absichtlich ansteckt. Nikolaus hatte einst die Eltern der beiden ermordet. Der historische Hintergrund ist der so genannte Kinderkreuzzug von 1212.

Michael Cadnum führt mit seinem Roman *The Book of the Lion* von 2000 (deutsch: *Im Zeichen des Kreuzes*, 2001) seine Leser in das späte 12. Jahrhundert: In England wird ein Mann wegen Münzfälschung angeklagt; ihm wird die Hand abgehackt; sein Lehrling Edward kann fliehen und kommt in den Dienst eines Ritters, der sich einem Kreuzzug anschließt. Der historische Hintergrund ist die Belagerung und Rückeroberung von Akkon 1189–1191 im Dritten Kreuzzug durch Richard Löwenherz, Philipp II. von Frankreich und Leopold von Österreich.

Einem Kreuzzug schließt sich auch der jugendliche Protagonist in Kevin Crossley-Hollands Artus-Trilogie an. Die Geschichte erzählt vom jungen Artus: Er wächst um 1200 als Pflegesohn von Sir John, den er lange für seinen leiblichen Vater hält, im Grenzland zwischen England und Wales auf, wird Knappe und beteiligt sich an einem Kreuzzug. Dabei sieht er die Wertewelt seiner Umgebung, die ihm als Ideal vermittelt wurde und an die er geglaubt hatte, zerfallen, was ihm vor allem dadurch deutlich wird, dass er in einem ihm von Merlin übergebenen

magischen Stein Szenen aus der arthurischen Literatur beobachten kann und diese als eine Art allegorisches Parallelgeschehen mit seiner eigenen Situation verbindet.

Alle drei Romane greifen historische Ereignisse auf, die einst, in der mittelalterlichen Welt, von der Kulturbegegnung geprägt waren, und sie nutzen den Fremdheitsdiskurs der Zeit in zweierlei Hinsicht.

1. Man findet beispielsweise die bekannte Kreuzzugsrhetorik und Argumentation: Die Heiden sind des Teufels, sie beten falsche Gottheiten an, sie entehren die heiligen Stätten und müssen vernichtet werden. Gott will es – so die bekannte Propaganda⁶ – und der Papst vergibt jedem, der sich beteiligt, die Sünden ohne Buße. Der jüdischen Bevölkerung in den Heimatorten oder unterwegs wird unter dem (gängigen) Vorwurf der Christustötung und der Übernahme von Geldgeschäften mit Diskriminierung, offener Gewalt und sogar Mord begegnet.
2. Als die Protagonisten tatsächlich auf die andere Kultur treffen, staunen sie: Die Kreuzfahrer stoßen in Venedig auf sarazenische Händler. In den Dialogen wird das wechselseitig wahrgenommene merkwürdige Äußere thematisiert. Die Vertreter der westlichen Kultur unter den Gesprächspartnern insistieren dabei darauf, dass es die anderen sind, die seltsam aussehen. Abgesehen davon bieten die Händler Waren an, wie sie die Protagonisten noch nie gesehen haben: Gewürze, Schwämme, Parfüm, Gold – den Reichtum des Orients. Ferner sagen sie die Zukunft voraus und führen Bilder von eigenartigen Wesen mit sich: ein als „absurde“ Mischung von Vogel und Tier deklariertes Wesen – „half bird, and half-beast“ (Crossley-Holland, III, S. 48 bzw. 63)⁷ – oder Tiere, die Artus noch nie gesehen hat. Es sind die Exoten von einst.

Die Jugendbücher bedienen sich also mittelalterlicher Wissensbestände, wie sie uns die alten Texte als das Wissen ihrer Zeit überliefern. Sie nutzen es allerdings weniger zur Einführung ihrer Adressaten in eine mittelalterliche Welt, sondern eher dazu, um damit gegenwärtig bedeutsame Themen zu verhandeln. Sie tun dies in politisch korrekter Weise

6 Neben dem ‚Klassiker‘ Steven Runciman: Geschichte der Kreuzzüge, 1957 ff. sei als eine der jüngeren Publikationen auf Jaspert 2010 hingewiesen.

7 Die zuerst genannte Seitenzahl bezieht sich auf die englische, die zweitgenannte auf die deutsche Ausgabe; so auch in folgenden Referenzen.

und meist mit erzählerischen Mitteln, die eine Identifikation unterstützen. So wird etwa kein Zweifel daran gelassen, dass der Kreuzzug für die Protagonisten zu einer schrecklichen Erfahrung wird: Die Rhetorik erweist sich als leer, die Führer als Verführer, die kriegerischen Auseinandersetzungen als unberechtigt, das Ideal als brüchig, vor allem da es von denen, die es vertreten, nicht gelebt wird.

Am deutlichsten wird die Intention, dies den jungen Leserinnen und Lesern zu zeigen, bei Parigger, der sein Buch explizit als Warnung vor Verführern verstanden wissen möchte, denen Jugendliche Widerstand leisten sollen. Den Religionen aber ist Toleranz entgegenzubringen: An prominenter Stelle in der Geschichte erzählt die jüdische Rebekka die bekannte ‚Ringparabel‘ in einer neuen Version: In ihr hat sich die Wirkung der Ringe bereits erwiesen, was Anlass ist zu sagen, tolerantes Miteinander sei vom ‚Vater‘ gewollt: „Darum streitet nicht mehr, wer von euch den rechten Glauben hat. Jeder für sich hat ihn. Wir beten alle zu demselben Gott und nur ausgemachte Narren werden darüber zu Feinden“ (Parigger, S. 338).⁸

Subtiler bieten die beiden anderen Bücher die Botschaft an. Ein Mittel besteht darin, dass von Einzelbegegnungen mit Menschen erzählt wird, die sympathisch gezeichnet sind und Mitgefühl hervorrufen:

„Sie haben ihn herausgebracht, damit er hier seinen letzten Atemzug tun kann. Hier auf dem Marktplatz. Das war sein Wunsch.“

Wir bekreuzigten uns.

„Wie heißt er?“, fragte ich.

„Salman“, antwortete Lord Stephen. „Sie sagt, sein Name sei Salman. Ein Sarazene.“

„Ein Sarazene!“, keuchte ich auf.

Die Frau legte einen Finger an ihre Lippen und lächelte versöhnlich. Immer noch klang mir Olivers Stimme in den Ohren: „Sie beten zu dem falschen Propheten. Sarazenen sind Ungläubige. Und du kannst sicher sein, dass der Schlund der Hölle weit geöffnet ist für all die Heiden und Häretiker und Ungläubigen!“

Da bemerkte ich, dass der Sarazene mich direkt anblickte. Er lächelte und sagte etwas.

8 Bekannt ist die Ringparabel vor allem aus Lessings Drama *Nathan der Weise* mit dem Appell an jeden Sohn, in der Annahme zu leben, er habe den rechten Ring, d. h. die Prinzipien seiner Religion ernst zu nehmen; die Version bei Boccaccio lässt die Entscheidung über die richtige Religion offen, ohne Lessings Appell; eine ältere Version hat eine klare Ansage, dass der Ring (und es gibt nur einen) die christliche Religion und den liebsten Sohn verkörpert; Material und Quellen dazu: von Düffel 1985.

„Er wünscht uns, dass Allah immer an unserer Seite stehen möge“, übersetzte Lord Stephen. „Er sagt, er habe einen Sohn in deinem Alter.“ Der Sarazene hustete in sein Taschentuch und ich sah, dass er Blut spuckte.“ (Crossley-Holland II, S. 356).

Vor allem aber kann ein Autor in inneren Monologen und Kommentierungen des Geschehens in den Gedanken des Protagonisten, an denen der Erzähler den Leser teilhaben lässt, seine Botschaft unterbringen.

„Doch was ist mit Salman, dem sarazenischen Kaufmann? Er war doch sicher kein Feind Gottes. Und Ziryab, der weise Gesanglehrer, und all die Sarazenen, die Bücher über die Sterne und die Heilkunst verfasst haben ... Wenn sie so gelehrt waren, wie konnten sie dann so fehlgeleitet sein? Wie konnten sie zu Feinden Gottes werden?“ (Crossley-Holland II, S. 362).

Figurenkonzept, Motivation und Handlungslogik sind als Angebot an heutige Leserinnen und Leser heutigen Vorstellungen von einer Logik des Verhaltens und psychologischer Nachvollziehbarkeit der Handlungen der Protagonisten geschuldet. Dies betrifft auch das Ambiente, das sich in diesen Romanen historisch und geographisch ‚korrekt‘ gibt. Und auch die vor einer solchen Mittelalterkulisse verhandelten Themen haben das heutige Publikum im Blick. Sie gehen weit über die Kreuzzugsthematik hinaus und sind damit dem verpflichtet, was auch ihre Adressaten aus ihrer eigenen Lebenswelt kennen, was ihren Interessen entgegen kommt und ihre Diskurse aufgreift, die sie als Jugendliche unserer heutigen Gesellschaft führen: das Erwachsenwerden, die erste Liebe, die Beziehung zum Vater und zu Vater(ersatz)figuren, zur Mutter, die Frage nach Recht, Unrecht, Gerechtigkeit und Intrigen – und all dies ist so dargestellt, dass es die Leser mit heutigen Zugriffen zur Welt akzeptieren können: Die aufkommende Liebe ist eine emotionale Angelegenheit zwischen zwei jungen Menschen und folgt nicht etwa einem mittelalterlichen konventionalisierten Darstellungsmuster eines höfischen Rituals; die Vater-Sohn-Beziehung leidet unter Gefühlskälte *dieses* Vater-Individuums, von dem erzählt wird. Die sozialen Rollen im Feudalsystem spielen zwar in den Handlungsablauf herein, für gelingende oder aber konfliktreiche Beziehungen sind jedoch ganz die dem Individualcharakter zugeschriebenen Verhaltens- und Handlungsweisen entscheidend: Bei Cadnum ist es die Freundschaft zwischen zwei Jungen und bei Crossley-Holland die aufbrausende und egoistische Vaterfigur, die ihre widersprüchlichen Gefühle nicht steuern und kontrollieren kann.

Mit der offensichtlichen Verpflichtung auf ein Gegenwartskonzept von Handlung und Person ist nur konsequent, dass trotz der Übernahme bestimmter Bilder aus der Vermittlung der mittelalterlichen Begegnung mit der Fremdkultur die Gorhant- und Cundrie-Figuren oder Drachen, Einhörner und Phönixe als Ko-Akteure nicht auftauchen. Cadnums Edward ist der einzige, den sein Autor einem Ko-Akteur gegenüber die folgende Vermutung äußern lässt:

„Ich hatte von monströsen Menschen in fernen Ländern gehört, Ungeheuern mit dem Gesicht auf der Brust und dem Hirn unter den Rippen, ohne Köpfe und von einer Menschenrasse, die man Einbeiner nannte, weil diese Wesen nur auf einem dicken Bein über den Boden hüpfen.“
(Cadnum, S. 89).

Dazu kommt es aber dann nicht. Und wenn bei Crossley-Holland ein Sir Pellinore von der Begegnung mit einem „bellenden Biest“ erzählt, das „den Kopf einer Schlange und den Körper eines Leoparden, das Hinterteil eines Löwen und die Hufe eines Hirschbocks“ (Crossley-Holland I, S. 211) hat, so ist dies eine der Szenen, die der Protagonist Artus in seinem Stein beobachtet, nicht die real-historisch und real-geographisch gedachte Welt. Man trennt also ganz klar Phantastisches und Reales gemäß heutiger Weltdeutung.

III. Fantasy und Phantastische Literatur

Die Monstra, Mensch-Tierwesen und aus heutiger Perspektive phantastischen Gestalten finden wir gegenwärtig anderswo: Sie sind nicht wie in den mittelalterlichen Texten mental-geographisch ausgelagert, sondern literarisch, nämlich als Akteure und Ko-Akteure einer reichen *fantasy*-Literatur, die sich an junge Leserinnen und Leser wendet. Ohne dass eine historische Anbindung in den Büchern oder durch die Autoren benannt würde, gelten aber auch diese erzählten Welten als mittelalterlich. So schreibt Irmgard Nickel-Bacon über Cornelia Funkes *Tinetrilogie*:

„Während im ersten Band noch eine italienisch anmutende Alltagswirklichkeit dominiert, entführt uns Funke im zweiten Band in eine mittelalterliche Welt voller Wunder und Schrecken.“⁹

9 Nickel-Bacon 2008, S. 404.

Ähnlich sieht dies Dieter Wunderlich, wenn er über Funkes Protagonistin sagt:

„So findet das Mädchen sich alsbald in einer ihr völlig fremden mittelalterlichen Welt wieder, in der gefährliche Abenteuer warten.“¹⁰

Offensichtlich werden bestimmte Signale als ‚Mittelalter‘ wahrgenommen bzw. von den Autoren gezielt so eingesetzt, um ‚Mittelalter‘ zu signalisieren. Auch oder gerade wenn keine historischen Daten genannt sind, werden gängige Vorstellungen von dem, was ‚Mittelalter‘ ausmacht, aufgerufen. Jacques Le Goff hat Komponenten einer verführerischen materiellen Kulisse beschrieben, die er einst in Walter Scotts *Ivanhoe* gefunden hat und die sich für ihn und seiner Wahrnehmung nach für viele andere zum ‚Mittelalter‘ verdichtet haben:¹¹ Dazu gehören ein Wald, ein (belagertes) Schloss, ein Turnier, Buden, Zelte, Getümmel, Kauflleute, adelige Damen, Ritter, Mönche, Spielleute, Gaukler, Heilkundige, und die Akteure hantieren mit bestimmten Requisiten wie Schwert, Schild, Pfeil und Bogen. Es gibt die Vorstellung von einem düsteren und einem höfisch-kultivierten, faszinierenden Mittelalter. Beide Vorstellungen zusammen können schließlich eine Welt generieren, die unwirklich und ‚anders‘ ist als alles gegenwärtig real Erfahrbare. Signalisiert schon das phantastische Ambiente ‚mittelalterlich‘,¹² so gilt dies für Drachen, Flugechsen, Steine fressende Monster, hunds-köpfige Zweibeiner, Einhörner und manch andere monströse Wesen erst recht. Und schließlich äußern sich manche Autoren, wie etwa Peter Freund, explizit in diesem Sinne.¹³

Der Einwand ist nun nicht von der Hand zu weisen, dass es sich bei einer Reihe von Wesen um solche handelt, die viel älter sind. Allerdings haben sie in der Zeit, die wir ‚Mittelalter‘ nennen, eine spezifische Bedeutungszumessung bekommen. Sie werden einer christlichen Deutung unterzogen und den Monstra und Mischwesen wie Riesenfüßlern oder Kranichschnäblern – „half bird – half beast“ – wird ein Ort außer-

10 Zu finden auf seiner Webseite: http://www.dieterwunderlich.de/Funke_tintenblut.htm (24.02.2011).

11 Vgl. Le Goff 2004, S. 11.

12 Wolframs Schastel Marveile wäre ein Beispiel, vgl. dazu: Karg 2010.

13 Peter Freund etwa reklamiert für sein Buch *Laura und das Geheimnis von Aventerra* das Mittelalter: <http://www.freund-peter.de/lauraswelt/dieweltvonaventerra.html> (31.01.2012).

halb der eigenen, aber doch an den Grenzen der bekannten Welt zugewiesen.¹⁴

Wenn heutige Autoren die Überlieferung für das Ambiente und das Figureninventar ihrer epischen Welten nutzen, so ist das Ergebnis solch produktiver Rezeption sehr unterschiedlich und entsprechend ergeben sich Möglichkeiten für den Leser. Thomas Anz sieht die literarische Produktion grundsätzlich als ein komplexes und in den einzelnen Komponenten einander überlappend gestaltetes Spiel mit Gattungen, Traditionen, Motiven, Figuren und offenen oder versteckten Anspielungen. Zugleich verbindet er damit aus der Perspektive des Lesers die Freude, dieses Spiel entdeckend mitspielen zu können: „Für den Leser wiederum kann das Entdecken solcher Anspielungen zu einem lustvollen Spiel werden, bei dem er seine Wissenskompetenz auf die Probe stellt und im Falle des Erfolges genießt.“¹⁵ Dieser in einem weiten Sinn rezeptionsästhetische Ansatz von Intertextualität erscheint für die Betrachtung von Kinder- und Jugendliteratur besonders geeignet. Allerdings gelingt das ‚Geschicklichkeitsspiel‘ nur, wenn von der einen Seite (Autoren) auch tatsächlich Entdeckungen ermöglicht werden, und die andere Seite (Leser) auch die Fähigkeit zu solcher entdeckenden Lektüre mitbringt. Wenn hingegen in Geschichten die Akteure und Ko-Akteure austauschbar sind oder Leserinnen und Leser keine Wissensbestände mitbringen oder vermittelt bekommen haben, so findet kein Spiel statt oder es ist, aus dieser Sicht zumindest, von vornherein eine Verlustrunde. Joanne K. Rowlings Einhörner, Drachen und der Phönix des Schulleiters bieten solche Entdeckungsmöglichkeiten, wenn man dafür das Wissen hat;¹⁶ Cornelia Funkes Einhornherde in ihrem neuen Roman *Reckless* scheint völlig austauschbar durch jede andere Schar massenhaft auftretender Tiere. An der Vermittlung von Botschaften mögen Autoren aber natürlich dennoch interessiert sein.¹⁷

14 Die Ortszuweisung könnte als Ausgrenzung und zugleich Bewältigung in der narrativen Verhandlung von höfischer Welt und *aventure*-Bereich im Artusroman verstanden werden; in diesem Sinne: Haug 2003.

15 Anz 1998, S. 43; vgl. dazu auch Karg/Mende 2010, S. 173 f.

16 Vgl. Karg/Mende 2010, *passim*.

17 Man könnte daran denken, aus der Art der Traditionsverarbeitung Qualitätskriterien zu entwickeln; zur Wertung der *fantasy*: vgl. Bonacker 2006.

Hat man angesichts der historischen Romane gesehen, dass der Mittelalter-Aufruf Kulisse für gegenwärtige Themen und Verhandlungen bietet, so gilt Ähnliches für die phantastischen Texte. Um Phantasie, Kreativität und die Gefahr des Verlustes kultureller Erinnerungen geht es in Michael Endes *Unendlicher Geschichte* und um ein Aufgreifen des gegenwärtigen Lesediskurses in Cornelia Funkes *Tintentrilogie*. Ein zum Zeitpunkt der Publikation bzw. während der Überarbeitungsphase brisantes Thema (‚bedrohte Tierwelt‘) greift Funke in *Die große Drachensuche* 1988 und *Drachenreiter* 1997 auf. Somit gibt, wie die mittelalterliche Kulisse der historischen Romane auch, das *fantasy*- oder phantastische Inventar die Möglichkeit zur Nutzung für Aktuelles und wird dabei auf eine gegenwärtige Plausibilität verpflichtet. Sie betrifft, ebenfalls wie bei den historischen Romanen, nicht nur die Themen, sondern v. a. auch die Gestaltung der Figuren als Handelnde im Sinne einer heutigen Motivationslogik und politischer Korrektheit: Meggie liebt ihren Vater und sorgt sich um ihre Mutter, Bastian hat Probleme als Außenseiter in der Schule. Selbst wenn Cornelia Funkes *Reckless* mit Erzählversatzstücken (und diesmal mit weniger ‚Mittelalterlichem‘) arbeitet, die es dem Leser nahezu unmöglich machen, ein Syntagma zu erkennen und die Episoden einer stringenten Handlungslogik zu unterziehen – was für Leser allerdings gerade Spaß bedeutet¹⁸ –, so geht es doch um Themen wie die Sohn-Vater-Beziehung, die Liebe, Krankheit oder das Gute und das Böse. Vor allem aber ist die Botschaft klar, denn der Protagonist handelt grundsätzlich aus dem Willen zur guten Tat, seinen Bruder vor dem Verderben zu retten.

IV. Leitkultur und Fremdheitsdiskurs einst und heute

Es sieht nun so aus, als ob sich die Darstellung von den Fragen des Fremdheitsdiskurses und der Leitkultur entfernt hätte. Dem ist jedoch nicht so. Denn ‚Kultur‘ wird seit geraumer Zeit als ein weit gefasster Begriff verstanden, bei dem an Werte und Einstellungen, Verhalten und Habitus gedacht wird. ‚Kultur‘ ist aus dieser Perspektive betrachtet all das, womit Menschen die Welt, in der sie angekommen sind und die

18 Aufschlussreich dazu eine „Rezension“: „Der Aufbau der Geschichte war mitreißend und ich ahnte zu keiner Zeit, was als nächstes geschehen würde.“ http://www.funke-reckless.de/rezensionen/rezensionen-ansehen/?no_cache=1 (23.02.2011).

zunächst und für sich genommen bedeutungslos ist, sortieren, ordnen, organisieren und ihr damit *gemeinsam* und im Unterschied zu anderen eine Bedeutung zumessen. ‚Kultur‘ bezieht sich demnach auf die Prinzipien, nach denen sie ihr Leben zusammen mit anderen angehen, und die Art und Weise, wie sie ihre Angelegenheiten verhandeln und regeln und miteinander kommunizieren.¹⁹

Für die Zeit, die wir ‚Mittelalter‘ nennen, d. h. für vormoderne Weltdeutungen und ihre Ausdrucksformen, lässt sich nun feststellen, dass sinnlich Wahrnehmbares und psychologische Handlungslogik nicht die entscheidenden Prinzipien sind, die Welt zu deuten und sich über sie zu verständigen. Was man weiß und was man weitervermittelnd kommuniziert, ist nicht empiriegestützt, auch wenn Autoren – der Rhetorik verpflichtet – versichern, alles mit eigenen Augen gesehen zu haben. Wissen ist vielmehr Überlieferung und Traditionsaufruf, beruht auf deutungsleitender Heilsgewissheit und konventionalisierten Darstellungsmustern. Damit ist unerheblich, ob ein Wesen, Tier oder Monster im heutigen Sinne existiert oder nicht. Etwas als *wunder* und *wunderlich* zu bezeichnen, bezieht sich auf all das, „worüber sich jemand wundert“, was so besehen mehr über ihn, seine Einstellungen, Haltungen und Zugriffe zur Welt sagt als über sein Objekt.²⁰ Damit ist auch verständlich, dass die Enzyklopädien und Naturdarstellungen problemlos das Einhorn und den Drachen neben Wolf, Elefant und Kamel stellen können und Sachliteratur dasselbe Inventar wie die erzählten Geschichten hat. Der Unterschied besteht nicht im Inhalt, sondern im Genre.

Für heutige jugendliche Leser hingegen gilt ein anderer Zugriff auf die sie umgebende Welt: Die rational-naturwissenschaftliche Weltinterpretation hat Reales und Phantastisches auseinanderbrechen lassen – abgesehen davon, dass auch Wölfe und Elefanten nicht zu den alltäglichen Begegnungen auf der mittelalterlichen Straße gehört haben dürften. Ein schönes Manifest für den Umbruch des vorhandenen kulturellen Deutungsparadigmas ist die Reisebeschreibung Sir Walter Raleighs. Er berichtet (ähnlich Cadnums Edward), dass er von *headless men* und anderen *monstra* gehört habe, die auf dem East Indian Archipelago wohnten, und fährt fort:

19 Vgl. Hansen 2001; Heringer 2004.

20 Haug 2003, S. 160.

„Whether it be true or no, the matter is not great, neither can there be any profit in the imagination; for mine own part I saw them not.“²¹

Man traut also nun am Ende des 16. Jahrhunderts den eigenen Sinneswahrnehmungen mehr als der Überlieferung; man erklärt in Form von Kausallogik und plausiblen Zusammenhängen; plausibel heißt dabei, dass Diskurse rational und empiriegestützt geführt werden. ‚Kultur‘ im Sinne der Art und Weise, Sinnzumessungen zur Orientierung in der Welt zu geben und Zugriffe vorzunehmen, ändert sich. Es gibt allerdings nun auch einen Bereich, der sich verweigern kann, der gerade darin als innovativ erachtet wird und sich besonderer Hochschätzung erfreut, dass er den Gegendiskurs führt: Literatur. Vorsichtig formuliert könnte man hier ein kulturhistorisches Konzept für die Entstehung einer Literatur entdecken, die sich dann schließlich ab dem Ende des 18. Jahrhunderts ihrem eigenen Selbstverständnis nach als „autonom“ und „polyvalent“ präsentiert.²²

Dass Kinder- und Jugendliteratur allerdings den vorherrschenden kulturellen Sinnggebungsprinzipien verpflichtet ist, wird verständlich, wenn man bedenkt, dass sich ihre Adressaten die kulturellen Gegebenheiten und deutungsleitenden Maximen erst aneignen müssen. Damit hat Kinder- und Jugendliteratur immer einen pädagogischen Touch und gerät in die Gefahr, als wenig innovativ und unter den Voraussetzungen von Genieästhetik, Kunstautonomie, Originalitätspostulat und Polyvalenz auch als wenig wertvoll angesehen zu werden. Sowohl die historischen Romane als auch die *fantasy*-Geschichten der benannten Autoren bleiben dem rationalen Paradigma und dem der Plausibilität heutiger kultureller Prägung Jugendllicher verpflichtet: in der Trennung von Phantasie und Realität, in der Anlage und Motivation der Protagonisten, vor allem aber in den Botschaften, die sie vermitteln. Sie befördern keinen kulturellen Umbruchgeist, stellen nichts grundsätzlich in Frage und verwirren ihre Leser nicht. Als Texte von deutschen, englischen und amerikanischen Autoren dienen sie einem westlich-rationalen Verständnis vom Umgang mit der Welt. Und dennoch nutzen sie Elemente, die aus einer Umgebung stammen, deren Wissenslogik und Weltverstehenskonzept offensichtlich so völlig anders war. Warum? Und welche Chance besteht darin?

21 Whitehead 1997, S. 178.

22 Vgl. von Heydebrand/Winko 1996, S. 26 ff.

Man könnte einfach auf die Beliebtheit des Mittelalters, bzw. was man dafür hält, verweisen und die vielen Musikereignisse, Mittelaltermärkte und ‚Events‘, die allerorten stattfinden, aufzählen. Man könnte mit gegenwärtigen Gegenbewegungen zur naturwissenschaftlich-technisierten Ausrichtung unserer gesellschaftlichen Entscheidungen, d. h. unserer ‚Kultur‘, argumentieren: Krankheit wird nicht mehr nur als körperliche Störung im Sinne der westlichen Schulmedizin gesehen und Schönheit nicht nur als Erfüllung eines Maßband-Ideals.

Man könnte aber auch die Überlegung weiterverfolgen, dass trotz des rational-plausiblen Deutungsprinzips mit dem Mittelalterbezug andere kulturelle Parameter in die Geschichten hereingeholt werden und sie sich damit in langer Tradition und in guter Gesellschaft bewegen. Was die Texte aufrufen, ist ja nicht ‚das Mittelalter‘. Was sie betreiben, ist *Mittelalterrezeption*, besser noch: Sie bieten ein „arrangiertes mittelalterliches Imaginarium“²³. Weder haben sich nämlich die Menschen zwischen 500 und 1500 selbst als ‚das Mittelalter‘ verstanden – sie haben einfach in ihrer Zeit gelebt – noch können wir per Zeitreise zurückspringen und uns bei ihnen einfach umsehen.

Das heißt zum einen, dass wir Zugang zu vergangenen Zeiten nur über Texte haben. Wer sich nun ein wenig in der wissenschaftlichen Arbeit, die für diese mittelalterlichen Texte geleistet wird, auskennt und bewegt, der weiß, dass sie nicht nur Manifestationen stabilisierter Deutungsmuster sind. Wenn Naturbücher und Erzählungen dasselbe Personal haben können, so ist doch gerade das Textgenre nicht unerheblich. Zwar ist auch in den Erzählungen die christliche Religion fraglos die richtige und eine entsprechende Sprache vermittelt auch den Anspruch der westlichen, christlichen Wahrnehmungsperspektive. Auch Gyburgs ‚Toleranzrede‘ führt nicht zu Toleranz. Immerhin wird jedoch einer *Figur* ein Konflikt angetragen, der sich in einer *Geschichte* entfaltet. Der Verlauf einer erzählten Geschichte ist aber niemals zwingend, sondern gibt Anlass und Möglichkeit, ihn auch anders zu denken – und in der Tat hat man ja darüber spekuliert, warum Wolframs *Willehalm* unvollendet ist. Ähnliches gilt für die fremd markierte anti-höfische Welt der Monster, Unholde, magischen Orte usw. als eine ausgegrenzte Gegenwelt, die in der *âventiure* durchlaufen und bewältigt wird – und die

23 Oexle 2009, S. 28.

dennoch immer wieder, ja gerade, die höfische ‚Kultur‘ provoziert und in Frage stellt.

Das heißt zum anderen: Das Mittelalter ist so besehen durch seine Nachwelt ‚generiert‘, die ein solches „Imaginarium“ schafft, das stets – wieder weitgehend Oexle folgend – aus der jeweiligen Zeit und ihrer Problemkonstellationen zu verstehen ist und letztlich mit zu ihrer Selbstdefinition beiträgt. Damit kann ‚Mittelalter‘ auch in ganz unterschiedlichen Stilisierungen zur verlorenen Ursprünglichkeit, zum Kuriositätenkabinett, zum ewig Gestrigen oder auch zum festen Wertesystem werden, dessen Verlust man je nachdem bedauert oder begrüßt.

Die Arbeit der Autoren der Kinder- und Jugendbücher mit ihren jeweiligen Mittelalter-Imaginarien birgt allerdings auch eine besondere Chance, nämlich bei den Rezipienten die eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten, Sichtweisen und Sortierungen der Welt, in der sie leben, bewusst werden zu lassen. Das wiederum kann und sollte Anlass sein, mit zu überlegen, wie gegenwärtig und künftig die Sicht auf die Welt, in der wir angekommen sind, erfolgen soll, welche Fremdheitsdiskurse wir mit welchen Mitteln und mit welcher Rhetorik führen und welche Leitkulturen wir definieren. Um das Potential dieser Bücher zu entfalten, bedarf es allerdings einer angeleiteten Lektüre.

Besonders gut kann dies mit Crossley-Hollands Artus-Trilogie gelingen: Denn das Erzählgeschehen führt eine zweifache als ‚mittelalterlich‘ markierte Welt vor: Artus de Caldicot, der Kreuzfahrer-Protagonist, sieht in seinem magischen Stein Versatzstücke, Handlungsszenen, Figuren, Konstellationen und Gegenstände aus dem literarischen Feld der Artus-überlieferung. Dazu gehören etwa Erec und Enite, die *joie de la court*-Episode, Artus und Ginevra, Lancelot, Gawan, der Grüne Ritter und vieles mehr, was in den mittelalterlichen Überlieferungen in unterschiedlichen Konstellationen vertreten ist. Weitgehend hält sich Crossley-Holland an Thomas Malorys Darstellung des Artus-Stoffes aus dem englischen Spätmittelalter. Entscheidend ist für das Jugendbuch jedoch kein mittelalterliches ‚Werk‘ und auch keine ‚Sage‘, sondern eine andere ‚Kultur‘. Artus, der jugendliche Protagonist, sieht deren Prinzipien und Parameter zerfallen; und parallel dazu zerfallen die Ideale des Jungen, der sich zusammen mit seinem Ritter auf den Kreuzzug begibt.

Eine angeleitete Lektüre kann aber selbstverständlich auch andere Bücher (mit) nutzen. Ob man dabei in einer unterrichtlichen Organisation als Lehrgang Stunde für Stunde arbeitet oder Expertengruppen Aufträge gibt oder ein Projekt vorbereitet, muss den Möglichkeiten vor Ort an einer Schule anheimgestellt bleiben. Wichtig auf jeden Fall sind dabei Textkonfrontationen, die einen Erkenntnisgewinn befördern. Dazu kann beispielsweise ein Vergleich der vier Versionen der so genannten ‚Ringparabel‘ dienen, präsent in den mittelalterlichen *Gesta Romanorum*, bei Boccaccio im 14. Jahrhundert, bei Lessing um 1750 und schließlich in Harald Pariggers *Der schwarze Mönch* von 1998/2005. Eine andere Möglichkeit wäre eine Untersuchung des Einhorn, seiner Tradition, seiner Präsenz und Präsentation in der Kunst (Salvador Dalí) und seiner Rolle in den mittelalterlichen Texten des *Physiologus*, in Wolframs *Parzival*, in den *Harry-Potter*-Romanen und bei Cornelia Funke anhand von ausgewählten Stellen bzw. durch Schüler-Expertengruppen.

Unterrichtsorganisation ist nicht Selbstzweck und Ziele (erwartete Kompetenzen) sind nicht losgelöst von den Gegenständen, die nicht selbstverständlich gegeben sind, sondern wissenschaftlicher Modellierung unterzogen sind. Davon muss eine Lehrperson etwas wissen und verstehen, um die nachfolgende Generation verantwortungsbewusst zum Umgang mit gegenwärtig aktuellem Lektüreangebot anleiten zu können. Denn auch das ist nicht gegeben, sondern seine Qualität erschließt sich erst vor dem Hintergrund dessen, was es aufruft, wie es das tut und was es damit macht.

Bibliographie

Primärtexte

Kinder- und Jugendbücher

- Cadnum, Michael: *The Book of the Lion*. New York 2000; *Im Zeichen des Kreuzes*. Ravensburg 2001.
- Crossley-Holland, Kevin: *Arthur. The Seeing Stone*. London, New York 2001; *Arthur. At the Crossing-Places*. London 2002; *Arthur. King of the Middle March*. London 2004; *Artus. Der magische Spiegel*. München (3. Aufl.) 2005; *Artus. Zwischen den Welten*. München 2004; *Artus. Im Schatten des Kreuzes*. Stuttgart 2004.
- Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart 1979.
- Freund, Peter: *Laura und das Geheimnis von Aventerra*. München 2002.
- Funke, Cornelia: *Tintenherz*. Hamburg 2003; *Tintenblut*. Hamburg 2005; *Tintentod*. Hamburg 2007.
- Funke, Cornelia: *Die große Drachensuche. Oder Ben und Lisa fliegen aufs Dach der Welt*. Würzburg 1988.
- Funke, Cornelia: *Drachenreiter*. Hamburg 1997.
- Funke, Cornelia: *Reckless. Steinernes Fleisch*. Hamburg 2010.
- Parigger, Harald: *Der schwarze Mönch*. München 1998 (7. Aufl. 2005).

Quellen

(Literatur des Mittelalters; online abgerufen: 23.02.2011)

- Die Kaiserchronik eines Regensburger Geistlichen. Hg. von Edward Schröder. Unveränderter Nachdruck der 1892 bei der Hahnschen Buchhandlung, Hannover, erschienenen Ausgabe. München: Monumenta Germaniae Historica 1984.
<http://daten.digitale-sammlungen.de/~db/bsb00000775/images/index.html?seite=2>.
- Das Nibelungenlied. Hg. von Karl Bartsch. Leipzig: F. A. Brockhaus 1870–1880, in digitalisierter Form im Oxford Text Archive (Das Nibelungenlied, Text 0202), Bearbeitung und Ergänzungen in Kursivschrift von Ulrich Harsch, Bibliotheca Augustana:
http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/12Jh/Nibelungen/nib_n_00.html.
- Das Rolandslied des Pfaffen Konrad. Nach der Ausgabe von Carl Wesle, Bonn 1928, in digitalisierter Form im Oxford Text Archive, Bibliotheca Augustana:
http://www.hs-augsburg.de/~harsch/gallica/Chronologie/11siecle/Roland/rol_intr.html.
- Wolfram von Eschenbach: *Willehalm*. Nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Berlin 5. Aufl. 1891, in digitalisierter Form im Oxford Text Archive, Bibliotheca Augustana:
http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/13Jh/Wolfram/wol_wi00.html.

Wolfram von Eschenbach: Parzival. Nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Berlin 5. Aufl. 1891, in digitalisierter Form im Oxford Text Archive, Bibliotheca Augustana:

http://www.hs-augsburg.de/~harsch/germanica/Chronologie/13Jh/Wolfram/wol_pa01.html.

Whitehead, Neil L. (Hg.): The Discoverie of the Large, Rich, and Bewtiful Empyre of Guiana by Sir Walter Raleigh. Manchester 1997.

Forschungsliteratur

Anz, Thomas: Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen. München 1998.

Bonacker, Maren: Eskapismus, Schmutz und Schund? Fantasy als besonders umstrittene fantastische Literatur. In: Zauberland und Tintenwelt. Fantastik in der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Jörg Knobloch u. Gudrun Stenzel. Weinheim 2006, S. 64–70.

Ernst, Ulrich: Differentielle Leiblichkeit. Zur Körpersemantik im epischen Werk Wolframs von Eschenbach. In: Wolfram von Eschenbach – Bilanzen und Perspektiven. Eichstätter Kolloquium 2000. Hg. von Wolfgang Haubrichs, Eckart C. Lutz u. Klaus Ridder. Berlin 2002 (Wolfram-Studien XVII), S. 182–222.

Jaspert, Nikolas: Die Kreuzzüge. Darmstadt 2010.

Hansen, Klaus P.: Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen 2000.

Haug, Walter: Die komische Wende des Wunderbaren: arthurische Grotesken. In: Das Wunderbare in der arthurischen Literatur. Probleme und Perspektiven. Hg. von Friedrich Wolfzettel. Tübingen 2003, S. 159–174.

Heringer, Hans-Jürgen: Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte. Tübingen 2004.

Karg, Ina: Von Einhörnern, Monstern und magischen Orten. Über kinder- und jugendliterarische Fantasy-Motive und ihre Herkunft. In: Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung 16 (2009/2010), S. 69–82.

Karg, Ina/Mende, Iris: Kulturphänomen Harry Potter. Multiadressiertheit und Internationalität eines nationalen Literatur- und Medienevents. Göttingen 2010.

Le Goff, Jacques: Auf der Suche nach dem Mittelalter. Ein Gespräch. München 2004.

Nickel-Bacon, Irmgard: Fantastische Literatur. In: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Reiner Wild. Stuttgart 2008 (3. Aufl.), S. 393–405.

Oexle, Otto Gerhard: „Das Mittelalter“ – Bilder gedeuteter Geschichte. In: Gebrauch und Missbrauch des Mittelalters. 19.–21. Jahrhundert. Hg. von János M. Bak u. a. Paderborn 2009, S. 21–43.

Röcke, Werner: Schreckensort und Wunschwelt. Bilder von fremden Welten in der Erzählliteratur des Spätmittelalters. In: Der Deutschunterricht 44 (1992), H. 2, S. 32–48.

von Düffel, Peter (Hg.): Gotthold Ephraim Lessing: Nathan der Weise. Erläuterungen und Dokumente. Stuttgart 1985.

von Heydebrand, Renate/Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur. Paderborn 1996.

Witthöft, Christiane: Zwischen Wahrheitssuche und Wunderglauben. Die christlich-jüdische Disputation der Silvesterlegende in der ‚Kaiserchronik‘. In: Disputatio 1200–1800. Form, Funktion und Wirkung eines Leitmediums universitärer Wissenskultur. Hg. von Marion Gindhart u. Ursula Kundert. Berlin 2010 (=Trends in Medieval Philology 20), S. 291–310.

Sebastian Schmideler (Leipzig)

Historische Aspekte der Mittelalterrezeption in der Kinder- und Jugendliteratur

Überall ist Mittelalter, konstatiert der langjährige Präsident der *Monumenta Germaniae Historica*, der Mediävist Horst Fuhrmann, in seiner gleichnamigen, zum Bestseller reüssierten Studie von 1996.¹ Diese zum Schlagwort avancierte Formel lässt sich nicht nur auf die allgegenwärtigen historischen Spuren des Mittelalters im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart beziehen. Insbesondere die aktuelle popular-kulturelle Mittelalterrezeption scheint ein omnipräsentes Phänomen zu sein. Als sich die Göttinger Literaturdidaktikerin Ina Karg im Jahr 2007 kaum fünfzehn Minuten lang „in der Abteilung für Kinder- und Jugendliteratur in einer populären Buchhandlung einer süddeutschen Großstadt“ (München) aufhielt, konnte sie während eines Gangs entlang der Regale innerhalb dieses kurzen Zeitraumes „mehr als dreißig“ einschlägige „Titel zum Thema“² Mittelalter notieren. Das Gattungsspektrum reichte vom Bildersachbuch bis zum Jugendroman. Insofern erscheint es durchaus gerechtfertigt, von einem aktuellen *Mittelalter-Boom* in der Kinder- und Jugendliteratur zu sprechen. Obwohl der um die Erforschung der Mittelalterrezeption innerhalb der Popularkultur verdiente Salzburger Mediävist Ulrich Müller bereits 1983 ausdrücklich auch auf „Jugend- und Kinderbücher“ verwies, in denen das Mittelalter „sehr intensiv und weitgehend übersehen“³ rezipiert worden sei, ist dieses

-
- 1 Vgl. Fuhrmann, Horst: *Überall ist Mittelalter. Von der Gegenwart einer vergangenen Zeit*. München 1996 u. ö.
 - 2 Karg, Ina: *Ritter, Elfen, Zauberwelten. Mittelalterbilder in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern*. In: *Bilder vom Mittelalter. Eine Berliner Ringvorlesung*. Hg. von Volker Mertens und Carmen Stange. Göttingen 2007, S. 155–179, hier: S. 155.
 - 3 Müller, Ulrich: *Liedermacher der Gegenwart und des Mittelalters oder: Walther von der Vogelweide im Rock-Konzert*. In: *Das Weiterleben des Mittelalters in der deutschen Literatur*. Hg. von James F. Poag und Gerhild Scholz-Williams. Königstein/Ts. 1983, S. 193–212, hier: S. 193f.

Thema jedoch bis heute – von einzelnen Ausnahmen abgesehen⁴ – nicht erforscht.⁵

Doch was auf den ersten Blick als eine popularkulturell und medien-spezifisch bedingte Signatur der unmittelbaren Gegenwart erscheinen könnte, beruht aus strukturhistorischer Perspektive auf einer *langen Dauer* (*longue durée*) weiterentwickelter Traditionen. Die Mittelalterrezeption in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur ist Ergebnis eines erstaunlichen Prozesses des Gestaltwandels von Kontinuitäten, der den gegenwärtigen Eindruck eines *Booms* relativiert. Über Generationen hinweg hat die Kinder- und Jugendliteratur innerhalb dieses Prozesses Geschichtsbilder des Mittelalters auf je spezifische Weise vermittelt. Im Augenblick kann ich mehr als 1750 Titel aus fünf Jahrhunderten Kinder- und Jugendliteratur mit eindeutigem Mittelalterbezug nachweisen.⁶ Darunter stammt ein erheblicher Teil des autopsierten Materials aus dem Zeitraum vor 1945.

Anhand einer diachronen Analyse überkommener Darstellungen von zwölf mittelalterlichen Gestalten und Ereignissen,⁷ die sich chronologisch vom 18. Jahrhundert bis 1945 erstreckt, lässt sich vielfach plausibilisieren, dass diese Tradierung einen spezifisch kinder- und jugendliterarischen Kanonisierungsprozess hervorbrachte, ja dass ein Kanon

4 Vgl. aktuell Rossi, Melanie: *Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern u. a. 2010.

5 Ich berufe mich ausdrücklich nicht auf adressatenorientierte Adaptationen mittelalterlicher Sagen- und Epenstoffe, sondern lediglich auf mittelalterbezogene geschichtserzählende Prosa einschließlich der informationsorientierten Darstellungen der sog. „Sachliteratur“, die in einem erkennbaren kinder- und jugendliterarischen Kontext stehen und auf die Definition der Kinder- und Jugendliteratur von Ewers, Hans-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München 2000, S. 17f., rekurren. Lyrische Texte werden exemplarisch berücksichtigt.

6 Diese Zahl geht auf die in der Bibliographie exemplarisch ermittelte Primärliteratur meiner dreibändigen Dissertation zurück. Vgl. Schmideler, Sebastian: *Gestalten, Ereignisse und Phänomene des Mittelalters in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis 1945*. 3 Bde. Diss. Univ. Leipzig 2010 [Unveröffentl. Typoskr.].

7 Untersucht wurde innerhalb meines Dissertationsprojekts in jeweils diachroner Analyse von autopsierten Einzelbelegen vom 18. Jahrhundert bis 1945 die Rezeption von Karl dem Großen, Heinrich I., Kaiser Heinrich IV. und Papst Gregor VII. (Gang nach Canossa), die Stauferkaiser Friedrich I. Barbarossa und Friedrich II., Konradin, der letzte Staufer, Rudolf von Habsburg, Jeanne d'Arc, Wilhelm Tell, der sächsische Prinzenraub zu Altenburg (1455), Johannes Gutenberg und die Erfindung der Buchdruckerkunst sowie Christoph Columbus.

mittelalterbezogener Wissensbestände regelrecht ‚herbeigeschrieben‘ wurde. Innerhalb dieses Kanons, dessen Wirkung weit über den engen Rezeptionsbereich der Kinder- und Jugendliteratur hinausreicht, bezogen sich Kinder- und Jugendschriftenverfasser primär auf moralisch als vorbildhaft stilisierte mittelalterliche Primärquellen, die wie Teile aus Notkers *Gesta Karoli Magni*, Einhards *Vita Caroli Magni* oder das *Volksbuch vom Kaiser Barbarossa* moralisierende Passagen enthielten, die sich für die Tugendlehre pädagogisieren oder für die Nationalerziehung der Jugend instrumentalisieren ließen. Das Ausmaß der didaktisch-moralischen Verwertbarkeit dieser mittelalterlichen Quellen entschied hierbei über deren Relevanz und Distribution innerhalb der Mittelalterrezeption in der Kinder- und Jugendliteratur. Ähnliches galt insbesondere auch für die pädagogische Indienstnahme von adressatenorientierten Schilderungen mittelalterbezogener Phänomene wie des Rittertums.⁸

Bei diesem Prozess der kontinuierlichen Tradierung mittelalterbezogener Inhalte (Figuren, Ereignisse, Phänomene), der schließlich im Verlauf des 19. Jahrhunderts in die sich legendenartig verfestigende Kanonisierung mündet, handelt es sich weitgehend um eine Kanonisierung vermittelt der ‚kleinen Formen‘ (speziell epischen Kurzformen).⁹

Diese Rezeption der ‚kleinen Formen‘ basierte auf dem aus der Erwachsenenliteratur tradierten humanistischen moralischen Geschichtsmodell, das den moralisch-ethischen Grundsätzen der Tugend der ‚weltlichen Klugheit‘, der Prudentia, verpflichtet war.¹⁰ Diese auf die Tugend

8 Vgl. hierzu ausführlich Schmideler (2010), S. 260–409, sowie Schmideler, Sebastian: Vom *Geöffneten Ritter-Platz* (1702) zum postmodernen Jugendroman. Ritterdarstellungen aus vier Jahrhunderten Kinder- und Jugendliteratur. In: Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur. Hg. von Mathias Herweg und Stefan Keppler-Tasaki. Berlin; Boston 2012 (= Trends in Medieval Philology; 27), S. 383–410.

9 Zu den anekdotischen Ursprüngen in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur vgl. exemplarisch auch *Manuale Historicum, das ist/ Ein Handbüchlein/ bestehend aus vierhundert kurtzgefaßten Historien und Sachen/ mit welchen junge Leute/ denen weitläufige Beschreibungen theils verdrießlich/ theils schwer fallen/ sich in müßigen Stunden erbauen und ergetzen können* von 1665. Vgl. hierzu Schmideler (2010), Bd. 2, S. 555–559.

10 Vgl. einführend zu den Prinzipien und Traditionen dieses Konzepts u. a. Gomille, Monika: Gedächtnisbilder der Klugheit (Prudentia) in humanistischer Tradition. In: Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Hg. von Aleida Assmann und Dietrich Harth. Frankfurt am Main 1991, S. 218–241.

der Prudentia rekurrierende moralisierende Konzeption lässt sich auf die prägnant einprägsame Formel Ciceros bringen: „Historia Magistra Vitae“¹¹. Dieser Vorgang lässt sich in Bezug auf die Kinder- und Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts sogar mikrostrukturell nachzeichnen, wie folgendes Beispiel belegen kann.

Es gibt von Karl dem Großen eine kontinuierlich weitertradierte Anekdote, die der Sankt Galler Mönch Notker Balbulus (d. i. Notker I. von Sankt Gallen, Notker der Stammler, Notker der Dichter)¹² in seinen *Gesta Karoli Magni* überliefert hat.¹³ Die mittelalterliche Ursprungsquelle selbst ist chronologisch noch relativ nah am anekdotischen Geschehen. Notkers *Gesta* entstanden nach einem Besuch von Karls Urenkel Karl III. im Kloster von Sankt Gallen. Während dieses Besuchs hatte der erzählbegabte Sankt Galler Mönch charakteristische Begebenheiten über Karl den Großen zum Besten gegeben. Dabei erwies er sich ganz offenbar als Anekdotenvirtuose. Karl III. war von der Wirkung und dem Pointenreichtum der von Notker erzählten Begebenheiten offenkundig so beeindruckt, dass er Notker den Auftrag erteilte, die von ihm erzählten Episoden aufzuschreiben. Um den Authentizitätswert der Anekdoten zu erhöhen, hat Notker in der Niederschrift für jedes Buch seiner *Gesta Karoli Magni* eigens einen Gewährsmann benannt, um die Wahrhaftigkeit der erzählten Episode zu authentifizieren. Für das erste Buch, aus dem die im Folgenden analysierte sog. „Schulvisitationsanekdote“ stammt, ist es der „Mönch Weribert“, den Notker als Quellenbürgen angeführt hat.

Notker erzählt in dieser Anekdote, wie Kaiser Karl an der Pariser Universität Schüler examiniert. Die reüssierenden und fleißigen Zöglinge stellt er auf die linke, die missratenen und faulen Eleven auf die rechte

11 Zitat aus Cicero, De Oratore, Liber II, Cap. 36. Zur Geschichte des Bedeutungsverlustes dieses Geschichtskonzepts im 18. und 19. Jahrhundert vgl. Koselleck, Reinhart: *Historia Magistra Vitae*. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1979, S. 38–66.

12 Vgl. zu Notker die Biographie aus dem Umkreis Stefan Georges von Steinen, Wolfgang von den: *Notker der Dichter und seine geistige Welt*. Bd. 1 und 2. Bd. 1: Darstellungsband. Bern 1948.

13 Notker der Stammler. Taten Kaiser Karls des Großen. Hg. von Hans F. Hafele. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung 1959 [München: Monumenta Germaniae Historica 1980]. [Verbesserter Nachdruck der 1959 bei der Weidmannschen Verlagsbuchhandlung, Berlin, erschienenen Ausgabe] (= *Monumenta Germaniae Historica. Scriptores Rerum Germanicarum. Nova Series. Tomus XII*), S. 4f.

Seite. Dabei stellt sich heraus, dass sich auf der „Eselseite“, also unter den Indolenten, ausschließlich Söhne von Standespersonen befinden, während die Fleißigen ausnahmslos Söhne bürgerlicher Eltern sind. Die Visitation endet mit einem moralischen Urteil Karls des Großen, das der Kaiser als geistliche und weltliche Autorität des Reichs abgibt. Das Prüfungsergebnis wird nämlich mit einem hochmoralischen Gehalt durchgesetzt, indem die Erzählerstimme bei Notker von Sankt Gallen Karl den Großen selbst ein gewissermaßen salomonisches Urteil (vgl. 1. Könige 3, 16–28) fällen lässt und somit ein Autoritätsargument ins Feld führt, das zur Tugend des Fleißes und zur steten Pflichterfüllung ermahnt. Die ethische Quintessenz lautet: Nur wer die Tugend des Fleißes und Gehorsams besitzt, werde avancieren können.¹⁴ – Diese der Manifestation des Verhaltenskodex der Frühen Neuzeit besonders zuträglich Begebenheit war deshalb bereits in der Kinder- und Jugendliteratur des 17. Jahrhunderts beliebt und dementsprechend weit verbreitet.¹⁵ Bereits der um 1670 in Nürnberg gedruckte Doppelblatt-Kupferstich *Exemplarische Anmahnung und richtige Anweisung der studirenden Jugend* stellt diese Episode in einer ästhetisch aufwändig inszenierten Abbildung dar.¹⁶ Die Anekdote findet sich ferner, ebenfalls mit einer Illustration, im dritten Band von Andreas Lazarus von Imhofs *Neu-eröffneten Historischen Bilder-Saal* von 1698, in Jakob Friedrich Feddersens Exempelanthologie *Beyspiele der Weisheit und Tugend aus der Geschichte, mit Erinnerungen für Kinder* von 1789, in Karl Friedrich Beckers *Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer* in der zwischen 1804 und 1807 erschienenen Ausgabe sowie in Eduard Schneiders *Neuen Beispielen des Edeln und Guten aus dem Gebiethe der Weltgeschichte* von 1831. Dort ist die Episode als Beispiel Nr. 128 *Ermahnungen an seine Schüler* sogar als Frontispiz inszeniert. Im ersten Teil der 1835 bereits in zweiter Auflage erschienenen Jugendschrift *Deutschlands berühmte Männer in einer Reihe historischer Gemälde zur Ermunterung und Bildung der*

14 Zur Bedeutung der Anekdote vgl. Wolfram von den Steinen (1948), Bd. 1, S. 496. Vgl. auch Halphen, Louis: Le moine de Saint-Gall. In: *Etudes critiques sur l'histoire de Charlemagne*, 1921, S. 104–142, hier: S. 135.

15 Vgl. zu den im Folgenden genannten Belegen der Rezeption der Anekdote in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur die ausführlichen Analysen in Schmideler (2010), Bd. 1, S. 61–74.

16 Vgl. *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1570 bis 1750*. Hg. von Theodor Brüggemann und Otto Brunken. Stuttgart 1991, Nr. 1049, Sp. 2027–2031.

reiferen Jugend dargestellt von Johann Heinrich Meynier, in Johann Georg Amadeus Ziehnerts *Bildergalerie zur Weltgeschichte*, in der *Germania* von Eduard Maukisch in der Bearbeitung von Theodor Dielitz aus dem Jahr 1845, in Theodor Dithmars *Deutschem Historienbuch* von 1860, in F. Orellis *Historischen Bildern. Eine Reihe anziehender Schilderungen hervorragender Männer und Ereignisse der Weltgeschichte* von 1860 sowie in Fedor von Köpens Karl dem Großen gewidmeten *Deutschen Kaiserbild*, das 1879 im 13. Jahrgang von Julius Lohmeyers Jugend- und Familienzeitschrift *Deutsche Jugend* erschien, wird die Anekdote weitertradiert. – Im Verlauf des 19. Jahrhunderts vergrößern und verdichten sich lediglich die epischen Einheiten, in deren narrativen Kontext die Anekdote vermittelt wird. In Luise Pichlers *Unter Karl dem Großen. Erzählung aus der Zeit Kaiser Karls des Großen* von 1880 ist die Begebenheit in den Rahmen einer derartigen fiktionalen Erzählhandlung eingebettet. Pichler verlegt sie jedoch unverkennbar in eine Schulstube des 19. Jahrhunderts. Die „Grafensöhne“ müssen „die erste Bank“ räumen, damit die „meist bäurisch gekleideten Knaben“ „obenaufsitzen“ können, gemäß der bürgerfreundlichen Devise des Kaisers: „Hinab mit euch, ihr Junker“. ¹⁷ Auch in Moritz Berndts *Das Leben Karls des Großen* von 1882 wird die Anekdote weitertradiert. In Oskar Höckers fünftem Band des beliebten Romanzyklus *Der Sieg des Kreuzes* hingegen, der 1888 unter dem Titel *Wuotans Ende. Kulturgeschichtliche Erzählung aus der Zeit der Kämpfe Karls des Großen und Widukinds* für die „reifere Jugend“ erschien, ist die Visitationsszene in die Handlung eines mehrteiligen, großangelegten kulturhistorischen Romans integriert. Höcker nutzt das didaktische Potential der Anekdote geschickt, um zwei Kinderprotagonisten des Romans, „Walbert und Hathumar“, in das fiktive Geschehen seines Historienschröbers einzu beziehen. Den beiden Helden wird die Ehre zuteil, dass Karl der Große sie persönlich schulmeister, indem er sie „heftig zu sich heranzog, um ihnen eine besondere Strafpredigt zu halten“ ¹⁸.

17 Vgl. Pichler, Luise: *Unter Karl dem Großen. Erzählung aus der Zeit Kaiser Karls des Großen*. Mit einem Titelbild. Dritte Auflage. Leipzig [um 1880] (= Historische Erzählungen für die Jugend von Luise Pichler Bd. 24.), S. 13.

18 Höcker, Oskar: *Wuotans Ende. Kulturgeschichtliche Erzählung aus der Zeit der Kämpfe Karls des Großen und Widukinds*. Der reiferen Jugend mitgeteilt. Leipzig 1888 (= *Der Sieg des Kreuzes*. Bd. 5.), S. 142f., Zitat: S. 142.

Obgleich diese Aufzählung keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben soll, zeigt sie doch hinsichtlich der Rezeption in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur, dass die ‚kleinen Formen‘ in ein relativ breit gestreutes Spektrum des narrativen Arrangements eingebettet sind, das von der Anekdotenanthologie bis hin zur Integration ‚kleiner Formen‘ in kultur- und sittengeschichtliche Geschichtserzählungen sowie historische Romane und Romanzyklen reicht. Im Verlauf des Untersuchungszeitraumes geht lediglich der streng didaktische Belehrungsaspekt der Darstellungen zurück. Ein genrespezifischer Unterhaltungsaspekt entsteht und differenziert sich, ohne auf die moralischen Konsequenzen zu verzichten.

Die aus der Antike überkommene moralische Geschichtskonzeption („*Historia Magistra Vitae*“), auf die sich diese Form der Mittelalterrezeption aus moralisch-didaktischen bzw. nationalerzieherischen Gründen berief, konnte durch diese Vielfalt narrativer Arrangements in einem prekären Umfeld der sukzessiven Auflösung seiner Gültigkeit durch eine kritisch-positivistische Geschichtswissenschaft nahezu unbeschadet in der Kinder- und Jugendliteratur des Untersuchungszeitraumes überleben.¹⁹ Dominierten im 19. Jahrhundert positivistische Geschichtskonzeptionen wie diejenige Leopold von Ranke²⁰ und seiner Schüler den historischen Diskurs und war die Geschichtswissenschaft durch Theoretiker wie Johann Gustav Droysen und seine heuristisch-geschichtstheoretische *Historik* verstärkt zu einer rationalen, kritisch-analyisierenden Wissenschaft avanciert, die sich von dem tradierten moralisierenden Modell abwandte und die Exemplarizität und Lehrhaftigkeit der Geschichte für das Leben aus dem Blickfeld ihres Forschungsinteresses rückte, hielt man demgegenüber in der Kinder- und Jugendliteratur stark am traditionellen Modell fest. Diese lange Dauer der Tradierung sowie insbesondere die Tatsache, dass die Tradierung des ‚*Prudentia*-Modells‘ nicht abrupt zu einem Zeitpunkt abbricht, an dem

19 Zu diesem Prozess des zunehmenden Legitimationsverlusts dieses antiken Modells im Zuge der neuzeitlichen Rationalisierung vgl. insbesondere Koselleck (1979).

20 Paradigmenbildend wirkte hier speziell das von Ranke erstmals 1824 aufgestellte Diktum, Aufgabe des Historikers sei es zu rekonstruieren, „wie es eigentlich gewesen“. Vgl. hierzu auch Zemlin, Michael-Joachim: *Geschichte zwischen Theorie und Theoria. Untersuchungen zur Geschichtsphilosophie Rankes*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1988, S. 275–301.

sich ein Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft durchsetzt, stellt eine Spezifik der Kinder- und Jugendliteratur des 18. und speziell des traditionsbezogenen 19. Jahrhunderts dar. Zum Erfolg dieses Modells trug entscheidend bei, dass die geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur im Verlauf dieser beiden Jahrhunderte ihren ursprünglichen Anspruch aufgab, exklusive literarische Geschichtserziehung zu sein und Teil der Popularkultur, ja eine literarische ‚Leitgattung‘ wurde. Zugleich garantierte diese Beibehaltung der moralisierenden Geschichtskonzeption die fortgesetzte Tradierung mittelalterbezogener historischer Wissensbestände. Dies führte nicht zuletzt dazu, dass nach 1945 an diesen Kanon angeknüpft werden konnte. Dies bedeutet, dass der Einfluss der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur auf das kulturelle Gedächtnis des 20. Jahrhunderts neu bewertet werden sollte. Dass eine Herrschergestalt wie beispielsweise Karl der Große nach 1945 als Vorbildfigur, als ‚Vater Europas‘, überleben konnte,²¹ obwohl international renommierte Mediävisten wie Jacques Le Goff das Europakonzept Karls mit guten Gründen außerordentlich skeptisch einschätzten,²² dürfte nicht zuletzt eine Spätfolge der Rezeption der moralisierenden Geschichtskonzeption im Kontext der mittelalterlichen Quellen innerhalb der Popularkultur gewesen sein. Die geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur hatte an dieser Entwicklung des kulturellen Gedächtnisses einen viel entscheidenderen Anteil, als dies gegenwärtig bewusst ist.

21 Die hohe Wertschätzung Karls des Großen als ‚Vater Europas‘ in der politischen Öffentlichkeit zeigt sich beispielsweise in der Verleihung des international renommierten Aachener Karlspreises zur europäischen Verständigung. In der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur vgl. zu einem traditionellen Bild Karls des Großen z. B. Bentele, Günther: *Augenblicke der Geschichte. Das Mittelalter*. München 2006, S. 18–22. Der Band folgt dem traditionellen Muster der *Sternstunden der Menschheit* von Stefan Zweig.

22 Vgl. Le Goff, Jacques: *Die Geburt Europas im Mittelalter*. 3. Auflage. München 2004, S. 48. Le Goff spricht in Bezug auf Karl den Großen von einem „ersten Beispiel für ein fehlgeleitetes Europa“, da Karls Europagedanke wegen der Tendenz zum Nationalismus, wie diese sich dann später bei Karl V., Napoleon und Hitler noch weit verhängnisvoller ausprägen sollte, im Grunde „anti-europäisch“ gewesen sei, sodass in Karls Herrschaftskonzeption „bereits etwas von diesen Plänen angelegt“ gewesen sei, „die dem wahren Europagedanken widerstreben“. Karls Reich ist deshalb als Vorbild für ein modernes Europa strittig, „weil es sich um den ersten aller gescheiterten Versuche handelt, ein Europa unter der Herrschaft eines Volkes oder eines Reichs zu bauen“.

Bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert traten ‚weltbürgerliche‘ adressatenorientierte Darstellungen der *Historia Mundi* („Weltgeschichte für Kinder“) mit nationalen Projektionen („Geschichte der Deutschen für die Jugend“) in ein wachsendes Konkurrenzverhältnis. Dies blieb nicht ohne Auswirkungen auf die Mittelalterrezeption. So betonte August Ludwig von Schlözer in den mittelalterbezogenen Passagen seiner *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder* (1779)²³ beispielgebend den Fortschrittsoptimismus, das Perfektibilitätsdenken und den Universalismus des Zivilisationsanspruchs der Aufklärer. In Schlözers weltgeschichtlicher Perspektive markieren und repräsentieren der Frankenkaiser Chlodwig die europäische, Mohammed die arabisch-nordafrikanische, Janwen – der chinesische Kaiser aus der Jin-Dynastie – die asiatische und Disabul – der Khan der östlichen Türken-Horden – die türkisch-morgenländische Geschichte des Frühmittelalters. Der Investiturstreit (veranschaulicht und personifiziert anhand der Biographie von Papst Gregor VII.), die Kreuzzüge und der Mongolensturm figurieren für Schlözer als die drei Haupt-Ereignisse des Hochmittelalters.²⁴ Mit Columbus beginnt das Zeitalter der Entdeckungen; er personifiziert den Übergang zur Neuzeit.²⁵ – Pointierter und auf knapperem Raum lässt sich wohl kaum eine weltgeschichtliche Perspektive für Kinder eröffnen, ohne dabei den ganzheitlichen Anspruch des didaktischen Konzepts zu schmälern. Auf diese Weise entsteht eine durch Anschauung am konkreten Beispiel kindgerechte, mit überzeitlichen Morallehren versehene, sprachlich prägnant formulierte Miniaturausgabe der *Historia Mundi*.

Ein Mittler zwischen universalistischem Aufklärungsanspruch und einem auf die Kulturnation konzentrierten Reichspatriotismus ist hingegen der Wittenberger Kirchenhistoriker Johann Matthias Schröckh mit seiner umfassenden sechsbändigen *Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder* (1779–1784).²⁶ Obwohl die mittelalterbezogenen Passagen auch

23 Vgl. Schmideler (2010), Bd. 2, S. 477–483.

24 Vgl. Schlözer, August Ludwig von: *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder*. Erster Teil. Göttingen 1779, S. 113.

25 Vgl. Schlözer (1779), S. 113.

26 Vgl. hierzu Schmideler, Sebastian: Johann Matthias Schröckh (1733–1808). In: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*. Begründet von Alfred Clemens Baumgärtner und Heinrich Pleticha. Hg. von Kurt Franz, Günter Lange, Franz-Josef Payrhuber im Auftrag der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur e.V., Volkach. 41. Ergänzungslieferung (Februar 2011), S. 1–14.

Wirtschafts-, Künstler- und Entdeckerheldentum inszenieren, ist der dem deutschen Reich gewidmete Band seiner *Weltgeschichte* der umfangreichste.

Kontrastiv zu derartigen aufklärerisch-reichspatriotisch vermitteln- oder genuin aufklärerischen Jugendschriften verfolgten die national ausgerichteten Geschichtsbetrachtungen spätestens seit Ende des 18. Jahrhunderts offensiv ‚vaterländische‘ Perspektiven, die selbstverständlich auch das Mittelalterbild mitbestimmten. Am deutlichsten wird dies in Johann Friedrich August Zahns *Historischem Bilderbuch für die Jugend, enthaltend Vaterlandsgeschichte*, das, mit zahlreichen Kupfern ausgestattet, von 1797 an in Leipzig im Verlag von Siegfried Lebrecht Crusius veröffentlicht wurde. Zahn brachte in seiner Vorrede seine nationalen Absichten deutlich zum Ausdruck. Von der „unverzeihlichen Unwissenheit der Jugend in der teutschen Geschichte“²⁷ ist da die Rede, angeklagt wird in antiaufklärerischer Intention die „immer mehr überhand nehmende Cosmopolomanie“²⁸. Ausdrücklich betont Zahn: „Und doch wird nichts mehr vernachlässigt, nichts oberflächlicher erlernt, als die Geschichte unseres Vaterlandes, die uns doch aus tausend Gründen näher am Herzen liegen sollte, als die Geschichte fremder Nationen, Nationen, die kaum dem Namen nach vorhanden sind.“²⁹

Als Ausweg soll die Neugier der Jugend, „diese edle Wißbegierde“, so gelenkt werden, dass sie „unsere Begriffe fürs Vaterland reiner bestimmt“³⁰. Wie dies zu bewerkstelligen sei, hat Zahn am Beginn des *Zweyten Bändchens* seines *Historischen Bilderbuchs für die Jugend, enthaltend Vaterlandsgeschichte* näher erläutert. Hier steht ebenso wie im ersten Band das Mittelalter im Vordergrund der vaterländischen Geschichtsbetrachtungen. Zahn bezweckte die Personalisierung der Geschichte. Helden und Heroen der vaterländischen Historie sollten in Szenen dargestellt werden, in denen sie sich im Kampf für das Vaterland bewährten. In Zahns Worten: „Wollte der Verfasser also seinem Plane treu bleiben, und die berühmtesten Männer jener Zeit in merkwürdigen und, wo möglich, charakterisirenden Situationen aufstellen; so mußte er sie

27 Zahn, Johann Friedrich August: *Historisches Bilderbuch für die Jugend, enthaltend Vaterlandsgeschichte*. Erstes Bändchen. Leipzig 1797, S. V.

28 Zahn (1797), S. IV.

29 Zahn (1797), S. V.

30 Zahn (1797), S. IV.

freilich im Gewühle der Schlacht aufsuchen, und mit dem Schwerte in der Faust auftreten lassen.“³¹

Diese Herangehensweise weist deutlich in die Richtung der pathetisch-patriotischen sowie zunehmend militaristischen Perspektivierungen, wie sie für das 19. Jahrhundert charakteristisch sind. So wird beispielsweise die Entwicklung des Heiligen Römischen Reiches im frühen Mittelalter folgendermaßen glorifiziert: „Vielleicht finden wir in der Geschichte aller Nationen nicht ein Beyspiel, daß sich ein Reich während seiner ganzen Dauer zu dem Gipfel der Höhe empor geschwungen hätte, auf welchem die fränkische Monarchie schon wenige Jahrzehnte nach ihrer Gründung stand.“³²

Mit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Gattung der „vaterländischen Geschichtserzählung“, doch gleichwohl dominieren in den mittelalterbezogenen Darstellungen für Kinder und Jugendliche zahlreiche partikular differenzierte Perspektiven der Regionalstaatlichkeit und des Patriotismus, die sich bis 1945 perpetuieren.³³

Der im Verlauf des 19. Jahrhunderts und insbesondere nach 1871 immer stärker hervortretende und in den Fokus der Darstellungen rückende nationalerzieherische Impetus derartiger Jugendschriften beruhte andererseits durchaus auf Traditionen des 18. Jahrhunderts, die kontinuierlich weitertradiert worden sind. Dies zeigt sich beispielsweise eindrücklich an der Rezeption des Entdeckers Christoph Columbus.

Die systematische Herausbildung und die über eine nur pädagogisch-moralisierende Instrumentalisierung der *Historia Mundi* hinausgehende Etablierung einer geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur nach narrativen Mustern darstellender Prosa und damit der Entstehungsprozess einer gattungsspezifischen adressatenorientierten

31 Zahn, Johann Friedrich August: *Historisches Bilderbuch für die Jugend*, enthaltend *Vaterlandsgeschichte*. Zweytes Bändchen. Leipzig 1798, S. IVf.

32 Zahn (1798), S. 3f.

33 Gemeint sind geschichtserzählende Mittelalterdarstellungen, die sich bspw. auf die brandenburg-preußische, auf die bayerische oder sächsische Geschichte des Mittelalters berufen. Vgl. Schmideler (2010), Bd. 1, S. 408–463. Zu nennen sind überdies Subgenres wie die Wikinger- oder Deutschordensrittererzählungen, die im 19. Jahrhundert infolge dieser Partikularisierungen in der Mittelalterrezeption entstanden und bis 1945 an Bedeutung gewannen. Vgl. hierzu Schmideler, Sebastian: Die Rezeption des Mittelalters in der Kinder- und Jugendliteratur des Dritten Reichs, in: *Interjuli – Internationale Kinder- und Jugendliteraturforschung* 3 (2011), Heft 2, S. 70–88.

Struktur von Geschichtserzählungen war nicht zuletzt eine Leistung des ausgehenden 18. Jahrhunderts, die unter anderem durch die so genannte *Amerika-Trilogie* des Philanthropen Joachim Heinrich Campe wesentlich mitbestimmt wurde.³⁴ Campe hatte hier in seiner Trilogie *Die Entdeckung von Amerika, ein angenehmes und nützliches Lesebuch für Kinder und junge Leute* (1781/82) die Form des Lesebuchs benutzt, die sich an die jugendlichen Rezipienten selbst als Adressaten richtete, um insbesondere mit dem die Trilogie eröffnenden Porträt von Columbus ein Tugendvorbild für die Jugend zu stilisieren. Campe bietet in seiner *Entdeckung von Amerika* drei beispielhafte Biografien. Die drei Protagonisten der Erzählungen bewegen sich als Entdecker und Eroberer an einer welthistorischen Nahtstelle. Nicht zuletzt sollte der jungen Leserschaft auf unterhaltsam-belehrende Weise der Übergang vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit vor Augen geführt werde. Mit diesem Übergang vom Mittelalter, das als ‚dunkel‘ empfunden wurde, zum Zeitalter einer ‚erleuchteten‘ Neuzeit sollten die Verheißungen der Zivilisation und der gesellschaftlichen Verfeinerung des Zeitalters der Aufklärung prototypisch repräsentiert werden – auch durch das abschreckende Exempel. Die für Campe typische Erzählsituation, in der ein Hausvater seinen Zöglingen die zu vermittelnde Geschichte in Lehrgesprächen schildert, ist auch hier durchgeführt. Diese Gespräche zeigen deutlich eine dem sokratischen Gespräch (Mäeutik) verpflichtete Dialogstruktur, für die Campe im 18. Jahrhundert großes Ansehen sowohl unter Pädagogen als auch unter so genannten ‚Erziehungsschriftstellern‘ genoss.

Dass dieses gattungsbildende Muster von Campes *Entdeckung von Amerika* als aufklärungsspezifische philanthropisch-literarische Gestaltungsform im 19. Jahrhundert kontinuierlich weitertradiert und für nationalpädagogische Zwecke instrumentalisiert wurde, belegt Carl Goehring mit seiner biographischen Erzählung *Columbus. Die Entdeckung Amerika's für Deutschlands Jugend erzählt*. Noch in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts wirkte hier nämlich die Campesche Methode nach: Ein Familienvater als Mentor versammelt seine Kinder um sich, um

34 Vgl. hierzu Steinlein, Rüdiger: Joachim Heinrich Campes *Die Entdeckung von Amerika* (1781/82) und die Anfänge der jugendliterarischen Geschichts(abenteuer)erzählung. In: *Erfahrung schrieb's und reicht's der Jugend weiter*. Wiesbaden 1996 (= Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz. Ausstellungskataloge N. F. Bd. 17), S. 33–69.

ihnen in einem spezifischen Erziehungsdiskurs in halb belehrendem, halb unterhaltendem Ton Geschichte in Geschichten zu erzählen. Doch wird die Perspektivierung Goehring's mit einer zeitgenössischen Tendenz der sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts amalgamiert: mit der Glorifizierung des Deutschnationalen. Dementsprechend wird ausgerechnet der genuesische Seefahrer und Entdecker in spanischen Diensten, Christoph Columbus, als ein „deutscher Mann“ verherrlicht. Diejenigen Eigenschaften, die den idealisierten Columbus in Goehring's Perspektivierung als Geschichtshelden auszeichnen, werden als „echt deutsch“ charakterisiert. Diese Überhöhung basiert implizit auf der Unterstellung, dass der deutsche „Nationalcharakter“ gewissermaßen „der ganzen Welt“ angehöre, weil er das nationalpädagogische Vorbild alles Erstrebenswerten schlechthin sei. Columbus muss deshalb aufgrund seiner heldenhaften Eigenschaften ein „deutscher“ Charakter gewesen sein, da alles Vortreffliche in der Welt „deutsch“ sei. Demgemäß ist der Gebrauch des Wortes „deutsch“ in der folgenden Passage in besonders charakteristischer Weise inflationär:

„So versammelt Euch um mich, Auguste, Cölestin, Anna, Rudolph, Bruno, und wie Ihr sonst heißen mögt, Ihr wackeren Knaben und Mägdlein alle des weiten schönen Deutschlands, und laßt mich Euch eine Geschichte erzählen! [...] Kommt her, Ihr deutschen Knaben und Mägdlein, ich will Euch von einem Manne erzählen! Und wißt Ihr, was es bedeutet das Wort Mann? Gewiß eine hohe Bedeutung liegt darin. [...] Ich kenne Euch aber zu gut, als daß ich nicht glauben sollte, daß Ihr am liebsten von einem deutschen Manne vernehmet. Ja, auch der, von welchem ich Euch erzähle ist ein Deutscher. Nicht, daß er in Deutschland geboren wäre, nicht, daß er in Deutschland seine Thaten ausgeführt hätte, sondern weil er allen Ländern und Völkern zugleich, der ganzen Welt, also auch Deutschland angehörte. Ja, und werden wir sein geistiges Wesen, seine Tiefsinnigkeit, die unüberwindliche Kraft seiner Ueberzeugung, die Felsenhaftigkeit seines Willens, die Unerschöpflichkeit seiner Ausdauer, seinen Heldenmuth und seine Besonnenheit betrachten, so werden wir meinen, er müsse in Deutschland geboren und erwachsen sein. Denn alle jene Charaktereigenschaften sind echt deutsch. Und fürwahr, er steht da der Mann meiner Erzählung, daß er das treueste Bild der trefflichsten Helden unsers schönen Vaterlandes zu sein scheint und jedes deutsche Herz sich unwillkürlich, als ob es dem seinigen verwandt wäre, an ihn kettet.“³⁵

35 Goehring, Carl: Columbus. Die Entdeckung Amerika's für Deutschlands Jugend erzählt. 4. Auflage Leipzig [1863], S. 1f.

Das ‚Deutschtum‘ des Columbus exemplifiziert Goehring auch im weiteren Verlauf der Erzählung den „wackeren jungen Freunde[n] und Freundinnen“ nach Campeschen Muster. So zeichnet sich Columbus durch eine „wahrhaft deutsche Ausdauer“ aus: „So laßt Euch nun, meine wackeren jungen Freunde und Freundinnen, erzählen, mit welcher wahrhaft deutschen Ausdauer unser Columbus sein großes Vorhaben verfolgte.“³⁶ Von Campe übernommen ist auch die Eigenart, die Erzählerstimme als diejenige des Hausvaters hervortreten zu lassen, der seinen Kindern eine Geschichte erzählt und als erzähltechnisch eingeschaltete Zwischeninstanz das Geschehen fortwährend kommentiert:

„Nun frisch, nun frisch, mein Herr Columbus! die Geduld des wackeren deutschen Knaben und Mädlein, welche mir zuhören, ist schwer geprüft worden, und jetzt zittert ihr Herz, dich absegeln zu sehen. Allein so schnell, meine Lieben, konnte es nicht gehen, wie wir wünschen, denn noch war fast gar nichts für die Fahrt vorbereitet.“³⁷

Es handelt sich im Falle Goehring deshalb um eine zeitgenössische Aktualisierung von Campes *Entdeckung von Amerika*, die vom Verfasser im Sinne der vaterländisch moralischen Geschichtserzählung adaptiert und zu einer eigenen spezifisch nationalpädagogischen Erzählung umgearbeitet worden ist.

Im 19. Jahrhundert begann sich eine norddeutsch-borussisch-militaristische Variante im Kontrast zu einer süddeutsch-katholisch-romantischen Form³⁸ der Mittelalterrezeption in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur zu manifestieren. Dies zeigt, dass die Mittelalterrezeption in diesem Literaturbereich inmitten des politischen

36 Goehring (1863), S. 13.

37 Goehring (1863), S. 33.

38 Charakteristisch für die süddeutsch-katholische Rezeption sind beispielsweise die mittelalterbezogenen Darstellungen des für seine Leistungen für die Kinder- und Jugendliteratur nobilitierten Augsburger Domkapitulars Christoph von Schmid. Vgl. Schmideler (2010), Bd. 1, S. 274–283. Zu erwähnen sind hier u. a. Christoph von Schmidts damals sehr breit rezipierte Erzählungen *Rosa von Tannenburg* und *Heinrich von Eichenfels*. Ein weiterer typischer Vertreter der süddeutsch-katholischen Mittelalterrezeption in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur insbesondere der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist der österreichische Jugendschriftenverfasser Leopold Chimani, der hauptsächlich mit seiner zweibändigen, 1835 in Wien erschienene *Geschichte der Kreuzzüge und des Königreiches Jerusalem von dessen Entstehung bis zum Untergange. Für die Jugend und ihre Freunde lehrreich erzählt* einen spezifisch katholischen Beitrag zur Rezeption des Mittelalters geleistet hat.

Kampfs um die groß- und kleindeutsche Lösung der deutschen Einheit stattfand. Einen Kulminationspunkt erreichte diese Rezeption im Kaiserreich nach 1871. Es entstand insbesondere nach 1871 eine regelrechte industrielle Produktion geschichtserzählender Kinder- und Jugendliteratur. Ein erheblicher Teil dieser Literatur der Kaiserzeit (1871–1918) war mittelalterbezogen. Die Mittelalterrezeption nahm im Vergleich zu vorangehenden Phasen ungeahnte Dimensionen an, sodass diese Phase einen Kulminationspunkt innerhalb des Untersuchungszeitraums bildet. Dieser Sachverhalt steht unmittelbar im Kontext der nationalpädagogischen Instrumentalisierung des mittelalterlichen Heiligen Römischen Reichs als Vorbild für das Kaiserreich.³⁹ Diese forcierte Entwicklung wurde durch gezielte Verlags- und Kulturpolitik bewirkt. Das geschichtsmythisierte Mittelalter wurde hier zur Legitimationsinstanz der Idee des Kaiserreichs. Entsprechend rückten mythische Herrschergestalten wie Karl der Große und Friedrich Barbarossa ins Zentrum des Interesses. Sie wurden rückhaltlos für nationale Interessen instrumentalisiert. So heißt es in einer sacherzählenden Jugendschrift über Karl den Großen beispielsweise: „Karl war eine durchaus deutsche Natur, er gehörte seinem Wesen nach ganz den Deutschen an, nicht den romanischen Franzosen. Er pflegte deutsche Art und Sitte und die deutsche Sprache hielt er hoch.“⁴⁰ Besonders beliebt war die Mythisierung Kaiser Wilhelms I., des Weißbarts (Barbablanca), der als historischer Wiedergänger des sagenhaften Kaisers Friedrich, dem Rotbart (Barbarossa), vom Kyffhäuser inszeniert wurde. Die Reichsgründung von 1871 wird als Eintritt des Mythos in die Realpolitik des 19. Jahrhunderts stilisiert und damit als Wiederbegründung des mittelalterlichen Heiligen Römischen Reichs in so genannter ‚kleindeutscher Lösung‘ (also unter Ausschluss Österreichs): „So schied auch mit des Rotbarts Tode Glanz und Glück vom deutschen Volke. Jahrhunderte lang hat unser Volk auf das Wiedererscheinen seiner Helden, auf eine neue Frühlingszeit seines Ruhmes und seiner Ehren gewartet, und grad’ zu Anfang

39 Vgl. hierzu Schäfer-Hartmann, Günter: Literaturgeschichte als wahre Geschichte. Mittelalterrezeption in der deutschen Literaturgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts und politische Instrumentalisierung des Mittelalters durch Preußen. Frankfurt a. M.; Berlin; Bern u. a. 2009.

40 Stoll, Heinrich Wilhelm: Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus. Drittes Bändchen: Geschichte des Mittelalters. Leipzig 1873, S. 66.

unsres Jahrhunderts, als diese Sehnsucht am heißesten war, haben die Dichter von Barbarossa am Volltönendsten gesungen. Gott Lob! Die Sehnsucht ist erfüllt! Nun fliegen nicht mehr die Raben um des Berges Haupt, – Kaiser Friedrich Rotbart ist in Kaiser Wilhelm dem Weißbart wieder erstanden.“⁴¹

Über das ganze Ausmaß der Rezeption des Mittelalters in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur des Kaiserreichs hat sich die Wissenschaft bislang noch überhaupt kein Bild gemacht. Hierzu nur exemplarisch einige wenige Zahlen, die auf meinen Untersuchungen beruhen: Zwischen 1873 und 1884 erschienen in 19 Bänden der renommierten Jugendzeitschrift *Deutsche Jugend*, in der auch Theodor Storm unter anderem seine Novelle *Pole Poppenspüler* publiziert hatte, insgesamt 93 mittelalterbezogene Beiträge.⁴² In Thekla von Gumperts geschlechtsspezifischem Pendant, dem *Töchter-Album*, wurden zwischen 1856 und 1920 in 37 autopsierten Jahrgängen 47 mittelalterbezogene Beiträge gedruckt.⁴³ Hinzu kamen auf Mittelalterdarstellungen regelrecht spezialisierte Kinder- und Jugendschriftenverfasser. Albert Kleinschmidt hat innerhalb von sieben Sammelbänden nicht weniger als 20 mittelalterbezogene Jugend- und Volkserzählungen verfasst und zählt damit zu den quantitativ auffälligen Jugendschriftenverfassern. Luise Pichler verfasste elf, Ferdinand Sonnenburg 16, Julius Wilhelm Otto Richter 14, Ferdinand Schmidt 22, Oskar Höcker 21 historische Romane und Erzählungen für Kinder und Jugendliche.⁴⁴ Dies sind nur einige wenige repräsentative Beispiele, die das Ausmaß der Mittelalterrezeption im Kaiserreich statistisch dokumentieren.

Sind wir heute mit Selbstverständlichkeit gewohnt, geschichtserzählende Literatur wie beispielsweise Umberto Ecos millionenfach verbreiteten historischen (Kriminal-)Roman *Der Name der Rose* sowie die Vielzahl epigonalen Texte, die im Gefolge dieses Erfolgstitels seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts auch innerhalb der Kinder- und Jugendbuchbranche produziert wurden, als Teil der populären Massen-

41 Schwebel, Oskar: Deutsche Kaisergeschichten. Große Thaten und Ereignisse aus dem Leben der deutschen Kaiser bis zum Ausgange des Mittelalters. Der Jugend und dem Volke erzählt. Bielefeld; Leipzig 1875, S. 329.

42 Vgl. Schmideler (2010), Bd. 2, S. 506–529.

43 Vgl. Schmideler (2010), Bd. 2, S. 529–542.

44 Vgl. Schmideler (2010), Bd. 2, S. 497–506.

kultur zu betrachten, ist eine profunde Geschichtserziehung und die damit verbundene Rezeption von geschichtserzählender Kinder- und Jugendliteratur bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein Privileg gewesen, das überwiegend materiell und ideell bevorzugten bürgerlichen, vermögenden, gebildeten oder adligen Kreisen vorbehalten blieb.⁴⁵ Dies änderte sich erst, als die geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur im Verlauf des Untersuchungszeitraums zu einem Teil der Unterhaltungsliteratur wurde.⁴⁶

Das Verhältnis von mittelalterbezogener geschichtserzählender Kinder- und Jugendliteratur zur Literatur für Erwachsene ist hauptsächlich von Nähe statt von Distanz geprägt. Verfasser wie der für die Mittelalterrezeption bedeutsame Schweizer Aufklärer Johann Jakob Bodmer haben

45 So kostete die mit 100 Kupfertafeln von Bernhard Rode ausgestattete luxuriöse Ausgabe der *Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder* des Wittenberger Kirchenhistorikers Johann Matthias Schröckh stattliche acht Reichstaler und vier Groschen. Vgl. Schmideler: Schröckh (2011). Der siebzehnbändige *Neu eröffnete Historische Bilder-Saal* von Andreas Lazarus Imhof war beispielsweise ursprünglich für die höfische Erziehung des Kronprinzen des Reichs bestimmt. Nicht zuletzt war es neben der noch nicht hohen Alphabetisierungsrate und sozialen Zwängen der Kinder aus (klein-)bürgerlichen und bäuerischen Schichten der oft nicht geringe Preis dieser Schriften, der große Teile der Jugend von der Rezeption geschichtserzählender Literatur ausschloss. Historische Bildung war lange Zeit ein Privileg der adligen Kavaliers und des gebildeten Bürgertums.

46 Dies beginnt insbesondere mit Formen der Volksaufklärung, die in der Kinder- und Jugendliteratur im ausgehenden 18. Jahrhundert Einzug hielten. Vgl. zu diesem Prozess exemplarisch Schmideler, Sebastian: Die Insel Felsenburg als philanthropische Mädchenschule – Die Jugendbearbeitungen der *Wunderlichen FATA* von Christian Carl André (1763–1831), in: Schnabeliana 9 (2006–2008). (= Beiträge und Dokumente zu Johann Gottfried Schnabels Leben und Werk und zur Literatur und Geschichte des frühen 18. Jahrhunderts. Hg. im Auftrag der Johann-Gottfried-Schnabel-Gesellschaft von Gerd Schubert). St. Ingbert 2008, S. 91–181. Hier wird auch innerhalb von Andrés an die pädagogische Praxis des Philanthropismus angelehnte Form der Mittelalterrezeption Rittertum und Ritterlichkeit im Kontext der Egalitätsbestrebungen der Französischen Revolution thematisiert, vgl. S. 168–174. Im 19. Jahrhundert wird dieser Prozess durch die Entstehung von Massensliteratur beschleunigt. Für die Mittelalterrezeption sind hier insbesondere die zahlreichen Reihen der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur wie z. B. *Carl Flemming's Vaterländische Jugendschriften*, die im gleichnamigen Verlag in Glogau erschienen, *Aus unserer Väter Tagen* des Verlags von Alexander Köhler in Dresden und Leipzig oder in der *Vaterländischen Geschichts- und Unterhaltungsbibliothek* des Breslauer Verlegers Max Woywod hervorzuheben. Vgl. zu diesen Reihen auch Wilkending, Gisela: Historische, historisch-biographische und autobiographische Romane und Erzählungen für die Jugend. In: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1850 bis 1900. Hg. von Otto Brunken, Bettina Hurrelmann, Maria Michels-Kohlhage und Gisela Wilkending. Stuttgart; Weimar 2008, Sp. 537–616.

in betont adressatenorientiert mittelalterbezogenen Jugendschriften wie den *Historische[n] Erzählungen, Sitten und Denkungsart der Alten zu entdecken* (1769) beispielsweise ursprünglich für Erwachsene bestimmte, auf die Romantik vorausweisende Konzeptionen des Mittelalters deziert für junge Leser vermittelt.⁴⁷ In Einzelfällen nimmt die mittelalterbezogene geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur Entwicklungen in der entsprechenden Erwachsenenliteratur vorweg. So ist beispielsweise die Gattung des ‚Geschichtsbildes‘ in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur bereits Jahrzehnte vor Gustav Freytags erfolgreichen vierbändigen kulturgeschichtlichen *Bilder[n] aus der deutschen Vergangenheit* (1859–1867) etabliert (vgl. z. B. August Wilhelm Grubes *Charakterbilder aus der Geschichte und Sage* von 1852⁴⁸). Zumeist verläuft die gattungsspezifische Entwicklung jedoch relativ parallel. So forciert beispielsweise der Verlag Hirt, in dem Gustav Freytags kultur- und sittengeschichtlicher Romanzyklus *Die Ahnen* (1870–1880) erschien, die Adaptation des Gattungsmusters für die geschlechtsspezifische und adressatenorientierte geschichtserzählende Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Oskar Höckers bereits im Titel auf Freytag rekurrierenden Romanzyklus *Das Ahnenschloß*, 1879–1881 sowie Brigitte Augustis historischen Romanzyklus für Mädchen *An deutschem Herd*, 1885–1889; beide Zyklen verlegt von „Ferdinand Hirt & Sohn“).⁴⁹ Sogar

47 Das Besondere von Bodmers Argumentation ist, dass das antike Kairos, das den Menschen in seiner ganzen Wahrhaftigkeit als Handelnden in der Geschichte zeigt, nicht mehr nur anhand der traditionell immer wieder vermittelten Heldentaten der antiken Heroen aus dem Mythos und der Helden aus der griechischen und römischen Geschichte demonstriert werden soll, sondern dass auch das Schweizer ‚Vaterland‘ Episoden und Helden aufzuweisen hat, die dieses Kairos in poetischer Form vermitteln können. Es ist Bodmer selbst, der den Anspruch erhebt, als vaterländischer Plutarch die Schweizer Geschichte auf das ästhetische und moralische Niveau der antiken Vorbilder zu heben. Dabei konzentrierte sich Bodmer auf das Schweizer Mittelalter.

48 Vgl. Schmideler, Sebastian: August Wilhelm Grube (1816–1884), in: Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Begründet von Alfred Clemens Baumgärtner und Heinrich Pleticha. Hg. von Kurt Franz, Günter Lange, Franz-Josef Payrhuber im Auftrag der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, 41. Ergänzungslieferung, Volkach 2011.

49 Vgl. u. a. zu diesen (nicht nur) mittelalterbezogenen Romanzyklen auch Wilkending (2008) und Glasenapp, Gabriele von: Ihre Geschichte. Historische Erzählungen für junge Leserinnen während der Kaiserzeit. In: Mädchenliteratur der Kaiserzeit. Hg. von Gisela Wilkending. Zwischen weiblicher Identifizierung und Grenzüberschreitung. Stuttgart; Weimar 2003, S. 165–217, hier: S. 191–199 (zu Brigitte Augusti).

in der mentalitätshistorisch besonders aufschlussreichen Inszenierung von Anachronismen sind Kinder- und Jugendliteratur und Literatur für Erwachsene von Nähe statt von Distanz geprägt: So ist sowohl in Joseph Victor von Scheffels bekanntem Klosterroman *Ekkehard*, der im 10. Jahrhundert handelt und nicht nur im Bildungsbürgertum beliebt war, ebenso wie in Oskar Höckers Roman *Zwei Streiter des Herrn* aus dem Zyklus *Der Sieg des Kreuzes*, der im Frühmittelalter angesiedelt ist, eine Bescherung mit allen Drapierungen, Accessoires, den Ritualen und dem Interieur des späten 19. Jahrhunderts einschließlich Weihnachtsbaum (die bekanntlich nicht vor dem 16. Jahrhundert nachweisbar sind) und Geschenken inszeniert.⁵⁰ Nicht zu vergessen sind im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur jedoch abschließend die vielfältigen spielerischen Formen, in denen die Mittelalterrezeption den jungen Rezipienten vermittelt worden ist. Das mittelalterbezogene kulturelle Gedächtnis der zu erziehenden Jugend wurde z. B. mit einem Lottospiel aus dem Jahr 1727 trainiert, das von dem Informator von zwei Reichsgrafensöhnen, Johann Balthasar Springer, entwickelt wurde, der eine *Neu-erfundene Historisch-chronologische Spiel-Tafel* nach französischem Vorbild als Anhang zu seiner *Kurtzen Einleitung zur Reich-Historie von Teutschland* in der „Dritten Edition“ beifügte, die im Verlag von Johann Conrad Peetz in Regensburg erschien.⁵¹ Im 19. Jahrhundert reichte das Spektrum populärer Vermittlungsformen vom traditionellen Bilderbogen mit mittelalterbezogenen Themen über Ausschneidebogen für das Papiertheater zum Zweck einer Aufführung in der Kinderstube z. B. von Schillers *Wilhelm Tell*⁵² bis hin zu komplexen mittelalterbezogenen Logogryphen, die beispielsweise im Jahre 1851 in Anton Niemeyers Rätselanthologie *Historisch-geographische Sphinx* erschienen. Der Verfasser, übrigens ein Nachfahre August Hermann Franckes, dem Begründer des Halleischen Waisenhauses, bezweckte mit dieser Sammlung von Rätseln ein

50 Vgl. Schmideler, Sebastian: Geschichtsbilder des Mittelalters in der Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis 1945. In: Jahrbuch Kinder- und Jugendliteraturforschung 17 (2010/2011). Frankfurt am Main u. a. 2011, S. 19–34.

51 Vgl. zu dieser Spieltafel Schmideler, Sebastian: „Hier sind Abbildungen und Modelle von allem, was dazugehört.“ – Schaustücke zum Mittelalter in der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts. In: Die Sachen der Aufklärung. Hg. von Daniel Fulda und Frauke Bernd [im Druck].

52 Siewert, Ernst: Wilhelm Tell. Nach Friedrich Schiller. Esslingen u. a.: Schreiber [1883] (= Schreibers Kindertheater. Bd. 18).

„nützliches und unterhaltendes Geschenk für die in ihrer Bildung bereits vorgerückte Jugend“ zu distribuieren. Zu den Lösungen der Rätsel kann folglich nur derjenige gelangen, der Geschichte und Geographie bereits aufmerksam studiert hat und über notwendige Detailkenntnisse im kanonisierten Konversationswissen des 19. Jahrhunderts verfügt. Die Rätsel erfüllen deshalb die Aufgabe einer Belohnung der Fleißigen und Klugen und dienen insofern der pädagogischen Selbstbestätigung. Überprüft werden sollte, ob ein Zögling das aus nationalgeographischer und historisch-patriotischer Perspektive unerlässliche Wissen bereits verinnerlicht hatte:

„Ein Wort, das sieben Zeichen hat,
Nennt Dir in Deutschland eine Stadt;
Auf Bergen steigt sie stolz empor,
Umkranzt rings von der Gärten Flor;
Mit Kirchen ist sie reich bedacht
Und herrlicher Paläste Pracht;
Der Kön'ge und der Kaiser Stadt
Die Chronik oft genannt sie hat,
Auch schlummert dort im hohen Dom,
Den heilig einst gesprochen Rom,
Die auch daselbst die Ruhstatt fand,
Die wird die Heilige genannt.
Nimmst Du das erste Zeichen ihr,
Steht gleichfalls eine Stadt vor Dir.“⁵³

Das Lösungswort lautet: Bamberg bzw. – wenn der erste Buchstabe des Wortes, wie im Logogryph gefordert, gestrichen wird – Amberg. In Niemeyers im Appendix eingefügten Erläuterungen zu den Kontexten der Rätsel wird die mittelalterliche Geschichte des „hohen Doms“ zu Bamberg exemplifiziert, auf die dieser Logogryph rekurriert: „Kaiser Heinrich II. der Heilige“, heißt es an dieser Stelle, „gest. 1124 [sic!], [ist] Erbauer dieses Domes, dessen Gemahlin Kunigunde die Stifterin eines Benedictinerklosters zu Kaufungen, in welchem sie 1040 starb, gleichfalls im Dom zu Bamberg beigesetzt und später auch heilig gesprochen [wurde].“⁵⁴

Bereits dieses kleine, aber erstaunliche Beispiel kann demonstrieren, wie stark mittelalterbezogenes Wissen im kulturellen Gedächtnis des 19.

53 Niemeyer, Anton: Historisch-geographische Sphinx. Ein Geschenk für die reifere Jugend. Kassel 1851, S. 30f.

54 Niemeyer (1851), S. 155.

Jahrhunderts zumindest innerhalb des Bildungsbürgertums verhaftet war. Derartige komplexe nationalgeschichtliche Details wurden, wie Niemeyers *Historisch-geographische Sphinx* beweist, sogar als Lösungen von Rätseln, die der Unterhaltung der Jugend dienen sollten, als unverzichtbare Wissensgrundlagen vermittelt, die eindrucksvoll die Einheit der deutschen Kulturnation vor 1871 dokumentieren und damit einmal mehr zeigen können, wie stark der auf den ersten Blick gegenwärtig besonders herausragend wirkende *Mittelalter-Boom* in der Kinder- und Jugendliteratur auf einer Tradition der „langen Dauer“ beruht.

Sabine Gruber (Tübingen)

Der Ritter als Träger einer nationalen Identität?

Das Mittelalter in Kinder- und Jugendbüchern aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Norditalien in der Mitte des 12. Jahrhunderts, irgendwo in der Nähe von Piacenza. Bei einer Rast belehrt ein älterer Ritter einen Knappen über das ritterliche Leben und die Ereignisse der vergangenen Jahrzehnte. Der Knappe hört aufmerksam zu und der Ältere erzählt so lebendig, dass auch die Leser in die Erzählung hineingezogen werden und der zeitliche Abstand von vielen Jahrhunderten scheinbar keine Rolle mehr spielt. Es kommen andere Ritter hinzu, eine bunte Schar von zum Teil exotischen Gestalten zieht ein, schließlich erscheint sogar Kaiser Friedrich I., genannt Barbarossa, persönlich. Durch einen Fehler, für den der Knappe eigentlich schwer bestraft werden müsste, wird er dem Kaiser bekannt, und Friedrich I. findet Gefallen an dem intelligenten, freundlichen Jungen und begnadigt ihn, anstatt ihn zu bestrafen. Seit diesem Ereignis begleiten der Knappe und der ältere Ritter den Lebensweg Friedrichs I. auf allen wichtigen Stationen. Ein italienischer Gegenspieler ist ebenso immer dabei. Der Knappe wird zum Ritter geschlagen, er erhält ein Lehen und versucht viele Jahre später vergeblich, Friedrich I. im Fluss Saleph das Leben zu retten. Der ältere Ritter stirbt schon Jahre früher bei dem erfolgreichen Versuch, seinen jüngeren Freund zu schützen. Am Ende des Romans ist aus dem Knappen ein alter erfahrener Ritter geworden, der sich mit Dankbarkeit an seinen Förderer Friedrich I. erinnert.

Handelt es sich hier um einen Erzählstoff aus der älteren Kinder- und Jugendliteratur oder doch eher um eine Veröffentlichung der letzten Jahre, wo oft in gleicher Weise Ritter und Knappen vorkommen, die Initiationserlebnisse zu bestehen haben (wie z. B. in Umberto Ecos Roman *Baudolino*¹)? Der Plot ist scheinbar zeitlos. Erst ein näherer Blick auf den Text enthüllt, dass es sich um eine Publikation aus der zweiten Hälfte des 19. oder dem frühen 20. Jahrhundert handeln muss, denn der Roman *Kaiser Rotbart*² von Anton Ohorn ist durchdrungen von zum Teil erschreckenden nationalistischen Stereotypen, von Vorstellungen über eine Vorherrschaft Deutschlands in Europa, wenn nicht gar in der Welt,

* Bei dem Text handelt es sich um die leicht überarbeitete Version des Bamberger Vortrags.

1 Eco, Umberto: *Baudolino*. Roman. Aus dem Italienischen von Burkhart Kroeber. München, Wien 2011.

2 Ohorn, Anton: *Kaiser Rotbart*. Eine Erzählung aus der Zeit der Hohenstaufen. München [1900].

von der Idee einer Überlegenheit der den Deutschen zugeschriebenen Eigenschaften wie Treue und Bedachtheit, die positiv mit der Leidenschaft und dem Wankelmut ihrer italienischen Gegner kontrastieren, und von militaristischen Vorstellungen, die die Bewährung im Kampf und die Bereitschaft, für den Kaiser das eigene Leben zu opfern, über alles andere stellen, sowie von einer Verherrlichung des Kaisertums, die weit über das historische Kaisertum hinausgeht.

Im Folgenden möchte ich einerseits zeigen, was für die Adaptionen historischer Stoffe im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur des späten 19. Jahrhunderts charakteristisch ist, und andererseits, welcher Strategien sich die Autoren bei ihrer Konstruktion eines Mittelalterbildes bedienten, das seinen Ausgang von zeitgenössischen Diskursen nahm. Diese Strategien sind – bei mittlerweile gänzlich anderen Mittelalterdiskursen – meines Erachtens nicht zeitgebunden und könnten auch in modernen Adaptionen mittelalterlicher Themen, freilich mit anderer Zielrichtung, zur Anwendung kommen.

Im späten 18. und im frühen 19. Jahrhundert erlebten Ritterromane einen ersten ungeahnten Aufschwung. Zunächst handelte es sich vor allem um Übersetzungen aus dem Englischen – etwa der Werke Walter Scotts – später auch um Eigenschöpfungen deutscher Schriftsteller wie z. B. Fouqués. Diese Romane im historischen Gewand, die sich manchmal mehr, manchmal weniger an historischen Fakten orientierten, richteten sich zunächst an Erwachsene. Besonders die Romane Fouqués enthielten, anders als spätere Ritterromane, auch spielerische und ironische Elemente. Parallel zur Verarbeitung mittelalterlicher Themen in belletristischen Werken wuchs das Interesse an einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Mittelalter. Die Schweizer Literaturhistoriker Bodmer und Breitingen würdigten das Mittelalter in ihrer 1734 erschienenen Literaturgeschichte und edierten 1748 erstmals *Proben der alten schwäbischen Poesie des dreyzehnten Jahrhunderts. Aus der Manessischen Sammlung*³. Ihnen folgte Karl Lachmann mit seinen umfangreichen

3 *Proben der alten schwäbischen Poesie des dreyzehnten Jahrhunderts. Aus der Manessischen Sammlung.* Hg. von Johann Jacob Bodmer und Johann Jacob Breitingen. Zürich 1748.

Editionen mittelhochdeutscher Texte.⁴ Das Mittelalter war, um es mit den Worten von Otto Gerhard Oexle in seinem Beitrag zum Sammelband *Gebrauch und Missbrauch des Mittelalters*⁵ zu sagen, „der fundamentale Bezugspunkt [...] in der Genese des Denkens der Moderne“⁶ und erst die dem Mittelalter kritisch gegenüberstehende Aufklärung war es, die eigentlich den Weg frei machte für eine literarische und wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Zeit.⁷ Bei der sich im Laufe der folgenden Jahrzehnte entfaltenden Beschäftigung mit dem Thema wurden verschiedene Deutungsmuster zugrunde gelegt, die Oexle folgendermaßen charakterisiert:

- die Deutung des Mittelalters als einer entweder glücklich überwundenen oder unglücklicherweise verlorenen Epoche,⁸
- das Herbeisehnen eines neuen Mittelalters nach der Moderne, wie es etwa in den Werken von Novalis begegnet,⁹
- das Mittelalter als Beispiel für eine Einheitskultur oder – etwa bei Max Weber – im Gegensatz dazu als Kultur der Differenzierung und Vielfalt,¹⁰
oder
- das Mittelalter als Medium, anhand dessen man über die Moderne nachdenken kann.¹¹

Bei der Beschäftigung mit den Mittelalter-Romanen für Kinder aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben wir es vor allem mit dem Mittelalter als Epoche einer in der Gegenwart verlorengegangenen Einheit einerseits und als Medium, das eine Reflexion über aktuelle The-

4 U. a. Auswahl aus den hochdeutschen Dichtern des 13. Jahrhunderts. Berlin 1820; Der Nibelunge Noth und die Klage. Berlin 1826; Walter von der Vogelweide. Berlin 1827; Wolfram von Eschenbach. Berlin 1833.

5 *Gebrauch und Missbrauch des Mittelalters*, 19.–21. Jahrhundert. Hg. von János M. Bak, Jörg Jarnut, Pierre Monet und Bernd Schneidmüller. Unter Mitarbeit von Nicola Karthaus und Katharina Lichtenberger. München 2009.

6 Oexle, Otto Gerhard: ‚Das Mittelalter‘ – Bilder gedeuteter Geschichte. In: *Gebrauch und Missbrauch des Mittelalters*, S. 21–43, hier: S. 27.

7 Oexle (2009), S. 27.

8 Oexle (2009), S. 33.

9 Oexle (2009), S. 35.

10 Oexle (2009), S. 35f.

11 Oexle (2009), S. 37.

men ermöglicht, andererseits zu tun. Dass das mittelalterliche Kaiserreich seit den Befreiungskriegen und verstärkt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als historische Kontrastfolie zur territorialen Zersplitterung Deutschlands betrachtet wurde, ist vielleicht schon daran zu erkennen, dass Karl Lachmann seinen Editionen mittelalterlicher Texte ein historisch so nie vorhandenes „Normalmittelhochdeutsch“¹² zugrunde legte, das zu Ungunsten der historischen Authentizität die vielfältigen regionalen Varianten verwischte und nachträglich Einheitlichkeit in die Vielfalt der historischen Überlieferung bringen wollte.

Die historische Kinder- und Jugendliteratur war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stärker politisch als kulturhistorisch akzentuiert und stand im Dienst der erstrebten oder bereits erreichten deutschen Einheit und der Hervorhebung von Deutschlands Überlegenheit über seine Nachbarländer.¹³ Ein bevorzugtes Thema waren neben beispielhaften Biographien berühmter Persönlichkeiten wie etwa die von Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller die Germanen, die vor allem in ihren Auseinandersetzungen mit den Römern und ihrer Überlegenheit gegenüber diesen zum Thema gemacht wurden, und außerdem die Ritter, wobei hier die Schwerpunkte in der Stauferzeit, bei den Kreuzzügen und bei der Geschichte des deutschen Ordens lagen.¹⁴

Wichtige Jugendauctoren der Zeit waren – neben dem bereits erwähnten Anton Ohorn – Julius Pederzani-Weber, Rudolf Scipio¹⁵ und Richard Roth¹⁶. Aus der Flut der in der zweiten Jahrhunderthälfte erschienenen historischen Kinder- und Jugendbücher über das Mittelalter seien nur einige genannt: *Jürgen Wullenweber. Eine Erzählung aus den Tagen der Hansa*¹⁷ und *Ein deutscher Ritter*¹⁸ von Rudolf Scipio, *Der Burggraf*

12 Vgl. hierzu: Weigel, Harald: „Nur was du nie gesehen wird ewig dauern.“ Carl Lachmann und die Entstehung der wissenschaftlichen Edition. Freiburg 1989, S. 171.

13 Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Reiner Wild. Stuttgart 1990, S. 183.

14 Wild (Hg., 1990), S. 183–185.

15 Zu Scipio vgl. Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des neunzehnten Jahrhunderts. Bearb. von Franz Brümmer. 5. Aufl. Bd. 3. Leipzig o. J., S. 62f.

16 Zu Roth vgl. Deutsches Literatur-Lexikon. 3. Aufl. Bd. 13. Bern 1991, Sp. 373f.

17 Scipio, Rudolf: *Jürgen Wullenweber. Eine Erzählung aus den Tagen der Hansa*. Stuttgart [1886].

18 Scipio, Rudolf: *Ein deutscher Ritter. Geschichtliche Erzählung aus der Zeit der Bauernkriege*. Berlin [1886].

und sein Schildknappe¹⁹, *Pilger und Kreuzfahrer*²⁰ und *Kaiser, König und Papst*²¹ von Richard Roth, *Die geheime Feme*²² und *Unter der Flagge der Hansabrüder*²³ von Julius Pederzani-Weber sowie *Kaiser Rotbart*²⁴ und *Der letzte Staufer*²⁵ von Anton Ohorn – ähnliche klingende Titel sind hier kein Zufall. Alle diese Autoren, insbesondere aber Rudolf Scipio, schrieben auch Abenteuer- und Reisegeschichten, die zu anderen Zeiten spielten und zum Teil bis an die Zeitgeschichte heranreichten, aber einer ihrer Schwerpunkte lag auf den beliebten Rittergeschichten.

Näher eingehen möchte ich im Folgenden auf *Kaiser Rotbart* und *Der letzte Staufer* von Anton Ohorn und *Unter der Flagge der Hansabrüder* von Julius Pederzani-Weber, auch wegen ihrer – trotz teils erschreckender nationalistischer Parolen und Stereotypen – über dem Durchschnitt liegenden erzählerischen und sprachlichen Qualität. Julius Pederzani-Weber (1836–1921)²⁶ und Anton Ohorn (1846–1924)²⁷ weisen in ihren Lebensläufen manche Parallelen auf. Beide stammten aus Österreich, hatten ursprünglich katholische Theologie studiert, eine Priesterlaufbahn begonnen und mehrere Jahre in Ordensgemeinschaften verbracht. Beide wandten sich dann aber von der römisch-katholischen Kirche ab und siedelten nach Deutschland über. Julius Pederzani-Weber näherte sich altkatholischen Positionen an, ohne jedoch formell zur altkatholi-

19 Roth, Richard: *Der Burggraf und sein Schildknappe*. Lebensbilder aus der Zeit des ersten Kurfürsten von Brandenburg, des Gründers der Macht Preußens. Historische Erzählung für Jugend und Volk. Leipzig 1874.

20 Roth, Richard: *Pilger und Kreuzfahrer*. Aus Palästinas Gegenwart und Vergangenheit. Erzählung für die reifere Jugend von Richard Roth. Breslau [1880].

21 Roth, Richard: *Kaiser, König und Papst*. Historische Erzählung aus der Periode der großen Kämpfe zwischen weltlicher und geistlicher Macht während der Hohenstaufenzeit. Leipzig 1875.

22 Pederzani-Weber, Julius: *Die geheime Feme*. Ein Kulturbild aus dem deutschen Mittelalter, der reiferen Jugend geschildert. Leipzig [1891].

23 Pederzani-Weber, Julius: *Unter der Flagge der Hansabrüder*. Die Siege der deutschen Bürger über die Seeräuber des Nordens. Eine der reiferen Jugend gewidmete kulturgeschichtliche Erzählung. Berlin [1906].

24 Ohorn, Anton: *Kaiser Rotbart*. Eine Erzählung aus der Zeit der Hohenstaufen. München [1900].

25 Ohorn, Anton: *Der letzte Staufer*. Geschichtliche Erzählung für die deutsche Jugend. Glogau [1895] (= Carl Flemmings Vaterländische Jugendschriften; 43).

26 Deutsches Literatur-Lexikon. 3. Aufl. Bd. 11. Bern und Stuttgart 1988, Sp. 1008–1010; <http://altkatholiken.net/Texte/Altkath/kurzfassungPederzaniVERSIONdrma.pdf> (zuletzt aufgerufen am 9.3.2011).

27 Deutsches Literatur-Lexikon. Bd. 11, Sp. 629–631.

schen Kirche überzutreten. Er lebte als Journalist und freier Schriftsteller in Berlin, später in Ludwigsburg. Anton Ohorn trat zum evangelischen Glauben über, wurde Lehrer und Schriftsteller und lebte in Chemnitz. Beide versuchten, ihre jungen Leser im Sinne deutschnationaler Positionen zu erziehen.

Unter der Flagge der Hansabrüder, eine Erzählung für die reifere Jugend, thematisiert, wie der Untertitel deutlich macht, [d]ie Siege der deutschen Bürger über die Seeräuber des Nordens. Das umfangreiche Vorwort macht das hier verfolgte Bildungsprogramm für die Leser deutlich. Die Hansabrüder stünden für Einigkeit in einer Zeit, „wo die römisch-deutschen Kaiser durch den Widerstand und Trotz der Landesherren Macht und Ansehen verloren, wo Adel und Rittertum, ewig uneins, sich befehdeten, wo es im Reiche keine Sicherheit gab“²⁸. An den Hansabrüdern zeige sich die Stichhaltigkeit des Spruches „Ein Volk, das einig ist, vermag das Größte und Beste!“²⁹ Die Geschichten um die Hansabrüder sollten in der Jugend „eine zweifache Überzeugung wecken“:

„Einmal, daß die allgemeine Wehrpflicht, die zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts im großen Befreiungskriege, der das welsche Joch zerbrach, das deutsche Volk stark und siegreich machte, fünf Jahrhunderte vorher in den Hansastädten geübt worden ist. [...] Und zum andern, daß der Grundstein der Einigkeit der deutschen Nation, auf dem im Jahre 1871 das neue Deutsche Reich aufgebaut wurde, zuerst von den Hansabrüdern gelegt worden ist. In diesem Sinne soll das vorliegende kulturgeschichtliche Bild von den jungen Lesern aufgefaßt werden, damit es in ihnen ein patriotisches Empfinden und den Stolz: Ein Deutscher zu sein bleibend erhalte!“³⁰

Die Blickrichtung auf das Mittelalter wird also durch aktuelle Debatten bestimmt, nicht durch den Wunsch, einer fernen Vergangenheit möglichst gerecht zu werden. Pederzani-Weber erreicht sein Ziel, aktuelle Diskurse historisch zu fundieren, zunächst durch eine geschickte Auswahl seines Themas. Er wählt eine historisch bezeugte Vereinigung, die Ähnlichkeiten mit deutschnationalen Patrioten der Zeit aufweist oder sich zumindest so darstellen lässt. Gabriele von Glasenapp hat in ihrem

28 Pederzani-Weber, Julius: *Unter der Flagge der Hansabrüder. Die Siege der deutschen Bürger über die Seeräuber des Nordens. Eine der reiferen Jugend gewidmete Erzählung*. Berlin o. J., S. 5.

29 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), ebd.

30 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), S. 5f.

Beitrag zum Sammelband *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*³¹ darauf hingewiesen, dass die geschichtserzählende Literatur „immer ein hybrides Gebilde“ sei, „denn auf inhaltlicher Ebene muss sie zwei Felder miteinander verknüpfen: Ein bzw. mehrere durch die ‚Geschichte‘, vorgegebene(s)‘ historische(s) Ereignis(se), also ein Referenzobjekt“³² und fiktive Elemente. Auch die fiktiven, der Unterhaltung dienenden Elemente des historischen Romans hätten in sich einen hybriden Charakter, denn sie vereinigten unter anderem Elemente des Abenteuerromans, der Kriegserzählung, der Reiseerzählung und der Liebesgeschichte.³³ Zu beachten sei, besonders bei geschichtserzählender Literatur für Kinder, so stellt Holger Zimmermann im selben Band fest, dass sie „eine für die Kinder und Jugendlichen wichtige Problematik“³⁴ aufgreife und dass die Hauptfigur den jugendlichen Lesern „Identifikationsangebote“³⁵ biete.

Als Identifikationsfigur bietet Pederzani-Weber seinen jungen Lesern den 14jährigen Rolf Alen an. Er wirkt als verbindendes Element einer zu einem Ganzen verknüpften Folge von Abenteuergeschichten und wird in einer der ersten Szenen so beschrieben: „Der Knabe war von schlanker, gliederkräftiger Gestalt; sein Gesicht mit dem [sic!] pfirsichroten Wangen, den großen, blauen Augen und dem Blondhaar, das, in die Stirn gekämmt, an den Schläfen und im Nacken bis zu den Schultern niederhing, machte einen gewinnenden Eindruck. Er gefiel jedem, dem er in den Weg trat.“³⁶ Rolf Alen hat nur ein Ziel: „Als wehrtüchtiger Mann dem Hansabund dienen“³⁷.

31 Glasenapp, Gabriele von: „Was ist Historie? Mit Historie will man was“. Geschichtsdarstellungen in der neueren Kinder- und Jugendliteratur. In: *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Hg. von Gabriele von Glasenapp und Gisela Wilkending. Frankfurt a. M. u. a. 2005 (= *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik*; 41), S. 15–40.

32 Glasenapp (2005), S. 17.

33 Glasenapp (2005), S. 21f.

34 Zimmermann, Holger: Adoleszenz in Antike und Mittelalter? Die Funktion der Identifikationsfigur in der geschichtserzählenden Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. In: Glasenapp/Wilkending, S. 57–71, hier: S. 59.

35 Zimmermann (2005), S. 59.

36 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), S. 11.

37 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), S. 122.

Dieses Ziel setzt er gegen die Bedenken seiner Mutter durch. Die Ängste seiner Mutter wegen der dadurch drohenden Lebensgefahr zerstreut er mit den Worten „Laß die trüben Gedanken, liebe Mutter [...] Der Mensch schießt, Gott aber lenkt den Bolzen. Ich muß im Wehrdienste mein Glück suchen, anderswo gibt es weder Freude noch Zufriedenheit für mich.“³⁸ Rolf, der im Verlauf der Erzählung immer älter und erfahrener wird, hält dem Hansabund sein Leben lang die Treue und noch im Sterben sagt er: „Ich sterbe als echter Hansabruder!“³⁹ Pederzani-Weber versetzt einen erfundenen Protagonisten in eine historische Umgebung und macht ihn zum Träger aktueller Diskurse wie des Nationaldiskurses oder der Auseinandersetzung um die Wiedereinführung der Wehrpflicht. Er erzählt spannende, abenteuerliche Geschichten in historischem Umfeld, aber aus zeitgenössischer Perspektive. Da er anders als Anton Ohorn, der durch seine Stelle als Lehrer finanziell abgesichert war, von seinen Publikationen leben musste, bleibt offen, ob er vor allem aus eigener Überzeugung oder aus finanziellem Kalkül die Erwartungen national gesinnter Erwachsener an die Kinder- und Jugendliteratur erfüllte. In seiner Jugend hatte er sich jedenfalls eher mit freisinnigen Reden hervorgetan und damit den Zorn von Kirchenoberen erregt.⁴⁰

Auch Anton Ohorns Roman *Kaiser Rotbart* erzählt die zentrale Geschichte, das Leben Friedrichs I. Barbarossa, aus dem Blickwinkel eines erfundenen Protagonisten, des zu Beginn halbwüchsigen Jungen Rudo, der als Knappe an einem Italienzug Barbarossas teilnimmt. Ohorn bietet wie Pederzani-Weber eine scheinbar zeitgenössische Identifikationsfigur, die einerseits Beobachter des Geschehens, andererseits aber auch Akteur ist. Wie Pederzani-Weber erreicht er sein Ziel, aktuelle Diskurse im Medium des Mittelalters zu verhandeln, unter anderem durch eine geschickte Themenwahl. Er wählte bewusst nicht das von sozialen und religiösen Unruhen geprägte Spätmittelalter als Handlungszeitraum seines Romans, sondern die von – meist erfolgreichen – Kämpfen mit den oberitalienischen Städten und Auseinandersetzungen zwischen Welfen und Waiblingern bestimmte Stauferzeit. Sie bot eine

38 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), S. 123.

39 Pederzani-Weber: *Hansabrüder* (o. J.), S. 181.

40 Deutsches Literatur-Lexikon. 3. Aufl. Bd. 11. Bern und Stuttgart 1988, Sp. 1008.

Möglichkeit, deutsche Tugenden vermeintlichen italienischen Lastern und die Vorzüge der Hohenstaufen, in denen man im späten 19. Jahrhundert die Vorgänger der Hohenzollern sah, den Mängeln der Welfen gegenüberzustellen. „Vergiß nicht, Rudo, daß es deutsche Ritter sind!“⁴¹ erklärt der erfahrene Ritter Berthold dem Knappen Rudo in einer der ersten Szenen, und „Der König hat durch seinen Gesandten in Rom erklären lassen, dem deutschen Reiche müsse der Erdkreis untertan werden, und wenn Friedrich so gesprochen hat, so wird’s auch seine Richtigkeit haben. Mit diesen glattzüngigen, seidenen Lombarden wollen wir wohl fertig werden“⁴².

Der universelle Herrschaftsanspruch Kaiser Friedrich Barbarossas war es vor allem, der in den politischen Diskursen um die Reichsgründung von 1871 wieder aufgegriffen wurde. Die Beobachterfigur Rudo wird spätestens dann zum Akteur, als sie dem Kaiser selbst begegnet, der den Jungen nach einem Vergehen begnadigt. Er soll allerdings bei der nächsten Gefahr an vorderster Front kämpfen. Rudo erwidert auf diesen Wunsch Friedrichs: „Mein königlicher Herr, das ist eine Ehre und keine Strafe! Habt Dank für solche Huld, und hier gelob ich’s: Tropfenweise will ich mein Blut verspritzen für Euch, Eure Ehre und Euer Recht – helf mir Gott!‘ [...] Friedrich aber fuhr mit der Hand durch seinen wallenden Bart, und während auf seinem Antlitz eine schöne Erregung sich zeigte, sprach er zu sich selbst: ‚Deutsche Treue – was bist du ein herrlich’ Gut! So lang mir solche Herzen schlagen, lach’ ich der Welfen und ihrer Hinterlist!‘“⁴³

Ein weiteres Mittel zur Verhandlung aktueller Themen im Gewand des Mittelalters sind kontrastierende Figurenkonstellationen, die nach aktuellen nationalen Stereotypen gestaltet sind. So hat der Knabe Rudo einen Gegenspieler in dem italienischen Adligen Pandolfo, der ihn beinahe durch den gesamten Roman verfolgt. Während Rudo als aufrichtig, tapfer und treu beschrieben wird und mit seinem blonden Haar und blauen Augen auch äußerlich dem Nationalstereotyp des Deutschen entspricht, erscheint sein Gegenspieler Pandolfo als hinterhältig und

41 Ohorn, Anton: Kaiser Rotbart. Eine Erzählung aus der Zeit der Hohenstaufen. 2. Aufl. München o. J., S. 3.

42 Ohorn: Kaiser Rotbart (o. J.), S. 3f.

43 Ohorn: Kaiser Rotbart (o. J.), S. 11.

verräterisch, sein Gesicht oft als fremdartig und verzerrt. Wie Rolf in Pederzani-Webers *Hansabräudern* stellt auch Rudo private Belange seinem Kriegsdienst hintan. Anders als dort äußert die Mutter Rudos jedoch keine Bedenken gegen eine Teilnahme ihres Sohnes an einem erneuten Italienzug, sondern redet ihm gut zu mit den Worten: „Aber bin ich nicht ein deutsches Weib und eines deutschen Ritters Frau gewesen? Weiß ich nicht, wohin du gehörst?“⁴⁴ Rudo begleitet den Kaiser bis zu dessen Tod im Jahr 1190. Er bleibt auch danach in der Nähe des Ortes, an dem Barbarossa gestorben ist, wird Ritter des deutschen Ordens – wie oben erwähnt waren neben der Stauferzeit die Kreuzzüge ein anderes beliebtes Thema der historischen Literatur für Kinder und Jugendliche – und wird als solcher von den Sarazenen ermordet: „Ein Sarazenenpfeil traf ihn bei einem Überfall mitten durch das schwarze Kreuz auf seinem weißen Mantel. ‚Zu dir, mein großer Kaiser!‘ war sein letztes Wort.“⁴⁵

Ein ähnliches Erziehungsprogramm wie Ohorns Roman *Kaiser Rotbart* es seinen Lesern bieten will, hat sich eine Beispielinterpretation⁴⁶ von Uhlands Gedicht *Als Kaiser Rotbart lobesam zum heil’gen Land gezogen kam* aus einem zeitgenössischen Deutschlehrbuch vorgenommen. Hier werden die Lehrer unter anderem dazu aufgefordert, ihre Schüler darauf hinzuweisen, dass die „größesten [sic!] Kaiser Deutschlands, die Hohenstaufen“⁴⁷, aus Schwaben stammten, und über Friedrich Barbarossa heißt es weiter unten: „Einer der größten [sic!] deutschen Kaiser war Friedrich Barbarossa. Unter ihm war Deutschland einig, groß und stark. Nach seiner Zeit wurde Deutschland schwach, weil seine Fürsten und Völker uneinig waren. In Liedern und Sagen prophezeite man, daß die Herrlichkeit des alten Barbarossa sich erneuern würde.“⁴⁸

Einem weniger erfolgreichen Zeitabschnitt aus der Geschichte der Hohenstaufen widmet sich Anton Ohorns *Der letzte Staufer, Geschichtliche Erzählung für die deutsche Jugend*. Anders als Pederzani-Weber in den *Hansabräudern* oder er selbst in *Kaiser Rotbart* schafft Ohorn hier

44 Ohorn: *Kaiser Rotbart* (o. J.), S. 155.

45 Ohorn: *Kaiser Rotbart* (o. J.), S. 277.

46 Stoy, Karl Volkmar: *Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Eine Skizze des grammatischen Unterrichts*. 3. Aufl. Wien o. J., Nr. 76, S. 148–150.

47 Stoy (o. J.), S. 149.

48 Stoy (o. J.), S. 151.

keine fiktive Identifikationsfigur für seine Leser, sondern macht Konradin, den letzten Staufer, selbst zum Protagonisten. In der ersten Szene des Romans trauert Konradin der Macht seiner Vorfahren in Italien nach, wohin er später als junger Heerführer gegen Karl von Anjou zieht. An Konradin und Karl von Anjou wird der Gegensatz Deutschland-Frankreich verhandelt. Weil Ohorn hier keine Beobachterfigur einführt, hat er das Problem, die Erzählung nach der Hinrichtung Konradins zu Ende führen und historisch einordnen zu müssen. Er tut dies mithilfe der Gestalt eines Ritters, der für den Tod Konradins Rache geschworen hat, aber am Ende der Erzählung darauf verzichtet und stattdessen Karl von Anjou ins Gewissen redet:

„Mit leuchtenden Augen, hochaufgerichtet trat der Greis näher an den Gebeugten und sprach: ‚Es gibt ein Gottesgericht, König Karl – wohl dir, wenn du es heute erkennst und in dich gehst. Was du getan hast, kannst du nicht wieder gutmachen; aber eben darum trage für dein Leben lang den Stachel der Reue in dir und die brennende Röte der Scham auf deinen Wangen, wenn ich dir sage: Das Blut der Staufer ist größer als das deine.‘“⁴⁹

Es fällt schwer, bei dieser Formulierung nicht an 1871 zu denken.

Neben den Mitteln der „richtigen“, d. h. zum erstrebten pädagogischen Ziel passenden Auswahl des Stoffes, der Schaffung von jugendlichen Identifikationsfiguren, die einerseits Beobachtergestalten, andererseits Akteure oder beides zugleich sein können, und der dem pädagogischen Ziel entsprechenden Attribuierung des erfundenen Personals gibt es, wie der eben zitierte Abschnitt zeigt, noch ein weiteres Mittel, in Texten, die scheinbar im Mittelalter spielen, aktuelle politische Diskurse zu verhandeln: Das ist ein mehr oder weniger expliziter Bezug auf die Gegenwart, der meist am Ende eines Romans oder einer Erzählung hergestellt wird. Ist der Bezug bei dem eben dargestellten Reue-Ersuchen gegenüber Karl von Anjou eher implizit, wird der Gegenwartsbezug am Schluss von *Kaiser Rotbart* überdeutlich gemacht: Nachdem ein Erzähler im Anschluss an den Tod des Protagonisten Rudo Entstehung und Inhalt der Kyffhäusersage erläutert hat, heißt es:

49 Ohorn, Anton: Der letzte Staufer. Geschichtliche Erzählung für die deutsche Jugend. Neue Ausgabe. Berlin o. J., S. 127.

„Da saß der greise Herrscher und schlief am Marmortische, durch den sein Bart gewachsen war, und harnte mit den Seinen, die gleich ihm verzaubert hier die Ruhe pflegten, der Zeit, da die Raben nicht mehr um den Berg fliegen würden. Dann sollte er auferstehen in alter Kaiserherrlichkeit und das deutsche Volk groß machen vor den Völkern. Die Höhle im Kyffhäuser steht leer; Barbarossa ist erwacht. In den großen Tagen von 1870 und 1871 ist er auferstanden und wieder lebendig geworden in dem herrschenden Helden mit dem weißen Barte, der an der Spitze des ganzen deutschen Volkes auszog zum heiligen Kampfe für Deutschlands Recht und Ehre, und der die alte Kaiserherrlichkeit erneuert hat, in Kaiser Wilhelm I., dem Vielgeliebten.“⁵⁰

Die Gleichsetzung des Stauferkaisers Barbarossa mit dem Hohenzollernkaiser „Barbablanca“ entspricht einer auch in anderen Bereichen der Literatur und Kunst der Zeit verbreiteten Identifikation.⁵¹ Die historische Exaktheit des Präsentierten ist dabei zwar – anders als bei manchen aktuellen Mittelalterromanen, in denen Fantasyelemente freigiebig und unverhüllt eingesetzt werden – oberflächlich immer gegeben, hält allerdings einer genaueren Prüfung nicht stand, denn nicht in das gewünschte Bild passende Elemente, wie z. B. historisch bezeugte unterordnende Gesten Barbarossas gegenüber dem Papst, kommen aus gutem Grund nicht vor. Der vermeintlich stärkere Wirklichkeitsbezug und der erzieherische, auf heute als inakzeptabel zu erachtende Ziele gerichtete Impetus trennen diese Art von Literatur von heutigen Jugendbüchern. Die gewählten Erzählstrategien (passende Stoffauswahl und Attribuierung, Schaffung von Identifikationsfiguren, impliziter oder expliziter Gegenwartsbezug) dürften sich dagegen noch in aktuellen Werken der Kinder- und Jugendliteratur nachweisen lassen, wo die Faszination des Rittertums ihre Wirkung auch im Zeitalter des *world wide web* nicht verloren zu haben scheint.

50 Ohorn: Kaiser Rotbart (o. J.), S. 277.

51 Vgl. Schulze, Hagen: Kleine Deutsche Geschichte. München 2007, S. 19.

Karen Werner (Chemnitz)

„Idealer Tatmensch“, „Leitbild guter Manieren“ oder „germanischer Recke“?

Zur erzieherischen Bedeutung des *Parzival* im mittelschulischen Deutschunterricht (1910–1945)

Das Interesse an mittelalterlicher Literatur stand seit dem 19. Jahrhundert in engem Zusammenhang mit der Suche nach nationaler Identität im Besonderen durch die Besinnung auf eine gemeinsame Vergangenheit. Infolge der steigenden Sympathie für die Epoche konnten zunehmend politische und weltanschauliche Wunschvorstellungen auf das als vorbildhaft empfundene Mittelalter und dessen literarische Überlieferungen projiziert werden. Die vermeintlich das Deutsche Reich und dessen Vorzeit bewahrende Literatur wurde so zum Abbild eines spezifisch deutsch geglaubten Geistes und sollte in erster Linie dazu dienen, die „nationale[...] Gesinnung“ zu erneuern.¹ Derlei patriotische Bemühungen schlugen sich vor allem in Erziehung und Unterricht nieder. Besonders der ohnehin bereits zum Gesinnungsfach denaturierte Deutschunterricht hatte spätestens seit 1871 das erklärte Ziel, „alle Schüler zu einem bewußten Deutschtum zu erziehen“². Neben Georg Sprengel und dessen Suche nach deutscher Art³ war es u. a. der Germanist und Lehrer Otto Lyon, seit 1887 Herausgeber der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“, der die Wendung zum nationalistischen Literaturunterricht – zunächst in der höheren Schule – mit zu verantworten hatte. Mit Lyons Propagierung eines Germanismus sollte ein ‚rein deutscher‘ Kanon

1 Müller-Michaels, Harro: Geschichte der Didaktik und Methodik des Literaturunterrichts und der Lektüre. In: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Hg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. Band II, Berlin 1996, S. 1268–1277, hier: 1272.

2 Frank, Horst Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973, S. 375.

3 Vgl. z. B. die bezeichnenden Stellungnahmen Sprengels in: Von deutscher Dichtung. Zus. mit Friedrich Panzer. Leipzig, Berlin 1912; Des deutschen Unterrichts Kampf um sein Recht. Berlin 1917; Der Staatsgedanke in der deutschen Dichtung des Mittelalters bis zur Gegenwart. Berlin 1933. Darüber hinaus war Sprengel zusammen mit Wilhelm Schellberg ab 1922 Herausgeber der Reihe „Handbuch der Deutschkunde. Führer zu deutscher Schulerziehung“ (= Diesterwegs Deutschkunde).

entwickelt werden, „der seinen ‚Ausgang von der altheimischen Helden- dichtung, dem Hildebrandslied, den Nibelungen [und] der Gudrun‘“ nahm,⁴ da sich darin die vermeintlich germanischen Tugenden wohl am besten spiegelten. Nach und nach wurde in den Lehrplänen dem flam- menden Appell entsprochen, sich am Vorbild der Vorfahren zu orien- tieren. Selbst in der Weimarer Republik habe, so Hasko Zimmer, unter dem Einfluss der Deutschkundebewegung keine maßgebende Neuorien- tierung des Deutschunterrichts stattgefunden, so dass sich „völkisch- nationale Gesinnungsbildung gegenüber demokratischen [...] Inhalten“ weiter ungebremsst durchsetzen konnte.⁵ Auch nach 1918 erhoffte man sich eine nationale Erneuerung, indem die Idee der Deutschheit als Bil- dungsideal ungebrochen Geltung beanspruchte.⁶ Das offenbaren auch die literaturdidaktischen Schriften der Zeit und der darin beschriebene Stel- lenwert speziell der mittelalterlichen Literatur: Zahlreiche Beiträge z. B. aus der Fachzeitschrift „Die Mittelschule“ heben hervor, dass auch die mittelalterlichen Stoffe in erster Linie der „Erziehung zur deutschen Persönlichkeit“ dienten, da besonders sie den „Geist gesunden Deutsch- tums“ verkörperten und daher „gründliche Kenntnis“ vom „deutschen Wesen“ gäben.⁷ So wird auch in einem Beitrag zum Deutschunterricht auf der Mittelstufe betont, dass die Lektüre der mittelalterlichen Stoffe insbesondere ein „Bild von Leben [und] Idealen [...] des Rittertums“ för- dere. Vertiefende Wiederholungen sollten dabei vor allem „Wesenszüge des deutschen Menschen“ einprägen helfen.⁸ Auch in seiner die

4 Lyon, Otto: Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium. In: Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1893. Zitiert nach: Müller-Michaels (1996), S. 1272.

5 Zimmer, Hasko: Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunter- richts im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte der Unterrichtsfächer I. Hg. von Anneliese Mannzmann. München 1983, S. 35–64, hier: 51, 54.

6 Auch in der Mittelschule sollte das „deutschkundliche Prinzip“ bzw. der „deutschkund- liche Unterricht“ ausdrücklich in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Vgl. Dr. Wirth: Die Mittelschulidee und der Deutschunterricht in der Mittelschule. In: Die Mittelschule. Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen 45 (1931), Heft 20, S. 301– 305, hier: 302.

7 Vgl. u. a.: Lukas, Otto: Das Ziel des Deutschunterrichts. In: Die Mittelschule 36 (1922), Heft 33, S. 513–517, hier: 514; Hermann, Albrecht: Deutschkunde in der Mittelschule. In: Die Mittelschule 38 (1924), Heft 7, S. 39–40, hier: 39; Wilke, E.: Erziehung zum Deutschtum. In: Die Mittelschule 39 (1925), Heft 30, S. 369–370, hier: 369. u. v. m.

8 Rasch, Bernhard: Deutsch auf der Mittelstufe. In: Moderner Unterricht in Deutsch und Geschichte. Pläne, Beispiele und Vorschläge für die Praxis. Hg. von Willy Grabert und Paul Hartig. Braunschweig u. a. [1930], S. 44–52, hier: 46.

„Deutschkunde als Bildungsgrundgesetz“ propagierenden Abhandlung meint Wilhelm Peper, dass es nun die „Aufgabe der Jugendbildung“ sei, den „Grundcharakter deutschen Wesens“ in den Gestalten eines Parzival, der Kriemhild, des Hagen oder der Gudrun aufleuchten zu lassen. Für „die suchende und nach innerer Klärung ringende Jugend“ müsse anhand dieser „Idealgestalten“ vor allem das herausgearbeitet werden, „was dem deutschen Geiste als Heldentum“ erscheine und „was hohen völkischen und menschlichen Wert“ habe.⁹ Nicht weniger emphatisch äußerte sich 1935 der germanistische Mediävist Kurt Herbert Halbach.¹⁰ Besonders die mittelalterlichen Gestalten wollte er als „Musterbeispiel[e] [...] für das eigenschöpferische Sichdurchsetzen einer angestammten völkischen Art“ verstanden wissen, in der „die von uns gesuchte Deutschheit offenbar“ werde.¹¹

Im Zuge einer Instrumentalisierung des Mittelalters im Deutschunterricht wurde neben dem schon früh politisch vereinnahmten *Nibelungenlied* und den Werken des so geschätzten „Sänger[s] des deutschen Reiches“¹², Walther von der Vogelweide, auch Wolframs *Parzival* nicht von der Aufgabe verschont, Ideologien zu veranschaulichen und Deutschtümelei zu befördern.

Michael Dallapiazza zufolge hatte das mittelalterliche Werk bereits im Deutschen Kaiserreich ab 1871 den „Nerv der Zeit“¹³ getroffen und spielte nach Angaben in literaturdidaktischen Schriften auch für den Deutschunterricht des beginnenden 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle. Für

-
- 9 Peper, Wilhelm: *Deutschkunde als Bildungsgrundgesetz und als Bildungsstoff*. Leipzig, Berlin 1919 (= *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*; 13. Ergänzungsheft), S. 29f.
 - 10 Halbach, Kurt Herbert (1902–1979): *Studium Deutsche Sprache und Literatur, Philosophie, Kunstgeschichte u. a. in Heidelberg, Köln u. a.*, 1925 Prüfung zur Lehrfähigkeit u. a. im Fach Deutsch an höheren Schulen, 1926 Promotion, 1931 Habilitation, Mitglied der SA, Mitgliedschaft im NSLB (1934) und ab 1937 Mitglied der NSDAP, ab 1939 apl. Prof. für Deutsche Philologie (Tübingen), ab 1940 o. Prof. für Deutsche Sprache und Literatur (Innsbruck), Kriegsdienst, ab 1948 Wiederaufnahme der Tätigkeit als Lehrbeauftragter (u. a. Tübingen), ab 1955 o. Prof. für Ältere Germanistik (Univ. Tübingen), Ruhestand 1967. Vgl. (RED.:) Halbach, Kurt Herbert. In: *Internationales Germanistenlexikon 1800–1950, Band 2: H–Q* (2003), S. 654f.
 - 11 Halbach, Kurt Herbert: *Der deutsche Mensch in der staufischen Dichtung*. In: *Zeitschrift f. Deutschkunde* (1935), S. 531–543, hier: 532f.
 - 12 Teske, Hans: *Walther von der Vogelweide als Sänger des deutschen Reiches*. Lübeck 1934, S. 41.
 - 13 Dallapiazza, Michael: *Wolfram von Eschenbach: Parzival*. Berlin 2009 (= *Klassiker-Lektüren*; 12), S. 145.

die folgende zusammengefasste Auswertung habe ich zunächst 54 ministeriell genehmigte Lesebuchbände Preußens, die in der Weimarer Republik genutzt wurden,¹⁴ und zahlreiche Neuauflagen von 1940 durchgesehen. Der *Parzival* fand in Form verschiedener Nacherzählungen und Proben von freien Übersetzungen Eingang in die Mittelschullesebücher, besonders der Klassen sieben und acht. Laut den schulgesetzlichen Bestimmungen von 1925 sollte schließlich auch in der Mittelstufe die Behandlung der „[d]eutsche[n] Heldensage in Volksbuch, Epos, Ballade und Lied“ sowie „[m]ittelalterliche[r] Stoffe aus älterer (neuhochdeutsche Übersetzung) und neuerer Dichtung“ zur Vermittlung „deutschen Volkes“ und „deutschen Landes“ erfolgen.¹⁵ Die Behandlung des *Parzival* wurde demnach nicht explizit vorgeschrieben. Im Rahmen dieses Aufsatzes habe ich zur Veranschaulichung nur die Beispieltexte aufgeführt, bei denen aufgrund der häufigen Nennung davon ausgegangen werden kann, dass ihnen eine bestimmte didaktische Bedeutung zugemessen wurde. Zu den wiederkehrenden Lesebuchtexten, die für eine Behandlung von Wolframs *Parzival* im mittelschulischen Deutschunterricht der Weimarer Republik vorgesehen waren, zählen:

Parzival reitet in die Welt (W. Vesper)

Parzival kommt nach Munsalvasch (W. Vesper)¹⁶

Der Gral (L. Uhland)¹⁷

Parzival auf der Gralburg (W. Hertz)¹⁸

Frau Herzeloyde. Parzivals Kindheit (o. A.)

Die Gralsburg (o. A.)¹⁹

-
- 14 Vgl. dazu: Liste der Lesebuchbände und Gedichtsammlungen. In: Verzeichnis der aufgrund der Ordnung für die Einführung von Lesebüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lesebücher für die höheren und mittleren Schulen. Hg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin 1931, S. 136–142.
- 15 Die Mittelschule. Die „Bestimmungen“ vom 1. Juni 1925 und einschlägige Erlasse. Hg. von Dr. Stolze und Remus. 2. Auflage. Stand vom 1. Oktober 1926. Berlin 1927, S. 52.
- 16 Beide Texte von Vesper z. B. in: Deutsche Erde. Lesebuch für Mittelschulen. Hrsg. von Gertrud Rosenow und Arthur Wunderlich. Band 3: Klasse IV. Frankfurt a. M. 1926, S. 21–28.
- 17 Hort und Habe: deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Hg. von Heinrich Herold u. a. Band 2: 7. bis 9. Schuljahr. Dortmund 1925, S. 237–239.
- 18 Ebd., S. 239–243.
- 19 Beide o. A. gekennzeichneten Texte in: Muttersprache. Ein deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Hrsg. von Margarete Echelmeyer und Sixtus Graeber. Band 2: für die Klassen IV. und III. Münster in Westfalen 1927, S. 274–278.

Vom heiligen Gral (R. König)

Parzival (R. König)²⁰

In die Neuausgaben nach 1940 wurden wiederkehrend Textpassagen aus der oben angeführten Nacherzählung von Will Vesper sowie die Auszüge *Parzivals Jugend* und *Parzivals erste Abenteuer* aus der Dichtung von Gustav Schalk aufgenommen.²¹ Da die Lesebuchproben in erster Linie dazu dienten, auf die Einzelschrift vorzubereiten,²² nahmen diese vermutlich eine bedeutendere Rolle im Deutschunterricht ein. Im Kaiserreich, in der Weimarer Republik sowie ab 1933 lagen entsprechend den Lesebuchauszügen auch verschiedene Schulausgaben der Nachdichtungen von z. B. Will Vesper²³, Wilhelm Hertz²⁴, Gustav Schalk²⁵ oder Gustav Legerlotz²⁶ zur Behandlung des mittelalterlichen Stoffes vor. Nach 1933 veränderten sich die Anforderungen insofern, als das Lesen in Auswahl und Übertragung nun bevorzugt wurde: Der Deutschunterricht habe bei seiner „Fülle an Aufgaben“ keine Zeit mehr für das „Lesen des Urtextes“. Darüber hinaus wirke eine bestimmte Auswahl an „Parzivalproben“ ohnehin erziehender.²⁷

Da nach dem verlorenen Krieg 1918 auch in der jungen Republik die Pflege „wahre[r] vaterländische[r] Gesinnung“²⁸ im Unterricht als bedeutende Erziehungsaufgabe anerkannt blieb, wurden die Textproben zum *Parzival* und weitere mittelalterliche Stoffe häufig in so genannte Gesinnungskreise wie „Vom Schicksal unseres Volkes“ im Lesebuch „Heimat

20 Beide Texte von R. König in: Für Schule und Leben. Lesebuch für Mittelschulen in Berlin und der Mark Brandenburg. Hg. von H. Sandt und R. Heinemann. 2. Teil: Lesestücke für Klasse IV und III. Berlin, Leipzig 1926, S. 100–110.

21 Vgl. z. B. in: Dich ruft Dein Volk. Deutsches Lesebuch für Haupt- und Mittelschulen. Dritter Band. Klasse 3 und 4. Hg. von Heinrich Kickler u. a. Bielefeld, Leipzig 1941, S. 15ff.

22 Vgl. z. B.: Die Mittelschule (1927), S. 58; Kaul, C.: Vom Lesebuch zum Dichterbuch. Ein Führer und Wegweiser zur Behandlung der Klassenlektüre [...]. Langensalza 1923, S. 5.

23 Vesper, Will: *Parzival*. Ein Abenteuerroman. Oldenburg 1926.

24 Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Neu bearbeitet von Wilhelm Hertz. Mit einem Nachwort von F. v. d. Leyen. Stuttgart: Cotta 1923. (Erstausgabe vmtl. 1906).

25 Schalk, Gustav: *Parzival*, der deutschen Jugend erzählt. Erstausgabe 1914.

26 Legerlotz, Gustav: *Parzival*, im Auszuge übertragen und erklärt. (Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben; 91). Erstausgabe vmtl. 1903.

27 Pudelko, Alfred: Beiträge zum neuen Deutschunterricht. Frankfurt a. M. 1942 (= Deutsche Volkserziehung. Schriftenreihe des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht; 4), S. 172.

28 Schmieder, Alfred: Der Deutschunterricht. In: Ders./ G. A. Schneider: Besondere Unterrichtslehre. Zweite, verbesserte Auflage, Leipzig 1920, S. 48–71, hier: 49.

und Vaterland“²⁹ oder „Das deutsche Volk und seine Helden“³⁰ eingeordnet. Die Texte fasste man unter politisch-weltanschaulichen Leitgedanken zu geschlossenen Stoffkreisen zusammen. Nach 1933 sind es schließlich der nationalsozialistischen Ideologie angeglichenen Kapitelüberschriften wie „Deutsche Helden und Führer“³¹ im Lesebuch „Ewiges Deutschland“ oder „Aufbruch des Nordens“³², unter denen sich der mittelalterliche Stoff findet. Solche programmatischen Lesebuchtitel und Kapitelüberschriften geben bereits erste gewichtige Anhaltspunkte über die ideologisch motivierten Erziehungsaufgaben der in den Lesebüchern enthaltenen Literatur. Aufschlussreich ist auch ein Blick auf die Lesebuchtexte, die sich um den mittelalterlichen Stoff gesellen: Häufig führen Kapitel, die vergangene deutsche Sagenklänge „[a]us des alten Reiches Herrlichkeit“³³ versprechen oder „[v]on wunderstarken Helden“³⁴ erzählen, auch z. B. *Das Lied vom Feldmarschall* Ernst Moritz Arndts oder Heinrich Lerschs *Soldatenabschied* auf, bevor die historischen Kapitel u. a. mit patriotischen Gedichten Emanuel Geibels oder Balladen von Agnes Miegel, seit 1933 bekennende Verehrerin Hitlers, schließen.³⁵ Deutlich wird, dass sich die Texte nicht selten in Passagen befinden, die bis in die jeweilige Gegenwart reichen und somit unter Missachtung historischer Zusammenhänge in einem aktuellen Kontext stehen. Es entstand eine bis in die Gegenwart führende Kette von „Helden“ oder Vorbildern, als deren verbindendes Element sich die völkische Ideologie erweisen sollte. Sie wurde bevorzugt,

-
- 29 Vgl.: Heimat und Vaterland: Ein Mittelschullesebuch. Hg. von Friedrich Donat, August Klenner u. a. Heimatausgabe für Berlin u. d. Mark Brandenburg. Dritter Teil: 1. Hälfte. Gedichte. Leipzig, Berlin 1926, S. VI.
- 30 Aus deutschem Herzen: eine Auslese aus deutscher Dichtung und Bildkunst für Zehn- bis Zwölfjährige. Hg. von Adolf Lüllwitz. Gedichte und Prosa. Klasse 5 und 6. Frankfurt am Main 1924, Inhaltsübersicht.
- 31 Ewiges Deutschland. Schroedels Mittelschullesewerk für Niedersachsen. Hg. von Nicolas Maaßen, Paul Jennrich u. a. Erster Band. Klasse 1. Halle (Saale) 1941, S. VII.
- 32 Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. Hg. von Wilhelm Vogelpohl. Gedichtband für die Klassen 3 bis 6. Leipzig, Berlin 1940, S. 3.
- 33 Hellweg: Lesebuch für Zehn- bis Sechzehnjährige. Nach den Bestimmungen für Mittelschulen vom 1. Juni 1925 hg. von Bernhard Zytur, Ferdinand Behr u. Laurenz Kiesgen. Zweiter Band. Klasse 4. Frankfurt am Main 1926, S. 236.
- 34 Für Schule und Leben. Hg. von Hermann Sandt und Karl Heinemann. Band 2: Lesestücke für Klasse IV bis III. Berlin 1926, S. IV.
- 35 Vgl. z. B. in: Heimat und Vaterland (1926), S. VII, oder auch in: Muttersprache. Hg. von Margarete Echelmeyer, Sixtus Graeber u. a. Zweiter Band. Für die Klassen IV und III. Münster 1927, S. VIII.

um die aktuellen Aussagen mit z. T. vermeintlichen Werten der Vergangenheit zu bereichern. Die Gegenwart wurde geschichtsideologisch verklärt und dekoriert. Verstärkt ist diese Tendenz allerdings erst nach 1933 auffällig. Schon durch die willkürliche Anordnung der Stoffe wurde die Geschichte soweit entstellt, dass die Texte letzten Endes ihren Sinn nur noch in einem aktuellen Zusammenhang erfuhren.

Wie sich dieses Anliegen auch in den Interpretationsansätzen der literaturdidaktischen Schriften niederschlug, möchte ich im Weiteren anhand ausgewählter Beispiele veranschaulichen, die sich auf die unterrichtliche Auslegung des *Parzival* zwischen 1910 und 1945 beziehen. Nach den ‚Richtlinien für die Mittelschulen‘ aus dem Jahr 1925 gehörte auch der *Parzival* zu jenen Dichtungen, die „deutsches Mannes- und Frauentum aus stark bewegter Zeit in lebendiger Darstellung vor Augen führen“ sollten.³⁶ Hier deutet sich schon an, worauf es bei der Behandlung – wie sie zumindest in Zeitschriftenbeiträgen und Wegweisern für den Deutschunterricht vorgesehen war – ankam.

Bereits das methodische Handbuch für den Unterricht im Deutschen aus dem Jahr 1910 rückte die zentrale Frage, „[w]elche Züge eines tiefdeutschen Jünglingsgemütes“ sich im Charakter Parzivals wiederfänden, in den Mittelpunkt.³⁷ Die sich darin manifestierende Suche nach dem Mustergültigen ist auch für die Schulbuchausgaben selbst bezeichnend. Da die erstmals 1911 erschienene *Parzival*-Erzählung Will Vespers schon von Anke Wagemann detailliert analysiert wurde, möchte ich sie hier dagegen speziell unter dem Aspekt ihrer Behandlung im Unterricht einbeziehen.³⁸ In Vespers Buch ist vor allem das Parabelhafte maßgebend. Wie auch Wagemann hervorhebt, stellt der Autor schon mit den Eingangsversen gewissermaßen programmatisch das erzählte Leben Parzivals als Gleichnis des menschlichen Lebens schlechthin

36 Die Mittelschule (1927), S. 54.

37 Lippert, Rudolf: Methodisches Handbuch der deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf pädagogisch-wissenschaftliche Prüfungen und auf den Unterricht im Deutschen. Leipzig 1910, S. 27.

38 Die Analyse von Wagemann geht einher mit ihrer Untersuchung der literarischen „Parzival“-Rezeption im Wilhelminischen Deutschland und wird im Zusammenhang mit Gerhart Hauptmanns „Parsival“ und dem Versroman „Parzival“ von Albrecht Schaeffer angeführt. Vgl. Wagemann, Anke: Wolframs von Eschenbach „Parzival“ im 20. Jahrhundert. Untersuchungen zu Wandel und Funktion in Literatur, Theater und Film. Göttingen 1998, S. 28ff.

vor:³⁹ „Jeder Mensch ist Parzival“⁴⁰. Mit diesen Worten wendet sich der Autor direkt an den Leser. Die Lebensweise des Titelhelden, der wie „jeder hier, so lang er lebt, sucht und drängt nach seinem Gral“, wird als nachahmenswertes Vorbild propagiert.⁴¹ Vesper beabsichtigte mit seinem *Parzival* offenbar eine Identifikationsfigur im Sinne eines beispielhaft-allgemeingültigen und erstrebenswerten Lebensweges zu entwerfen. Diese Absicht wird von zahlreichen Kommentaren gestützt, die sich über die eigentliche Erzählung stellen und überzeitlich geltende ‚Lebensregeln‘ darbieten, die – den Erzähler selbst einbindend – die Leser ganz unmittelbar ansprechen:

„Denken und handeln wir nicht alle so [...]? Aber ich liebe mehr die Mutigen, die keine Ruhe kennen, nur Wettlauf, Sturm und Sehnsucht. [...] So eilen wir durch das Leben, stets die Hände ausgestreckt nach dem Mantel eines entfliehenden Traumes. Selig, wer so lebt! [...] Alle, die vom Schicksal berufen sind, kennen diese Stimme, die sie aus allem Frieden aufscheucht und ruhelos durch das Leben treibt, damit sie leiden, kämpfen und wachsen [...]“.⁴²

Nach Wagemann habe Vesper damit den „um sein Lebensziel ringenden Tatmenschen“ Parzival zum allgemeingültigen Vorbild erhoben.⁴³ Ähnliche Tendenzen weisen die didaktischen Beiträge u. a. aus der Zeitschrift „Die Mittelschule“ auf. Der Lesebuchherausgeber und Mittelschullehrer Walther Stein verwies 1922 in seinem Aufsatz „Parzival“ auf seine eigene „Neubearbeitung“⁴⁴. Er bedauert hier, dass „die deutschen Lesebücher [bisher] an diesem Werke vorübergegangen“ seien, das vor allem dazu geeignet erscheine, „den goldenen Kern hoher Lehren von bedeutendem völkischen [...] Ewigkeitswert“ ans Licht zu bringen.⁴⁵ Stein analysiert besonders den erziehenden Zweck bzw. die vermeintlich beabsichtigte Wirkung der einzelnen Handlungsstränge auf den „sinnenden Leser“. Anhand des Bildes von „Parzivals Vater und Mutter“ solle den Schülern zu allererst das „Problem der Vererbung [...] und Blutsgemeinschaft vor Augen“ geführt werden. Zusammenfassend würdigt er das Epos als

39 Vgl. Wagemann (1998), S. 28.

40 Vesper (1926), S. 5.

41 Ebd.

42 Vesper (1926), S. 38, 50.

43 Wagemann (1998), S. 32.

44 Stein, Walther: Parzival. In: Die Mittelschule 36 (1922), Heft 9/10, S. 140–143, hier: 140.

45 Ebd.

wahren „Bildungs- und Entwicklungsroman“, wie ihn schließlich auch „Goethe in seinem ‚Faust‘ [...] zur höchsten Klarheit gebracht“ habe.⁴⁶ Bezeichnend ist auch der Aufsatz von Adolf Meyer aus dem Jahr 1926, der sich auf eine Einzelschrift von Karl Henninger bezieht.⁴⁷ Beim Lesen von Ganzschriften in der Schule gehe es nach Meyer vor allem um „seelische Werte“ und darum, der „Idee des Werkes“ nachzuspüren. Für Meyer steht insbesondere die Erziehung zu gesellschaftlich angemessenen Umgangsformen bzw. die Vermittlung vorbildhafter Manieren im Zentrum. Nach der Erörterung der Frage, wie sich „Vater und Mutter bei der Erziehung deutscher Kinder“ ergänzten, sollten die „höfisch-ritterlichen Lehren“ des Gurnemanz eingehend besprochen und „mit Beispielen aus dem Kinderleben belegt“ werden.⁴⁸ Mit Sätzen wie z. B. „Seid demütig!“, „Haltet Maß!“, „Sagt stets die Wahrheit!“ aus der Ganzschrift⁴⁹ münden die Ratschläge in einen Verhaltenskodex, der historisch unreflektiert und wie bei Wolfram ohne Einbindung in konkrete Situationen bleibt. Damit beanspruchte er universelle Bedeutung und konnte für jedwede zeitgenössischen Erziehungsambitionen eingesetzt werden. Im Weiteren wird das Fehlverhalten Parzivals auf der Gralsburg thematisiert. Das aus dieser Szene abgeleitete Sprichwort: ‚Leicht ist ein böses Wort gesagt, der andere aber geht und weint‘, sollte als Lehre aus dem Fehlverhalten Parzivals den „kindlichen Lebensweg“ fortan begleiten:

„Auch dreizehnjährige Kinder sind Gralssucher [...]. Auch sie gehen auf ihrem kindlichen Lebensweg oft in die Irre. [...]. Da will man in der Schule fleißig sein, aber wie oft hat man mit dem Faulheitsteufel zu kämpfen. Später kommt der Zigaretten- und Alkoholteufel dazu. [...] Ihr Kinder erlebt es täglich, wie all die kleinen Teufelchen Euch vom rechten Wege abzubringen versuchen. [...] Ein jeder muß sich rüsten. Wie Parzival brauchen wir eine äußere und eine innere Rüstung. Wir müssen Mut haben, den geraden Weg zu gehen. Wir brauchen den Kampfesgeist [...]“.⁵⁰

46 Stein (1922), S. 141, 143.

47 Vgl. Die Parzivalsage. Wolfram von Eschenbach. Für den Schulgebrauch nacherzählt von Karl Henninger und Heinz Protzer. Köln 1963. Henningers Nacherzählung „Die Parzivalsage“ erschien erstmals 1923 bei Hermann Schaffstein in Köln als Nr. 141 der „Blauen Bändchen“. Die Reihe erschien von 1910 bis 1970. Die letzte Neuauflage der „Parzivalsage“ wurde hier 1963 herausgegeben.

48 Meyer, Adolf: Die Behandlung der Parzivalsage als Beispiel der unterrichtlichen Durchnahme einer Ganzschrift. In: Die Mittelschule 40 (1926), Heft 5, S. 57–59, hier: 58.

49 Die Parzivalsage (1963), S. 23.

50 Meyer (1926), S. 58, 59.

Die Erzählung sollte als Beleg falschen und rechten Handelns genutzt werden und den Schülern – ähnlich wie bei der Auswertung einer Fabel – anständiges Benehmen vermitteln. Auch Meyer möchte Parzival mit einem anderen „solchen kämpfenden, irrenden, fallenden und endlich fliegenden Menschen“ verglichen wissen. Erneut wird Goethes *Faust* benutzt, um die Unterrichtsbehandlung ausklingen zu lassen: ‚Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen‘.⁵¹ Durch jenes vorbildhaft herausgestellte Sich-Bemühen sei Parzival zum Gralskönig erlöst worden und sollte so für die dreizehn- und vierzehnjährigen Gralsucher ein nachahmenswertes Identifikationsangebot darbieten. Gegen Ende der Weimarer Republik verstärkten sich gesinnungsbildende und deutlich politisch geprägte Akzente erwartungsgemäß weiter. Im „Handbuch für den Deutschunterricht“ aus dem Jahr 1928 wird vor allem auf den Kontext, in dem die Behandlung des Stoffes beendet werden soll, Wert gelegt. An einflussreicher Stelle werden Texte von Friedrich Lienhard⁵² als einprägsame „Klassensprüche“ und vorzutragende Anschlussstoffe empfohlen. Im ersten Spruch wird sogleich der gegenwärtige „tiefe[...] Fall“ Deutschlands mit der Figur des Amfortas verglichen. Als Parzival diesen erlöste, brausten wieder „in edelster Sitte die Chöre der Ritter im Saal – und in der Deutschen Mitte“ glühte „wieder der heilige Gral“. In diesen Versen, die die „Kinder durch ihr Schulleben begleiten“ sollten,⁵³ wird die Gralsage völkisch-patriotischen Erziehungsansprüchen verpflichtet und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert.

Die bereits mit deutlichen ideologischen Gegenwartsbezügen versehenen Bearbeitungen des *Parzival* in der Wilhelminischen Zeit und in

51 Meyer (1926), S. 59.

52 Lienhard, Friedrich (1865–1929): L. studierte Evang. Theologie, Geschichte und Philosophie in Straßburg und Berlin und war ab 1890 als Hauslehrer tätig. Ab 1893 arbeitete er bei verschiedenen Zeitungen als Redaktionsmitarbeiter (u. a. bei der national-konservativen Kulturzeitschrift „Der Türmer“, deren Herausgeber er ab 1920 war). Ab 1900 gab er zus. mit Adolf Bartels die Zeitschrift „Heimat“ heraus, womit Lienhard schließlich zum Wortführer der Heimatkunstabewegung wurde (gilt als Nährboden der sog. nat.soz. „Blut-und-Boden-Literatur“). 1911 wurde L. in Weimar zum Prof. ernannt. Werke: u. a. „König Arthur. Trauerspiel“ (1900), „Wieland der Schmied. Dramatische Dichtung“ (1905), „Der Spielmann“ (1913). Vgl. u. a. bei Neumann, Thomas: Lienhard, Friedrich. In: Internationales Germanistenlexikon 1800–1950, Band 2: H-Q (2003), S. 1091f.

53 Poß, Amalie: Handbuch für den Deutschunterricht. Ludwig Uhland. Die Mittelalterliche Dichtung. Parzival von Wolfram von Eschenbach. Frankfurt am Main 1928, S. 102 f.

der Weimarer Republik⁵⁴ machten das mittelalterliche Epos auch für die Nationalsozialisten interessant. Wasielewski-Knecht zufolge bot sich die Parzival-Figur auch ab 1933 als „ideale Identifikationsfigur“ an, um „rückwärts-gewandte[...] Wertvorstellungen“ zu manifestieren.⁵⁵ Die besondere Anerkennung, die das mittelalterliche Werk erfuhr, ist auch in den deutschdidaktischen Schriften präsent. In seinem Aufsatz über die „rassischen Kräfte in der deutschen Dichtung des Mittelalters“ aus dem Jahr 1939 betont Hennig Brinkmann,⁵⁶ Verfasser des NS-Pamphlets „Die deutsche Sendung des Nationalsozialismus“ (1934), dass das Werk „auf die obere Stufe des Unterrichts“ gehoben werden müsse.⁵⁷ Bei der Behandlung gelte es besonders die „germanischen Grundwerte“ herauszustellen, womit eine Wiedergeburt „der nordischen Kräfte im deutschen Volk“ einhergehe. Durch die „Gemeinschaft des Blutes“, die Erfahrungen Parzivals sowie den inneren „Adel seiner Anlage“ habe besonders er die „unmittelbare Beziehung zum Leben zurückgewonnen, die das Germanentum besaß“.⁵⁸ Ähnlich argumentierte der germanistische Mediävist Friedrich Neumann.⁵⁹ Er schätzte 1936 vor allem die im

54 Dazu gehört nach Wasielewski-Knecht vor allem auch der Roman „Der Spielmann. Roman aus der Gegenwart“ (Stuttgart 1913) von Friedrich Lienhard oder z. B. Erwin Guido Kolbenheyers „Montsalvasch. Ein Roman für Individualisten“ aus dem Jahr 1911 (vgl. Wasielewski-Knecht, Claudia: Studien zur deutschen Parzival-Rezeption in Epos und Drama des 18.- 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main u. a. 1993, S. 158). Für den schulischen Gebrauch waren beide Werke allerdings nicht vorgesehen.

55 Wasielewski-Knecht (1993), S. 159.

56 Brinkmann, Hennig (1901–2000): Brinkmann studierte Germanistik, Geschichte und Latein in Bonn und München, erhielt eine Lehrbefugnis für höhere Schulen und war von 1923–1925 als Deutsch- und Geschichtslehrer in Jena tätig. Promotion 1923, Habilitation 1924. Mitglied der SA und seit 1937 Mitglied der NSDAP, daher: Ablehnung einer Belassung Brinkmanns im Lehramt 1946, ein Jahr später: Einstufung als „entlastet“, ab 1948 erneute Tätigkeit als Deutschlehrer, ab 1957 ao. Prof. für Lateinische Dichtung des Mittelalters (München u. a.), ab 1969 Ruhestand. Vgl. Rüter, Hellmut: Brinkmann, Hennig. In: Internationales Germanistenlexikon 1800–1950. Hg. von Christoph König, Band 1: A-G (2003), S. 272f.

57 Brinkmann, Hennig: Die landschaftlichen und rassischen Kräfte in der deutschen Dichtung des Hochmittelalters. In: Pudelko (1942), S. 122–170, hier: 122.

58 Brinkmann (1939), S. 134, 164.

59 Neumann, Friedrich (1889–1978): Studium Klassische, Germanische und Deutsche Philologie sowie Philosophie (u. a. in Göttingen), 1919 Befugnis für die Lehrtätigkeit an höheren Schulen, 1913 Promotion, 1921 Habilitation, ab 1921 ao. Prof. für Deutsche Sprache und Literatur in Leipzig, ab 1927 o. Prof. in Göttingen, 1933 Mitglied der NSDAP, eröffnete am 10. Mai 1933 in Göttingen die Bücherverbrennung, 11.11.1933: Festrede zum „Bekenntnis der Professoren an den deutschen Universitä-

Parzival gestaltete „deutsche Welt“, in der man „die Wirksamkeit eigentümlich germanisch-deutscher Regungen fassen“ könne. Dies komme vor allem in Wolframs „besonders ausgeprägte[m] Sinn für Herkunft und angeborene Art“ zum Ausdruck, eine „Lebensauffassung“, die den Autor schließlich in den eigentlich „germanischen Bereich“ integriere.⁶⁰ Die im Werk gefeierte Treue, die nach Neumann eine „ausgeprägt [...] politische Tugend“ sei, offenbare „besonders leicht den Rassestil, der die germanische Lebensart“ im *Parzival* bestimme.⁶¹ Ebenso betonte Kurt Kuhn 1942 in einem für den Deutschunterricht aufbereiteten Beitrag die lobenswerten völkischen Charakterzüge Parzivals: „Gesunde Daseinsbejahung lebt und handelt hier, Gefolgstreue [...], germanische[r] Sinn als Vorbild der Charakterentfaltung, ein tüchtiger Zuschuß an Haß auf den Gegner“.⁶² Bezeichnend für die resolut nationalsozialistische Auslegung des Stoffes sind auch die Aufsätze aus der Zeitschrift für Deutschkunde. Der Historiker und Germanist Friedrich Knorr ging 1936 der „Frage nach dem Wesen des Deutschen Reiches“ in Wolframs *Parzival* nach,⁶³ deren Auslegung angesichts der „nationalsozialistischen Neugeburt“ für ihn „besonders wichtig“ sei. Knorr stellte Wolfram von Eschenbach als einen „politische[n] Dichter“ mit „Blick für die entscheidenden politischen Anliegen“ vor. Er habe das „Politische als deutscher Mensch in seiner großartigsten Formung als Deutsches Reich

ten und Hochschulen zu Adolf Hitler“ in Leipzig, 1934 Mitglied im NSDDB, ab 1939 im Kriegsdienst. Neumann galt 1949 als „entnazifiziert“ und wurde 1951 emeritiert. Danach zahlreiche wissenschaftliche Publikationen zur Literaturgeschichte. Vgl. u. a. Ruprecht, Dorothea: Neumann, Friedrich. In: Internationales Germanistenlexikon 1800–1950, Band 2: H–Q (2003), S. 1320f.

60 Neumann, Friedrich: Das germanische Erbe und die deutsche Dichtung. In: Zeitschrift für deutsche Bildung 12 (1936), S. 577–594, hier: 587f.

61 Neumann (1936), S. 585.

62 Kuhn, Kurt: Deutsches Schrifttum des Mittelalters und der Neuzeit. In: Pudelko (1942), S. 59–68, hier: 61.

63 Eine erste kritische Auseinandersetzung mit den „Knorr’schen Wolframarbeiten“ erfolgte 1948 durch Gottfried Weber. Weber rechnet in seiner Untersuchung „Parzival. Ringen um Vollendung“ zunächst mit der „wissenschaftswidrigen [...] Parzivaldeutung“ Hans Naumanns bis 1943 ab. Naumann habe die starke „Betonung [...] des Politischen und noch später des spezifisch Völkischen“ sowie das damit verbundene unwissenschaftliche, u. a. auch ins „Heidnische“ verfälschte „Wolframbild“ weitgreifend von Friedrich Knorr übernommen, bei dem besonders deutlich werde, „bis zu welcher seltsamer Verwirrung das verhängnisvolle Hineininterpretieren einer Gegenwartsideologie in mittelalterliche Geistigkeit“ führen könne. Vgl. Weber, Gottfried: Parzival. Ringen um Vollendung. Oberursel 1948, S. 119ff.

begriffen“ und diese Vorstellung in seinem *Parzival* dichterisch ausgelegt.⁶⁴ Ihm galt Parzival allerdings nicht als Einzelkämpfer. Ganz im Sinne der Gefolgschaftsideologie der Nationalsozialisten habe er seine Kraft allein in den Dienst der über allem stehenden „Gemeinschaft“ gestellt. In der Ordnung der Gralsgesellschaft sah Knorr ein politisch-greifbares Reich. Er lehnte daher jede göttlich-religiöse Ausdeutung entschieden ab. Mit aller Vehemenz versuchte er nachzuweisen, dass sich der zeitgenössische „Kampf für das Reich“ bereits in der mittelalterlichen Gralsidee Wolframs spiegle.⁶⁵ Der Text steht für die mutwillige Rücksichtslosigkeit gegenüber literaturhistorischen Einsichten, mit der die mittelalterlichen Stoffe zur Rechtfertigung von ideologischen Zielen benutzt wurden.

Abschließend sei noch auf den Beitrag Reinhard Finks⁶⁶ aus dem Jahr 1943 verwiesen, der ebenfalls dem Zeitgeist des Stoffes schnell entkommt und sich stattdessen der vermeintlich überzeitlichen Sippenauffassung Wolframs sowie der Darlegung der körperlichen Erscheinung der ritterlichen Helden widmet:

„Das Rittertum [...] hat ganz bestimmte feste Vorstellungen vom Aussehen seiner Helden, die germanische Rassenzüge hervorkehren. Es weiß darum, daß im Aussehen sich die Herkunft ausdrückt. [...] Das Bluterbe der Ahnen bestimmt zu einem gewaltigen Teil das Lebensschicksal des Helden“.⁶⁷

Ausgehend von diesen rassenideologischen Vorbetrachtungen bringt Fink das Leben und Werden Parzivals in der Gemeinschaft unmissverständlich mit der weltanschaulichen Konzeption der Nationalsozialisten in Verbindung:

„Der einzelne kann in ihr [der Sippe; K.W.] nur bestehen, indem er eingefügt bleibt in die großen erhaltenden Ordnungen der Tat und des Blutes.“

64 Knorr, Friedrich: Wolframs „Parzival“ und die deutsche Reichsidee. In: Zeitschrift für Deutschkunde (1936), S. 160–173, hier: 160f.

65 Ebd., S. 166, 172.

66 Reinhard Fink war Bibliotheksrat der 1925 begründeten „Goethe-Gesellschaft Leipzig“. Eine Neubegründung erfolgte im Kriegsjahr 1940 unter Paul Schlager (Oberlehrer), Valerian Tornius (Schriftsteller) und Joachim Müller (Studienrat). Laut den Aufzeichnungen Schlagers konnte eine „Vereinnahmung durch die NS-Partei [...] mit Erfolg abgewehrt“ werden (Vgl. www.goethe-gesellschaft-leipzig.de/pages/geschichte.html, 11.01.2011).

67 Fink, Reinhard: Sippe und Rittertum bei Wolfram. In: Zeitschrift für Deutschkunde (1943), S. 12–25, hier: 23.

[...] So erwächst aus dem Zusammentreffen von Tat- und Blutsgemeinschaft [...] die Ordnung von Führer und Reich“.⁶⁸

Nur unter diesen Voraussetzungen sei verständlich, wie die „Sippe als Halt und Führung im Leben Parzivals“ erscheine und ihm zur „kaiserlichen Führeraufgabe des Gralskönigtum“ verhelfe.⁶⁹

Als Fazit bleibt, dass es auch bei der Aufnahme des mittelalterlichen *Parzival*-Stoffes in den Deutschunterricht didaktisch meist lediglich um die Figurierung eines bestimmten politisch und ideologisch nachgefragten Heldentyps und um die Vermittlung von sich in der deutsch-völkischen Geschichte vermeintlich ungebrochen behaupteten, überzeitlichen Tugenden ging, die sowohl im Kaiserreich als auch in der Weimarer Republik bereits etabliert waren und nach 1933 entschieden in den Dienst der Politik gestellt wurden. Zu diesem Zweck wurden mittelalterliche Texte und deren Figuren nach bewährtem Muster didaktisch umgeformt. Handelnde Figuren wurden ihrer Historizität entfremdet und auf eine bestimmte, ihnen zugemessene vorbildhafte Rolle hin reduziert, und zwar deutlicher, als es das Werk ohnehin schon vorgab. Die Helden der Geschichte dienten als Leitbilder politisch-weltanschaulicher Erziehungsmaßnahmen. Schon dieser kurze Überblick verdeutlicht, wie suggestiv die alten Stoffe den Schülern vor Augen geführt werden sollten und wie Sinnbrüche mittelalterlicher Texte und ihrer Figuren zugunsten ihrer beschriebenen Funktionalisierung geglättet wurden.

68 Ebd., S. 24f.

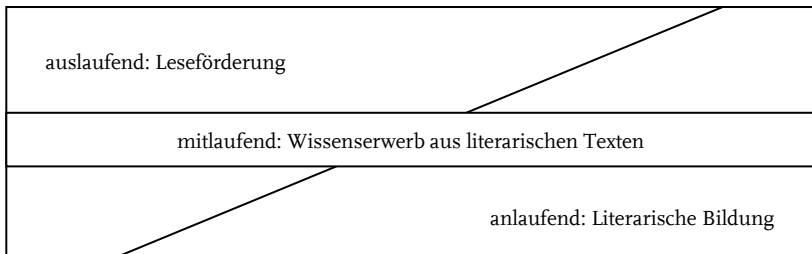
69 Ebd.

Ulf Abraham, Kristina Bismarck (Bamberg)

Kinder- und Jugendliteratur als Tor zu mittelalterlichen Welten

1 Einleitung

Die Literaturdidaktik beschäftigt sich mit der Aufgabe des literarischen Lernens in der Schule. Zwischen ‚Leseförderung‘ auf der einen und ‚literarischer Bildung‘ auf der anderen Seite gibt es da noch etwas Drittes, was sozusagen weiterläuft, während die Leseförderung in der Sek. I. langsam aus- und die literarische Bildung langsam anläuft. Wir nennen dieses Dritte ‚beiläufigen Wissenserwerb aus literarischen Texten‘.



Vorschule – Primarstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II – ggf. Hochschule

Bevor wir das, was wir darunter verstehen, am Beispiel eines Kinderbuchs von Kirsten Boie verdeutlichen, möchten wir einige Bemerkungen machen zu einem Konzept literarischen Lernens als Wissenserwerb. Damit verabschiedet man sich nicht völlig, aber doch in Teilen von Lieblingsvorstellungen der Deutschdidaktik der 80er und noch 90er Jahre, denen zu Folge es beim Lesen von Literatur vorwiegend um ‚Einfühlung‘, ‚Nachempfinden‘ und ‚Perspektivübernahme‘ geht – Ziele, die seinerzeit vor allem in handlungs- und produktionsorientierten Verfahren verfolgt wurden. Wir finden das zwar immer noch wichtig, um nicht eine rein kognitiv-analytische Beziehung zur Literatur zu stiften; aber wir sehen heute

viel mehr die Rolle des ‚Vorwissens‘ bzw. für ein adäquates Textverständnis notwendigen Wissens. Es geht eben bei der Einfühlung nicht nur um ‚Fühlen‘! Verständnis für die Situation von Heldinnen und Helden der KJL, die in einer bestimmten Lage bestimmte Dinge tun, um ihre Probleme (nicht) zu lösen, setzt auf eine unauffällige, aber ständig präsente Weise Weltwissen voraus – Wissen, über das nicht alle Lernenden in gleichem Umfang verfügen, weil es z. B. (wie etwa Wissen über Vorgänge in der Pubertät) von ihrem körperlichen und geistigen Entwicklungsstand abhängt oder (wie Wissen über die Aufenthaltsbedingungen von AsylantInnen und anderen MigrantInnen) von ihrem eigenen sozialen Umfeld. Literarische Texte sprechen über solche Dinge und unterliegen dabei oft der Paradoxie, dass sie voraussetzen scheinen, was sie selbst erklären müssten. Sie sind ja keine Sachtexte, sondern erzählen Geschichten. Beiläufig transportieren sie aber ihre eigenen Verstehensvoraussetzungen mit – je besser die Texte sind, desto unauffälliger können sie das, und sie können es gerade deshalb so gut, weil sie primär etwas anderes anbieten als Wissenserwerb – nämlich eine fiktionale Welt, in der Leser/-innen sich aufhalten und etwas (mit-)erleben können.

Gleichzeitig denken wir, seit PISA, kritischer über den Auf- und Ausbau von Lesekompetenz nach und wissen mittlerweile, dass von literarischen Texten nur die profitieren können, die eine bestimmte Kompetenzschwelle erreicht haben.¹ Erst dann vollzieht sich das Lesen flüssig, und das Verstehen als Aufbau eines eigenen mentalen Modells einer literarisch verarbeiteten Situation wird möglich. Es bleibt aber auf Vorerfahrungen angewiesen (die allerdings wiederum aus Texten stammen können).

Das Thema dieser Tagung eignet sich aus mehreren Gründen hervorragend dafür, diesen Zusammenhang in Bezug auf Kinder- und Jugendliteratur zu erforschen:

- Es handelt sich hier um kulturwissenschaftlich für das Fach Deutsch sehr einschlägigen Wissenserwerb (die kulturelle Praxis Literatur insgesamt ist betroffen; späterer Literaturgeschichtsunterricht, in

1 Vgl. Pieper, Irene: Lese- und literarische Sozialisation. In: Spinner, Kaspar H./ Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hrsg. v. Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider 2010, Bd. 11/1, S. 87–147.

dem Wissen dann nicht mehr beiläufig erworben werden soll, wird sozusagen angebahnt).

- Literatur, besonders KJL, kann gerade bei relativ großer zeitlicher Distanz und entsprechend großer Verstehensherausforderung historischem Verständnis Wege bahnen.
- Und Literatur, auf diese Weise kurzfristig Mittel zu einem Zweck, ist mittelfristig doch auch selber wieder der Zweck: Nach der Literatur über das Mittelalter kommt, in Kl. 7/8, die Literatur aus dem Mittelalter.

2 Kirsten Boies Kinderroman *Der kleine Ritter Trenk* als Tor zu mittelalterlichen Welten

„Jetzt will ich vom kleinen Ritter Trenk vom Tausendschlag erzählen, der so tapfer war und so schlau und außerdem so nett, dass er berühmt wurde von den Bergen bis zum Meer, und das war damals fast die ganze Welt, musst du bedenken, weil Amerika noch nicht entdeckt war.

Als Trenk geboren wurde, hatte niemand gedacht, dass er einmal ein so großer und starker Ritter werden würde, denn geboren wurde er in einer winzigen kleinen Bauernkate, in der die Regentropfen durch das undichte Strohdach fielen und der Qualm vom offenen Feuer die Luft verpestete und in der sein Vater Haug und seine Mutter Martha und seine kleine Schwester Mia-Mina und natürlich auch Trenk alle zusammen mit ihrer mageren Ziege und einem Ferkel in einem einzigen winzigen Raum auf dem Lehm Boden schliefen.“²

Bereits die ersten Sätze aus Kirsten Boies Kinderroman *Der kleine Ritter Trenk* lassen den Weg erkennen, auf welchem die Autorin Kinder ins Mittelalter führt: An der Seite eines ungefähr siebenjährigen Jungen – was etwa dem Alter der Zielgruppe dieses Romans entspricht – erhalten Kinder Einblicke in verschiedene Aspekte mittelalterlichen Lebens. Sie erfahren etwas über die harten Lebensbedingungen einfacher Bauern, sie erforschen – gleichsam mit den Augen des jungen Protagonisten Trenk – die Struktur und Organisation einer mittelalterlichen Stadt, sie erfahren durch die Teilhabe an den fiktiven Abenteuern des Protagonisten, welche Auswirkungen die Gesetze einer feudal organisierten Gesellschaft für das Leben einzelner Personen und Personengruppen haben können.

2 Boie, Kirsten: *Der kleine Ritter Trenk*. Hamburg 2006, S. 9.

Kirsten Boie lässt die Leser mit diesem neuen Wissen und den neuen Erfahrungen nicht alleine. Der Erzählerkommentar wird hier zu einem Wegweiser durch die mittelalterliche Welt. Durch die geschickte Verbindung von ‚Showing‘ und ‚Telling‘ setzt Kirsten Boie das Neue, Unbekannte, Fremde stets in Bezug zu der dem Leser vertrauten Welt.

Der Weg, den Kirsten Boie ihren Lesern aufzeigt, kann als ein möglicher Weg zu einem ausdifferenzierten Geschichtsbewusstsein verstanden und beschritten werden. Dass dieser Weg sich von einem wissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen Mittelalter unterscheidet, liegt auf der Hand – schließlich haben wir es mit einem Werk der so genannten ‚schönen Literatur‘ zu tun und außerdem mit einem Kinderbuch.

Im Folgenden soll exemplarisch an Kirsten Boies Roman aufgezeigt werden, welchen Beitrag Kinder- und Jugendliteratur für den Auf- und Ausbau eines ausdifferenzierten Geschichtsbewusstseins leisten kann, das mehr umfasst als das Wissen um historische Fakten.

An dieser Stelle wäre nun einzuwenden, dass die Vermittlung historischen Wissens weder die primäre Aufgabe des Literaturunterrichts noch der Kinder- und Jugendliteratur ist. Dieser Einwand ist berechtigt. Andererseits liegt gerade in dieser Nicht-Intendiertheit eine große Chance. Denn bei der Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur geht es gerade nicht um eine gezielte Vermittlung von Wissen, sondern um das so genannte implizite, also beiläufige Lernen.

Lesen per se ist bereits eine sinnerfüllte Tätigkeit, die dem Leser Gratifikationen bietet. Kinder und Jugendliche lesen, um sich zu unterhalten, um in andere Welten einzutauchen, um sich ihrer selbst zu vergewissern und um sich mit Gleichaltrigen über das Gelesene auszutauschen. Das in Kinder- und Jugendliteratur dargebotene Wissen ist dadurch in der Regel mit positiven Erfahrungen und Gefühlen verbunden.

Erfahrungsberichte von Schülern belegen, dass diese positiven Erfahrungen, die die Lektüre begleiten, Lernprozesse initiieren.³ Darüber hinaus erweisen sich solche Lernprozesse oftmals als nachhaltiger als die mit intentionalem Wissenserwerb verbundenen: Obgleich oder vielleicht gerade weil niemand den systematischen Aufbau von Wissensbeständen

3 Vgl. Sauer, Michael: Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Geschichte lernen 71 (1999), S. 20.

erwartet, wird häufig das Interesse an den im literarischen Text behandelten Themen geweckt.

Im Folgenden soll dargelegt werden, was kinder- und jugendliterarische Texte nun tatsächlich hinsichtlich der Zieldimension eines ausdifferenzierten Mittelalter-Bildes leisten. Die theoretische Grundlage für das vorliegende Konzept „Kinder- und Jugendliteratur als Tor zu mittelalterlichen Welten“ stellt das im ersten Abschnitt grob skizzierte Modell „Weltwissen erlesen“ von Abraham/Launer (2002) dar.⁴

2.1 Kinder- und Jugendliteratur bietet bildliches Anschauungswissen

Zunächst einmal bietet Kinder- und Jugendliteratur Vorstellungsbilder, die die Aneignung von ‚Anschauungswissen‘ ermöglichen. Weltwissen, welches auch den Aspekt des historischen Wissens umfasst, lässt sich nach Pöppel in drei Bereiche gliedern: 1) explizites Begriffswissen, 2) implizites Handlungswissen und 3) bildliches Anschauungswissen.⁵ Kinder- und Jugendliteratur liefert solches Anschauungswissen. Historische Fakten werden in kinder- und jugendliterarischen Texten in sprachlich realisierte, sinnlich-konkrete Bilder, Szenen und Situationen verwandelt.

Werfen wir wieder einen Blick auf Kirsten Boies Kinderroman *Der kleine Ritter Trenk*.

„[Mia-Mina, die Schwester von Ritter Trenk,] hatte keine Lust mehr, noch länger im Kessel mit dem Abendessen zu rühren, der an einer Kette über dem Feuer hing, und dabei die ganze Zeit sehen zu müssen, dass es auch an diesem Abend wieder nur eine Wassersuppe mit ein paar schrumpeligen Rübenstücken vom vergangenen Jahr darin geben würde. Ihr Magen knurrte vom Zusehen so laut, dass es schon fast gefährlich klang.“⁶

Kirsten Boie konfrontiert den Leser nicht mit sozialgeschichtlichen Fakten über die Lebensbedingungen von Bauern im Mittelalter und nicht mit abstrakten Begriffen wie ‚Hunger‘ und ‚Armut‘. Sie zeichnet viel-

4 Vgl. Abraham, Ulf; Launer, Christoph (Hrsg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler 2002.

5 Vgl. Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich; Pöppel, Ernst (Hrsg.): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln 2000, S. 21.

6 Boie (2006), S. 12.

mehr ein Bild der kargen Mahlzeit, die Bauern im Mittelalter gewöhnlich zur Verfügung stand, und der Menschen, die sich mit solch einer Mahlzeit begnügen mussten. Das ist anschaulich für Kinder, denen zwar eine mittelalterliche Welt fremd ist, nicht aber die existenzielle Erfahrung des Hungers und der Kälte.

2.2 Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht (literarische) Erfahrungen

„Literarische Erfahrung“ ist ein zentraler Begriff des literaturdidaktischen Diskurses. Dieser Begriff umfasst folgende Aspekte: Erstens werden beim Lesen Erlebnisse und Erfahrungen, die der Leser in seiner Lebenswirklichkeit hatte, aktiviert – denn erst der Rückgriff auf eigene Erfahrungen ermöglicht, wie das Beispiel gezeigt hat, ein ausdifferenziertes Textverständnis. Die so aktivierten Erfahrungen werden durch die Lektüre geklärt, strukturiert und in neue Zusammenhänge eingeordnet. Auf diese Weise werden Erfahrungen, verstanden als ein Prozess, der Handeln und Erleiden, Empfinden und Fühlen, Überdenken und Folgern beinhaltet, zu einem Ergebnis, das Fähigkeiten, Einstellungen und Erkenntnisse umfasst. Zweitens, und das ist in unserem Fall der bedeutsamere Aspekt, ermöglicht die Auseinandersetzung mit literarischen Werken ganzheitliche Erfahrungen. Krejci hat bereits 1993 darauf verwiesen, dass literarische Erfahrung dem Erfahrungsbegriff der alltäglichen Lebenswelt nicht nur in hohem Maße entspricht, sondern der alltäglichen Erfahrung manchmal sogar überlegen ist. Literarische Erfahrungen entfalten genau dort ihre Wirksamkeit, wo reale Erfahrungen nicht möglich sind – weil sie räumlich oder zeitlich zu weit entfernt gemacht werden müssten.⁷ So kann der Leser im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur, die die historische Epoche des Mittelalters zum Thema hat, von den alltäglichen wie auch außergewöhnlichen Situationen und Erlebnissen, die dort geschildert werden, affektiv betroffen werden, sich aber auch kognitiv mit diesen Ereignissen auseinandersetzen.

In Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk* erlebt der Leser die mittelalterliche Welt an der Seite eines kleinen Jungen. Durch die Teil-

7 Vgl. Krejci, Michael: Lesen oder erfahren? In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiss, Ulrich; Koss, Gerhard (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993, S. 69ff.

habe an den Abenteuern des Protagonisten erfahren sie, wie sich das Leben in einer mittelalterlichen Stadt, Burg oder Bauernkate gestaltet.

So sehen die Leser zum Beispiel auch die mittelalterliche Stadt gleichsam durch die Augen des Protagonisten:

„Aber in einer Stadt war Trenk noch niemals gewesen, und darum verschlug ihm, was er jetzt sah, den Atem, und er war auf einen Schlag so wach wie die ganze Nacht vorher nicht. [...]

„Das ist die Stadt?“, fragte Trenk erschrocken und starrte ins Tal.

„So groß ist die Stadt?“⁸

2.3 Kinder- und Jugendliteratur vernetzt Wissensbestände

Kinder- und Jugendliteratur ermöglicht dem Leser nicht nur literarische Erfahrungen, sondern hilft ihm auch, das neu erworbene Wissen zu vernetzen und in das eigene mentale Modell zu integrieren. Ein ausdifferenziertes Geschichtsbewusstsein zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass das historische Wissen in einen sinnvollen Bezug zur aktuellen gesellschaftlichen Situation gesetzt werden kann. Menschen mit einem solchen Geschichtsbewusstsein verstehen die sie umgebende Welt als eine gewordene. Sie begreifen die aktuelle gesellschaftliche Situation als Folge historischer Entwicklungen.

Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk* hat sehr junge Leser als Zielgruppe, welche in der Regel noch kein historisches Verständnis haben. Daher nutzt die Autorin das Strukturelement Erzählerkommentar sehr ausführlich, um ihren Lesern beim Vernetzen ihrer Wissensbestände zu helfen. Konsequenter, anschaulich und kindgemäß setzt sie historische Phänomene in Bezug zur aktuellen Lebenswelt der jungen Leser.

„Ich bin der Ritter Dietz von Durgelstein, und mein Sohn Zink hier“, sagte er, „hat soeben sein siebtes Lebensjahr vollendet. Und wie du wohl weißt, ist es dann an der Zeit, dass der Sohn eines Ritters mit seiner Ausbildung beginnt.“

Trenk nickte, denn damals wusste jeder, dass die Lehrzeit eines Ritters so ungefähr mit sieben Jahren anfang, und wenn dir das jetzt ein bisschen jung vorkommt für so einen schwierigen Beruf, dann musst du bedenken, dass man heutzutage ja mit sieben schon in der Schule ist, und das schaffen die Kinder schließlich auch.“⁹

8 Boie (2006), S. 27

9 Boie (2006), S. 70.

Der Erzählerkommentar setzt hier die Lebensbedingungen eines jungen Ritters direkt in Verbindung zur Lebenswirklichkeit der Leser. Auf diese Weise werden mittelalterliche Sozialstrukturen für Kinder zunächst einmal vorstellbar. Darüber hinaus erfahren sie, dass der ihnen vertraute Bildungsweg, der in der Regel vom Kindergarten über die Schule hin zu einer Berufsausbildung oder einem Studium führt, in historischen Gesellschaftsformen einerseits ähnlich strukturiert war. So erfolgt zum Beispiel der Eintritt in eine – wie auch immer organisierte – Bildungsinstitution im Alter von ca. sieben Jahren, und auch das Durchlaufen mehrerer Ausbildungsstufen (der Ritter muss zunächst als Knappe dienen) kennen die jungen Leser. Andererseits gibt es auch wesentliche Unterschiede zum gegenwärtigen Bildungssystem – im weiteren Verlauf des Romans gerät bei Kirsten Boie vor allem die so ganz andere inhaltliche Ausrichtung des Lernens in den Blick.

2.4 Kinder- und Jugendliteratur personalisiert Wissensbestände

In die Konstruktion der Figuren, ihrer Motive, Probleme und Gedanken fließt historisches Faktenwissen ein. Aus diesem Faktenwissen wird durch den literarischen Weltentwurf „Ich-nahes-Wissen“¹⁰, das dem Leser neben einem kognitiven auch einen affektiven Zugriff erlaubt. Das primäre Leseinteresse gilt den handelnden Figuren. Der Leser nimmt Anteil an ihrem Schicksal, er versetzt sich in sie hinein und sieht die im literarischen Text entworfene Welt gleichsam mit deren Augen. Diese Anteilnahme am Schicksal der Figuren geht über ‚Einfühlung‘ hinaus und ermöglicht einen Wissenserwerb, der affektiv grundiert und kognitiv abgesichert ist.¹¹ In der Kognitionspsychologie wird ‚Empathie‘ definiert als eine emotionale Annäherung, die auf ausdifferenzierten Kenntnissen basiert.¹²

In Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk* wird zum Beispiel das historische Phänomen der Leibeigenschaft durch die Figur Haug vom Tausendschlag, den Vater des kleinen Ritters Trenk, verkörpert. Durch die Anteilnahme am Schicksal Haugs vom Tausendschlag erfahren die

10 Pöppel (2000), S. 28.

11 Vgl. Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998, S. 157.

12 Vgl. Ulich, Dieter; Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. Stuttgart 1992, S. 142.

Leser, was es bedeutet, als ein Leibeigener sein Leben zu fristen: Angst vor dem Büttel, der kommt, um den Zins einzutreiben, Zorn angesichts der Tatsache, dass das steinige Stück Land, welches der Feudalherr zur Verfügung stellt, nie genug abwirft, um den Zins zu bezahlen, Resignation, mit der die ungerechte Strafe ertragen wird und die sich in der gebetsmühlenartige Wiederholung des Satzes „Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, leibeigen ein Leben lang“¹³ niederschlägt.

Durch die Personalisierung von Wissensbeständen können dem Leser zusätzlich verschiedene Perspektiven auf die Werte und Normen einer Gesellschaft angeboten werden. Dies tut auch Kirsten Boie: Die Eltern des späteren Ritters Trenk sehen die gesellschaftliche Ordnung als gottgegeben und dadurch unumstößlich an. Deshalb haben sie diesem System nichts entgegensetzen als unterdrückten Zorn und Trauer. Nicht so der kleine Ritter Trenk. Er beschließt ein anderes Leben zu führen als sein Vater, er will ein Ritter werden. Und eines Tages setzt er diesen Beschluss in die Tat um. Er sagt: „Leibeigen geboren, leibeigen gestorben, ja, so heißt es wohl! Aber es heißt auch: *Stadtluft macht frei!*“¹⁴, und macht sich auf den Weg in die Stadt.

Ein Blick auf die intertextuellen Bezüge des Kinderromans verdeutlicht die von Kirsten Boie vorgenommenen Perspektivierungen. Das Motiv des Aufbegehrens gegen die engen Grenzen einer gesellschaftlichen Ordnung findet sich bereits in der Verserzählung *Helmbrecht* von Wernher dem Gärtner, die ungefähr im dritten Viertel des 13. Jahrhunderts entstand.¹⁵ Auch dieser Text erzählt von einem einfachen Bauernsohn, der sich nicht in sein Schicksal fügen will und beschließt Ritter zu werden.

Die Verserzählung *Helmbrecht* basiert jedoch auf der dem mittelalterlichen Weltbild entsprechenden Überzeugung, „daß die Ordnungen dieser Welt gottgegründet, gottgewollt und daher moralisch gerechtfertigt, intakt und nicht veränderbar sind“¹⁶. Daher erzählt der *Helmbrecht* nicht

13 Boie (2006), S. 11.

14 Ebd., S. 18.

15 Zur Datierung vgl. Knapp, Fritz Peter: Wernher der Gärtner. In: Verfasserlexikon. Zweite, völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin und New York 1978–1999, Bd. 10, Sp. 927–936, hier Sp. 929.

16 Tschirch, Fritz: Einführung. In: Wernher der Gärtner: *Helmbrecht*. Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Fritz Tschirch. Stuttgart 1974, S. 8.

affirmativ vom Aufbegehren; der Protagonist begeht mit seinem Handeln vielmehr eine schwere Sünde, indem er die von Gott gesetzten Grenzen überschreitet und Ritter wird. Aus dieser Perspektive ist auch der tragische Tod des Protagonisten geradezu zwingend und kann als eine eindeutige Warnung gelesen werden: „Das Streben in einen nach der festen mittelalterlichen Ständehierarchie höheren Stand ist Gotteslästerung, und wenn der Frevler sich nicht rechtzeitig bekehrt, so richtet Gott selbst ihn zugrunde.“¹⁷

Der Kinderroman von Kirsten Boie hingegen beleuchtet das Motiv des Aufbegehrens gegen die Grenzen einer gesellschaftlichen Ordnung historisch reflektiert und zeigt daher mehrere Perspektiven auf das Phänomen auf. Die jungen Leser werden zum einen durch das Setting und die handelnden Nebenfiguren mit dem mittelalterlichen Weltbild konfrontiert. Dieses setzt die Autorin, wie oben bereits ausgeführt, durch den Erzählerkommentar gezielt in Bezug zum Weltbild des Lesers. Mit der Figur des kleinen Ritters Trenk etabliert die Autorin jedoch eine weitere zeitliche Klammer, die den Bogen vom Mittelalter über die Gegenwart bis hinein in die Zukunft schlägt. Die Figur des kleinen Ritters Trenk repräsentiert die Utopie einer Gesellschaft, in der es gerecht zugeht, in der die sozialen Positionen nach Kompetenz und Charaktereigenschaften vergeben werden und eben nicht nach Geburt oder finanziellen Möglichkeiten – eine Utopie also, die zwar vor dem historischen Hintergrund des Mittelalters entworfen wurde, gleichwohl bis heute noch einzulösen bleibt.

Was also bei Wernher dem Gärtner als Warnung zu lesen ist, wird bei Kirsten Boie zu einer Aufgabe. Die verschiedenen Perspektiven auf das historische Phänomen einer feudal organisierten Gesellschaft ermöglichen so den Aufbau von Geschichtsbewusstsein im eigentlichen Sinne: Gesellschaftliche Normen werden nicht nur transportiert, sondern sie werden als geschichtlich bedingt und als veränderbar erfahrbar. Vor allem aber macht Kirsten Boie ihren Leser/-innen deutlich: Die Entwicklung hin zu einer sozialen und demokratischen Gesellschaftsordnung ist zwar im Vergleich zu der mittelalterlichen Welt schon weit fortgeschritten, aber noch lange nicht beendet.

Der Leser von Kirsten Boies Roman *Der kleine Ritter Trenk* ist zunächst einmal an den Abenteuern, die der Protagonist erlebt, und an der

17 Ebd., S. 10.

Figur des kleinen Ritters interessiert. Aber dieses primäre Leseinteresse wird durch zahlreiche, in der Struktur kinder- und jugendliterarischer Texte angelegte Aspekte ergänzt, so dass der Auf- und Ausbau von Geschichtsbewusstsein ein gelungenes Nebenprodukt darstellt, das in seiner Nachhaltigkeit und Wirksamkeit nicht unterschätzt werden sollte.

3 Schluss

Abschließend wollen wir aber auch auf die Grenzen eines so verstandenen beiläufigen Wissenserwerbs hinweisen. Wir haben (zuerst allgemein, dann konkret in Bezug auf den *kleinen Ritter Trenk*) gesagt, dass das Textverstehen nur über den Aufbau eines eigenen mentalen Modells laufen kann. Dieses speist sich immer nur teilweise aus dem Text, Weiteres wird von der lebensweltlichen Erfahrung der Leser (in diesem Fall Kinder) hinzugebracht, wobei das Adjektiv ‚beiläufig‘ den Umstand bezeichnet, dass dies weitgehend unbewusst geschieht. Das auf diese Weise für die mittelalterliche Welt des Helden zu erreichende Verständnis ist dann auch affektiv ‚grundiert‘ (weil diesem teilweise ja auch eigene Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken unterschoben werden), aber es bleibt gerade darin begrenzt. Abstrakt gesagt, sind das die Grenzen eines Fremdverstehens, das sich das Fremde assimilieren muss. Die Gefahr: Eine Angleichung, die der Text nicht nachdrücklich *verhindert*, wird stattfinden. (Wir verstehen ja sozusagen immer irgendetwas, ob wir wollen oder nicht.) Im vorliegenden Fall z. B. tut der Text wenig dazu, die Vorstellung (das mentale Modell) einer feudalen Gesellschaft zu bilden, die Mobilität nicht unterstützte, weil sie davon ausging, dass die meisten dort blieben, wo sie ‚hingeboren‘ waren – räumlich und sozial. In einer einerseits von relativer sozialer Durchlässigkeit und andererseits von Migrationsprozessen geprägten postmodernen Welt dürfte es Kindern schwer fallen zu verstehen, dass die Karriere des Ritters Trenk eine Ausnahme wäre, wenn sie eben nicht Literatur wäre. Aber hier endet die Aufgabe des Textes, und die Aufgabe des Literaturlehrers beginnt.

Bibliographie

Primärtexte

Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk. Hamburg 2006.

Wernher der Gartenære: Helmbrecht. Hg. von Friedrich Panzer und Kurt Ruh. 10. Auflage besorgt von Hans-Joachim Ziegeler. Tübingen 1993.

Forschungsliteratur

Abraham, Ulf: Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen 1998.

Abraham, Ulf; Launer, Christoph (Hrsg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler 2002.

Knapp, Fritz Peter: Wernher der Gärtner. In: Verfasserlexikon. Zweite, völlig neu bearbeitete Aufl., Berlin und New York 1978–1999, Bd.10, Sp. 927–936.

Krejci, Michael: Lesen oder erfahren? In: Beisbart, Ortwin; Eisenbeiss, Ulrich; Koss, Gerhard (Hrsg.): Leseförderung und Leseeziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993, S. 65–71.

Pieper, Irene: Lese- und literarische Sozialisation. In: Spinner, Kaspar H./ Kämper-vanden Boogaart, Michael (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hrsg. v. Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider 2010, Bd. 11/1, S. 87–147.

Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordinaten einer Wissenswelt. In: Maar, Christa; Obrist, Hans Ulrich; Pöppel, Ernst (Hrsg.): Weltwissen – Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln 2000, S. 21–39.

Sauer, Michael: Historische Kinder- und Jugendliteratur. In: Geschichte lernen 71 (1999), S. 18–26.

Tschirch, Fritz: Einführung. In: Wernher der Gärtner: Helmbrecht. Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch. Herausgegeben, übersetzt und erläutert von Fritz Tschirch. Stuttgart 1974, S. 3–56.

Ulich, Dieter; Mayring, Philipp: Psychologie der Emotionen. Stuttgart 1992.

Jane Brückner, Björn Bulizek, Nine Miedema, Andrea Sieber
(Duisburg-Essen)

Das Projekt „mittelneu“

Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen
Texten im Deutschunterricht

Bei dem mediävistisch und fachdidaktisch bzw. schulpraktisch ausgerichteten Projekt „mittelneu“ handelt es sich um eine Nachwuchsforschergruppe der Universität Duisburg-Essen, die sich seit März 2010 mit einer Laufzeit von drei Jahren der Verbesserung der Möglichkeiten widmet, mittelhochdeutsche Texte in den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II einzubeziehen. Dass „mittelneu“ gerade vom Bundesland Nordrhein-Westfalen finanziert wird (Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW; Universität Duisburg-Essen), stellt in gewissem Sinne eine Paradoxie dar: Im Unterschied zu anderen Bundesländern erwähnen die Richtlinien und Kernlehrpläne für NRW das Mittelalter inzwischen an keiner Stelle mehr. Die Mediävistik sieht sich damit in NRW im Bereich der Lehrerbildung einem besonderen Rechtfertigungszwang ausgesetzt.

Gleichzeitig bietet die starke Kompetenzorientierung der Lehrpläne in NRW für den Einbezug mittelalterlicher Texte eine ernstzunehmende Chance: Wenn immer weniger Texte als Lektürekanon obligatorisch vorgeschrieben werden, eröffnet sich die Möglichkeit, Kompetenzorientierung als Ausgangspunkt zu nehmen und die verschiedenen in der Schule geforderten Kompetenzen (auch) anhand mittelalterlicher Texte zu vermitteln. Dies erscheint deswegen als eine wichtige Aufgabe, weil der Einbezug mittelalterlicher Texte und Stoffe für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II gleichermaßen lesemotivierend wirkt: Das Mittelalter ist unter Jugendlichen unverändert populär.

Darüber hinaus gilt, dass das Mittelalter den Beginn der deutschen Sprache und Literatur markiert; dies sollte im Deutschunterricht reflektiert werden. Ohne die Karolingische Reform (8./9. Jahrhundert) wäre das Deutsche nicht *schriftfähig* geworden: Die klerikal geprägte Schriftkultur dieser Zeit nahm sich der deutschen Sprache an, um das Wort Gottes in der Volkssprache weitergeben zu können (z. B. in der Bibel-

übersetzung des Tatian), wobei gleichzeitig der Übergang von der Runenschrift zum lateinischen Alphabet stattfand – ein Mentalitäts- und Medienwandel, ohne den das Deutsche bereits früh marginalisiert worden wäre. Ohne die Stauferzeit (12./13. Jahrhundert) wäre das Deutsche außerdem nicht *literaturfähig* geworden: Erst in dieser Periode etablierte sich das Deutsche als Literatursprache neben dem Französischen und Lateinischen und profilierte sich auch die höchste weltliche Elite damit, literarische Texte auf Deutsch zu verfassen (vgl. z. B. den unter dem Namen des Kaisers Heinrich VI. überlieferten Minnesang).

Des Weiteren kann im Deutschunterricht mithilfe mittelalterlicher Texte ein maximales Spannungsverhältnis von Similarität und Alterität generiert werden: Einerseits sind Klischees verbreitet, die den Eindruck vermitteln, das Mittelalter sei unmittelbar vertraut; andererseits aber weisen die Sprachstufen Alt- und Mittelhochdeutsch, obwohl sie noch als Deutsch erkennbar sind, eine maximale Fremdheit auf. Durch die Alterität der Sprache kann bereits an kurzen Ausschnitten von Originaltexten bewusst gemacht werden, dass auch die Inhalte weniger ‚vertraut‘ sind als von den Jugendlichen zunächst angenommen. Spannend ist für sie daher die Möglichkeit der Entdeckung des ‚Fremden‘ im ‚Eigenen‘. Eine solche diachrone Betrachtung des ‚Fremden‘ verhindert die Diffamierung anderer, heutiger Kulturen und lässt eine Besinnung über die Selbstverständlichkeit vermeintlicher moderner Superiorität des Westens zu. Schülerinnen und Schüler lernen dadurch anhand unmittelbar anschaulicher Materialien, dass Texte nur im Kontext verstanden werden können – die Übertragungsleistung, dass dies auch für (früh-)neuzeitliche Werke und für Literatur anderer moderner Kulturkreise gilt, fällt Jugendlichen nach den maximalen Kontrasten zwischen Mittelalter und Moderne nicht mehr schwer.

Die für die Mediävistik charakteristische Verbindung von Sprach- und Literaturwissenschaften bzw. Kulturgeschichte bietet außerdem optimale Voraussetzungen für einen integrativen Deutschunterricht, der die Bereiche „Umgang mit Texten und Medien“ sowie Sprachreflexion notwendigerweise und sinnvoll miteinander verklammert und ggf. auch Perspektiven für fächerübergreifenden Unterricht eröffnet.

Die Lehrerbildung an den verschiedenen Universitäten in NRW vermittelt den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern Basis-

kenntnisse im Bereich der mittelhochdeutschen Sprache und Literatur, jedoch zeigt die Praxis, dass sich auch diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die im Studium gerne mit mittelalterlichen Texten gearbeitet haben, im Berufsalltag häufig gegen den Einbezug älterer Werke entscheiden. Dies dürfte insbesondere damit zusammenhängen, dass das Mittelalter in den zurzeit gängigen praxisorientierten Lehrwerken (Deutschbüchern und sonstigen Unterrichtsmaterialien) eher selten vertreten ist.¹

Das Duisburg-Essener Projekt „mittelneu“ setzt an dieser Stelle an. Es kooperiert sowohl mit Lehrerinnen und Lehrern als auch mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anderer Universitäten und erarbeitet wissenschaftlich fundiertes, fachdidaktisch durchdachtes und für Jugendliche ansprechendes Unterrichtsmaterial. Um flexibel auf neue Entwicklungen und auf weitere Praxiserfahrungen reagieren zu können, setzt das Projekt nicht auf die Printmedien, sondern entwickelt ein Internetportal (<http://www.uni-due/mittelneu>), das interessierten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu mittelalterlichen Texten und Stoffen einerseits Sachinformationen und andererseits Unterrichtsmaterialien anbietet (Informations- und Aufgabenblätter sowie Unterrichtsentwürfe).

Ausgehend von den Stellen in den Richtlinien und Kernlehrplänen für NRW, die Anbindungsmöglichkeiten für mittelalterliche Texte bieten,² wurden für das Projekt drei Themenschwerpunkte gewählt, die auch für andere Bundesländer von Interesse sein dürften:

-
- 1 Für Ausnahmen vgl. exemplarisch das Kapitel zum Mittelalter in: Blickfeld Deutsch. Oberstufe. Hg. von Peter Mettenleiter und Stephan Knöbl. Paderborn 2003 u. ö., S. 84–115 (mit dem dazugehörigen Lehrerband, dort S. 132–186); sowie die Themenhefte von Möller, Jürgen: Mittelalter. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Paderborn 2007 und Sosna, Anette: Das Nibelungenlied. EinFach Deutsch. Unterrichtsmodell. Paderborn 2010.
 - 2 Sekundarstufe I. Gymnasium. Deutsch (G8). Kernlehrplan. Frechen ¹2007 (Schule in NRW 3409); Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule. Deutsch. Richtlinien und Lehrpläne. Frechen ¹1999 (Schule in NRW 4701). Für die neue Schulsituation nach Einführung des G8 liegen für die Oberstufe in NRW noch keine verbindlichen Richtlinien vor. In den Angaben zum Zentralabitur der letzten Jahre (<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/>, 15.3.2011) gilt, trotz der stärkeren Reduktion der unmittelbar abiturrelevanten Themen, dass die für den Leistungskurs vorgesehene „Literatur vor 1700“ auf die Barocklyrik reduziert wird, während gleichzeitig die im Folgenden zitierten Richtlinien und Lehrpläne als verbindliche Basis für die Gestaltung des Deutschunterrichts in der Oberstufe tatsächlich weiterhin ein breiteres Spektrum ermöglichen.

1 Mittelhochdeutsche Kurzepik: Fabeln und Schwänke

Sowohl die Fabeln als auch die Schwänke gehören zu denjenigen Kurztexten, die in den Jahrgangsstufen 5/6 und 7/8 in NRW behandelt werden.

Für die Jahrgangsstufen 5/6 ist angegeben, dass die Schülerinnen und Schüler unter der Perspektive der Erzähltechniken Schwänke erzählen sollen.³ Bereits in diesen Jahrgangsstufen lernen sie bei ausgewählten Texten „durch Themen- und Motivvergleich den historischen Bezug kennen“⁴. Für die Schwänke ist den Jugendlichen zumeist die Auswahl der Eulenspiegel-Geschichten in der von Erich Kästner publizierten Fassung bekannt.⁵ Wird diese um einzelne Geschichten des Originaltextes erweitert,⁶ so eröffnet sich die Möglichkeit, die Problematik des im Original keineswegs ‚harmlosen‘ Schwankhelden zu erörtern (Sprachwitz vs. verletzend List und Täuschung).

Zusätzlich zu diesen Texten lassen sich aber weitere, bisher kaum oder gar nicht berücksichtigte, mittelalterliche Schwänke in den Unterricht einbeziehen. Das breite Themenspektrum dieser Schwänke und die häufig stereotypen Figurenkonstellationen bieten einen interessanten Einblick in das zwischenmenschliche Konfliktpotential der mittelalterlichen Gesellschaft. Dabei werden besonders häufig Themen aufgegriffen, die, wie z. B. der Ehebruch oder die sexuelle Unerfahrenheit, auch in den Unterricht der Sekundarstufe II sinnvoll eingebunden werden und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Gattung Schwank wecken bzw. wiedererwecken können.

In den Jahrgangsstufen 7/8 kann gerade an den Fabeln und Schwänken auf Unterrichtsinhalte wie „Herkunft und Bedeutung von Begriffen“ sowie „Prozesse der Wortentlehnung und der Fachsprachenbildung“ eingegangen werden; untersucht werden sollen außerdem „gemeinsame Merkmale von Texten – Fabeln, Balladen – als Merkmale einer literarischen Textsorte“⁷. In einer diachronen Reihe von Fabeln kann außerdem mithilfe der *moralisatio* einer kurzen mittelhochdeutschen Fabel wie *Von*

3 Vgl. Kernlehrplan Sekundarstufe I (2007), S. 30.

4 Kernlehrplan Sekundarstufe I (2007), S. 40.

5 Kästner, Erich: Till Eulenspiegel. Hamburg 32000.

6 Vgl. z. B. das digital zugängliche Faksimile des Druckes von 1515: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2009/7216>, 15.3.2011.

7 Kernlehrplan Sekundarstufe I (2007), S. 50, 31; Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit.

einem wolfe und einem schäfe von Ulrich Boner⁸ gezeigt werden, dass das mittelalterliche Weltbild stark von religiösen Vorstellungen geprägt war, die weder für die aufklärerischen noch für die modernen Fassungen der gleichen Fabel eine Rolle spielen.⁹

2 Mittelhochdeutsche Lyrik

Gedichte werden in NRW sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II behandelt. Bereits in der Sekundarstufe I wird gefordert, „motivgleiche Texte – z. B. Gedichte – miteinander [zu] vergleichen“, insbesondere mit dem Ziel, „die Motivabwandlungen in Ansätzen historisch ab[zu]leiten“¹⁰. Auch für die Jahrgangsstufe 9 werden in verschiedenen Bereichen die „historische[n] Hintergründe zum Verständnis von Texten“¹¹ angesprochen.

Mittelalterliche politische Lyrik bietet in diesem Zusammenhang ein Textrepertoire, das den Ausgangspunkt für eine (diachrone) Betrachtung gesellschaftlicher Strukturen und ästhetischer Textproduktion bilden kann, um epochale Eigenheiten und historische Veränderungsprozesse besonders aussagekräftig zu vermitteln. Lohnenswert sind beispielsweise Vergleiche von politischer Lyrik des Vormärz oder der Neuen Sachlichkeit mit der Sangspruchdichtung des 13. Jahrhunderts.

Für die Sekundarstufe II gilt, dass in der Jahrgangsstufe 11 „lyrisches Sprechen in thematisch und motivisch verwandten Gedichten“¹² behandelt wird, kontrastiv zu anderen Epochen, unter denen das Mittelalter nicht explizit genannt wird, jedoch durchaus behandelt werden kann. Die Jahrgangsstufe 12 thematisiert im Bereich der „Reflexion über Sprache“ speziell die „Sprache der Gefühle“, z. B. eine „Sprachbetrach-

8 Vgl. die folgende Textausgabe: Der Edelstein von Ulrich Boner. Hg. von Franz Pfeiffer. Leipzig 1844, S. 9f. (unter <http://books.google.com> zugänglich, 15.3.2011; dort allerdings zurzeit in der Übersicht der Texte unter dem Titel „von einem wotse und einem schäte“).

9 Ein Blick in die geläufigen Unterrichtsmaterialien macht dies evident. Vgl. exemplarisch: Karl-Hans Seyler: Literaturformen im Unterricht. Fabel/Parabel/Anekdote. Puchheim 2002, S. 45–51; Matzkowski, Bernd: Wie interpretiere ich Fabeln, Parabeln und Kurzgeschichten? Basiswissen. Hollfeld⁶2007, S. 54–59.

10 Kernlehrplan Sekundarstufe I (2007), S. 40, vgl. S. 43.

11 Kernlehrplan Sekundarstufe I (2007), S. 31, vgl. S. 18, 41; Schwerpunkt der unterrichtlichen Arbeit.

12 Richtlinien Sekundarstufe II (1999), S. 54.

tion anhand [...] von Gedichten, Liedern und Balladen des Sturm und Drang im Vergleich zu Popsongs und Gedichten der Gegenwart“¹³. Kontrastiv können hier ebenfalls mittelalterliche Texte einbezogen werden. So bietet beispielsweise der Minnesang durch seine Orientierung an gesellschaftlichen Rollenbildern eine interessante Perspektive auf den Zusammenhang von Emotionen und gesellschaftlichen Normen, was im Deutschunterricht leicht historisiert und auf die Lebenswelt der Schüler übertragen werden kann. Die mittelhochdeutsche Liebeslyrik umfasst außerdem ein Motivspektrum, dessen Bedeutung und ästhetisch funktionale Verwendung sich erheblich gewandelt haben, wie sich im Vergleich mit der Lyrik anderer Epochen aufdecken lässt (z. B. anhand von Schönheitsmotiven wie Mund und Haar, Naturmotiven wie Sonne und Himmel, Schmerzmotiven wie Krankheit und Verletzung).¹⁴ Für produktionsorientierten Unterricht eignen sich z. B. mittelalterliche Tagelieder, die mit ihrer Grundsituation der Verabschiedung eines Liebespaares nach gemeinsam verbrachter Nacht in einer epochenübergreifenden Betrachtung des Motivs behandelt werden können.¹⁵

3 Das *Nibelungenlied*

Als mittelalterlicher Text der Weltliteratur, dessen Handschriften vor kurzem zum UNESCO-Weltdokumentenerbe erklärt wurden, gehört das *Nibelungenlied* zu den bekanntesten deutschen Werken des Mittelalters. Bis heute findet eine ununterbrochene produktive Rezeption des Textes in Form von Nacherzählungen, Theaterstücken, Filmen und Comics statt. Im Unterricht kann mit Nacherzählungen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur gearbeitet werden, wobei insbesondere die Differenz zwischen Originaltext und Nacherzählung problematisiert werden sollte. Die für die Oberstufe in NRW vorgesehene Untersuchung „mythische[r] Muster [...] unterschiedlicher Epochen“¹⁶ bietet die Möglichkeit, das

13 Richtlinien Sekundarstufe II (1999), S. 58.

14 Als Ausgangspunkt könnte eine mittelhochdeutsche Textauswahl z. B. aus Möller (2007), S. 77–108, dienen.

15 Vgl. Facetten. Lese- und Arbeitsbuch Deutsch für die Oberstufe. Erarbeitet von Brigitte Bialkowski u. a. Leipzig u. a. 2002 u. ö., S. 242–244 (im Kapitel „Europäische Liebeszenen von der Antike bis zur Moderne“, S. 237–266).

16 Richtlinien Sekundarstufe II (1999), S. 60.

Nibelungenlied im mittelhochdeutschen Original einzubeziehen.¹⁷ Ohne den Anspruch zu erheben, dem vollständigen Werk in seiner gesamten Komplexität gerecht werden zu können, kann das *Nibelungenlied* z. B. mit Schwerpunktsetzung auf die mittelalterlichen sozialen Strukturen oder auf die verschiedenen Treue-Bindungen behandelt werden. Nacherzählungen und Verfilmungen des Textes sowie seine politischen Vereinnahmungen in verschiedenen Phasen der deutschen Geschichte können in den höheren Jahrgangsstufen zu einer Auseinandersetzung mit der Rezeption des Textes anregen: etwa in kritischer Reflexion über die nicht ganz unproblematische, aber immer noch weit verbreitete Nacherzählung von Auguste Lechner,¹⁸ die Fantasy-Verfilmung von Uli Edel (2004)¹⁹ oder aber auch die Stalingrad-Rede Hermann Görings.²⁰

Die Nachwuchsforschergruppe versteht sich bei diesen ersten Schwerpunktsetzungen allerdings als Pilotprojekt, das Erweiterungsmöglichkeiten auch für andere mittelalterliche Stoffe und Texte bieten soll, die in den Richtlinien anderer Bundesländer zu den obligatorischen Lektürevorschlägen gehören.²¹ Um insgesamt die Bedürfnisse der Lehrerinnen und Lehrer so gut wie möglich berücksichtigen zu können, wird eine Umfrage in den Schulen durchgeführt, bei der einerseits nach der Praxis der Behandlung mittelalterlicher Stoffe und Werke im Deutschunterricht gefragt wird und durch die andererseits diejenigen Lücken erfasst werden sollen, die sich nach Auskunft der Zielgruppe in den bisher vorhandenen Unterrichtsmaterialien ausmachen lassen. Die Ergebnisse der Befragung werden ebenso im Netz zur Verfügung gestellt

17 Vgl. die aktuelle zweisprachige Ausgabe: Das *Nibelungenlied*. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach der Handschrift B hg. von Ursula Schulze. Ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. Stuttgart 2010.

18 Lechner, Auguste: Die *Nibelungen*. Glanzzeit und Untergang eines mächtigen Volkes. Neu überarbeitet und mit einem Glossar versehen von Friedrich Stephan. Würzburg 2010 (Arena-Taschenbuch 50022) [erste Auflage 1951].

19 Als DVD verfügbar: Die *Nibelungen* – Der Fluch des Drachen (1), Liebe und Verrat (2). DVD Columbia Tristar Home Entertainment 2004.

20 Vgl. Sosna (2010), S. 156.

21 Zu den Lektürevorschlägen für die Jahrgangsstufe 7 in Bayern etwa (Gymnasium G8) gehören neben den *Nibelungenlied*-Nacherzählungen von Franz Fühmann und Auguste Lechner z. B. auch *König Artus* und *Parzival* der letztgenannten Autorin. Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26291/Lekt%FCrevorsch%20g%207.pdf>, 15.3.2011.

wie eine in Arbeit befindliche Datenbank zu aktuellen Deutschbüchern, die das Mittelalter thematisieren oder mittelalterliche Texte enthalten.

Auf diese Art und Weise versucht das Projekt „mittelneu“, Kooperationsstrukturen und eine Internetplattform aufzubauen, die als Basis für weiterführende Arbeiten dienen sollen. Ein Ziel wird es daher sein, bereits während der Projektlaufzeit Anbindungsmöglichkeiten in anderen Bundesländern zu suchen, damit diese Initiativen nachhaltig fortgesetzt werden können.

Siegrid Schmidt (Salzburg)

Siegfried und Parzival gehen ins Museum

Verbindungen zwischen Museum und Literatur für junge Leute

Das Mittelalter hat seit wenigstens vier Jahrzehnten in Ausstellungen und Museen überaus großen Erfolg. Momentan scheint sich ein historisch-musealer Kreis zu schließen, nämlich von der Staufer-Ausstellung 1974 in Stuttgart bis zu jener 2010/11 in Mannheim.¹ Die erstgenannte hat nicht allein den Reigen historischer und literarischer Ausstellungen zum Mittelalter eröffnet, sondern galt als Indikator und zugleich Katalysator für jenen Mittelalterboom im deutsch- und englischsprachigen Raum, der zeitgleich zu beobachten war. Diese zeitlich begrenzten Ausstellungen zeigen vor allem historische Phänomene (Ritter, Kreuzritter, Burgen), fokussieren eine historische Persönlichkeit (Friedrich I. und Friedrich II., Heinrich II., Maximilian I.) oder umspannen Jahrhunderte einer ganzen Nation (Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation).² Die

1 Vgl. dazu Die Zeit der Staufer. Geschichte – Kunst – Kultur. 5 Bde. Hg. von Rainer Hausherr u. a. Stuttgart, Altes Schloss und Kunstgebäude. Stuttgart 1977; Die Staufer und Italien. Drei Innovationsregionen im mittelalterlichen Europa. Ausstellung der Länder Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen, Curt-Engelhorn-Stiftung für die Reiss-Engelhorn-Museen vom 19. September 2010 bis 20. Februar 2011. Hg. von Alfred Wiczorek, Bernd Schneidmüller und Stefan Weinfurter. 2 Bde. Stuttgart 2010. Eine frühe Auseinandersetzung mit der Stauferausstellung unter dem Aspekt der Mittelalter-Rezeption findet sich bei Elisabeth Werner: Das Mittelalter – ein ‚ideales‘ Ausstellungsobjekt? In: Wapnewski, Peter (Hg.): Mittelalter-Rezeption. Ein Symposium. Stuttgart 1984. S. 346–354.

2 Beispiele (Ausstellungen und deren Kataloge) in chronologischer Reihenfolge: DIE RITTER. Burgenländische Landesausstellung. Burg Güssing 1990. Eisenstadt 1990 (= Burgenländische Forschungen Sonderband VIII). – Ritterburg und Fürstenschloß. Begleitband zur Ausstellung von Stadt und Diözese Passau im Oberhausmuseum 1998. Hg. von Herbert W. Wurster/Richard Loibl. Passau 1998 (Bd. 1 Geschichte/ Bd. 2 Archäologische Funde). – Sein & Sinn / Burg & Mensch. Niederösterreichische Landesausstellung 2001. Hg. von Falko Daim/Thomas Kühtreiber. St. Pölten 2001. – KREUZRITTER: Pilger.Krieger.Abenteurer. Schallaburg 2007. Hg. Schallaburg Kulturbetriebsges.mbH. Wien 2007. – 1002–1024. Kaiser Heinrich II. Bayerische Landesausstellung Bamberg 2002. Hg. von Josef Kirmeier/Bernd Schneidmüller u. a. Augsburg 2002. – Kaiser Maximilian I. Bewahrer und Reformier. Ausstellung im Reichskammer-

Literatur spielt selten die zentrale Rolle; das Wolfram-Museum in Wolframs-Eschenbach, einige Ausstellungen zum *Nibelungenlied* (Hohenems 1979, München 1987, 2003 und 2009/2010, Karlsruhe 2003/2004) und kleinere Schauen zu Handschriften und Buchkunst im Mittelalter und in der frühen Neuzeit sind die Ausnahmen.³ Freilich existieren in den jeweiligen Ausstellungen zumeist Räume/Abteilungen zu Kultur und Literatur. Dort sind/waren Handschriften mit unterschiedlichen Textsorten zu sehen, auch mit volkssprachlichen epischen Texten. Wo bleibt aber nun die Kinder- und Jugendliteratur?

Die Verbindungen zwischen der Kinder- und Jugendliteratur des 20. und 21. Jahrhunderts mit Mittelalter-Bezug und dem Museum sind vielfältig. Ich möchte diese in fünf Varianten teilen:

1. Kinder- und Jugendliteratur als museale Exponate,
2. Junior-Kataloge, also Kinder- und Jugendliteratur, die die museale Schau selbst hervorbringt,
3. Kinder- und Jugendliteratur als thematisch verbundenes Zusatz-Angebot,
4. literarische Texte/Motive des Mittelalters in der personellen Vermittlung,
5. ein erzähltes Geschehen, das in der Gegenwart angesiedelt ist, wird u. a. durch ein Museum mit dem Mittelalter verknüpft.

gericht zu Wetzlar. Hg. von Georg Schmidt von Rhein. Ramstein 2002. Zum Bild Maximilians in Ausstellungen und Museen: Schmidt, Siegrid: Kaiser Maximilian im Museum. Kulturdidaktische Vermittlung einer Herrscherfigur. In: Kaiser Maximilian I. (1459–1519) und die Hofkultur seiner Zeit. Hg. von Sieglinde Hartmann/ Freimut Löser. (Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein-Gesellschaft Bd. 17) Wiesbaden 2009. S. 453–472. Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation 962–1806. 29. Ausstellung des Europarates. Berlin und Magdeburg 2006. – Kulturhistorisches Museum Magdeburg: Von Otto dem Großen bis zum Ausgang des Mittelalters. Landesausstellung Sachsen-Anhalt 2006. Hg. von Matthias Puhle/Claus-Peter Hasse. Dresden 2006 (S. 604ff. bietet eine umfangreiche Sammlung von Ausstellungskatalogen zu Mittelalter-Themen).

- 3 In dieser Reihenfolge: Museum Wolfram von Eschenbach: Kann man Literatur ausstellen? Karl Bertau u. a. (wiss. Beratung). Hg. von der Stadt Wolframs-Eschenbach 1994. – NIBELUNGENLIED. Ausstellung zur Erinnerung an die Auffindung der Handschrift A im Jahre 1779 im Palast zu Hohenems. Hg. vom Vorarlberger Landesmuseum. Bregenz 1979. – Die Nibelungen. Bilder von Liebe, Verrat und Untergang. Haus der Kunst, München. Hg. von Wolfgang Storch. München 1987. – Deutsche Literatur des Mittelalters. Bayerische Staatsbibliothek. Handschriften aus dem Bestand. Hg. von Hans Zehetmair u. a. München 2003. – Uns ist in alten Mären ... Das Nibelungenlied und seine Welt. Hg. von der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe. Darmstadt 2003. – Unsterblicher Heldengesang. Das Nibelungenlied im UNESCO-Weltdokumentenerbe. Ausstellung der Bayerischen Staatsbibliothek 2009/2010.

Diese Varianten sind grundsätzlich in drei Kategorien zu trennen: Die erste Kategorie umfasst die Kinder- und Jugendbücher der Variante 1, die in unterschiedlicher Intensität als Exponate in Museen zu finden sind: zum einen als ausschließliches Thema einer musealen Schau (s. u. Kinderbuch-Museen), zum anderen als Teil einer größeren Gesamtschau. 2.-4. könnte man als „Begleitliteratur“ ansprechen, denn die hier zu subsumierenden Werke sind dem Mittelalter-Thema eines Museums oder einer Ausstellung in unterschiedlicher Weise begleitend beigeordnet. Nur die Variante 5 greift das Phänomen ‚Museum‘ selbst kreativ gestaltend auf, man könnte sie als literarisch produktive Variante bezeichnen. In den ihr zugehörigen Werken wird das Museum/die Ausstellung zum Motiv der Erzählung oder zum Instrument der Erzähltechnik. Ich werde im Folgenden Beispiele zu allen Erscheinungsformen (Kinder- und Jugendkataloge, Fach- und Sachbücher, Kinder- und Jugendromane) nennen und die damit jeweils einhergehenden unterschiedlichen Funktionen und Wechselbeziehungen von Museum und Jugendliteratur in der jeweiligen Variante und Kategorie beleuchten. Dies muss in diesem Rahmen eine Art Bestandsaufnahme bleiben, die den Platz dieser Werke der Kinder- und Jugendliteratur im Gesamtgeschehen ‚Museum‘ beschreibt und einen Blick auf ihre Leistung für die Präsentation des Mittelalters bietet. Eine detaillierte Analyse des einzelnen Opus unter allen literarischen und didaktischen Aspekten kann dieser Beitrag nicht leisten. Er versteht sich aber auch als Anregung, sich mit einzelnen Varianten oder Titeln intensiver auseinanderzusetzen.

1 Kinder- und Jugendliteratur als Exponate

Wie erwähnt, kann die hier betrachtete Literaturgattung einziges Thema eines Museums sein oder selbst eine kleinere oder größere Abteilung einer Schau generieren. Beide musealen Möglichkeiten sollen hier durch Beispiele vertreten sein.

So gibt es verschiedentlich eigenständige Ausstellungen und Museen zu Kinder- und Jugendkultur bzw. -literatur. Dort ist aber die Verbindung zum Mittelalter z. T. gar nicht oder nur marginal gegeben. Anzuführen ist hier ein engagiertes Unterfangen des Altonaer Museums. Es

nennt sich „Kinderbuchhaus im Altonaer Museum“ und bietet nach eigenen Angaben Folgendes an:

Im Kinderbuchhaus finden Sie qualifizierte Weiterbildungsangebote für das gesamte Spektrum der künstlerischen und handwerklichen Fertigkeiten rund um das Thema „Buch“. ... Hier finden Sie unter einem Dach Kurse zum Buchbinden und Illustrieren, zum kreativen Schreiben und Gestalten, zur Handschrift, Typografie uvm. ... Unsere atmosphärisch schönen Ausstellungs- und Werkstatträume laden ein zum nachhaltigen Lernen mit allen Sinnen.⁴

Es gibt viel zu sehen und zu gestalten, allerdings scheint die historische Komponente weitgehend zu fehlen. Sie mag unter dem Stichwort „Handschrift“ etwas durchscheinen, scheint aber dennoch in keiner Weise ein zentrales Thema zu sein.

Im Sinne der Verortung spielt das Mittelalter in einem anderen Museum für Kinderbücher eine Rolle, nämlich im „Bilderbuchmuseum der Burg Wissem“.

Burg Wissem beherbergt ein Museum für künstlerische Bilderbuchillustration, historische und moderne Bilderbücher sowie Künstlerbücher. Besonders hervorzuheben ist die Bilderbuchsammlung Brüggemann: Diese rund 2.000 Bände und Drucke umfassende Sammlung, deren ältestes Exemplar auf das Jahr 1498 datiert, dokumentiert alle relevanten geistesgeschichtlichen, pädagogischen, literarischen und künstlerischen Strömungen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur ...⁵

Dort ist also eindeutig eine historische Dimension vorhanden, einerseits durch den Standort in einer Burg, andererseits durch die Sammlung. Doch die Verbindung von Mittelalter und Kinder-(Bilder-)Buch bildet dennoch nicht den Fokus.

Es sollen hier drei Museen bzw. zwei Museen, ein Projekt und eine Ausstellung Erwähnung finden, die Kinder- und Jugendliteratur in zentraler Verbindung mit einem Stoff des Mittelalters als Exponate aufweisen. Es ist dies zunächst die erste mir bekannte Ausstellung zum *Nibelungenlied*, jene in Hohenems 1979, zum Jubiläum des Auffindens der Handschrift.⁶ Es ist hier nicht Zeit und Ort, diese Ausstellung im Detail darzustellen und zu analysieren; zentrales Anliegen der Ausstel-

4 <http://www.altonaermuseum.de/altonaer-museum/kinder/kinderbuchhaus.html> zuletzt 26.10.2011.

5 <http://www.germanistik-im-netz.de/ginfix/4253> zuletzt 28.10.2011.

6 S. Anm. 3.

lungsgestalter war jedoch, die Handschrift und die Forschungsliteratur zu präsentieren. Das Historische und das Wissenschaftliche standen im Fokus, nicht die produktive Rezeption zum *Nibelungenlied*, schon gar nicht im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Sie wurde jedoch nicht gänzlich ausgespart; allerdings war sie nicht mit den aktuellsten Beispielen vertreten, sondern mit Wilhelm Wagners *Deutschen Helden-sagen* aus dem späten 19. Jahrhundert und Auguste Lechners *Nibelungen* aus den fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts.

Das Nibelungen-Museum in Worms bezieht in der Ausstellung (ohne Originale) Kinder- und Jugendliteratur mit ein, allerdings nur im vor drei Jahren (2007) neu gestalteten ‚Schatzraum‘, wo das *Nibelungenlied*, seine Stoff- und Wirkungsgeschichte in digitalisierter Form umfassend abrufbar sind. Dort gibt es auch Verweise auf Gestaltungen des Stoffes für junge Leser/innen. Materialiter erscheint das *Nibelungenlied* nur durch eine Auswahl der Nach- und Neuerzählungen im Museums-Shop (s. u.).

Ein besonderes Projekt zum Thema Nibelungen-Ausstellung entwickelten Studierende aus Bonn und Konstanz. Unter dem Titel „Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult“⁷ standen die Werke der produktiven Rezeption des *Nibelungenliedes* im Zentrum. Es wurde dazu eine Schau entwickelt, die 2008 in den Räumen des Siebengebirgsmuseums, der Nibelungenhalle und des Schlosses Drachenburg in Königswinter zu sehen war;⁸ zudem wurde ein Sammelband mit Aufsätzen zu den einzelnen Themen herausgegeben, dem zu entnehmen ist, dass auch die Bearbeitungen in der Kinder- und Jugendliteratur von Interesse waren. Veronika Bula, Lisa-Maria Lindner und Yvonne Rühle diskutieren die Frage, ob das *Nibelungenlied* „[e]in Stoff für Kinder“ sei.⁹ Ich habe leider keine Kenntnis, in welcher Form dieses Thema in der Ausstellung Berücksichtigung fand. Die besprochenen Titel zeigen lediglich eine kleine, nicht sehr repräsentative Auswahl der vorliegenden Literatur zum

7 Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult. Hg. von Peter Glasner u. a. Ein Ausstellungsprojekt von Studierenden der Universitäten Bonn und Konstanz. Königswinter 2008.

8 2009 gab es eine ‚Wiederaufnahme‘, vgl. <http://www.siebengebirgsmuseum.de/nibelungen/index.html> zuletzt 03.04.2012.

9 Vgl. Bula, Veronika; Lindner, Lisa-Maria; Rühle, Yvonne: Die Nibelungen – Ein Stoff für Kinder? Das *Nibelungenlied* in der Kinder- und Jugendliteratur von 1890 bis heute. In: Nibelungen – Mythos, Kitsch, Kult. Hg. von Peter Glasner u. a. Ein Ausstellungsprojekt von Studierenden der Universitäten Bonn und Konstanz. Königswinter 2008, S. 189–202.

Stoffkreis. Die Autorinnen nennen vor allem einige Bearbeitungen in Sagenbüchern (Möbius, Schalk, Vesper)¹⁰, die romanhaften Nacherzählungen von Lechner, Fühmann und Pesch¹¹ und einige ideologisch geprägte Bearbeitungen aus der NS-Kultur; als Herausgeber wird hier die „NS-Kultusgemeinde“¹² genannt. Die Werke werden in ihrer Funktion für die inhaltliche und ideologische Vermittlung des Stoffes dargestellt.

Ein weiteres Beispiel für die Präsentation der Kinder- und Jugendliteratur als Randerscheinung ist das Wolfram-Museum in Wolframs-Eschenbach.¹³ In zehn Ausstellungsräumen werden dort Wolfram und sein episches und lyrisches Werk präsentiert. Raum IX ist der literarisch-produktiven Rezeption gewidmet, wobei hier im Überblick die gesamte Rezeption zu allen Zeiten in allen Medien visualisiert wird. Der Kinder- und Jugendliteratur ist eine kleine Vitrine zwischen Textausgaben des 19. Jahrhunderts und einem ersten Festspiel zum Thema von Paul Heyse (München 1894)¹⁴ zugewiesen: Sieben Werke aus dem 19. und 20. Jahrhundert werden gezeigt:

Strehlen, Hildebrandt: „Parzival und die Wunder des Heiligen Gral“. Leipzig 1897.

Vesper, Will: „Parzival“. Ein Abenteuer-Roman. Oldenburg 1911.

Chamberlain, Houston Stewart: „Parsifal-Märchen“. München 1892–1894.

Pirmin; Teschemacher, Max (Ill.): „Parzival“. München [1928].

Heiduczek, Werner: „Die seltsamen Abenteuer des Parzival“. Berlin 1974.

Lechner, Auguste: „Parzival“. Innsbruck 1986.

Rasmussen, Susanne: „Parzival auf dem Weg zum Gral“. 1986.

Hinsichtlich des Kinder- und Jugendbuchs als Exponat in Mittelalter-Ausstellungen kann also festgestellt werden, dass sie als eine Facette unter anderen gezeigt werden, aber keine wesentliche funktionale Einordnung erfolgt bzw. sichtbar gemacht wird.

10 Vgl. Möbius, Hermine: Deutsche Götter- und Heldensagen. Für die Jugend erzählt. Dresden 1902; Schalk, Gustav: Die Nibelungen: Heldensagen für Jugend und Volk. Düsseldorf 1964, Erstausgabe 1891; Vesper, Will: Die Nibelungen-Sage. Oldenburg 1925.

11 Vgl. Lechner, Auguste: Die Nibelungen. Innsbruck ab 1951; Fühmann, Franz: Das Nibelungenlied. Rostock 1984, Erstausgabe 1972; Pesch, Helmut: Die Kinder der Nibelungen. Wien 1998.

12 Bula/Lindner/Rühle (2008), S. 199.

13 S. Anm. 3.

14 Vgl. dazu den Katalog (s. Anm. 3), S. 51–52.

2 Kinder- und Jugendbücher als begleitende Literatur

2.1 Kinder- und Jugend-Kataloge

Seit den späten achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts werden diese Schriften unter der Bezeichnung *Kinder- oder Junior-Katalog* in Museen oder zeitlich begrenzten Ausstellungen angeboten. Sie wenden sich an das Publikum zwischen sechs und zwölf Jahren. Sie umfassen zumeist zwölf bis höchstens 40 Seiten, die stark von Bildern und Graphiken geprägt sind. Die Druckwerke sollen für die jungen Besucher/innen den Gang durch die Schauräume zugänglicher, interessanter und verständlicher machen, was u. a. durch aktivierende Angebote gefördert wird (Suchspiele, Rätsel etc.). Diese Kinder- und Jugendkataloge sind damit eine besondere und z. T. auch eine besonders problematische Subgattung der Sachbücher für Kinder und Jugendliche. Dies sei nur kurz unter den Stichworten ‚Vereinfachung‘, ‚Preis‘, ‚interaktive Angebote‘, ‚sachliche Richtigkeit‘ angesprochen. Werden Themen von hoher Komplexität, wie beispielsweise „Literatur des Mittelalters“ im allgemeinen oder „Walther von der Vogelweide und die Musik des Mittelalters“ im besonderen auf eine Darstellung im Umfang von 20 Seiten reduziert, so sind eine Vielzahl von Vereinfachungen gar nicht auszuschließen.¹⁵ Es hängt dann von vielen, hier nicht weiter zu diskutierenden Faktoren ab, ob diese Reduktionen auch zu tatsächlichen Fehlinformationen führen. – Für junge Besucher/innen sind Juniorkataloge u. ä. Schriftenangebote wie in den Schauräumen aufliegende Erläuterungen und Arbeitsblätter besonders attraktiv, die auf sehr unterschiedliche Weise interaktive Angebote beinhalten, in Form von Rätseln, Suchaufgaben usw. Dies kann auf sehr differenzierte und ästhetisch ansprechende Form geschehen, wird aber oftmals aus Gründen des möglichst niedrig zu

15 Hier ist als Beispiel zu nennen: Die Botschaft der Musik. 1000 Jahre Musik in Österreich. Ein Begleiter für junge Besucher der Ausstellung des Kunsthistorischen Museums und der Gesellschaft der Musikfreunde im Palais Harrach Wien 1996. Hier wird auf S. 6–7 die mittelalterliche Musik präsentiert. Allein schon durch die graphische Engführung von Überschriften und Abbildungen – etwa: Musik für die Liebste (Hauptüberschrift), „Minnesang“, „Vagantenpoesie“ (Abschnittsüberschriften); es folgt die Miniatur Walthers von der Vogelweide aus dem Codex Manesse (S. 6f.) – entsteht der Eindruck, dass Walther von der Vogelweide unter die Vaganten zu zählen und alles im 14. Jahrhundert anzusiedeln sei sowie dass es im gesamten Mittelalter nur einen einzigen König gegeben hätte, der nicht näher genannt ist, der aber Harfe gespielt hätte.

haltenden Preises auf kurze verbale Anweisungen reduziert. Dabei wäre die Gattung „Juniorkatalog“ eine sehr wichtige und ernstzunehmende, die von Ausstellungs- und Kataloggestaltern in angemessenem Ausmaß berücksichtigt werden sollte.

Ich greife als Beispiel die Gestaltungsform zweier Junior-Kataloge auf: den „Katalog für junge Leute“ von Elisabeth Mick für das Schnütgen-Museum in Köln und den Kinderkatalog zur Ausstellung *Mythos Burg* 2010 in Nürnberg: *Die Burgen-Ratten sind los!*¹⁶ Wie schon Cover und Layout zeigen, wenden sich die Werke jeweils an unterschiedliche Altersgruppen. *Das Mittelalter für Kinder* aus Köln spricht zwar verbal etwa zehnjährige Kinder an, die Gestaltung weist aber, vergleicht man den Band mit einschlägigen Sachbüchern,¹⁷ auf ein Zielpublikum von 12–13-jährigen. Die aufwendige Gestaltung mit vielen Fotos der historischen Gegenstände und die Textfülle lassen jedoch den Band wie einen nur vom Umfang her etwas reduzierten Katalog für Erwachsene erscheinen. Als Themen erscheinen u. a.: Sammeln – eine Leidenschaft. Der Sammler Alexander Schnütgen – Köln und die Heiligen Drei Könige – Maria mit dem Jesuskind – Prozession am Palmsonntag – Kirchliche Pracht – Begegnung mit zwei Rittern im Chorgestühl – „Heilig“, was ist das eigentlich? – Was sind Reliquien? (Mick, 4–5).

Nicht die inhaltliche, wohl aber die sprachliche Gestaltung nimmt auf das junge Publikum Bezug, da z. B. der/die Leser/in direkt angesprochen wird: „Vielleicht wirst du dich fragen, warum das Museum Schnütgen so einen eigenartigen Namen hat ...“ (Mick, 6) oder: „Was ein Kamm mit Gedanken zu tun hat, muss erklärt werden – oder?“ (Mick, 26); „Unter Ritter könnt ihr euch etwas vorstellen – aber unter einem Chorgestühl?“ (Mick, 38). Zur Textfülle werden meist zusammenfassende Sprachbänder hinzugefügt, etwa bezogen auf die Heiligen Drei Könige in Köln: „[D]as ist eine besondere Geschichte, die vor langer Zeit beginnt“ (Mick, 11); in Kommentierung der scheinbar Seifenblasen produzierenden Engel einer Kölner Glasmalerei um 1530: „Im Glanz

16 Mick, Elisabeth: *Das Mittelalter für Kinder. Ein Katalog für junge Leute*. Regensburg 2005. – Tasler, Alexandra: *Germanisches Nationalmuseum Nürnberg: Die Burgen-Ratten sind los. Kinderkatalog zur Ausstellung „Mythos Burg“*. Nürnberg 2010.

17 Altersunterscheidende Merkmale (hinsichtlich des Zielpublikums) dieser Sach- und Fachbücher im Allgemeinen sind die Text- bzw. Bildfülle, der Umfang des Werkes an sich und der Grad der Komplexität des Themas und seiner Darstellung.

der Seifenblasen spiegelt sich für einen Augenblick die Welt“ (Mick, 41); in Verbindung mit Ritterfiguren am Chorgestühl: „So sahen sich die Ritter: kämpferisch, streitbar und furchtlos“ (Mick 39). Bezugnehmend auf die drei letzten Kapitel zu „Sterben und Tod“ verkündet das geschwungene Schriftband: „Mitten im Leben sind wir vom Tod umfassen“ (Mick, 60). Mit dieser Nachricht werden die Kinder/Jugendlichen bemerkenswerter Weise aus dem Band entlassen – ob dies tatsächlich kindgemäß ist, sei dahingestellt. – Dieser Kinderkatalog ist zwar mit großem Aufwand gestaltet, aber abgesehen vom Versuch der sprachlichen Annäherung an das Zielpublikum ist keine altersspezifische, didaktische Vermittlung zu erkennen.

Ganz anders die *Burgen-Ratten*: Hier wird der Betrachter mit der optischen Gestaltung deutlich in die Gattung des Kinder-Sachbuches geführt. Es wird eine bunte Mischung optischer Medien mit Zeichnungen, (graphischen) Modellen, Ausschnidebögen, Angeboten zum (Aus-)Malen, fotografischen Abbildungen von Burgen und historischen Exponaten präsentiert; dies u. a. zu den Themen: Sahen Burgen immer gleich aus? – Was weiß man wirklich über Ritter? – Tolle Helden – oder doch nicht? – Wie lebt es sich auf einer Burg? – Kampf, Turnier, Belagerung (Tasler, 5).

Die Burgen-Ratten wenden sich an ein Publikum im Grundschulalter. Das lässt u. a. die Sprache erkennen. Auch hier wird der/die junge Besucher/in persönlich mit „du“ angesprochen; dieser Scheindialog wird allerdings nicht nur punktuell, sondern konsequent über den gesamten Text aufrecht erhalten. Nur optisch, aber nicht im Text werden die *Burgen-Ratten* selbst relevant. Sie sind zwar in verschiedener, dem Thema der jeweiligen Seite adäquater Gewandung und Ausstattung zu sehen, begründen aber keine kontinuierliche Narration zur Ausstellung, wie sie in anderen Kinderkatalogen mit ähnlichen Figuren gestaltet wird.¹⁸ Der Band ist in vielfacher Hinsicht kinderfreundlicher gestaltet als

18 Meist ist es eine Figur, die die jungen Besucher/innen durch die Ausstellung/das Gebäude führt, vgl. etwa: „Komm, ich zeig dir Lambach!“ Was hinter Klostermauern versteckt ist. Ein Führer für Kinder. Text und Grafik Hannelore Forstreiter. Wien 2006. (Die Kinder Monika und Beni werden vom jungen Pater Benedikt durch ein Benediktinerkloster geführt.) – Die Burg Mauterndorf im Salzburger Lungau. Und für dich: Mit Rocco und Rosamunde durch die Burg. Text: Magda Krön. Hg. von der Burgen- und Schlösser Betriebsführung Salzburg [2004]. (Hier liegt ein Burg-Katalog

das Kölner Beispiel. Er ist stärker strukturiert, es gibt weniger, aber viel größer gedruckten Text und es werden interaktive Aufgaben geboten, z. B. Ausschneiden, Basteln und Malen. Darüber hinaus gibt es bei vier Themen auch Fragen, die sich zu einem kleinen Mittelalter-Quiz bündeln. Auf diese Weise wird eine unterhaltende Auseinandersetzung mit den mittelalterlichen Themen gewährleistet. Das Problem bleiben Verkürzungen und Vereinfachungen, die Vermutungen zu Wahrheiten werden lassen, wie etwa die Erklärung des hängenden Augenlides Oswalds von Wolkenstein,¹⁹ um nur ein Beispiel zu nennen.

2.2 Kinder- und Jugendliteratur als thematisch verbundenes Zusatz-Angebot

In Museen und Ausstellungen zu unterschiedlichen Themen werden Pausen-, Ruhe- bzw. Eigenaktionsbereiche angeboten, vielfach auch Aktivitäten mit PC-Programmen (z. B. in Worms oder in Passau)²⁰ oder Bausteine, Puzzles, Zeichenmaterial und Bücher verschiedener Gattungen zum einschlägigen Thema (z. B. in Karlsruhe oder in Salzburg)²¹.

vor, der in zwei voneinander getrennten Teilen das historische Bauwerk und seinen Kontext für erwachsene bzw. für junge Besucher/innen präsentiert. Im Teil für die Letztgenannten führen die beiden Mäuse Rocco und Rosamunde, die kontinuierlich erzählend und kommentierend präsent sind.)

- 19 Bemerkenswerter Weise werden Oswald und seine physiognomische Besonderheit genannt (unter dem Titel „Tolle Helden – oder doch nicht?“), aber es wird nur eine Erklärung für das geschlossene Auge geboten: „angeborener Augenfehler“ (Tasler, 22). Vgl. dazu Daxecker, Franz: Die Ptosis des rechten Auges Oswalds von Wolkenstein. In: Jahrbuch der Oswald von Wolkenstein-Gesellschaft 9 (1996/97), S. 71–79.
- 20 Bezüglich Passau vgl. Anm. 2 „Ritterburg und Fürstenschloss“, wo mitten in der Ausstellung ein Aktionsraum mit Computer-Spielen angeboten wurde. – Im Nibelungen-Museum in Worms werden IT-Animationen und das traditionelle Medium Buch im Museums-Shop angeboten.
- 21 Vgl. Anm. 3 zur Nibelungen-Ausstellung in Karlsruhe. Hier war am Ende der Ausstellung ein großes Medienangebot für ältere und jüngere Besucher/innen zu finden: z. B. Tonbandaufnahmen mit Interviews mit Literaturwissenschaftler/innen und Wagner-Opern in Ton und Bild; für die Jüngeren eine kleine Bücherstube. – Eine Auswahl an Mittelalterbüchern findet sich auch auf der Festung Hohensalzburg (zur Begleitunterhaltung bei Mittelalter-Festen, aber auch während verschiedener Vermittlungsprogramme für Personen, die im jeweiligen Moment im Geschehen nicht direkt involviert sind), darunter u. a.: Was ist was? Quiz. Ritter und Burgen. 180 Fragen und Antworten. Nürnberg 2000. – Peschke, Hans-Peter von: Was ist was. Burgen. Bd. 106. Nürnberg 1998. – Beheim-Schwarzbach, Martin: Die schönsten Rittersagen. Ravensburg 1989. – Arnold, Luise: Arthur unsichtbar und der Schrecken von Thorblefort Castle. Frankfurt/Main 2006. – Scheffler, Ursula: Hubert und das Schloss der 13 Geister.

Freilich kann so zwischen zwei Ausstellungsabteilungen kein ganzes Buch gelesen werden, aber dieses Angebot ist hauptsächlich als Anregung zu verstehen. Was dafür ausgewählt wird, kann die Lesekarriere der jungen Besucher/innen durchaus beeinflussen.

Die Auswahl für die Festung Hohensalzburg beispielsweise war von folgenden Kriterien geleitet: Es sollte jede Altersgruppe zwischen vier und zwölf Jahren angesprochen sein; es sollten mehr oder weniger abgeschlossene Buch-/Texteinheiten in der Verweilzeit (ca. 15 Min.) rezipierbar sein; es sollten die Möglichkeiten ‚lesen‘/‚vorlesen‘ oder ‚betrachten‘ offen stehen und die Auswahl sollte den aktuellen Stand der literarischen Gestaltung von Themen und Motiven aus dem Mittelalter repräsentieren. Allgemein reichen solche Angebote inhaltlich von speziellen Gestaltungen eines literarischen Stoffes (wie bei der Nibelungen-Ausstellung in Karlsruhe) bis zu allgemein historischen Themen des Alltags und der Literatur des Mittelalters wie in Passau und in Salzburg. Diese Bücher können damit potentiell eine wissens- oder themen-erweiternde oder eine Stoff vertiefende Funktion aufweisen.

2.3 Literarische Stoffe und Motive des Mittelalters in der personellen Vermittlung

Im Zusammenhang mit der didaktischen Literaturvermittlung im Museum können literarische Stoffe des Mittelalters bzw. ihre Nachdichtung für junge Leser/innen in zwei Phasen eine Rolle spielen. Eine große Herausforderung in diesem Zusammenhang ist zunächst der Erwerb der Stoffkenntnis. Hier können nur einige Ansatzpunkte benannt werden. Im Blick auf den Wissenserwerb zu literarischen Inhalten ist für solche Vermittlungsprogramme eine intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften notwendig. Der Inhalt vor allem umfangreicher epischer Texte muss vor dem Museumsbesuch den Schüler/innen zur Kenntnis gebracht werden. Da im

Würzburg 2005. – Osborn, Mary Pope: Der geheimnisvolle Ritter. Bindlach 1993 (= Das magische Baumhaus; 2). – Siegner, Ingo: Der kleine Drache Kokosnuss und der Schwarze Ritter. München 2005. – Stellmacher, Hermien: Wettkampf in der Monster-schule. Ravensburg 2003 (= Der blaue Rabe. Erster Lesespaß). – THiLO: Drachengeschichten. Bindlach 2006 (= Lesepiraten. Kleine Geschichten, großer Lesespaß). – Langenreuter, Jutta/ Schmid, Sophie: Kleiner Ritter Furchtlos. Würzburg 2006. – Melling, David: Der Gute-Nacht-Kuss, der danebenging. Hamburg 2006. – Mitgutsch, Ali: Ritterbuch. Erlebnisse von Wolflied, dem Knappen und seinem Ritter Frank von Fidelstein. Ravensburg 1990.

Regelfall nicht davon auszugehen ist, dass 13- oder 16-jährige das *Nibelungenlied* oder den *Parzival* auf Mittelhochdeutsch lesen, auch nicht die gesamte neuhochdeutsche Übersetzung, wird meist eine kürzende Nach- oder Neuerzählung gewählt. Hier kann auf die Qualität des Lesestoffes durch die Vermittler/in mit den entsprechenden Empfehlungen Einfluss genommen werden. So lassen sich etwa die Sagen-Varianten von Martin Beheim-Schwarzbach und den Geschwistern Hecht als gute Textgrundlagen empfehlen.²² Hier kann nicht umfassend der besondere didaktische Wert von Literaturvermittlung im Museum diskutiert werden, wohl aber soll auf einige Gestaltungsmöglichkeiten der Texte eingegangen werden.²³ Will man den mittelalterlichen Stoff im Museum bzw. in der Ausstellung mit irgendeiner Art von Rollenspiel oder anderen kreativen Gestaltungen durch die Jugendlichen bearbeiten lassen, so ist, speziell in einem historischen Gebäude, der Aspekt der konkreten Verortung²⁴ zu nutzen und es ist eine kurze Handlungssequenz zur kreativen Gestaltung auszuwählen. Die Schüler/innen erhalten im Rahmen einer Museums-Vermittlungseinheit also kurze Textausschnitte (etwa Siegfrieds Einzug in Worms, den Streit der Königinnen, Siegfrieds Ermordung oder Parzivals Kindheit etc.). Hier können wiederum die Gestaltungen der Sagenbücher oder der Jugendromane als Textgrundlage herangezogen werden oder die Jugendlichen können für diese Ausschnitte auch mit direkten Übersetzungen des mittelhochdeutschen Textes arbeiten. Gelegentlich kann auch die zweisprachige Ausgabe gewählt werden, um den jungen Museumsbesucher/innen für ihren Gestaltungswillen auch die mittelhochdeutsche Textvariante zur Verfügung zu stellen. Wenn Stoff und Methode klar sind und darüber hinaus der Wille zur Kreativität vorhanden ist, können interessante Ergebnisse erzielt werden, wie Parzival-Raps und (sozusagen unausweichlich!)

22 Beheim-Schwarzbach, Martin: Rittersagen. Illustriert von Walter Grieder. Wien/Heidelberg 1973 (auch spätere Auflagen). – Ders.: Deutsche Heldensagen. Illustriert von Walter Grieder. Wien/Heidelberg 1973 (spätere Auflagen) – Hecht, Gretel und Wolfgang: Deutsche Heldensagen. Leipzig/Weimar 1981 (auch spätere Auflagen).

23 Vgl. Schmidt, Siegrid: *Under der linden saz ich uf eime steine*. In: Ulrich Müller u. a. (Hg.): Walter lesen. Interpretationen und Überlegungen zu Walther von der Vogelweide. Göppingen 2001 (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik Nr. 692), S. 255–277. Hier S. 265–267.

24 Vgl. Karg, Ina: ... und waz si guoter lère wernt ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/Main u. a. 1998 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts Band 35), S. 186.

Helden- und Heldinnen-Persiflagen. So gestalten die Jugendlichen gewissermaßen ihre eigenen Adaptationen des Stoffes mit ihren Fähigkeiten für ihre Interessen im alternativen Bildungsraum ‚Museum‘.

3 Das Museum im Kinder- und Jugendbuch

Bei den im Folgenden behandelten Werken verkehrt sich das Verhältnis Museum und Kinderbuch. Nicht mehr das Buch ist in irgendeiner Weise Teil des Museums, sondern das Museum ist Element der fiktionalen Erzählung für Kinder oder Jugendliche.

Hier sei ein Beispiel vorgestellt, das diesen Typus repräsentiert: Albrecht Gralles *Dürer-Roman*. Überraschenderweise finden sich dazu nur wenige (literarische) Beispiele, sodass eine ‚Auswahl‘ kaum möglich war. Eine der Schwierigkeiten bei dieser Literatursuche ist, dass der Titel diese Zusammenhänge zwischen Museum und Mittelalter nicht immer deutlich werden lässt.²⁵

*Albrecht Gralle*²⁶: *Der Löwe des Herrn Dürer*, Zürich 2009

Ben und Kati, Cousin und Cousine (etwa zwischen elf und 13 Jahre alt; Bens Vater ist im Moment auf Grund von Arbeitslosigkeit in argen Geldnöten), müssen (ohne die Vorgeschichte zu kennen) ihre nicht besonders geliebte, nicht sehr gesunde Tante in Nürnberg zu deren Geburtstag besuchen. Zum besonderen Missfallen von Ben soll auch noch das Mu-

25 Als weiteres Beispiel ist zu nennen: Neubauer, Annette: Das rätselhafte Schwert. Reinbek/Hamburg 2008. Das Wormser Nibelungen-Museum spielt hier keine vergleichbar zentrale Rolle wie bei Gralle. Es sind vorwiegend die historischen Orte in Worms, durch die die Vergangenheit Teil der Gegenwart wird. – Ein interessantes Beispiel für diese Art der produktiven Mittelalter-Rezeption in der Kinder- und Jugendliteratur schien mir der Jugendroman von Cassandra Golds *The Museum of Mary Child* (Tusla Oklahoma 2009) zu sein: Die junge Heldin heißt Heloise, was für mich zunächst den Verweis auf Abaelard und Heloise implizierte. Ein Museum steht im Mittelpunkt. Allerdings erwiesen sich die Anknüpfungen ans Mittelalter doch als sehr vage bzw. blieben auf der allgemeinen Ebene des Religiösen, sodass ich eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Werk zum vorliegenden Thema nicht als adäquat ansehe.

26 Albrecht Gralle wurde 1949 in Stuttgart geboren, Stud. Evang. Theologie, fünf Jahre kirchlicher Entwicklungsdienst in Westafrika. Seit 1983 freier Schriftsteller: Kurzgeschichten, Romane, Kinderbücher, in Northeim bei Göttingen. Vgl. Gralle, Albrecht: *Der Löwe des Herrn Dürer*. Zürich 2009, S. 258.

seum im Dürer-Haus als Nachmittagsunterhaltung besucht werden. Das einzig Lockende: Dort ist der Stich „Der heilige Hieronymus im Gehäuse“ im Original zu sehen, den die Tante als Druck an der Wand hängen hat. Dieses Bild hat schon mehrfach Bens Aufmerksamkeit erregt. Die Kinder gehen also mit und müssen dann noch zu allem Überfluss die geliebten Handys ausschalten. Eine Dame, als Agnes Dürer verkleidet, führt die Familie durch das Haus. Hier erfährt der/die Leser/in schon einiges über die historischen Raumfunktionen. Damit wendet sich, ein bisschen naiv,²⁷ das Blatt, d. h. die Interessenslage der Kinder, vor allem die Bens:

Ben vergaß seine schlechte Laune, denn er entdeckte in der nächsten Stunde überall interessante Sachen. Die Küche z. B. war früher völlig verrauht, und die Pfannen hatten ein enormes Gewicht. Ben hob sie hoch und pffte bewundernd durch die Zähne. Die Werkstatt des Malers im Stockwerk darüber war beeindruckend. Überall standen kleine Töpfe mit farbigem Pulver und Flüssigkeiten herum. ... Holz- und Kupferplatten lagen auf breiten Tischen, und Umrisse von Bildern waren darauf zu erkennen. ... (Gralle, 12)

Es folgen einige Darstellungen von historischen Materialien und Methoden. Dann geschieht das Entscheidende:

Die Besucher gingen mit Frau Agnes weiter in den dritten Stock. Dort oben blieb Ben stehen und ließ die Gruppe vorbei gehen. Er hatte nämlich ein rot-weißes Plastikband vor einer Tür gesehen, und das interessierte ihn. ... Warum hatte man sie [die Tür; S.S.] nicht einfach abgeschlossen? ... Leise knarrend öffnete sie sich ... Ein paar Bretter lagen herum ... (Gralle 13–15)

Die Kinder entdecken am Boden eine bunte Spirale, die wie ein Karussell aussieht. Wie nicht anders zu erwarten, entpuppt sich das Ganze als Schacht in die Vergangenheit. Die beiden Kinder landen bei Dürers im Jahre 1510. Es kommt zu komischen Szenen des Erkennens und der Erkenntnis. Es gibt dort Menschen, die in einer seltsamen Sprache sprechen, und vor allem stehen keine Autos mehr am Parkplatz vor dem Dürerhaus, sondern nur Kastanienbäume. Nach kurzer Gewöhnungsphase freunden sich die Kinder mit den Dürers intensiv an. Allgemein bleiben Ben und Kati allerdings Fremde; sie haben Probleme mit mittelalterlichen Alltagsabläufen und manchen Verhaltensweisen der mittelalterlichen Zeitgenossen. Umgekehrt können etliche Bewohner des 16.

27 Kinder zeigen zwar tatsächlich großes Interesse an der Alltagsgeschichte vergangener Epochen, sei es nun das Mittelalter, die Antike oder das Geschehen um die Kelten, aber die Wendung ist hier doch etwas abrupt und wirkt zu inszeniert.

Jahrhunderts mit Reaktionen der Kinder schwer oder gar nicht umgehen. So kommt es zu Missverständnissen und sogar zu bedrohlichen Situationen, denen die Kinder sich gelegentlich nur durch Flucht entziehen können. So wird einerseits Wissen über den Alltag im Mittelalter vermittelt und gleichzeitig die nicht gänzlich überwindbar Alterität thematisiert.

Es gibt erhellende und verwirrende Gespräche über die Kunst von Meister Dürer, denn einerseits wissen die Kinder von Werken, die noch gar nicht entstanden sind (Löwe), andererseits führt Albrecht Dürer sie in die Entstehung seiner Kunstwerke ein. Zuletzt ergibt sich eine Situation, die zur Rettung von Dürer und seinem Werk, aber auch zur Rettung von Bens Vater führen soll. Zwei etwas finstere Gestalten sind aufgetaucht, und es wird klar, dass sie der Familie Dürer Böses wollen, nämlich die Bilder stehlen und das Haus anzünden. Den Kindern gelingt es, ihre Pläne aufzudecken und sie mit Meister Dürers Hilfe aus der Stadt zu vertreiben. Dürer kommentiert:

„Ein herrlich plan! So machet mir's! Ich geh alsogleich an die arbeit!“
(Gralle, 205)

Ben will von Dürer gefertigte Skizzen zunächst für die Überlistung der mittelalterlichen Einbrecher und Brandstifter nutzbar machen. Um die finanziellen Probleme in der Gegenwart zu lösen (Vaters Arbeitslosigkeit,) will er die Arbeiten ins Jetzt mitnehmen. Er will vortäuschen, diese Blätter auf dem Dachboden der Tante aufgefunden zu haben, um sie hinreichend gewinnbringend zu verkaufen. So kommen die Kinder wieder im Luft- und Zeitschacht in die Gegenwart. Noch hat Ben die wertvollen Skizzen unterm Arm, aber er konnte nur das Material, nicht die Kunst mit in die Gegenwart retten, d. h. von Dürers Skizzen ist im 21. Jahrhundert auf den Rollen nichts mehr zu sehen. Nur Tante Dia hat das sogleich durchschaut, denn sie, so stellt sich heraus, hat die Dürers schon öfter besucht.

Hier wird also das Bildungs-Medium Museum zur Zeitmaschine, zum Transfer-Medium in eine andere Welt. Dort begegnen die Kinder alltags-historischen Phänomenen vermengt mit Elementen des zeitlosen, durchaus nicht an den Schauplatz Mittelalter gebundenen Abenteuer-Romans. Es wird von mittelalterlichen Dingen und Gegebenheiten erzählt, Gegenstände und Arbeitsweisen werden beschrieben und die (nicht besonders kunstvoll) archaisierende Sprache soll spätmittelalterliches Ambiente verbreiten, die Alterität betonen, auch in der Schreibweise.

Zusammenfassung und Schlusswort

Somit sind in der Verbindung von Museum und Ausstellung mit Kinder- und Jugendliteratur verschiedene Subgattungen relevant, die vom Sagenbuch über den Abenteuer-Roman (als stofflich-thematische Anbindung oder als Gattung, in der über das Museum erzählt wird) bis zum speziellen Fach- und Sachbuch für Kinder- und Jugendliche, dem Junior-Katalog, reichen. In jedem Fall implizieren die Werke mehrere Funktionen für das junge Publikum: Sie sollen unterhalten, mit der erzählten Geschichte oder mit einem aktivierenden Element; sie sollen aber in jedem Fall informieren bzw. eine didaktische Komponente aufweisen, sei es durch die direkt gebotene Sachinformation in den Kinder- und Jugendkatalogen oder im Sinne der mehrfachen und indirekten Lehrhaftigkeit in den Abenteuerromanen. *Last but not least* ist daran zu erinnern, dass Kinder- und Jugendliteratur selbst zum Ausstellungsgegenstand, zum Exponat werden kann, als Gattung an sich oder als eine Gattung der literarisch produktiven Mittelalter-Rezeption, die den museal präsentierten literarischen Text für eine junge Leserschaft gestaltet.

Diese Gattungen und Subgattungen konnten hier nur kommentierend genannt und ihren Funktionen zugeordnet werden. In einer detaillierten Analyse könnte die Frage diskutiert werden, wie die jeweiligen Genres hinsichtlich ihrer fachlichen und didaktischen Qualität zu optimieren sind bzw. wie vorhandene erzählende Literatur als Exponate, für die Vermittlung oder für das Angebot im Museums-Shop für den jeweiligen Zweck zielgerichteter auszuwählen sind. Qualitätsmerkmale hierfür könnten oder müssten natürlich sachliche Richtigkeit bzw. kreative und literarische Qualität und eine ausgewogene Mischung aus aktuellen und historischen Texten sein.

Sabine Berthold (Berlin)

Creating History

Zeitreisen ins Mittelalter in der Sachliteratur für Kinder und Jugendliche

I.

Die Geschichte des Mittelalters und der „Mensch des Mittelalters“ (Jacques Le Goff) sind zunehmend Gegenstand „populärkultureller Repräsentation, Produktion und Konsumtion“¹. Die Faszinationsgeschichte des Mittelalters, die sich im aktuellen Mittelalterboom fortsetzt, ist zugleich ein wichtiger Bestandteil der kulturellen und literarischen Praxis von Kindern und Jugendlichen – sei es in Form von Computerspielen, in denen interaktiv mittelalterliche Geschichte geschrieben wird, sei es im populären Genre der Fantasyliteratur oder sei es im populären Kinder- und Jugendfilm, in dem literarische Klassiker wie Tonke Dragts *Der Brief für den König* (1977) spektakuläre Aktualisierungen erfahren. Die Popularisierung des Mittelalters scheint auf den ersten Blick mit Strategien der Fiktionalisierung, mit der *Erfindung* – und nicht der *Findung* – von Welten zu korrelieren. Der „symbolische wie dingliche Zitatenschatz“² des Mittelalters wird in historischen Romanen und in der Fantasyliteratur zu neuen Mythen mit großer Faszinationskraft verwoben. So zutreffend diese Beobachtung ist, so fehlt bei dieser Betrachtungsweise doch eine Gattung, die ein zentraler Bestandteil der literarischen Sozialisation mit großer kultureller Prägekraft ist. Die Rede ist von der Sachliteratur – angefangen vom Sachbilderbuch bzw. illustrierten Sachbuch bis hin zum erzählenden Sachbuch und populären Sachmedien wie Computerspielen (*serious games*) und Hörbuch. Sachliteratur für Kinder vermittelt, so meine These, eine Grammatik des Mittelalter-Wissens, d. h. ein basales Wissen über gesellschaftliche Verhältnisse, Herrschafts-Repräsentationen, das Alltags-

1 Korte, Barbara; Paetschek, Sylvia (Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Bielefeld 2009, S. 9.

2 Eisele, Nicola: Kleiner Hobbit und Großer Artus. Populäre mittelalterliche Mythen und ihr Potenzial für die Förderung historischen Denkens. In: Korte/Paetschek (2009), S. 99.

leben des mittelalterlichen Menschen, über Konfliktpotentiale, aber auch über die Schönheiten der mittelalterlichen Feste, Turniere und Rituale. Sachliteratur und -medien entwerfen historische, soziale und symbolische Räume und übernehmen dabei zugleich eine wichtige Orientierungsfunktion, indem sie Inseln des Wissens schaffen. Sachbücher für Kinder und Jugendliche stehen dabei – dies ist eine zentrale Kontinuitätslinie – nach wie vor in einer Tradition von Belehrung und Unterhaltung, die ihre Ursprünge bei Johann Amos Comenius hat und dann insbesondere von Joachim Heinrich Campe geprägt wurde. Das Begriffspaar ‚prodesse et delectare‘ ließe sich in der heutigen Mediengesellschaft übersetzen in ‚Edutainment und Historytainment‘ – als Verbindung von Wissensvermittlung und Unterhaltung.

Die Vielgestaltigkeit aktueller Sachbuchformate verweist dabei zugleich auf ein definitorisches Problem bei der Kategorisierung von Sachliteratur. Als zentrales Merkmal von Sachliteratur – darüber herrscht Einigkeit – gilt zunächst ihr „Sachbezug“³, weiterhin ihre zugleich belehrende und unterhaltende Präsentationsform. Sachliteratur bildet in dieser Definition ein „Gegenkorpus zur schönen Literatur, zur Unterhaltung“⁴. Als Gemeinsamkeit unterschiedlicher Sachbuchformate lässt sich auch die Intention sehen, „wissenswerte Informationen über Mensch und Welt breiteren, über die Fachwelt hinausgehenden Kreisen zu vermitteln“⁵. Sachliteratur für Kinder und Jugendliche zeichnet sich zudem durch ihre spezifischen Strategien der Didaktisierung (Akkommodation) aus, was aber durch höchst unterschiedliche Gestaltungsmittel – von der deskriptiven Sprache bis zum Storytelling – umgesetzt wird. Festzuhalten ist, dass das Sachbuch zwar faktuale und fiktionale Verfahren kombinieren und sich Strategien der Fiktionalisierung bedienen kann, dass aber die zugrundeliegende Intention – der informativen Erhellung eines Sachverhalts – dabei eine andere ist als bei der Belletristik. Während der Mittelalter-thematische historische Roman tendenziell eher eine „Illusionserfahrung“ und somit auch das „Eintauchen in die Vergangenheit“ vermitteln will, tendiert das Mittelalter-thematische

3 Steinlein, Rüdiger: Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität im Kinder- und Jugendsachbuch. Überlegungen zur Bestimmung eines vielgestaltigen Genres. In: Sachtexte für Kinder und Jugendliche. Hg. von Almuth Meissner; David Oels; Henning Wrage. Hannover 2010. (= 5. Jg./Heft 1/2), S. 30.

4 Steinlein (2010), S. 30.

5 Würmann, Carsten: Art. ‚Sachbuch‘. In: Metzler Lexikon Literatur (2007), S. 671/Sp. 1.

Sachbuch dazu, eine „Differenzerfahrung“⁶ im Sinne der Beobachtung der Vergangenheit zu ermöglichen. Beide Gattungen eröffnen daher höchst unterschiedliche Geschichtserfahrungen und -zugänge, jedoch gibt es im Zuge der Hybridisierung der Gattungszuordnungen auch zahlreiche Verbindungslinien und Überschneidungen.

Altersspezifisch lassen sich unterschiedliche Präferenzen für das geschichtsthematisierende Sachbuch oder den historischen Roman feststellen. So kommt eine Pilotstudie von Nicola Eisele zu dem Ergebnis, „dass die Vorliebe zum Sachbuch im Alter von sechs bis zwölf Jahren in der Pubertät von fiktionalen Erzählungen abgelöst wird“⁷. Auf der anderen Seite interessieren sich Jugendliche nicht nur für die spektakulären Aspekte des Mittelalters, sie haben auch – so das Ergebnis einer Untersuchung von Carlos Kölbl – großes Interesse an „gesicherten Aussagen“⁸ über die ‚historische Wahrheit‘ und stellen positivistisch geprägte historische Fragen. Sachliteratur und Belletristik vermitteln daher unterschiedliche Zugänge zum Mittelalter und sollten im Rahmen des Deutsch- oder Geschichtsunterrichts bzw. fächerübergreifenden Unterrichts idealerweise komplementär eingesetzt werden.

II. Didaktisierung des Mittelalters in Sachliteratur und Belletristik – altersspezifische Funktionen und Modelle

Die unterschiedlichen Funktionen der Mittelaltervermittlung und altersspezifischen Präferenzen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- 1 Das (illustrierte) Sachbuch ist ein *dooropener* zum Thema Mittelalter. Faktuales Wissen wird von Kindern partiell als fiktional erlebt, da in der frühen Kindheit noch kein ausgebildetes Fiktionalitätsbewusstsein ausgebildet ist.
- 2 In der Adoleszenz ist ein verstärktes Interesse an fiktionalen Mittelalterwelten (vom Fantasyroman bis zum Computerspiel) festzustellen. Mittelalterliche Heldenstoffe bieten reichlich Identifikationspotential für das Durchspielen adoleszenter Identitätssuche.

6 Buck, Thomas Martin: Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule. Schwalbach/Ts. 2008, S. 395.

7 Eisele (2009), S. 92.

8 Carlos Kölbl, zitiert nach Eisele (2009), S. 100.

- 3 Im erzählenden Sachbuch für Jugendliche kommt es zu einer Verbindung von faktualen und fiktionalen Elementen. Wissensvermittlung und Unterhaltung ergänzen sich und werden z. B. durch literarische Techniken wie *storytelling* umgesetzt.
- 4 Für beide Adressatengruppen – Kinder und Jugendliche – ist eine tiefgreifende Veränderung der literarischen Sozialisation durch die neuen Medien erkennbar. So werden zunehmend multimediale Wissensformate wichtig, wie die Konjunktur der Lernspiele (*serious games*) zeigt.

Im Folgenden möchte ich anhand exemplarischer literarischer Modelle und Textgattungen unterschiedliche Formen der Inszenierung und Vermittlung von Mittelalterbildern vorstellen.

III. Mittelalter-Perspektiven im illustrierten Sachbuch – Emotionalisierung durch Wissensaneignung

Mythologische Stoffe mittelalterlicher Prägung sind ein fester Bestandteil des Sachbilderbuchs. Insbesondere populäre Sachbilderbuch-Reihen prägen das Mittelalter-Wissen von Kindern in entscheidender Weise. Gerade die häufig romantisierende Ritterdarstellung präfiguriert in nicht unerheblicher Weise das spätere Mittelalter-Verständnis von Kindern und Jugendlichen. Das Sachbilderbuch suggeriert durch seine graphische Präzisionsästhetik einen hohen Authentizitätsgrad und einen unmittelbaren Realitätsbezug. Gerade der Kombination der „Vermittlung von Sachwissen über Text und Bild“ wird gesellschaftlich ein „hoher Bildungswert“⁹ zugesprochen. Jens Thiele erklärt die Bedeutung des illustrierten Sachbuchs als Bildungsmedium mit seinem (vermeintlich) realistischen Zugriff auf die Wirklichkeit, „zumal, wenn [die Sachbuchillustration] nach den Gesetzen der Zentralperspektive entwickelt ist“¹⁰. Authentizität wird dabei über veristische Darstellungsformen erzeugt – man könnte dies auch als ein ausgeklügeltes Verfahren der Authentizitätsfiktion bezeichnen. Der Klassiker einer solchen veristischen Beglau-

9 Thiele, Jens: Die Sache mit dem Sachbild. Neun Spotlights auf das Illustrieren einer Sache. In: Sachtex te für Kinder und Jugendliche. Hg. von Almuth Meissner; David Oels; Henning Wrage. Hannover 2010. (= 5. Jg./Heft 1/2), S. 44.

10 Thiele (2010), S. 45.

bigungsstrategie ist nach wie vor die im Tessloff-Verlag erscheinende *Was-ist-Was*-Reihe, die durch nüchterne Darstellung und puristische Ästhetik ganz im Zeichen der Wissensvermittlung steht und die sich der dargestellten Sache aus unterschiedlichen Blickwinkeln nähert. Durch den Einsatz von Fotografien und realistischen Illustrationen soll eine beglaubigte, objektivierte Geschichtsvorstellung vermittelt werden. Dies lässt sich an dem *Was-ist-Was*-Titel *Mittelalter* (2010) gut nachvollziehen: Das Sachbuch bildet den gesellschaftlichen Kosmos des Mittelalters, seine sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen in episodischer, durch Fragen strukturierter Form ab. Dem Prinzip der Gegenwartsrelevanz und der Dialogizität folgend, lautet die erste Frage an den Leser: „Warum ist das Mittelalter für uns so spannend?“¹¹ Beantwortet wird diese rhetorische Frage mit den Widersprüchlichkeiten des Mittelalters, mit den divergenten Vorstellungen eines ‚dunklen‘ oder ‚hellen‘ Zeitalters. Im Folgenden wird ein kaleidoskopartiges Mittelalterbild aus Fotografien, mittelalterlichen Illustrationen und Abbildungen von mittelalterlichen Objekten und Relikten zusammengefügt, das das Ziel verfolgt, das Mittelalter ‚als Ganzes‘ multiperspektivisch zu präsentieren. Sachillustrationen verdeutlichen modellhaft eine „streng geordnete Gesellschaft, in der jeder Mensch seinen festen Platz hatte“¹², wobei Simultanbilder und Panorama-Darstellungen sich mit Querschnitt-Darstellungen und Nahaufnahmen abwechseln. Das Modell der Ständepyramide illustriert starre Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse und klammert die Frage nach sozialer Mobilität und Dynamik kategorisch aus. Einzig die Menschen in der Stadt werden von dem Bild einer starren Gesellschaftsform ausgenommen: „Die Menschen in der Stadt erkämpften sich mit der Zeit mehr Rechte, aber auch sie lebten in einem starren Korsett von Regeln und Vorschriften.“¹³ Das Leben in der Stadt ist hier – wie in zahlreichen anderen Sachbüchern – ein zentraler Topos, der mit der Beschreibung der Spezialisierung der Handwerksberufe verknüpft wird. Das Ziel, genaues Sachwissen bis ins Detail zu präsentieren, spiegelt sich in der Genauigkeit der Berufsbezeichnungen, die als

11 Peschke, Hans-Peter von; Smirnov, Nikolaj: *Mittelalter*. Nürnberg: 2010 (= *Was ist was*, 118), S. 3.

12 Peschke (2010), S. 4.

13 Peschke (2010), S. 7–8.

Reihung präsentiert werden und zugleich soziale Grundtypen des Mittelalters markieren. Das kaleidoskopartige Bild des Mittelalters wird mit einem Ausblick in die Zukunft abgerundet – der „Aufbruch in eine neue Zeit“, die Neuzeit, beginnt. Und damit ist „das eng begrenzte Weltbild des Mittelalters [...] nun durchbrochen“¹⁴.

Demgegenüber setzt die im Loewe-Verlag erscheinende Sachbuch-Reihe *Mittelalter Wissen* von Lydia Hauenschild auf die Verbindung von „Abenteuer- und Sachgeschichten“ und damit auf eine narrative Präsentation von Sachwissen. Eine in der Gegenwart spielende fiktionale Rahmenhandlung – eine Familie besucht eine mittelalterliche Burg – wird verzahnt mit faktualen Informationen über die mittelalterliche Gesellschaft und Politik, die in Form von Info-Blöcken alternierend zur narrativen Erzählung dargestellt werden. Ausgehend von der abenteuerlichen Exploration der Burg und dem Fund einer alten Chronik wird daran anschließend mit Diagrammen und Sachillustrationen das Leben im Mittelalter am Beispiel des Lehnswesens erklärt. Auf diese Weise werden im Folgenden auch andere Aspekte der mittelalterlichen Gesellschaft erklärt: Recht und Gesetzlose, Hexenverfolgung, Krieg und Herrschaft, Kirche und Klosterleben sowie der Aufstieg der Städte. In loser episodischer Abfolge werden Facetten der mittelalterlichen Welt präsentiert und erklärend in die Gegenwart übersetzt, wobei immer das Bestreben erkennbar ist, emotionalisierende Erzähltechniken mit nüchtern-deskriptiver Wissens- und Wertevermittlung zu verknüpfen. Argumentativ werden dabei sowohl Alteritäts- als auch Kontinuitäts Erfahrungen vermittelt, wird das Mittelalter einerseits als Erfahrung der Fremde dargestellt und werden andererseits die Kontinuitäten und Brücken zur Gegenwart gezeigt. Am Beispiel des Motivs der Hexenverfolgung lässt sich dieser erklärende und zugleich dialogische Gestus gut erkennen:

„Die Frau schmunzelt. „Es ist den Leuten bloß unheimlich, weil ich im Wald Kräuter sammle. Jede Frau, die das macht, wird früher oder später als Hexe bezeichnet.“ Davon hat Martin schon gehört.“¹⁵

Mit dem Thema Hexenverfolgung und soziale Exklusion führt dieses Sachbuch in einen zentralen Bereich der mittelalterlichen Ständegesellschaft ein. Zugleich ist damit die Frage nach den Möglichkeiten sozialer

14 Peschke (2010), S. 46.

15 Hauenschild, Lydia: *Leselöwen. Mittelalter-Wissen*. Bindlach 2007, S. 24.

Mobilität in der mittelalterlichen Welt gestellt, nach Freiheit und Unfreiheit, nach Inklusion und Exklusion. Die Ständegesellschaft und ihre ikonographische Präsentation als Ständepyramide findet sich in fast allen Sach(bilder)büchern – so auch hier. In den meisten Sach(bilder)büchern wird die Vorstellung vermittelt, dass keine oder nur eine geringfügige soziale Mobilität vorhanden war, das Modell einer starren Ständepyramide erscheint gerade im illustrierten Sachbuch als höchst wirkmächtiges und normiertes Deutungsmuster. Interessanterweise stellt sich die Darstellung sozialer Mobilität in der Belletristik und vor allem im historischen Roman sehr viel dynamischer da. Ein Beispiel dafür ist Kirsten Boies historischer Roman *Der kleine Ritter Trenk*. Das Aufstiegs-Modell *from rags to riches* bietet durch die beschriebene Mobilisierung mehr Möglichkeiten zur Emotionalisierung des Lesers; so könnte sich die Differenz zwischen Sachbuch und Belletristik erklären.

Ein weiteres Beispiel für die Erschließung des Mittelalters im illustrierten Sachbuch stellt David Macaulays Klassiker *Es stand einst eine Burg* (1977) dar. Auf den ersten Blick wird die historisch beglaubigte Geschichte der Entstehung einer mittelalterlichen Burg aus der Perspektive des Meisters James vorgeführt. Auf den zweiten Blick wird deutlich, welche kulturgeschichtlichen Funktionen die Burg hat und wie sie zugleich das für das Mittelalter charakteristische Weltbild und seine christlichen Fundamente spiegelt (dies wird z. B. in der Schilderung der Kapelle deutlich). Macaulay stellt Geschichte und Funktionen der Burg – als Wohn-, Repräsentations- und Verteidigungsraum – dar. Erzählt wird die strategische Planung von Burgen zur Ausdehnung des Herrschaftsbereichs am Beispiel der Eroberungspläne König Edwards des Ersten im 13. Jahrhundert. In Sprache und Illustrationsstil wird eine möglichst wissenschaftliche Darstellung der Burg angestrebt, die mittels Grundriss-Zeichnungen, Detailansichten der Anlage, Abbildungen von Stadtplänen und Karten umgesetzt wird. Als Leitfigur führt Meister James, Baumeister der Burganlage, durch die Handlung. Geschichte wird personalisiert, indem Arbeitsabläufe am Beispiel der unterschiedlichen Handwerksberufe veranschaulicht werden – vom Steinbrecher, Schmied, Mörtelmischer, Steinmetzmeister bis hin zu den Zimmerleuten und Erdarbeitern. Macaulays komplexe und minutiös bis ins Detail erfasste Beschreibung des Entstehens einer Burg, die gewissermaßen Stein für Stein mitvoll-

zogen werden kann, ist für kindliche und jugendliche Leser eine Herausforderung und bedarf sicherlich der erklärenden Vermittlung durch erwachsene Vermittler. Die dargestellte mittelalterliche (Burg-)Welt wird in wechselnden, der Filmästhetik entlehnten Perspektiven vorgeführt: in Totale, Halbtotale und Nahaufnahme werden multiperspektivisch das Äußere und Innere der Burg skizziert – mit dem Anspruch, das ‚Ganze der Sache‘ zu vermitteln. Die im illustrierten Sachbuch erkennbare Faszination für das dem bloßen Auge nicht zugängliche Detail (man könnte mit Walter Benjamin auch sagen: des ‚optisch Unbewussten‘) und die gleichzeitige Faszination für die diskursive Verortung des Sachverhaltes durch Fachtermini, wird an diesem Sachbuchklassiker modellhaft deutlich. Eine emotionalisierende Ansprache des Lesers geschieht durch die Partizipation am Schaffensprozess, der sich sukzessive mit der Lektüre, Seite für Seite, vollzieht. Der kindliche und jugendliche Leser kann dabei selbst in die Rolle eines Baumeisters schlüpfen, der souverän alle Arbeitsabläufe lenkt – und sich auf einer Bank sitzend in Ruhe sein fertiges Werk betrachten kann! Dramaturgisch geschickt wird nach dem mühevollen Aufbau von Burg und Stadt auch die Kehrseite der Belagerung und Zerstörung gezeigt. Den Abschluss dieses Modells der mittelalterlichen Welt am Beispiel des Schauplatzes der Burg bildet auch in diesem Sachbuch wieder ein Ausblick auf die Zukunft. Die Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten wird hier jedoch in einer eher allegorischen Weise gestellt, untermalt durch eine stimmungsvolle Illustration und inszenatorische Sicht, die die Burg als imposante Silhouette vor einem düsteren Gewitterhimmel zeigt:

„Im Laufe der Jahrhunderte ragte Meister James' einst so trutzige Burg schließlich ohne Dach und Fach auf und wurde zu einem Steinbruch für den Bau von neuen Häusern in der Stadt. Die ehemals so eindrucksvolle Stadtmauer erschien den Stadtvätern nun eher hinderlich als notwendig.“¹⁶

Die Burg trutzte dem Wandel der Zeiten und erhält eine überzeitliche Qualität, während sich Geschichtsprozesse als durch Kontingenz geprägt darstellen – so ließe sich dieses abschließende Bild deuten, das den nüchternen Rahmen des Sachbuchs überraschend sprengt.

16 Macaulay, David: Es stand einst eine Burg. Ungekürzte Ausg., 11. Aufl. München 1996, S. 78–79.

Ausgehend von den vorgestellten drei unterschiedlichen Perspektivierungen und Deutungen des Mittelalters im illustrierten Sachbuch lassen sich mögliche Lernziele für den Unterricht ableiten. Zu diesen zählt die Reflexion der unterschiedlichen – sowohl sprachlichen als auch bildlichen – Perspektivierungen des Mittelalters, das kritische Hinterfragen des durch veristische Illustrationen vermittelten Authentizitätsanspruchs des Sachbuchs und des damit verknüpften Mittelalterbildes, aber auch die Erschließung der Möglichkeiten der Wissensvermittlung durch die multiperspektivische Inszenierung des Mittelalters im illustrierten Sachbuch.

IV. Kontinuität und Differenz – imaginäre Reisen ins Mittelalter

Zu den wichtigen kognitiven Lernzielen gehört die Wahrnehmung von Kontinuitäten zwischen Mittelalter und Moderne, aber auch die Erschließung von Alterität und Differenz. Jacques Le Goff beschreibt die mehrdimensionale Auseinandersetzung mit dem Mittelalter als „Begegnung mit dem anderen und sich selbst“¹⁷ und bezeichnet die damit verbundene Alteritätserfahrung und Exploration der eigenen Identität als eine imaginäre Reise: „Ihr werdet den Eindruck haben, eine Reise in die Fremde unternommen zu haben, als ob Ihr nach Ägypten, Indien, China oder Mittelamerika gefahren wäret.“¹⁸ Kontinuität und Alterität – diese beiden komplementär aufeinander bezogenen Lernziele lassen sich im Rahmen des Deutschunterrichts anhand zweier literarischer Genres erarbeiten: am *Zeitreiserroman* und am *Kriminalroman*. In beiden Genres wird nicht ausschließlich eine *Secondary World* – eine Anderswelt – abgebildet, sondern es steht das multiperspektivische Verwirrspiel von Gegenwart und Vergangenheit im Vordergrund, das für den Leser mit der Lust am spielerischen Zeiten- und Rollenwechsel verknüpft ist. Insbesondere der Zeitreiserroman lässt hier strukturelle Parallelen zum phantastischen Roman und dessen Gestaltung eines Zwei-Welten-Modells erkennen. Ich schlage daher vor, die so verfahrenen geschichtsthematisierenden Zeitreiserromane als eine *Literatur des Brückenbauens* zu bezeichnen.

17 Le Goff, Jacques: Das Mittelalter für Kinder. München 2007, S. 104.

18 Le Goff (2007), S. 104.

Der Zeitreiserooman – Brücken zwischen Vergangenheit und Gegenwart

Zeitreiseroomane in die mittelalterliche Vergangenheit erfreuen sich größter Beliebtheit – durch sie können Vergangenheits- und Gegenwarts-erfahrung zusammengeführt und kontrastiv verglichen werden. Zwar handelt es sich beim Zeitreiserooman nicht um Sachliteratur, jedoch um eine Spielart des historischen Romans, in der faktuale und fiktionale Elemente kombiniert werden und eine „Orientierung an historischen und damit realen, überprüfbaren Fakten“¹⁹ vorliegt. Es handelt sich also um eine Verbindung von Faktualität und Fiktionalität, um eine Hybridität der Gattungen, die sowohl in Bezug auf die Sachliteratur als auch in Bezug auf die Belletristik gegeben ist. Die dargestellten Zeitreisen sind zirkuläre Reisen, d. h. es wird von der primären Welt (Gegenwart) in die sekundäre Welt (Vergangenheit) und auch wieder zurück gereist. Das Modell der Zeitreise in die Zukunft, wie es exemplarisch in H.G. Wells Roman *The Time Machine* (1895) modelliert wurde, erfährt im Modell der Reise in die Vergangenheit eine Inversion. Für beide Zeitreisemodelle – in die Zukunft und die Vergangenheit – ist jedoch charakteristisch, dass sie Bekanntes und Unbekanntes verschränken, dass die andere Zeit zu einem „bekannt-unbekannten Raum“²⁰ wird und dass auf diese Weise feststehende temporale Kategorien eine Umdeutung erfahren. Claudia Friersers Zeitreiserooman *Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder* (EA 2004) konfrontiert auf diese Weise das Nürnberg der 1980er Jahre mit dem mittelalterlichen Nürnberg im Jahre 1484. Es ist zugleich eine zeitenübergreifende Freundschaftsgeschichte zwischen Oskar und Albrecht, der sich im Laufe der Handlung als der kleine Albrecht Dürer erweist – noch bevor er seine große Karriere beginnt. Oskar, der Protagonist des Romans, findet in einer alten Truhe den Brief seines Großvaters mit dem folgenden Inhalt:

„Ich schreibe diesen Brief zu einem Zeitpunkt, der für mich Gegenwart bedeutet, der aber für Dich, wenn Du diesen Brief liest, schon Vergangenheit sein wird, genauso wie für mich der Zeitpunkt, zu dem Du diesen Brief liest, in der Zukunft liegt, während er für Dich doch die Gegenwart

19 Glasenapp, Gabriele von: Historische und zeitgeschichtliche Literatur. In: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Reiner Wild. Stuttgart; Weimar 2008, S. 352.

20 Seeber, Hans Ulrich; Griem, Julika (Hg.): Raum- und Zeitreisen. Studien zur Literatur und Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts. Tübingen 2003, S. 2.

ist. (...) Viele berühmte Wissenschaftler haben sich schon mit diesem Thema auseinandergesetzt, und auch ich habe etwas entdeckt, was ich Dir nun verraten werde: Es ist möglich, in eine andere Zeit zu reisen, längst vergangene Augenblicke zu erleben, die Vergangenheit zur Gegenwart zu machen. Man muss nur das richtige Schlupfloch finden, und das ist mir gelungen.“²¹

Das beschriebene „Schlupfloch“ stellt eine phantastische Schwelle in die Anderswelt dar, wie sie aus zahlreichen phantastischen Romanen bekannt ist. In diesem Fall muss Oskar in die Kleidung eines mittelalterlichen Jungen hineinschlüpfen, um so zugleich eine andere soziale Rolle annehmen zu können. Die neue Rolle eines Jungen in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts wird zunächst als verstörende Erfahrung beschrieben, Gegenwart und Vergangenheit kollidieren in Selbst- und Fremdwahrnehmung, werden aber auch als lustvolles Spiel der Identitäten erlebt:

„Neugierig musterte Oskar sich in einem ausrangierten alten Spiegel, der an vielen Stellen bereits blind war. War das wirklich er? Allein seine störrisch abstehenden Haare und seine Sommersprossen waren ihm vertraut. Fast unheimlich, dachte Oskar, wie die Kleidung Menschen verändert.“²²

Mit Hilfe seines ‚Tarnanzugs‘ eröffnet sich ihm die Möglichkeit, in das Nürnberg des Jahres 1484 zu reisen. Er erreicht eine „bekannte und doch unbekannte Stadt“, die er zunächst als „fremde Welt“²³ erfährt. Nicht nur die Orientierung und Fortbewegung stellt sich alsbald als ein gravierendes Problem dar, sondern auch die Kommunikation erweist sich als gestörte, da zeitversetzte Kommunikation:

„Oskar versagte vor Aufregung die Stimme. Dass er mit jemandem aus dem Mittelalter sprechen müsste, daran hatte er nicht gedacht. Nun ärgerte er sich über sich selbst. Hatte er denn geglaubt, er könne sich als eine Art unsichtbarer Geist in der Vergangenheit bewegen?“²⁴

Überraschenderweise versteht Oskar die Sprache der ihm begegnenden Menschen – der Erzähler begründet diese verblüffende Harmonie folgendermaßen: „Doch offenbar hatte er mit der Zeit auch die Sprache gewechselt.“²⁵ Die Begegnung mit der Vergangenheit stellt sich jedoch

21 Frieser, Claudia: Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder. 6. Aufl. München 2010, S. 24.

22 Frieser (2010), S. 30–31.

23 Frieser (2010), S. 33–34.

24 Frieser (2010), S. 35.

25 Frieser (2010), S. 36.

nicht nur als Konglomerat aus Abenteuer- und Initiationsreise dar, sie birgt auch unvorhersehbare Gefahren – für die Zukunft, wie die folgende Passage deutlich macht:

„Bevor ich Dir nun den Weg in eine andere Zeit weise, muss ich eine Warnung vorausschicken! Die Kenntnis von diesem Geheimnis bedeutet auch Macht. Bedenke, mit welchem Wissenshintergrund Du in die Vergangenheit reist. Stell Dir nur einmal vor, dass Du vor den Augen eines Neandertalers ein Feuerzeug benutzt. Er würde Dich sicherlich für eine Gottheit halten. Oder Du erzählst einem Römer von Amerika und dieser würde tatsächlich vor Kolumbus dort landen. Diese Eingriffe in die Zeit würden weitreichende Folgen haben, die auch Deine Gegenwart verändern könnten. Denke immer daran, handle mit großer Vorsicht und nimm auf gar keinen Fall etwas aus Deiner Zeit in die Vergangenheit!“²⁶

Der Roman entfaltet zahlreiche Was-wäre-geschehen-wenn-Optionen und gleichzeitig Warnungen, aus der Gegenwart heraus in die Vergangenheit einzugreifen und damit Geschichte umzuschreiben. Die angedeuteten Konsequenzen aus Interventionen in die Vergangenheit werden an drastischen Beispielen ausgeführt und führen dazu, dass der Protagonist Oskar darauf verzichtet, die Vergangenheit umzuschreiben. – Auch in einem weiteren Zeitreiseroman, Pete Smiths *1227 – Verschollen im Mittelalter*, werden die Gefahren beschrieben, die aus Interventionen in die Vergangenheit resultieren und sogar die eigene Existenz in Frage stellen können. So beschreibt der Internatslehrer Professor Winkeleisen seinem unaufmerksamen Schüler Nelson die Möglichkeiten und Gefahren der Zeitreise:

„[...] wenn Nelson also statt aus dem Fenster zu sehen in die Vergangenheit reiste und dort verhinderte, dass sich seine Großeltern kennen lernten, womit er gleichzeitig seine eigene Geburt verhindern und sich der Möglichkeit berauben würde, in die Vergangenheit zu reisen, um zu verhindern, dass sich seine Großeltern kennen lernen...Das nennen wir das Großvater-Paradoxon.“ Professor Winkeleisen grinste Nelson verschmitzt an.²⁷

Im Rahmen des Deutschunterrichts bieten sich solche kontrafaktischen Spekulationen zur Diskussion der Zwangsläufigkeit (oder Kontingenz) geschichtlicher Prozesse an. Durch die Auseinandersetzung mit Geschichtsentwürfen im Sinne einer *alternate history* können unterschiedliche Denk-

26 Frieser (2010), S. 26.

27 Smith, Pete: *1227 – Verschollen im Mittelalter*. 4. Aufl. Frankfurt am Main 2010, S. 22.

und Handlungsspielräume eröffnet werden. Auch die Frage nach realen und imaginären Reisen, nach Reisen in andere Länder oder Reisen ins eigene Innere, kann ausgehend von Zeitreiseromanen im Unterricht diskutiert werden. Hier eröffnen sich auch Anschlussmöglichkeiten zur Bedeutung der Bewegungsform der Reise für den Menschen im Mittelalter. So beschreibt Jacques Le Goff sehr anschaulich, wie die Existenz des mittelalterlichen Menschen von der Idee der Lebensreise geprägt ist:

„Männer und Frauen waren auf der ‚Wanderschaft‘, sie waren viel auf Reisen, Geistliche wie Laien, selbst wenn Mönche und Nonnen stärker in ihren Klöstern abgekapselt waren. Ich würde sogar sagen, die Menschen zogen deshalb so viel umher, weil die christliche Religion ihre Gläubigen lehrte, dass der Mensch ein Wanderer auf Erden sei, ein Reisender, ein Mensch auf der Straße. Diese Vorstellung war zu keiner Zeit lebendiger als im Mittelalter.“²⁸

Der Kriminalroman – Exploration des ‚dunklen Mittelalters‘

Die Hybridität der Genres und die Verbindung von faktualen und fiktionalen Elementen zeigen sich ebenso am Genre des Kriminalromans. In dieser Variante des historischen Romans liegt der Fokus auf der Darstellung des ‚dunklen Mittelalters‘, der Schilderung von Unterdrückung unter der Feudalherrschaft, von Verfolgung und Inquisition, von Hungersnöten und Seuchen. Auch in diesem Genre ist die Dialogizität von Mittelalter und Gegenwart auf der Ebene der Erzählverfahren und auf der Ebene der Stoffe und Motive zentral. Ein Beispiel für die Verbindung von erzählendem Sachbuch und Kriminalgeschichte ist Günther Benteles *Leben im Mittelalter – Der Kesselflicker und die Rache der Bauern* (2010). Dieses erzählende Sachbuch wechselt zwischen narrativem und deskriptiv-nüchternem Modus, inszeniert auf der einen Seite narrativ das Leben eines Außenseiters in der mittelalterlichen Gesellschaft und erklärt auf der anderen Seite deskriptiv die sozialen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse im Mittelalter. Um dem Leser Anschlussmöglichkeiten zur Gegenwart zu vermitteln, werden Werte wie Freiheit und Unfreiheit, Recht und Unrecht, Individuum und Gesellschaft dialogisch sowohl in Bezug auf die dargestellte mittelalterliche Welt als auch auf die Gegenwart vermittelt. Der jugendliche Leser wird in die Werte-

28 Le Goff (2007), S. 56.

diskurse miteinbezogen, indem der Ich-Erzähler, ein Kesselflicker und Unfreier der Gesellschaft, sich direkt an den Leser wendet: „Ich heiße Karlmann der Kesselflicker. Und das kann ich euch sagen: Gut, dass ich kein Bauer bin, und dabei ist das Leben eines Kesselflickers auch nichts Lustiges.“²⁹ Doch der Ich-Erzähler, der zunächst als Verfolgter und Ausgestoßener, als zu Unrecht Beschuldigter erscheint, erweist sich am Schluss als unzuverlässiger Informant – es stellt sich nämlich heraus, dass er selbst der gesuchte Wilderer war. Es handelt sich also um einen ‚unzuverlässigen Erzähler‘ (W.C. Booth)³⁰, der den Leser bewusst aufs Glatteis führt und dessen Informationen sich als unzutreffend erweisen. Durch das Stilmittel des unzuverlässigen Erzählers gelingt es Günther Bentele auf überzeugende Weise, die Standortgebundenheit und Perspektivität sowie unser fragiles und unvollständiges Wissen über das Mittelalter zu thematisieren. Deutlich wird, dass historische Handlungsmotivationen und Geschichtsverläufe gerade in Bezug auf das Mittelalter häufig nur fragmentarisch und unzureichend erschlossen werden können und dass es große Lücken des Wissens gibt. Wenn dem Ich-Erzähler nicht zu vertrauen ist, wenn es sich um keinen zuverlässigen Chronisten handelt, dann wird auch deutlich, dass keine objektivierbare Wirklichkeitsabbildung vorliegt, sondern eine retrospektive, perspektivische Rekonstruktion. Günther Benteles erzählendes Sachbuch eignet sich damit in besonderer Weise, im Rahmen des Deutsch- oder Geschichtsunterrichts einerseits die Perspektivität und Lückenhaftigkeit von Geschichtsbildern zu verdeutlichen und andererseits auch Korrekturen tradierter Geschichtsbilder vorzunehmen. Denn mit der Wahl eines in der Ständegesellschaft Marginalisierten als Ich-Erzähler wird eine Geschichtsschreibung von unten vorgeführt. Nicht Ruhm und Glanz des Souveräns werden gezeigt, sondern – am Beispiel eines Fahrens in einer ‚Gesellschaft ohne Staat‘ – das Leben der Untertanen. Diese Perspektive einer Geschichtsschreibung von unten lässt sich in zahlreichen erzählenden Sachbüchern vorfinden, die keine Herrschergenealogien und Herrschaftsgeschichte mehr beschreiben, sondern das Leben des ‚Menschen im Mittelalter‘, d. h. Alltagsgeschichte. Vorbild für

29 Bentele, Günther: *Leben im Mittelalter. Der Kesselflicker und die Rache der Bauern.* Würzburg 2010, S. 4.

30 Vgl. Booth, Wayne C.: *Die Rhetorik der Erzählkunst.* 2 Bde. Heidelberg 1974.

die Abbildung sozialer Randgruppen im erzählenden Sachbuch ist die problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er Jahren, die sich dezidiert der Schilderung sozialer Randgruppen und gesellschaftlicher Konfliktfelder verschrieb³¹ und damit die Darstellung von Herrschaftsgeschichte unterlief, wie Gabriele von Glasenapp ausführt:

„Diese Veränderungen haben in den historischen Jugendromanen der letzten Jahrzehnte unübersehbare Spuren hinterlassen. Die Auffassung von der Geschichte als einem Ort gesellschaftspolitischer Prozesse erlaubte dem historischen Roman nun auch die Hinwendung zu den bisherigen Randgruppen der Geschichte: den Außenseitern wie ‚Hexen‘, ‚Zigeunern‘, ‚Ketzer‘, den unterdrückten Bevölkerungsgruppen, darunter vor allem den Frauen sowie den Fremden, den Sklaven und den unterdrückten Völkern wie den Indianern, um nur einige zu nennen.“³²

Abzuwarten bleibt, ob es nicht auch dazu wieder einen Gegentrend und eine Konjunktur der Herrschafts-Inszenierung geben wird und damit eine Hinwendung zur Darstellung von historischen Großereignissen und zur „Favorisierung personaler Geschichtsbilder“³³. Ein solcher Gegentrend zeichnet sich in einem anderen Medium schon seit einiger Zeit ab – nämlich im Computerspiel, in dem Geschichtserzählung in der Regel zugleich Herrschaftsinszenierung ist.

V. Dialogizität und Reflexion – Korrekturen des Mittelalterbildes

Als eine Literatur des Brückenbauens kann es eine der Intentionen der Sachliteratur sein, historische Mythen zu korrigieren und alternative Perspektiven auf Geschichtsprozesse zu ermöglichen. Damit ist eine der wichtigen Traditionslinien und zugleich Konventionen der Sachliteratur benannt, nämlich die Aufklärung im weitesten Sinne, genauer: die Vermittlung von Bildungswerten und kulturellem Wissen. Ein wichtiges Vorbild für eine dezidiert aufklärerisch-erklärende Spielart der Sachliteratur, im Unterschied zu den Fiktionalisierungsstrategien des erzählen-

31 Glasenapp, Gabriele von: Historische und zeitgeschichtliche Literatur. In: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Reiner Wild. Stuttgart; Weimar 2008, S. 353.

32 Glasenapp (2008), S. 353.

33 Glasenapp (2008), S. 348.

den Sachbuchs, ist das durch Joachim Heinrich Campe in der Aufklärung geprägte Modell der Belehrung im Dialog bzw. Lehrgespräch. Der belehrende und erklärende Dialog zwischen dem Vater/Lehrer und den Kindern ist exemplarisch vorgeprägt in Campes *Robinson der Jüngere. Ein Lesebuch zur nützlichen und angenehmen Unterhaltung für Kinder* (1779/80). Der Dialog dient, dem Vorbild des sokratischen Dialogs verpflichtet, zur Erlernung des richtigen Denkens, wobei der Lernprozess von der konkreten Erfahrungswelt des Kindes zur diskursiven Beschreibung und Einordnung des behandelten Phänomens übergeht. In dieser aufklärerischen Traditionslinie steht auch Jacques Le Goffs dialogisch organisiertes und episodisch strukturiertes Sachbuch *Das Mittelalter für Kinder erklärt von Jacques le Goff* (Die Originalausgabe erschien 2006 unter dem Titel *Le Moyen Âge expliqué aux enfants*). Le Goff, der als einer der wichtigsten Kenner des Mittelalters gilt und zugleich Vertreter der ‚Nouvelle Histoire‘ ist, gelingt es in diesem Sachbuch, Kinder und Jugendliche in einer einfachen, aber nicht vereinfachenden Form an der Komplexität des Mittelalters teilhaben zu lassen und zu einer Popularisierung historischen Wissens beizutragen, die im besten Sinne pädagogisch fundiert ist.

Auch Le Goff intendiert eine Einübung des Denkens im Dialog, wobei die asymmetrische Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler insofern gebrochen wird, als die Fragen der Kinder wichtige Impulse für die Explikation und Exploration des Mittelalters geben. Zentral geht es Le Goff dabei um die Vermittlung eines Bewusstseins über die Ambivalenzen des Mittelalters, wobei er sich einerseits auf in der Schule vermitteltes Wissen bezieht, dieses andererseits aber auch relativiert:

„Wir haben in der Schule gelernt, dass das 15. und das 16. Jahrhundert das Zeitalter der Renaissance waren. Das 17. Jahrhundert nennt man das Zeitalter des Barock und das 18. Jahrhundert das der Aufklärung. Aber wann beginnt und wann endet das Mittelalter?“³⁴

Einer populären Vereinfachung des Mittelalterbildes begegnet er mit differenzierter Ausführung und Korrektur stereotyper Mittelalter-Imaginationen. Ein solcher Zugang der Differenzierung erfordert einen Leser, der sich darauf einlässt und bereits über historische Kenntnisse über das Mittelalter verfügt. Der Verlag empfiehlt das Sachbuch ab zwölf Jah-

34 Le Goff (2007), S. 12.

ren, man kann aber davon ausgehen, dass es eher im gemeinsamen Dialog zwischen Eltern/Lehrern und Kindern und weniger als Freizeitlektüre rezipiert wird. Insofern wird die Idee des Dialogs über die textuelle Strukturierung der Frageform hinaus weitergespannt bis hin zur gemeinsamen Rezeption von erwachsenen Vermittlern und Kindern. Wichtig für das Verständnis von Le Goffs Form der Beschreibung eines historischen Sachverhaltes ist, dass es ihm nicht allein um Wissensvermittlung geht, sondern gleichermaßen um die Vermittlung von Werten. Dies setzt er um, indem er auf Kontinuitäten von Mittelalter und Moderne hinweist und auf diese Weise historische Genealogien sichtbar macht. Zugleich macht er aber auch die Differenzen zur Moderne kenntlich, zeigt die Brüche und blinden Flecken des Verständnisses auf und damit auch die Relativität unseres Geschichtswissens. Diesen Zugang der Sichtbarmachung von Kontinuität und Differenz markiert er explizit gleich zu Anfang seines erklärenden Gesprächs mit dem kindlichen/jugendlichen Leser:

„Es ist wichtig, die Vergangenheit zu kennen, um die Gegenwart besser verstehen zu können. Um zu wissen, inwieweit wir noch in ihr verwurzelt sind und was uns von ihr trennt. (...) Bei der Epoche, die man als ‚Mittelalter‘ bezeichnet, stellen sich zunächst zwei Fragen: Wie lange dauerte sie und welche Bedeutung hatte sie? Denn man hat diese Epoche teils positiv, teils negativ beurteilt. Das Mittelalter hat die Schriftsteller zu historischen, teilweise sehr erfolgreichen Romanen inspiriert und – seit es das Kino gibt – die Filmemacher zu Filmen, die ihre Zuschauer, vor allem die Kinder, begeistert haben. Ein Grund mehr zu versuchen, Euch zu erklären, was das Mittelalter wirklich war und welche Bedeutung es noch heute für uns hat.“³⁵

Le Goff setzt – auch hier dem Vorbild Campes folgend – dabei primär auf die Kraft der Sprache, die ergänzt wird durch mittelalterliche Illustrationen und Abbildungen von Objekten und Relikten, die aber nur selten näher erläutert werden, wodurch sie eher eine Aura einer mittelalterlichen Welt erschaffen als Sachwissen vermitteln. Im Unterschied zu der dialogischen Erschließung des Mittelalters im populären Reihen-Format der *Was-ist-Was*-Reihe handelt es sich hier nicht um eine Objektivierung von Geschichte, sondern um Fragen an die Geschichte, die durchaus mehrere Antworten zur Folge haben können. Dabei inszeniert sich der Autor mit seinen (fiktiven) Gesprächspartnern als eine Wir-Ge-

35 Le Goff (2007), S. 10.

meinschaft der Fragenden, die sich gemeinsam mit der Bedeutung des Mittelalters für die Gegenwart auseinandersetzt. Seine Position als Experte wird unterstrichen, indem er seinen Zugang zu den Phänomenen als Historiker beschreibt. Gerade dieses vorgeführte Expertentum steht im Kontrast zu vielen populärwissenschaftlichen Sachbüchern zum Mittelalter und macht die besondere Qualität dieses Buches aus. Es eignet sich durch seine episodische Struktur für die Analyse im Rahmen des Deutsch- oder Geschichtsunterrichts und bietet zahlreiche Anschlusspunkte zu Fragen der medialen Überlieferungspraxis, des kulturellen Gedächtnisses und Prozessen der Geschichtsschreibung und Historisierung. Dies wird an folgendem Beispiel deutlich:

„Ich wollte Euch so darauf aufmerksam machen, dass die Historiker vor allem zu Beginn des Mittelalters nur über wenige Dokumente verfügen und dass in den erhaltenen Schriftstücken, wie beispielsweise in der Erzählung von der Bekehrung Chlodwigs, die Dinge nicht unbedingt so dargestellt werden, wie sie sich wirklich ereignet haben. Man muss diese Dokumente also mit einem kritischen Auge betrachten, sie mit anderen Dokumenten – oder mit anderen ‚Quellen‘, wie wir Historiker sagen – vergleichen.“³⁶

Auch hier grenzt sich der Historiker von der schulischen Wissensvermittlung ab:

„In den Lehrplänen setzt man hier den Beginn der ‚Neuzeit‘ an. Aber für einen Teil der Historiker, zu dem auch ich gehöre, dauerte das Mittelalter in Wirklichkeit bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.“³⁷

Im Rahmen des Unterrichts könnte, ausgehend von Le Goffs Gespräch über die unterschiedlichen Facetten des Mittelalters und die aufgeworfene Frage nach der Dialogizität von Mittelalter und Gegenwart, auch das für sein Werk zentrale Thema der Identität Europas Gegenstand der Analyse sein. Die Rolle des Mittelalters für die Konstitution Europas wird in seinen Schlussbetrachtungen noch einmal deutlich gemacht und lässt die Verbindungslinien zu seinem Essay *Die Geburt Europas im Mittelalter* (2004) erkennen:

„So gesehen war das Mittelalter sehr wohl jene Zeit, in der Europa erstmals in Erscheinung trat und sich ausbildete. Wenn jede Kulturepoche im Rahmen der geschichtlichen Entwicklung eine bestimmte Rolle spielt

36 Le Goff (2007), S. 13–14.

37 Le Goff (2007), S. 14.

oder eine gewisse Aufgabe erfüllt, so kann man sagen, dass es die Rolle des Mittelalters war, die Geburt oder die Entwicklung Europas vorzubereiten. Es ist heute an uns, Europa zu vollenden. Aber das Mittelalter hat Europa jene Bewegung hinterlassen, die auf Einheit und Vielfalt zugleich zielt; wir können uns davon nur inspirieren lassen.³⁸

Le Goff steht aber noch in anderer Hinsicht in einer wichtigen aufklärerischen Traditionslinie der Wissensvermittlung: Sein Ziel, Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Facetten der mittelalterlichen Gesellschaft sichtbar zu machen und ‚das Ganze‘ aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick zu nehmen, lässt sich als einem aufklärerischen Ideal verpflichtet begreifen.

VI. Fragen an das Mittelalter stellen – Überlegungen zur Umsetzung im Unterricht

Durch die Analyse mittelalterbezogener Sachliteratur im Unterricht können stereotype und dichotomische Vorstellungen vom Mittelalter (goldenes vs. finsternes Zeitalter) aufgebrochen und erweitert werden. Da in einigen Sachbüchern überholte Mittelalter-Vorstellungen tradiert und verfestigt werden oder falsche Aktualisierungen die Differenzen zur Gegenwart nivellieren, bietet sich eine vergleichende Analyse komplexer und simplifizierender Mittelalterdarstellungen an. Dabei könnten die folgenden Leitfragen und Aspekte am Beispiel unterschiedlicher Sachbücher untersucht und diskutiert werden:

1 Kommunikation und Tradierung

Liegt eine Reflexion kultureller Differenz vor? Wird die sprachliche Kommunikation reflektiert? Wird eine Alteritätserfahrung ermöglicht? Wie unterscheiden sich nonverbale Kommunikationsformen (Rituale) im Mittelalter und in der Moderne?

2 Visualisierung und Wissen

Welche Funktionen haben die Illustrationen? Haben sie einen erklärenden oder illustrativen Charakter? Liegt auf der piktoralen Ebene eine falsche Aktualisierung bzw. Einebnung von Differenzen zwischen Mittelalter und Moderne vor?

38 Le Goff (2007), S. 103.

3 Perspektivität und Wertevermittlung

Welchen Effekt hat die Erzählperspektive auf das vermittelte Mittelalterbild (Beispiel unzuverlässiger Erzähler)? Wie lässt sich die Korrelation von ‚Geschichtsschreibung‘ und ‚Geschichten erzählen‘ an Erzählverfahren verdeutlichen? Welches Erkenntnisinteresse liegt der Perspektivierung des Sachverhaltes zugrunde?

Dies sind nur einige Beispiele dafür, wie ausgehend von einer kritischen Lektüre von Sachliteratur, die in ihren perspektivischen und standortgebundenen Eigenschaften reflektiert wird, ein Bewusstsein der Konstruktivität von Geschichte als zentrales Lernziel vermittelt werden könnte. Gerade in der Förderung von historischen *und* literarischen Kompetenzen liegt aus meiner Sicht ein großes Potential, die Möglichkeiten zu nutzen, die durch den ‚Mittelalter-Boom‘ und die Konjunktur von ‚Historytainment‘ auch für die „Kompetenzen historischen Denkens“³⁹ gegeben sind.

39 Eisele (2009), S. 86.

Bibliographie

Primärtexte

- Bentle, Günther: *Leben im Mittelalter. Der Kesselflicker und die Rache der Bauern.* Würzburg 2010.
- Campe, Joachim Heinrich: *Robinson der Jüngere.* Berlin 1991.
- Dragt, Tonke: *Der Brief für den König.* Weinheim, Basel 2012.
- Frieser, Claudia: *Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder.* 6. Aufl. München 2010.
- Geschichte lernen: *Mittelalter II. Sammelband.* Velber 2007.
- Geschichte lernen: *Herrschaft im Mittelalter.* Nr. 135/136, Jg. 23 (2010).
- Hauenschild, Lydia: *Leselöwen. Mittelalter-Wissen.* Bindlach 2007.
- Le Goff, Jacques: *Das Mittelalter für Kinder.* München 2007.
- Macaulay, David: *Es stand einst eine Burg.* Ungekürzte Ausg., 11. Aufl. München 1996.
- Mitgutsch, Ali; Gregorzewski, Ingmar: *Ritterbuch. Die Erlebnisse von Wolflied dem treuen Knappen und seinem Ritter Frank von Fidelstein.* Ravensburg 2008.
- Peschke, Hans-Peter von; Smirnov, Nikolaj: *Mittelalter.* Nürnberg: 2010 (Was ist was, 118).
- Seidemann, Maria; Klauke, Peter: *Das Leben im Mittelalter.* Sonderausgabe. Würzburg 2008.
- Smith, Pete: *1227 – Verschollen im Mittelalter.* 4. Aufl. Frankfurt am Main 2010.
- Wells, Herbert G.: *The Time Machine.* London 2005.

Forschungsliteratur

- Buck, Thomas Martin: *Mittelalter und Moderne. Plädoyer für eine qualitative Erneuerung des Mittelalter-Unterrichts an der Schule.* Schwalbach/Ts. 2008.
- Eisele, Nicola: *Kleiner Hobbit und Großer Artus. Populäre mittelalterliche Mythen und ihr Potenzial für die Förderung historischen Denkens.* In: Korte, Barbara; Paetschek, Sylvia (Hg.): *History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres.* Bielefeld 2009, S. 83–103.
- Glasenapp, Gabriele von: *Historische und zeitgeschichtliche Literatur.* In: *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur.* Hg. von Reiner Wild. Stuttgart; Weimar 2008, S. 347–359.
- Hasberg, Wolfgang; Uffermann, Uwe (Hg.): *Mittelalter und Geschichtsdidaktik. Zum Stand einer Didaktik des Mittelalters.* Carl August Lückner zum 65. Geburtstag. Neuried 2002.

- Josting, Petra; Stenzel, Gudrun (Hg.): „Wieso, weshalb, warum...“. Sachliteratur für Kinder und Jugendliche. Hamburg 2004. (= Beiträge Jugendliteratur und Medien; Nr. 15).
- Le Goff Jacques (Hg.): Der Mensch des Mittelalters. Essen 2004.
- Korte, Barbara; Paletschek, Sylvia (Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Bielefeld 2009.
- Meissner, Almuth; Oels, David; Wrage, Henning (Hg.): Sachtexte für Kinder und Jugendliche. Hannover 2010. (= 5. Jg./Heft 1/2).
- Mertens, Volker; Stange, Carmen (Hg.): Bilder vom Mittelalter. Eine Berliner Ringvorlesung. Göttingen 2007 (Aventiuren Sonderband).
- Seeber, Hans Ulrich; Griem, Julika (Hg.): Raum- und Zeitreisen. Studien zur Literatur und Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts. Tübingen 2003.
- Steinlein, Rüdiger: Fiktionalität und Nicht-Fiktionalität im Kinder- und Jugendsachbuch. Überlegungen zur Bestimmung eines vielgestaltigen Genres. In: Sachtexte für Kinder und Jugendliche. Hg. von Almuth Meissner; David Oels; Henning Wrage. Hannover 2010. (= 5. Jg./Heft 1/2), S. 29–45.
- Thiele, Jens: Die Sache mit dem Sachbild. Neun Spotlights auf das Illustrieren einer Sache. In: Sachtexte für Kinder und Jugendliche. Hg. von Almuth Meissner; David Oels; Henning Wrage. Hannover 2010. (= 5. Jg./Heft 1/2), S. 44–57.
- Würmann, Carsten: Art. ‚Sachbuch‘. In: Metzler Lexikon Literatur (2007), S. 671/Sp. 1.

Ylva Schwinghammer (Graz)

Ritterbuch – Bubenbuch?

Neue Ritter(innen) in alten Rüstungen als Akteure einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung

Das Mittelalter darf mit Fug und Recht als ‚Dauerbrenner‘ in der Kinder- und Jugendliteratur bezeichnet werden, der gerade im letzten Jahrzehnt eine noch verstärkte Popularität erfahren hat. Es gibt heute kaum eine Erstlese- oder Sachbuchreihe, die ohne entsprechende Bände auskommt. Doch für wen sind diese Bücher gemacht bzw. von wem werden sie in erster Linie gelesen? Sind Ritter, Burgen und Co. auch im 21. Jahrhundert noch eine Männerdomäne und daher vor allem für junge männliche Leser ansprechend? Und welche Potentiale eröffnen sich durch die ‚Faszinationsepoche Mittelalter‘ für den Einsatz einschlägiger Literatur im Unterricht bzw. in der Leseförderung?

Betrachtet man das Mittelalter im Kinderbuch als eigenes, nach inhaltlichen Merkmalen definiertes Genre innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur, lässt sich das Buchangebot grob in drei, einander vielfach überschneidende Untergruppen teilen: Sachbücher mit oder ohne fiktionale(n) Elemente(n), historische Erzählungen und Kinderromane sowie (oftmals mit phantastischen Elementen durchsetzte) Rittergeschichten. Grundsätzlich richtet sich keine dieser Gruppen bzw. einzelne ihnen zuzuordnende Bücher an eine spezifische Zielgruppe – von einer etwaigen Altersempfehlung einmal abgesehen. Gerade im Bereich der fiktionalen Kinderliteratur zum Mittelalter finden sich keine bzw. kaum Bücher, die dezidiert als Buben- oder Mädchenbuch deklariert bzw. auf Anhieb als solche zu erkennen wären. Auch die am häufigsten vertretenen Genres – Krimi und Abenteuer – sprechen grundsätzlich beide Geschlechter an, wobei Buben sie etwas öfter als ihre Lieblingsgenres angeben.¹

1 Vgl. Böck, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag 2000. S. 161.

Bubenmädchen und neue Männer in alten Rüstungen

Auf den ersten Blick scheint also nichts darauf hinzudeuten, dass Kinderliteratur zum Mittelalter eher Literatur für Buben wäre. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch etliche Faktoren finden, die eine solche Annahme stützen könnten.

So ist das Mittelalter (auch) im aktuellen Kinderbuch eine in erster Linie von Männern dominierte Welt. Die Analyse eines ausgewählten Textkorpus² ergab, dass über zwei Drittel der handelnden Figuren männlich sind (441 männlichen Charakteren stehen lediglich 144 weibliche gegenüber). Nur in fünf Fällen darf ein Mädchen bzw. eine Frau alleine die Handlung bestreiten (allerdings gestützt durch männliche Nebenfiguren). Insgesamt finden sich dagegen 36 männliche Protagonisten, die in 21 Fällen alleine agieren (also nicht in Form von Protagonistenpaaren oder -gruppen). Weibliche (Neben-)Figuren bleiben in vielen Geschichten – insbesondere in jenen, die neben dem pädagogischen auch einen historischen Anspruch stellen – erstaunlich blass und nichtsagend. So werden jungen Mädchen oft keinerlei Zukunftsperspektiven mitgegeben. Betrachtet man stellvertretend drei gemischtgeschlechtliche Protagonistenpaare, so ergibt sich folgendes Bild: Johannes wartet sehnsüchtig auf den Tag, an dem er eine Steinmetzlehre beginnen darf,³ Hannes macht eine Ausbildung als Küchenjunge⁴ und Stoffel wird ohnehin Schmied wie sein Vater.⁵ Die Tätigkeiten ihrer weiblichen Konterparts Klara, Agnes und Anna sind hingegen auf wenige Handgriffe im elterlichen Haushalt beschränkt. Ihr weiterer Lebensweg, ihre Träume, Wünsche und Erwartungen bleiben ausgespart. Einzig Stoffels Freundin Anna denkt einmal kurz an ihr Leben als Erwachsene, wenn sie ihren eigenen Hausstand haben würde – vielleicht sogar zusammen mit Stoffel.⁶

2 38 Bücher für Kinder zwischen drei und elf Jahren. Eine Liste aller Titel sowie nähere Informationen zur Zusammenstellung bzw. Auswahl finden sich in: Schwinghammer, Ylva: Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010. S. 19ff.

3 Vgl. Lenk, Fabian: Fluch über dem Dom. Ein Ratekrimi aus dem Mittelalter. 2. Auflage. Bindlach: Loewe 2005. S. 13.

4 Vgl. Holtei, Christa: Der Pfefferdieb. Ein Mitraterkrimi aus dem Mittelalter. München: dtv 2006. S. 7.

5 Vgl. Gussek, Rainer: Mummenschanz. Frankfurt am Main: Baumhaus 2002. S. 23.

6 Vgl. Gussek (2002), S. 109.

Die Kluft zwischen mittelalterlicher Geschlechterwirklichkeit und dem vermittelnswerten Genderverständnis der Gegenwart scheint sich im engen Korsett des Kinderbuchs (im Vergleich zur Jugendliteratur) für viele Autoren kaum anders bewältigen zu lassen als durch das simple Auslassungsprinzip. Auch in *Lioba und das Geheimnis der Salzfuhwerke*, wo mit der titelgebenden jungen Lioba zwar ein Mädchen die Hauptrolle spielen darf, wird dies am Ende der Geschichte mehr als deutlich: Während die mitwirkenden männlichen Nebencharaktere dabei gezeigt werden, wie sie große Schritte in ihrer beruflichen Laufbahn machen, scheint der Autorin zum weiteren Leben von Lioba und ihrer besten Freundin nichts Besseres einzufallen als die beiden Mädchen – kommentarlos – Pilze suchen zu schicken.⁷

Ein anderer Trend, der sich derzeit in allen Bereichen des Kinderbuches durchzusetzen scheint, ist die Umkehrung traditioneller Rollenbilder. Frei nach dem Motto „Jede Gesellschaft zeigt in ihren Kinderbüchern, wie sie ihre Kinder haben will“⁸, finden sich auch in der Kinderliteratur über das Mittelalter allen anachronistischen Tendenzen zum Trotz immer mehr kampflustige starke ‚Bubenmädchen‘, deren sehnlichster Wunsch es ist, als Ritterinnen mit Schwert und Schild ‚ihren Mann zu stehen‘. In Analogiebildung dazu haben immer mehr männliche Charaktere keine Lust zu kämpfen oder gar Ritter zu werden. Mit traditionell femininen Eigenschaften wie Schüchternheit, Sensibilität, Selbstzweifel und Nachdenklichkeit versehen, widmen sie sich lieber künstlerischen oder sozial-karitativen Betätigungen, während sie das Schlachtfeld oder den Turnierplatz bereitwillig den jungen Kriegerinnen überlassen.

Über das tatsächliche Leseverhalten der Endnutzer sagt dies alles jedoch nicht zwingend etwas aus. Im Gegensatz zu Buben haben Mädchen nämlich in der Regel weniger Probleme, sich mit einem Protagonisten des anderen Geschlechts zu identifizieren, was das ungleiche Geschlechterverhältnis im Bereich der Figuren zumindest teilweise aufwiegt. Ein toller Held oder eine tolle Heldin sind laut eigenen Angaben

7 Vgl. Rehm-Krause, Regina: *Lioba und das Geheimnis der verschwundenen Salzfuhwerke. Eine historische Kriminalgeschichte für Kinder*. Gifkendorf: Merlin 2007. S. 71f.

8 Pressler, Mirjam: Als der Fleck auf der Bluse noch ein großes Unglück war. Rollenspezifisches Verhalten im Kinderbuch. In: Ich Tarzan – du Jane? Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Kinderbüchern. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur 1995. S. 8.

für beide Geschlechter dafür wichtig, ob ein Buch gemocht (und damit oft in weiterer Folge überhaupt zu Ende gelesen) wird. In einer von Margit Böck 1998/99 in Österreich durchgeführten Studie zeigte sich, dass diese Anforderung vor allem von jüngeren Lesern und Leserinnen (acht bis elf Jahre) gestellt wird. Bei den 12- bis 14-Jährigen verliert diese Erwartungshaltung generell an Bedeutung, wird allerdings von dreimal so vielen Buben wie Mädchen nach wie vor als wichtiges Kriterium eines guten Buches angegeben.

Inwieweit die neuen Charaktere es für junge Leser und Leserinnen attraktiver machen, sich mit Figuren des anderen Geschlechtes zu identifizieren, bleibt fraglich. In Gesprächen mit Schülern äußerten gerade Buben aber eher Interesse an traditionellen (männlichen) Heldenbildern, was auch ihrer stark klischeehaften Vorstellung vom Mittelalter entspricht, die von einer Motivik rund um Ritter, Burgen, Kriege, Kämpfe und Turniere dominiert wird. Als interessantes Detail am Rande kann in diesem Zusammenhang gewertet werden, dass rund 58 % der 10- bis 11-jährigen Buben es für eine Selbstverständlichkeit halten, dass es im Mittelalter auch Ritterinnen gegeben habe.⁹

Rezeptionsverhalten, Interesse(n) und Assoziationen von Kindern und Jugendlichen zum Thema Mittelalter

Die deutlichsten Indikatoren für geschlechterspezifische Präferenzen rund ums Mittelalter finden sich, wenn man die potentiellen Leser und Leserinnen selbst befragt.

Ich möchte an dieser Stelle aus zwei von mir durchgeführten Studien zitieren. Die erste fand im Winter 2007/2008 statt; es wurden rund 165 steirische Schüler und Schülerinnen im Alter zwischen zehn und elf Jahren zu ihrem allgemeinen Leseinteresse und -verhalten sowie zu Assoziationen, Motivationen und Wissen rund um das Thema Mittelalter befragt. Die Probandengruppe war in diesem Fall relativ heterogen (von der geographischen Einschränkung abgesehen): Es wurden Kinder aus Gymnasien und Hauptschulen, in der Stadt sowie in ländlichen Gebieten befragt; Integrationsklassen an Sonderschulen waren genauso

9 Vgl. Schwinghammer (2010), S. 241ff.

vertreten wie etwa ein neusprachliches Gymnasium und eine künstlerisch ausgerichtete Modellschule.

Befragt danach, ob sie schon einmal ein Buch zum Thema Mittelalter gelesen haben, bejahten dies 35 % der Buben aber nur 17 % der Mädchen. Die größte Divergenz ließ sich zwischen männlichen Gymnasiasten und Hauptschülerinnen feststellen (50 % zu 2,3 %). Auch die Frage, ob sie gerne einmal ein Buch über das Mittelalter lesen würden, beantworteten wesentlich mehr Buben mit ‚Ja‘ – nämlich rund 52 % –, während hier nur knapp 30 % der Mädchen zustimmten. Generelles Desinteresse an Büchern über Mittelalter zeigten etwas weniger als 12 % der Buben und 24 % der Mädchen, der Rest war unschlüssig und antwortete mit „Ich weiß nicht“.

Zusätzlich wurden die Kinder auch gebeten, anzugeben, für welches Geschlecht ihrer Meinung nach Bücher über das Mittelalter interessanter sind. Fast 60 % glauben, das Thema sei für Buben und Mädchen gleichermaßen ansprechend. Etwas mehr als 36 % hielten das Mittelalter für Bubensache, nur 1,8 % meinten, es wäre eher ein Mädchen-thema. Interessant ist hierbei vor allem, dass es viel häufiger Buben waren, die das Thema für das eigene Geschlecht beanspruchten.

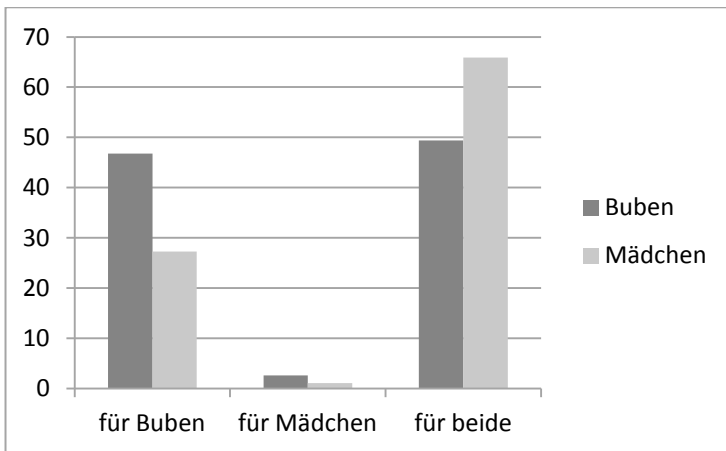


Abb. 1: Für wen sind Bücher über das Mittelalter interessant? (2008)

Das Medium Buch stellt, sowohl in Form von Sachliteratur als auch fiktionaler Literatur, für beide Geschlechter in diesem Alter die Hauptinformationsquelle zum Mittelalter dar, bei den Buben bereits dicht gefolgt von Fernsehen und Computerspielen. Generell scheinen mittelalterliche Inhalte in allen Medien eher von Buben rezipiert zu werden.

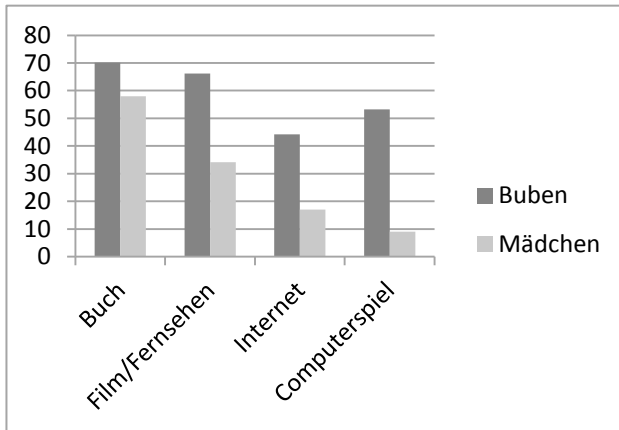


Abb. 2: Rezeption mittelalterlicher Inhalte nach Medien, 10- bis 11-Jährige (2008)

Eine weitere Befragung fand im Herbst 2010 im Rahmen eines Projektes in Graz statt. Da nur Schüler und Schülerinnen einer einzigen Schule befragt wurden, sind die Ergebnisse nicht geeignet, Anspruch auf Repräsentativität zu stellen, auffällig ist jedoch, dass im Wesentlichen dieselben Tendenzen abgebildet werden wie in der ersten angeführten Befragung.

Die rund 40 Probanden waren in diesem Fall zwischen 12 und 14 Jahre alt und besuchten die 3. Klassen einer so genannten neuen Mittelschule. Auch sie wurden unter anderem danach gefragt, in welchen medialen Formen sie bereits mit dem Mittelalter konfrontiert waren. Die Ergebnisse zeigen ein recht deutliches Bild: Was die Rezeption mittelalterlicher Inhalte angeht, hatten Buben auch hier in allen Bereichen ‚die Nase vorne‘. Die größte Differenz ließ sich im Bereich der digitalen Medien feststellen, aber auch das ‚traditionelle‘ Buch wurde fast von doppelt so vielen Buben wie Mädchen als Rezeptionsmedium angegeben.

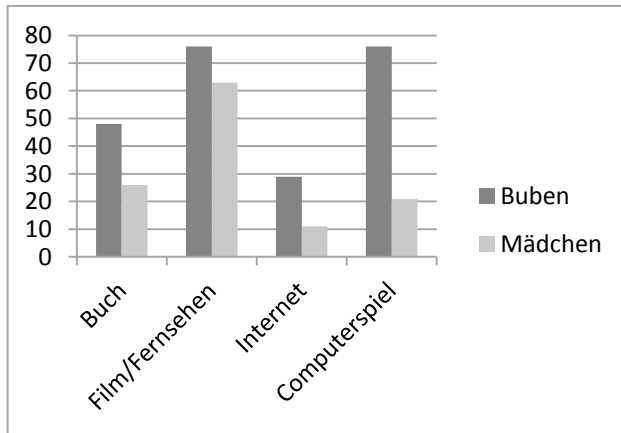


Abb. 3: Rezeption mittelalterlicher Inhalte nach Medien, 12- bis 14-Jährige (2010)

Das Interesse am Thema Mittelalter war bei beiden Geschlechtern ausgeprägt, rund 81 % der Buben und 63 % der Mädchen gaben an, sehr großes oder großes Interesse am Mittelalter zu haben. Gar nicht am Mittelalter interessiert zu sein, behaupteten insgesamt nur drei Schüler (zwei Mädchen und ein Bub). Der Anteil an sehr interessierten und interessierten Schülerinnen konnte übrigens durch eine intensive Behandlung des Themas im Unterricht auf rund 80 % gesteigert werden.

All diese Daten deuten darauf hin, dass das Mittelalter als Buch- bzw. allgemein als Medienthema zunächst Buben stärker anspricht, während gleichaltrige Mädchen zwar Interesse zeigen, aber oft erst von außen an das Thema herangeführt werden müssen.

Die These, dass Mittelalter, Ritter und Burgen grundsätzlich eher eine Männerdomäne sind, wird auch von der Spielzeugindustrie gestützt, die für Buben aller Altersklassen eine Fülle von einschlägigem Spielzeug anbietet. Natürlich gibt es wohl auch Mädchen, die über eine Playmobilburg oder ein Lego Ritterset verfügen, ihr Anteil dürfte aber wesentlich geringer sein als der ihrer männlichen Altersgenossen. Auch die Positionierung der ‚Mittelalterspielzeuge‘ im ‚blauen Bubenbereich‘ von Geschäften spricht dafür, dass hier verstärkt eine männliche Zielgruppe erreicht werden soll. Zudem handelt es sich bei einem großen Teil um Spielzeuge mit ‚Kampfbezug‘ rund um Ritter und Burgen (Waffen, Festungen, Belagerungsszenarien), die wie die dazugehörige Kinder-

Sachliteratur zum Thema wiederum eher vom männlichen Geschlecht präferiert werden. Die Tatsache, dass Buben also durch ihre frühkindlichen Spielerfahrungen und die Lektüre von rein informativen Texten oft schon mit dem Mittelalter in Berührung gekommen sind, kann als weiterer Indikator dafür gelten, dass Kinderliteratur über das Mittelalter für sie besonders ansprechend wirkt: zum einen, weil sie in der Auswahl ihrer Bücher mehr auf das Thema als auf die jeweilige Geschichte achten, zum anderen, damit zusammenhängend, am liebsten über Dinge lesen, zu denen sie bereits über Vorwissen und Erfahrungen verfügen. In diesem Kontext können auch die Ergebnisse der Befragung zum Wissensstand über das Mittelalter gesehen werden, in denen Buben typische Charaktere und mittelalterliche Berufe mit etwas höherer Wahrscheinlichkeit erkennen als ihre gleichaltrigen Klassenkolleginnen.¹⁰

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Mittelalter als Thema für junge männliche Leser besonders ansprechend erscheint, was aber nicht zwingend den Rückschluss erlaubt, dass es damit für Mädchen weit weniger interessant ist. Insgesamt ist das Mittelalter ein Thema, zu dem es bereits unzählige (Kinderbuch-)Bearbeitungen gibt und das nach wie vor viel Potential für beide Geschlechter enthält – eine Tatsache, die man sich im Rahmen einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung zu Nutze machen kann.

Zur Notwendigkeit einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung

Buben lesen nicht nur ander(e)s als Mädchen, sie lesen in der Regel auch schlechter, weniger und weniger gern als ihre Altersgenossinnen – zu diesem Schluss kommen alle in jüngerer Zeit durchgeführten Leistungs-messungsstudien, allen voran die wohl bekanntesten: PIRLS und PISA.

Während Mädchen in den ursprünglichen Männerdomänen Mathematik und Naturwissenschaften langsam aufzuholen scheinen, droht die Lesekompetenz gleichaltriger Schüler zunehmend abzusinken bzw. bewegt sich zumindest auf gleichbleibend niedrigerem Niveau. So liegt der Punkteunterschied zwischen den Geschlechtern in der PISA-Studie 2009 im

¹⁰ Vgl. Schwinghammer (2010), S. 241ff.

Bereich Lesefähigkeit in den D-A-CH Ländern bei rund 40 PISA-Punkten (Schweiz: 39, Deutschland: 40, Österreich: 41). Diese Differenz entspricht in etwa dem Lernfortschritt eines Schuljahres und liegt im OECD-Durchschnitt.¹¹ In den Risikogruppen, die nicht einmal die unterste Kompetenzstufe erreichen, sind männliche Schüler überproportional vertreten: In Deutschland etwa sind 80 % der Jugendlichen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten männlich.¹² Der als *gender gap* bezeichnete Leistungsunterschied zwischen den Geschlechtern bleibt allerdings offensichtlich unabhängig vom allgemeinen Leistungsniveau konstant. Auch in Finnland, dem europäischen Land mit den besten PISA-Ergebnissen im Lesen, wo also beide Geschlechter überdurchschnittlich gute Lesefähigkeiten zeigen, ist der Leistungsvorsprung der weiblichen Schülerinnen signifikant.¹³

Die Forderung nach einer geschlechtersensiblen Leseförderung, die verstärkt auch die Interessen und Bedürfnisse junger männlicher Leser berücksichtigt, ist also durchaus legitim. Eine Schlüsselrolle nimmt dabei die Lesemotivation ein. Vereinfacht gesagt: Wer gerne liest, liest häufiger, und wer häufiger liest, trainiert damit seine Lesefähigkeit und liest in der Folge besser. Und umgekehrt: Kinder und Jugendliche, die gut lesen und denen das Lesen daher leicht fällt, lesen in der Regel mit mehr Begeisterung und damit auch öfter. Es besteht also eine direkte Wechselwirkung zwischen Lesemotivation, -häufigkeit und -kompetenz. Durch Regressionsanalysen im Zusammenhang mit der PISA-Studie konnte nachgewiesen werden, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bei ähnlich großem Leseinteresse und ausgeprägter Lesefreude nahezu verschwinden.¹⁴ Leseförderung muss daher zunächst einmal Lesemotivationsförderung sein.

-
- 11 Vgl. OECD (Hrsg.): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1). OECD Publishing 2010. S. 57ff.
 - 12 Vgl. Wienholz, Margit: Computer und Lesen. Landesinstitut für Schulentwicklung: Stuttgart 2006. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/computer> [Stand 22.2.2011].
 - 13 Vgl. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Hrsg.): Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. EACEA P9 Eurydice 2010. S. 42.
 - 14 Vgl. Garbe, Christine: Mädchen lesen anders als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze. querelles-net: Berlin 2003. URL: <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/viewArticle/207/215> [Stand 22.2.2011].

Auch wenn sich in der schulischen Leseförderung in den letzten Jahren einiges bewegt hat – so ist die Behandlung aktueller Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht heute in vielen Schulen Standard –, scheint ein großer Teil der ambitionierten Initiativen und Projekte nicht dazu geeignet, leseschwache Schüler zu erreichen, sondern kommt letztlich in erster Linie jenen Schülern und Schülerinnen zu Gute, die ohnehin gerne und häufig lesen. Als Beispiel sei hier das unter verschiedensten Namen bekannte ‚Lesetagebuch‘ angeführt, bei dem Schüler und Schülerinnen ein Semester (oder Schuljahr) lang Bücher ihrer Wahl lesen dürfen und diese (oft gekoppelt mit einer kurzen Inhaltszusammenfassung) in einem Heft notieren. Eine solche völlige thematische Freistellung wirkt allerdings in vielen Fällen kontraproduktiv. Gerade schwächere Schüler, häufig aus bildungs- und buchfernem familiären Umfeld, haben (noch) keine individuellen Leseinteressen entwickelt und gehen daher an diese und ähnliche Aufgabenstellungen mit einem rein quantitativen ‚Vermeidungsansatz‘ heran, indem sie die geforderte Minimalanzahl an Büchern lesen und diese anhand formaler Kriterien (niedrige Seitenzahl, wenig Text, möglichst große Schrift, viele Bilder) auswählen und nicht etwa nach Inhalt und persönlichen Vorlieben. Diese problematische Herangehensweise an Bücher wird leider in vielen Fällen von wohlmeinenden Eltern schwächerer Schüler noch unterstützt, die ihre Kinder zum Lesen zwingen, indem sie die wichtige Rolle des Lesens für den schulischen Erfolg hervorheben oder ihnen für die Bewältigung bestimmter Leseanstrengungen Belohnungen in Aussicht stellen (à la ‚Wenn du noch drei Seiten liest, darfst du danach fernsehen‘). Lesen wird damit zur lästigen Pflichtübung. Ein Zugang zu lustbetontem Lesen als Freizeitaktivität kann über solche extrinsischen Motivationen in den seltensten Fällen gefunden werden.¹⁵

Leseförderung anhand des Themenkomplexes ‚Mittelalter‘

Das Mittelalter eignet sich aufgrund mehrerer Faktoren besonders gut zum Einsatz in der Leseförderung, von denen einige im Folgenden kurz näher betrachtet werden sollen. Die Auflagezahlen einschlägiger Erst-

15 Vgl. Böck (2000), S. 81, 86 und 139.

lese- und Sachbuchtitel, die Fülle an Spielzeug- und Medienangeboten sowie die Ergebnisse der Schülerbefragung lassen darauf schließen, dass es sich beim Mittelalter um ein Thema handelt, das viele Kinder interessiert und begeistert, was den Aufbau von Lesemotivation erheblich vereinfacht.

Das Kinder- und Jugendbuchangebot ist so groß und vielschichtig, dass sowohl für Buben als auch Mädchen, für Waffen-, Pferde-, Krimi-, Abenteuer- und Fantasyfreunde entsprechender Lesestoff in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zur Verfügung steht. Individuelle Leseinteressen können so in einem hohen Maße berücksichtigt und unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz kann in sehr heterogenen Gruppen Rechnung getragen werden, ohne das Thema Mittelalter aus den Augen zu verlieren. Die Fokussierung auf ein gemeinsames Lese- bzw. Unterrichtsthema mit spezifischen (inhaltlichen) Aufgabenstellungen kommt wiederum vor allem schwächeren Schülern und Schülerinnen zu Gute, da das Gemeinschaftserlebnis sowie die gerade für sie wichtige ‚externe Funktion‘ des Lesens in den Vordergrund rücken¹⁶ und ganz nebenbei auch das sinnentnehmende Lesen gefördert wird. Das Thema Mittelalter erweist sich dabei vor allem für leseschwache Buben als günstig. Durch frühkindliche Spiel- und Medienerfahrungen verfügen die meisten von ihnen bereits über ein entsprechendes Vorwissen zum Mittelalter, an das sie die Inhalte der gelesenen Bücher bzw. Geschichten anknüpfen können. Auch der Aufbau von Lesemotivation wird vereinfacht, da Buben am liebsten über die Dinge lesen, die sie bereits kennen. Das Mittelalter und die vielen in ihm enthaltenen Aspekte bieten sich auch hervorragend für projektorientiertes, fächerübergreifendes bzw. -verbindendes Arbeiten an. Neben der naheliegenden Zusammenarbeit in den Gegenständen Deutsch und Geschichte lassen sich etwa auch in Kombination mit bildnerischer Erziehung, Musik, Religion, Geographie und sogar im Sportunterricht ‚Mittelalterschwerpunkte‘ setzen. Durch entsprechende Projekte können im Sinne eines ganzheitlichen Lernprozesses verschiedenste Sinnesebenen angesprochen und Gelesenes und Gelerntes besser verarbeitet und verankert werden.

16 Vgl. hierzu auch: Böck (2000), S. 103.

Gerade historische Kriminalromane für Kinder enthalten oft starken Regionalbezug, der im Rahmen von Ausflügen in die entsprechende Stadt genutzt werden kann, um die Lektüreerfahrung zu vertiefen. Viele liefern neben einer Chronologie wichtiger Ereignisse auch detailgetreue Pläne und Straßenkarten historischer Stadtkerne bzw. Altstädte mit, die dazu einladen, die Wege der Protagonisten nachzuvollziehen und wichtige Handlungsorte zu besuchen.¹⁷

Eine reiche Angebotspalette zu mittelalterlichen Stoffen findet sich auch im Medienverbund. Neben Hörspielen locken interaktive Homepages mit Minispielen, Hintergrundinformationen, Begleitprodukten und kostenlosen ‚Gimmicks‘ (E-Cards, Desktophintergründe, Bildschirmsschoner, Ausmalbilder etc.), die von vielen Verlagen zu erfolgreichen Autoren, Einzeltiteln oder Buchreihen angeboten werden, um das Leseerlebnis zusätzlich zu vertiefen. Sowohl im Bereich der erzählenden Literatur als auch auf dem Sachbuchsektor finden sich so genannte Cross-Media-Projekte, die für eine multimediale Behandlung des Mittelalters genutzt werden können. Rund um populäre Marken und Einzeltitel entstehen ganze altersgerecht aufbereitete Medienuniversen,¹⁸ die auch von eher buchuninteressierten Kindern genutzt werden können, das oftmals als (zu) passiv empfundene Lesen mit anderen Aktivitäten zu verknüpfen.¹⁹ Zu vielen Büchern bzw. mittelalterlichen Themen, Motiven und Stoffen gibt es ansprechende Verfilmungen, die kombiniert mit der Lektüre im Unterricht eingesetzt werden können.

17 Z. B.: Lüneburg, in: Rehm-Krause: *Lioba und das Geheimnis der verschwundenen Salzfuhwerke. Eine historische Kriminalgeschichte für Kinder*. Gifkendorf: Merlin 2007. S. 12; Nürnberg, in: Frieser, Claudia: *Oskar und das Geheimnis der Kinderbande*. Hamburg: Dressler 2007. S. 142f.

18 Z. B.: *Was ist Was?* – Sachbuchreihe, Fernsehserie, Club, Webauftritt, Spielwaren; *Die Sendung mit der Maus/Frag doch mal die Maus*: TV-Sendung, Buchreihe, Monatsmagazin, PC-Spiele; *Ritter Rost*: Buchreihen, Musicals, Kindercomedy, Hörspiele, Tonträger, Musikclips, Spielfilm, Lern-CD-Roms, Theater, Begleitprodukte etc.; *Der kleine Ritter Trenk*: Buch, Hörspiel, Brettspiel, DVD, Onlinegame etc. (vgl. <http://www.wasistwas.de/>; <http://www.wdrmaus.de/>; <http://www.terzio.de/ritter-rost.html>; <http://www.tivi.de/fernsehen/rittertrenk/start/index.html>; http://www.amazon.de/s/ref=nb_sb_noss?__mk_de_DE=%C5M%C5Z%D5%D1&url=search-alias%3Daps&field-keywords=%22der+kleine+Ritter+Trenk%22; alle Stand vom 12.5.2012).

19 Vgl. hierzu auch: Heidtmann, Horst: *Aufgewachsen im Mediendschungel. Aktuelle Tendenzen der Kindermedienentwicklung*. In: *Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg* (Hrsg.): *Gewalt in den Medien*. Stuttgart 2002. S. 42ff.

Daneben bietet die Rezeption digitaler oder AV-Medien oft Leseanreize: Positive Erlebnisse im Ausgangsmedium veranlassen viele Kinder und Jugendliche in weiterer Folge selbständig zum (begleitenden oder themenverwandten) Buch zu greifen.²⁰ Auch Computer- und Konsolenspiele dürfen in diesem Zusammenhang nicht unterschätzt werden. Gerade historische Inhalte werden von begeisterten *gamern* oft zum Anlass genommen, eigenständig zum jeweiligen Thema zu recherchieren. So wurde das 2007 erschienene Action-Adventure *Assassin's Creed*, dessen Handlung zur Zeit des dritten Kreuzzuges im Heiligen Land angesiedelt ist,²¹ von einer ganzen Reihe 12- bis 14-jähriger Schüler²² im Unterricht thematisiert und in weiterer Folge bei der oben zitierten Schülerbefragungen explizit als Grund für ihr Interesse am Mittelalter angegeben.

Analog zu Begleitbüchern von Filmen und Fernsehserien werden heute immer öfter Comics, Romane oder ganze Buchreihen zu beliebten Videospielen herausgegeben. Auch die bereits erwähnte *Assassin's Creed*-Reihe kann bereits mit mehreren Printpublikationen aufwarten, die in Comic- und Romanform entweder die gegenwartsbezogene Rahmenhandlung oder den historischen Background behandeln. Über die literarische Qualität dieser und ähnlicher Angebote ließe sich im Einzelnen zwar trefflich streiten, wo sie allerdings geeignet sind, erklärte Nicht- und Wenig-Leser für die Buchlektüre zu interessieren, sollte ihnen auch im Unterricht und in Bibliotheken Raum gewährt bzw. eine Thematisierung nicht von vorneherein ausgeschlossen werden.

Während sich im Grundschulalter das Leseinteresse der Geschlechter oft noch nicht maßgeblich unterscheidet, kommt es zwischen dem 10. und dem 13. Lebensjahr zu einem ‚Leseknick‘ (die Begeisterung für Bücher und Lesen als Freizeitaktivität geht drastisch zurück), der allerdings bei Buben viel stärker ausfällt als bei Mädchen. Neben den für beide Geschlechter geltenden Gründen (zunehmendes Interesse an Aktivitäten in der Peer-Group, mehr Möglichkeiten über andere Medien frei zu verfügen, z. B. eigenes TV-Gerät, PC mit Internetanschluss usw.) kommt bei Buben hinzu, dass Lesen in der Regel eine weiblich besetzte Eigenschaft

20 Vgl. hierzu: Heidtmann (2002), S. 43.

21 Der Nachfolgetitel aus dem Jahr 2009 spielt 1476 in Italien.

22 Die Tatsache, dass dieses Spiel wie viele andere in dieser Altersklasse besonders beliebte *games* eigentlich erst ab 16 Jahren freigegeben ist, dürfte kaum Auswirkungen auf das reale Alter der jungen Computerspieler haben.

ist (vertreten durch Mütter, Lehrerinnen, Bibliothekarinnen, Pädagoginnen etc.), von der sie sich in der Pubertät naturgemäß abgrenzen wollen. Vor allem fiktionale Literatur wird in vielen Fällen innerhalb der Familie – wenn überhaupt – von Müttern, Schwestern und Großmüttern gelesen.²³ Eines der Ziele geschlechtergerechter Leseförderung müsste es also sein, Lesen für Buben männlicher zu machen. Auch hier bietet das Mittelalter als Buch- und Unterrichtsthema Ansatzpunkte: Im Rahmen von Mittelalterbuchprojekten, die unter anderem z. B. auch Themen wie Waffen, Kämpfe, Turniere, Handwerk und Architektur umfassen, lassen sich vergleichsweise einfach männliche Role-Models schaffen bzw. an die Schule holen. Beispiele für solche männlichen Experten wären neben Naheliegenderem wie Autoren und Wissenschaftlern auch in der Reinactement-szene engagierte Personen – Handwerker, Schaukämpfer, Rollenspieler, Mitglieder in Ritterorden, die ihre Grundlagen/Informationen ja auch vornehmlich aus Büchern beziehen und ihr Wissen und ihre Begeisterung meist gerne weitergeben. Darüber hinaus haben eigene Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und die beiden erwähnten Schülerbefragungen gezeigt, dass das Mittelalter ein Buch- und Unterrichtsthema zu sein scheint, über das vor allem auch mit männlichen Familienmitgliedern gesprochen wird – gerade eben in Familien, in denen schulische Belange sonst meist eher mit den Müttern besprochen werden. Die Angaben der Schüler lassen den Schluss zu, dass das Thema Mittelalter vor allem von Vätern, Onkeln und Brüdern positiv aufgenommen wird und daher als Chance begriffen werden kann, männliche Familienmitglieder in schulische Projekte einzubinden (etwa beim Kulissen- und Requisitenbau für die szenische Umsetzung eines Kinderbuches, um nur ein Beispiel zu nennen). Rund um Projekte und Aktivitäten zum Mittelalter können sich oft eher Gelegenheiten eröffnen, Interesse und positives Feedback von männlichen Bezugspersonen zu erleben, als bei traditionellen Lesethemen.

Neben all den Chancen und Möglichkeiten sollen auch mögliche Einschränkungen und Problematiken, die eine Behandlung aktueller Kinderbücher mit sich bringt, nicht unerwähnt bleiben. Die Gestaltung entsprechender Unterrichtseinheiten, Initiativen und Aktionen setzt natürlich großes Engagement und zeitliche Investitionen seitens der Lehr-

23 Vgl. hierzu etwa: Böck (2000), S. 134ff.

person voraus. Umfangreichere Projekte verlangen daneben entsprechende Ressourcen und motivierte Helfer und Helferinnen aus dem Umfeld der Schule bzw. Klasse. Auch wirtschaftliche Faktoren spielen eine Rolle: Preise von 15 Euro oder mehr machen es schwer, neue Bücher in Klassenstärke anzuschaffen oder Eltern sozial schwächerer Schüler zu verpflichten, ein oder mehrere Bücher pro Semester für ihre Kinder zu erwerben. Hinzu kommt die Schnelllebigkeit des heutigen Kinderbuchmarktes, die auch relativ erfolgreiche Titel selten eine zweite oder dritte Auflage erleben lässt. Hat man sich also als engagierte Lehrperson einmal mühsam ein Unterrichtskonzept zu einem aktuellen Kinder- oder Jugendbuch erarbeitet, kann man dieses unter Umständen nur ein einziges Mal anwenden, schlicht und einfach deshalb, weil drei Jahre später der entsprechende Titel nicht mehr erhältlich ist – außer natürlich man konnte, Verlust- und Verschleißexemplare einkalkulierend, das Buch in Klassenstärke für die schuleigene Bibliothek erwerben und so mittelfristig ‚sichern‘.

Trotzdem sollte der Aufwand nicht gescheut werden, in den allermeisten Fällen lohnt er sich. Gerade in einer Zeit, in der die Befassung mit dem Mittelalter auf dem Unterhaltungs- und Freizeitsektor ‚boomt‘, aber gleichzeitig in einem immer stärker technokratisch ausgerichteten Bildungssystem zunehmend an Bedeutung verliert und in einigen Bereichen sogar gänzlich zu verschwinden droht, können mit dem Einsatz in der Leseförderung frühe Akzente gesetzt werden, die das Potential einer Auseinandersetzung mit der Faszinationsepoche Mittelalter deutlich machen und das Interesse einer neuer Generation zu wecken vermögen.

Bibliographie

Primärtexte

- Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk. Hamburg: Oetinger 2006.
- Frieser, Claudia: Oskar und das Geheimnis der Kinderbande. Hamburg: Dressler 2007.
- Gussek, Rainer: Mummenschanz. Frankfurt am Main: Baumhaus 2002.
- Holtei, Christa: Der Pferdedieb. Ein Mitratekrimi aus dem Mittelalter. München: dtv 2006.
- Lenk, Fabian: Fluch über dem Dom. Ein Ratekrimi aus dem Mittelalter. 2. Auflage. Bindlach: Loewe 2005.
- Rehm-Krause, Regina: Lioba und das Geheimnis der Salzfuhwerke. Eine historische Kriminalgeschichte für Kinder. Gifkendorf: Merlin 2007.

Forschungsliteratur

- Böck, Margit: Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag 2000.
- Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Hrsg.): Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa. EACEA P9 Eurydice 2010.
- Garbe, Christine: Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze. querelles-net: Berlin 2003. URL: <http://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/viewArticle/207/215> [Stand 22.2.2011].
- Heidtmann, Horst: Aufgewachsen im Medienschungel. Aktuelle Tendenzen der Kindermedienentwicklung. In: Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg (Hrsg.): Gewalt in den Medien. Stuttgart 2002, S. 33–51.
- OECD (Hrsg.): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume 1). OECD Publishing 2010.
- Pressler, Mirjam: Als der Fleck auf der Bluse noch ein großes Unglück war. Rollenspezifisches Verhalten im Kinderbuch. In: Ich Tarzan – du Jane? Geschlechtsspezifisches Rollenverhalten in Kinderbüchern. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur 1995, S. 28–39.
- Schwinghammer, Ylva: Rittergeschichten für die Klein(st)en. Die Welt des Mittelalters im aktuellen deutschsprachigen Kinderbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010. (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit; 4).
- Wienholz, Margit: Computer und Lesen. Landesinstitut für Schulentwicklung: Stuttgart 2006. URL: <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/computer> [Stand 22.2.2011].

Internetseiten

Was ist was: <http://www.wasistwas.de>

Die Seite mit der Maus: <http://www.wdrmaus.de/>

Ritter Rost: <http://www.terzio.de/ritter-rost.html>

Ritter Trenk: <http://www.tivi.de/fernsehen/rittertrenk/start/index.html>

http://www.amazon.de/s/ref=nb_sb_noss?__mk_de_DE=%C5M%C5Z%D5%D1&url=search-alias%3Daps&field-keywords=%22der+kleine+Ritter+Trenk%22

[Stand 12.5.2012]

Tobias Kurwinkel, Philipp Schmerheim (Bremen/Amsterdam)

Motive und Motivelemente mittelalterlicher Überlieferung in Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendfilm

Der vorliegende Beitrag entwickelt eine Typologie mittelalterlicher Motive, deren Realisierung in Kinder- und Jugendliteratur sowie Kinder- und Jugendfilm anhand von Joanne K. Rowlings *Harry Potter*-Heptalogie und Astrid Lindgrens *Mio, mein Mio* exemplarisch vorgestellt wird. Untersucht wird dabei auch, wie diese Motive über die mediale Grenze hinweg im Adaptionprozess verändert werden. Als besonders rezeptionsleitend für Kinder- und Jugendfilme werden hierbei aurale, d. i. nicht nur auditive, sondern generell auf den Gehörsinn der nicht erwachsenen Rezipienten gerichtete, Gestaltungselemente identifiziert – dazu gehören neben Musik, Ton und Dialog auch rhythmische Verschränkungen von Bild und Ton oder Kamera- und Figurenbewegung. Die so verstandene Auralität des Kinder- und Jugendfilms leitet sich von der Einsicht ab, dass insbesondere Kinder ihre Umwelt ausgeprägt über ihren Gehörsinn erleben.¹

1 Der Begriff der Auralität wird von den Autoren in folgenden Beiträgen genauer ausgeführt: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim: Auralität und Filmerleben. Ein ausdrucksmittelübergreifender Ansatz zur Analyse von Kinder- und Jugendfilmen am Beispiel von HARRY POTTER UND DER GEFANGENE VON ASKABAN und DER GESTIEFELTE KATER. In: Perspektiven des modernen Kinder- und Jugendfilms. Hrsg. von Christian Exner und Bettina Kümmerling-Meibauer. Marburg: Schüren 2012, *im Erscheinen*; sowie Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim: Auralität und Filmerleben. Ein rezipientenorientierter Ansatz zur ausdrucksmittelübergreifenden Analyse des Kinder- und Jugendfilms. In: Astrid Lindgrens Filme. Auralität und Filmerleben im Kinder- und Jugendfilm. Hrsg. von Tobias Kurwinkel, Philipp Schmerheim und Annika Kurwinkel. Würzburg: Königshausen & Neumann 2012 (= Kinder- und Jugendliteratur Intermedial; 1), *im Erscheinen*.

Mittelalter in Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendfilm: Arten der Bezugnahme

In der Kinder- und Jugendliteratur wie in ihren filmischen Adaptionen wird das Mittelalter auf mindestens drei verschiedene Arten umgesetzt:² Es dient

- 1 als intendiert authentisches Setting der Handlung, mit dem Anspruch möglichst detailgetreuer Wiedergabe der vorherrschenden Lebensbedingungen (ROBIN HOOD [Ridley Scott 2010], die Kurzgeschichtensammlung *Auf der Gasse und hinter dem Ofen. Eine Stadt im Spätmittelalter*³). Weitere prägnante Beispiele für diese Kategorie sind Umberto Ecos allerdings nicht als Kinder- und Jugendbuch konzipierter Roman *Der Name der Rose* und die gleichnamige Filmadaption von Jean-Jacques Annaud [1986])
- 2 als idealtypischer Hintergrund der Handlung, wobei diese über stereotypische Motive in einer als mittelalterlich zu bezeichnenden Welt angesiedelt ist (DIE BRÜDER LÖWENHERZ [Olle Hellbom 1977], MIO, MEIN MIO [Vladimir Grammatikov 1987], SHREK – DER TOLLKÜHNE HELD [Andrew Adamson, Vicky Jenson 2001], die in der „Tintenwelt“ spielenden Handlungsstränge von Cornelia Funke *Tintenwelt*-Trilogie⁴)
- 3 als Lieferant für Versatzstücke, mit denen ein in einem anderen historischen Rahmen angesiedeltes Setting bestückt wird (*Harry Potter*, *Tintenherz*).

Wichtig ist diese Unterscheidung verschiedener Arten der Bezugnahme nicht nur für die Evaluation des jeweiligen Mittelalterbezugs, sondern insbesondere für das grundsätzliche Verständnis des Werks: Während intendiert authentische Mittelalterdarstellungen auch einen repräsentativen Einblick in mittelalterliche Lebensbedingungen vermitteln wollen, wie dies bei Umberto Ecos *Der Name der Rose* und in geringerem Maße der gleichnamigen Filmadaption der Fall ist, ist ein solcher Anspruch Mittelalterkomödien wie MONTY PYTHON AND THE HOLY GRAIL

2 Buchtitel werden im Folgenden kursiv gesetzt, während Filmtitel in Kapitälchen angeführt werden. Ausführliche Angaben zu Primär- und Filmtiteln finden sich in der Bibliographie am Schluss dieses Beitrags.

3 Jörg Müller, Anita Siegfried, Jürg E. Schneider: *Auf der Gasse und hinter dem Ofen. Eine Stadt im Spätmittelalter*. Aargau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer 1995.

4 Cornelia Funke: *Tintenherz*. Hamburg: C. Dressler 2003; Cornelia Funke: *Tintenblut*. Hamburg: C. Dressler 2005; Cornelia Funke: *Tintentod*. Hamburg: C. Dressler 2007.

(Terry Gilliam, Terry Jones 1975) oder 1 1/2 RITTER – AUF DER SUCHE NACH DER HINREIßENDEN HERZELINDE (Til Schweiger 2008) fremd.

Auffällig ist, dass insbesondere im Mittelalter angesiedelte Erzählungen für Kinder und Jugendliche wie Astrid Lindgrens *Mio, mein Mio* oder *Die Brüder Löwenherz*, Cornelia Funkes *Tintenwelt*-Trilogie oder Filme wie *SHREK – DER TOLLKÜHNE HELD* oder *DIE BRÜDER LÖWENHERZ* vorwiegend den letzten beiden Arten der Bezugnahme zugeordnet werden können.⁵ Ein detailliertes, akkurates Mittelalterbild erscheint hier weniger wichtig als ein bestimmtes Stimmungsbild, eine Atmosphäre von Abenteuer und Fantastik, für die sich das Mittelalter besonders eignet. Hedwig Röckelein bezeichnet das Mittelalter in diesem Zusammenhang, Michel Zink folgend, als „projection de l'enfance“⁶, da das Mittelalter als Vorläufer der Renaissance und der abendländischen Moderne typische Kindheits- und Jugenderfahrungen wie Selbstfindung, Erwachsenwerden und Zwang zur Zivilisierung repräsentiere.

Für die Ausgestaltung von Literaturadaptionen im Film ist die Unterscheidung zwischen Authentizität und Idealtypik zudem prinzipiell gestaltungsleitend. So lässt sich die Artussage mit einem größtmöglichen angestrebten Grad an Akkuratess umsetzen oder im Rahmen einer idealtypisch-stereotypisch gezeichneten mittelalterlichen Welt, einer „Projektion“ im Sinne Röckeleins.⁷ Diese kann, wie in John Boormans *EXCALIBUR* (1981), Elemente der Fantastik enthalten oder in ihrer Stereotypik zum Zwecke der Erzielung komischer Effekte gestaltet werden, wie im bereits genannten *MONTY PYTHON AND THE HOLY GRAIL*.

5 Vgl. Astrid Lindgren: *Mio, mein Mio*. Hamburg: Oetinger 2008; Astrid Lindgren: *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger 2008.

6 Hedwig Röckelein: *Mittelalter-Projektionen*. In: *Antike und Mittelalter im Film. Konstruktion – Dokumentation – Projektion*. Hrsg. von Mischa Meier und Simona Slanicka. Köln, Weimar: Böhlau Verlag 2006. S. 41–62, hier S. 53.

7 Hedwig Röckelein differenziert verschiedene Formen, in denen das Mittelalter auf der Leinwand präsent sein kann – in Form von „biographischen Filmen“ (Röckelein [2006], S. 42) über mittelalterliche Figuren wie Lancelot oder Robin Hood, als Kostümfilm oder Literaturverfilmungen, aber auch als Fantasyfilm, der mittelalterliche Motive aufgreift, sich dabei aber „die größten Freiheiten im Umgang mit dem Mittelalter“ erlaubt und – wie die Herr der Ringe-Trilogie – in einer zeitlosen Welt spielt, die „so stark mit Mittelalter-Ikonogrammen aufgeladen [ist], dass eine pseudomittelalterliche Welt entsteht“ (Röckelein [2006], S. 52). Derartige Filme sind nach Röckeleins Verständnis Mittelalter-Projektionen.

Konstruiert werden diese verschiedenen Realisierungen ‚fiktionaler Mittelalter‘ sowohl in der Literatur als auch im Film über intertextuelle Bezugnahmen auf das Mittelalter als System, das aus verschiedensten Aspekten mittelalterlicher Überlieferung, aus verschiedenen mittelalterlichen Lebensbereichen in oft unterschiedlichen historischen Phasen gespeist wird.⁸

In den folgenden Abschnitten wird eine schematische Darstellung entwickelt, die – als *mindmap* realisiert (vgl. Abb. 1) – einen strukturierten Zugriff auf die überlieferte Mittelalterwelt bietet und eine Ein- und Zuordnung der einzelnen Systemreferenzen erlaubt. Hierdurch besitzt das Schema sowohl systematischen wie heuristischen Wert für die Analyse fiktionaler Mittelalterwelten, wenngleich es aufgrund der Komplexität der mittelalterlichen Lebenswelt nur eine Annäherung an letztere darstellen kann.

Geht es inhaltlich sowohl im historischen Roman als auch im Historienfilm vor allem um die Darstellung von historisch authentischen Gestalten und Vorfällen, die zumeist politischen – und weltbewegenden – Charakter haben, greifen Kinder- und Jugendliteratur wie auch -film im Besonderen auf Überlieferungen historischer Alltagswelten zurück. Hier steht das tägliche Leben der Menschen mit ihren Verhaltens- und Ausdrucksformen im Fokus – nicht ‚politische Hochgeschichte‘. Daraus resultierend unterscheidet das Schema, orientiert an Hans-Werner Goetz’ Untersuchungen zur Alltagsgeschichte des Mittelalters,⁹ zunächst die einzelnen standesspezifischen Lebenssphären:

8 Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff verstehen wir – in Abgrenzung zu einer Textreferenz, die den Bezug eines Textes auf einen oder mehrere konkrete Einzeltexte beschreibt – den Terminus der Systemreferenz als Bezugnahme eines Textes auf ein semiotisches System. Hierunter fällt sowohl die Bezugnahme auf ein mediales System als solches (Literatur, Film, Theater etc.) als auch auf Subsysteme desselben, also etwa bestimmte Genres oder Textsorten (vgl. hierzu Manfred Pfister: Zur Systemreferenz. In: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Hrsg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister. Tübingen: Niemeyer 1985 [= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 35]. S. 52–58, hier S. 56). Abgesehen von Bezugnahmen eines Textes auf die „Konventionen literarischer Gattungen, auf Mythen, philosophische oder rhetorische Systeme“ (Ulrich Broich: Zur Einzeltextreferenz. In: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Hrsg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister. Tübingen: Niemeyer 1985 [= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft; 35]. S. 48–52, hier S. 48) kann ein Text auch auf ein durch textliche Überlieferung konstituiertes System wie das Mittelalter referieren.

9 Vgl. hierzu Hans-Werner Goetz: Leben im Mittelalter vom 7. bis zum 13. Jahrhundert. 7. Auflage. München: C. H. Beck 2002.

Der Mensch war eingeordnet in die *Gemeinschaft*, die ihm zu leben erst ermöglichte [...]. Es gab viele Formen solcher Bindungen, in die man meist hineingeboren wurde: Der mittelalterliche Mensch war als Person Glied seiner Familie, seines Stammes, seines Königreiches, als Christ Glied der Kirche, die sich in der Pfarrgemeinde manifestierte, als Rechtsperson Angehöriger seines Standes, als Nichtfreier Höriger seiner Herrschaft.¹⁰

Dementsprechend finden sich auf der rechten Seite der *mindmap* Klerus (**Kloster- und Mönchsleben**), Adel (**höfisches Leben**), Stadtbewohner (**städtisches Leben**) und Bauern (**bäuerliches Leben**) sowie **unterständische Gruppen**. Zu letzteren gehören **Juden** und Berufsgruppen, die in **sesshaft** (z. B. Abdecker und Müller) und **nicht-sesshaft** (Gaukler, Bader) unterteilt werden können. Ausdifferenziert werden diese ständespezifischen Lebenssphären in **Raum, Kleidung und Alltagsleben**: Der **Raum** fasst sowohl die sozialhistorische und -politische Bedeutung der Institution für die mittelalterliche Gesellschaft als auch den Lebensraum als solchen. So ist die Institution des bäuerlichen Hofes in der Grundherrschaft beispielsweise Voraussetzung für das höfische Leben – und unterscheidet sich als Lebensraum für seine Bewohner eklatant von der Burg.

Die **Kleidung** ist ein prominentes Ausstattungsmerkmal in der Literatur und in der *mise en scène* des Filmes, um auf das Mittelalter zu referieren; zudem reflektiert sie durch Beschaffenheit und Farbe ständespezifisch den Platz ihres Trägers in der mittelalterlichen Gesellschaft.¹¹

Das **Alltagsleben** fasst Aspekte des „menschlichen Leben[s] selbst in seinem (Tages-)Ablauf im Rahmen der jeweiligen Lebensverhältnisse“¹². Demnach ist Alltag menschliches Leben inmitten der materiellen Kultur; das Leben spielt sich in einer prägenden Umwelt ab: Diese Kategorie fragt, wie die Lebensbedingungen ständespezifisch von den Betroffenen wahrgenommen, erlebt und nach ihren Bedürfnissen gestaltet werden. Wie die Religion, die das Alltagsleben der Menschen im Mittelalter in großem Maß beeinflusste, schließt diese Kategorie auch die unbewusst auf den Menschen einwirkenden Lebensbedingungen ein.¹³

10 Goetz (2002), S. 17.

11 Vgl. hierzu Harry Kühnel: *Kleidung und Gesellschaft im Mittelalter*. In: *Bildwörterbuch der Kleidung und Rüstung*. Hrsg. von Harry Kühnel. Stuttgart: Kröner 1992 (= Kröners Taschenausgabe; 453). S. XXVI–LXIX, hier S. XXX.

12 Goetz (2002), S. 14.

13 Vgl. zu diesem Absatz Goetz (2002), S. 14.

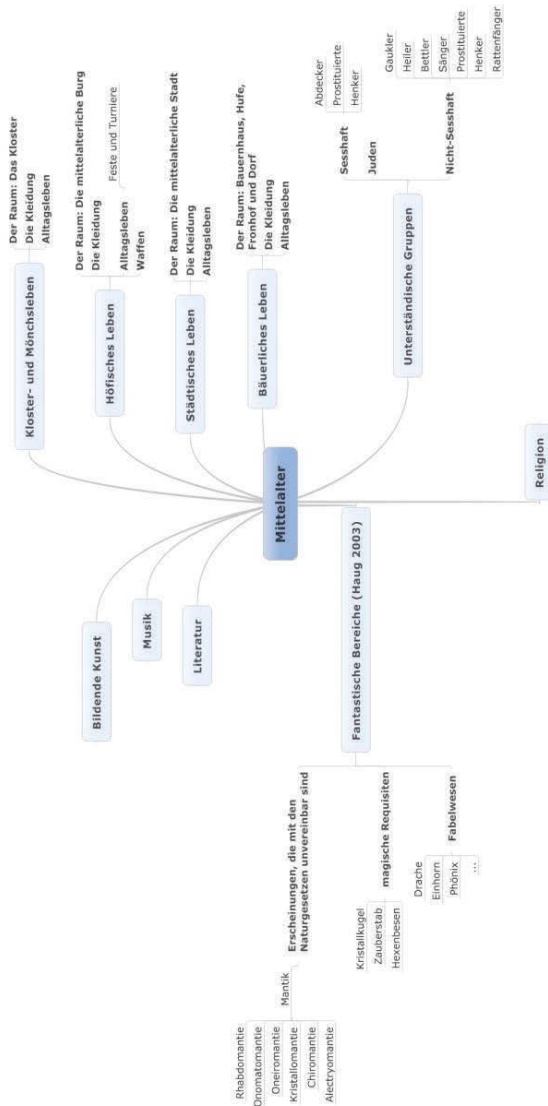


Abb. 1: Mindmap

Die linke Seite der *mindmap* ist den Schönen Künsten gewidmet, die im Mittelalter den *artes mechanicae* wie den *artes liberales* zugeordnet werden. In der *mindmap* werden sie in **Bildende Kunst**, **Musik**¹⁴ und **Literatur**¹⁵ unterteilt. So referiert – um nur ein Beispiel für die Bildende Kunst zu nennen – in den Filmadaptionen der *Harry Potter*-Heptalogie im Gemeinschaftsraum des Hauses Gryffindor eine Kopie des Millefleurs-Wandbehangs „A monseuldésir“ aus der Serie „La dame à la licorne“ auf das Mittelalter. Die Teppichfolge, so schreibt Maria Lanckorońska, ist eine Huldigung Margarethes von York, die in einer *cotte* aus Goldbrokat und einem hermelingefütterten *surcôt* als mittelalterliche Fürstin auf den Teppichen dargestellt wird.¹⁶ Das Einhorn, das auf allen sechs Bildern abgebildet ist, symbolisiert nach dieser Deutung die Reinheit der Gattin Karls des Kühnen.¹⁷ Im Mittelalter findet man das Einhorn als Fabelwesen sowohl in der Bildenden Kunst als auch in der Literatur zuhauf; innerhalb der *mindmap* gehört es zu den **Fantastischen Bereichen**, die – Walter Haug folgend¹⁸ – aus drei Kategorien bestehen: **Erscheinungen, die mit den Naturgesetzen unvereinbar sind**, wie fliegende Menschen, lebende Statuen oder die Mantik. **Magische Requisiten** sind Zauberstäbe, Hexenbesen oder Kristallkugeln, und unter **Fabelwesen** werden schließlich Kreaturen wie Basilisken, Drachen – und Einhörner subsumiert.

14 Als Beispiel kann hier die Filmadaption von Umberto Eco's *Der Name der Rose* angeführt werden, die das Klosterleben aural über Gesänge inszeniert, die auf die Musik der Gregorianik referieren.

15 So beziehen sich viele Texte beispielsweise auf die ritterlichen Tugenden wie *êre* und *triuwe*, bilden Elemente aus der Artusdichtung wie die Figur des idealen Königs ab oder referieren auf den Minnesang.

16 Vgl. Maria Lanckorońska: Wandteppiche für eine Fürstin. Die historische Persönlichkeit der „Dame mit dem Einhorn“. Frankfurt am Main: Verlag Heinrich Scheffler 1965. S. 36.

17 Vgl. Lanckorońska (1965), S. 36.

18 Vgl. Walter Haug: Die komische Wende des Wunderbaren: arthurische Grotesken. In: Das Wunderbare in der arthurischen Literatur. Probleme und Perspektiven. Tübingen: Niemeyer 2003. S. 159–174.

Fabelwesen bei *Harry Potter*

Insbesondere Fabelwesen, magische Requisiten und **Erscheinungen, die mit den Naturgesetzen nicht vereinbar sind**, finden sich in Joanne K. Rowlings *Harry Potter*-Heptalogie und den entsprechenden Filmadaptionen. Das Setting der Heptalogie ist jedoch in eine Handlung eingebettet, die im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert angesiedelt ist. Auf diese Gegenwart nimmt das Setting des Haupthandlungsorts der Heptalogie, das Zaubererinternat Hogwarts, hingegen nur teilweise bzw. indirekt Bezug. Während etwa der Schul- und Lebensalltag in Hogwarts dem britischen Internatssystem nachempfunden und der Schulunterricht „nach dem Modell der englischen *Public School* konzipiert“¹⁹ ist, sind Insignien der technologisierten Gegenwart wie Autos, Telefone oder Fernseher kein Bestandteil der Internatswelt. So tritt an die Stelle der telefonischen Kommunikation die Eulenpost, Reisen werden in dem von einer Dampflokomotive angetriebenen Hogwarts-Express, mittels ‚Apparieren‘ oder mithilfe von Fabelwesen wie dem Hippogreif oder Thestralen unternommen.²⁰

Die Rolle des im britischen Schulleben so wichtigen Fußballspiels übernimmt das Quidditch, ein Ballspiel auf fliegenden Besen, dem Rowling mit dem Band *Quidditch Through the Ages* sogar einen eigenen (fiktiven) historischen Abriss widmet, in dem die Ursprünge des Spiels in „ancient broom games“²¹ des zehnten und elften Jahrhunderts nach Christus verortet werden. Auch andere Ausstattungselemente der Romane wie auch der Filmadaptionen greifen auf mittelalterliche Motive zurück, so wie die bereits erwähnte Kopie des Millefleurs-Wandbehangs „A monseuldésir“.

19 Ina Karg und Iris Mende: Kulturphänomen Harry Potter: Multiadressiertheit und Internationalität eines nationalen Literatur- und Medienevents. Göttingen: V&R unipress 2010. S. 143.

20 Werner C. Barg beschreibt *Harry Potter* als „Urban Fantasy“, einem Subgenre der Fantasy, dessen „Geschichten nicht komplett in einer erfundenen phantastischen Welt spielen, sondern vielmehr von der Behauptung ausgehen, dass sich in unserer Alltagsrealität oder in einer realistisch gezeigten historischen Welt Zugangswege in eine metaphysische Welt befinden“ (Werner C. Barg: Fantasy – Phantastische Weltorientierung für Kinder und Jugendliche. In: Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München: kopaed 2010 [= kjl&m 10.extra]. S. 51–61, hier S. 53).

21 Joanne K. Rowling: Kennilworthy Whisp – Quidditch Through the Ages. New York, NY: Arthur A. Levine Books 2001. S. 3f.

Durch derartige Elemente fungiert das Mittelalter in den *Harry Potter*-Erzählungen nicht als authentisches Setting oder idealtypischer Hintergrund, sondern als Lieferant für Versatzstücke, die als Motive oder Ausstattungselemente in eine eigentlich im 20. und 21. Jahrhundert angesiedelte Rahmenhandlung eingepasst werden. Besonders deutlich wird die Präsenz des Mittelalters an den zahlreichen **Fabelwesen**, deren Darstellung teils auf mittelalterliche Überlieferungen zurückgreift. Jene sind nicht nur ein Stilelement von Rowlings magischer Welt, sondern übernehmen auch verschiedene narrative Funktionen.

In den sieben Bänden um den Protagonisten Harry Potter begegnen dem Leser einige dieser **Fabelwesen**. Phönix und Einhorn, um nur zwei prominente Vertreter zu nennen, finden sich im *Physiologus*, einem in der Spätantike und im Mittelalter (omni-)präsenten Kompendium der Tiersymbolik. Aus diesem Kompendium, das Physiognomie und Verhalten der Wesen beschreibt, um diese dann in Analogie zur christlichen Heilslehre zu setzen, entstehen im Mittelalter die reich illustrierten Bestiarien, die ähnlich wie der *Physiologus* aufgebaut sind.²²

In *Harry Potter und der Stein der Weisen* begegnet der Protagonist einem Einhorn im Verbotenen Wald. Nie zuvor hat er etwas „so Schönes“²³ gesehen, etwas, wie der Zentaur Firenze ausführt, „Reines und Schutzloses“²⁴. Rowling nutzt das **Fabelwesen** – das Harry Potters Gegenspieler Voldemort getötet hat, um sich von seinem Blut zu ernähren – an dieser Stelle vor allem zur kontrastierenden Charakterisierung des Bösen und greift auf mittelalterliche Darstellungen des Einhorns zurück. Schon im *Physiologus* wird das Fabelwesen als „rein“ attribuiert; wegen seiner magischen Kräfte wird es als Sinnbild Jesu Christi gedeutet. Gezähmt werden kann es nur von einer Jungfrau, der es seinen Kopf in den Schoß legt.²⁵

Vier Jahre nach Erscheinen des ersten Bandes der Harry-Potter-Reihe veröffentlicht Rowling ihren eigenen *Physiologus*: In *Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind* wird das Einhorn nicht nur als

22 Vgl. Nikolaus Henkel u. a.: Art. ‚Bestiarium, -ius, Bestiarien‘. In: Lexikon des Mittelalters I. München: dtv 2002. Sp. 2072–2080.

23 Joanne K. Rowling: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2008. S. 278.

24 Rowling: *Harry Potter und der Stein der Weisen* (2008), S. 281.

25 Vgl. Otto Seel: *Der Physiologus. Tiere und ihre Symbolik*. Düsseldorf: Patmos 2005. S. 35.

„makellos weiß“ beschrieben, sondern gleichfalls auf die Jungfrau und die damit verbundene Keuschheit allusioniert: „Im Allgemeinen meidet es den Kontakt mit Menschen, und wenn es doch dazu kommt, lässt es eher eine Hexe als einen Zauberer näher treten.“²⁶

Die Filmadaption *HARRY POTTER UND DER STEIN DER WEISEN* (Chris Columbus 2001) folgt in der äußeren Charakterisierung des Einhorns der Romanvorlage (ab 1:42:25), setzt jedoch in der Gegenüberstellung von Lord Voldemort und dem Zentauren Firenze, der Harry zu Hilfe eilt, eigene Akzente. Das „Reine[...] und Schutzlose[...]“ des Einhorns wird dadurch hervorgehoben, dass es sich, tot auf dem Waldboden liegend, mit seiner weißen Fellfarbe deutlich von der Düsternis des Nebelwaldes und dem schwarzgewandeten Lord Voldemort abhebt. Letzterer wird in dieser Szene zudem mit einer Vielzahl von dem Einhorn konträren Attributen ausgestattet: Er ist schwarz gewandet wie der Tod, erweckt Konnotationen mit den Dementoren aus den folgenden *Harry-Potter*-Romanen bzw. mit den Ghulen und Ringgeistern aus J. R. R. Tolkiens *Der Herr der Ringe*-Trilogie und ernährt sich wie ein Vampir vom Blut des Einhorns.²⁷

26 Joanne K. Rowling: *Newt Scamander – Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind*. Sonderausgabe mit einem Vorwort von Albus Dumbledore. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2010. S. 18. Marian Polhill schreibt der Mittelalterrepräsentation in den *Harry-Potter*-Erzählungen – und insbesondere dem Gebrauch von Tiervorstellungen aus den Bestiarien – eine Eskapismusfunktion zu, die sich auch in anderen Fantasy-Erzählungen wiederfinde: „As often occurs in the genre of fantasy, the author uses [...] notions of the medieval period in order to construct a fantasy realm that exists as an escape from the reality of modern society.“ (Marian Polhill: ›Scientific‹ Bestiaries. Translations, Misreadings, and Cultural Significance. In: *Kulturen des Manuskriptzeitalters: Ergebnisse der amerikanisch-deutschen Arbeitstagung an der Georg-August-Universität Göttingen vom 17. bis 20. Oktober 2002*. Hrsg. von Arthur Groos und Hans-Jochen Schiewer. Göttingen: V&R unipress 2004 [= *Transatlantische Studien zu Mittelalter und früher Neuzeit – Transatlantic Studies on Medieval and Early Modern Literature and Culture*; 1]. S. 279–297).

27 Vampirüberlieferungen finden sich vorwiegend in der Frühen Neuzeit im osteuropäischen Raum, englische Chroniken des 12. Jahrhunderts enthalten jedoch vereinzelt Aufzeichnungen vampirischer Phänomene, etwa in William of Newburghs *Historia Rerum Anglicarum* (book 5, ch. 22–24).

Die Filmszene inszeniert das tote Einhorn visuell als Fluchtpunkt dieser Kleingruppe von magischen Geschöpfen. Das Einhorn, Voldemort und der Zentaur Firenze sind auf drei verschiedenen Bildebenen angeordnet. Während das tote Einhorn den Bildhintergrund einnimmt und Firenze im Bildvordergrund platziert ist, ist Voldemort auf der mittleren Bildebene positioniert. Damit werden im Rahmen einer einzigen Einstellung drei verschiedene **Fabelwesen** bzw. fantastische Gestalten präsentiert, die ihren Ursprung in verschiedensten Überlieferungen und historischen Abschnitten haben (vgl. Abb. 2).²⁸ Diese Szene verdeutlicht, dass mittelalterliche Motive in HARRY POTTER UND DER STEIN DER WEISEN als Versatzstücke verwendet und mit anderen mythologischen Motiven rekombiniert werden.



Abb. 2: HARRY POTTER UND DER STEIN DER WEISEN (Chris Columbus, 2001)

Der Kontrast zwischen Voldemort und positiv konnotierten Fabelwesen wie dem Einhorn wird mittels traditioneller Strategien des filmischen Erzählens auch musikalisch unterlegt: Die gesamte Subsequenz im Verbotenen Wald wird von einem orchestralen Score begleitet, der kontrapunktisch den Gegensatz von Gut und Böse, von Gefahr und Sicherheit ausgestaltet. Das musikalische Motiv des Verbotenen Waldes, der in den kindlichen Hauptfiguren Furcht und Verunsicherung hervorruft, ist von perkussiven Instrumenten und Streichern in tiefer Registerlage geprägt. Verstärkt wird dies mit dem Erscheinen Voldemorts, das mit einem zunehmend perkussiven, von disharmonischen Streichern untermalten

28 Zentauren nehmen in der antiken griechischen Mythologie eine bedeutende Rolle ein und verweisen als Mischwesen aus Pferd und Mensch auch auf das Einhorn. Vgl. z. B. Christian Hünemörder: Kentaur. In: Lexikon des Mittelalters. Band 5. München: Artemis 1991. Sp. 1110.

Motiv musikalisch in Szene gesetzt wird. Ein Crescendo verdeutlicht die Bedrohung für Harry Potter in dieser Szene, bis mit dem Eingreifen des Zentauren Firenze die Gefahr gebannt und musikalisch mit Streichern in hohen Registerlagen untermalt wird. Die Dynamik der Musik wird dabei von der Schnittfrequenz und Kamerabeweglichkeit gespiegelt.

Auralität

An dieser Stelle sei auf die besondere Rolle von auf den Gehörsinn der Rezipienten gerichteten Elementen im Kinder- und Jugendfilm hingewiesen. Wenngleich sich Bild, Ton sowie Montage als raumzeitliches Organisationsmittel der ersten beiden Elemente im Rahmen filmwissenschaftlicher Analysen begrifflich unterscheiden lassen, wirken diese filmischen Ausdrucksformen letztendlich auf Filmzuschauer in ihrer Gesamtheit ein. Dementsprechend sollte eine rezipientenorientierte Filmanalyse das Zusammenwirken dieser verschiedenen Ausdrucksformen des Films untersuchen. Es lassen sich jedoch unterschiedliche Dominanzverhältnisse feststellen, die rezeptionsleitend wirken und auch die Gestaltung der anderen filmischen Ausdrucksmittel formen. Ein klassisches Beispiel ist die Walzermusik aus Stanley Kubricks 2001 – A SPACE ODYSSEY (1968), die Kamerageschwindigkeit, Figurenbewegung und Montagerhythmus bestimmt und mit diesen synchronisiert ist.

Kinderfilme, so die Annahme, bieten verstärkt Rezeptionssignale an, die direkt oder indirekt auf den Gehörsinn zielen. Dies entspricht der wahrnehmungspsychologischen Einsicht, dass die kindliche Wahrnehmung in einem hohen Maße durch den Gehörsinn geprägt ist. So schreibt auch Isabell Tatsch, Jan-Uwe Rogge folgend, dass „bis zum Alter von etwa zehn Jahren [...] der Gehörsinn eine zentrale Rolle bei der Rezeption von Filmen“ spiele und zu einem „intensiven Filmerleben“²⁹ beitrage. Diese Bedeutung auditiver Gestaltungsmerkmale nimmt mit der weiteren Entwicklung der kindlichen zur jugendlichen Wahrnehmung zwar ab, bleibt jedoch weiterhin ein relevanter Bestandteil dieser.

29 Isabell Tatsch: Filmwahrnehmung und Filmerleben von Kindern. In: Verfilmte Kinderliteratur. Gattungen, Produktion, Distribution, Rezeption und Modelle für den Deutschunterricht. Hrsg. von Petra Josting und Klaus Maiwald. München: kopaed 2010 (= kjl&m 10.extra). S. 143–153, hier S. 149.

Filmelemente, die auf den Gehörsinn zielen, werden von uns in Anlehnung an den in der anglo-amerikanischen Forschung verbreiteten Terminus als „aural“ bezeichnet. Unter diesen Begriff werden von uns nicht nur rein auditive Signale – etwa in Form von Kinderliedern – gefasst, sondern auch indirekte Signale – etwa in Form musikalisierter³⁰ Montagestrukturen. Zu auralen Filmelementen zählen somit nicht nur Filmmusik, Geräusche und Dialoge, sondern auch rhythmische Verschränkungen von Bild und Ton oder Kamera- und Figurenbewegung. Die Betonung so verstandener auraler Ausdrucksformen in der rezipientenorientierten Filmanalyse erlaubt es, spezifisch kindliche Reaktionen auf Filme wie Klatschen und rhythmisches Springen mit den rezeptionsleitenden Signalen dieser Filme in Korrelation zu setzen.

Aurale Filmelemente sind dabei nicht notwendigerweise ein dominantes Gestaltungsmerkmal des jeweiligen Films. Wie die folgende Beispielanalyse aus den HARRY POTTER-Filmen zeigt, strukturieren sie das Filmerleben auch unterschwellig, auf nicht-offensichtliche Weise.

Mantik: Trelawney und die Kristallkugeln

Eine der wohl seltsamsten Erscheinungen unter den Lehrkörpern der Hogwarts-Schule für Hexerei und Zauberei ist Sibyll Trelawney, deren Name die antiken Sibyllen mit dem Magier Trelawney verbindet, der „über die Zwischenstation Anthony Powells auf Aleister Crowley zurückgeht“³¹. Trelawney unterrichtet Wahrsagen als „hochstaplerische Trulle mit der Erfolgsbilanz von zwei korrekten Prophezeiungen“³², wie Michael Maar schreibt. In unregelmäßigen Abständen fällt sie in eine Trance, bei der sie mit tiefer Männerstimme (wahre) Prophezeiungen spricht, an die sie sich später nicht mehr erinnern kann. (In den Filmadaptionen ist diese Stimme bei Trelawneys zweiter Prophezeiung nicht bloß tief, sondern extrem verzerrt, ihr Atem deutlich zu hören.) Ohne diese Prophezeiungen, ohne die Bezugnahme auf diese Wahrsagepraktik, gäbe es die Heptalogie nicht, denn ohne sie, wie Rowling in den Romanen nach und

30 Vgl. Werner Wolf: *The Musicalization of Fiction*. Amsterdam: Rodopi 1999.

31 Michael Maar: *Hilfe für die Hufflepuffs. Kleines Handbuch zu Harry Potter*. München: Hanser 2008. S. 105.

32 Maar (2008), S. 153.

nach darlegt, hätte Voldemort nicht Kenntnis davon, dass ihm möglicherweise in Harry Potter ein Todfeind heranwächst.

Das Wahrsagen oder die Mantik gehört zu den Erscheinungen, die mit den Naturgesetzen unvereinbar sind, wird im mittelalterlichen System der *artes* unter den *artes magicae* oder *incertae* abgehandelt und zeigt Verbindung zu Magie, Astrologie und Medizin. Die Wahrsagepraktiken waren von der Kirche als Aberglaube (*superstitio*) verboten, waren aber verbreitet und wurden z. T. als Gesellschaftsspiele betrieben. Die Kristallomantie, die Trelawney als ihre Fachdisziplin versteht, beschreibt Thomas von Aquin als *divinatio* „in lapide polito“, als „Weissagen aus glänzendem Stein“ in der *Summa Theologica* (S. Th. 2,2 q.95 a.3). Hauptquelle des Spätmittelalters sind die Schriften des Arztes Hans Hartlieb, der im *Buch aller verbotenen Künste* (1455/56) einen kritischen Überblick gibt und sieben Künste behandelt: nigramancia, geomancia, ydromancia, aremancia, pyromancia, ciromancia, spatulamancia.³³

Die Filmadaptionen zeigen den vorbereitenden Charakter, den die Einführung der Kristallkugeln als Bestandteil von Trelawneys Unterricht hat: Sie verweisen auf das umfassende Archiv an Prophezeiungen, das in den Verliesen des Zaubereiministeriums eingerichtet ist. Diese Prophezeiungen – deren wichtigste Harry Potter betrifft – werden in glänzenden Kristallkugeln aufbewahrt, in denen sich langsam eine nebelartige Substanz dreht. Das Nebelmotiv wird vom Soundtrack des Films in Form von ‚nebelartigen Geräuschen‘ sowie von der Geschwindigkeit der Kamerabewegungen aufgenommen.

Musikalisch, visuell und in der Kameraführung werden die Kristallkugeln in *HARRY POTTER UND DER GEFANGENE VON AZKABAN* (Alfonso Cuarón 2004) und in *HARRY POTTER UND DER ORDEN DES PHÖNIX* (David Yates 2007) auf ähnliche Weise dargestellt und bereiten damit die für den Verlauf der Heptalogie zentrale Szene des fünften Teils im Archiv des Zaubereiministeriums vor. In dieser nimmt Harry Potter die Kristallkugel mit Trelawneys erster Prophezeiung über den Auserwählten, der Voldemort möglicherweise zu Fall bringen werde, an sich. Die Begleitung von Einstellungen auf einzelne Kristallkugeln mit einem spezifischen musikalischen Motiv und einer spezifischen Kamerageschwindigkeit erhöht

33 Vgl. hierzu Johannes Hartlieb: *Das Buch aller verbotenen Künste*. Hrsg. und ins Neuhochdeutsche übersetzt von Frank Fürbeth. Frankfurt am Main: Insel 1989.

den Wiedererkennungswert und die innere ästhetische Kohärenz der Reihe. Diese auralen Gestaltungsmittel dominieren nicht, wie die Walzermusik in *2001 – A SPACE ODYSSEY*, doch sie unterstützen und verknüpfen die anderen Gestaltungsmittel und Handlungselemente des Films.

Mio, mein Mio

Während die *Harry Potter*-Heptalogie Mittelaltermotive lediglich als Versatzstücke verwendet, stellt das Mittelalter in Astrid Lindgrens *Mio, mein Mio* ein idealtypisches Setting dar, das scheinbar expositionell bereits im Vorspann des Filmtextes *MIO, MEIN MIO* ein- und weitergeführt wird.

In der Trickfilmsequenz erfasst die Kamera, von bedrohlicher Musik begleitet, zunächst die auf einem Berg thronende dunkle Burg des Ritters Kato, um hiernach in den Himmel zu schwenken, wo nach den Credits der Filmtitel eingeblendet wird. Die Kamera schwenkt zur Titelmusik nach rechts unten und zeigt das in hellen Farben gehaltene Schloss vom König des Landes der Ferne. Die Kamera zoomt nun heraus und zeigt das gesamte Bild in einer Panorama-Einstellung: Dargestellt ist das Land der Ferne mit den beschriebenen Festungen, mit Hügeln, Wäldern und Bergen sowie der Brücke des Morgenlichts, welche die „Insel der grünen Wiesen mit dem Land auf der anderen Seite des Wassers verbindet“³⁴.

34 Lindgren: *Mio, mein Mio* (2008), S. 47.



Abb. 3: MIO, MEIN MIO (Vladimir Grammatikov, 1987)

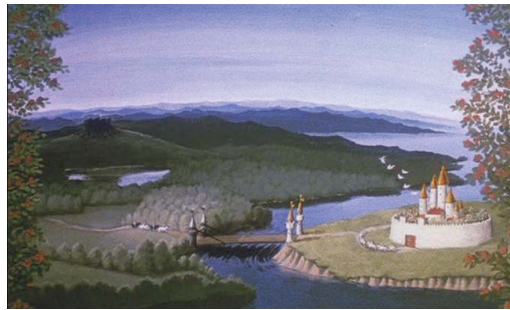


Abb. 4: MIO, MEIN MIO (Vladimir Grammatikov, 1987)

Der Vorspann rahmt mit dem Abspann, der das Land der Ferne zeigt, nachdem Katos Burg „zu einem großen Steinhaufen“³⁵ wurde, den Film und nimmt verschiedene Funktionen wahr (Abb. 3 und 4). Dementsprechend wird durch die an die naive Malerei erinnernde Gestaltung der Zeichentricksequenzen die Zielgruppe implizit benannt und durch Bildelemente, die zu einem großen Teil der Märchen-Topik entstammen – hier seien beispielhaft die roten Rosen erwähnt – auf das Märchenhafte von *Mio, mein Mio* verwiesen. In der Tat wird die Erzählung Astrid Lindgrens in der Literatur – wie viele ihrer Texte – als Märchen identifiziert. Stefan Neuhaus zufolge knüpft Lindgren in ihren Texten in

35 Lindgren: *Mio, mein Mio* (2008), S. 188.

„Handlung und Motiven“ vor allem an die Tradition des „Wirklichkeitsmärchens in der Nachfolge Hoffmanns“³⁶ an.

Expositionell führt der Vorspann vor allem in die fiktionale Mittelalterwelt ein, in der die märchenhafte Handlung spielt: So wird der **Raum des höfischen Lebens** in Form von Burgen abgebildet, so ist die Brücke des Morgenlichts mit Festungstürmen bewehrt, an denen stereotypisch kleine Fähnchen im Wind flattern, und so findet sich das dunkle Mittelalter, das auf der linken Bildseite im „Land Außerhalb“³⁷ in Gestalt von schwarzen Rittern und dunklen Festungsmauern seinen Platz nimmt.

In einer E-Mail an Tobias Kurwinkel vom 1. März 2011 schrieb die schwedische Illustratorin der Zeichentricksequenzen, Inger Rydén, dass sie die Bilder ihrer Imagination entnommen habe, was die Stereotypik der Motive der Mittelalterdarstellung erklärt. Über diese Motive eines idealtypischen Mittelalters hinaus referiert Rydén mit den großen Waldflächen in den Bildern jedoch auf den authentischen Siedlungsraum des frühen und späten Mittelalters:

Vor allem anfangs gab es große siedlungsfreie Gebiete, bedeckten doch im Mittelalter riesige, vielfach unzugängliche Wälder als natürliche Barrieren zwischen den Siedlungen das Land, so daß die Dörfer oft mehr oder weniger abgeschiedenen Siedlunginseln glichen.³⁸

Diese Aussage über die riesigen Waldflächen gilt auch für das späte Mittelalter, denn mit dem Bevölkerungsrückgang beginnt „eine erneute Ausdehnung des Waldes auf Kosten des bereits kultivierten Landes“³⁹. Das Mittelalter, das in *MIO, MEIN MIO* evoziert wird, orientiert sich hauptsächlich am **Alltagsleben** im späten Mittelalter und differiert so von der maßgeblich stereotypischen Motivik des Prätexts. So stammt die Festung, die als Kulisse für Ritter Katos Burg diente, aus dem frühen Spätmittelalter. Es handelt sich um das Eilean Donan Castle in Schottland, das oft Kulisse für Filme wie u. a. *HIGHLANDER* (Russell Mulcahy 1986) oder *BRAVEHEART* (Mel Gibson 1995) war. Spätmittelalterlich ist auch die Behausung der Weberin, die im Filmtext kein „kleines weißes

36 Stefan Neuhaus: Astrid Lindgren: *Mio, mein Mio* (1954). In: Ders.: *Märchen*. Tübingen: Francke 2005 (= UTB für Wissenschaft; 2693). S. 285–290, hier S. 285.

37 Lindgren: *Mio, mein Mio* (2008), S. 60.

38 Goetz (2002), S. 21.

39 Goetz (2002), S. 22.

Märchenhaus mit Strohdach⁴⁰ ist, sondern eine Hütte mit Fenstern aus bleigefassten Butzenscheiben. Butzenscheiben fanden erstmals im 14. Jahrhundert Verwendung und wurden im 15. und 16. Jahrhundert mittels Bleifassung zu ganzen Fenstern zusammengesetzt. Weiter orientiert sich die **Kleidung** am späten Mittelalter: So tragen der Ritter Kato eine Kopfbedeckung nach Art einer mittelalterlichen Gugel, die Weberin ein *surcôt* und die Kinder kittelähnliche Kleider.⁴¹

Auch das Musikinstrument, mit dem Nonno die Melodie spielt, die Mio vorkommt, als wenn er sie „früher schon einmal gehört“⁴² hätte, lässt sich auf das Mittelalter beziehen. Auf einer „kleinen Weidenflöte“ spielt Nonno die von nun an zum Leitmotiv avancierende Melodie, die „schon in der Welt gewesen“ sei, bevor „es andere Melodien gegeben habe“⁴³. Die Weidenflöte ist ein sehr altes und maßgeblich in der bukolischen Musik des Mittelalters verwendetes Holzblasinstrument aus einem ausgehöhlten Holzstück, das an beiden Enden offen und mit Grifflöchern versehen ist. Erwähnung findet sie z. B. bei Guillaume de Machaut in seiner Vers-Chronik *Die Eroberung von Alexandria*, die er 1370/71 verfasst. In der Filmadaption des russischen Regisseurs Vladimir Grammatikov wird die Weidenflöte Lindgrens zu einer Panflöte (Abb. 5) – wohl aufgrund des höheren visuellen Wiedererkennungswerts, aber auch aufgrund ihrer Verbreitung im osteuropäischen Raum.



Abb. 5: MIO, MEIN MIO (Vladimir Grammatikov, 1987)

40 Lindgren: Mio, mein Mio (2008), S. 88.

41 Zu mittelalterlicher Kleidung vgl. grundlegend: Katrin Kania: Kleidung im Mittelalter. Materialien – Konstruktion – Nähtechnik. Ein Handbuch. Köln u. a. 2010.

42 Lindgren: Mio, mein Mio (2008), S. 44.

43 Lindgren: Mio, mein Mio (2008), S. 44.

Schluss

Der vorliegende Beitrag schlägt anhand einer Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten der Bezugnahme auf das Mittelalter sowie einer *mindmap* einen Rahmen für die Analyse fiktionaler Mittelalterwelten in der Kinder- und Jugendliteratur sowie im Kinder- und Jugendfilm vor. Der Schwerpunkt der Analyse lag dabei mit *Harry Potter* und *Mio, mein Mio* auf Texten, die auf das Mittelalter als idealtypisches Setting der Handlung oder als Lieferant von Versatzstücken referieren.

Beispielhaft wurden die Darstellung von Fabelwesen und Mantik in den *Harry Potter*-Büchern und -Filmen sowie idealtypische Darstellungen mittelalterlicher Elemente, insbesondere des mittelalterlichen Alltagslebens, in *Mio, mein Mio* und der gleichnamigen Filmadaption untersucht. So zeigt die Analyse des Vorspanns von *MIO, MEIN MIO* in dem vorliegenden Beitrag, wie der Film die idealtypische Mittelalterrepräsentation in Lindgrens Roman mit filmischen wie illustrativen Mitteln in das Medium des Films überträgt.

Beide vorgeschlagenen Typologien eignen sich nicht nur für die intratextuelle Analyse einzelner Werke, sondern insbesondere für die Erfassung der intertextuellen Bezügen und Verschiebungen, die aus dem Adaptionprozess resultieren. Sowohl die *mindmap* als auch die Unterscheidung verschiedener Arten der Bezugnahme liefern vor allem einen heuristischen Rahmen, mittels dessen die untersuchten Bücher oder Filme unter eine bestimmte Analyseperspektive gestellt werden. Ergänzt werden müssen sie jedoch in jedem Fall durch spezifische, an die Erfordernisse von Kinder- und Jugendliteratur sowie Kinder- und Jugendfilm angepasste Methoden der Literatur- und Filmanalyse. Im Bereich der Filmanalyse bietet sich in Ergänzung zu traditionellen Analysemethoden als analyseleitendes Merkmal das Phänomen der Auralität an.⁴⁴

44 Vgl. dazu: Kurwinkel, Schmerheim, Kurwinkel (2012).

Bibliographie

Primärtexte

- Eco, Umberto: *Der Name der Rose*. München: dtv 1986.
- Funke, Cornelia: *Tintenherz*. Hamburg: C. Dressler 2003.
- Funke, Cornelia: *Tintenblut*. Hamburg: C. Dressler 2005.
- Funke, Cornelia: *Tintentod*. Hamburg: C. Dressler 2007.
- Lindgren, Astrid: *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger 2008.
- Lindgren, Astrid: *Mio, mein Mio*. Hamburg: Oetinger 2008.
- Müller, Jörg; Siegfried, Anita; Schneider, Jürg E.: *Auf der Gasse und hinter dem Ofen. Eine Stadt im Spätmittelalter*. Aargau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer 1995.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2008.
- Rowling, Joanne K.: *Newt Scamander – Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind*. Sonderausgabe mit einem Vorwort von Albus Dumbledore. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2010.
- Rowling, Joanne K.: *Quidditch im Wandel der Zeiten*. Aus dem Englischen von Klaus Fritz. Hamburg: Carlsen 2010.
- Tolkien, J.R.R.: *Der Herr der Ringe*. Stuttgart: Klett Cotta 2004.

Filme

- Adamson, Andrew; Jenson, Vicky (Regie): *Shrek – Der tollkühne Held*. Drehbuch: Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman und Roger S. H. Schulman. Produktion: Aron Warner, John H. Williams und Jeffrey Katzenberg. USA 2001.
- Annaud, Jean-Jacques (Regie): *Der Name der Rose*. Drehbuch: Andrew Birkin, Gérard Brach, Howard Franklin und Alain Godard. Produktion: Jake Eberts, Bernd Eichinger und Thomas Schühly. Deutschland/Frankreich/Italien 1986.
- Boorman, John (Regie): *Excalibur*. Drehbuch: John Boorman und Rospo Pallenberg. Produktion: John Boorman. USA, Großbritannien 1981.
- Columbus, Chris (Regie): *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Drehbuch: Steven Kloves. Produktion: Todd Arnow. USA/Großbritannien 2001.
- Cuarón, Alfonso (Regie): *Harry Potter und der Gefangene von Azkaban*. Drehbuch: Steven Kloves. Produktion: Chris Columbus, David Heyman und Mark Radcliffe. USA/Großbritannien 2004.
- Gibson, Mel (Regie): *Braveheart*. Drehbuch: Randall Wallace. Produktion: Mel Gibson, Alan Ladd junior und Bruce Davey. USA 1995.

- Gilliam, Terry (Regie); Jones, Terry (Regie): Die Ritter der Kokosnuss. Drehbuch: Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones und Michael Palin. Produktion: Mark Forstater. Großbritannien 1974.
- Grammatikov, Vladimir (Regie): Mio, mein Mio. Drehbuch: William Aldridge. Produktion: Ingemar Ejve. Schweden/Norwegen/Russland 1987.
- Hellbom, Olle (Regie): Die Brüder Löwenherz. Drehbuch: Astrid Lindgren. Produktion: Olle Hellbom und Olle Nordemar. Schweden 1977.
- Kubrick, Stanley (Regie): 2001 – A Space Odyssey. Drehbuch: Stanley Kubrick und Arthur C. Clarke. Produktion: Stanley Kubrick. USA/Großbritannien/Frankreich 1968.
- Mulcahy, Russell (Regie): Highlander. Drehbuch: Gregory Widen, Peter Bellwood und Larry Ferguson. Produktion: Peter S. Davis und William N. Panzer. USA/Großbritannien 1986.
- Schweiger, Til (Regie): 1 1/2 Ritter – Auf der Suche nach der hinreißenden Herzelinde. Drehbuch: Oliver Philipp und Oliver Ziegenbalg. Produktion: Thomas Zickler und Til Schweiger. Deutschland 2008.
- Scott, Ridley (Regie): Robin Hood. Drehbuch: Brian Helgeland. Produktion: Russell Crowe, Brian Grazer, Ridley Scott. USA/Großbritannien 2010.
- Yates, David (Regie): Harry Potter und der Orden des Phönix. Drehbuch: Michael Goldenberg. Produktion: David Heyman und David Barron. USA/Großbritannien 2007.

Jana Jürgs (Bremen)

„Tragt Rüstung mit dem Artuswappen, dann wird's auch mit dem Drachen klappen!“^{*} Mittelalter(darstellung) in Kinder- und Jugendbüchern

Die vorliegende Skizze¹ stellt keinen Forschungsbericht dar oder ein zu Qualifizierungszwecken unternommenes Forschungsprojekt, sondern den Versuch, im inneruniversitären Diskurs der Lehrerbildung Stellung, Bedeutung und Funktion der Mediävistik zu beschreiben, um deutlich zu machen, dass dieser Bereich der Germanistik auch – und gerade – in einem auf die Notwendigkeiten und Forderungen einer zeitgenössisch sinnvollen Lehrerbildung reagierenden Curriculum seine Existenzberechtigung hat und nicht Gegenstand einschränkender oder gar ausschaltender Diskussion sein darf.²

In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen als explizierte Meta-Ebene z. B. einer Seminarplanung zu verstehen oder ähnlicher Möglichkeiten, Studierende v. a. der Lehramtsstudiengänge auf Existenz und Nutzen der Mediävistik hinzuweisen.

Wie der Titel belegt, gehen die im Folgenden angestellten Betrachtungen zunächst von zwei grundlegenden Prämissen aus: der auffallenden Bevorzugung des Artus-Stoffkreises im mit mittelalterlicher Thematik befassten Kinder- und Jugendbuch³ und dem Primat des anglo-amerikanischen Raumes für die Herkunft dieser Bücher.⁴ Ein Erklärungsansatz für den quantitativ geradezu kennzeichnenden Fokus auf die

* Zitat aus McMullan, Kate: DrachenJägerAkademie. Hamburg 2005ff., Insetate des DJA-Jahrbuches am Ende jeden Bandes.

1 Der vorliegende Aufsatz ist die überarbeitete Fassung des am 10.12.2010 gehaltenen Vortrags.

2 Vgl. hierzu Karg, Ina: *... und waz si guoter lère wernt ...* Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/M. u. a. 1998 sowie Feistner, Edith; Karg, Ina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotentiale und Ziele eines Faches*. Göttingen 2006.

3 In der Folge in der gängigen Abkürzung KiJu-Buch.

4 Entsprechend ist auch das titelgebende Zitat eine Übersetzung aus McMullan, Kate: *DragonSlayerAcademy*. New York 1999ff., *Advertisements in the DSA-Yearbook*: „You know you’ve got the best when it’s got King Arthur’s crest!“

Artus-Welt im mittelalterlich orientierten KiJu-Buch wird sich an geeigneter Stelle dieser Ausführungen finden; bezüglich der Herkunft und Bearbeitungsweise des Stoffes werden Probleme des Komplexes Übersetzungsliteratur / Übersetzung von Literatur an dieser Stelle ausgeklammert werden. Von Bedeutung aber scheint die Tatsache der bei amerikanischen, aber auch bei britischen Autoren wahrnehmbaren Tendenz, sehr spielerisch und locker, manchmal ironisch oder satirisch, nie aber respektlos mit dem Gegenstand ihrer Darstellung umzugehen,⁵ während bei den deutschen Autoren oft ein großer Ernst bzw. ein starkes Sendungsbewusstsein gegeben ist, der bzw. das für den Rezipienten anstrengend sein kann und manchmal die intendierte Wirkung des Werkes untergräbt.

Der im Kontext der vorliegenden Untersuchung gewählte Zugriff auf die Verbindung der Mediävistik mit dem Bereich KiJu-Literatur läuft über das Konzept der Lesesozialisation.⁶ Lesesozialisation wird dabei unter einem zweiseitigen Ansatz erfasst, nämlich:

- der Sozialisation des Lesens, also der Lese-Förderung im umfassenden Sinne des Lesen-Lernens, Lesen-Könnens und der daraus resultierenden Beherrschung und Anwendung von Kompetenzen, mit geschriebenen/gedruckten (literarischen) Texten umzugehen;⁷
- der Sozialisation durch das Lesen, also der Annahme, dass durch die produktive Rezeption (literarischer) Texte der Prozess der umfassenden Integration in die Gesellschaft in hohem Maße begleitet und unterstützt wird, dass also durch das Lesen kulturelle Kernkompetenzen vermittelt und internalisiert werden.

Im Gegensatz zu diesen beiden gleichwertig wichtigen, da einander bedingenden Aspekten wird die literarische Sozialisation⁸ in den folgenden Ausführungen weitgehend ausgeklammert werden, da sie für die

5 Mark Twains ‚A Connecticut Yankee in King Arthur’s Court‘ von 1889 gehört in eine andere Zeit und einen anderen Diskurs. ‚Monty Python and the Holy Grail‘ von 1975 ist zwar in höchstem Maße despektierlich, aber ein anderes Medium.

6 Als Grundlage dient hier: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München 2004.

7 Wobei v. a. an sinnentnehmendes Lesen, den rationalen und emotionalen Nachvollzug fremder Texte und die Herstellung eigener Texte zu denken ist.

8 Vgl. hierzu Eicher, Thomas: Lesesozialisation und Germanistikstudium. Paderborn 1999, S. 107ff.

intendierte Ausrichtung der vorliegenden Ausführungen von untergeordneter Relevanz ist.

Lesen gilt allgemein und unwidersprochen als diejenige Kulturtechnik, die die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe in ganz besonderem Maße vermittelt und beinhaltet. Auf einer ähnlich grundsätzlichen Ebene soll „Mittelalter“ hier als ein Vermittler und Träger entscheidender Normen und Werte begriffen werden, deren Internalisierung eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe voraussetzt.⁹ Mit Bedacht findet sich der Terminus hier zunächst in Anführungszeichen, seine Diskussion und Definition wird die Gründe hierfür deutlich machen. Als ein erster Punkt sei angeführt, dass der Mittelalter-Begriff, mit dem hier gearbeitet werden soll, auf das erzählende und erzählte, das literarische Mittelalter rekurriert, und damit auf das leuchtende, schillernde, positive Mittelalterbild der Allgemeinwahrnehmung der Moderne. Das von Humanismus und Aufklärung kreierte dunkle Mittelalter ist in diesem Kontext völlig ausgeblendet.¹⁰

In Abgrenzung zum historisch geschehenen Mittelalter geht es hier um das Bild, das das Mittelalter in seiner Literatur von sich schafft, also um eine generierte, virtuelle Realität, um fiktive Welten.

Dies zu betonen ist wichtig aus dem Grunde, dass im Gedanken der Funktion bzw. Funktionalisierung von Literatur mittelalterliche und moderne Literaturproduktion (letztere in explizitem Bezug auf das KiJu-Buch) deckungsgleich erschienen. Für beide spielt das den Autoren und den modernen Verlegern jedenfalls, dem Publikum und den mittelalterlichen Mäzenen nur bedingt bewusste Prinzip des *prodesse et delectare* die entscheidende Rolle. Indem in beiden Fällen Erzählende und Erzähltes miteinander in Beziehung gesetzt werden, wird der Versuch unternommen, die in vieler Hinsicht vorhandene und teilweise unüberbrückbare Alterität zwischen Mittelalter und Moderne zu bewältigen bzw. mit ihr umzugehen.

9 Vgl. hierzu Märkl, Claudia: Die 101 wichtigsten Fragen: Mittelalter. 2., durchges. Aufl. München 2009, S. 12, 126f.; Müller, Harald: Mittelalter. Berlin 2008, S. 8–20; Oexle, Otto Gerhard: Die Moderne und ihr Mittelalter – eine folgenreiche Problemgeschichte. In: Segl, Peter (Hrsg.): Mittelalter und Moderne. Entdeckung und Rekonstruktion der mittelalterlichen Welt. Sigmaringen 1997, S. 307–364.

10 Es gehört auch nicht in den Kontext des erzählten, sondern des geschehenen Mittelalters. Vgl. dazu die Ausführungen am Ende dieses Aufsatzes.

Nutzt ein Autor moderner KiJu-Literatur geschenees Mittelalter als Folie, um darauf seine auf einen Nutzen in der Jetztzeit ausgerichtete Geschichte zu entwickeln, befindet er sich in aller Regel außerhalb eines für den Mediävisten annehmbaren Standpunktes, da seine Figuren, ihre Interaktionen, Überlegungen, Emotionen vollständig modernen Maßstäben, moderner Psychologie folgen. Das heißt nicht, dass es gleichgültig wäre, dass als Hintergrund Mittelalter gewählt wurde, entscheidend im vorliegenden Falle ist das Fehlen von Vorlagen, Vorbildern und Traditionen.¹¹ Mit diesen muss sich nämlich Literatur, die auf das angesprochene bereits literarisierte Mittelalter zurückgreift, auseinandersetzen. Für diese kann der Mediävist wiederum auf mittelalterliche Vergleiche, Vorbilder, auch Psychologisierungen zurückgreifen; die Auseinandersetzung und die Arbeit mit dem Anachronismus finden damit auf virtueller literarischer Ebene statt. Auf diese Weise wird der in vieler Hinsicht bestehende Anachronismus im Handeln, Denken und Fühlen der Personen funktionalisiert und wissenschaftlich fassbar. Auf dieser Ebene kann sich der Mediävist ernsthaft mit das Mittelalter thematisierender (KiJu-)Literatur auseinandersetzen.

In seiner Rezeption zwischen Wissenschaft und (KiJu-)Literatur erweist sich das Mittelalter als Dipol mit den Seiten Mediävistik und Mythos. Auf der einen Seite dieses Spannungsfeldes stellt es sich auf der Grundlage wissenschaftlicher Auswertung des vorhandenen Quellenmaterials als Versuch der Rekonstruktion dar, als Teil des kulturellen Gedächtnisses;¹² auf der anderen Seite ist es eine reine Konstruktion, ein nur sehr wenigen Vorgaben verpflichteter Erinnerungsort,¹³ der sich in v. a. zwei Erscheinungsformen manifestiert, die ich als archaischen Kosmos sowie als arthurischen Kosmos bezeichnen möchte.¹⁴ Die Verbindung der beiden Extrempositionen – und auch nochmals der Ver-

11 In diese Kategorie fallen Bücher wie Kirsten Boies ‚Ritter Trenk‘ oder Mirjam Presslers Roman ‚Nathan und seine Kinder‘. Claudia Friesers ‚Oskar‘-Bücher gehören mit ihrem Dürer-Bezug nicht ins Mittelalter, sondern in die Frühe Neuzeit.

12 Vgl. Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen. München 1992.

13 Den Terminus prägten Etienne François und Hagen Schulze in ihrem Werk ‚Deutsche Erinnerungsorte‘. München 2001ff.

14 Es ist linguistisch nicht konsequent, entspricht aber deutschem Sprachgebrauch, den König Artus zu nennen, beim Adjektiv hingegen auf die im Englischen übliche Form Arthur zu rekurrieren und entsprechend von arthurisch zu reden.

such, den Anachronismus nicht zum Antagonismus zu stilisieren, sondern konstruktiv zu funktionalisieren – läuft über das Konzept, Kultur als Konstruktion von Wirklichkeit zu definieren: „als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“¹⁵, wobei der Schwerpunkt der Mediävistik in der Re-Konstruktion einer Epoche liegt, der des Mythos in ihrer Konstruktion. Beide Zugriffe beruhen auf einer gemeinsamen Basis: eben der, Kultur als Kontinuität menschlicher Interaktion und Bedeutungszuweisung an die Umwelt sowie der Funktionalisierung sämtlicher Lebensbereiche und -umstände unter diesem Aspekt zu begreifen. Dies ist damit – noch einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet – die Grundlage, den Anachronismus in der Darstellung, Ausrichtung und v. a. Bewertung mittelalterlicher und moderner Literatur mit mittelalterlicher Thematik nicht zu einem unüberwindbaren Antagonismus aufzubauen, sondern, indem mit den Konzepten von Analogie, Alternative, aber auch Alterität operiert wird, ein Instrumentarium zu schaffen, mit dem das „Mittelalter“ im KiJu-Buch mit seinen beiden Komponenten Mediävistik wie Mythos gleichermaßen erfasst und analysiert werden kann.

Wie angemerkt findet die Konstruktion, Inszenierung und Funktionalisierung des literarisierten bzw. des literarisch vermittelten – also letztlich bereits bewusst kulturell geformten – Mittelalters in einem archaischen oder aber arthurischen Kosmos statt. Der archaische Kosmos speist sich dabei aus der Heldenepik – im deutschen Kulturraum zumeist dem *Nibelungenlied*. Er zeichnet sich durch hartes, kaltes Heldentum aus, edel, pflichtbewusst, aber lieblos. Plots mit entsprechender Ausrichtung implizieren ein Plädoyer für Güte, Liebe, Vertrauen als den entscheidenden Grundwerten gelingender und alle Beteiligten befriedigender sozialer Interaktion, benutzen das archaische Mittelalter also als Alternative voller Faszination, aber einer emotionalen Leerstelle, deren Erkennen Distanz und Kritik auslösen soll.¹⁶ Des Weiteren spielt im archaischen Kosmos

15 Nünning, Ansgar und Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar, 2003, S. 6.

16 Innerhalb dieses archaischen Kosmos nimmt gerade im britischen Sprachraum die Wikingerthematik eine Sonderstellung ein, die im Zusammenhang eines interkulturellen Diskurses ihre Wirkmächtigkeit entfaltet. Vgl. hierzu z. B. Nancy Farmer: *The Sea of Trolls*. New York et al. 2004.

Bildung keine Rolle. Held wird man nicht, Held ist man, und das auf der Grundlage einer physischen Disposition. Erlernbares ist für den Helden bedeutungslos. Er siegt mit Kraft, nicht mit Köpfchen.

Eine völlig andere Position nimmt der auf dem Prinzip der Analogie aufbauende arthurische Kosmos ein. Er übernimmt eine über weite Teile positive Vorbildfunktion und auch da, wo Artus sich nicht mehr als perfekt erweist,¹⁷ bleiben doch die von der Artuswelt vertretenen Normen und Werte perfekte Ideale – auch für die Moderne; was das Primat des arthurischen Kosmos – übrigens nicht nur im KiJu-Buch, sondern in sämtlicher auf das Mittelalter rekurrerender historischer Literatur und darüber hinaus auch Fantasy – erklärt. Für den Bereich KiJu-Literatur ist in diesem Kontext die selbstverständliche Forderung von Bildung in der Artus-Welt von Bedeutung. Ritter wird man und zu dieser Ausbildung gehört durchaus auch die des Intellekts.¹⁸ Des Weiteren darf auch heute der Anspruch des *prodesse et delectare* nicht unterschätzt werden. Der aktuell postulierte und geforderte *ethical turn* der Geisteswissenschaften unterstreicht das eindrucksvoll. Dabei ist es – gerade im Bereich der KiJu-Literatur – didaktisch besser und sicherer, Positiv-Beispiele zu wählen, anstatt ex negativo Werte und Verhaltensnormen zu vermitteln.

Als Textgrundlage für eine konkretisierte Untersuchung der Mittelalter-Darstellung im KiJu-Buch werden folgende Titel herangezogen:¹⁹

- Kate McMullan: DrachenJägerAkademie (= DJA),
- Cornelia Funke: Igraine Ohnefurcht,
- Hal Foster: Prinz Eisenherz (Prince Valiant).

Sie alle referieren mehr oder minder direkt und explizit auf den arthurischen Kosmos des erzählten und erzählenden Mittelalters. Innerhalb der DJA-Reihe stellt dieser den Hintergrund der Gesamthandlung dar, er ist – mit von Band zu Band wechselnder Intensität – Bezugsrahmen der Weltwahrnehmung der Protagonisten. Die DJA-Reihe zeichnet sich

17 Vgl. hierzu z. B. die Gwydion-Tetralogie von Peter Schwindt. Ravensburg 2006ff.

18 Das explizite Positiv-Beispiel der mittelalterlichen Literatur hierzu ist Tristan bei Gottfried von Straßburg. Viel interessanter ist die Tatsache, dass Wolfram von Eschenbach einerseits die Bedeutung von Bildung herunterspielt, andererseits sein Gawan im ‚Parzival‘ absolut selbstverständlich Briefe schreibt, die dann auch noch von der Königin an seiner Handschrift erkannt werden.

19 Vollständiger bibliographischer Nachweis im Literaturverzeichnis.

durch ein hohes Maß an witziger Parodie und hintergründiger Ironie aus – gerade vor dieser Feststellung ist die Beobachtung interessant, dass der direkte Kontakt mit dem Artushof zwar auch seine witzigen Seiten hat, die Figuren des Königs und seiner Ritter aber durchweg positiv und respektvoll geschildert werden.²⁰

Für ‚Igraine Ohnefurcht‘ ist ein nur lockerer, assoziativer Bezug zur Artuswelt festzustellen. Abgesehen von den Namen sind es v. a. die vertretenen Normen und Werte, die Igraine mit der Artuswelt verbinden.

Demgegenüber ist Hal Fosters ‚Prinz Eisenherz‘²¹ unmittelbarer Teil des arthurischen Kosmos. Nachdem er als Knappe Gawains mit der Artuswelt in Kontakt getreten ist, wird Eisenherz nach einigen qualifizierenden Abenteuern und Taten selbst zum Mitglied der Tafelrunde und definiert sich in der Folge beständig über diese Position.²²

Allen drei Beispielen gemeinsam ist ein anachronistischer Zugriff von der Moderne aus auf das Mittelalter, der sich aber durch den Aufbau vielfacher Analogien bzw. auch die klare Thematisierung von alternativen Erfahrungen, Eindrücken und Verhaltensweisen zwischen ‚damals‘ und ‚jetzt‘ klar fassen lässt, die eigene Reflexion der Rezipienten anregt und für den wissenschaftlich und/oder didaktisch mit dieser Literatur Arbeitenden die Auseinandersetzung mit ihr produktiv macht. Wichtig ist hier v. a. die beständig gegebene Möglichkeit des Rückbezugs auf die und des Vergleichs mit den höfischen Romane(n) des Mittelalters, die vieles Vorbildhafte der modernen Werke bereits enthalten.

Die Welten, in denen die drei Werke verortet sind, sind der des zeitgenössisch erzählten europäischen Hochmittelalters in Aussehen und Ausstattung nachempfunden. In allen Fällen werden sie ergänzt durch dieselben fantastischen Zutaten: die Existenz und den Auftritt von Fabelwesen und -tieren sowie das Vorhandensein und die Anwendung von Magie und Zauberei.²³

20 Vgl. hierzu DJA, Bd. 5, Kap. 5.

21 Vgl. dazu jüngst: Däumer, Matthias: Ein wohlfrasierter Prinz im Reagenzglas. Hal Fosters Rezeption mittelalterlich-literarischer Genderspezifika. In: LiLi 165 (2012), S. 126–140.

22 Im Interessenkonflikt bewertet er sie höher als seinen Status als Prinz und Thronfolger sowie als Ehemann – gerade in diesem Bereich ist ein Konflikt unter den eigentlich hingebungsvoll liebenden Ehepartnern über einen Auftrag des Königs immer wieder Anlass für ein neues Abenteuer des Prinzen.

23 Wobei Fabelwesen und Magie auch dem höfischen Roman durchaus nicht fremd sind. Bezüglich der Drachen ist für die DJA ein oberflächliches *Crossing over*-Phänomen

Die Haltung der Protagonisten in ihren Weltentwürfen variiert zwischen den Polen, letztlich Angehöriger der Jetztzeit im Fühlen und Handeln zu sein, wie im Falle der DJA-Helden, die die deutlichste Projektion von jetzt auf damals darstellen; einer hybriden Haltung, die stark auf mittelalterliche Ideale des Ritters bezogen wird, im Geschlechterverhältnis²⁴ und der Beziehung von Erwachsenen und Jugendlichen aber ideale moderne Zustände wiedergibt, wie es sich bei ‚Igraine Ohnefurcht‘ feststellen lässt; und dem Versuch einer Einordnung des Helden in seine Welt und ein daraus erwachsendes Verständnis, was Prinz Eisenherz charakterisiert.

Unterstützt wird in allen Fällen der Aufbau eines mittelalterlichen Ambientes durch die den Text der Werke begleitenden bzw. ihm absolut gleichwertigen Illustrationen.²⁵ Diese Bilder beeinflussen durch ihre unmittelbare visuelle Wirkung die Wahrnehmung des Betrachters mindestens ebenso stark wie der Text und manchmal stärker als dieser.

In der Folge sollen alle drei Texte beispielhaft vorgestellt werden. Auf der dann vorhandenen Grundlage soll die Frage nach Darstellung und v. a. Funktion der Mittelalter-Bilder in diesen Texten bezogen auf ihre primäre Ausrichtung als KiJu-Buch diskutiert werden, um Gründe für die starke Präsenz der Mittelalter-Thematik im KiJu-Buch nennen zu können.

Begonnen wird diese Vorstellung mit der DJA-Reihe. Wie bei allen hier zu behandelnden Werken ist der Name des Protagonisten Programm. Im Falle der DJA zeigt sich bereits hier der ironische Grundzug, der die gesamte Reihe prägt. Über Wiglaf scheint zunächst alles gesagt zu sein, wenn man feststellt, dass er als kleinster, aber nicht jüngster von 13 Brüdern, die mit ihren Eltern in einer elenden Bauernkate hausen, ständig den Abwasch für alle übernehmen muss. Dazu ist er schwächling und hat, bei einer sonst stämmigen und blonden Familie, karottenrote Haare; ein glückbringendes Schmusetuch, das er ständig bei sich trägt, und ein verständnisvoller Freund in Form der praktisch veranlagten und

zwischen Helden- und Artuswelt zu konstatieren. Allerdings sind die Werte dieser Welt klar arthurisch, Drachentöten ist schulisch erlernbar und die Drachen werden – wenn sie denn überhaupt getötet werden – mit Köpfchen, nicht mit Kraft abserviert.

24 Bzw. mehr noch bezüglich der den Geschlechtern zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen.

25 Letzteres gilt natürlich für den Comic ‚Prinz Eisenherz‘. Wichtig ist hier, dass die Bilder nicht für sich selber sprechen, sondern für die Erfassung des vollen Sinngehalts der Geschichte des Textes bedürfen.

klugen Schweinedame Daisy vervollständigen einen Jungen, auf dem seine Brüder mit Wonne herumtrampeln. Weiterhin unterscheidet eine für seinen weiteren Lebenslauf entscheidende Tatsache Wiglaf vom Rest seiner Familie (und einem großen Teil der übrigen Bewohner seiner Welt): Er kann lesen und schreiben. Damit ist Wiglaf der klassische Antiheld. Die oben angekündigte (allerdings im Kontexte der DJA-Reihe nie explizit thematisierte) Hintergründigkeit dabei liegt wie angedeutet in seinem Namen. Wiglaf heißt auch der drachentötende Neffe des Beowulf aus der angelsächsischen Heldensage. Von einem derart heldenhaften Vorbild scheint der schüchterne Junge Welten entfernt zu sein. Und doch wird er sich bereits auf dem Weg zur DJA einen Zauberer verpflichten, der ihm danach immer wieder hilfreich zur Seite stehen wird.²⁶ Gleich in seinen ersten zwei Abenteuern an der DJA wird er äußerst effizient zwei Drachen töten. In weiteren Episoden wird er, ohne das selber groß zu realisieren, als eigentlicher Anführer der drei Freunde, die als feste Einheit zusammen im Mittelpunkt des Geschehens stehen, diese aus allen Gefahren retten, indem er das benutzt, was dem muskelbepackten Durchschnittshelden völlig abgeht: ein helles Köpfchen, das in brenzligen Situationen aufgrund von erlerntem Wissen und spontaner Intuition die Lösung findet. Von den drei gewählten Beispielen findet sich in der DJA die am deutlichsten auf das Mittelalter gespiegelte heutige Welt, d. h. die Probleme Wiglafs und seiner Freunde sind modern – das, worum es in mittelalterlicher Gewandung geht, ist der große Komplex von Kinderfreundschaft, der Zusammenhalt und das Zusammenstehen einer Gruppe Gleichaltriger auf der Schwelle vom Kind zum Jugendlichen.²⁷

Entgegen einer Einordnung von ‚Igraine Ohnefurcht‘ in die ‚gender-Schublade‘ sehe ich in der Geschichte der Zauberertochter Igraine, die

26 Außer natürlich er stellt seinen Beschwörungssumme ab, weil er gerade ein Schaumbad nimmt. Seine Zaubersprüche mögen manchmal ein wenig durcheinander gehen, so dass ein Sofort-Erfolg nicht immer gewährleistet ist und er schafft es durchgängig, Wiglafs Namen zu verballhornen. Aber abgesehen davon ist der Zauberer Zelnoc eine echte Hilfe.

27 Worum es trotz teilweise ähnlicher Umstände überhaupt nicht geht, ist jedenfalls eine Aufstiegsproblematik, wie sie vollkommen ahistorisch Kirsten Boies Buch ‚Der kleine Ritter Trenk‘ bestimmt; auch der Erfolg des Antihelden, wie er in Robert Bolts ‚Der kleine dicken Ritter Sir Oblong Fitz-Oblong‘ zuteil wird, ist nicht das Thema. Hier geht es schlicht um Kinder, die ihren Weg finden müssen und in der Freundschaft die Sicherheit, das zu tun, was sie wollen/müssen, das „stand by me“ angesichts des großen Abenteurers.

in der Nachfolge ihres Großvaters eine Ritterin werden möchte, viel mehr den Aspekt des oder der Jugendlichen, von dem oder der das Erwachsenwerden erwartet wird. Igraines Rittersein findet – von ihrer gesamten Umwelt liebevoll unterstützt! – zunächst in einer Traumwelt voller hoher Ideale und perfekter Helden statt. Das Größte, das Igraine sich vorstellen kann, ist die Teilnahme am Turnier des Königs. Dort könnte Igraine Ohnefurcht, die sich vor nichts auf dieser Welt fürchtet außer vor großen haarigen Spinnen, in ihrer von den Zauberereltern geschaffenen silbernen Rüstung mit dem rosa Schein ihre Ritterschaft beweisen.²⁸ Sie hätte in einer rosaroten Welt ritterlicher Ideale den absoluten Höhepunkt erreicht.²⁹

Diese Traumwelt findet ihren immer deutlicher, schärfer und bedrohlicher hervortretenden Kontrast in der realen Entwicklung innerhalb des Plots. Igraine und ihr wenig älterer Bruder sehen sich durch den Zauberfehler ihrer Mutter und eine plötzlich einsetzende Belagerung zur Erlangung der berühmten Zauberbücher der Familie in der Situation der Verantwortlichen – die bis dahin ihre Eltern eingenommen haben.

Erstmals völlig auf sich gestellt, muss Igraine für Hilfe sorgen und stößt dabei auf einen echten Ritter mit echter Kampferfahrung, einen Ritter, der eben deswegen Furcht kennt. Er bringt Igraine zum einen dazu, ihr Ritterideal zu hinterfragen: Der beste Kämpfer muss immer üben, immer kämpfen. Das ist sein Leben. Will Igraine so ein bester Ritter sein? Und er lehrt sie andererseits den Unterschied zwischen Rittersein – das kann jeder und jede, der oder die die ritterlichen Ideal-konzepte von Ehre, Wahrhaftigkeit, Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeit verinnerlicht hat und lebt – und ein Ritter sein – das kann Igraine aufgrund ihrer Konstitution niemals erreichen. Als Mädchen, aber auch als Frau fehlt ihr die körperliche Kraft, die dafür Grundvoraussetzung ist.³⁰

28 Dieser rosa Schein dürfte den *gender*-Aspekt schlussendlich aushebeln ... Er wird außerdem durch den Versprecher „Schwein“ beim Herbeizaubern Auslöser des realen Abenteuers werden, indem Igraines Eltern sich deswegen bei der Fertigstellung der Rüstung in ebensolche verwandeln.

29 Einer Welt, in der im Falle Igraines Bildung so selbstverständlich ist, dass sie schon wieder vernachlässigt werden kann. Igraine kann lesen, schreiben, ein wenig zaubern. Sie will aber kämpfen!

30 Vgl. hierzu Igraine, S. 81 mit der Schilderung einer Lehrer-Schüler-Fechtszene, S. 101, auf der der Ritter Igraine lächelnd darauf hinweist, dass es in einem ungleichen Kampf Burgbelagerer gegen Igraine und ihn nicht sechs gegen zwei stand, sondern sechs gegen

Diese erste Erkenntnis von realen Möglichkeiten und Handlungsoptionen unterstreicht noch einmal, dass ‚Igraine Ohnefurcht‘ kein *gender*-Problem thematisiert. Denn erstens existieren auch männliche Beispiele³¹ für den genannten Ausschluss von „ein Ritter sein oder werden“, und zweitens wird Igraine dieser Umstand sehr sachlich, aber gleichzeitig voller Respekt und Liebe klargemacht. Wie gesagt, geht es in ‚Igraine Ohnefurcht‘ um den Prozess des Erwachsenwerdens, zu dem das Erkennen und Akzeptieren der eigenen Stärken und Schwächen gehört, das Selbst-Bewusstsein und das Mit-Fühlen.

Gerade auch im mittelalterlichen Roman lässt sich Igraines entscheidende zweite Erkenntnis nachweisen – hier ist die Handlung voll in die literarische Artuswelt integriert:³² Igraine lernt den Unterschied zwischen Spiel und Leben auf dem Gebiet, das sie wirklich interessiert, an dem ihr Herz hängt. Sie sieht den Ritter, den sie mit zur Burg gebracht hat, trotz dessen tiefer Furcht vor seinem Gegner sich einem fast aussichtslosen Kampf ohne Eigeninteresse stellen, um Igraines Eltern Gelegenheit zur Rückverwandlung zu verschaffen. Angesichts dieses Kampfes, der so gar nichts mit der von ihr erträumten Großartigkeit eines Turniers zu tun hat, lernt Igraine Ohnefurcht:

„Sie wusste plötzlich nur allzu gut, wie Furcht sich anfühlte. Entsetzliche, atemlos machende Furcht. ... Bei jedem Streich [der beiden kämpfenden Ritter, J. J.] zuckte Igraine zusammen. Sie kniff die Augen zu, öffnete sie wieder, hielt ihr eigenes Schwert umklammert mit ihren viel zu schwachen Händen und wartete darauf, dass ihr das Herz zerplatzte vor Angst.“³³

Wie die Ritter der mittelalterlichen höfischen Romane wissen bzw. lernen, begreift auch Igraine, dass wahre Ritterlichkeit in der Vermeidung von Kampf besteht, dass es nichts Entsetzlicheres gibt als den Ernstkampf.³⁴ Umakzentuiert bzw. erweitert, ohne gebrochen zu werden, wird die mittelalterliche Normen- und Wertediskussion durch die ange-

einhalb, sowie S. 127: Der Ritter macht Igraine diesmal sehr ernst klar, dass ein Kampfangebot von ihr an die Belagerer lächerlich wäre.

31 Für ihren Bruder Albert und ihren Vater, Sir Lamorack, war dies allerdings auch nie vorgesehen.

32 Wobei der höfische Roman durchaus auch die Entwicklungsthematik kennt.

33 Igraine, S. 168, S. 170.

34 Die Perspektive ist dabei interessanterweise und jenseits aller *gender*-Debatten die der beim Zweikampf zum Zuschauen verdammtten Frau, eine Perspektive, die erst mit der Erfindung und dem Einsatz von Handfeuerwaffen überwindbar wird.

botenen Alternativen – auch Zauberer, auch Ehefrau und Mutter sind wichtige, gute und schöne Rollen – sowie die Einsicht in die eigene Körperlichkeit aus der Perspektive des jungen Mädchens. Unter diesem Aspekt ist ‚Igraine Ohnefurcht‘ vielleicht doch eine *gender*-Geschichte. Körperliche Überlegenheit, die einem kleinen Mädchen nicht gegeben ist, ist manchmal notwendig, um eine Welt gegenseitigen Respekts und gleichberechtigten Umgangs zu verteidigen. Aber das mindert nicht den Wert dieses Mädchens, das außerdem auf andere Weise helfen kann, seine Welt zu retten, indem es Herz und Geist einsetzt.³⁵ Hier zeigt sich wieder die Relativierung hin zum Erkennen des eigenen Könnens und zum Akzeptieren der eigenen Grenzen: Auch nicht alle Jungen können Ritter sein – und manche wollen das überhaupt nicht. Dass es eigentlich um lebenslanges Lernen und Wegfinden geht, zeigt sich schließlich daran, dass der stärkste, mutigste und in dauerhafter Entwicklung selbstsicherste Charakter der Gesamthandlung nicht Igraine ist, sondern Urban von Wintergrün, ihr Ritter.

Entwicklungspsychologie sowie die eigene Positionierung in der Welt und im Spannungsfeld zwischen Ideal und Wirklichkeit spielen für das letzte Beispiel ebenso wenig eine Rolle wie eine *gender*-Problematik. Als eigentliche Zielgruppe des ‚Eisenherz‘-Comics müssen ältere Jugendliche und Erwachsene gesehen werden. Allerdings haben wenigstens zwei Generationen von Jungen ihn am Anfang ihrer Teenager-Zeit gelesen.

Wichtig an der Figur des Valiant ist die Spiegelung seines Wesens in seinem Namen – als einzigem der drei Beispiele ohne Brechung in völliger Konstanz. Der deutsche Name „Eisenherz“ gibt daher den Charakter des Prinzen nur sehr unvollständig wieder.

Valiants Welt ist in den Grundprinzipien die des höfischen Romans. Entsprechend lautet auch der Untertitel der Serie: „In the days of King Arthur“.³⁶ Eisenherz wünscht sich gute Freunde, große Feinde, Aben-

35 Besonders hier zeigt sich das gegenüber einer mittelalterlichen Frauenrolle erweiterte Handlungsspektrum der Igraine. Sie kann als Knappe mitkommen und sie kann ihrem Ritter durchaus helfen. Sie ist hier vollgültig und gleichwertig Mädchen und Knappe und ihre Selbstsicherheit verbunden mit ihrem Vertrauen in ihren Ritter gewinnen den Kampf jedenfalls mit.

36 Hal Foster ist sich des anachronistischen Dilemmas voll bewusst. Manchmal versucht er es historisch zu lösen. Häufiger bleibt er schlicht in der literarischen Fiktion der Artuswelt, die seit dem Mittelalter konstant in der virtuellen Realität menschlicher Idealvorstellungen existiert.

teuer und Kämpfe – und die Liebe einer Frau, die über allem anderen steht und den eigentlichen Sinn des Lebens ausmacht.³⁷ Das von ihm eingenommene Rollenspektrum ist ebenfalls eines, das auch aus dem mittelalterlichen höfischen Roman bekannt ist. Er ist Ritter der Tafelrunde; Ehemann, Sohn und Vater; Thronfolger und Prinzgemahl; Gaukler, Spielmann und Pilger. Auch für die Selbstverständlichkeit seiner großen und umfassenden Bildung gibt es genügend Beispiele unter den literarischen Rittern des Mittelalters. Damit bietet Valiant eigentlich bereits positives Identifikationsmaterial in ausreichendem Maße.

Die bewusste Reflexion der Notwendigkeit, in bestimmten Situationen zu töten, erweitert dabei das höfische Weltbild und macht zur Entlastung der Handelnden die Alterität ihrer Welt deutlich, in der Töten zu den unerfreulichen, aber unentrinnbaren Bestandteilen des Ritter-Handwerks gehört.³⁸

In anderer Hinsicht gibt es bezüglich des Wahrnehmungsrahmens bzw. der Perspektive eine Erweiterung, die wohl eher aus Fosters eigener Gegenwart erklärbar wird, jedenfalls aber das höfische und insgesamt mittelalterliche Weltbild verlässt. Es gibt eine auffallende Betonung der Existenz körperlicher Versehrtheit in einer durch Gewalt und Härte, aber auch Krankheit und mangelnde medizinische Versorgung geprägten Umwelt. Wichtige Charaktere mit dauerhafter Präsenz in der Serie müssen den Verlust oder die mangelnde Intaktheit von Gliedmaßen überleben und lernen, mit ihrer Behinderung weiterzuleben.³⁹

37 „Ich will das Abenteuer, den Kampf für eine ehrenvolle Sache, gute Freunde und große Feinde, weite Reisen und ...“ nach einer Pause fügt er hinzu: „... und eine Frau, die ich liebe.“ Prinz Eisenherz-Originalseite vom 7.3. 1943.

38 In diesem Kontext kommt Valiants Schwert natürlich ein großer Stellenwert zu. Das „singende Schwert“ ist ein Bruder von Arthurs Excalibur und darf nur in gerechter und guter Sache gezogen werden. Konsequenterweise wird es von Eisenherz auch ausschließlich im genannten Kontext eingesetzt. Bei einem an sich sinnlosen Kampf gegen einen beleidigten Jungadeligen benutzt er ein anderes Schwert. Der Kampf endet schließlich in einer neuen Freundschaft.

39 In jedem Falle nehmen sie dabei nach einer ihrer Behinderung geschuldeten schweren Krise eine von ihrem gesellschaftlichen Umfeld geachtete und bewunderte Position ein, inklusive der eigenen Annahme ihres Schicksals; auch wegen einer Frau, die den Betroffenen nicht als Krüppel bemitleidet, sondern als Mann liebt. Prinzipiell handelt es sich also um ein männliches Problem. Es gibt allerdings auch ein Beispiel, das umgekehrt funktioniert, so dass es doch eher allgemein um psychische Stärke und die Kraft der Liebe geht.

Daneben gibt es einen weiteren interessanten Komplex jenseits der höfischen Welt, einen Einbruch des archaischen Kosmos in die arthurische Welt von ‚Prinz Eisenherz‘.⁴⁰ Dieser dient hier allerdings nicht der Erkenntnis korrigierenden Verhaltens, sondern bildet ein Plädoyer für die Toleranz des Anderen auf der Grundlage umfassender Humanität.

Prince Valiant ist Thronfolger von Thule und damit Wikinger.⁴¹ Immer wieder hat er sich mit den Problemen von Heidentum und Mission sowie – für die Gesamthandlung wichtiger – mit der Definition von Handel und Piraterie auseinanderzusetzen. Der „ehrbare Seefahrer“ Boltar gehört zum festen Inventar der Saga. Keine andere Figur spiegelt die Ambivalenz der Wahrnehmung besser wider, fordert in ihrer unvereinbaren Mischung aus Sympathieträger und Schlächter immer wieder, einen Weg des Miteinanders zu finden, und unterstreicht die Tatsache, dass es kein Schwarz-Weiß gibt, sondern dass das wahre Leben in der Grauzone dazwischen stattfindet.

Nach dieser Vorstellung dreier konkreter Verarbeitungsbeispiele des literarisch vermittelten Mittelalters in der modernen KiJu-Literatur soll der Versuch unternommen werden, die Darstellung von Mittelalter, das bzw. die Mittelalterbild(er) in Hinblick auf ihre Funktion(alisierung) im KiJu-Buch zu analysieren.

In jedem Falle handelt es sich um die Inszenierung einer Kulisse, einen *provider* von Möglichkeiten – mit faktischem Hintergrund. Dies scheint mir der entscheidende Punkt, wenn es um die Unterscheidung und Bewertung verschiedener Platzhalter für fiktive Welten geht. Als Alternativen stehen in diesem Konzept Fantasy und Science-Fiction zur Verfügung.⁴² Die besondere Faszination des Mittelalters liegt dabei offenbar in seiner Wahrheit im Sinne eines Geschehenseins, was gerade deswegen besonders spannend ist, da dieser Legitimationsgedanke unmittelbar mittelalterlich ist. Was war, und damit also wahr ist, das dient

40 Der archaische Kosmos dient hier der komplexen Wertediskussion: Ist die Christianisierung Thules angebracht? Darf man Thules Seefahrern die See verbieten, wenn sie keinen anderen Broterwerb haben? Ist Boltar als Pirat zu verurteilen oder als Freund zu schätzen?

41 Sein klassisches Aussehen: dunkelhaarig, dunkeläugig, wird über die römische Herkunft seiner Mutter erklärt. Er ist aber ein verjüngtes Abbild seines Vaters, dem also auch jede Wikingerhaftigkeit abgeht.

42 Exemplarisch für die Bedeutung der Fantasy seien Tolkien und seine Epigonen genannt. Für die Science-Fiction stehen ‚Star Trek‘ und die Folgen sowie die alten und neuen ‚Star Wars‘-Episoden.

in der Folge zur Vermittlung kulturbestimmender und kulturprägender Lehren in literarischer/literarisierter Vermittlung. Dabei macht die äußerliche Alterität bei moderner *ratio* und *emotio* der Protagonisten bzw. des Erzählers den Anachronismus des literarisierten Mittelalters aus, in dem Chance und Gefahr gleichermaßen zu sehen ist.

Entscheidend in diesem inszenierten Mittelalterbild ist die Bedeutung von Bildung, Intellekt und Reflexion für die Protagonisten der jeweiligen Handlung. Sie ist bereits im arthurischen Kosmos der mittelalterlichen Literatur vorgegeben und wird in seiner modernen Rezeption noch einmal didaktisch unterstrichen und hervorgehoben. Dabei wird, je jünger das Zielpublikum ist, mit einer desto deutlicheren Ausrichtung auf erlernbares und erlerntes Buchwissen gearbeitet. Auf diese Weise wird das Mittelalter zu einem Leitstern des Bildungsgedankens auf der Grundlage einer Buchkultur. Gleichzeitig transportiert es Konzepte gleichberechtigter Partnerschaft der Geschlechter⁴³ sowie ein Gesellschaftsbild, dem Gewalt bekannt ist, in dem Konfliktlösung aber durch Diplomatie und Deeskalation erreicht wird.⁴⁴

Fragt man nun nach den Funktionen dieses Mittelalterbildes, sind zwei aufeinander aufbauende Antwortkomplexe zu nennen: Für die Rezipienten des entsprechend ausgerichteten KiJu-Buches repräsentiert das Mittelalter einen Spiel- und Entwicklungsraum. Die Bedeutung des mittelalterlichen Raumes als Spielraum liegt zum einen in seiner Faktizität: Die spielerische Erprobung im Miterleben und mentalen Nachvollzug der Erlebnisse der fiktiven Protagonisten erfolgt in einer ‚wahren‘ Welt, ihr Bezug auf die wahre Welt der Rezipienten ist damit unmittelbar und direkt. Es ist spielerisches Ausprobieren ‚in der Wirklichkeit‘. Andererseits setzt der Spielraum ‚Mittelalter‘ feste Grenzen, innerhalb derer die abgesicherte Entfaltung möglich ist und die ggf. in ihrer Überschreitung Nutzen und Zweck von Grenzsetzungen aufzeigen.⁴⁵ Das Ein-

43 Auch das ist in der literarischen Welt des Mittelalters, wie sie uns im höfischen Roman entgegentritt, bereits enthalten.

44 Das bedeutet ausdrücklich nicht, dass es keine Kämpfe gibt, sondern dass der Held im Entscheidungskampf nicht tötet. Gerade unter dem Aspekt der Sozialisation von Jungen ist die Legitimation körperlicher Auseinandersetzung unter Gleichen sehr wichtig – ebenso wie das Erlernen von deren Regeln und den unüberschreitbaren Grenzen.

45 Im arthurischen Kosmos in aller Regel mit positiven Folgen; es handelt sich dann aber auch nicht um die absoluten Grenzen der virtuellen Welt. Grenzüberschreitungen dieser Art im Sinne einer situationsangemessenen Umwertung von eigentlich

tauchen in die Welt des KiJu-Buches mit Mittelalter-Bezügen ermöglicht den Rezipienten also die Erprobung und Absicherung sozialer Kompetenzen in einem geschlossenen Kosmos von Wertvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Ganz wichtig innerhalb dieses geschlossenen Kosmos ist das sichere und beständige Vorhandensein der einen ultimativ richtigen Lösung für alle auftretenden Probleme und die Abwesenheit bzw. klare Überwindbarkeit des Bösen. Das Gute und sein Sieg stehen im (klassischen‘ deutschsprachigen) arthurischen Kosmos a priori fest. Auch deswegen passen dieses Mittelalter und das KiJu-Buch so gut zusammen.

Damit dient das bunt und abenteuerlich inszenierte Mittelalterbild im arthurischen Kosmos mit seiner oberflächlichen Herausforderung und Erprobung bei grundsätzlicher Sicherheit bezüglich Wahl und Erfolg existierender Handlungsmöglichkeiten als Vermittlungsinstanz erfolgreicher Initiation sowie Integration in die Gesellschaft, mit anderen Worten: Es dient der erfolgreichen Vermittlung kultureller Kompetenzen.

Als Raum der eigenen Erprobung ist Weg und Ziel der jeweiligen Handlung die erfolgreiche Initiation, Sozialisation und schließlich Integration in die Gesellschaft. Das Angebot virtueller Alternativen und Potentiale erleichtert dabei das ‚werde, was du bist‘, das Finden einer feststehenden Bestimmung. Auch in diesem Falle ist die grundlegende Sicherheit des in sich ruhenden, abgeschlossenen Kosmos wichtig – die zu findende und zu (er)füllende Bestimmung ist prädestiniert, erwünscht und letztlich die einzig wählbare und realisierbare Möglichkeit.

Ein weiterer wichtiger Aspekt dieses Einwicklungsraums ist das Verhältnis von Wissen und Können. In dem im KiJu-Buch konstruierten Mittelalter gibt es in der Regel einen echten und v. a. relevanten Wissensvorsprung der Kinder (also der anvisierten Rezipienten-Zielgruppe) vor den Erwachsenen. Der Schwächere, Kleinere, Jüngere triumphiert durch einen Vorsprung an erlerntem Wissen, also durch intellektuelle Überlegenheit. Das betont zum einen allgemein die Bedeutung von Bildung und kann durchaus als Anreiz wirken, diese zu erwerben, andererseits scheint mir dieser Aspekt speziell für männliche Leser sehr wichtig. Es sind die Jungen, die zum Lesen gebracht und vom Sinn des

fest geltenden Normen kennt auch der höfische Roman, man denke z. B. an das nicht normenkonforme, aber völlig richtige Verhalten Erecs im Kampf gegen Mabonagrín im ‚Erec‘ Hartmanns von Aue.

Lesens überzeugt werden müssen. Im KiJu-Buch mit Mittelalter-Bezug finden sie Identifikationsfiguren, die einerseits typische Jungen auf dem Weg in eine typische Männerrolle sind,⁴⁶ andererseits aber ihren Weg nur aufgrund erlernten (und oft er-lesenen) Wissens bewältigen können, Wissen, dessen Anwendung zum Zeitpunkt seines Erwerbs oft noch nicht auf der Hand liegt, was deutlich macht, dass unmittelbare Anwendbarkeit nur in den seltensten Fällen gegeben ist, es andererseits aber sinnvoll ist, Dinge zu lernen und zu merken, da man jetzt noch nicht weiß, wofür man sie brauchen kann. Dieses Wissen wird entweder selbständig erlernt oder aber durch einen Lehrer (!) vermittelt – ebenfalls eine Wunschsituation für Jungen, deren Sozialisationsumfeld in der Realität oft ein rein weiblich geprägtes ist – mit erheblichen Problemen für eine erfolgreiche männliche Sozialisation.

Die angebotenen Rollenbilder und -spiele sind eingebettet in einen festgesetzten und festgefügt absichernden Rahmen, der gleichzeitig Sicherheit und Bewegungsfreiheit bietend zum feststehenden Ziel führt.

Erworbenes Wissen stellt dabei Macht und Möglichkeit des Schwächeren (gegen)über den/dem Stärkeren dar. Auf dieser Grundlage findet ein vielfältiger Kompetenzaufbau auf ganz unterschiedlichen Ebenen statt. Durch die Rezeption von Text und Bildern werden mediale Kompetenzen vermittelt, die für die Initiation in die Gesellschaft grundlegend sind. Das Miterleben und Reflektieren der Handlung baut soziale und durchaus auch Anfänge politischer Kompetenz auf und trägt bei zur inhaltlichen Sozialisation in die Gesellschaftsordnung bis hin zu einer beginnenden Partizipation an ihren Strukturen und Institutionen. Schließlich werden durch die reflektierte Rezeption verschriftlichter Erzählungen und Geschichten narrative und narratologische Kompetenzen vermittelt, die sich durchaus nicht nur auf der Ebene formaler Bildungsansprüche und -ziele auswirken, sondern darüber hinaus wiederum stark zu einer erfolgreichen Gesamtsozialisation und den Möglichkeiten und Anforderungen einer umfassenden gesellschaftlichen Partizipation beitragen.

Angeichts der kulturellen Kompetenzen, die interessiertes Lesen entsprechend funktionalisierter Geschichten vermitteln kann, zu denen die das Mittelalter thematisierenden also in besonderem Maße gehören,

46 Mädchen haben in der Regel keine Probleme der Identifikation auch mit männlichen Helden. Sie lesen bei weitem geschlechtsunspezifischer als Jungen.

und anhand der Tatsache, dass dieses interessierte Lesen (also ein umfassender Erfolg in Bezug auf Leseförderung, Lesesozialisation, eventuell sogar auch literarischer Sozialisation) in hohem Maße und sehr erfolgreich durch das Kiju-Buch mit Mittelalterbezug initiiert und erreicht werden kann, stellt sich die Frage, warum im schulischen Umfeld das Mittelalter so auffallend unterrepräsentiert ist bzw. zum Teil sogar bewusst ausgeschlossen wird.⁴⁷ In faszinierender Weise scheint hier die dunkle Seite der Mittelalter-Konstruktion zum Tragen zu kommen: Mit dem Mittelalter wird häufig noch immer das auf den Humanismus zurückgehende Bild einer ‚finsternen‘ Epoche assoziiert, die als solche vom modern-aufgeklärten Menschen in ihrer (nicht historischen!) Erscheinung abgelehnt wird.⁴⁸ Während dies offenbar völlig unreflektiert bleibt, sind die vorgebrachten Argumente eines Ausschlusses jene der Besorgnis einer Bildungsüberfrachtung,⁴⁹ das der nicht vorhandenen Bildung der entsprechenden Zeit⁵⁰ und das ihres nicht vorhandenen Aktualitätsbezugs.⁵¹

Zusammenfassend und abschließend kann festgestellt werden, dass der Kulturraum Schule sich durch Vorurteile und Halbwissen der Erschließung eines Gebietes verschließt und zunehmend sogar offen verweigert, das sich außerhalb dieser Institution großer Beliebtheit und Anerkennung erfreut und ein außerordentliches Potential besitzt, Kinder aller Gesellschaftsschichten und kulturellen Hintergründe anzusprechen, indem es eine echte Option an gemeinschaftsstiftender Funktion anbietet.

47 Die Tendenz dazu ist in den aktuellen Lehrplänen und der Lehrerbildung klar auszumachen!

48 Hierzu tragen die immer noch benutzten, nie modern gewordenen und schlicht unsäglichen Bearbeitungen mittelalterlicher Werke bei, die bis heute in der Schule verwendet werden, wie auch die Tatsache, dass zu viele Deutschlehrer und Didaktiker sich auf einem Kreuzzug gegen das archaische und das, was sie für das historische Mittelalter halten, befinden, während Artus für sie nur fantastische Spinnerei darstellt.

49 Kein Platz in den Lehrplänen, schon gar nicht beim G8 und für die Grundschule völlig überflüssig.

50 Die nur aus Inquisition und Hexenverfolgung bestand und die Erde für eine Scheibe hielt – wobei erstens und zweitens Phänomene der Frühen Neuzeit sind und drittens schlichter Unfug!

51 Dem verdanken Historienromane und ‚Rittergeschichten‘ jeglicher Art ihre Konjunktur.

Bibliographie

Primärtexte

- Boie, Kirsten: Der kleine Ritter Trenk. Hamburg 2006.
- Farmer, Nancy: The Sea of Trolls. New York u. a. 2006.
- Foster, Hal: Prinz Eisenherz. Hamburg 1988–2001.
(Diese Werkausgabe umfasst die von Foster gezeichneten Jahrgänge 1937–1971, d. h. die Originalseiten 1–1815. Vorzuziehen, aber noch nicht abgeschlossen ist die Ausgabe des Bocola-Verlages, Bonn 2006ff., in der bisher die Jahrgänge 1937–1962 vorliegen.)
- Frieser, Claudia: Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder. Hamburg 2004.
- Funke, Cornelia: Igraine Ohnefurcht. Neubearbeitung der Autorin. Hamburg 2007.
- Mark Twain: A Connecticut Yankee in King Arthur's Court. London/ New York u. a. 2011.
- McMullan, Kate: DragonSlayerAcademy. New York 1999ff.
- McMullan, Kate: DrachenJägerAkademie. Hamburg 2005ff.
- Pressler, Mirjam: Nathan und seine Kinder. Weinheim 2010.
- Schwindt, Peter: Gwydion. Band 1–4. Ravensburg 2005ff.
- Tolkien, J.R.R.: Der Herr der Ringe. Stuttgart: Klett Cotta 2004.

Filme

- Gilliam, Terry (Regie); Jones, Terry (Regie): Die Ritter der Kokosnuss (Monty Python and the Holy Grail). Drehbuch: Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones und Michael Palin. Produktion: Mark Forstater. Großbritannien 1974.
- Lucas, George/Marquand, Richard (Regie): Krieg der Sterne (Star Wars). Episode IV–VI. Drehbuch: George Lucas und Lawrence Kasdan. Produktion: Gary Kurtz und Howard Kazanjian. USA 1977ff.
- Lucas, George (Regie): Krieg der Sterne (Star Wars). Episode I–III. Drehbuch: George Lucas und Jonathan Hales. Produktion: Rick McCallum USA 1999ff.
- Roddenberry, Gene: Star Trek. Sendestart: USA 1966.

Forschungsliteratur

- Däumer, Matthias: Ein wohlfrisierter Prinz im Reagenzglas. Hal Fosters Rezeption mittelalterlich-literarischer Genderspezifika. In: LiLi 165 (2012), S. 126–140.
- Eicher, Thomas: Lesesozialisation und Germanistikstudium. Paderborn 1999.

- Feistner, Edith; Karg, Ina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotentiale und Ziele eines Faches*. Göttingen 2006.
- Groebe, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim, München 2004.
- Karg, Ina: *... und waz si guoter lêre wernt ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation*. Frankfurt/M. u. a. 1998.
- Märkl, Claudia: *Die 101 wichtigsten Fragen: Mittelalter*. 2., durchges. Aufl. München 2009.
- Müller, Harald: *Mittelalter*. Berlin 2008.
- Nünning, Ansgar und Vera (Hrsg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar, 2003.
- Oexle, Otto Gerhard: *Die Moderne und ihr Mittelalter – eine folgenreiche Problemgeschichte*. In: Segl, Peter (Hrsg.): *Mittelalter und Moderne. Entdeckung und Rekonstruktion der mittelalterlichen Welt*. Sigmaringen 1997, S. 307–364.

Verena Brunschweiger, Michael Neecke (Landshut/Regensburg)

Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Schule

Theoretische Überlegungen, Erfahrungsbericht, Projektskizze*

Et la sociologie ne vaudrait pas une heure de peine si elle devait être un savoir d'expert réservé aux experts.¹

Pierre Bourdieu

„Iwein ist jung, er ist stark und er ist ein Ritter – der Beste der Besten!“² –

Im Jahr 2008 veröffentlichte Felicitas Hoppe *Iwein Löwenritter*. Die Erzählung vom *Chevalier au lion*, die Hartmann von Aue um 1200 in den deutschen Sprachraum importierte, wird von ihr für ein junges Publikum nacherzählt.

In einer Rezension dieses Werks auf buecher-wiki.de wird gefragt: „Wie lesen wir heute eine Geschichte, die achthundert Jahre alt ist?“³ – Mit dieser Frage wollen wir unseren Vortrag beginnen. Nach Stanley Fish ist es die Zugehörigkeit der LeserInnen zu bestimmten „interpretive communities“, die deren je besonderes Textverständnis konstituiert:

[M]eanings are the property neither of fixed and stable texts nor of free and independent readers but of interpretive communities that are responsible both for the shape of reader's activities and for the texts those activities produce.⁴

Im Fall von Hoppes *Iwein Löwenritter* sind zwei solcher Gemeinschaften zu unterscheiden. Wir fragen zum einen, wie sich *Iwein Löwenritter* vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Diskussionszusammenhangs

* Der Beitrag geht auf intensive gemeinsame Diskussion der beiden Verfasser zurück. Die konkrete Applikation im Deutschunterricht hat Verena Brunschweiger durchgeführt.

1 Questions de sociologie. Paris 1980, S. 7.

2 Felicitas Hoppe: *Iwein Löwenritter*. Nach einem Roman von Hartmann von Aue. Frankfurt am Main 2008. Der zitierte Satz findet sich auf der Rückseite des Schubers. – Das Werk liegt jetzt auch als Taschenbuch vor: Frankfurt am Main 2011.

3 <http://www.buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/IweinLoewenritter> (19.10.2010).

4 Stanley Fish: How To Recognize a Poem When You See One. In: Ders., Is There a Text in This Class. Cambridge/London 1983, S. 322–337, hier S. 322.

der germanistischen Mediävistik liest, und zum anderen, wie Kinder und Jugendliche der Gegenwart diese achthundert Jahre alte Geschichte lesen – nicht zuletzt, wenn man sie in der Schule damit konfrontiert.

An diese eher theoretischen Überlegungen schließen im zweiten Teil des Vortrags ein Erfahrungsbericht und eine Projektskizze an, die praxisbezogen darüber Auskunft geben, wie sich Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Sekundarstufe I verwenden lässt (konkret am Hans-Leinberger-Gymnasium Landshut).

Zunächst zur Wahrnehmung von Hoppes Werk aus der Perspektive der germanistischen Mediävistik: In einer am 9. August 2008 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erschienenen Rezension bemerkt der Altgermanist Peter Wapnewski gleich zu Beginn, dass er „in diesem Falle als Rezensent eine Fehlbesetzung“ sei, handle es sich doch bei Hoppes Nacherzählung – „was nirgends angezeigt ist“ – um ein Kinderbuch.⁵

Natürlich irritiert mich der ungewohnte Ton, der mich betulich anredet gleich mit dem ersten Satz: „Kennt Ihr die Geschichte von Iwein...“ und so weiter. Also, ich kenne sie und habe sie mir nicht ohne Mühe erarbeitet über viele Jahre hin – und nicht geahnt, dass man sie ohne historisches, gar gelehrtes Gepäck ganz einfach erzählen kann. Wie ein Märchen. Als Märchen. Dann hat sie nichts mehr zu tun mit Formproblemen oder Stoff-Tradition und Abhängigkeiten, und man beneidet die Autorin, die ganz einfach von „Ehre“ spricht und von „Urlaub“ und von „Abenteuer“ und die Semantik dieser Begriffe in unserer Zeit schlicht sich selbst überlässt. Und man erinnert sich der vielen Stunden über vielen Büchern, mit deren Hilfe man versucht hat, den lernwilligen Studenten deutlich zu machen, dass die mittelhochdeutschen Begriffe *êre* und *âventiure* und *urloup* kaum etwas oder gar nichts zu tun haben mit ihren neuhochdeutschen lautlichen Entsprechungen.⁶

Dem Urteil, Hartmanns Roman würde von Hoppe ohne „gelehrtes Gepäck“ seiner ursprünglichen, dem Fachmann einsichtigen Bedeutung entrissen, wollen wir nun nicht zustimmen – oder jedenfalls: nicht ganz. Einige der Veränderungen, die Hoppe am *plot* von Hartmanns Roman vornimmt, vertragen sich nämlich mit den Erkenntnissen der germanistischen Mediävistik durchaus. Dass etwa Iwein, nachdem er wahnsinnig in

5 Peter Wapnewski: Hört zu, ihr Neffen und Illiterati. Nichts ist schwieriger, als das Mittel- ins Neuhochdeutsche zu übersetzen. Felicitas Hoppe schert sich nicht um solche Bedenken und schlüpft für ihre Übertragung des „Iwein“ in die Rolle der Märchentante. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 09.08.2008, S. Z5.

6 Wapnewski (2008), S. Z5.

den Wald gelaufen ist, bei Hoppe ein zweites Mal auf den Waldtoren trifft (dieser heißt jetzt: „Mann in Gestalt eines Ungeheuers“⁷) arbeitet ja letztlich nur eine Verbindung zwischen dem wahnsinnigen Ex-Ritter und dem Waldschrat heraus, die in Bezug auf Hartmanns Text von der wissenschaftlichen Interpretationsgemeinschaft wiederholt festgestellt worden ist. Bereits Peter Kern, der in einem Aufsatz aus dem Jahr 1973 auf diese Verbindung hinwies,⁸ kann in dieser Sache vier akademische Gewährsleute anführen.⁹

Solcher Einspruch ist im Grunde freilich überflüssig, gelangt doch auch Wapnewski in seiner Besprechung schließlich zu der Einsicht, dass sich Hoppes Nacherzählung, paradoxerweise gerade in ihren Abweichungen von der Vorlage, dem im Mittelalter gepflegten volkssprachlichen Erzählen annähert:

Wer sich, wie anfangs ich, befremdet fühlt durch den kumpelhaften Ton – „Wenn ihr mich fragt“ oder „Das wisst ihr besser als ich“ oder „Das seht ihr ja selbst“ oder „Ich bin zwar noch nie in der Hölle gewesen“ – und wenn man sich dann wünscht, seriös als Erwachsener angeredet zu werden, dann wird einem plötzlich klar, dass Frau Hoppe hier ja eine ganz mittelalter-eigentümliche Rolle annimmt: die des Erzählers oder Vorlesers, der sich an Illiterati wendet, die von der gleichen Bildungs-Arglo-

-
- 7 Hoppe (2008), S. 26. Die Autorin hat diese Veränderung selbst folgendermaßen kommentiert: „Wie Sie sehen, ist die Hoppesche Nach- und Weitererzählung keine Neuschöpfung. Vielmehr folgt sie dem Hartmannschen Duktus und profitiert dabei von der Frische und dem Witz der Vorlage. Was allerdings Hartmanns ‚Ungeheuer‘ betrifft, so ist es bei Hoppe nicht mehr ganz Ungeheuer (im Mittelhochdeutschen übrigens *der* Ungeheuer), sondern ein Mann in Gestalt eines Ungeheuers. Damit sind wir bei der zentralen Frage, die das Wesen des Ungeheuers betrifft, und zugleich bei einer Grundfrage menschlichen Daseins: Was war zuerst da? Der oder das Ungeheuer oder der Mensch? Wer ist nach wessen Ebenbild geschaffen: Der Mensch nach dem Ungeheuer, oder das Ungeheuer nach dem Menschen?“ Felicitas Hoppe: Sieben Schätze. Augsburger Vorlesungen. Frankfurt am Main 2009, S. 168f.; vgl. auch Felicitas Hoppe: Abenteuer – was ist das? Göttingen 2010 (= Göttinger Sudelblätter), S. 45–47.
- 8 Peter Kern: Interpretation der Erzählung durch Erzählung. Zur Bedeutung von Wiederholung, Variation und Umkehrung in Hartmanns *Iwein*. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 92 (1973), S. 338–359, hier S. 341.
- 9 Vgl. Kern (1973), S. 341/Anm. 9. Humphrey Milnes: The Play of Opposites in *Iwein*. In: German Life and Letters N.S. 14 (1960/61), S. 241–256, hier S. 241f. Hugh Sacker: An interpretation of Hartmann's *Iwein*. In: The Germanic Review 36 (1961), S. 5–26, hier S. 14. Johannes Erben: Zu Hartmanns ‚Iwein‘. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 87 (1968), S. 344–359, hier S. 351. Max Wehrli: Iweins Erwachen. In: Geschichte – Deutung – Kritik. Literaturwissenschaftliche Beiträge dargebracht zum 65. Geburtstag Werner Kohlschmidts. Hg. v. Maria Bindschedler u. Paul Zinsli, Bern 1969, S. 64–78, hier S. 66.

sigkeit sind wie vermutlich die Neffen der Nacherzählerin.¹⁰ [Hoppes Iwein Löwenritter ist „Meinen vier furchtlosen Neffen“ gewidmet, V.B./M.N.]

Wie aber verstehen Kinder und Jugendliche der Gegenwart die achthundert Jahre alte Geschichte vom Löwenritter? Was die überindividuellen Interpretationsstrategien dieser Deutungsgemeinschaft betrifft (ihren „Erwartungshorizont“),¹¹ muss als erstes auf die Wirksamkeit von *Fantasy*-Literatur hingewiesen werden – wobei der als *Fantasy* bezeichnete Komplex freilich weitaus mehr umfasst als bloß Literatur: Filme, *Live Action Role Playing*, Musik usw. Es geht uns hier jedoch um die spezifischen „Leservoraussetzungen“¹². Über die im engeren Sinn literarische Relevanz von *Fantasy* belehrt bereits ein Besuch in einer beliebigen Buchhandlung des Jahres 2010: Im Regal für die 10- bis 12-jährigen LeserInnen finden sich dort viele *Fantasy*-Bücher; in dem für die 12- bis 14-jährigen sind es dann sehr viele.¹³ Die Wirksamkeit dieses Komplexes scheint, was die Interpretationsgemeinschaft der Kinder und Jugendlichen betrifft, über Wohl und Wehe des Zugangs zum Mittelalter zu entscheiden. Pessimisten nehmen hier an, dass sich die Kinder heute „jenseits von Ritterromantik und gotisch inspirierten Fantasysspielen“ gar nicht für diese Zeit interessieren,¹⁴ Optimisten hingegen, dass der Weg zum Mittelalter für die jungen LeserInnen (wohl vor allem für die

-
- 10 Wapnewski (2008), S. Z5. Die Widmung in Hoppe (2008), S. 5. Zur paradoxen Annäherung an das semiorale Mittelalter vgl. auch die Hörspielfassung: „Stefan Kaminski liest den Roman, in dem es mal rau, mal zärtlich und zu jeder Zeit spannend zugeht. Er versucht jeder Figur ihren eigenen Tonfall zu verleihen. Was ihm bei den Männern stets gelingt, bei den Frauen nicht immer. Unterschiedliche Klangfarben für die vielen Fieslinge zu finden ist leichter als für die stattliche Zahl von Burgfräuleins. Aber sein Iwein ist wunderbar: Er schwankt zwischen juveniler Naivität und kraftstrotzendem Übermut. Mit ihm auf Abenteuerfahrt sind die langen Wintertage gerettet.“ Florian Welle: Aventure. Iwein Löwenritter zum Hören. In: Süddeutsche Zeitung, 26.11.2009, S. 40.
 - 11 Die Rede von Interpretationsstrategien (*interpretive strategies*) stammt wieder von Stanley Fish: Is There a Text in This Class. In: Fish (2003), S. 303–321, hier S. 320. Vgl. Tilmann Köppe: Art. ‚Erwartungshorizont‘. In: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. Stuttgart/Weimar 2007, S. 207.
 - 12 Die Relevanz von „Leservoraussetzungen“ betont etwa der niederländische Literaturwissenschaftler Els Andringa: Leservoraussetzungen und die Rezeption literarischer Figuren. In: Diskussion Deutsch 19 (1988), S. 622–644.
 - 13 So bei einem Besuch der Buchhandlung Hugendubel in den Regensburger Arkaden am 18.10.2010.
 - 14 Robert Jütte: Rez. Jacques Le Goff/Nicolas Truong, ‚Die Geschichte des Körpers im Mittelalter‘. In: Mediaevistik 22 (2009), S. 245–247, hier S. 246.

angehenden Herren der Schöpfung?) direkt über Tolkiens *Lord of the Rings* führt.¹⁵ Die Wirksamkeit von *Fantasy* setzen Optimisten wie Pessimisten dabei gleichermaßen voraus.

Tatsächlich kann es als ein Ergebnis der empirischen Rezeptionsforschung gelten, dass nicht nur literarische Texte Einfluss auf ihre Leser haben, sondern auch Leser auf die von ihnen rezipierten Texte einwirken, dass also nicht nur die Texte ihre Leser irgendwie ‚verändern‘, sondern auch die Leser ihre Texte: Die von Literaturliebhabern aller Couleur gerne und oft gelobte ‚innovative‘ Wirkung des Lesens, die alte Weltbilder zerbrechen lässt und neue erzeugt, erscheint aus der Perspektive der empirischen Rezeptionsforschung eher als Ausnahme. So verweisen die Untersuchungen von Hartmut Heuermann, Peter Hühn und Brigitte Röttger auf eine viel weiter verbreitete ‚affirmative‘ Lesehaltung, die das aktuell wirksame Bild der Wirklichkeit durch die Lektüre jeweils voll und ganz bestätigt sieht – was dann auf „Umdeutungen“ hinausläuft, „die im Extremfall sogar Umkehrungen der [in einem Text artikulierten] Wertmaßstäbe zur Folge haben können“¹⁶. In der Literatursoziologie kennt man, was auf ähnliche Ergebnisse hindeutet, das Konzept einer „sekundären Konkulturalität“: Jürgen Link und Ursula Link-Heer bezeichnen damit den Fall, dass es Differenzen gibt zwischen einem Text und der ideologischen Beschaffenheit seiner Lektüresituation. Nach Link/Link-Heer wird der Text in diesem Fall den Ideologemen seiner Rezeption assimiliert: „Die von den Rahmenideologemen des Publikums abweichenden des Textes werden im Sinne der Rahmenideologie des Publikums unin-

15 Dies ist etwa die Position von Markus Hinterholzer: *Alte HeldInnen braucht die Schule. Das Nibelungenlied und der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht*. Frankfurt am Main 2007 (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit; 1. Zugl. Dipl. Graz 2006).

16 Hartmut Heuermann/Peter Hühn/Brigitte Röttger: *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen*. Göttingen 1982 (= *Literatur und Didaktik*; 2), S. 252. Vgl. dazu Hartmut Heuermann: *Kognitive Dissonanz als Phänomen der literarischen Rezeption. Zur Übertragung und Anwendung einer sozialpsychologischen Theorie auf die Literaturwissenschaft*. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 217 (1980), S. 134–150; Dick H. Schram: *Norm und Normbrechung. Die Rezeption literarischer Texte als Gegenstand empirischer Forschung*. Braunschweig 1991 (= *Konzeption Empirische Literaturwissenschaft*; 13), S. 50f.

terpretiert, ‚umfunktioniert‘.¹⁷ – Was also das Verständnis von *Iwein Löwenritter* betrifft, bedeutet dies: Für Kinder und Jugendliche der Gegenwart stellt die achthundert Jahre alte Geschichte ganz einfach *Fantasy*-Literatur dar. Der lebensweltlich wirksame Erwartungshorizont schafft sich gewissermaßen einen passenden literarischen Text.

Nun erscheint es als ziemlich unwahrscheinlich, dass Felicitas Hoppe *Iwein Löwenritter* als *Fantasy*-Erzählung verstanden wissen möchte. In verschiedenen Poetikvorlesungen hat sie ihr Buch nicht mit Tolkiens *Lord of the Rings*, sondern mit Werken wie *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* von Michael Ende, mit Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* oder dem *Pinocchio* Carlo Collodis verglichen.¹⁸ Was *Pinocchio* betrifft, geht die Bezugnahme sogar über einen bloßen Vergleich hinaus:

Iwein ist nicht Pinocchio und Pinocchio nicht Iwein, und doch bin ich davon überzeugt, dass beide, jeder auf seine Art, ein und dieselbe Geschichte erzählen. Nur dass Pinocchio von Anfang an im Kalten sitzt, während Iwein, und das macht die Geschichte so fruchtbar, am Anfang noch ganz im Warmen sitzt [...]. Pinocchios Traum davon, ein großer Mann zu sein, ist die geschrumpfte Version eines Ritterlebens, das Iwein vor seiner Zeit wie ein unverdientes Geschenk genießt. Und Iweins Erfahrung, alles zu verlieren, ist Pinocchios Grundkapital, der NICHTS hat und sich darum ALLES wünscht und doch ahnt, dass uns nichts davon wirklich zusteht.¹⁹

17 Jürgen Link/Ursula Link-Heer: Literatursoziologisches Propädeutikum. Mit den Ergebnissen einer Bochumer Lehr- und Forschungsgruppe Literatursoziologie 1974–1976. München 1980, S. 174. Vgl. dazu Andreas Dörner/Ludgera Vogt: Literatursoziologie. Literatur, Gesellschaft, Politische Kultur. Opladen 1994, S. 118f.

18 Vgl. Hoppe (2009), S. 185 u. 188; Hoppe (2010), S. 40. Dass sich die von Hoppe genannten Werke durch eine klare Trennlinie von der *Fantasy*-Literatur separieren lassen, erscheint aufgrund der unscharfen Grenzen und fließenden Übergänge im literarischen Gattungsspektrum eher unwahrscheinlich. An einer klaren Abgrenzung scheint Hoppe aber auch gar nicht interessiert zu sein; vgl. das Interview mit dem Deutschlandfunk vom 14.03.2008: „Nein. Ich glaube nicht, dass ich Fantasy-Schriftstellerin bin, weil ich eigentlich gar nichts erfinde. Ich erzähle doch eher Geschichten, die manchmal mit historischen Kostümen daher kommen, aber Ritter hat es gegeben, die Liebe hat es immer gegeben. Es gibt den Wald, es gibt auch noch Löwen. Ich erfinde also keine anderen Welten, auch keine Paralleluniversen, sondern bei mir spielt alles hier und heute, und so ist es auch bei Iwein. Zum Beispiel heißt das Land, in dem die meisten Abenteuer stattfinden, ‚das Land nebenan‘. Das heißt, man braucht nur über die Schwelle zu gehen, und dann ist man im Land der Abenteuer.“ http://www.dradio.de/dlf/sendungen/interview_dlf/754159/ (19.12.2010).

19 Hoppe (2010), S. 40 (Hervorhebung im Original).

Aus Perspektive der mediävistischen Deutungsgemeinschaft stellt diese weitgehende Gleichsetzung wohl ein ahistorisches Missverständnis dar. Im Fall der Schullektüre käme zu dieser Fehlinterpretation noch die *Fantasy*-Verzerrung hinzu. Kaspar H. Spinner hat darauf hingewiesen, dass die im Deutschunterricht gelesenen „alten Geschichten“ in ihrer historischen Alterität von den SchülerInnen oft als „parodistisches Spiel“²⁰ missdeutet werden. Umgekehrt hat freilich die Frage, wie ein historisch adäquates Verständnis der Erzählung vom Löwenritter aussieht, im wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang keineswegs eine verbindliche Antwort gefunden. Zusammen mit Walter Benjamins Aufforderung, die Last der Kulturschätze vom Rücken der Menschheit „abzuschütteln“, um sie so „in die Hände zu bekommen“²¹, sollte dies davor bewahren, aus Angst vor historisch nicht adäquatem Verständnis die Berührung mit mittelalterlichen Erzählungen in der Schule gleich ganz zu unterlassen. Bereits bei der „Transferierung“, die den *Chevalier au lion* „in den deutschen Sprach- und Kulturraum“²² brachte, erfolgte schließlich eine Verschiebung der ‚Bedeutung‘ dieser Geschichte; Günther Schweikle etwa hat Hartmanns *Iwein* „eine Art ‚Anti-Artusroman‘“²³ genannt. Dass Hart-

-
- 20 Kaspar H. Spinner: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch 18 (1987), S. 601–611, hier S. 607. Spinner bezieht sich auf Friedrich Schillers Anekdote *Eine großmütige Handlung, aus der neuesten Geschichte*, die auch in den Untersuchungen von Heuermann (1980), Heuermann/Hühn/Röttger (1982) und Andringa (1988) verwendet wird.
- 21 Walter Benjamin: Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker. In: Ders., Gesammelte Schriften. Hg. von Rolf Tiedemann u. Hermann Schweppenhäuser. Bd. II,2. Frankfurt am Main 1980, S. 465–505, hier S. 478. Den destruktiven Charakter von Benjamins Umgang mit der Tradition betont Giorgio Agamben: Walter Benjamin and the Demonic. Happiness and Historical Redemption. In: Ders., Potentialities. Collected Essays in Philosophy. Hg. von Daniel Heller-Roazen. Stanford/Cal. 1999, S. 138–159, hier S. 153. Dass hinter Benjamins traditionsbezogener Destruktivität die „Absicht zu bewahren“ steht, meint hingegen Hannah Arendt: Menschen in finsternen Zeiten. München 1989, S. 230. Zur Differenz dieser Sichtweisen vgl. Vivian Liska: Zur Aktualität von Benjamins messianischem Erbe. Giorgio Agamben und andere Anwärter. In: Profanes Leben. Walter Benjamins Dialektik der Säkularisierung. Hg. von Daniel Weidner. Berlin 2010 (= stw 1963), S. 213–238, hier S. 217–221.
- 22 Volker Honemann: ‚Erec‘. Von den Schwierigkeiten, einen mittelalterlichen Roman zu verstehen. In: Germanistische Mediävistik. Hg. von Volker Honemann und Tomas Tomasek. Münster 1999 (= Münsteraner Einführungen. Germanistik 4), S. 89–121, hier S. 92 (in Bezug auf Chrétien *Erec et Enide*).
- 23 Günther Schweikle: Zum ‚Iwein‘ Hartmanns von Aue. Strukturelle Korrespondenzen und Oppositionen. In: Probleme des Erzählens in der Weltliteratur. Festschrift für

manns Werk einer der ersten deutschen Artusromane ist, wird dadurch keineswegs negiert. Die einzige Möglichkeit, der Tradition wirklich treu zu bleiben und diese am Leben zu erhalten, besteht manchmal offenbar darin, ihr gegenüber nicht allzu loyal zu sein, sie in der Reproduktion nicht gleichsam zu mumifizieren. Das ist, zugegeben, eine dekonstruktivistische Sichtweise:

[T]he only way to be really loyal to a tradition, that is, to keep it alive, is not to be too loyal, too reproductive; the only way to conserve a tradition is not to be a conservative.²⁴

Was aber das Bewahren von ‚Sinn‘ bei dieser Verschiebung betrifft (oder umgekehrt: den Transfer von ‚Sinn‘ bei dessen Erhaltung), hat Felicitas Hoppe Vertrauen zu ihren jungen LeserInnen: „Kinder gehören ja zu den meist unterschätzten Lesern überhaupt!“²⁵

Hier nun der Sprung in die Praxis. Der jetzt vorzutragende Erfahrungsbericht stützt sich in erster Linie auf ein Lektüreprojekt mit einer 5. Klasse des Landshuter Hans-Leinberger-Gymnasiums im Schuljahr 2008/09. Einige dieser Kinder beschäftigten sich im Deutschunterricht des Schuljahres 2010/11 erneut mit der Geschichte vom Löwenritter. In diesem Rahmen wurden sie auch zum Lektüreprojekt von vor zwei Jahren befragt. Dabei interessierten u. a. folgende Punkte:

- Woran erinnern sich die Kinder nach zwei Jahren?
- Was gefiel ihnen am besten?
- Besteht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern?
- Welche Interessen/Voraussetzungen bringen die SchülerInnen mit, wenn es um die Behandlung mittelalterlicher Texte allgemein geht?

Was das methodische Vorgehen betrifft, soll die Maxime, die Pierre Bourdieu seiner Untersuchung *La misère du monde* vorangestellt hat, orientierend wirken: „Ne pas déplorer, ne pas rire, ne pas détester, mais comprendre.“²⁶ In der Folge werden die gemachten Beobachtungen

Käte Hamburger zum 75. Geburtstag. Hg. von Fritz Martini. Stuttgart 1971, S. 1–21, hier S. 21.

24 John D. Caputo: Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida. New York 1997, S. 79.

25 Hoppe (2009), S. 167.

26 Pierre Bourdieu: *La misère du monde*. Paris 1993, S. 7.

nicht quantifiziert,²⁷ sondern die Betroffenen selbst sollen zu Wort kommen,²⁸ in diesem Fall also die SchülerInnen, denen auf diese Weise

-
- 27 Weder ist dies als fundamentale Kritik an quantitativen Methoden zu verstehen noch soll dadurch der Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufgegeben werden. Unsere Skepsis gegenüber methodischer Standardisierung folgt vielmehr dem Vorbild Bourdieus: „[L]a recherche est une chose trop sérieuse et trop difficile pour que l'on puisse se permettre de confondre la *rigidité*, qui est le contraire de l'intelligence et de l'invention, avec la *rigueur*, et se priver de telle ou telle des ressources que peuvent offrir l'ensemble des traditions intellectuelles de la discipline – et des disciplines voisines, ethnologie, économie, histoire. J'aurais envie de dire: 'il est interdit d'interdire', ou gardez-vous des chiens de garde méthodologiques. [...] Il m'arrive souvent de trouver que nos pères-larigueur-méthodologique se montrent bien laxistes, voire relâchés, dans l'utilisation même des méthodes dont ils se font les zélés [...]“ Pierre Bourdieu/Loïc Wacquant: *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris 1992, S. 199.
- 28 Der von Bourdieu übernommene Anspruch, Repräsentationshilfestellung für die Befragten zu geben, ist freilich nicht unproblematisch. Zur systematischen Verzerrung von Interviews durch den Effekt sozialer Erwünschtheit oder Rollenselektion vgl. Andreas Diekmann: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg ³1997, S. 382–389. C. Norman Alexander, Jr./Gordon W. Knight: *Situated Identities and Social Psychological Experimentation*. In: *Sociometry* 34 (1971), S. 65–82. Am Anspruch der Repräsentationshilfestellung soll trotzdem festgehalten werden. Durch ihn wird an dieser Stelle eine bedeutsame Verschiebung der Perspektive angezeigt. Es wird im Folgenden nämlich nicht angestrebt, die oben skizzierte *Fantasy-Verzerrung* nachträglich empirisch zu verifizieren/falsifizieren. Unsere Untersuchung geht stattdessen von den befragten SchülerInnen aus: Dass Fishs Konzeption bedeutungsdeterminierender „interpretive communities“ zu monolithisch geraten ist – in synchroner Perspektive zu wenig differenziert, in diachroner Hinsicht zu statisch –, wurde *auf Ebene der Theorie* längst festgestellt und ist bereits zu Handbuchwissen geronnen; vgl. etwa Thomas A. Schmitz: *Interpretationsgemeinschaft*. In: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. Stuttgart/Weimar 2007, S. 357. Uns aber interessiert die *individuelle Unterrichtssituation*. Der Einzelfall wird gewissermaßen der allgemeinen Theorie übergeordnet. Dadurch ergibt sich methodisch eine große Nähe zur sozialwissenschaftlichen Einzelfallstudie/case study: „Durch die Übersetzung des Begriffs case study mit Einzelfallstudie findet jedoch eine bestimmte Einschränkung statt, wobei wichtige Konnotationen des amerikanischen Begriffs abgeschnitten werden: So wie sich die amerikanische Soziologie allgemein zu einem wesentlichen Teil aus Problemstellungen der Sozialarbeit entwickelt hat, so stellt die case study auf methodischem Gebiet d[ie] adäquateste Widerspiegelung dieser Orientierung dar in der Beschreibung und Analyse von *Fällen*, die als Sozialfälle verstanden werden. Damit ist nun einerseits eine große methodologische Unklarheit, andererseits aber auch eine große Flexibilität und Unbekümmertheit des Ansatzes und der Auswahl der verwendeten Techniken gegeben.“ (Heine von Aleman/Peter Ortlieb: *Die Einzelfallstudie*. In: *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Hg. von Jürgen van Koolwijk u. Maria Wieken-Mayser. Bd. 2: *Untersuchungsformen*. München 1975, S. 157–177, hier S. 157.) Tatsächlich werden von Bourdieu (1993), S. 654, auch LehrerInnen zur Sozialarbeiterschaft gezählt („travailleur social“).

eine Art Repräsentationshilfestellung zuteil wird. Soviel sei vorweggenommen – es besteht weder zu Alarmismus noch Appellismus (im Sinne Bourdieus) Anlass.

Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter* wurde in den Klassen 5g, 7b und 7d des Hans-Leinberger-Gymnasiums im Unterricht thematisiert. Im Schuljahr 2008/2009 las die 5. Klasse das Werk als Ganzschrift; im Schuljahr 2010/11 beschäftigten sich die 7. Klassen mit ausgewählten Ausschnitten, v. a. mit der *waltman*-Szene.²⁹

Didaktisch sollte kein einheitlich-starres Konzept appliziert werden: „Jede Methode, die sich verabsolutiert, muß ihr Ziel [...] verfehlen“.³⁰ Es wurde vielmehr versucht, die gesamte Bandbreite der üblichen – traditionellen wie ‚modern(er)en‘ – Herangehensweisen an Literatur abzudecken.

Die Erwartungen der 7. Klassen lassen sich genderspezifisch aufgliedern: So erhoffen sich die Jungen „viel Blut und Action“, „Abmetzeln“, „Schwerter, Waffen, Kämpfe, Schlachten“, „Tote, Drachen“ und „Magie“, während die Mädchen eine „Schilderung des Lebens“, Beschreibungen der „Lebenskultur, v. a. der Adeligen und der Bauern“ und „Ritter und Kämpfe“ erwarten. – Die Reminiszenzen der Kinder, die vor zwei Jahren den ganzen Hoppe-Roman gelesen hatten, stellen in erster Linie den produktiven Umgang mit dem Werk positiv heraus. Alle erinnern sich freudig „an den Versuch, einen zweiten Teil zu schreiben“; ein Unterfangen, das auch bei den Eltern große Resonanz fand.

29 Zitiert nach: Hartmann von Aue: *Iwein*. Text der siebenten Ausgabe von G. F. Becke, K. Lachmann und L. Wolff. Übers. und Nachwort von Thomas Cramer. 4. Aufl. Berlin/New York 2001, V. 479–722 und Hoppe (2009), S. 27–31. In Hoppes Nacherzählung ist Hartmanns Bericht von Kalogrenants Begegnung mit dem Waldschrat und die *Iwein-waltman*-Szene miteinander verschmolzen.

30 Ortwin Beisbart/Dieter Marenbach: Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 7. Aufl. Donauwörth 1997, S. 187. Unsere Studie versteht sich weder als Plädoyer für einen handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht noch als (verspätete) Streitschrift gegen dieses längst etablierte Verfahren. Es geht uns ohnehin nicht um einen Beitrag zum didaktischen ‚Idealismus‘ im Sinne der Konzeption einer für Lehrproben geeigneten Unterrichtssequenz. Es soll vielmehr praxisbezogen darüber Auskunft gegeben werden, wie sich Hoppes *Iwein Löwenritter* in der Sekundarstufe I verwenden lässt. Man könnte das als ‚realistischen‘ Ansatz bezeichnen. Wenn sich in der vorgestellten Unterrichtseinheit Elemente des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts finden, liegt das einfach daran, dass die derzeitige Unterrichtswirklichkeit an bayrischen Gymnasien stark durch dieses Verfahren geprägt ist.

Zur Illustration sei hier ein kurzer Ausschnitt präsentiert. Die Ideen und Formulierungen stammen allesamt von den Kindern selbst und wurden im Rahmen hitziger Diskussionen im Plenum von immerhin 33 Elfjährigen ausgehandelt. Hierbei konnten auch sonst eher ruhige Kinder aktiviert werden. In das Projekt brachten sich nahezu ausnahmslos alle SchülerInnen ein und äußerten anschließend ihre Enttäuschung darüber, dass nicht genug Zeit vorhanden war, den 2. Teil wirklich fertig zu schreiben. Außerdem wurde die Erstellung einer gedruckten Version von allen Teilnehmenden als Desiderat empfunden:

Kapitel 31: Die letzte Schlacht/Rache

Alles schien friedlich, doch hinter dem Wald braute sich ein Heer aus Söldnern zusammen, angeführt von den drei Hofmeisterbrüdern der zweiten Generation. Tausend Mann bauten ihre Zelte auf, schärfen ihre Klingen und polierten ihre Rüstungen für die große Schlacht gegen die Burg im Land Nebenan und täglich kamen mehr dazu. Aus allen Richtungen strömten sie in das Lager. Es versammelten sich alle, die sich an Iwein rächen wollten. Auf der Burg vom Land Nebenan merkte man nichts von dieser großen Bedrohung, aber eines Tages kam der Burgherr der 13. Burg zu Besuch und berichtete von ein paar merkwürdigen Beobachtungen seiner Jäger im Wald: „Lieber Iwein, ich habe enorm wichtige Nachrichten für dich! Es hat sich ein Heer von vielen tausend Leuten gegen dich verschworen.“ Im Saal wurde es schlagartig still; keine Maus piepste mehr. Iwein fragte mit kräftiger Stimme: „Wer ist der Anführer!“ „Ich weiß es nicht. Aber ihr braucht unbedingt fähige Männer, um die Burg zu verteidigen“, erwiderte er. „Macht alles für die Schlacht bereit und schickt Boten zu Artus! Ich werde zu meinem Freund, dem Löwen, reiten und ihn um Hilfe bitten“, sagte Iwein mit ernster Miene. „Erwartet mich beim ersten Licht des dritten Tages!“, fügte er hinzu. „Wenn ich bis dahin nicht zurück bin, sollen Lunete und Laudine das Kommando übernehmen.“ Die Tage vergingen wie im Flug, aber noch immer kein Zeichen von Iwein. Während Laudine im ganzen Schloss nach Waffen suchte, dachte sich Lunete eine kluge Taktik aus. Die Holzfäller und Schmiede arbeiteten Tag und Nacht, um neue Waffen anzufertigen. Der Tag der Schlacht rückte immer näher und die Bewohner wurden langsam unruhig.

Währenddessen traf Iwein im Immerwald ein. Er durchstreifte den Wald, fand den Löwen aber nicht. Als Iwein so in vollem Galopp durch den Wald ritt, stolperte sein Pferd plötzlich und er fiel kopfüber ins Gras. Mit schmerzverzerrtem Gesicht drehte er sich um und sah die Leiche eines Boten, den er zu Artus geschickt hatte. Als Iwein den Toten auf den Rücken rollte, entdeckte er, dass ein Pfeil in dessen Brust steckte. Er hob seinen Blick und bemerkte frische Hufspuren; er verfolgte sie mit den Augen und sah zwischen den Bäumen einen schwarz gekleideten Reiter stehen, der im Begriff war, einen Pfeil auf ihn zu schießen. Als er ihn gerade los lassen wollte, schnellte etwas aus dem Dickicht auf den Rücken

des Schützen. Es war der Löwe, der nun dem Angreifer mit einem Schlag den Hals aufschlitzte. Nach einem lauten Schrei fiel der Reiter mit einem dumpfen Aufprall zu Boden. Plötzlich hörte man zornige, aufgebrachte Stimmen und ein paar weitere Kämpfer sprangen hinter den Bäumen vor. Bevor die Krieger Iwein angreifen konnten, kam der Löwe, der in der Zwischenzeit in den Wald gelaufen war, um Verstärkung zu holen, zurück. Hinter ihm liefen mehrere kleine Löwen, der Mann in der Gestalt eines Ungeheuers mit seinen Tieren, die alle feindlichen Soldaten in die Flucht schlagen wollten. Außerdem waren Greifen dabei, deren Eltern ein kämpfender Löwe und ein mutiger Adler waren. Die Bogenschützen zielten auf den Löwen und seine Gefolgschaft; es traf ein paar Tiere, wobei ein Feuerpfeil einen Adler schwer am Flügel verletzte: Er verbrannte kläglich in den Flammen des Pfeils; doch bevor er starb, stieß er noch einen schrillen Schrei aus. Er stürzte ab und fiel in die Menge der Gegner. Der Adler knallte auf das trockene Gras, das daraufhin entflammte. Große Stichflammen loderten auf, die Feinde ließen ihre Waffen fallen und flohen Hals über Kopf. Iwein packte schnell Schwert und Lanze ein und ritt eilig auf seine Burg zurück.

Vergleichend muss konstatiert werden, dass in punkto Verständnis und Erinnerung sehr große Divergenzen auszumachen sind, die größtenteils vom genuinen Interesse der Kinder und auch von deren kognitiven Kapazitäten abhängig sind. Interessant ist überdies, dass die SchülerInnen der 7. Jahrgangsstufe kein besseres Verständnis mittelhochdeutscher Originalpassagen an den Tag legen als die zwei Jahre jüngeren Kinder. Zudem ist das Interesse am Mittelalter allgemein und an Texten aus dieser Zeit im Besonderen in der 5. Klasse höher.³¹

In der 7. Jahrgangsstufe äußern sich die Betroffenen wie folgt: „Mich interessiert, wie die Typen leben“. „Es ist interessant und ein bisschen

31 Hoppe selbst geht es übrigens gar nicht um die Vermittlung von Mittelalter: „Ich finde ‚Iwein Löwenritter‘ sollte man kennenlernen, weil er kein Ritter aus fernen Zeiten ist, sondern ein junger Mann, der Abenteuer sucht, und dabei allen möglichen Dingen begegnet, denen man in unserem heutigen Leben auch begegnet. Er erlebt Liebe, er erlebt Unglück, er ist auf die Hilfe anderer angewiesen, er versucht Gutes zu tun – manchmal klappt es, manchmal nicht. Das sind ja keine alten Themen, sondern eigentlich sind das Geschichten von heute.“ Zwar distanziert sich die Autorin dann davon, mit ihrem Werk eine bestimmte Lehre oder Lebensweisheit vermitteln zu wollen, die achthundert Jahre alte Geschichte deutet sie schließlich aber doch in solcher Weise: „[I]ch habe ja kein Programm, kein Erziehungsprogramm. Ich glaube es geht darum, dass man durch das Lesen lernen kann zu verstehen, dass alles seinen Platz hat, nämlich dass man Dinge versucht, dass man Rückschläge erleiden muss, dass man die Dinge trotzdem wieder versucht, dass es wichtig ist, Freundschaften zu pflegen, dass man Dinge ausprobieren muss und dass man auch mal schlafen und müde sein darf. Das kommt eigentlich alles in dieser Geschichte vor. Das finde ich wichtig.“ Beide Zitate aus dem bereits erwähnten Interview mit dem Deutschlandfunk.

lustig, wie sich ausgedrückt wird.“ „Ich mag diese Zeit sehr gerne.“ „Es müssen halt spannende Kämpfe drin sein!“ „Wenn es nicht nur um eine große Liebe geht“, aber auch lapidar so: „Langweilig!“ Natürlich sind die ausgewählten Schüleräußerungen nicht pauschalisierbar; eine Momentaufnahme einer niederbayrischen 7. Klasse ist eben nichts anderes als genau das. Nichtsdestotrotz fiel bei der Sichtung der knapp 60 Fragebögen auf, dass die Einschätzungen und Einstellungen genau zwischen diesen beiden Polen oszillierten – zwischen brennender Neugier und absolutem Desinteresse. Auch zum Thema Identifikationspotenzial äußern sich die Kinder ganz unterschiedlich: „[M]an hat sie so ‚gemacht‘, um Helden zu sein. Man sollte man selbst bleiben.“ „Wenn es sehr spannend geschrieben ist“. „Es kommt darauf an, wie gut die Figuren beschrieben sind.“ „Nein, weil ich lieber moderne Bücher mit viel Blut lese.“³²

Altbekannte Beobachtungen der Leseforschung und -förderung wurden insofern bestätigt, als es vor allem die Jungen sind, die dem Lesen – auch und gerade mittelhochdeutscher Geschichten – tendenziell abgeneigter sind als die Mädchen. Hier bedarf es eines höheren Motivationsaufwandes, um das Interesse der jungen Herren an solchen Inhalten zu wecken.³³ Nicht bestätigt wurde hingegen die These, dass sich ein etwaiger Migrationshintergrund negativ auf die Lesesozialisation auswirkt, wie so mancher Vertreter des ISB (Institut für Schulqualität und Bildungsforschung, München) meint.³⁴

-
- 32 Die identifikatorische Lektüre in den Klassen 5, 7 und 9 untersucht Friederike Prohn-Günthner: *Geschlecht und Identifikation. Eine empirische Untersuchung zur geschlechterspezifischen Rezeption von Jugendbüchern*. Hamburg 2010 (= *Gender Studies*; 19). Vgl. dazu auch die apodiktische Position von Werner Graf: *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler 2007 (= *Deutschunterricht Grundwissen Literatur*; 2), S. 54: „Kinder lesen identifikatorisch“. Die Situation des Lesens in der Schule scheint freilich komplexer. Die Leseanregung kommt hier zu einem wesentlichen Teil von außen: Vielleicht liest man nur, um der Lehrkraft eine Freude zu bereiten? – Was die Selbstauskunft der SchülerInnen betrifft, hat man ohnehin mit systematischer Verzerrung durch den Effekt sozialer Erwünschtheit und Rollenselektion zu rechnen.
- 33 Zusammenfassend dazu Klaus Gattermaier: *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg 2003, S. 162–185.
- 34 Florian Burgmaier/Angelika Traub: *Schüler mit Migrationshintergrund. Auf die Definition kommt es an!* In: *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 23,2 (2007), S. 5–16. Verfügbar über: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=dd96d11229f3f87da53d329428df6aca> (17.09.2010).

Obgleich der Beitrag auch beim Vortrag an dieser Stelle endete, endete er dort nicht wirklich hier. Dass die Diskussion, die auf der Tagung dem Referat folgte, an dieser Stelle fehlt, macht die vorgelegte Druckfassung in gewisser Hinsicht zum Fragment. Trotzdem soll unser Beitrag nicht durch eine Zusammenfassung oder eine nachträglich angefügte Synthese künstlich ‚abgerundet‘ werden. Die beiden Blöcke der Argumentation: 1) Theoretische Überlegungen, 2) Praxisteil, bleiben in ihrer spannungsreichen Antithetik unaufgelöst bestehen. Dies ist nicht als Abbruch der Reflexion zu verstehen, sondern als Sprungbrett für eigene theoretische wie praktische Fort- und Weiterführungen.

Christa Horn (Bamberg)

Iwein Löwenritter: Versuch einer szenischen Umsetzung in einer 5. Klasse

Ein Projekt des Kaiser-Heinrich-Gymnasiums Bamberg mit dem Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

1 Der Bezug zum Lehrplan

Im Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums in Bayern findet sich die Literatur des Mittelalters explizit nur in der 7. Jahrgangsstufe. Ausdrücklich wird das „Vertrautwerden mit Stoffen des Mittelalters [...], auch in jugendgemäßer Bearbeitung“¹ betont. Dabei geht es um „Lesen und Verstehen ausgewählter Texte“².

Erfahrungsgemäß nimmt das Leseinteresse mit zunehmender Pubertät ab. Die heranwachsenden Schülerinnen und Schüler interessieren sich in erster Linie für Themen, die sie in ihrer Entwicklung ganz persönlich betreffen. Eine Vermittlung von mittelalterlichen Stoffen gestaltet sich häufig schwierig. Aber es gibt auch in der 5. Klasse gute Möglichkeiten, die mittelalterliche Literatur in kindgemäßen Bearbeitungen im Unterricht zu behandeln.

Der Lehrplan für die 5. Jahrgangsstufe fordert als Grundwissen: „einfache Gestaltungsprinzipien und Formelemente von [...] Sage [...] kennenlernen [...], Gelesenes vergegenwärtigen: Handlungsmuster von [...] Sage [...] kennen“³. Darüber hinaus sollen die Kinder „eigene gestalterische Möglichkeiten entwickeln: [...] Rollen darstellen“⁴.

Diesen Anforderungen wird das Projekt – die szenische Umsetzung von Felicitas Hoppes Roman „Iwein Löwenritter“⁵ – gerecht: So beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Sagenstoff, der sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen interessant ist. Die Mädchen identifizieren sich gerne mit der unerschrockenen und ener-

1 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, München, März 2009.

2 Lehrplan Bayern 2009.

3 Lehrplan Bayern 2009.

4 Lehrplan Bayern 2009.

5 Hoppe, Felicitas: Iwein Löwenritter. Frankfurt/Main 2008.

gischen Lunete, aber auch mit Laudine, die als Herrscherin Macht ausübt und ihren „Prinzen“ heiratet. Für die Jungen stellen Iwein und die Tafelrunde Rollenmuster zur Verfügung, die gerne angenommen werden: Mut, Tapferkeit, Hilfsbereitschaft und Auseinandersetzungen mit anderen, aus denen der Held siegreich hervorgeht. Nicht zuletzt wird auch der Löwe als Iweins Begleiter hoch geschätzt. Dieser Helfer verkörpert eine bedingungslose Freundschaft, die sich gerade die Jungen in diesem Alter (10–11 Jahre) wünschen, aber auch eine magische Seite, die Iwein (und damit auch sie selbst) unschlagbar macht.

2 Voraussetzungen

Das Projekt wurde in einer Ganztagesklasse durchgeführt. Dies hatte den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler von Montag bis Donnerstag auch am Nachmittag in der Schule anwesend waren. So konnten längere Probentermine nach Absprache mit den anderen Fachkollegen problemlos durchgeführt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Tatsache, dass sich gerade diese Klasse vom ersten Schultag an als sehr harmonisch erwies. Auftretende Konflikte konnten stets schnell gelöst werden. Auch waren es die Schülerinnen und Schüler gewohnt, Unstimmigkeiten innerhalb einer Gruppe selbständig zu lösen. Auf diese Weise waren die Erarbeitung des Textes und die Proben relativ problemlos durchzuführen.

Nicht vergessen werden darf, dass bei einem derartig großen Projekt eine Lehrkraft alleine überfordert ist. Das Ziel war es, alle 27 Schülerinnen und Schüler auf die Bühne zu bringen. Jeder benötigte eine Rolle, musste proben, hatte sich bei der Erarbeitung des Textes einzubringen. Dies alles ist ohne Gruppenarbeit nicht möglich. Diese aber kann nur realisiert werden, wenn zusätzliches pädagogisches Personal in das Projekt einbezogen ist. In diesem Fall waren es sieben Lehramtsstudentinnen und -studenten des Lehrstuhls für Deutsche Philologie des Mittelalters der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Natalie Bader, Sina Bohlender, Julia Geiser, Sandra Moses, Maximilian Niebauer, Christina Stöhr, Katharina Werner), die sich neben ihrer regulären Teilnahme an einem Seminar zu Hartmanns von Aue *Iwein* noch für dieses Projekt begeisterten.

3 Vorarbeiten

Die wichtigste Vorarbeit war das Heranführen der Kinder an den *Iwein*. Da für das Projekt einer szenischen Umsetzung in der 5. Jahrgangsstufe das genaue Kennenlernen des Inhalts wichtiger war als eine kritische Auseinandersetzung mit dem mittelalterlichen Original, jedoch eine sprachlich gelungene Bearbeitung des Stoffes für 10–11-Jährige unabdingbar erschien, wählten wir Felicitas Hoppes Buch „Iwein Löwenritter“.⁶ Dieses Buch stellt eine überaus gelungene ‚Modernisierung‘ des Epos von Hartmann von Aue dar. Sprachlich ergeben sich für Kinder vom 4. Grundschulalter bis zum Ende der 6. Jahrgangsstufe kaum Schwierigkeiten, was vor allem an einem übersichtlichen Satzbau liegt. Der verwendete Wortschatz erweist sich als reich, ohne zu anspruchsvoll zu sein. Gelungen ist auch die von der Autorin gewählte Erzählperspektive aus der Sicht des Löwen. Durch direkte Anreden werden die Kinder schnell in die Geschichte einbezogen und fiebern bei den Abenteuern mit.

Im Unterricht wurde das Buch abschnittsweise gelesen und die Klasse erarbeitete die Hauptaspekte. So setzten sich die Schülerinnen und Schüler u. a. mit folgenden Fragen auseinander:

- Welche Voraussetzungen muss ein idealer Ritter erfüllen?
- Warum wird Iwein eine Bewährung (Doppelweg) auferlegt?
- Welche Rolle spielt der Artushof?
- Welche Bedeutung haben Laudine, Lunete und der Löwe für Iwein?

Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Text ausführlich und intensiv beschäftigt hatten, was ca. drei Wochen in Anspruch nahm, konnte das eigentliche Projekt ins Auge gefasst werden.

In einem Gespräch mit den Studenten, ihrem Dozenten und der Deutschlehrerin wurden die Szenen festgelegt, die auf jeden Fall auf der Bühne dargestellt werden sollten. Alle anderen Ereignisse mussten durch

6 Die mittelhochdeutsche Bearbeitung Hartmanns von Aue („Iwein“) liegt u. a. in der zweisprachigen Bearbeitung von Thomas Cramer vor (Hartmann von Aue: Iwein. 4., überarbeitete Auflage. Text der siebenten Ausgabe von G. F. Benecke, K. Lachmann und L. Wolff. Übersetzung und Nachwort von Thomas Cramer. Berlin/New York 2001); zu den zentralen Forschungsproblemen vgl. Corneau, Christoph; Störmer, Wilhelm: Hartmann von Aue. Epoche – Werk – Wirkung. 3., aktualisierte und bibliographisch ergänzte Auflage. München 2007.

einen Erzähler beschrieben werden, damit die Zuschauer dem Verlauf der Handlung folgen konnten. Diese Festlegung sollte den Schülern nicht selbst überlassen werden, da durch Diskussionen viel Zeit verloren gegangen wäre und zudem die Lehrkraft letztendlich doch die entscheidenden Szenen hätte festlegen müssen.

4 Realisierung

Nach diesen Vorarbeiten musste nun zunächst der Text für das Theaterstück verfasst werden. Hierzu wurden die Schüler in drei Gruppen aufgeteilt, die von je zwei Studenten in zwei Doppelstunden (2 x 90 Minuten) betreut wurden. Jede Gruppe erhielt verschiedene Szenen zugewiesen, die sie in Dialogform umarbeiten sollte. Dabei war es Aufgabe der Studenten darauf zu achten, dass nicht einfach der Text aus der Lektüre abgeschrieben wurde, sondern die Schülerinnen und Schüler eigenständig mit ihren eigenen Worten einen neuen Text verfassten. Auch sollten andere kreative Ideen der Kinder aufgenommen und eingebaut werden. Das betraf z. B. moderne Ausdrücke, Jugendsprache oder auch andere Vorschläge, wie z. B. die Inszenierung eines kleinen Werbeblocks. Auch mussten Regieanweisungen in das „Drehbuch“ eingefügt werden.

Da die Schülerinnen und Schüler der 5. Jahrgangsstufe für gewöhnlich sehr langsam schreiben, nahmen die Studenten ihnen diese Arbeit ab. So blieb bei den Kindern der Spaß am Formulieren erhalten und die gestellte Aufgabe gestaltete sich nicht zur zähen Schreibarbeit.

Nach dem Erstellen der Texte mussten diese in der Gruppe überarbeitet werden, d. h. es wurde von den Schülerinnen und Schülern mit den Studenten überprüft, ob die Texte inhaltlich korrekt und sprachlich gut verständlich waren. Danach tippten die Studenten die Texte ab, so dass in der nächsten Doppelstunde der Text fertig gestellt war.

In der darauf folgenden Stunde wurden die Rollen verteilt. Dies gestaltete sich nicht als sonderlich schwierig, da sich die Kinder untereinander bereits weitgehend geeinigt hatten. Nur die Figur der Lunete und die des Iwein waren mehrfach begehrt. Deshalb entschlossen wir uns dazu, diese Rollen zu teilen. Nach der Zäsur durch den Wahnsinn Iweins betraten der zweite Iwein und die zweite Lunete die Bühne. Jedes Kind wurde eingesetzt. Diejenigen, die bereits Bühnenerfahrung in der

Grundschule gesammelt hatten, trauten sich viel zu und erhielten meist die Hauptrollen; andere, die eher schüchtern und zurückhaltend waren, wurden in kleineren Rollen eingesetzt. Wichtig war, dass alle Schülerinnen und Schüler auf der Bühne standen und jeder seinen wichtigen Platz in diesem Projekt besaß.

Die nächsten eineinhalb Wochen dienten dazu, das Stück zu proben. Da die Deutschstunden (6 x 45 Minuten) allein nicht ausreichten, um dieses Stück angemessen einzustudieren, wurden an einigen Nachmittagen auch die Stunden anderer Fächer von den Kollegen für die Proben zur Verfügung gestellt. Die größte Schwierigkeit lag darin, dass die Konzentration der Kinder nicht allzu lange anhielt. Außerdem mussten die Schülerinnen und Schüler zuverlässig ihren Text lernen und auch auf eine entsprechende Mimik und Gestik achten. Während die Lehrkraft mit den jeweiligen Schauspielern auf der Bühne probte, lernten die Studenten mit den Kindern noch den Text oder versuchten, Ruhe und Disziplin herzustellen.

Da die Bühne sehr breit aufgebaut war, mussten die Kulissen sich diesen Gegebenheiten anpassen. Ein aufwendiges Bühnenbild scheiterte an der Tatsache, dass mit 27 Schülerinnen und Schülern eine exakte Arbeit nicht zu realisieren war. Deshalb entschieden wir uns für die Herstellung einfacher Kulissen. Auf drei Lattenrahmen befestigten wir Wellpappe, wobei bei zwei Gestellen die Mitte ausgespart wurde. Eine der drei „Stellwände“ wurde nun grün gestrichen. Die in Schwarz angebrachte Aufschrift „WALD“ verdeutlichte ihre neue Funktion. Diese Kulisse stand in der Mitte der Bühne. Davor umgaben wir einen großen Eimer ebenfalls mit Wellpappe, zeichneten mit schwarzer Farbe Steine ein und befestigten einen Brunnenstein. Somit konnten wir Wasser aus dem Eimer auf den Stein gießen und einen Brunnen darstellen. Die beiden anderen Rahmengestelle wurden als Burg gestaltet, d. h. wir bemalten sie mit schwarzer Farbe so, dass die wuchtigen Steine sichtbar waren. Am oberen Rahmen brachten wir Zinnen aus Wellpappe an. Die Laudine-Burg erhielt in der Mitte einen roten Vorhang, während die Artus-Burg mit einer blauen Stoffbahn ausgestattet wurde. Beide Burgen wurden durch eine Aufschrift als Burg kenntlich gemacht (Laudine-Burg in roter und die Artus-Burg in blauer Farbe). Die Artusrunde saß auf einfachen Stühlen, die schnell auf die Bühne gestellt werden konnten.

Schließlich waren noch die Kostüme zu besorgen. Viele Kinder besaßen aus den vergangenen Jahren Faschingskostüme zum Thema „Ritter“. Schwerter erhielten wir von einer Mutter, die diese aus Holz hergestellt hatte. Die Mädchen suchten sich aus ihren Kleiderschränken schöne Kleider aus, die sie als Kostüme verwendeten. Die Jungen, die über kein Kostüm verfügten, erhielten Umhänge, die in den Pfarreien für die Sternsinger genäht worden waren. Andere wichtige Accessoires brachten die Kinder von zuhause mit.

5 Resümee

Aufgeführt wurde das Stück vor den Sommerferien auf der Kellerbühne der Schule. Publikum waren die Eltern, Geschwister und weitere Angehörige der Kinder (vor allem Omas und Opas). Die Aufregung war groß, aber sie legte sich schnell, als das Stück begann.

Sehr diszipliniert und mit viel Engagement spielten die Schülerinnen und Schüler ihre Rollen. Belohnt wurden sie mit tosendem Beifall der Anwesenden, die sehr erstaunt waren, dass die Kinder nicht nur das Stück aufführten, sondern auch den Text selbst geschrieben hatten.

Mit dieser szenischen Umsetzung konnten viele Ziele erreicht werden:

- Die Schüler lasen nicht nur das Buch, sondern schufen eigenständig ein „Drehbuch“.
- Dabei mussten sie ein gutes Sozialverhalten an den Tag legen, da nur durch Zuhören und Kompromissbereitschaft dieser Text entstehen konnte.
- Dadurch dass dieses „Drehbuch“ nicht einfach die Worte der Vorlage verwenden sollte, mussten die Kinder ihre Kreativität ausschöpfen.
- Für die Aufführung brauchten sie Disziplin, da keiner seinen Einsatz verpassen durfte. Jeder war für sich und die anderen verantwortlich.
- Eigenständigkeit zeigte sich beim Beschaffen der Utensilien für das Stück.
- Mut und Selbstvertrauen wurde durch die Aufführung gestärkt, denn alle hatten auf der Bühne präsent zu sein. Viele mussten ihre Scheu überwinden, laut sprechen und mit anderen agieren.

Nicht zuletzt setzten sie sich mit einem Stoff aus dem Mittelalter auseinander, der oft als „veraltet“ gilt. Den Kindern der 5. Klasse gefiel das

Buch so gut, dass sie es zu ihrer Lieblingslektüre des Jahres wählten. Als wichtiger Teil unserer Kultur konnte so bereits zu Beginn der Sekundarstufe I ein bedeutendes literarisches Werk den Schülerinnen und Schülern nahegebracht werden – in einer Entwicklungsstufe, in der gerade diese Themen (Verantwortung, Ichfindung) für sie wichtig sind. Deshalb sollten Lehrer ruhig den Mut aufbringen und mittelalterliche Literatur im Unterricht der 5. Jahrgangsstufe behandeln. Auf diese Weise werden Werke wie der *Iwein* durch neue Ansätze in unserem kulturellen Bewusstsein verankert.

Anhang: Iwein Löwenritter

Szene 1: Drachenkampf

Drache und Löwe kämpfen im Hintergrund.

Erzähler: Psst. Kennt ihr denn den besten Ritter der Besten? Nein, dann erzähle ich euch mal etwas. Die Geschichte beginnt im Immerwald. Der Immerwald ist der dunkelste Wald überhaupt, in dem haust der böse, schreckliche Immerwald-drache und der ist immer hungrig! (Licht gedämpft) Jeder fürchtet ihn. (Fauchen) Aber es gibt auch noch den König der Tiere. (Löwengebrüll) Und ein König muss kämpfen.

Löwe geht zu Boden, Drache beugt sich über den Löwen, in dem Moment kommt Iwein und erschlägt den Drachen mit seinem Schwert. Iwein gibt dem Löwen Wasser und legt sich zu ihm ins Gras, um sich auszuruhen.

Eingeleitet von dem Geräusch des Regenmachers beginnt die Rückblende.

Szene 2: Rückblende

Szene 2.1: Iwein zieht von der Artusrunde

Es findet ein Fest am Artushof statt. Iwein, Gawein und Artus sitzen an einem Tisch und unterhalten sich. Keie liegt unter dem Tisch und ist gelangweilt.

Artus: Ich will Geschichten hören. Wer erzählt mir eine Geschichte?

Gawein: Ich bin in den Immerwald geritten und bin auf einen Bären gestoßen ...

Artus: Das kenne ich schon. Das ist doch langweilig. Ich will was Neues hören.

Gawein: Du willst etwas Neues hören ... Gut, dann erzähl ich dir etwas ...

Keie: *Klopft Iwein ans Bein.* Hey, psst! Ich hab einen Rat für dich. Wenn du der Beste der Besten sein und Ruhm und Ehre

erlangen willst, dann geh in das Land Nebenan. Dort gibt es viele Abenteuer.

Iwein: Und wo genau?

Keie: Reite immer der Sonne nach. Den Rest wirst du schon sehen ...

Iwein entfernt sich von der Gruppe und reitet durch den Wald, wo er auf einen Wegweiser trifft.

Wegweiser: Sie suchen Abenteuer, dann sind Sie hier genau richtig. Die Gewitterquelle in 200m rechts. Folgen Sie einfach den Wegweisern!

Iwein folgt den Wegweisern und trifft auf die Quelle. Dort liest er die Gebrauchsanweisung.

Box: Bitte begießen Sie den Stein mit dem Wasser aus der Waschschüssel. Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie die Inschrift der Quelle oder fragen Sie ihren Burgherrn oder König.

Iwein begießt den Stein. Es passiert nichts.

Iwein: Diese Box hat gelogen. Es passiert ja gar nichts. Das soll jetzt ein Abenteuer sein!?

Blitz und Donner setzen ein; Iwein wirft sich auf den Boden.

Iwein: Gott, steh mir bei!

Gewitter hört auf. Iwein steht auf und Askalon erscheint.

Szene 2.2: Askalonkampf

Askalon: Wer hat die Gewitterquelle geweckt?

Iwein: *Zögernd.* Ich... ich bin doch nur dem Schild gefolgt und auf der Suche nach Abenteuern.

Askalon: Dann bist du hier genau richtig.

Iwein: Aber, wer bist du eigentlich, dass du dich hier so aufführst?

Askalon: Was, du kennst mich nicht? Dann wirst du mich mal kennen lernen.

Kampf beginnt. Kommentiert vom Erzähler als Fußballreportage. Handy von Askalon klingelt. Auszeit. Gelbe Karte für Askalon.

Askalon: Ja, hallo Schatz. Ja, ich weiß. Ja, ich komm gleich wieder.
Wo waren wir stehen geblieben? Lass uns weitermachen.

Der Kampf geht weiter. Iwein foult Askalon und bekommt ebenfalls die Gelbe Karte. Askalon schleppt sich schwer verwundet auf sein Pferd und reitet davon. Iwein verfolgt ihn.

Erzähler: 1:0 für Iwein.

Askalon reitet durch das Burgtor. Iwein folgt ihm. Das Burgtor fällt und durchtrennt Iweins Pferd. Iwein ist im Tor eingeschlossen.

Iwein: Verdammte, er ist mir entwischt und jetzt bin ich auch noch eingesperrt.

Erzähler: 1:1.

Askalon bricht im Burghof tot zusammen.

Erzähler: 2:1 für Iwein.

Szene 2.3: Der Ring, der unsichtbar macht – Herzenstausch

Lunete erscheint.

Lunete: Unglücklicher Gast, was hast du getan? Du hast den Mann meiner Herrin erschlagen, den Herren dieser Burg. Dein Leben ist so gut wie verloren. Aber du hast gut gekämpft. Dass du ein richtiger Ritter bist, sehe ich gleich.

Iwein: Erst beschimpft sie mich, dann lobt sie mich. Wie passt das zusammen?

Lunete: Du fragst dich, warum ich gekommen bin? Warum ich klagte, verstehst du sofort, das versteht ja jeder. Aber warum ich dich lobe, begreifst du nicht. Damals, als ich am Artushof war, haben mich alle wegen einer Kleinigkeit schlecht behandelt, nur du warst gut zu mir. Deswegen will ich dir helfen.

Iwein: Ach, dann bist du ja Lunete. Wie bist du hier überhaupt herein gekommen?

Lunete: Ich kenne viele Wege, die sonst keiner kennt. Nimm diesen Ring fest in die Hand, dann wirst du unsichtbar. Komm mit mir in die Burg.

Lunete hält einen Ring hoch und zeigt ihn Iwein, nimmt Iwein an die Hand und führt ihn in die Burg.

Lunete: Setz dich hier hin und halte den Ring immer fest in deiner Hand, denn die Ritter werden dich bald suchen.

Tobende Ritter laufen mit gezogenen Waffen über die Bühne und suchen Iwein, der unsichtbar in der Ecke sitzt.

Erster: Wo ist der Schurke?

Zweiter: Wenn wir ihn finden, dann ist er dran!

Dritter: Los, suchen wir ihn, er hat eine Strafe verdient!

Erzähler: Die Bahre mit dem toten Askalon wird an Iwein vorbeigetragen. Laudine läuft Haare raufend hinter der Bahre her. Sie trauert gar sehr um ihren Mann. Als der Zug an Iwein vorbeiläuft, fängt Askalon plötzlich wieder zu bluten an.

Ein rotes Tuch wird durch das weiße Tuch gesteckt. Die Ritter suchen Iwein immer noch, finden ihn aber nicht, weil er immer noch unsichtbar in seiner Ecke sitzt. Die tobenden Ritter laufen nochmals über die Bühne und suchen Iwein.

Erster: Wo hat sich der Übeltäter nur versteckt?

Zweiter: Hier ist er nicht.

Dritter: Los, suchen wir weiter!

Erzähler: Als Laudine an Iwein vorbeiläuft und er sieht, wie schön sie ist, ist es um ihn geschehen. Die Liebe trifft ihn wie ein Blitz. Lunete, die Gedanken lesen kann, merkt sofort, dass Iwein sich in Laudine verliebt hat. Sie eilt sofort zu ihrer Herrin, um sie zu überzeugen, dass es klug wäre, wieder einen Mann zu nehmen, da die Gewitterquelle, ihr Land und sie selber wieder einen Beschützer brauchen. Und dafür würde natürlich nur der Beste der Besten infrage kommen, den sie zufällig kennt. Laudine lässt sich schließlich

überzeugen und Lunete fädelt sofort die Hochzeit mit ihr und Iwein ein.

Iwein, Laudine und Pfarrer treten auf die Bühne. Laudine trägt ihr Herz. Iwein trägt ebenfalls sein Herz.

Pfarrer: Willst du, Ritter Iwein, der Beste der Besten, Laudine heiraten?

Iwein: Ja!

Pfarrer: Willst du, Laudine, Schönste der Schönen, Iwein heiraten?

Laudine: Ja!

Pfarrer: Dann tauscht jetzt eure Herzen. *Herzenstausch*. Nun seid ihr Mann und Frau.

Szene 2.4: Gaweins Rat

Gawein und Lunete spielen Schach, Gawein ist am Zug und im Begriff das Spiel zu verlieren.

Lunete: Du bist zu unkonzentriert. Du musst mehr auf deine Figuren achten.

Gawein: Gleich hab ich dich matt, Lunete!

Iwein: Brauchst dich nicht zu schämen, Gawein! Gegen Lunete gewinne nicht mal ich.

Gawein: Vor allem nicht ich, wenn ich drei Biere getrunken hab.

Iwein: Komm, lass uns frische Luft schnappen gehen.

Gawein: Weißt du, dass man schlapp wird, wenn man zuviel Glück hat und wenn man sich verliert?

Iwein: Was meinst du damit?

Gawein: Naja, wenn Du zu lang in deiner Burg bleibst, wirst du träge und andere haben mehr Ehre gesammelt als Du. Deswegen, nimm dir ein Jahr Urlaub und geh auf Turnierrfahrt mit mir.

Iwein: ... und wie soll ich das jetzt Laudine beibringen?

Szene 2.5: Iwein bittet um Urlaub

Iwein geht zu Laudine. Beide stellen die Szene pantomimisch dar. Gleichzeitig ertönt das Lied „Time to say goodbye“.

Szene 2.6: Terminversäumnis/Wahnsinn

Artus, mehrere Ritter, Gawein, Iwein und Keie sitzen an einer festlich gedeckten Runde und feiern ausgelassen.

Artus: Ihr habt alle gut gekämpft, aber Iwein und Gawein haben natürlich gewonnen.

Ritter: Ihr habt Recht, Artus.

Artus: Ich habe natürlich immer Recht.

Gawein: Trinkt auf meinen Freund Iwein!

Iwein: Aber auch auf meinen Freund Gawein!

Alle prosten sich zu.

Keie: Ihr faules Pack, bringt endlich das Essen herbei.

Artus: Klappe Keie!

Gawein: Zu Iwein. Komm, lass uns hier verschwinden und die Bänder an die Pferde binden.

Gawein und Iwein laufen zu den Pferden und binden die Bänder in die Mähnen. Iwein entdeckt plötzlich seinen Ring am Finger und ist entsetzt.

Iwein: Oh oh! Oh nein, meine Frist ist abgelaufen. Meine arme Frau. Oh Gott, ich habe mein Versprechen nicht eingehalten. Was mach ich jetzt nur?

Lunete kommt auf einem Pferd eilig hinzu.

Lunete: Laudine lässt euch alle grüßen, nur nicht diesen treulosen Ritter Iwein.

Lunete steigt vom Pferd, geht zu Iwein, nimmt ihm den Ring ab und geht wieder.

Iwein: Warum verflucht mich Gott? Jetzt hab ich alles verloren, was mir lieb ist.

Iwein ist völlig verzweifelt und wird wahnsinnig. Er reitet auf seinem Pferd in den Wald. Iwein reißt sich die Rüstung vom Leib und wirft sein Schwert weg. Er rauft sich die Haare, schreit und geht von der Bühne ab.

Szene 2.7: Heilung

Iwein liegt auf dem Boden und schläft, drei weiße Frauen treten auf und finden ihn.

Erste: Was ist das denn?

Zweite: Wer ist das?

Dritte: Ach du Schreck, der kommt mir aber bekannt vor.

Zweite: Wenn du mich fragst, dann liegt hier kein Unbekannter. Hier liegt der Beste der Besten! Das sieht man schon an seinen Händen.

Erste: Wir haben doch diese besondere Nivea Creme. *Bedeckt Iwein mit der Creme.*

Werbesprecher: Nivea, besonders gut für durchgedrehte Ritter!

Frauen verstecken sich. Iwein wacht auf, steht langsam auf.

Iwein: *Grübelnd.* Wo bin ich hier? Ich hatte einen seltsamen Traum. Ich habe geträumt, dass ich der Beste der Besten bin und dass mein Pferd 1000 blaue Bänder trägt.

Iwein sieht den Sack mit Kleidern.

Iwein: Das sind ja die Kleider aus meinem Traum, nur diese sind weiß. Wo kommen die nur her? Und wo hab ich mein Im-merschwert hingelegt?

Iwein zieht sich die Kleidung an und schaut an sich herunter.

Iwein: Boah, seh ich cool aus.

Werbesprecher: Hah & Em – Neue Ritterkollektion, nur bis Freitag 20% auf alles, außer Tiernahrung.

Dritte: Guten Tag, lieber Ritter! Du bist Iwein, der Mann, den ich suche und auf den ich lange gewartet habe!

Iwein: Also war es kein Traum? Also bin ich wirklich Iwein?

Zweite: Du bist es, wer sonst?

Erste: Ich gebe Dir eine Rüstung und ein Immerschwert. Jetzt bist du wieder ein ganz normaler Ritter und kannst kämpfen, ohne dich zu blamieren.

Frauen geben Iwein die Rüstung, Iwein bedankt sich und reitet fort.

Szene 3: Brunnengespräch

Lunete: Hiiiiiiilfeeaaaaa!

Iwein: Halte aus, Super-Knight rettet dich! *Springt auf und rennt versehentlich gegen die Wand der Kapelle.*

Lunete: Wer bist Du?

Iwein: *Indem er langsam die Wand hinunter gleitet.* Ich bin Mr. Slimy Jr.! ... aber wieso bist Du hinter der vermauerten Tür?

Lunete: Die Hofmeisterbrüder wollen mich morgen, wenn die Sonne am höchsten steht, töten. Denn ich habe angeblich Laudine den falschen Mann empfohlen. Und sie gaukeln dem Volk vor, dass ich sie zum Sturz bringen wollte.

Iwein: Das ist doch schrecklich! Dann bist du Lunete?

Lunete: Ja, die bin ich! Und wer bist du?

Iwein: Ich bin der Eine von den blauen Zwillingen und ich werde morgen für dich kämpfen!

Lunete: Aber die Hofmeisterbrüder sind drei und du bist nur einer.

Iwein: Oh nein! An meiner Seite kämpft der beste König der Besten.

Lunete: Wer ist der beste König?

Iwein: Das wirst Du schon noch sehen!

Szene 4: Truchsesskampf

Die drei Hofmeister treten auf.

Oberer: Lunete, hier auf dem Papier steht ganz genau, wie schuldig du bist. Denn du hast deine Herrin Laudine verraten, du hast ihr den falschen Mann empfohlen. Einen treulosen Ritter, der das Land Nebenan in große Not gebracht hat.

Mittlerer: Aber weil wir gute Menschen sind, haben wir dir eine Frist gesetzt, damit du dir einen suchen kannst, der vielleicht doch noch deine Ehre verteidigt. Aber es ist niemand hier.

Lunete: Bitte wartet noch eine Minute. Mein Retter kommt bestimmt gleich.

Löwe: 10.9.8.7.6.5.4.3.2.1.

Unterer: Lunete, erhebe deinen Kopf. Du siehst, dass die Sonne am höchsten steht. Es ist keiner gekommen. Und es wird auch keiner mehr kommen.

Iwein: Der, auf den ihr wartet, ist schon längst da.

Iwein kämpft gegen alle drei. Zwei hat er schon besiegt. Iwein ist geschwächt und wird von dem dritten verletzt. Löwe tritt auf und rettet Iwein.

Laudine: Fremder Ritter, du hast meine beste Freundin gerettet und dafür will ich dir danken.

Iwein erkennt Laudine und wird ganz aufgeregt. Laudine erkennt Iwein nicht.

Laudine: Ritter, sag mir doch bitte deinen Namen.

Iwein: Ich bin der Ritter mit dem Löwen.

Iwein zieht mit seinem Löwen ab. Laudine schaut sehnsüchtig hinterher. Auch Iwein dreht sich ein letztes Mal zu Laudine um und verschwindet im Immerwald.

Szene 5: Der Erbstreit

Erzähler: Währenddessen ereignet sich auf der tausendsten Burg ein tragisches Ereignis. Der Burgherr ist schwer krank und liegt im Sterben. Die Töchter warten zusammen mit ihrem Vater auf den letzten Besuch

Vater: Bald ist es soweit, bald wird er kommen, der letzte Gast. Bringt ihm Brot und Wein und behandelt ihn gut!

Die Schwestern gehen und holen Essen. Schwarzer Mann kommt und nimmt Vater mit.

Vater: Jetzt ist es soweit, teilt das Erbe gerecht unter euch auf!

Ältere: Jetzt ist er tot und ich bekomme alles, da ich die Ältere bin.

- Jüngere: Was!?! Nein, es wird geteilt.
Ältere: Niemals! Ich bin älter, ich bekomme alles!
Jüngere: Aber unser Vater hat doch gesagt, dass wir teilen sollen.
Ältere: Na und? Jetzt ist er tot, ich krieg alles, ich bin älter!
Erzähler: Da nach alter Tradition Frauen nicht kämpfen dürfen, sucht sich jede der Schwestern einen Ritter aus, der sie vertritt. Die große Schwester reitet zum Artushof und engagiert Gawein. Da die jüngere Schwester zu spät kommt, gibt es keine guten Ritter mehr am Hof. Zufällig trifft sie auf Iwein und überredet ihn, sie zu vertreten.

Szene 6: Iwein kämpft gegen Gawein

- König Artus: *Zu beiden Schwestern.* Könnt ihr euch denn wirklich nicht einigen? Muss es denn wirklich ein Kampf sein?
Ältere: Ja! Eine muss gewinnen! Die bekommt dann alles.
Artus: Na gut; wenn ihr Streithähne euch nicht einigen könnt, dann bringt eben die Lanzen herbei.

Darsteller kämpfen. Ein Schiedsrichter pfeift eine nach der anderen Runde ein, es gibt jedoch keinen Sieger.

- Artus: Genug gekämpft für heute! Morgen ist auch noch ein Tag. Kommt, lasst uns essen und trinken.
Iwein: Sag, du bist aber ein hervorragender Kämpfer. Wer bist du?
Gawein: Das Kompliment gebe ich gerne zurück. Wenn du mir sagst, wer du bist, werde ich auch meine Identität preisgeben.
Iwein: Okay, lass uns bei drei die Visiere heben.

Gawein und Iwein zählen bis drei und heben schließlich ihre Visiere.

- Gawein: Mensch, Iwein, altes Haus! Du bist es ja!
Iwein: Ja, glaub ich's denn? Gawein?!
Iwein: Ich möchte dir meinen König vorstellen.
Gawein: Kann das nicht bis morgen warten? Ich bin so müde!
Iwein: Nein, mein König kann nicht warten.

Der Löwe kommt, man begrüßt sich und Iwein und Gawein legen sich zum Löwen und schlafen ein. Am nächsten Tag läuft Keie vorbei und sieht das Dreiergespann.

Keie: Hey Leute, kommt her, hier liegen die Besten der Besten!
Artus: Was gibt es Neues? Wie geht es unseren Kämpfern? Sind sie bereit für den nächsten Kampf?

Szene 7: Versöhnung

Die Artusrunde trifft am zweiten Tag zusammen.

Iwein & Gawein: Wir wollen nicht mehr kämpfen. Wir sind ja Freunde und Freunde halten zusammen!

Ältere: Ihr Feiglinge! Ihr seid keine Freunde, sondern Feinde! Ist euch das klar?

Löwe faucht die ältere Schwester an. Sie schreckt daraufhin zurück.

Iwein: Du brauchst dich nicht zu fürchten. Sei nur gerecht und sag die Wahrheit. Dann tut dir niemand etwas.

Jüngere: Ich vergebe dir deine Lügen, Schwester! Aber im Gegenzug teilen wir das Erbe unseres Vaters gerecht auf, so wie er es gewollt hat. Wir sollten uns gemeinsam um unsere Burg kümmern!

Iwein entfernt sich langsam von der Gruppe und verfällt in Trauer. Die alten Erinnerungen kommen hoch. Er muss an seine geliebte Laudine denken.

Iwein: Ach, Laudine! Was würde ich geben, wenn du jetzt hier sein könntest.

Iwein und sein Löwe ziehen heimlich davon und treffen erneut auf die Gewitterquelle. Iwein begießt den Stein, um zu sehen, was passiert. Es kommt ein gewaltiger Sturm und der Gesang der Vögel verstummt. Laudine erscheint auf ihrem Pferd.

Laudine: Wer hat die Quelle geweckt? Aber ... dich kenn ich doch. Nennt mir euren Namen, Ritter!

Iwein: Ich bin der Löwenritter.

- Laudine: Nein. Wie lautet euer richtiger Name? Wenn du mir diesen verrätst, erfülle ich dir einen Wunsch.
- Iwein: Ok. Dann erfüll mir aber erst meinen Wunsch.
- Laudine: Ja. Du hast mein Versprechen und dieses habe ich bisher noch nie gebrochen. Du kannst dich darauf verlassen!
- Iwein: Mein Wunsch lautet: Lass uns unsere Herzen tauschen!
- Laudine: *Traurig.* Mein Herz ist nicht mit Gold zu wiegen. Ich habe es an einen anderen vergeben ... Aber ich habe dir ja mein Versprechen gegeben.
- Iwein: Ich tausche nur Gold gegen Gold!

Iwein nimmt seinen Helm ab und gibt sich Laudine zu erkennen!

- Laudine: *Erfreut.* Du bist ja Iwein, mein Mann!
- Iwein: Wenn du das sagst, dann will ich dir das glauben. Ja, ich bin Iwein, dein Mann.
- Laudine: *Verärgert.* Aber wo bist du denn so lange gewesen? Du hast mir doch ein Versprechen gegeben und dieses nicht gehalten, indem du die Frist versäumt hast.
- Iwein: Ja, es tut mir leid. Aber ich bin immer noch dein Mann und liebe dich. Kannst du mir verzeihen?
- Laudine: Ja, ich kann. Meine Liebe ist größer denn je.

Beide rücken eng zusammen und Iwein küsst Laudine die Hand!

Alle kommen auf die Bühne und singen:

Die Immerlandhymne

Einigkeit und Recht und Freiheit
Für das Land von Nebenan.
Dafür lasst uns alle kämpfen
Mit Schwert und Schild gehen wir voran.
Der Herzenstausch ist nun vollzogen
Glücklich leben sie fortan.
Einigkeit und Recht und Freiheit
Für das Land von Nebenan.

Bilder aus einer Aufführung









Melanie Uttenreuther (Bamberg)

Das Mittelalter im Jugendbuch bis 14 Jahre

Ein Praxisbericht über ein Leseförderungsprojekt für die Unterstufe und seine Verankerung im Lehrplan

Zum Gegenstand dieses Beitrags

Die folgenden Ausführungen beschreiben zum einen die „Buchwochen“, mein Leseförderungsprojekt am Maria-Ward-Gymnasium Bamberg, in ihrem Kern und Ablauf allgemein. Zum anderen ordnen sie das Projekt an sich und so, wie es 2010 in einer 7. Jahrgangsstufe unter der thematischen Vorgabe „Mittelalter im Jugendbuch bis 14 Jahre“ gelaufen ist, in den Lehrplan des Gymnasiums allgemein und in den Fachlehrplan Deutsch ein. Aufgrund dieser unterrichtspraktischen Orientierung wurde auf die wissenschaftliche Aufbereitung des Themas mit Forschungsliteratur verzichtet und allein auf den bayerischen Lehrplan Bezug genommen.

Die Themen der „Buchwochen“

Die so genannten „Buchwochen“ am Maria-Ward-Gymnasium Bamberg finden, bedingt durch mein persönliches Interesse an möglichst früher und nachhaltiger Leseförderung, seit 2009 statt. Das Thema ist dabei variabel. Der Impuls dafür kann von einem aktuellen Ereignis ausgehen – so rief die Stiftung Lesen 2009 beispielsweise dazu auf, einem Titel aus einer Liste von Jugendbüchern den ‚Buch-Oskar‘ „Boskaa“ zu verleihen; die Vorschläge können von den Interessen der Klasse, die die „Buchwochen“ organisiert, selbst bestimmt sein – das war letztes Jahr der Fall, als es um „starke Mädchen“ ging –, oder ein Lehrplaninhalt gibt den Anstoß, wie diesmal in Kombination mit der Anfrage nach einem Beitrag zur Tagung „Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch“ der Universität Bamberg.

Der Ablauf der „Buchwochen“

Das Projekt gliedert sich in sechs Stufen: Nach der Festlegung des Rahmenthemas und bestimmter Vorgaben für die Auswahl der Bücher verschaffen sich die Schülerinnen¹ zunächst eigenständig einen Überblick über das Angebot in Frage kommender Titel und wählen in Absprache mit mir das Buch aus, das sie – jeweils im Tandem – in das Projekt einbringen möchten. Im Falle des „Mittelalters im Jugendbuch bis 14 Jahre“ lauteten die Vorgaben, dass das Buch maximal zwei Jahre alt oder zumindest in diesem Zeitraum neu aufgelegt und für Jugendliche im Alter von zehn bis vierzehn Jahren empfohlen sein sollte. Des Weiteren war es mir wichtig, bei den Handlungen sowohl eine gewisse thematische, zeitliche als auch örtliche Breite zu erreichen und über Erzählungen hinaus, die die Behandlung des Mittelalters mit einem mittelalterlich anmutenden Einband und einem nur behaupteten mittelalterlichen Setting der Geschichte abtun, die Schülerinnen zu Titeln zu ermuntern, die auf einigermaßen authentische Weise die im Unterricht zuvor behandelten realgeschichtlichen Verhältnisse oder literarischen Stoffe einbanden und abbildeten.

Der Auswahl des Titels folgen Lektüre, Recherche und Erarbeitung der Buchvorstellung und des Plakats, wobei sich hier eigenständige Arbeit der Schülerinnen und jeweils individuelle Beratung ergänzen müssen. Damit die Schülerinnen über die erforderlichen Kompetenzen in der Recherche, Aufbereitung, Darstellung und Präsentation ihrer Ergebnisse verfügen, ist zu Beginn dieser zweiten Phase die Unterrichtssequenz zur Vorbereitung eines Kurzvortrags schon abgeschlossen. Ebenso musste ihr im Fall des „Mittelalters im Jugendbuch“ eine Sequenz vorausgehen, die die Schülerinnen mit grundlegenden Sachverhalten des Rahmenthemas bekannt machte. Dazu gehörten zentrale Stoffe des Mittelalters wie das „Nibelungenlied“, Gottfrieds von Straßburg „Tristan“, die Geschichten um König Artus und begleitend entstehungs-, kultur- und sprachgeschichtliche wie gattungstheoretische Voraussetzungen. Für eine einigermaßen kritische Einordnung dessen, was sie in den

1 Da das Maria-Ward-Gymnasium ein Mädchengymnasium ist, ist in den Bereichen, die sich ausschließlich auf das Projekt beziehen, so wie es an der Schule gelaufen ist, nur von Schülerinnen die Rede. Allgemeine Aussagen, etwa zum Lehrplanbezug, sprechen generalisierend vom Begriff der „Schüler“, der die Schülerinnen mit einschließt.

modernen Jugendbüchern vorfinden würden, mussten die Mädchen meines Erachtens vorab verstehen, was mittelalterliche von modernen Helden unterscheidet, welche gesellschaftlichen Normen in der höfischen Zeit galten, was Minnesang, Heldenepen und höfische Romane ausmacht, und durchaus auch die mittelalterliche Buchherstellung als Beispiel für hochentwickelte Handwerkskunst im Vergleich zur Herstellung des modernen Massenartikels Buch kennenlernen.

Quasi als Vorlauf für den öffentlichen Vortrag bei einem außerschulischen Partner in der fünften Phase stellen die Mädchen ihre Titel zunächst der Klasse vor. Inhaltliche Auflagen für die Buchreferate, die in der vorherigen Sequenz zum Kurzreferat erarbeitet werden, sind etwa, dass auf Charakteristisches in der Autorbiographie eingegangen werden muss, eine grafisch aufbereitete Übersicht über die Figurenkonstellation vorgelegt und daran wiederum mittels einer knappen Zusammenfassung die Handlung des Buches umrissen werden muss. Der Kurzvortrag soll ferner einen szenisch ausgestalteten Lesevortrag, einen Kreativteil – z. B. ein Rollenspiel, ein Interview oder eine andere produktive Auseinandersetzung mit der Handlung des Buches, die den Zuhörerinnen einen leichten Zugang zum Plot und den Figuren ermöglicht – und eine Bewertung von jeder der beiden Referentinnen enthalten sowie ferner einen Teil, der etwa in Form eines Rätsels einerseits überprüft, wie erfolgreich die Vermittlung der Referatinhalte war, andererseits aber auch zeigt, wie gut die Zuhörer aufgepasst haben. Die Art der Präsentation steht den Mädchen frei: Powerpoint oder klassisch mit Overhead und Tafelanschrieb, aber sie müssen nach standardisierten Vorgaben ein systematisches Handout erstellen und dürfen nur Moderationskarten von Postkartengröße verwenden, um sicherzustellen, dass frei gesprochen wird. Der freie Vortrag in natürlicher Rede ist ein ganz zentrales Anliegen der Referate. Nachdem alle Tandems ihre Bücher der Klasse vorgestellt haben, schließt eine Schmöckerstunde die Vortragsphase ab, die allen Schülerinnen die Gelegenheit geben soll, die Titel, die für sie besonders interessant waren, anzulesen. Am Ende dieser Stunde stimmen die Schülerinnen auf der Grundlage ihrer Notizen während der einzelnen Referate darüber ab, in welcher Reihenfolge sie die präsentierten Bücher am ansprechendsten finden.

Parallel zu ihrem Vortrag bereiten die Schülerinnen ihr Plakat² für die anschließenden Ausstellungen in der Schule und im Anschluss daran bei einem außerschulischen Partner vor – in diesem Jahr der Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters der Universität Bamberg und, inzwischen schon zum wiederholten Mal nach der Stadtbücherei Bamberg, das Ertl-Zentrum in Hallstadt. Nach Abschluss der Buchpräsentationen in der Klasse erfolgt die gemeinsame Bestückung der Stellwände in der Schule einschließlich eines informativen Textes zum Anliegen der Ausstellung und die Vorbereitung der Fragen für das schulinterne Quiz zu den Buchplakaten, an dem die Unterstufe teilnehmen darf, und für das in Kooperation sowohl mit der Fachschaft Deutsch als auch mit weiteren außerschulischen Sponsoren für jede Jahrgangsstufe mehrere Preise in Form von Gutscheinen ausgelobt werden, die in unterschiedlicher Weise die Leseförderung unterstützen, auf die ja auch das Projekt zielt (Büchergutscheine, Gutscheine für ein Jahr kostenlose Ausleihe in der Stadtbücherei u. ä.).

Auf die Ausstellung in der Schule einschließlich des Buchwochen-Quiz folgt, wie bereits erwähnt, die öffentliche Ausstellung und Präsentation des jeweiligen Bücherfundus. Nach der tagungsbegleitenden Ausstellung an der Universität war das Ergebnis der „Buchwochen 2011“ bis in den Sommer hinein im Ertl-Zentrum Bamberg zu sehen, mit dem seit dem gemeinsamen letztjährigen Projekt eine enge Kooperation besteht. Üblicherweise bildet eine Vortragsreihe den Auftakt zu diesen Ausstellungswochen, bei der immer drei bis vier Schülerinnenteams ihren Wahltitel eingeladenen Klassen der Unterstufe unserer Schule und der Öffentlichkeit an einem Ort präsentieren, der eng mit Büchern oder Lesen verknüpft ist und die vorgestellten Titel in ausreichend großer Anzahl zur Verfügung stellen kann, sodass im Anschluss an die Präsentationen die entsprechenden Bücher auch angelesen werden können. 2009 war das die Stadtbücherei Bamberg, seit letztem Jahr ist es die „Bücherwelt im Ertl-Zentrum“, die als Abrundung der Vorträge noch eine thematisch passende Bastelaktion für die Besucher/Innen anbietet. So konnten etwa 2010 die Schülerinnen ausgewählte Lieblingszitate aus den Büchern auf einer kleinen Leinwand mit verschiedenen Farb- und Gestaltungstechniken fixieren.

2 Vgl. die Fotos unten.

Am Ende des Projekts steht der Artikel für den Jahresbericht, der das jeweils aktuelle Projekt und mit Blick auf die dann bevorstehenden Ferien die beliebtesten Titel in Form einer Kürzestzusammenfassung vorstellt, um Lesetipps für den Sommer (oder die nächste Klassenlektüre) zu geben.

Der Beitrag der „Buchwochen“ zur Erfüllung der pädagogisch-didaktischen Ziele des Lehrplans

Die „Buchwochen“ setzen aufgrund der vielgestaltigen Anforderungen an die Schülerinnen Inhalte nahezu aller Bereiche des Lehrplans Deutsch und davon v. a. die der 6. und 7. Jahrgangsstufe um. Hier soll allerdings nur auf die Bezüge des Lehrplans für die 7. Klasse eingegangen werden, in der das „Mittelalter im Jugendbuch“ Thema war, und dies nur exemplarisch, weil mir die Vorstellung des Projekts selbst von größerem Interesse zu sein scheint. Die Schüler/Innen erwerben z. B. folgendes Grundwissen: themen- und partnergerecht miteinander sprechen, gestaltend vorlesen und vortragen; Kurzreferate halten, Texte zusammenfassen, Gelesenes vergegenwärtigen und zu Neuem in Beziehung setzen und in diesem Zusammenhang auch mittelalterliche Stoffe und moderne Jugendbücher kennen.³

Im Bereich „Sprechen“ bildet Informieren als sachbezogene Form neben Argumentieren „den Schwerpunkt des Sich-Mitteilens“.⁴ Konkret bedeutet dies, dass die Schüler „sachgerecht gliedern, themen- und adressatenbezogen sprechen; über Ganzschrift, auch Sachbuch, referieren; Texte und Arbeitsergebnisse zusammenfassen; Vorgänge, Gegenstände, Personen und Bildvorlagen beschreiben, Graphiken auswerten, Anschauungsmaterial zielgerichtet einsetzen“⁵. Im Zuge ihrer Leseprobe kommt darüber hinaus „gestaltendes Vorlesen“ zum Tragen. Im Krea-

3 Vgl. hierzu die Online-Fassung des bayerischen Lehrplans für das Fach Deutsch, 7. Jahrgangsstufe, „In der Jahrgangsstufe 7 erwerben die Schüler folgendes Grundwissen“: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26291> (16.04.11), S. 1 der Druckversion (= Lehrplan D 7).

4 Lehrplan D 7.1 „Sprechen“, S. 1 der Druckversion.

5 Lehrplan D 7.1 „Sprechen“, S. 1 der Druckversion.

tivteil werden, etwa in Form von Rollenspielen und fingierten Interviews, „eigene gestalterische Möglichkeiten auspräg[t]“. ⁶

Wenn die Schülerinnen diese Rollenspiele und Interviews selbst verfassen, dienen ihre Leseerfahrungen dazu, „Schreiben verstärkt als Möglichkeit der Aneignung von Stoffen und deren Wiedergabe zu nutzen“. ⁷ Insofern fließen auch Inhalte des zweiten Lehrplanbereichs „Schreiben“ in die Projektvorbereitung ein. Noch mehr ist dies bei der Inhaltszusammenfassung ihres Buches der Fall, die sowohl für den Vortrag als auch das Plakat gebraucht wird. ⁸

Am meisten Bedeutung kommt bei den Schüleraktivitäten der „Buchwochen“ sicherlich dem vierten Bereich, „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“, zu: „Die Beschäftigung mit Literatur verschiedener Zeiten und Kulturkreise festigt die Lesekompetenz und Lesebereitschaft der Schüler. Sie erfahren Literatur als Spiegel eigener und fremder Identität, auch im gestalterischen Arbeiten und durch Leseerfahrungen; sie erkunden erzählerische, motivliche und formale Merkmale. Neben Stoffen des Mittelalters und Klassikern der Jugendliteratur lernen sie Werke gegenwärtiger Autoren kennen. Anhand von Sachbüchern und Sachtexten üben sie sich in Techniken der Informationsentnahme und -verarbeitung“. ⁹ Das umfasst konkret das „Vertrautwerden mit Stoffen des Mittelalters, auch in jugendgemäßer Bearbeitung: Lesen und Verstehen ausgewählter Texte[,] Erschließen klassischer und moderner Jugendbücher: Problemgehalt und Thematik erfassen, Leseanregungen gewinnen[,] [...] Erweitern der Leseerfahrungen und Erschließungsmöglichkeiten im Umgang mit poetischen Texten: Thema, Motivgestaltung, Aufbau, Figuren [...]“. ¹⁰ Hier überschneidet sich der Bereich der Arbeit mit Texten selbstverständlich schon mit dem fünften Lehrplanbereich der Medienarbeit, wenn der Umgang mit Texten wie folgt weiter skizziert wird: „[G]ezieltes Nutzen von Sachbuch und Sachtext, auch in Bibliotheken und

6 Lehrplan D 7.1 „Sprechen“, S. 1 der Druckversion.

7 Lehrplan D 7.2 „Schreiben“, S. 1 der Druckversion.

8 Hierbei setzen die Schüler „sprachliche Mittel der Kürzung, Distanzierung und gedanklich-logischen Verknüpfung ein[...]“ (Lehrplan D 7.2 „Schreiben“, S. 2 der Druckversion).

9 Lehrplan D 7.4 „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“, S. 2 der Druckversion.

10 Lehrplan D 7.4 „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“, S. 2 der Druckversion.

mithilfe der Informations- und Kommunikationsmedien: Informationsentnahme; Zusammenstellen, Vergleichen und Präsentieren von Ergebnissen[.] Entwickeln von Untersuchungsschwerpunkten bei Sachtext und Sachbuch: Thema, Informationsgehalt, Gestaltung, Argumentation, Adressatenbezug, Intention[.] gestaltendes Arbeiten: Texte ergänzen, umschreiben, neu verfassen; in Anlehnung an literarische Formen schreiben“¹¹.

Damit fungiert dieses Projekt quasi als Sicherung grundlegender Fertigkeiten, die am Ende der Unterstufe (Jahrgangsstufe 5 mit 7) verfügbar sein sollen; ich habe es jedoch in den Vorjahren bereits in einem anderen thematischen Rahmen mit Klassen der 6. Jahrgangsstufe durchgeführt, für die der Lehrplan Vorstufen der Fertigkeiten vorsieht, die nach der 7. Klasse als gesichert gelten sollen.¹²

Der Gewinn aus den „Buchwochen“ in Bezug auf kooperative Arbeitsfelder und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen

Über diese fachspezifische Leistung hinaus decken die „Buchwochen“ ungeachtet der konkreten Jahrgangsstufe, in der sie durchgeführt werden, aber weitere zahlreiche Kern- und Methodenkompetenzen ab, wie sie die erste Lehrplanebene „Das Gymnasium in Bayern“¹³ beschreibt, die allerdings aufgrund der praktischen Schwerpunktsetzung dieses Beitrags lediglich der Chronologie des Lehrplans folgend stichpunktartig

11 Lehrplan D 7.4 „Sich mit Literatur und Sachtexten auseinandersetzen“, S. 2 der Druckversion.

12 So erwerben die Schüler/Innen in der 6. Klasse z. B. folgendes Grundwissen: „[M]ündliches Wiedergeben von Gehörtem und Gelesenem: interpretierend vorlesen[.] gestalterisches und informierendes Schreiben für sich und andere; sachlogisches Aufbauen, bewusster Einsatz erzähltechnischer und sprachlicher Mittel[.] Gelesenes vergegenwärtigen: klassische Mythen und Motive eines Kinder- und Jugendbuchs kennen[.] Nutzen von Informationsquellen: Wörterbuch, Bibliothek, Internet“ (Online-Fassung des bayerischen Lehrplans für das Fach Deutsch, 6. Jahrgangsstufe, „In der Jahrgangsstufe 6 erwerben die Schüler folgendes Grundwissen“: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26314> (17.04.2011), S. 1 der Druckversion).

13 Vgl. hierzu die Online-Fassung des bayerischen Lehrplans, „I Das Gymnasium in Bayern“: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350> (17.04.2011), S. 1–7 in der Druckversion (= Lehrplan GiB).

umrissen werden: Die Buchwochen wären zunächst aufgrund der erforderlichen engen Zusammenarbeit der Klasse nicht möglich ohne die allen Punkten der ersten Lehrplanebene vorangestellte „Sozialkompetenz“¹⁴; sie schöpfen im Ganzen das vorhandene Schülerpotenzial¹⁵ aus, unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung¹⁶ und veranschaulichen den Lebensbezug des Unterrichts,¹⁷ indem sie die unmittelbare Anwendbarkeit des postulierten Grundwissens¹⁸ demonstrieren. Sie geben Raum für die Mitgestaltung von Unterricht durch die Schüler¹⁹ durch soziale Lernformen²⁰ und tragen zur Einübung und Vertiefung medien-

14 Lehrplan GiB, Einleitung, S. 1 der Druckversion.

15 Vgl. hierzu Lehrplan GiB, „1.1 Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“, Abs. (2) „Schülerpotenzial“, S. 2f.: „Sie [die Schüler, Anm. d. Verf.] müssen die Bereitschaft mitbringen, sich ausdauernd und unter verschiedenen Blickwinkeln mit Denk- und Gestaltungsaufgaben auseinanderzusetzen und dabei zunehmend die Fähigkeit zu Abstraktion und flexiblem Denken, zu eigenständiger Problemlösung und zur zielgerichteten Zusammenarbeit in der Gruppe entwickeln.“

16 Vgl. hierzu Lehrplan GiB, „1.1 Profil und Anspruch des bayerischen Gymnasiums“, Abs. (6) „Persönlichkeitsentwicklung“, S. 3: „Der Schüler, der ein Gymnasium besucht, erfährt [...] eine ganzheitliche Bildung. Das Gymnasium vermittelt ihm ein breites kulturelles, ethisch-religiöses und ökonomisches Wissens- und Wertefundament und macht ihm ästhetische Maßstäbe bewusst. Gleichzeitig bleibt die Förderung personaler Kompetenzen wesentlicher Auftrag gymnasialer Bildung. Als lebensbejahende und weltoffene Persönlichkeiten sollen Schüler, die ein Gymnasium besuchen, dazu befähigt werden, später den Beitrag zu leisten, den Staat und Gesellschaft von ihnen erwarten dürfen.“

17 So im Lehrplan GiB, „1.2 Unterricht und Lebensbezug“, S. 4 der Druckversion.

18 Vgl. hierzu Lehrplan GiB, „1.2 Unterricht und Lebensbezug“, Abs. (3) „Grundwissen“, S. 4 der Druckversion: „Die Bedeutung des Grundwissens für ein erfolgreiches Arbeiten erschließt sich den Schülern am besten durch seine Anwendung in immer neuen Zusammenhängen. Der Anwendungsbezug gymnasialer Lerninhalte ist Kern und Voraussetzung für nachhaltiges Lernen.“

19 Vgl. hierzu Lehrplan GiB, „1.2 Unterricht und Lebensbezug“, Abs. (4) „Mitgestaltung“, S. 4 der Druckversion: „Schüler lernen erfolgreicher, wenn sie an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken können und dabei erleben, dass sie als eigenständige Persönlichkeiten mit differenzierten und für die gemeinsame Arbeit wertvollen Leistungspotentialen ernst genommen werden. Diese Potentiale müssen von den Lehrenden erkannt und gezielt gefördert werden. Die Lehrpläne bieten hierzu zahlreiche Gelegenheiten. Schülerbeteiligung bewirkt nicht nur mehr Interesse am Unterricht und am Schulleben, sondern sie vermittelt auch Gemeinschaftsgeist und gegenseitige Rücksichtnahme in der Klasse.“

20 Vgl. hierzu Lehrplan GiB, „1.2 Unterricht und Lebensbezug“, Abs. (5) „Soziale Lernformen“, S. 4 der Druckversion: „Durch soziale Lernformen, z. B. die Gruppen- oder Projektarbeit, lernen die Jugendlichen die Bedingungen und Vorzüge von Teamarbeit kennen; die Fähigkeit dazu ist heute in Studium und Beruf unerlässlich. Die Schüler erkennen, dass die zielgerichtete Zusammenarbeit in der Gruppe Selbständigkeit,

technischer Fertigkeiten in „Recherche, Analyse und Aufbereitung von Informationen“, „Einsatz moderner Medien und Informationstechnologien“ sowie „Präsentation und Dokumentation“²¹ bei, wie sie auch im bereits angesprochenen fünften Bereich „Medien nutzen und reflektieren“ des Deutsch-Lehrplan der 7. Klasse festgeschrieben sind.²²

Bei den „Buchwochen“-Projekten erfahren vor allem aber die wichtigen fächerübergreifenden Kompetenzen eine Priorisierung, die im standardmäßig stärker inhaltsorientierten Unterricht in der Regel nicht derart im Vordergrund stehen. Dazu „zählen vor allem Selbstkompetenz (z. B. Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zeiteinteilung, Selbstvertrauen), Sozialkompetenz (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft), Sachkompetenz (z. B. Wissen, Urteilsfähigkeit) und Methodenkompetenz (z. B. Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, fachspezifische Arbeitsmethoden). Die Einübung und langfristige Aneignung dieser Kompetenzen tragen sowohl zur Verbesserung der Arbeitsqualität als auch wesentlich zur Formung einer gefestigten Persönlichkeit bei“²³.

Die Buchwochen als Anlass zur erwünschten Kooperation mit außerschulischen Partnern

Mit der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium erfährt die Schule eine verstärkte Öffnung nach außen hin auf die Berufs- und Lebenswelt, auf die die Schüler vorbereitet werden und in der sie sich behaupten

Eigeninitiative und die Fähigkeit voraussetzt, sich mit den Vorstellungen anderer auseinanderzusetzen und abzustimmen.“

- 21 Lehrplan GiB, „1.3 Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen“, Abs. (4) „Kooperative Arbeitsfelder“, S. 5 der Druckversion.
- 22 Vgl. hierzu Lehrplan D 7.5 „Medien nutzen und reflektieren“, S. 3 der Druckversion: „Die Schüler nutzen ihnen bekannte Medien und verwenden diese zunehmend effektiv, um sich Wissen anzueignen und Ergebnisse zu präsentieren. Sie setzen sich mit der eigenen Mediennutzung auseinander und gewinnen an Urteilsfähigkeit.“ Konkret bedeutet dies „Verwenden von Computer und Internet in der schulischen Arbeit: Computer beim Schreiben, Gestalten und Überarbeiten von Texten einsetzen, das Internet als Informationsquelle nutzen“.
- 23 Lehrplan GiB, „1.3 Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen“, Abs. (5) „Überfachliche Kompetenzen“, S. 5 der Druckversion.

können sollen. Insofern als die Zusammenarbeit mit Einrichtungen wie der Stadtbücherei Bamberg 2009, mit einer Buchhandlung wie der „Bücherwelt im Ertl-Zentrum“ 2010 und 2011 oder außerdem auch mit einer Hochschule, wie dieses Jahr zusätzlich, immer auch für die Schülerinnen bedeutet, mit ihnen unbekannten Tätigkeitsfeldern und Umgebungen in Berührung zu kommen, bieten die „Buchwochen“ über ihre Außenwirkung als Leseförderungsprojekt und über die bisher skizzierte Innenwirkung hinaus vor allem auch eine Möglichkeit, „den Schülern weitere Lern- und Lebenserfahrungen zu eröffnen, die ihre Flexibilität und Entdeckerfreude sowie ihren Unternehmergeist entwickeln helfen“²⁴. Denn „gemeinsame Veranstaltungen [...] fördern in besonderer Weise den Bezug zwischen Gelerntem und der Lebenswirklichkeit. Konkrete Einblicke ins Arbeitsleben geben den Schülern die Möglichkeit zur frühzeitigen beruflichen Orientierung. Außerschulische Partner können auch durch finanzielle Unterstützung wichtiger schulischer Anliegen einen wertvollen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags des einzelnen Gymnasiums leisten“²⁵. An die Vorträge der Schülerinnen war deshalb auch immer ein eigener Besuch bei dem jeweiligen Kooperationspartner geknüpft, bei dem sie Einblick ins dortige Tagesgeschäft und die jeweilige Organisation bekamen. Es gab in den Vorjahren eine Führung mit Rallye zum Kennenlernen der Stadtbücherei sowie in der Buchhandlung „Hübscher“ in Bamberg. Dieses Jahr lud Frau Prof. Bennewitz die Schülerinnen der Klasse 7cG, die begleitend zur Tagung ihre Plakate vor den Seminarräumen ausgestellt hatten, als Dankeschön für ihre Unterstützung an den Lehrstuhl ein, um ihnen die wissenschaftliche Arbeit mit den mittelalterlichen Texten und Geschichten vorzustellen, die die Mädchen in Deutsch kennengelernt hatten, und um Fragen zu diskutieren wie „Warum hört Gottfrieds von Straßburg Tristanroman nach 20 000 Versen einfach auf?“, „Wie konnte Siegfried Brünhild im Nibelungenlied bloß so einfach überlisten?“ oder „Wie verrückt waren Damen und Ritter eigentlich nach Minneliedern?“ – eine sehr witzige Begegnung, bei der Frau Bennewitz einfühlsam auf

24 Lehrplan GiB, „1.4 Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft“, Abs. (5) „Außerschulische Partner“, S. 6 der Druckversion.

25 Lehrplan GiB, „1.4 Aufgaben und Möglichkeiten der Mitglieder der Schulgemeinschaft“, Abs. (5) „Außerschulische Partner“, S. 6 der Druckversion.

die Schülerinnen einging und dem „wissenschaftlichen Nachwuchs“ den „Zahn“ der romantischen Sicht aufs Mittelalter – etwa angesichts männlicher Bevormundung – behutsam zog. Damit leisten diese Begegnungen im Kontext der „Buchwochen“ weitaus mehr als nur den in Richtung des außerschulischen Umfelds orientierten Austausch, sondern sie stiften wechselseitige Beziehungen, d. h. sie binden auch die außerschulische Institution in einen fruchtbaren Dialog mit ihrem jeweiligen potenziellen Nachwuchs ein.

Verzeichnis der im Projekt verwendeten Primärtexte

van Beirs, Patrick; van Rijckeghem, Jean Claude: Die Erbin von Flandern. Gerstenberg 2008.

Böckl, Manfred: Svenja und der Hexenjäger. Edition Zweihorn 2009.

Bottet, Beatrice: Eulengeheimnis. Urachhaus 2008.

Brittney, Lynn: Nathan Fox. In geheimer Mission. Oetinger 2009.

Cornwell, Bernard: Der Wanderer. Auf der Suche nach dem heiligen Gral. Ullstein 2006.

Frieser, Claudia: Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder. dtv 2007.

Hoffman, Mary: Die Farben des Teufels. cbt 2009.

Klugmann, Norbert: Taube und Adler. Kosmos 2008.

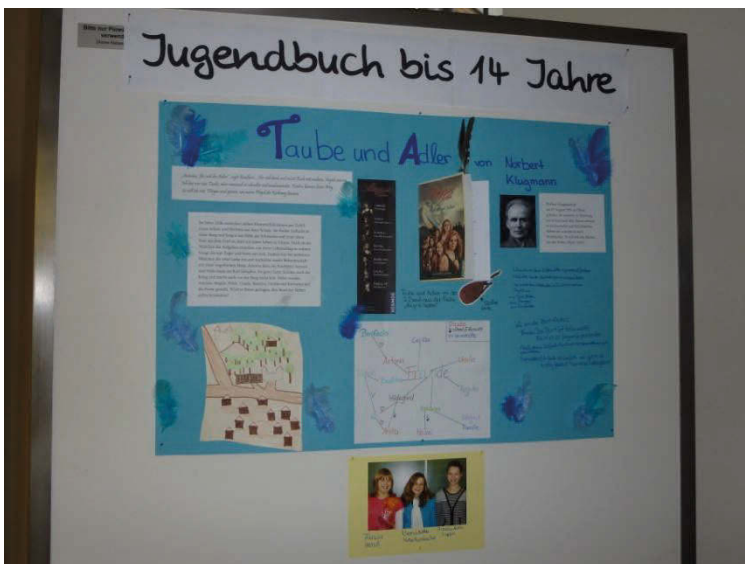
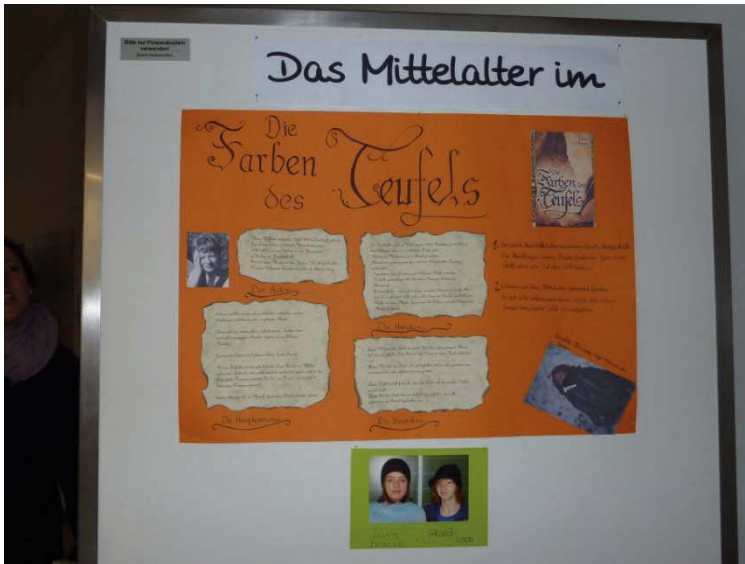
Parigger, Harald: Der Kuss der Löwin. Sauerländer 2010.

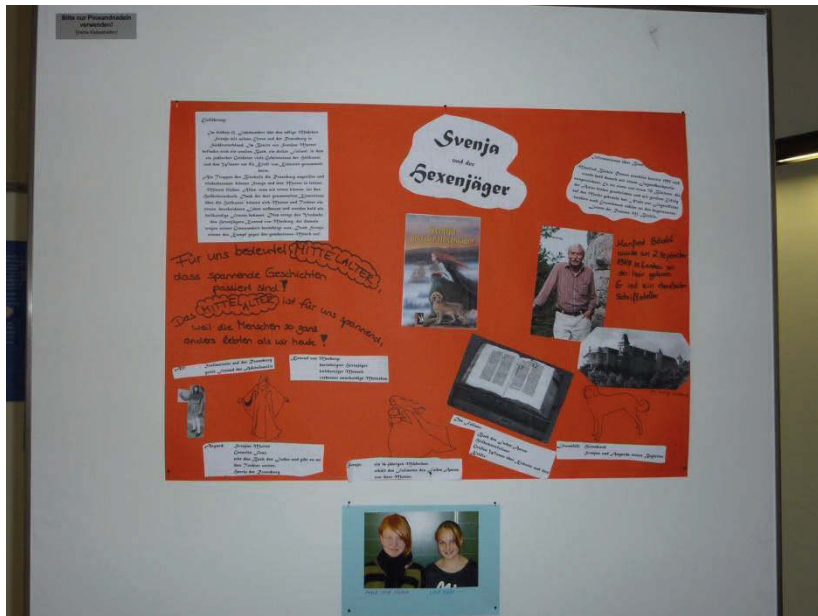
Schacht, Andrea: Die Blumen der Zeit. Boje 2010.

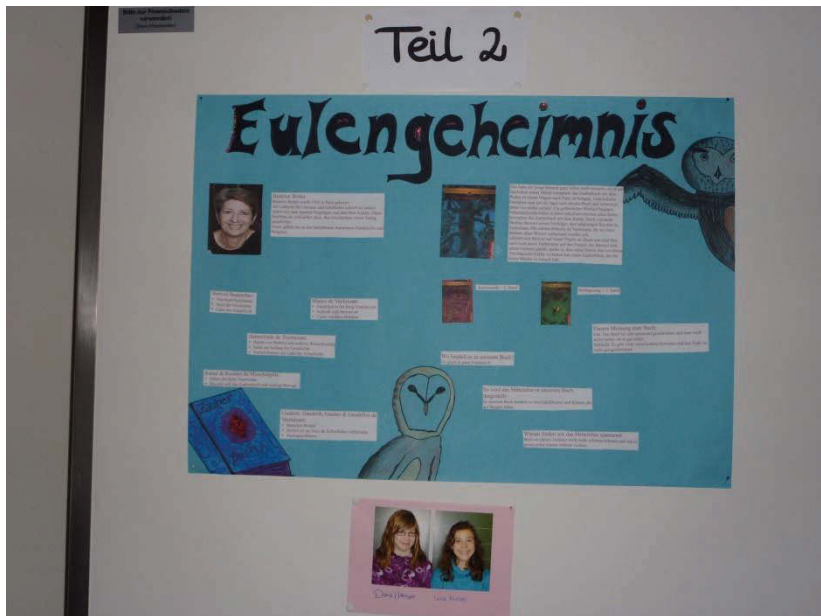
Schröder, Rainer M.: Das Geheimnis des Kartenmachers. Arena 2011.

Schwindt, Peter: Gwydion. Der Weg nach Camelot. Ravensburger 2010 (=Ravensburger Taschenbücher 34355).

Bilder der selbst gestalteten Plakate







Nathan FOX

für Auszubildende
themen: Mittelalter

Die Autorin
Karin Götting lebt in Kernen (Süd- und Ostwürttemberg), schreibt als Autorin und Buchrezensentinnen. Sie hat auch die Verfilmung und zahlreiche Buchtitel für Kinder und Erwachsene geschrieben.





2014 geboren, gebunden
Dietrich Verlag
Erfurt 2019
Hörbuch: Tessa Schmidt
ausgegeben 2019 (Deutsch)

Der Inhalt

Nathan Fox ist 45 Jahre alt und verliert seinen Lebens- und Berufsweg als Schauspieler. Er und seine Schwestern leben in einem kleinen Dorf, das durch einen Unfall zerstört wurde. Nathan, der Sohn des verstorbenen Mannes, ist ein talentierter Schauspieler. Sein Vater kommt aus einem kleinen Dorf, das durch einen Unfall zerstört wurde. Nathan, der Sohn des verstorbenen Mannes, ist ein talentierter Schauspieler. Sein Vater kommt aus einem kleinen Dorf, das durch einen Unfall zerstört wurde.

Mittelalter ist für uns...

...ein Leben, Fieber und Kette ist
In unserer Zeit wird das
Mittelalter...
...erst und ganz anders...
...jenseitig ist das, was die große Welt...




Karin Götting

Zu dieser Ausstellung

Auf den Schulstunden im Rahmen der Klassen 1 und 2, werden im Rahmen der Ausstellung "Mittelalter ist für uns..." ein Vortrag zum Thema "Mittelalter ist für uns..." gehalten. Der Vortrag wird von Karin Götting gehalten. Der Vortrag wird von Karin Götting gehalten.

Die Ausstellung

Die Ausstellung wird von Karin Götting gehalten. Die Ausstellung wird von Karin Götting gehalten.

Ulrich Steckelberg (Bamberg)

Mittelalterabende, Jugendbücher und ‚Nibelungenbild‘ Möglichkeiten des Umgangs mit mittelalterlicher Epik am Gymnasium

Vor einigen Jahren habe ich den Vortrag eines Mediävisten zum Thema ‚Mittelalterliche Literatur in der Schule‘ gehört, in dem gefordert wurde, dass jeder deutsche Schüler das *Nibelungenlied* vollständig gelesen haben müsse. Als Gymnasiallehrer war ich etwas perplex, denn weder die praktische Umsetzung noch der zeitliche Rahmen noch die Altersstufe noch der Grund, warum es ausgerechnet dieser Text sein sollte und nicht etwa der *Parzival* oder der *Iwein*, spielten offenbar eine Rolle. Das Anliegen freilich war klar: Den Schülern sollte die Bedeutung mittelalterlicher Literatur vermittelt werden und das sollte sich in den Lehrplänen widerspiegeln – auch um die Bedeutung der Mediävistik gegenüber den Kultusministerien zu unterstreichen. Kurz: Die Konzentration auf die Lerninhalte verstellte den Blick für die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten und Grenzen der Schule.

Das gilt in gewisser Hinsicht auch heute. Immer wieder wird ein offenkundiger Widerspruch zwischen dem ‚Mittelalter-Boom‘ im Jugendbuch und einer ‚Entrümpelung der Lehrpläne‘ zuungunsten der Mediävistik konstatiert. Aber stimmt das überhaupt? Sicher, der *Parzival*, der im neunjährigen Gymnasium im Leistungskurs in Auszügen gelesen werden sollte, fällt im G8 weg.¹ Na und? Hat denn irgendwer vorher schon den *Parzival* auch tatsächlich im Leistungskurs gelesen? Zum Abiturstoff gehörte er jedenfalls nicht und die allermeisten Lehrer hatten auch im G9 schon genug damit zu tun, die prüfungsrelevanten Texte zu behandeln. Im Mittelpunkt schulischer Arbeit steht nicht das ‚kulturelle Gedächtnis‘ Europas, sondern der Schüler. Und das heißt, dass es im Deutschunterricht nicht allein um die Vermittlung von literaturwissenschaftlichen Wissensinhalten und Bewusstsein geht, sondern auch um die Kompeten-

1 Im Folgenden beziehe ich mich ausschließlich auf den bayerischen Lehrplan, der aufgerufen werden kann unter <http://www.isb.bayern.de>.

zen Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung, Sprechen, Mediennutzung, um Erziehungsarbeit im Allgemeinen und last but not least um das Bestehen des verbindlichen schriftlichen Abiturs.

Literaturunterricht ist mittlerweile ja nicht einmal ein eigener Themenbereich des bayerischen Lehrplans; er wird gleichberechtigt mit der Behandlung von Sachtexten gesehen, die sich im Gefolge des PISA-Schocks großer Beliebtheit erfreuen, nicht zuletzt deshalb, weil sie für schwächere Schüler im Abitur leichter zu bearbeiten sind als Gottfried Benn oder Gottfried von Straßburg. Allerdings wird mit der Forderung nach einem integrativen Deutschunterricht, der die verschiedenen Lehrplanbereiche vereint, die Behandlung von Literatur heutzutage meist mit der Aufsatzerziehung, der Sprachbetrachtung oder auch mit den Lehrplanbereichen Sprechen und Medien verknüpft. Kulturelle, ästhetische Bildung sowie das Vermitteln von Kenntnissen über das Mittelalter sind somit an verschiedenen Stellen verankert, die sich gegenseitig befruchten, so dass der Unterricht effizienter werden kann.²

Mit Blick auf den integrativen Ansatz behaupte ich, dass zumindest im bayerischen G8 Lehrplan das Thema ‚Mittelalter‘ sogar einen höheren Stellenwert bekommen hat. Es geht eben nicht mehr nur um das Fach Deutsch. Stand im alten Lehrplan das Mittelalter in der achten Klasse im Fach Deutsch völlig isoliert, ist es in der siebten Klasse jetzt viel besser verortet – da die Pubertät noch nicht die Interessen der Schüler an fernen Welten zugeschüttet hat – und auch besser eingebunden, da das Mittelalter auch im Geschichts-, im Kunst-, Englisch- und im Religionsunterricht ein wichtiges Thema ist und auch viele Musiklehrer gerne mit einem kurzen Einblick in die mittelalterliche Musik das musikhistorische Curriculum in Jahrgangsstufe 7 beginnen lassen.

2 Vgl. das Fachprofil Deutsch des bayerischen Lehrplans: Mittelalterliche Texte lassen sich hier in den Themenbereichen „Leben gestalten“ (ästhetische Sensibilität entwickeln), „Identität entwickeln“ (poetische Texte erschließen, gestalterisch arbeiten), „Urteilsvermögen ausbilden“ sowie „kulturelle und ästhetische Bildung erweitern“ gut einsetzen. Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26358> aufgerufen am 27. 12. 2010.

Das heißt für den Deutschlehrer: Mit fächerübergreifenden Bezügen kann er seinen Unterricht zum einen entlasten. Zum anderen bietet sich so die Möglichkeit zu längerfristigen fächerübergreifenden Projekten, die im G8 Lehrplan in jeder Jahrgangsstufe ohnehin vorgesehen sind.³ Nur ein Beispiel: Schüler meiner siebten Klasse – zuletzt im Schuljahr 2009/2010 – haben im Deutschunterricht Kurzprosa – einen Tagebucheintrag bzw. eine Erzählskizze von max. 100 Wörtern – zum Thema ‚Aus dem Tagebuch eines Drachen‘ verfasst, die dann im Kunstunterricht illustriert und in gotischer Textura niedergeschrieben wurden.



Im Folgenden werden einige praktische Versuche zur mittelalterlichen Epik kurz vorgestellt – gelungene wie misslungene –, in denen es zum einen darum geht, mediävistische Fachinhalte altersgemäß zu vermitteln, zum anderen aber auch ein Interesse an der fremden Welt des Mittelalters zu wecken. Dabei geht es nicht um eine zusammenhängen-

3 Vgl. den Abschnitt „1.3 Fächerübergreifendes Lernen und überfachliche Kompetenzen“ im Vorwort zum bayerischen Lehrplan „Das Gymnasium in Bayern“. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350> aufgerufen am 27. 12. 2010.

de Sequenz, sondern eher darum, Schlaglichter auf Möglichkeiten und Grenzen der Behandlung dieser Stoffe in der siebten Jahrgangsstufe zu werfen – gerade im Hinblick auf das Wissen über und Bewusstsein für diese Literatur.

Zunächst zum Artusroman. Ein großes Problem bei der Behandlung von mittelalterlichen Texten in Jugendbüchern ist, dass geeignete Jugendbuchfassungen, die von den Siebtklässlern gerne gelesen werden, fehlen oder vergriffen sind. Das gilt leider nicht für die Jugendromane von Auguste Lechner, die auch mehr als dreißig Jahre nach ihrem Erscheinen immer noch als Lektüre vom bayerischen Lehrplan empfohlen werden.⁴ Die veraltete, umständliche Sprache sowie die oft moralinsaure Belehrung über fast 250 Seiten hinweg, die etwa ihre Version des *Parzival* kennzeichnen, sind heutzutage schwer zu ertragen. Sprachlich eingängiger und durch die Aufteilung in kurze in sich geschlossene Sequenzen besser geeignet ist Käthe Recheis' *König Arthur und die Ritter der Tafelrunde* von 1979, das sich an Thomas Mallory orientiert. Und das wär's dann auch schon. Es gibt zwar noch Felicitas Hoppes *Iwein Löwenritter*, erschienen 2008. Aber der etwas naive Stil, der sich an jüngeren Lesern orientiert, machen ihn als Schullektüre in der siebten Jahrgangsstufe ungeeignet. Optimal geeignet wären m. E. die Jugendromane von Gerald Morris, in denen der durch seinen schnoddrigen Humor modern anmutende Knappe Terence den Jugendlichen einen Schlüssel bietet, in die Artuswelt einzudringen.⁵ Morris schreibt spritzig, orientiert sich inhaltlich aber sehr eng an seinen mittelalterlichen Quellen *Parzival*, *Sir Gawain and the Green Knight* und anderen und stellt die Alterität der ungewöhnlichen Verhaltensweisen mittelalterlicher Artusritter absichtlich in den Vordergrund, statt sie zu glätten oder pädagogisch ‚auszuschlachten‘ wie Lechner. Leider gibt es nur noch Restexemplare und der Carlsen Verlag denkt nicht an eine Neuauflage. Diese Kurzlebigkeit guter Jugendliteratur ist im Übrigen auch sonst ein grundsätzliches Problem für den Deutschlehrer.⁶

4 Empfohlen werden gleich drei Jugendbücher der im Jahre 2000 verstorbenen österreichischen Schriftstellerin: König Artus (1985), Die Nibelungen (1951) und Parzival (1977). Vgl.: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26291/Lekt%FCrevorsch%CE4ge%20Jg.%207.pdf> aufgerufen am 27. 12. 2010.

5 Vgl. Gerald Morris: Platz für Parzivals Pagen (2003), Rache dem ruchlosen Ritter (2004).

6 Vgl. Dieter Wrobel: „Kinder und Jugendliteratur nach 2000.“ In: Praxis Deutsch 224 (2010), S. 9.

Welche mediävistischen Fachinhalte können und sollten 12- bis 13-jährigen Schülern in einer Lektüresequenz über König Artus und die Tafelrunde vermittelt werden? Ich beginne Sequenzen zur mittelalterlichen Literatur meist damit, dass ich den Schülern die Ferne dieser Zeit vor Augen führe. In Anlehnung an Dieter Kühns Einführung in sein *Parzival*-Buch⁷ verlassen wir das Klassenzimmer und gehen mit jedem Schritt fünf Jahre in die Zeit zurück, über den ersten Schultag, das Kind mit vollen Windeln, das die Schüler damals waren, den ersten Kuss der Eltern, den Zweiten Weltkrieg, die Hexenverbrennungen usw. bis wir bei Wolfram von Eschenbach im Mittelalter angekommen sind. Die Beschreibung der mangelhaften Wege, der Unsicherheit (ein Schüler wird leider bei einem Raubüberfall getötet, zwei Mädchen sterben an der Pest), das eng umgrenzte Bild einer Welt ohne Wegweiser und Autos usw. können auf diese Weise im Lehrervortrag veranschaulicht werden – Konkretisierung als Voraussetzung für die Behandlung der Produktion und Verbreitung von Literatur. Anhand des im Anhang abgedruckten Arbeitsblattes (vgl. Arbeitsblatt 1) nähern sich die Schüler nunmehr dem Dichter Wolfram an. Dass wir über die Persönlichkeit der Dichter wenig sagen können, verdeutlicht nunmehr die Begegnung mit Wolfram in der Abbildung der Manessischen Handschrift – besser gesagt die Begegnung mit der eingenommenen Rolle, da man von Individualität offensichtlich nicht reden kann. Mit seinen Selbstzeugnissen („schildes ambet ist min art...“ etc.), die teilweise im Original besprochen werden, kommen wir ihm näher, seiner Bildung, seinem Stand, seinem Charakter und den Lebensumständen sowie der Abhängigkeit von fürstlichen Gönnern. Schüler schätzen Rätsel wie die hier vorgestellten Arbeitsaufträge und zeigen beachtliche Kreativität darin, Wege zu konstruieren, wie der des Schreibens angeblich unkundige Krautjunker Wolfram an Pergament, Vorlage und evtl. auch einen Schreiber gekommen sein könnte. Der Geschichtsunterricht hat hier mit den Themen Lehnswesen, höfische Kultur, Ritter sowie der Überlieferung von Texten durch mönchische Abschriften schon wesentliche Hintergrundinformationen geliefert.

Ein zweites Beispiel: Die Rolle von *êre* und *âventiure* im Artusroman ist auch in Einführungsseminaren an der Universität nicht leicht zu vermitteln. Die Bedeutung der streng geregelten *coutume* eines Abenteuers

7 Vgl. Dieter Kühn: *Der Parzival des Wolfram von Eschenbach*. Frankfurt a.M. 1991.

wirkt auf moderne Menschen ebenso merkwürdig wie die Verknüpfung von Waffengewalt mit einer Identitätsbildung ohne jegliche Psychologie. Interessanterweise tun sich Siebtklässler mit dieser Form des Denkens gar nicht schwer. Je nach der zugrunde liegenden Lektüre bieten sich verschiedene Möglichkeiten des Einstiegs an. Der Kampf mit dem schwarzen Brückenritter im Monty Python-Film *Die Ritter der Kokosnuss* bietet eine gute Folie für den Vergleich mit Artus' Kampf gegen König Pellinore bei Käthe Recheis. Die Nichtigkeit des Anlasses, die *coutume*, der man sich zu unterwerfen hat, ohne sie zu hinterfragen, sowie die Bedeutung von *êre* können am Text so pointiert im Vergleich mit der Parodie herausgearbeitet werden – wobei man nebenher auch noch auf die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten filmischer und literarischer Mittel eingehen sollte.

Eine andere Möglichkeit, dieses Thema zu erschließen, bietet die *âventiure*-Definition Kalogrenants im *Iwein*⁸, deren Verkürzung auf Tod oder Ehre den meisten Schülern gar nicht so defizitär vorkommt wie erwachsenen Mediävisten. Dass die Identitätsbildung in einem Bewährungszyklus verläuft, ist Schülern aufgrund der Erfahrung mit Märchen (zuletzt in der fünften Klasse) ebenso vertraut wie die Notwendigkeit äußerlicher Bestätigung als Zeichen für eine innere Entwicklung. Von dort ist es nur ein Schritt zum Doppelwegmodell.

Eine dritte und letzte Annäherung ermöglicht Gerald Morris' Ritterdarstellung: In *Rache dem ruchlosen Ritter* wird *âventiure* als eine eher merkwürdige Form der Selbstdarstellung hinterfragt. Der Vergleich mit einem Auszug aus Georges Dubys hervorragendem Sachbuch *Die Ritter* ist geeignet den Realitätsgehalt dieser Darstellung sowie die ideologischen Hintergründe des *êre*-Gedankens herauszuarbeiten.⁹ Diese Thematik kann durch die Auseinandersetzung mit dem *Iwein*-Prolog differenziert werden. Morris' Parodie der Ritterfahrt, Dubys sozialhistorische Analyse und der mittelalterliche Text eröffnen einen vielschichtigen Deutungshorizont des Begriffes *êre* für die Schüler. Das erinnert an Proseminarniveau, aber entscheidend ist dabei natürlich immer der Bezug

8 Vgl. Hartmann von Aue: *Iwein*. 4., überarbeitete Auflage. Text der siebenten Ausgabe von G.F. Benecke, K. Lachmann und L. Wolff. Übersetzung und Nachwort von Thomas Cramer. Berlin, New York 2001, V. 528–542.

9 Duby, Georges: *Die Ritter*. München 2001.

auf die Lebenswelt der Jugendlichen, der sich in der aktualisierenden letzten Frage andeutet (vgl. Arbeitsblätter 2 und 3).

Freilich: Wenn man die Schüler ein Jahr später fragt, was von den Unterrichtsinhalten noch hängen geblieben ist, ist das Ergebnis zumeist ernüchternd. Selbst gute Schüler waren bei den Begriffen *aventure* und *minne* zunächst unsicher und konnten erst in einem längeren Gespräch auf dem Pausenhof das Gelernte mal mehr, mal weniger umfassend reaktivieren. Aber es ging mir in meinem Unterricht ja nicht allein um die Vermittlung von literarischem Wissen. Vielmehr sollten auch die Fähigkeiten der Schüler mit Sprache, Weltanschauungen und Texten umzugehen, entwickelt werden. Und die lassen sich eben nicht einfach abfragen.

Die bereits nach einem Jahr unübersehbaren Wissenslücken zeigen aber auch, dass ein rein erarbeitender, lehrgangsmäßiger Unterricht nicht ausreicht, um tatsächlich ein Bewusstsein für oder ein dauerhaftes Interesse am Mittelalter und seiner Literatur zu wecken. Dass für alle von mir befragten Schüler die Behandlung des Themas ‚Mittelalter‘ ein Höhepunkt des Deutschunterrichts der siebten Jahrgangsstufe war, lag vor allem an den beiden den Unterricht begleitenden Projekten, den bereits erwähnten Drachengeschichten sowie einem Portfolio zu *Rache dem ruchlosen Ritter*. Da offene Unterrichtsformen die Selbsttätigkeit der Schüler über einen längeren Zeitraum in den Mittelpunkt stellen, werden die Inhalte effizienter gespeichert, nicht zuletzt durch die höhere Motivation – so zumindest die didaktische *communis opinio*.¹⁰

Ein von der Organisation her sehr aufwändiges Projekt ist ein Mittelalterabend an der Schule. Im Rahmen eines Hauptseminars haben der Lehrstuhl für Deutsche Philologie des Mittelalters an der Universität Bamberg und das E.T.A.-Hoffmann-Gymnasium in Bamberg 2005 ein mittelalterliches „Spectaculum“ veranstaltet, in das insgesamt sechs Lehrer, fünf Klassen bzw. Kurse sowie 18 Studenten eingebunden wurden – schon die hohe Teilnehmerzahl sorgte für breite Aufmerksamkeit in Schule und Elternschaft und dafür, dass sich alle Beteiligten noch lange an den mit großem Applaus honorierten Auftritt erinnerten. Das Programm umfasste Musikstücke, Gedichtvorträge, verschiedene Sketche,

10 Vgl. Necker-Zeiher, Marianne: „Formen offenen Unterrichts verwenden.“ In: Beste, Gisela (Hrsg.): Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 229.

eine ‚Diskussion‘ zwischen Walther und Neidhart über das Thema ‚Minnesang‘, eine Nachrichtensendung vom Artushof, eine mittelalterliche Modenschau usw. Es wurde begleitet durch den Verkauf mittelalterlicher Speisen und einer Mittelalter-Zeitung sowie durch eine Ausstellung. Dass bei den Präsentationen das ‚delectare‘ über dem ‚prodesse‘ stand, wird niemanden stören. Schließlich setzen die Vorarbeiten auch eine intensive Beschäftigung mit den Ausgangstexten voraus. Wenn etwa ein Schüler in mühevoller Kleinarbeit eine Gitarrenbegleitung zum *Lindenlied* erstellt, ist das letztlich genau die intensive Auseinandersetzung mit dem Minnesang, die man sich wünscht. Ob aus dem Fastnachtspiel *Der fahrende Schüler im Paradies* eine Inszenierung wird oder aus dem *Märe von der bösen Adelheid* eine Power-Point-Präsentation, spielt für die Schüler und das Publikum zunächst einmal nur eine untergeordnete Rolle. Denn wer will schon etwas gegen eine produktive Auseinandersetzung mit dem Mittelalter sagen? Dass die Schüler aus der Baumgartenszene im *Tristan* den Sketch ‚Tris und Isi – total in love‘ machen, in dem der beobachtende Marke in eine Mülltonne gesteckt wird, ist schließlich witzig und zeigt, dass der Grundkonflikt des *Tristan* stets aktuell ist und sich durchaus noch in heutigen Seifenopern widerspiegelt.

Aber ganz so einfach ist das natürlich nicht. Der handlungsorientierte Unterricht ist nicht zu Unrecht in die Kritik geraten, sich auf wenig ergiebige Spielereien zu beschränken,¹¹ die letztlich nur bestehende Klischees bestärken. Ein Beispiel: Eine Zeitung zu Franz Fühmanns Bearbeitung des *Nibelungenlieds*¹² zu erstellen, ist zunächst einmal eine gute Idee, die Schüler zur kreativen Auseinandersetzung mit der Lektüre anzuregen. Und auch das Format ‚Nibelungenbild‘ leuchtet bei diesem an Blut, Verrat, ‚Celebrities‘ und großen Gesten so reichen Text auf den ersten Blick durchaus ein. Problematisch wird das allerdings, wenn die oft nur klischeehaften Vorstellungen der Kinder bzw. die kritiklose Anpassung an das Format ‚Klatsch- und Boulevardzeitung‘ dazu führen, dass von dem ursprünglichen *Nibelungenlied* nichts mehr zu spüren ist. Nur drei typische Beispiele:

11 Vgl. Spinner, Kaspar: „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ In: Kämper van den Boogaart, Michael: *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, 2007, S. 181f.

12 Fühmann, Franz: *Das Nibelungenlied*. München 2006.

a) **Horoskop für Kriemhild** (24.8.-23.9.)

Liebe: Deine große Liebe wird von dir weichen, deswegen wirst du nicht mehr glücklich. Aber in einem fremden Land wartet jemand auf dich. ♥♥

Erfolg: Du wirst mit Schätzen nur so überhäuft, und alle kennen und lieben dich. ♦♦♦♦

Gesundheit: Ein innerer Schmerz raubt dir jede Kraft. ☹

b) **Werbung**

Werden sie oft von fremden Hunnen angegriffen? Dann brauchen sie unser neues PFEFFERSPRAY! Preis pro Flasche nur 100€

c) **Ratgeber**

Liebe Rosamunde,

Ich brauche dringend deine Hilfe! Meine Frau hat sich mit meiner Schwägerin gestritten. Ich will, dass sie sich wieder miteinander vertrauen. Was kann ich tun?

Siegfried

Lieber Siegfried,

lass sie einfach einen Tag lang allein in einer Kammer zusammen; entweder bringen sie sich um oder sie vertragen sich wieder!

Rosamunde

Eine Zeitung, die vorrangig aus Werbung, In-Out-Listen, Horoskopen oder ‚Ratgeberseiten‘ zu den erotischen Beziehungen am Wormser Hof besteht, mag lustig sein und den Schülern viel Spaß machen, mit dem Mittelalter, den Nibelungen oder auch nur gymnasialem Niveau haben derartige Spielereien nichts mehr zu tun.

Hier gilt es, eine feine Balance zu bewahren und die Zieldimension des Unterrichts nicht aus dem Auge zu verlieren. Wenn die Klasse nach der Lektüre von Lechners *Parzival* unisono stöhnt: „Das war das langweiligste Buch aller Zeiten!“, kann man sie durchaus noch zur Auseinandersetzung mit dem Text bewegen, indem man vorschlägt, einen Comic zu erstellen, mit dessen Verkauf die Klassenkasse gefüllt wird.¹³ Immerhin ist das ja auch ein Training zur Inhaltsangabe und zur kreativen Gestaltung der Vorlage. Auch ein Portfolio ist in dieser Hinsicht durchaus geeignet und für den Lehrer wenig aufwändig.¹⁴ Zwar mögen viele Schüler diese Methode aufgrund schlechter Vorerfahrungen nicht

13 Vgl. hierzu: Hornung, Antonie: „Ody – unser Held. Ein Comic zu Homers Odyssee.“ In: Praxis Deutsch 115 (1992), S. 40–45.

14 Zum Portfolio vgl. Beste, Gisela: „Lesen“. In: Dies. 2007, S. 30–35.

sonderlich, denn sie bereitet ihnen viel Arbeit und beschränkt sich oft auf wenig abwechslungsreiche Textarbeit. Sofern man aber auf eine ausgewogene, wohl dosierte Mischung von kreativen, spielerischen und anspruchsvolleren Aufgaben achtet und den Schülern die Freiheit lässt, zwischen verschiedenen Wahlaufgaben selber zu entscheiden, wird sie gerne angenommen. Dass die im Anhang (vgl. Arbeitsblatt 4) vorgestellten Pflichtaufgaben der Einübung von Aufsatzformen bzw. Arbeitstechniken dienen und der Literaturunterricht somit v. a. eine dienende Funktion für die Lernbereiche ‚Schreiben‘ und ‚Mediennutzung‘ hat, das fällt den meisten Schülern dabei gar nicht einmal auf, schon gar nicht, wenn sie mit motivierenden Wahlaufgaben verknüpft werden. Diese kommen aus dem üblichen Repertoire des handlungsorientierten Unterrichts, wie es bereits vor bald dreißig Jahren u. a. von Gerhard Haas und Günter Waldmann entwickelt wurde.¹⁵ Hier soll die Auseinandersetzung mit Literatur Spaß machen und die Kreativität der Schüler fördern, aber auch kognitive Fähigkeiten spielen eine nicht unerhebliche Rolle – etwa beim Erstellen des Steckbriefes, einer Vorform der Charakterisierung. Ob eine Identifizierung mit der Lektüre, die in den ersten drei Arbeitsaufträgen angebahnt werden soll, auch tatsächlich gelingt und ob damit ein Bewusstsein für den Wert mittelalterlicher Literatur einhergeht, das wird in der Deutschdidaktik zumindest plausibel postuliert und vom Bauchgefühl vieler Deutschlehrer und Schüler bestätigt, wenn es auch bislang m. W. noch nicht empirisch nachgewiesen wurde.

Insgesamt stehen die Chancen, dass der Deutschlehrer seinen Schülern das Tor zum Mittelalter öffnen kann, also nicht schlecht. Der integrative, kompetenzorientierte Deutschunterricht bietet verschiedene Ansatzpunkte, sowohl Wissen über die mittelalterliche Literatur zu vermitteln als auch über die Selbsttätigkeit der Schüler ein echtes Interesse zu wecken. Die gar nicht so sehr ‚entrümpelten‘ Lehrpläne eröffnen dabei durchaus Chancen. Auch die immer wieder zu hörende Klage über das sinkende Niveau des Gymnasiums, die eine Auseinandersetzung mit diesen anspruchsvollen Inhalten angeblich verhindere, ist ebenso stereotyp wie falsch. Wenn Inhalte kindgerecht behandelt werden, sind auch Siebtklässler schon zu beachtlichen Interpretationsleistungen fähig, ist auch eine „breitere kultur- und sprachgeschichtliche

15 Vgl. hierzu Spinner (2007), S. 175–190.

Betrachtung“ nach wie vor möglich.¹⁶ Entscheidend ist hierbei die methodische Aufbereitung der Inhalte; das zur Verfügung stehende Instrumentarium ist breit gefächert und meist gut geeignet. Immer wieder zu beobachtende Fehlgriffe, die auf eine Verabsolutierung der Methoden gegenüber der Zieldimension des Unterrichts zurückzuführen sind, stellen dabei kein gravierendes Problem dar. Das sehe ich eher in dem Unwillen vieler Kollegen und Schüler, das Thema ‚Mittelalter‘ eingehender im Rahmen der Klassenlektüre zu behandeln. Ob dabei das Studium eine Rolle spielt – nur ein geringer Anteil der Lehramtsstudenten entscheidet sich ja für die Mediävistik als Hauptfach –, sei dahingestellt. Auf jeden Fall dürfte der verstaubte Lektürekanon hier ein wichtiger Faktor sein. Solange nur Franz Fühmanns *Nibelungenlied* und gleich drei Bücher von Auguste Lechner auf der Liste der Lektüreempfehlungen für die siebte Jahrgangsstufe stehen, darf man sich nicht wundern, wenn unsere Klassen lieber *Artemis Fowl*, *Level 4*, *Schattenkinder*, *Löcher*, *Boot Camp* oder andere, einfacher geschriebene, spannendere und aktuelle Texte lesen wollen. Ich kann es ihnen nicht verdenken, aber daran sollte man etwas ändern.

16 Der bayerische Lehrplan sieht diese bezeichnenderweise explizit nicht mehr vor. Vgl. <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26709&PHPSESSID=1b3e17e37f83596f7cc06737821a0139> aufgerufen am 30. 12. 2010.

Bibliographie

Primärtexte

- Colfer, Eoin: *Artemis Fowl*. Berlin 2001.
- Fühmann, Franz: *Das Nibelungenlied*. München 2006.
- Hoppe, Felicitas: *Iwein Löwenritter*. Frankfurt a. M. 2008.
- Kühn, Dieter: *Der Parzival des Wolfram von Eschenbach*. Frankfurt a.M. 1991.
- Lechner, Auguste: *Die Nibelungen*. Würzburg 2008.
- Lechner, Auguste: *König Artus*. Würzburg 2010.
- Lechner, Auguste: *Parzival*. Würzburg 2008.
- Morris, Gerald: *Platz für Parzivals Pagen*. Hamburg 2003.
- Morris, Gerald: *Rache dem ruchlosen Ritter*. Hamburg 2001.
- Peterson Haddix, Margaret: *Schattenkinder*. München 2002.
- Recheis, Käthe: *König Arthur und die Ritter der Tafelrunde*. München 2004.
- Rhue, Morton: *Boot Camp*. Ravensburg 2012.
- Sachar, Louis: *Löcher*. Landsberg 2011.
- Schlüter, Andreas: *Level 4 – Die Stadt der Kinder*. München 2004.

Film

- Gilliam, Terry; Jones, Terry (Regie): *Die Ritter der Kokosnuss*. Drehbuch: Graham Chapman, John Cleese, Terry Gilliam, Eric Idle, Terry Jones und Michael Palin. Produktion: Mark Forstater. Großbritannien 1974.

Forschungsliteratur

- Beste, Gisela: *Lesen*. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 13–52.
- Duby, Georges: *Die Ritter*. München 2001.
- Ders.: *Wirklichkeit und höfischer Traum. Zur Kultur des Mittelalters*. Frankfurt a. M. 1990.
- Hornung, Antonie: *Ody – unser Held. Ein Comic zu Homers Odyssee*. In: *Praxis Deutsch* 115 (1992), S. 40–45.
- Necker-Zeiher, Marianne: *Formen offenen Unterrichts verwenden*. In: Beste, Gisela (Hrsg.): *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 228–248.
- Spinner, Kaspar: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): *Deutsch Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007.
- Wrobel, Dieter: *Kinder und Jugendliteratur nach 2000*. In: *Praxis Deutsch* 224 (2010), S. 4–11.

Arbeitsblatt 1

Ein mittelalterlicher Dichter

Das Bild Wolframs von Eschenbach aus der Manessischen Handschrift (Cpg. 848) ist ca. 70 Jahre nach seinem Tod entstanden.

FRAGEN:

1. Was können wir über sein Aussehen aussagen?
2. Was über seine Person?
3. Wie stellt er sich dar?



Wolfram von Eschenbach in seinem „Parzival“ über sich:¹

- a) Ich bin Wolfram von Eschenbach
und kan ein teil mit sange ...
schildes ambet ist min art.
ichne kan dehein buochstab: ...
disiu âventiure
vert âne der buoche stiure.
ê man si hete für ein buoch,
ich waere ê nacket âne tuoch. (Parz. 114,12 ff.)
- b) Die Frau, die mich wegen meiner Liebeslieder liebt, ist nicht ganz bei Trost!
Wenn ich der Liebe einer schönen Frau bedarf, dann soll sie mir ihren
Liebeslohn für meine Taten mit Schild und Speer geben. (Parz. 115, 13 ff.)
- c) Dort, wo man mich Herr nennt – in meinem Haus –, hätte eine Maus nichts
zu lachen, wenn sie ihre Nahrung zusammenstehlen wollte. Die braucht
niemand vor mir zu verstecken, ich finde sie ohnehin nicht oft. Allzu häufig
muss ich, Wolfram von Eschenbach, das erdulden. Parz. 184,29 ff.)

ÜBERLEGT IN GRUPPENARBEIT:

1. Wie schafft es Wolfram einen Roman von 24810 Versen zu verfassen?
Welche Probleme könnte er dabei haben?
2. Wie kann er sich das leisten?
3. Warum tut er das?

1 Zitate und Übersetzung: Wolfram von Eschenbach: Parzival. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Übersetzt von Wolfgang Spiewok. Stuttgart 1981 (= RUB 3681).

Arbeitsblatt 2

Äventiure – waz ist daz?

Auf diese Frage eines wilden Waldmenschen antwortet ein Artusritter im Roman „Iwein“ von Hartmann von Aue folgendermaßen:

Ich heize ein riter und hân den sin,
daz ich suochende rite
einen man, der mit mir strîte,
der gewâfent si als ich.
Daz priset in und sleht er mich.
Gesige aber ich im an,
so hât man mich für einen man
und werde werder danne ich si.



Bildquelle: <http://bradlaidman.com/wp-content/uploads/2007/08/bbdance15.jpg>

Übersetzungshilfen: hân – habe; gewâfent – bewaffnet; sleht – erschlägt; werder – berühmter

FRAGEN:

1. Was sind die Aufgaben eines Ritters?
2. Was wird interessanterweise *nicht* genannt?

Der Historiker Georges Duby schreibt über die sog. „Juvenes“ (= jugendliche Ritter):

Es geht fröhlich zu in diesen Gruppen junger Ritter. Der Anführer ist verschwenderisch, er liebt den Luxus, das Spiel, die Mimen, die Pferde und die Hunde, und es herrschen überaus freie Sitten. Das Größte aber ist das Kämpfen auf Turnieren wie im Krieg. [...] Die Trupps der „Jungen“ bildeten die Vorhut der feudalen Aggressivität. Immer auf der Suche nach Abenteuern, die „Ehre“ und „Preis“ versprechen, von denen man möglichst reich zurückkehren kann, immer mobil und zum Aufbruch bereit: [...] Die aristokratische Jugend im Frankreich des 12. Jahrhunderts gleicht einer Meute, die zur Abfuhr ihrer überschüssigen Kräfte von den Adelshäusern losgelassen wurde, um Jagd auf Ruhm, Gewinn und weibliche Beute zu machen.¹

FRAGEN:

1. Inwiefern entspricht Dubys Charakterisierung dem Äventiureverständnis des Artusritters?
2. Im mittelalterlichen Frankreich erbte der älteste Sohn den gesamten Besitz. Kannst du dir erklären, warum sich vor allem die jüngeren Söhne diesen Trupps der „Juvenes“ anschlossen? Was strebten sie an?
3. Warum beschreibt Duby die jungen Ritter als „Meute“?
4. Wie wird die ritterliche Äventiurefahrt bei Monty Python veralbert? Ist diese Parodie deiner Ansicht nach gelungen?

1 Georges Duby: „Die ‚Jugend‘ in der aristokratischen Gesellschaft“. In: Ders.: Wirklichkeit und höfischer Traum. Zur Kultur des Mittelalters. Frankfurt a. M. 1990. S. 106, 116.

Arbeitsblatt 3

Warum sollte jeder Artussagen gelesen haben?

Aus Hartmanns Prolog zu seinem „Iwein“.

Swer an rehte güete	1
wendet sîn gemüete	
dem volget saelde und êre.	
Des gît gewisse lère	
küene Artûs der guote,	5
der mit rîters muote	
nâch lobe kunde strîten.	
er hât bî sînen zîten	
gelebet alsô schône,	
daz er der êren krône	10
dô truoc und noch sîn name treit.	
des habent die wârheit	
sîne lantliute:	
si jehent er lebe noch hiute:	
er hât den lop erworben,	15
ist im der lîp erstorben,	
sô lebet doch iemer sîn name.	
er ist vil lasterlicher schame	
iemer vil gar erwert,	
der noch nâch sînem site vert.	20



Statue von König Artus am Grabmal Kaiser Maximilians I. (1512)

Quelle: <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/103359>

ÜBERSETZUNG:

Wer nach dem wirklich Guten strebt, wird Gottes Wohlwollen und Ansehen vor den Menschen erlangen. Das zeigt sich am hervorragenden König Artus, der auf ritterliche Weise seinen Ruhm erkämpft hat. Er hat zu seiner Zeit so vorbildlich gelebt, dass er die Krone des Ruhmes damals getragen hat und sein Name sie noch immer trägt. Insofern haben seine Landsleute recht: Sie behaupten, er lebe heute noch. Er hat solchen Ruhm erlangt, dass – auch wenn er selbst tot ist – sein Name doch immer leben wird. Man ist vor unrühmlicher Schande immer sicher, wenn man sich an seinem Vorbild orientiert.

FRAGEN:

1. Woher stammen nach Hartmanns Meinung die Artussagen?
2. Welche Rolle spielt König Artus für das adlige Publikum Hartmanns? Inwiefern gilt das auch für Kaiser Maximilian I., der zu Beginn der Neuzeit lebte und als „der letzte Ritter“ bezeichnet wurde?
3. Wenn Artus heute leben würde, was meinst du wäre er?

Arbeitsblatt 4

Portfolio zu *Rache dem ruchlosen Ritter*

Auftrag:

Gestalt ein Portfolio, das als kleiner Leistungsnachweis gewertet wird. Die Arbeit soll im Unterricht und zu Hause angefertigt werden. Du musst drei verpflichtende Aufgaben und zwei Wahlaufgaben bearbeiten! Bei der Benotung spielt neben dem Inhalt und dem sprachlichen Ausdruck auch die ansprechende Ausführung (Schrift, Illustrationen) eine wichtige Rolle.

Verpflichtende Aufgaben:

1) Gestalte ein Titelblatt und ein Inhaltsverzeichnis für euer Portfolio. Illustriert das Titelblatt mit selber gestalteten Zeichnungen oder passenden Bildern!

2) Schreibe einen Artikel bzw. einen Kommentar für die Zeitung „Camelots Tag“ *entweder* über den erfolglosen Angriff des Kaisers Lucius *oder* über den unheimlichen Besuch des grünen Ritters am Artushof! (ca. 150 Wörter)

3) Forste über *zwei* der folgenden Begriffe bzw. Personen im Internet oder Sachbüchern nach und schreibe einen *eigenständigen* Bericht darüber, den du mit geeigneten Bildern illustrierst! (ca. 150 Wörter).

a) Camelot b) König Artus c) der heilige Gral d) Morgan le Fay e) Lancelot f) Gawein g) Guinevere h) Avalon

Wahlaufgaben: Bearbeite drei dieser Aufgaben:

4) Erstelle einen illustrierten Steckbrief deiner Lieblingsfigur (Alter, Beruf, Eigenschaften, Wünsche, Lieblingsspeise ...)

5) Ergänze die Geschichte an *einer* der folgenden Stellen:

a) *In der Nacht vor dem Abenteuer in der grünen Kapelle kann Gawein nicht schlafen. Immer wieder lässt er den grünen Gürtel durch seine Hände gleiten und brütet vor sich hin: „Was habe ich getan?...“* Schreibe diesen Text zu Ende, indem du Gaweins Gedanken schilderst, bis er am Schluss eine Entscheidung fällt! (ca. 100 Wörter)

Oder

b) *Während Lancelot am Ende des letzten Turniers besiegt im Matsch sitzt, sieht er, wie Artus die Königin küsst, und denkt: „So ein Mist, wie steh ich denn jetzt da...“* Schreibe diesen Text zu Ende, indem du Lancelots düstere Gedanken schilderst, bis er am Schluss eine Entscheidung fällt! (ca. 100 Wörter)

6) Mittelalterliche Handschriften waren oft illustriert. Versuche dich als Künstler!

a) Entwerfe ein neues Titelbild, passend zur Geschichte mit dem grünen Ritter! *Oder*

b) Zeichne Rossnöck (S. 179 ff.)!

7) Entwerfe ein Kreuzworträtsel mit mindestens 10 Fragen zum Roman (oder auch eine andere Form von Rätsel oder Spiel).

Viel Erfolg und viel Spaß!

Ines Heiser (Marburg)

Nibelungen-Fantasy: Chance oder Schaden für die Schule?

Die Frage, welche Rolle Fantasy-Literatur allgemein im Rahmen des schulischen Deutschunterrichtes einnehmen kann und welchen Einfluss dieses Genre auf die Entwicklung des Mittelalterbildes von Kindern und Jugendlichen haben kann, ist schon mehrfach aufgegriffen worden.¹

Die vorliegende Untersuchung soll sich konkreter nur auf einen Teilaspekt dieser mit der Fantasyrezeption einhergehenden Diskussion beziehen: Breit diskutiert wurde bereits, inwiefern Fantasytexte „nur“ Derivate ihrer mittelalterlichen Vorlagen seien, inwiefern ihnen künstlerische Eigenständigkeit zugeschrieben werden könne und unter welchen Bedingungen sie als angemessene Aktualisierungen mittelalterlicher Diskurse gelten können. Weniger Beachtung hat dagegen die in sich etwas paradoxe Tatsache gefunden, dass – wenigstens außerhalb eines wissenschaftlichen Publikums – die heutige Rezeption beider Texttypen in der Regel in chronologisch umgekehrter Reihenfolge stattfindet: Heutige Leser/innen kennen normalerweise zuerst moderne Bearbeitungen und setzen sich erst anschließend mit den mittelalterlichen Vorlagen auseinander – entweder aus einem durch den modernen Text geweckten Interesse heraus oder aber aufgrund einer extrinsischen Motivation. Geht man daher von dem Prozess des individuellen Wissenserwerbs anstelle von dem der Textproduktion aus, so bildet wohl bei den meisten modernen Lesern die Fantasykultur die Grundlage, auf der ihr Verständnis mittelalterlicher Literatur aufbaut – nicht umgekehrt. Dies gilt umso mehr dann, wenn die Fantasy-Erzeugnisse explizit an eine

1 Vgl. zu den aktuellen Positionen z. B. zuletzt Zierlinger, Ursula: Viel geschmäht und heißgeliebt: Fantasy-Literatur – Ein Gegenstand für den Deutschunterricht? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 57 (2012), S. 333–340, oder auch Hinterholzer, Markus: Alte HeldInnen braucht die Schule. Das Nibelungenlied und der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht. Frankfurt/Main 2007 (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit 1), v. a. S. 33–38.

mittelalterliche Vorlage anknüpfen, anstelle nur allgemein mittelalterliche Motive aufzugreifen.

Die für den Bereich der Didaktik Älterer Literatur entscheidenden Fragen wären mithin: Welche Folgen hat eine „vorgeschaltete“ Fantasyrezeption für das Verständnis ihrer mittelalterlichen Vorlagen? Kann sie möglicherweise als Hilfsmittel verwendet werden, um Verständnisschwierigkeiten vorzubeugen und eine größere Lesemotivation zu schaffen – oder besteht eher die Gefahr, dass durch das vermeintliche Vorwissen aus der Fantasylektüre der Verstehensprozess beeinträchtigt bzw. erschwert wird?

Exemplarisch soll dieses Spannungsfeld für den Bereich der Nibelungen-Fantasy beschrieben werden. Dies scheint aus pragmatischen Gründen sinnvoll: Das *Nibelungenlied* ist einer der wenigen mittelalterlichen Texte, die gegenwärtig in den Lehrplänen für das Fach Deutsch fest verankert sind und für die damit die oben beschriebene Rezeptionsproblematik in der Unterrichtspraxis relevant ist.²

Zunächst wäre hier allerdings noch eine andere Frage zu beantworten: Nibelungen-Fantasy – gibt es ein solches Genre überhaupt?

Die gleiche Frage stellte sich zu Beginn der 1990er Jahre Kai Meyer, der geistige Vater der hier näher zu diskutierenden Romanreihe³ – inzwischen ein renommierter Fantasy-Autor.⁴ Seine Überlegungen beschreibt er in einem Vorwort zu einer 2007 erfolgten Neuauflage seiner vier Nibelungen-Romane wie folgt:

2 Vgl. dazu eine Übersicht bei Feistner, Edith/Karg, Ina/Thim-Mabrey, Christiane: Mittelalter-Germanistik in Schule und Universität. Leistungspotenzial und Ziele eines Faches. Göttingen 2006, S. 145f. Die in der Fantasyliteratur sehr präzente Artustradition wird dagegen im Bereich des schulischen Deutschunterrichtes nur am Rande berücksichtigt und ist – allerdings auch hier nur ansatzweise – eher für den Englischunterricht (Bereich Landeskunde) von Interesse.

3 Mehrbändige Romanreihe *Die Nibelungen*, zuerst 1997 erschienen im ECON-Taschenbuchverlag (Düsseldorf); neben Kai Meyer sind Autoren Bernhard Hennen (*Das Nachvolk*, *Der Ketzerfürst*) Jana Held (*Die Flammenfrau*, *Das Zauberband*) und Jörg Kastner (*Das Runenschwert*). Anfangs veröffentlichte Kai Meyer nur den Band *Der Rabengott* unter eigenem Namen; die übrigen drei Bände (*Das Drachenlied*, *Der Zwergenkrieg*, *Die Hexenkönigin*) erschienen zunächst unter dem Pseudonym Alexander Nix.

4 Eine Übersicht seiner bisher erschienenen Werke findet sich auf Meyers privater Homepage unter www.kaimeyer.com/km/index_d.html (zuletzt aufgerufen am 28.02.2011), ebenso im Internetlexikon wikipedia unter de.wikipedia.org/wiki/Kai_Meyer (zuletzt aufgerufen am 28.02.2011).

„Entstanden war die Idee irgendwann in einer Buchhandlung, als ich mich fragte, warum es eigentlich meterweise Bücher zum britischen Artus-Mythos gibt, aber nur ganz wenige zum Nibelungenlied.“⁵

Diese Beobachtung ist auch heute, fast 20 Jahre später, noch gültig: Es gibt einige bekannte Nacherzählungen des Nibelungenstoffes, die sich allerdings deutlich einer Vermittlung bzw. Tradierung des Originals verpflichtet sehen und damit klar von einer bearbeitenden Fantasyrezeption abzugrenzen sind. Am gängigsten für Kinder bzw. Jugendliche dürften wohl immer noch Bearbeitungen von Auguste Lechner⁶ und Franz Fühmann⁷ sein. Diese beiden Nacherzählungen bilden auch die Grundlage der meisten aktuellen Unterrichtsmodelle und Lehrmaterialien.⁸ Daneben existiert eine Reihe von anspruchsvolleren Nachdichtungen für erwachsene Leser; bekanntestes Beispiel dürfte hier Uwe Johnsons Prosaübertragung des *Nibelungenliedes* sein.⁹

Die Menge der erweiternden Bearbeitungen, die deutlich erkennbar über eine Nacherzählung hinausgehen, wie etwa Wolfgang Hohlbeins *Hagen von Tronje*¹⁰, ist indessen durchaus überschaubar, insbesondere, wenn man sie mit der stetig anwachsenden Anzahl von Neuerscheinungen zum Artus-Stoffkreis vergleicht. Zu nennen wären hier als zwei aktuellere Rezeptionszeugnisse etwa eine 2008 begonnene Comicreihe von Alex Alice¹¹ oder Sven Unterwaldts Filmkomödie *Siegfried*¹² von 2005, dazu die SAT.1-Verfilmung *Die Nibelungen – Der Fluch des Drachen*¹³ von 2004.

5 Meyer, Kai: *Nibelungengold. Der Rabengott. Das Drachenlied. Der Zwergenkrieg. Die Hexenkönigin*. Vier Romane in einem Band. Bergisch Gladbach 2007, S. 7.

6 Ersterscheinung: Lechner, Auguste: *Die Nibelungen. Für unsere Zeit erzählt*. Innsbruck 1951.

7 Ersterscheinung: Fühmann, Franz: *Das Nibelungenlied. Neu erzählt*. Berlin 1971.

8 Z. B. Pohle, Karin: *Das Nibelungenlied*. Neu erzählt von Franz Fühmann. Stuttgart/Leipzig 2007 (= Klett Taschenbücherei Arbeitshefte).

9 Johnson, Uwe: *Das Nibelungenlied*. In Prosa übertragen von Uwe Johnson und Manfred Bierwisch. Frankfurt/Leipzig 2006. Aber auch andere Nachdichtungen sind zugänglich, als weiteres exemplarisches Beispiel wäre zu nennen Köhlmeier, Michael: *Die Nibelungen neu erzählt*. München 1999. Nicht ausdrücklicher berücksichtigt werden sollen hier dramatische Bearbeitungen des Stoffes wie Rudolf Herfurtners *Der Nibelunge* (1993), als Tonkassette bei Patmos 1996.

10 Hohlbein, Wolfgang: *Hagen von Tronje*. Ein Nibelungenroman. Wien 1986.

11 Alice, Alex: *Siegfried*. Bielefeld 2008; Alice, Alex: *Siegfried. II. Die Walküre*. Bielefeld 2009.

12 *Siegfried*. Komödie Deutschland (Constantin) 2005. Regie: Sven Unterwaldt, Drehbuch: Tom Gerhardt, Hermann Weigel.

13 *Die Nibelungen – Der Fluch des Drachen*. Fernsehweiteiler USA/Deutschland/Italien/UK (Tandem Communications) 2004. Regie: Uli Edel, Drehbuch: Diane Duane, Peter Morwood, Uli Edel. Zur Einordnung in das Spektrum der Nibelungenrezeption

Vergleicht man Artusdichtung und *Nibelungenlied* als mittelalterliche Ausgangsstoffe für aktuelle Bearbeitungen, so erhebt sich zwangsläufig die Frage, wie diese klar erkennbare Diskrepanz in der modernen Rezeption zustande kommt: In beiden Fällen ist eine idealisierte hochmittelalterliche Welt der Handlungshintergrund, während die Erzählwurzeln bis in das Frühmittelalter zurückreichen. Beiden Stoffen ist eine nationale Bedeutung eingeschrieben worden, in beiden erscheinen Helden, Magie und innerfamiliäre Zwistigkeiten. Schaut man allerdings etwas genauer hin, so wird klar, dass Unterschiede auf der Ebene der Handlungsorganisation bestehen: Der Artusstoff bietet als Erzählrahmen einen zentralen Handlungsstrang, der mit der Hauptfigur verbunden ist: Erzählt wird der Lebensweg des Idealkönigs Artus, sein Aufstieg zur Macht und schließlich sein Ende im Kampf gegen seinen Verwandten Mordred, wie er bereits in den frühen Überlieferungen durch Geoffrey von Monmouth und Wace berichtet wird. Diese relativ linear verlaufende Handlung stellt zwar ein festes Gerüst dar, enthält aber gleichzeitig in ihrer Funktion als Rahmen sehr viel Spielraum für die Anbindung ergänzender Episoden: Zum einen können in die Phase der Friedensherrschaft des Artus beliebig viele kleinere *aventiuren* inseriert werden, zum anderen ist es möglich, die Erlebnisse einzelner Mitglieder der Tafelrunde ins Zentrum eigener Teilerzählungen zu stellen, wie das bereits von Chrétien de Troyes praktiziert wurde.¹⁴ Die potentiell unendliche Anzahl von ergänzenden Episoden wird dabei durch ein zentrales Element zusammengehalten: durch eine quasihistorische Einordnung der erzählten Ereignisse in die Herrschaftszeit des Artus, womit die Übernahme bestimmter Erzählkonventionen verbunden ist (Figurenrepertoire, Wertekanon). Die Artustradition als solche stellt insofern tatsächlich ein Genre dar, innerhalb dessen bei Einhaltung bestimmter Genreregeln beliebig viele Handlungen erzeugt werden können.¹⁵

vgl. Schiewer, Hans-Jochen: Modernisierungen und Popularisierungen. Der Nibelungenstoff vom 12. bis zum 21. Jahrhundert. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 56 (2009), S. 437–458, S. 456f.

14 Eine weitere Perspektive dieses offenen Erzählrahmens greift Helmut Birkhan auf: Er zeigt für den Bereich der kymrischen Dichtung, dass regional wichtige Heldenerzählungen mit der Artussage verknüpft wurden, indem man deren Protagonisten zu Rittern der Tafelrunde und Kampfgefährten des Artus ernannte; vgl. Birkhan, Helmut: *Keltische Erzählungen vom Kaiser Arthur*. Teil I. Essen 2000 (= Erzählungen des Mittelalters 1), S. 16–27.

15 Dies zeigt sich bereits im späteren Mittelalter mit der Entstehung der sogenannten „nachklassischen“ Artusromane; Mertens bemerkt dazu richtig, dass bereits hier „ein

Die Konstellation der Erzählelemente innerhalb des Nibelungenstoffes ist dagegen eine deutlich andere: Hier ist der gesamte Handlungsverlauf fast schon teleologisch auf das Ende, die Katastrophe hin organisiert. Die einzelnen Handlungsstränge bieten streng genommen wenig mehr als eine Vorgeschichte, die die abschließende Vernichtung der Burgunden begründet. Einzige Ausnahme bilden die – im *Nibelungenlied* eher am Rande erwähnten – Erzählungen einzelner Jugendabenteuer Siegfrieds, wie sie sich in den nordischen *sagas*, wie z. B. der *Thidrekssaga* und der *Volsunga saga*, finden und die sich gleichfalls zyklisch ergänzen ließen. Konsequenterweise ist es daher auch die Figur Siegfried, die die erfolgreichste Rezeptionskarriere aufweisen kann und die in aktuellen Rezeptionszeugnissen am präsentesten ist.¹⁶

arthurisches Rahmenmodell [...] nicht nur von der Sinngebung, sondern auch von der erzählerischen Bedeutung zum Teil nur notdürftige Klammerfunktion übernimmt,“ vgl. Mertens, Volker: *Der deutsche Artusroman*. Stuttgart 1998, S. 176.

- 16 Dies hängt sicherlich zusätzlich mit der nationalen Vereinnahmung dieser Figur seit dem 19. Jh. und deren damit einhergehenden hohen Bekanntheitsgrad zusammen, vgl. dazu Wunderlich, Werner: *Nibelungenpädagogik*. In: *Die Nibelungen. Sage – Epos – Mythos*. Hg. von Joachim Heinze, Klaus Klein und Ute Obhof. Wiesbaden 2003, S. 345–374. Gerade die Überhöhung Siegfrieds als nationaler Idealgestalt ist es indessen, die in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur oft die Basis für eine ironisierende, komische Darstellung bietet. Exemplarisch lässt sich dies zeigen am ersten Band von Tommy Krappweis' *Mara*-Trilogie: In den Romanen muss die 14-jährige Protagonistin Mara mit Hilfe eines Mediävistikprofessors Ragnarök, das Weltende, abwenden und sich mit verschiedenen germanischen Göttern und Helden auseinandersetzen. In den Kapiteln 8 bis 13 des ersten Bandes erhält sie Unterstützung von Siegfried. Vorgestellt wird er ihr durch den Professor als „Siegfried, Ihr persönlicher nordisch-germanischer Superheld!“, vgl. Krappweis, Tommy: *Mara und der Feuerbringer*. Köln 2009, S. 241. Etwas später bezeichnet er ihn als „Klischee auf zwei Beinen“, Krappweis (2009), S. 243, nachdem Mara Siegfrieds Äußeres bewundert hat. Zusätzlich dazu, dass Siegfried durch den einen der beiden Protagonisten durchgehend kritisch-ironisch hinterfragt wird, trägt auch die Handlungsorganisation dazu bei, dass ein antiquiert-fragwürdiges Heldenbild entsteht: Durch ihre übersinnlichen Kräfte versetzt Mara Siegfried und den Drachen nach München auf den Vorplatz des Planetariums, wo der Lindwurm eine Massenpanik verursacht. Siegfried kämpft zwar heldenhaft gegen den Drachen, letztendlich ist es allerdings Mara mit ihren übersinnlichen Kräften, die die Situation endgültig löst, während Siegfried nach einem Sturz bewusstlos zusammenbricht. Im Endeffekt ist es also das 14-jährige Mädchen mit seinen besonderen Fähigkeiten, das innerhalb verschiedener Zeit- und Realitätsebenen sinnvoll und zielführend handeln kann, während Siegfried zwar als tapfer, stark und attraktiv beschrieben wird, allerdings als einziges Handlungsmuster den heroischen Kampf kennt und damit mehrfach zu komischen Eskalationen beiträgt.

Die Anschlussfähigkeit an das Erzählmodell des *Nibelungenliedes* selbst ist dagegen begrenzt, da kaum eine der übrigen Figuren so wie Siegfried als eindeutig wiedererkennbarer Typus gezeichnet ist und sie hauptsächlich als Beteiligte der Endkatastrophe von Interesse sind. Der Nibelungenmythos ist insofern wohl vor allem deshalb nicht Grundlage eines umfassenderen eigenen Erzählgenres geworden, da sein Inhalt in erster Linie eine – abgeschlossene – Handlung, nämlich die Verarbeitung eines historischen Traumas, ist.¹⁷ Diese lässt sich lediglich aus unterschiedlichen Perspektiven erzählen. Im Gegensatz dazu bildet der Artusmythos ein Genre, da sein Inhalt schwerpunktmäßig aus einer ethisch-moralischen Utopie besteht, die gestützt auf ein Repertoire bekannter und deutlich wiedererkennbarer Typen demonstriert wird und damit ausreichend Raum für die Entwicklung von weiteren Handlungen lässt.

Die mit dieser unterschiedlichen Stoffdisposition einhergehende Problematik war Kai Meyer und seinen Mitautoren mindestens vom Grundsatz her bewusst. 2007 umreißt Meyer im Rückblick das Konzept der Romanreihe *Die Nibelungen* folgendermaßen:

„Mehrere Autoren nehmen sich jeweils eine der Haupt- oder Nebenfiguren des Nibelungenliedes vor und schreiben eigene Geschichten über sie. Das konnten Jugendabenteuer sein, Erlebnisse, die zeitgleich zum Lied spielen oder auch danach – wobei letzteres in Anbetracht der hohen Sterblichkeit an Etzels Hof einigermaßen schwierig geworden wäre. Möglich war prinzipiell alles, mit einer einzelnen [sic!] strengen Vorgabe: Auf gar keinen Fall durften Widersprüche zum Inhalt des Nibelungenliedes auftauchen, das für alle Beteiligten die unantastbare Serienbibel sein sollte.“¹⁸

Die geplanten Romane sollten somit das *Nibelungenlied* als Ausgangspunkt nehmen, in ihrer Handlung allerdings nicht damit identisch sein. Es sollten ausdrücklich „eigene Geschichten“ entstehen, die über ihre Figuren mit dem Nibelungenstoff zu verbinden wären – das Konzept entspricht damit dem Modell des arthurischen Erzählrahmens. Die durch den bekannten Ausgang der Rahmenhandlung entstehenden Einschränkungen wurden dabei von den Autoren berücksichtigt, wie Meyers ironischer Hinweis auf die „Sterblichkeit an Etzels Hof“ zeigt.

17 Zu den historischen Hintergründen vgl. zusammenfassend Heinzle, Joachim: *Das Nibelungenlied. Eine Einführung*. Frankfurt a.M. 1996, S. 20–27.

18 Meyer (2007), S. 7.

Die Ernsthaftigkeit des Planes mehrerer eigenständiger, aber zum Ausgangstext passender Erweiterungen dokumentiert sich ebenso dadurch, dass auch Bernhard Hennen in der Neuauflage seines Nibelungenromans *Der Ketzerfürst* darauf verweist, dass

„[d]ie große Saga „Die Nibelungen“ [...] keine Nacherzählung [ist]. Jeder Roman erzählt eine neue, aufregende Geschichte um einen Helden des Epos. Gleichwohl lassen sich die Romane in die Chronologie des Liedes einordnen.“¹⁹

In der hier zitierten Neuauflage von 2003 wird im Anschluss an diese Erklärung zusätzlich ein Schaubild beigelegt, in dem die Nibelungenromane in den Handlungsablauf des *Nibelungenliedes* eingebaut werden.²⁰

Dass der so skizzierte Schreibplan mindestens aus ökonomischer Sicht erfolgreich umgesetzt wurde, zeigt sich daran, dass sowohl Meyers als auch Hennens Nibelungenromane bis heute mehrere Auflagen bei verschiedenen Verlagen erlebt haben.²¹ Damit verkaufen sie sich seit etwa fünfzehn Jahren immer noch erfolgreich, was auf dem eher schnelllebigen Fantasymarkt durchaus bemerkenswert ist. Die Neuauflagen der Romane zeigen zudem allein durch das jeweilige neue Layout und die Covergestaltung,²² dass die Nibelungen-Saga längst nicht mehr als reine Fantasyliteratur, sondern als anspruchsvollere Belletristik vermarktet wird. Gerade Familien mit Bildungsinteresse stellen ein dankbares Publikum dar für solche Literaturprodukte, die – wenigstens vermeintlich – Inhalte kultureller Tradition in zeitgemäßer Form Heranwachsenden nahe bringen.

Erfolg beim Lesepublikum und ein gewisser Bekanntheitsgrad der Romane erhöhen allerdings zwar die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen mit diesen bereits vor einer möglichen Lektüre des *Nibelun-*

19 Hennen, Bernhard: *Der Ketzerfürst. Ein Nibelungenroman*. München 2003, S. 371.

20 Hennen (2003), S. 372.

21 Meyer: 1997 bei ECON; 2001 bei Heyne, 2007 bei Bastei-Lübbe. Hennen: 1997 bei ECON, 2003 bei Piper.

22 Besonders deutlich zu erkennen ist dies im Fall Meyer: Zeigt die ECON-Ausgabe noch einen finster gezeichneten gepanzerten Ritter mit Schwert und Morgenstern vor einem Tor, aus dem Flammen schlagen, in denen ein zweiköpfiger Drache zu sehen ist, so ist auf der Heyne-Ausgabe eine Abbildung zu sehen, die einem historistischen Gemälde nachempfunden ist und auf der ein Ritter mit rotem Mantel auf weißem Pferd von einer weißgekleideten Dame Abschied nimmt. Die Bastei-Lübbe-Ausgabe gestaltet das Cover dagegen im Stile einer mittelalterlichen Buchmalerei: Auf einem Pergamentgrund sind vor einer mit Wandteppichen behängten Zinnenwand vier reichgekleidete Personen erkennbar.

genliedes in Kontakt getreten sein können, sie sagen aber nur wenig darüber aus, wie die Umsetzung des Nibelungenfantasy-Projekts auf inhaltlicher Ebene realisiert wurde.

Im Folgenden ist daher zunächst einmal kurz darzustellen, inwiefern Meyer den von ihm selbst formulierten Vorgaben gerecht wird, „eigene Geschichten“ der Protagonisten des *Nibelungenliedes* zu verfassen, ohne dabei Widersprüche zum Inhalt der „Serienbibel“ zu erzeugen.

Aus Platzgründen beschränke ich mich bei der Analyse auf die vier Romane der Reihe, die auf Meyer selbst zurückgehen. Es sind dies *Der Rabengott* mit der Hauptfigur Hagen von Tronje, *Das Drachenlied* und *Der Zwergenkrieg*, die sich um Alberich und den Hort ranken, und *Die Hexenkönigin* mit Kriemhild als Protagonistin. In Hinblick auf die beiden Alberich-Romane ist deren Bezug zum Nibelungenstoff schnell umrissen: Abgesehen davon, dass eine der Hauptfiguren den Namen Alberich trägt und einen Schatz bewachen soll, haben beide Texte sehr wenig mit der Nibelungentradition zu tun. Sie berufen sich eher auf Erzählelemente und -strategien aus Tolkiens *Herr der Ringe*; diese Verbindung stellt Meyer selbst im mehrfach zitierten Vorwort zur Neuauflage auch ausdrücklich her.²³ *Das Drachenlied* ist eine klassische Queste-Erzählung, die berichtet, wie eine Gruppe gegensätzlicher Gefährten sich auf den Weg macht, um einen magischen Gegenstand zu gewinnen. Dass einer von ihnen der Horthüter Alberich ist, der damit den Verlust der Tarnkappe durch Siegfried ausgleichen will, ist eher nebensächlich, auch wenn zu Beginn die Geschichte von Siegfrieds Hortgewinn kurz aufgegriffen wird.²⁴ Gleiches

23 Vgl. Meyer (2007), S. 9: „Der Roman [Der Zwergenkrieg] entstand hauptsächlich, um einen Satz von Tolkien zu stehlen, den ich bis heute für einen der eindrucklichsten im *Herrn der Ringe* halte: „Trommeln! Trommeln in der Tiefe!“ [...] Die Quintessenz dessen, was ich an der Bildsprache Mittelerde mag, habe ich mir in diesem Buch fürs erste von der Seele geschrieben.“

24 Meyer, *Das Drachenlied* (2007), S. 179f.: „Die Tür flog auf und herein kam Alberich. [...] Man hört weithin vom Schicksal der Fürsten Nibelung und Schilbung“, erklärte der Riese [einer der späteren Gefährten, ein Hunne namens Löwenzahn] mit schwerer Zunge [...]. Überall erzählt man sich, wie die Fürsten den Helden Siegfried baten, das Erbe ihres Vaters für sie aufzuteilen. Der Xantener aber erschlug sie beide und ihre Männer noch dazu und erhob eigens Anspruch auf den Schatz. Es heißt, er habe Euch, Herr Horthüter, im Kampf besiegt und Euch die Tarnkappe entrissen. [...] Es heißt, ohne Tarnkappe werde es Euch schwerfallen, den unermesslichen Hort der Nibelungen zu bewachen. Deshalb bin ich hier, um mit Euch neue Heldentaten zu vollbringen.“

gilt für den *Zwergenkrieg*: Hier wird die Vorgeschichte zum *Drachenlied* ausgebreitet – die Lebensgeschichte von Alberichs Mutter Grimma, einer Zwergenheerführerin, die einen Spähtrupp auf unterirdischen Wegen in die legendäre alte Heimat des Zwergenvolkes irgendwo im Norden führen soll. Die Verbindung zum Nibelungenstoff ist im zweiten Roman hauptsächlich über die genealogische Verknüpfung und die Bindung der Zwergenfamilie an den Schatz hergestellt.

Misst man die beiden Alberich-Romane an Meyers Vorgabe, dass keine Widersprüche zum *Nibelungenlied* auftreten dürfen, so ist diese erfüllt: Der zweite Roman (*Der Zwergenkrieg*) spielt etwa 200 Jahre vor Siegfrieds Hortgewinn und der zeitnah damit zusammenfallenden Queste Alberichs.²⁵ Allein schon aus diesem Grund ist der Zusammenhang zum *Nibelungenlied* sehr vage, dazu kommen noch die räumliche sowie die thematische Distanz: *Der Zwergenkrieg* spielt sich größtenteils in einem unterirdischen Stollensystem ab und besteht im Wesentlichen aus der Beschreibung der misslungenen Expedition Grimmas. Die beiden Aspekte, die für die Nibelungenthematik von Interesse sind, bestehen darin, dass die Zwerge als Diener von Schilbung und Nibelung zuvor den Nibelungenhort zusammengetragen haben (eine Motivation dafür wird nicht genannt),²⁶ sowie aus dem Fund der Tarnkappe durch Grimma in einer unterirdischen Kapelle.²⁷ Diese beiden Gegenstände – der Schatz und die Tarnkappe – sind dabei zwar für das *Nibelungenlied* von wesentlicher Bedeutung, nicht aber für Meyers *Zwergenkrieg*: Die Tarnkappe findet Grimma erst, nachdem das Scheitern der Expedition bereits unabwendbar ist, sie hat auf den weiteren Handlungsverlauf keinen entscheidenden Einfluss. Ähnliches ist in Zusammenhang mit dem Hort festzustellen: Er ist zwar vorhanden und vorgeblich der Grund für den Aufenthalt der Zwerge im Hohlen Berg, hat aber für die weitere Entwicklung der Handlung keine Bedeutung und wird von den Zwergen am Ende dort zurückgelassen; lediglich die schwangere Grimma bleibt und wird ihr Kind – Alberich – mit der Bewachung betrauen.²⁸

25 Meyer, *Der Zwergenkrieg* (2007), S. 335: „PROLOG. Zweihundert Jahre früher“.

26 Meyer, *Der Zwergenkrieg* (2007), S. 343.

27 Meyer, *Der Zwergenkrieg* (2007), S. 457f.

28 Meyer, *Der Zwergenkrieg* (2007), S. 499f.

Ähnlich stellt sich die Situation im ersten Roman dar: Hier geht die Handlung zwar in gewisser Weise von einem Ereignis aus der Nibelungen saga – dem Hortgewinn – aus; sie führt aber nicht wieder zu diesem Kontext zurück. Die Niederlage Alberichs gegen Siegfried als Reisegrund ist ein willkürlich gesetztes blindes Motiv, das austauschbar bleibt. Auch hier entstehen logischerweise keine Sinninterferenzen zum *Nibelungenlied*: Das *Drachenlied* bezieht sich mit dem Hortgewinn Siegfrieds auf ein Ereignis aus der Vorgeschichte des *Nibelungenliedes*, die Romanhandlung ließe sich, wie gefordert, parallel zur Handlung des Epos irgendwann vor Siegfrieds Ermordung einordnen – nach Siegfrieds Tod holen Gernot und Giseler den Hort nach Worms,²⁹ so dass damit ein *terminus ante quem* gesetzt wäre, nach dem Alberich aus der Funktion als Horthüter ausscheidet.

Ähnlich lose dem Nibelungenstoff assoziiert ist der Kriemhildroman *Die Hexenkönigin*. Thema ist eine Jugendgeschichte Kriemhilds: Die burgundische Prinzessin versucht hier, ihr Volk vor einer Pestepidemie zu retten, und trifft dabei bereits einmal auf den jugendlichen Hunnenprinzen Etzel. Damit verknüpft wird ein Motiv aus der Edda, der Diebstahl des Skaldenmets durch Odin. In der *Hexenkönigin* ist der Dieb ein fahrender Sänger, Jodokus, der damit die Pestepidemie und den Zorn der alten Götter auf das inzwischen größtenteils christliche Burgundenland herabbeschworen hat. Wie in den beiden Alberichromanen ist die Verbindung zum Nibelungenstoff nur über einzelne Motive gegeben, die zwar für das *Nibelungenlied* wichtig sind, für den Roman aber nur untergeordnete Bedeutung haben: So treffen zwar Kriemhild und Etzel hier bereits aufeinander, sind sich grundsätzlich sympathisch, vertreten aber sehr verschiedene weltanschauliche Positionen und sind zudem auf gegnerischen Seiten in einen Konflikt zwischen zwei Reichen verstrickt, so dass sie keine engere Beziehung zueinander herstellen.³⁰ Daneben greift Meyer Kriemhilds Falkentraum³¹ aus dem *Nibelungenlied* auf: Im Gespräch mit der titelgebenden Hexenkönigin Berenike erinnert sie sich an den Traum und erfährt eine Vision, die diesen Traum fort-

29 *Das Nibelungenlied*. Mittelhochdeutscher Text und Übertragung. Bd. I. Hg. von Helmut Brackert, Frankfurt/Main 2008, Strophe 1117–1125.

30 Meyer, *Die Hexenkönigin* (2007), ab Kapitel 6 passim.

31 *Das Nibelungenlied* (2008), Strophe 13–19.

führt.³² Die beiden Adler, die – im *Nibelungenlied* ebenso wie bei Meyer – den Falken getötet haben, werden von einem Kämpfer in einer Bronzerüstung erschlagen, den sie zuvor ebenfalls angriffen; am Ende der Vision erkennt sich Kriemhild selbst in diesem Kämpfer wieder. Beabsichtigt ist in diesem Kontext natürlich eine Vorausdeutung auf die Handlung des *Nibelungenliedes*, wo Kriemhild im zweiten Teil Hagen und Gunther, die beiden Adler aus dem Traum, töten (lassen) wird. Für *Die Hexenkönigin* bleibt die Vision allerdings komplett irrelevant, da sie weder für die Leser noch für Kriemhild gedeutet wird: „[Berenike sagte: „Die Bilder] waren in dir, Prinzessin [...]. Ich habe die Bilder hervorgeholt [...], doch deuten kann ich sie nicht.“³³

Zusammenfassend lässt sich damit in Hinblick auf die drei genannten Romane Folgendes feststellen: In allen drei Fällen wirkt die Verbindung zum *Nibelungenlied* eher gezwungen. Zwar treten namensgleiche Figuren als Protagonisten in den Romanen auf, alle weiteren verbindenden Elemente bleiben aber in den modernen Texten funktionslos und sind teilweise – wie etwa der Verweis auf den Falkentraum – überhaupt nur für Leser/innen verständlich, die eine Kenntnis des *Nibelungenliedes* bereits mitbringen. Noch dazu weisen die Handlungsschwerpunkte eine deutliche Distanz zum Ausgangstext auf. Die Einordnung in die Kategorie „Nibelungenroman“ ist damit eher irreführend, Sinninterferenzen zwischen *Nibelungenlied* und diesen Folgetexten entstehen allerdings nicht.

Ganz anders stellt sich die Situation in Hinblick auf den *Rabengott* dar, Meyers ersten Nibelungenroman über Hagen von Tronje – bezeichnenderweise ist dies der einzige Roman, den Meyer ursprünglich schreiben wollte.³⁴ Meyer nennt als literarische Vorbilder hier Robert E. Howards *Conan*-Geschichten und Karl Edward Wagners *Kane*-Romane.³⁵ Die Handlung stellt sich kurz zusammengefasst wie folgt dar:

32 Meyer, *Die Hexenkönigin* (2007), S. 642f.

33 Meyer, *Die Hexenkönigin* (2007), S. 644.

34 Meyer (2007), S. 8: „Weil ich selbst die Idee zur Serie hatte, sicherte ich mir gleich zu Anfang eine der interessantesten Figuren der Nibelungensage – den finsternen Hagen von Tronje. Ursprünglich wollte ich nur diesen einen Roman beisteuern und dann den anderen Autoren die Fortführung überlassen.“

35 Vgl. Meyer (2007), S. 8.

Im Prolog wird erzählt, wie Hagen als kleiner Junge bei Hochwasser in ein herrenloses Boot auf dem Rhein steigt. Dieses trägt ihn fort, er findet eine Gruppe von Tannen, in denen Goldschmuck aufgehängt ist; den Schmuck nimmt er an sich. Die eigentliche Erzählhandlung setzt mehrere Jahre später ein. Hagen kommt nach einem Kampf zu sich und ist blind. Während er auf der Kampfstätte herumirrt, trifft er auf ein Mädchen, das seine Wunden versorgt; sie nennt sich selbst „Nimmermehr“. Als Dank für die Versorgung bittet sie um seinen Schutz. Hagen begleitet das Mädchen auf einer Reise zu einem legendären Ort, dem „Herbsthaus“; dabei fasst er für Nimmermehr seine Lebensgeschichte zusammen. Erzähltechnisch werden die Berichte Hagens ergänzt durch Rückblenden. Es stellt sich heraus, dass das Gold, das er als Junge an sich genommen hat, einem Wassergeist aus dem Rhein, dem Siebenschläfer, gehört. Um für den ungewollten Diebstahl zu büßen, musste er sich verpflichten, jeden Monat eine immer größere Menge Gold in den Fluss zu werfen. Dies Gebot erfüllt er zunächst durch Diebstähle. Als er schließlich als Knappe von zuhause fortgeschickt wird, stellt er die Goldopfer ein, da er sich in Sicherheit fühlt. In der Folge tötet der Wassergeist nicht nur seine Eltern, sondern auch die Familie des Adligen, bei dem er seine Knappenzeit verbringt und in dessen Tochter Hagen sich verliebt hatte; Anlass genug für Hagen, nicht das Leben eines Ritters zu führen, sondern als Söldner möglichst viel Gold zu verdienen, um den Flussgeist bezahlen zu können. Nach einigen weiteren Verwicklungen und Kämpfen auf ihrer gemeinsamen Reise erfährt er, dass „Nimmermehr“ ebenfalls ein Geist ist, die kleine Schwester seiner ehemaligen Geliebten, die hofft, mit seiner Hilfe im Reich des Siebenschläfers mit den Seelen ihrer Familie vereint zu werden. Hagen ertrinkt beinahe im Rheinhochwasser, entkommt aber und beschließt, bei seinen Bruder Dankwart in Worms ein neues Leben zu beginnen.

Wie schon für die übrigen Romane, so lässt sich auch hier feststellen, dass die Ereignisse aus dem *Rabengott* sich chronologisch der Handlung des *Nibelungenliedes* zuordnen lassen: Sie sind dieser vorangestellt, wie dies auch in der bereits zitierten Übersichtsgraphik bei Hennen angegeben wird.³⁶ Anders als bei den übrigen Texten ist hier allerdings über die zusätzliche Charakterisierung Hagens ein tatsächlicher Bezug zwischen Ausgangs- und Folgetext hergestellt, indem ein Grund dafür hergeleitet wird, warum Hagen Gold in den Rhein wirft. Die von Meyer konstruierte Vorgeschichte beeinflusst damit allerdings in der Folge grundlegend auch das Verständnis von Handlungsstruktur und Sinngehalt des *Nibelungenliedes*, wenigstens, wenn die Lektüre unreflektiert und unkommentiert erfolgt: Jemand, der die Lektüre *Der Rabengott* als Vorwissen mitbringt, kennt Hagen als düstere, betrügerische Gestalt,

36 Hennen (2003), S. 372.

die dem Fluch des Flussgeistes verfallen ist. Konfrontiert mit Hagens Handlung, den Nibelungenschatz in den Rhein zu werfen, wird vor diesem Hintergrund automatisch die Deutung erfolgen, dass es sich um ein weiteres Goldopfer an den Wassergeist handelt. Weitergehend wäre sogar eine Interpretation möglich, die Hagens gesamtes Agieren im Epos dadurch motiviert sähe, aus persönlichen Gründen in den Besitz des Hortes zu gelangen.

Diese Lesart widerspricht allerdings der mittelalterlichen Vorlage. Hagens Motivation wird im *Nibelungenlied* sehr genau beschrieben: Gemeinsam mit Gunther veranlasst er nach Siegfrieds Tod, dass der Schatz als Besitz Kriemhilds nach Worms gebracht wird. Nachdem Kriemhild beginnt, das Gold großzügig zu verschenken, wird über ihn gesagt: „*daz dâ reite Hagene, ob si solde leben/nach deheine wîle, daz si sô manigen man/ in ir dienst gewunne daz es in leide müez' ergân.*“³⁷ Gunther gegenüber bringt er seine Bedenken zur Sprache, der teilt sie zwar, will aber die Versöhnung nicht aufs Spiel setzen – Hagen stellt sich darum als Ausführender für die Entziehung des Goldes zur Verfügung.³⁸ Zunächst nehmen die Verbündeten Kriemhild nur die Schlüssel zur Schatzkammer ab. Der Plan, den Unfrieden stiftenden Schatz zu versenken, stammt von Gernot, nachdem Giseler sich in dieser Frage auf Seiten Kriemhilds gestellt hatte („*ê daz wir immer sîn/ gemüet mit dem golde, wir soldenz in den Rîn/allez heizen senken, daz ez niemer wurde man*“)³⁹. Hagen nutzt schließlich eine Abwesenheit der Könige und versenkt den Schatz im Rhein, bevor Giseler zugunsten Kriemhilds einschreiten kann.

Im mittelalterlichen Text stehen also ganz handfeste politische Überlegungen im Zentrum: Der Schatz, auch als *kreftigez guot*, als „machtverleihender Besitz“ bezeichnet, stellt für die Burgunden eine Gefahr dar, weil Kriemhild ihn zur Anwerbung von Gefolgsleuten verwendet und die Missstimmungen wegen Siegfrieds Tod nur notdürftig beigelegt

37 *Das Nibelungenlied* (2008), Strophe 1128: „... daß Hagen die Warnung aussprach: sie würde, wenn sie noch eine Zeitlang am Leben bliebe, so viele Männer in ihren Dienst verpflichten, daß es für die Burgunden gefährlich werden könnte.“ (Übers.: Brackert).

38 *Das Nibelungenlied* (2008), Strophe 1131: „*lât mich den schuldigen sîn*“ („Lasst mich die Schuld auf mich nehmen.“).

39 *Das Nibelungenlied* (2008), Strophe 1134: „Ehe daß wir uns selbst auf immer mit diesem Schatz belasten, sollten wir lieber alles in den Rhein versenken lassen, damit niemand wieder in seinen Besitz gelangt.“ (Übers.: Brackert). Grundlage der verwendeten Ausgabe und damit der Interpretation ist die Überlieferung der Handschrift B.

wurden. An der Entziehung des Goldes beteiligt sind Gunther, Gernot und Hagen – nur Giselher nicht, der sich erfolglos bemüht, Kriemhilds Interessen zu wahren. Platz für eine Einzelintrige Hagens bleibt hier nicht. Ebenfalls grundlegend unterschiedlich ist die Bedeutung, die das Versenken als solches hat: Während bei Meyer der Flussgeist das Gold in seinen Besitz nimmt, das Versenken also ein *Abgeben* ist, ist im *Nibelungenlied* der Rhein lediglich als sicherer Lagerungsort gedacht, das Versenken ist also nur ein *Verstecken* – auf die Option, das Gold später zurückzuholen, wird mehrfach ausdrücklich angespielt.

Im direkten Vergleich sind dies Unterschiede, die klar auf der Hand liegen. Das Beispiel zeigt allerdings recht eindrücklich, dass auch und gerade Erweiterungstexte, die sich chronologisch deutlich vom Handlungsgefüge ihrer Vorlage abgrenzen, das Verständnis dieser Vorlage bei ihren Rezipient/innen nachhaltig beeinflussen können. Bei Meyer geschieht diese Einflussnahme über die Zuschreibung bestimmter Charaktermerkmale an die Figur, die als Protagonist beide Texte miteinander verbindet. Weniger erfahrene Leser setzen meist zunächst automatisch eine Kontinuität von Figuren auch innerhalb verschiedener Werkkontexte an – für Schüler/innen ist Hagen insofern immer „derselbe Hagen“, solange keine offensichtlichen Diskrepanzen zutage treten. In der Folge wird – solange keine ausdrückliche Thematisierung dieses Problems erfolgt – die moderne Romanfigur aus dem eigentlich sekundären Fantasytext in die subjektive Schülerlesart des mittelalterlichen Ausgangstextes zurücktransportiert werden.

Man kann also sagen, dass in diesem speziellen Fall das in der Privatlektüre erworbene Vorwissen es erschwert, die eigenen Inhalte des *Nibelungenliedes* angemessen wahrzunehmen, insbesondere, da die Täuschung bei Meyer Hagens typischer *modus operandi* ist: In der Meyer-schen Lesart wäre somit im *Nibelungenlied* nur die „offizielle“ Begründung für den Diebstahl des Hortes angegeben, während die Schüler/innen als vermeintliche Experten in der Kombination beider Texte die „wahren“, nur bei Meyer genannten egoistischen Beweggründe Hagens zu erkennen glauben.

Anzumerken ist selbstverständlich, dass ein solcher Abgleich zweier verschiedener Bedeutungsgefüge auch dann stattfindet, wenn die Schüler/innen zuerst den mittelalterlichen Ausgangstext und anschließend

einen der modernen Folgetexte lesen. Auch in diesem Fall können Sinninterferenzen auftreten, allerdings kommt es in dieser Konstellation nur ausgesprochen selten dazu, dass Fehlinterpretationen entstehen: Den Schüler/innen ist hier ausdrücklicher bewusst, dass die modernen Autoren sich auf die ihnen bereits bekannte Vorlage beziehen und in der künstlerischen Auseinandersetzung damit bestimmte Freiheiten nutzen.

Welches Fazit lässt sich zusammengefasst für den Deutschunterricht ziehen? Zunächst eines: Die – definitiv wünschenswerte – private Lektüre der Schüler/innen hat Einfluss auf ihre Interpretationsleistungen im Deutschunterricht und muss daher unbedingt explizit thematisiert werden. Geschieht dies nicht, haben die Vorerfahrungen aus der privaten Lektüre gerade im Bereich mittelalterlicher Literatur oft keine unterstützende Wirkung, sondern beeinflussen den Leseprozess mit teils verfälschenden Vorannahmen. Dies kann entweder, wie oben gezeigt, auf dem Gebiet der konkreten Figurenzeichnung bzw. Handlungsorganisation geschehen, aber auch allgemeinere anachronistische Vorstellungen betreffen. *Die Hexenkönigin* enthält etwa folgende Kurzcharakteristik von Kriemhild:

„sie war [...] die Schwester des Königs und so hatte man sie auf manches vorbereitet, das einem Fräulein ihres Standes zustoßen mochte. Sie konnte recht gut mit dem Dolch und leidlich mit einem Schwert umgehen [...] Man hatte sie sogar mit der furchtbarsten aller Möglichkeiten, einer Schändung durch gegnerische Krieger, vertraut gemacht, indem man ihr Frauen vorstellte, die solche Schrecken durchgemacht hatten und ihr von ihren Erlebnissen berichteten.“⁴⁰

Die hier dargestellte Erziehung einer Prinzessin ist kaum mit den tatsächlichen Erziehungslehren des Mittelalters überein zu bringen, ebenso wenig wie die Tatsache, dass Etzel, als er Kriemhild das erste Mal trifft, an ihr ihr Aussehen, *ihre Wildheit* und *ihre zänkische Art* lobt und zufrieden resümiert „*Ihr seid nicht leicht zu bändigen. Das spricht für Euch.*“⁴¹

Werden Vorkenntnisse dagegen transparent gemacht und in eine produktive Beziehung zum bearbeiteten Text gesetzt, können daraus anspruchsvolle Erkenntnisse für die Bereiche der Rezeptionsästhetik, des Kulturtransfers und des kulturellen und gesellschaftlichen Wandels

40 Meyer, *Die Hexenkönigin* (2007), S. 623.

41 Meyer, *Die Hexenkönigin* (2007), S. 625.

gezogen werden. Die Schüler/innen können im Vergleich der Meyer-Romane mit dem *Nibelungenlied* erkennen, wie moderne Mittelalterrezeption abläuft und wie in der Kombination verschiedener literarischer Einflüsse (Nibelungen – Tolkien – Howard/Wagner) neue Werke konstruiert werden.

Diese Kombination der beiden Sphären kann auf verschiedene Art erfolgen, abschließend seien hier nur einige Anregungen genannt: Denkbar ist – wenn der Zeitrahmen großzügig genug gestaltet ist – ein Projekt, das den Vergleich zweier Texte zum direkten Inhalt hat und mit einer Präsentation (z. B. Ausstellung von Lernplakaten oder Gestaltung von Internetseiten) abgeschlossen werden kann. Ist dies nicht möglich, so sollte mindestens zu Beginn einer Unterrichtseinheit zum *Nibelungenlied* z. B. in Form eines Brainstormings abgefragt werden, ob die Schüler/innen bereits weitere Texte oder Filme zur Nibelungenthematik kennen. Diese bereits bekannten Nibelungenbearbeitungen können von den jeweiligen Schüler/innen in der Klasse vorgestellt und zum Abschluss mit dem gemeinsam bearbeiteten Text verglichen werden. Ebenfalls möglich ist eine Art „Fehlersuche“ in einem modernen Text, der den Schüler/innen im Anschluss an die Lektüre der mittelalterlichen Vorlage durch die Lehrkraft vorgestellt wird.

Detlef Goller, Andrea Meisel (Bamberg)

Die Nibelungen in der Grundschule: Annette Neubauers „Das rätselhafte Schwert“*

„Zu Beginn meines Studiums war mir der Begriff ‚Mediävistik‘ fremd und ich musste zuallererst im Internet recherchieren, was darunter zu verstehen ist. Nachdem ich wusste, dass es sich um mittelalterliche Literatur und Sprache handelt, habe ich mir gedacht: ‚Oh mein Gott! Und was bringt mir das bitte für ... ??‘“¹

Egal, mit welchem Berufsziel dieses Zitat einer Germanistikstudentin fortgesetzt wird, treffender könnte die Stellung von mittelalterlicher Sprache und Literatur im Universitätsleben und die vermeintliche Diskrepanz zu ihrer alltagspragmatischen Nutzenanwendung kaum beschrieben werden. Sucht man nach Ursachen auf Seiten der Studierenden, so lässt ihre eigene schulische Erfahrung kaum etwas anderes als diese Artikulation von Fremdheit und Befremden erwarten. Trotz der in diesem Band beschriebenen Versuche von engagierten und interessierten Lehrern,² das Mittelalter in der Schule weiterhin am Leben zu halten bzw. wieder zu beleben, bleibt doch die mittelalterliche Sprache und Literatur

* Annette Neubauer: *Das rätselhafte Schwert*, Hamburg (Cornelsen: Sagenhafte Abenteuer 1) 2009.

1 Alle in diesem Beitrag zitierten Aussagen sind studentischen Essays zum Thema ‚Sinn und Unsinn mittelalterlicher Sprache und Literatur im Grundschulunterricht‘ entnommen, die zwischen 2009 und 2010 im Rahmen verschiedener Seminare zum Thema ‚Mittelalterliche Literatur im Grundschulunterricht‘ an der Universität Bamberg entstanden sind. Genauso wie die Beteiligten am unten angeführten Unterrichtsprojekt sind die Verfasserinnen dieser Essays ausnahmslos zukünftige Lehrerinnen.

2 Im Folgenden wird bei den Bezeichnungen für Lehrer und Schüler ausschließlich die maskuline Form verwendet. Die in der schulischen Realität vorliegende „Minderheits-situation männlicher Grundschullehrer“ (Ingo Niehaus: *Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – Erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen*, 2011, S. 5. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/faultstich-wieland/Grundschullehrer%20-%20Ergebnisse%20aus%20Interviews%20und%20Beobachtungen.pdf> zuletzt abgerufen am 22.03.2012) spiegelt sich auch in den hier zitierten Seminaren für den Grundschulunterricht wider: Ca. 95% der Teilnehmer sind angehende Grundschullehrerinnen.

im schulischen Unterricht weitgehend außen vor: Im Wintersemester 2010/11 gab von ca. 150 Studierenden in obligatorischen Mediävistikseminaren an der Universität Bamberg knapp die Hälfte an, dass in ihrer Schulzeit überhaupt keine mittelalterliche Literatur im Unterricht thematisiert wurde. Dabei ist mit einem ersten Blick auf die Curricula weder Lehrern noch Schülern ein Vorwurf zu machen, da es die Lehrpläne für den Deutschunterricht in vielen Bundesländern bereits möglich und deshalb auch üblich machen, dass sich selbst Abiturienten mit keinem einzigen mittelalterlichen Text auseinandersetzen müssen. Fragt man, wie es die Studierende im Eingangszitat getan hat, nach dem Ertrag von mittelalterlicher Sprache und Literatur gar für ihren tatsächlich angestrebten Beruf des Grundschullehrers, so liegt dieser eher bei Null und paart sich mit dem häufig auch deutlich artikulierten Missfallen, dass man die in den Mediävistikseminaren zu investierende Zeit und Energie doch in anderen Veranstaltungen gewinnbringender einsetzen könnte.

Dieser Beitrag versucht in einem ersten Teil, einige Antworten auf die eingangs gestellte Frage mit Blick auf Schüler und Lehrer als Hauptakteure des schulischen Unterrichts zu geben. Danach folgt im zweiten Teil die Vorstellung eines aus diesen Antwortversuchen entstandenen konkreten Unterrichtsprojektes.

1 Allgemeine Überlegungen

So pejorativ das Eingangszitat auch wirken mag, so basiert diese Einschätzung relativ eindeutig auf der Alterität der mittelalterlichen Sprache und Literatur. Für die angehenden Lehrer scheint vor allem die sprachliche Alterität auch noch nach den an der Universität besuchten Einführungsseminaren derartig undurchdringbar und vor allem auch nutzlos für ihr späteres Berufsleben zu sein, dass die meisten von ihnen nach dem erfolgreichen Absolvieren der Pflichtseminare weder an der Universität noch an der Schule weiter mit dem Fach und seinen Inhalten konfrontiert werden wollen. Damit bleibt eine entscheidende Tür für den Weg der Mediävistik in die Klassenzimmer verschlossen:

„Grundvoraussetzung eines Unterrichtskomplexes zum Thema ‚Mittelalter‘ ist der Lehrer selbst. Denn er muss zuallererst den Willen aufbringen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Das wird ausschlaggebend für die Wirkung auf die Kinder sein.“

Daher sollten die Seminare an der Universität den Studierenden schlüssige Anknüpfungspunkte für ihr späteres Berufsleben anbieten, indem dort der Einsatz von mittelalterlicher Literatur im Unterricht vorbereitet, durchgeführt und damit als nutzbringend dargestellt wird. Primär und unabdingbar ist und bleibt der wesentliche Baustein hierfür zweifellos die Vermittlung von Fachwissen über die Sprache und Literatur des Mittelalters, ohne das eine Verwirklichung der eben aufgezählten Punkte unmöglich erscheint. Gerade auf Grund der Fremdheit dieses Themas ist nichtwissenschaftliches Halbwissen für eine sinnvolle Umsetzung im Unterricht noch stärker kontraproduktiv als bei anderen Inhalten. Doch neben bzw. mit dem Erwerb dieses Fachwissens sollte in allen mediävistischen Seminaren jeweils mindestens eine Sitzung angeboten werden, in der die Vermittlung der spezifischen Inhalte in der Schule thematisiert wird. Darüber hinaus können angehende Grundschullehrer an der Universität Bamberg ein Seminar besuchen, in dem sie sowohl einen Überblick über die mittelalterliche Literatur erhalten als auch Umsetzungsversuche für die Grundschule erarbeiten, diskutieren und erproben. Mit relativ geringem Aufwand und vor allem auch ohne Verkürzung der fachlichen Inhalte wird so vielen angehenden Lehrern ein Schlüssel für die Tür angeboten, die den Weg der Mediävistik (zurück) in den Unterricht öffnet. Für die Einsicht in einen gewinnbringenden Einsatz mediävistischer Inhalte im Schulunterricht genügt es meist schon, wenn man die angehenden Lehrer dazu bringt, sich mit dem Thema adäquat auseinander zu setzen, d. h. immer auch mit Blick auf den jeweiligen Lehrplan.³ Die Schwierigkeit, erst einmal verschlossene Türen wieder zu öffnen, braucht denjenigen nicht nahe gebracht zu werden, die zum Thema mittelalterliche Sprache und Literatur Lehrerfortbildungen konzipiert und durchgeführt haben oder gar selbst in Schulen unterrichten wollten.

Richtet man den Blick nun auf die Perspektive der Schüler (und auch der Eltern), so widerspricht die Nichtbeachtung des Mittelalters eklatant dem öffentlichen Interesse, das diesem Thema außerhalb des schulischen und universitären Kontextes entgegen gebracht wird. Jährlich steigt die Zahl der Mittelaltermärkte und Mittelalterfeste, immer häufiger finden überregional wahrgenommene Ausstellungen zum Mittel-

3 Zum Beispiel in Form der in diesem Beitrag zitierten studentischen Essays, die im Rahmen der Seminare erarbeitet wurden.

alter statt, die Produktion und der Verkauf historischer mittelalterlicher Romane sowie deren Verfilmungen potenzieren sich nahezu stetig. Die Einsicht, dass ein Großteil dieser Mittelaltereuphorie auch und besonders von Kindern bzw. Jugendlichen getragen wird, führt zu bemerkenswerten Einsichten hinsichtlich der eingangs gestellten Frage.

„Ritter und Ritterspiele, Burgen und Burgfräulein – für viele Kinder nicht nur Inbegriff der Mittelalterzeit, sondern zudem verknüpft mit spannenden und fantasievollen Geschichten sowie abenteuerlichen Erzählungen aus früheren Jahrhunderten. Die Thematik Mittelalter stößt bei den allermeisten Kindern im Grundschulalter auf großes Interesse und beinhaltet neben dem primären Bezug zu den Fächern Deutsch sowie Heimat- und Sachunterricht eine Fülle möglicher Unterrichtsinhalte, so dass es beinahe erstaunlich anmutet, dass dieses Themenfeld im Lehrplan für die bayrischen Grundschulen in keinem Fachlehrplan eigens erwähnt, geschweige denn empfohlen wird.“

Dieser studentischen Einschätzung ist noch hinzuzufügen, dass das hier thematisierte große Interesse auf der im Eingangszitat angesprochenen Alterität des Mittelalters beruht. Für die Schüler bietet diese Alterität der früheren Lebenswelt einen psychologischen Mehrwert, da sie sich in dieser, ob der Ferne und Fremdheit zur aktuellen eigenen Lebenswelt, sehr entspannt ‚bewegen‘ können. Auf den im Zitat angesprochenen Bezug der Thematik Mittelalter zum Fach Deutsch und auch anderen Fächern sowie vor allem ihren Ertrag für die einzelnen curricularen Lernziele kann in diesem Beitrag nicht in der gebotenen Ausführlichkeit eingegangen werden. Erwähnt sei hier nur, dass der Einsatz mittelalterlicher Literatur mit einer fächerübergreifenden und integrativen Ausrichtung neben der Schülerorientierung alle Ansprüche an einen zeitgemäßen Deutschunterricht erfüllt. Abschließend mag folgendes Zitat belegen, dass sogar für den Einsatz mittelhochdeutscher Sprache – eine Thematik, die kein Lehrplan für welche Schulform und Jahrgangsstufe auch immer als verbindlich für den Unterricht vorgibt – auf Seiten der angehenden Lehrer ein sehr hoher Nutzen im Grundschulunterricht denkbar ist:

„Zudem spricht für mittelalterliche Sprache in der Grundschule, dass bei entsprechender didaktischer Reduktion und Präsentation durch die Lehrerin den Kindern auch die Möglichkeit eröffnet wird, einen mittelhochdeutschen Textausschnitt kennen zu lernen und diesen zu untersuchen. Wenn die Schüler beispielsweise ein Kernstück aus einer bekannten Geschichte bekommen und dieses laut vorlesen, können sie sicher einige Teile verstehen, was wiederum zur Einschätzung eigener Kompetenz und möglicherweise auch zu einem Anstieg des Selbstkonzeptes führen kann,

oder die Schüler können – vielleicht auch zum aktuellen Grammatikthema – Strukturen in den Texten wieder erkennen, z. B. die Namenwörter herausfinden, Satzgrenzen einschätzen etc. Es lässt sich damit also bereits bei entsprechender Behandlung eine Basis bzw. ein Vorgriff für späteres Sprachlernen, z. B. für das Erkennen grammatischer Strukturen beim Erlernen von Fremdsprachen oder für das Ableiten von Wörtern aus bekannten Wortstämmen schaffen. Sprachwissen kann aufgebaut werden.“

2 Konkretes Unterrichtsprjekt

Im Rahmen des angesprochenen Seminars für Grundschullehrer erarbeiteten vier Studentinnen eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Nibelungenlied‘, die sie dann auch tatsächlich in der Schulpraxis umsetzen konnten.⁴

Zum Schuljahresende einer zweiten Jahrgangsstufe wurde das Buch „Das geheimnisvolle Schwert“ aus der Reihe „Sagenhafte Abenteuer“ von Annette Neubauer als Klassenlektüre gelesen. In dieser Reihe sind inzwischen sieben Bände erschienen, in denen jeweils eine mittelalterliche Sage zum Ausgangspunkt eines neuen Abenteuers der Protagonisten am Ort der Sage gemacht wird.

Der erste Band hat die Nibelungensage als Hintergrund. Darin verbringen die Geschwister Tom und Nele ihre Ferien in Worms bei ihrem Onkel Gunther, dem Leiter des dortigen Nibelungenmuseums, und dessen Katze Brünhild. Bei einem Ausflug zum Siegfriedbrunnen erzählt der Onkel den Kindern, dass er eine mittelalterliche Handschrift gefunden habe, die allerdings kurz darauf gestohlen wird. Diese Handschrift verrät, wo das Schwert Balmung aus der Nibelungensage verborgen ist, ohne jedoch den Aufbewahrungsort direkt zu nennen. Nur wer das in der Handschrift niedergeschriebene Rätsel entschlüsselt, wird Siegfrieds Schwert finden. Gunther weiß nur, dass sich das Schwert im Wormser Dom befinden soll. Die Geschwister besuchen mit ihrem Onkel den Wormser Dom. Am Nordingang erzählt ihnen Gunther vom Streit der Königinnen Kriemhild und Brünhild, der zum Anlass eines grausamen Krieges wurde.

Während sich Tom und Nele heimlich den Dom bei Nacht anschauen wollen, um bei anderen Lichtverhältnissen einen Hinweis zu finden, der

4 Für diese Möglichkeit, die eigenen studentischen Unterrichtsentwürfe tatsächlich erproben und reflektieren zu dürfen, wird den Verantwortlichen der Grundschule Bischofsgarten gedankt. Explizit genannt seien die Lehrerinnen Frau Krippner und Frau Spitzer. Es ist leider keinesfalls selbstverständlich, dass studentische Schulprojekte überhaupt und dann noch so unkompliziert in Schulen umgesetzt werden können, obwohl sich gerade diese Vernetzung von Schule und Universität für alle Beteiligten immer wieder als überaus ertragreich erweist.

zur Lösung des Rätsels führt, beobachten sie, wie eine Frau mit einem Dietrich die Pforten des Doms öffnet. Sie ist offensichtlich auch auf der Suche nach Balmung, hat aber ebenfalls keinen Erfolg. Am nächsten Tag gibt ihnen der Küster Auskunft, dass früher ein Erzengel im Kirchenschiff gestanden habe, der jetzt im Kellergewölbe aufbewahrt werde. Im Internet informieren sich die Geschwister über den Erzengel Michael, und sie finden heraus, dass dieser Engel häufig als Ritter dargestellt wird, der ein Ungeheuer tötet. Sie entdecken tatsächlich in einem unterirdischen Aufbewahrungslager die Statue des Ritters, der mit einem Schwert ausholt, um den Drachen zu töten. Der inzwischen herbeigeholte Onkel Gunther erkennt auf dem Schwert des Erzengels die Königskrone und identifiziert somit das Schwert Balmung. Die fremde Frau, die ebenfalls auf der Suche nach Balmung war, wird mit Hilfe einer Beschreibung von Tom und Nele von der Polizei festgenommen. Die Geschwister sind stolz, als ein großer Artikel über ihren Fund in der Zeitung steht.

Die Studentinnen, die dieses Leseprojekt begleiteten, trugen im zeitlichen Abstand von jeweils einer Woche vier von ihnen selbst vorbereitete Schwerpunkte an die Kinder heran. Dazwischen wurde täglich die Geschichte im Rahmen des Klassenunterrichts in der Schule weiter thematisiert, wobei sowohl die Schüler als auch die Lehrerin Abschnitte vorlasen. Zusätzlich wurden auch Lesehausaufgaben gegeben, um den Umfang des Buches bewältigen zu können.

Die erste studentische Einheit vermittelt den Schülern den Inhalt und die Personenkonstellation der Nibelungensage und thematisiert allgemeine Merkmale von Sagen. Die knappe Inhaltsangabe des Kinderbuches macht deutlich, dass die Schüler vor der eigentlichen Lektüre des Buches mit der Nibelungensage vertraut gemacht werden sollten. Die Kenntnis von Personen und Hintergründen der Nibelungensage ist Grundvoraussetzung dafür, das Gelesene besser nachvollziehen und verstehen zu können. Dabei wird zunächst den Schülern der Anfang der Nibelungensage durch eine Lehrererzählung vorgestellt. Die Personen und ihre Beziehungen zueinander werden anhand von Bild- und Wortkarten aufgezeigt. Auch die vorkommenden Orte markiert die Lehrerin auf einer Landkarte. Im folgenden Schritt werden die Schüler mit folgendem Arbeitsauftrag aufgefordert, den Ausgang der Sage selbst zu verfassen: „Gunther und Brünhild laden Siegfried und Kriemhild auf ihre Burg nach Worms ein. Wie könnte die Geschichte weiter gehen?“ Anschließend tragen die Schüler den Klassenkameraden ihre eigenen ausgedachten Schlusssszenen vor. In einer Lehrererzählung wird das eigentliche Ende der Siegfriedsage an die Schüler herangetragen. Im weiteren Unterrichtsverlauf liefert die

Lehrerin den Schülern weitere grundlegende Informationen: Die Nibelungensage ist eine uralte Geschichte, die aus dem Mittelalter stammt, wobei Sagen Geschichten sind, die vor langer Zeit von Mund zu Mund weitererzählt, also weitergesagt wurden. Deswegen gibt es oft ganz unterschiedliche Sagen um ein und dieselbe Person, einen Ort oder einen Streit. Das funktionierte ungefähr so wie beim Stille-Post-Spiel. Durch das Weitererzählen veränderten sich die Geschichten ständig. Später wurden diese Geschichten dann auch aufgeschrieben, meist von einem Mönch oder einer andern Person mit hoher Bildung. Da in früheren Zeiten die Menschen Siegfrieds Geschichten verbreiten wollten, wurde seine ursprüngliche Geschichte oft abgeschrieben. Dadurch wurden allerdings auch manche Stellen verändert, weggelassen oder ausgeschmückt.⁵ Gemeinsam mit den Schülern wird erarbeitet, ob das „Nibelungenlied“ auch wirklich Elemente einer Sage aufweist. Die Merkmale einer Sage werden herausgestellt. Eine Einordnung der Hintergründe auf einer Zeitleiste gibt den Schülern einen Einblick in einem zeitlichen Rahmen.

In einer zweiten Einheit werden die Thematik der Nibelungensage, die vorkommenden Personen und ihre Beziehungen untereinander wiederholt. Die Lehrerin erstellt zusammen mit den Schülern ein Tafelbild, auf dem schematisch die Personen und ihre Beziehungen zueinander herausgestellt werden. Auf einem entsprechenden Arbeitsblatt sollen die Schüler eigenständig die dort vorhandenen Lücken in den Personenkonstellationen mit Hilfe von möglichen Antwortvorgaben eines Schnippelbogens füllen. Nachdem die Nibelungensage aufgearbeitet wurde, sollen sich die Schüler mit dem bisher erschlossenen Inhalt des Buches auseinander setzen. Ein Arbeitsblatt mit einem Kreuzworträtsel festigt das bereits Gelesene noch einmal. Auch Fragen der Schüler zum bisherigen Inhalt des Buches können im Klassengespräch geklärt und besprochen werden. Mit der Aufforderung: „Stell dir vor du bist Tom/Nele. Was würdest du deinem Freund/Deiner Freundin erzählen? Male ein Bild dazu!“, sollen die Schüler eine Postkarte an einen Freund oder Verwandten schreiben und erzählen, was sie als Tom oder Nele bisher Aufregendes erlebt haben. Sie sollen sich eine Stelle des Buches auswählen, die ihnen besonders gut gefällt. Ein Bild zum Thema kann auf die Vorderseite der Postkarte gemalt werden.

5 Vgl. hierzu die Informationen aus dem Anhang des Kinderbuches, S. 119f.

Die dritte Einheit konfrontiert die Schüler im Rahmen einer verteilten Gruppenarbeit noch einmal mit ausgewählten Ausschnitten des Buches. Zur jeweiligen Textpassage bekommen die Schüler Fragen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden, die sie beantworten sollen. Anschließend erhalten sie einen Dialogtext zur gleichen Textpassage, den sie mit verteilten Leserollen in ein szenisches Spiel umsetzen sollen. Die einzelnen Szenen werden außerhalb der Unterrichtssequenz noch weiter bearbeitet und beim Schuljahresabschlussfest wie folgt aufgeführt: Die Lehrerin erzählt die Geschichte jeweils kurz so lange nach, bis die Schüler den einstudierten Teil an der jeweiligen Stelle vorspielen.

In der letzten Unterrichtseinheit bekommen die Schüler mit dem Deuten und Übersetzen eines verschlüsselten Briefes einen Einblick in die mittelhochdeutsche Sprache. Nach einer Ratephase, was die Worte in der Geheimschrift bedeuten könnten, gibt die Lehrerin den Kindern mit Hilfe eines Tafelbildes einen Einblick in sprachliche Merkmale des Mittelhochdeutschen. Jetzt gilt es einen Schatz zu finden. Die Lehrerin verteilt die Schatzkarten in mittelhochdeutscher Geheimschrift, die die Schüler in Gruppenarbeit übersetzen sollen. Dabei werden für schwierige Wörter Übersetzungshilfen gegeben. Im Anschluss daran werden die jeweiligen Übersetzungsmöglichkeiten vorgestellt und mit dem Original auf der Schatzkarte verglichen. Ob mit dieser Suchanleitung ein Schatz gefunden werden kann? Das dürfen die Schüler in einer Rallye nun herausfinden. Auf dem Schulgrundstück wurde von der Lehrerin am Morgen bereits das Schwert Balmung versteckt. Mit Hilfe der übersetzten Geheimschrift machen sich die Schüler nun gemeinsam auf die Suche nach dem Schwert. Nach einer erfolgreichen Suche wird neben dem Schwert auch noch ein Schatz in Form von Schokogoldtalern gefunden.

Insgesamt weckt das Buch „Das geheimnisvolle Schwert“ bei den Schülern das Interesse und auch die Neugier, sich mit der Nibelungen-Thematik auseinanderzusetzen, oder auch auf weitere Bücher, denen ein „geschichtlich orientiertes“ Thema zugrunde liegt. Sicherlich ist der Umfang des Buches eine Herausforderung für die Lesekompetenz von Zweitklässern. Mit der Lese-Unterstützung durch Lehrerin, Studierende und Eltern, aber vor allem auch aufgrund ihrer eigenen Begeisterung haben es aber alle Schüler bewältigt, das gesamte Buch zu lesen.

3 Fazit und Ausblick

Das Fazit gebührt den am Unterrichtsversuch beteiligten Schülern und angehenden Grundschullehrer, dem die Autoren nichts hinzuzufügen haben. Auf Seiten der Schüler gab es fast durchweg positive Rückmeldungen zum Unterrichtsprojekt, zum Buch und auch zur Nibelungensage. Eine Schülerin schreibt über das Buch:

„Ich fand es klasse, dass uns Geschichte so spannend vermittelt wurde. Tom und Nele sind Kinder, mit denen ich ihr Abenteuer direkt miterleben konnte. Ihr Onkel Gunther ist ein interessanter Mann, was der für einen tollen Beruf hatte. Die Katze Brünhild war auch süß. Der Schluss vom Buch: „Das Gute siegt!“, war für mich das Schönste.“

Exemplarisch für die Wirkung der Nibelungensage auf die Schüler kann folgender Beitrag betrachtet werden:

„Mir hat es nicht gefallen, dass am Ende alle tot sind. Dennoch mag ich die Nibelungen!“

Ähnlich positiv wurde der Unterricht von Seiten der Studierenden eingeschätzt:

„Der Versuch der Durchführung einer Unterrichtseinheit in der Primarstufe zum Nibelungenlied zeigte, dass Grundschüler ein großes Interesse an mittelhochdeutscher Literatur haben. Ähnliche Rückmeldungen waren [...] auch bei den anderen Studentinnen zu beobachten. Die Neugier und Begeisterung der Kinder wurde auch durch die Komplexität der Stundeninhalte nicht verringert. Das sollte für Lehrer/innen als ein Anlass gesehen werden, Mut zu haben, diesen Bereich der deutschen Literatur auch in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. Der Zeitdruck, die Lehrplangvorgaben umzusetzen, und die Tatsache, dass mittelalterliche Themen an keiner Stelle des Lehrplanes festgehalten sind, sollten dem nicht im Wege stehen. Schließlich können die Schüler/innen auch an diesen Themen wichtige Grundkenntnisse im Bereich des Lesens und andere Kompetenzen erwerben.“

...

Bei der Durchführung des Projektes zum Nibelungenlied überraschte besonders die letzte Einheit der Unterrichtssequenz. Vor der Einführung der Schüler/innen in die mittelhochdeutsche Sprache gab es Bedenken hinsichtlich des Verständnisses der Kinder. Sie meisterten es entgegen allen Befürchtungen gut und wenige Hilfen waren notwendig. Das gibt Anlass und ermutigt, das Mittelhochdeutsche u. a. zur Erklärung der Veränderungen unserer Sprache umfassender zu thematisieren.“

Aufgrund der großen Begeisterung bei allen an diesem Unterrichtsprojekt Beteiligten wurde die Autorin Annette Neubauer im darauf folgenden Schuljahr zu einer Lesung in die Schule eingeladen. Diese Lesung wurde

wiederum gemeinsam von Studierenden und Schülern vorbereitet und ein großer Erfolg. Insgesamt bleiben durch dieses Unterrichtsprojekt die Nibelungen im Gedächtnis der Schüler und auch der angehenden Lehrer überaus positiv und vor allem auch dauerhaft verankert. Schüler und Studierende haben so auch die im Eingangszitat artikulierte Hürde für die mittelalterliche Sprache und Literatur im Schulunterricht überwunden: die Schüler noch bevor es ihnen bewusst ist, dass es überhaupt eine solche Hürde geben könnte; die Studierenden noch kurz bevor oder vielleicht auch schon ein wenig nachdem ihnen diese Hürde als zu groß erschien.

Andrea Schindler (Bamberg)

Didaktische Zwischenräume

Über den Wert von Inseln und Baumhäusern

„Komm mit auf die Reise im magischen Baumhaus! Rätselhafte Abenteuer in fremden Welten und längst vergangenen Zeiten erwarten dich ...“¹

„Plötzlich ist sie da: die magische Insel! Aus dem Meer taucht sie auf und nimmt dich mit auf Abenteuer voller Spannung und Geheimnisse!“²

So laden die Klappentexte der beiden Kinderbuchreihen „Das magische Baumhaus“ von Mary Pope Osborne und „Die magische Insel“ von THILO³ ihre potentiellen Leser zum Öffnen der Bücher und damit zum Öffnen des Tors zu einer geheimnisvollen, rätselhaften und vor allem abenteuerlichen Welt ein. Die siebenjährige Anne und ihr eineinhalb Jahre älterer Bruder Philipp aus Pepper Hill in Pennsylvania (vgl. B 1, S. 11) entdecken eines Tages ein Baumhaus, das sie mittels magischer Kräfte an fremde Orte und in ferne Zeiten reisen lässt, in eine ‚andere Welt‘; der elfjährige Einar, der mit seinen Eltern und seinem Hund Odin alleine an einem einsamen norwegischen Fjord lebt, erlebt mit der ebenfalls magisch-reisenden Insel wahrhaft sagenhafte Abenteuer. Ein Blick auf die bisher erschienenen Bände zeigt, dass es offenbar einige Reiseziele gibt, die in derartigen Reihen nicht fehlen dürfen. Anne, Philipp und Einar

-
- 1 Ausschnitt aus dem Klappentext: Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus. Im Tal der Dinosaurier. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Sabine Rahn. Illustriert von Jutta Knipping. Bindlach ¹³2009. Im Folgenden werden die Geschichten mit der Sigle B + Bandnummer + Seitenzahl zitiert (die verwendeten Ausgaben beinhalten bis auf Bd. 1 jeweils mehrere Geschichte bzw. das „Forscherhandbuch Ritter“; die Geschichten werden jeweils nach ihrer Einzelbandnummer benannt, vgl. Literaturverzeichnis).
 - 2 Ausschnitt aus dem Klappentext: THILO: Die magische Insel. Bd. 1: Verrat bei den Wikingern. Bindlach ⁴2007. Im Folgenden werden die Bücher mit der Sigle I + Bandnummer + Seitenzahl zitiert.
 - 3 Vgl. zu den Autoren: http://www.loewe-verlag.de/autoren/autor-136_pope_osborne_mary.html (23.03.2011); http://www.loewe-verlag.de/autoren/autor-2689_thilo.html (23.03.2011); <http://www.thilos-gute-seite.de/> (23.03.2011). Kurzinformationen bieten auch alle Bände der beiden Reihen. Die populären Baumhaus-Bücher haben inzwischen auch die Musical-Bühne erobert, vgl. <http://mthmusical.com> (23.03.2011).

haben es mit Dinosauriern (B 1; I 9) und Drachen (B 14, 35; I 8) zu tun, reisen in die Welt der Wikinger (B 15; I 1), geraten an Piraten (B 4; I 11), altägyptische Mumien oder den Pharao (B 3; I 4), treffen Indianer (B 16; I 13) oder landen – mehrfach – im Mittelalter (B 2, 27–30; I 2, 14; vor allem diese Bände bilden im Folgenden die Textbasis).⁴ Die Orte ‚Baumhaus‘ und ‚Insel‘ dienen dabei nicht nur als Transportmittel – wie etwa das gedachte Flugzeug in Erich Kästners „Das fliegende Klassenzimmer“⁵ –, sondern sie haben zum einen darüber hinaus gehende Funktionen und sind zum anderen aufgrund ihrer Konstruktion bzw. vielmehr ihres Konstrukteurs Symbol für die Verbindung zwischen den Orten und für die Macht und Fähigkeit, das Tor zur Sekundärwelt⁶ zu öffnen. Denn zunächst müssen sowohl das Baumhaus als auch die Insel ‚gefunden‘ werden.

1 Die Kinder als Entdecker

Als Anne und Philipp eines Tages in der Dämmerung nach Hause gehen, rennt Anne – im phantasievollen Spiel von einem „Monster“ (B 1, S. 11) gejagt – in den Wald. Auf ihr Rufen hin folgt Philipp widerwillig.

„Philipp verließ den Weg und ging mitten in den Wald hinein. Die Bäume leuchteten golden im Licht der untergehenden Sonne. ‚Hierher!‘, rief Anne. Da war sie. Sie stand unter einer großen Eiche. ‚Schau mall!‘, sagte sie und deutete auf eine Strickleiter. Das war die längste Strickleiter, die Philipp je gesehen hatte. [...] Die Leiter führte bis ganz hoch in die Baumkrone. Und dort, zwischen den Zweigen, war ein Baumhaus.“ (B 1, S. 13f.)

Das Baumhaus wird beim Spielen gefunden, „im Zwielflicht, dem Übergangsbereich von Hell und Dunkel“⁷, wie es Katharina Hagen auch für das Eintreten des Phantastischen⁸ in „Mary Poppins“⁹ beschreibt, abseits

4 Ähnliches gilt hier und im Folgenden auch für die hier nicht detailliert berücksichtigte Reihe „Der geheime Tunnel“ von Olaf Fritsche: Band 4 handelt vom „Rätsel um den Schwarzen Ritter“ (vgl. Fritsche [2008]).

5 Vgl. Kästner (1979).

6 Zu Terminologie, Geschichte und den ‚Gesetzen‘ von Primär- und Sekundärwelt vgl. grundlegend Nikolajeva (1988), S. 25ff.

7 Hagen (1999), S. 72.

8 Zur Schwierigkeit der Definition von ‚Phantastik‘ und ‚Fantasy‘ und speziell zum Phantastischen in der Kinder- und Jugendliteratur vgl. Weinkauff/Glasenapp (2010), bes. S. 96–115. „Aktuelle Trends in der phantastischen Literatur“ beschreibt und analysiert Heinrich Kaulen, vgl. Kaulen (2003).

9 Vgl. Travers (2010).

des Weges im Wald, in einem zeitlichen und räumlichen Zustand also, der nicht eindeutig zuzuordnen ist bzw. nicht der zivilisatorischen Ordnung angehört und im Zwielficht und im Dickicht des Waldes nicht deutlich bestimmt werden kann. Es ist auch kein Zufall, dass die jüngere Anne das Baumhaus entdeckt, denn sie besitzt Eigenschaften, die nach Anita Schilcher „traditionell als ‚weiblich‘ konnotiert sind, wie die Fähigkeit zur Empathie, zur emotionalen Spontaneität“¹⁰, aber auch Intuition. Sie ist auch diejenige, die sofort in das Baumhaus klettert und auch während der Abenteuer mutig – oder unbedacht – einfach handelt, zumeist richtig. Philipp trägt als älterer Bruder die Verantwortung und agiert zwar nicht weniger fasziniert, aber nicht impulsiv, sondern distanzierter.

Die Entdeckung der magischen Insel ist etwas spektakulärer gestaltet. Einar lebt seit vier Jahren, also seit er sieben ist, in einem Leuchtturmwächterhaus an einem einsamen norwegischen Fjord, den seine Eltern erforschen. Sein größtes Hobby ist es, mit seinem Foxterrier Odin umherzustreifen und die Natur zu erforschen.

„Hier gab es nichts außer der wilden Natur. Einar hatte sie mittlerweile genau studiert: seltene Pflanzen, scheue Tiere und natürlich das Meer! Und täglich entdeckte er etwas Neues. Er wusste, dass seine alten Freunde in Trondheim es langweilig fänden, Tag für Tag einfach nur herumzulaufen und die Natur zu erkunden. Aber Einar liebte es, stundenlang im hohen Gras zu liegen! Dann beobachtete er alles, was ihm vor die Nase kam. Seine Eltern erforschten die Fjorde – er die Umgebung ihres Hauses.“ (I 1, S. 7f.)

Eines Tages, nachdem Einar zwei Kolkkraben beobachtet hat, will Odin trotz eines inzwischen heftig gewordenen Sturmes noch einmal nach draußen und läuft weg. Einar folgt ihm trotz der Gefahr bis ans Ufer und ruft, als er ihn nirgends entdecken kann:

„Odin! Odin – ich wünschte, du wärst bei mir!“ Dann sank er abwärts. Einar spürte, wie die Angst verschwand. Er sank tiefer und tiefer. Bilder tauchten auf. Sein achter Geburtstag. Freunde aus Trondheim waren da. Mutter servierte Windbeutel. Alle rannten um den Leuchtturm. Vater war der Fuchs, sie die Hasen. Wie albern! Ich bin doch schon elf! Plötzlich rissen die Bilder ab. Einar spürte festen Boden unter seinen Füßen! Seine Hände griffen in Sand. Wind trocknete sein Gesicht. Die Sonne wärmte seinen Rücken.“ (I 1, S. 19)

Nach dieser, man könnte fast schon sagen Nah-Tod-Erfahrung erwarten ihn auf der Insel zwei Raben, die sich als Hugin und Munin vorstellen.

10 Schilcher (2001), S. 106.

Als interessierter Junge weiß Einar, dass sie „die beiden Gefährten von Odin, dem nordischen Gott“ (I 1, S. 21), sind. Dieser erwartet ihn denn auch auf der Insel, die nun nahe an der Küste ‚seines‘ Fjords aufgetaucht ist.¹¹ Auch der Zeitpunkt kann eine Rolle spielen und als Sensibilisierungsmoment fungieren: Nachdem Merlin, dem Anne und Philipp auf ihren Reisen begegnen, sie einmal zur Sommersonnwende gerufen hatte, warten sie zur Wintersonnwende auf ein neues Abenteuer, das ihnen dann im Reich des Eiszauberers auch begegnet (B 29, S. 309f.).¹²

Die Entdeckung des Baumhauses bzw. der Insel wird somit jeweils mit außergewöhnlichen Umständen verknüpft, die als solche zunächst gar nicht wahrgenommen werden. Das Zwielficht der Dämmerung ist auch in der Primärwelt von Anne und Philipp eine alltägliche Erscheinung, der Sturm, den Einar erlebt, ist zwar besonders heftig, aber an sich auch keine Besonderheit. Doch gerade diese ungestümen oder eine Schwelle markierenden Naturerscheinungen, die zyklisch oder sporadisch wiederkehren, sind Zeichen für die Möglichkeit zum Kontakt mit der Sekundärwelt. Die jungen Protagonisten sind als „kindliche[] Grenzgänger“¹³ besonders geeignet, den Schritt in die (zumeist) wunderbare Welt zu tun, und sie lernen diese – und andere – Zeichen der Natur zu erkennen und zu deuten.

2 Die Sekundärwelt

Die Kinder sind von ihrer ersten Reise zwar überrascht, aber sie nehmen die Situation schnell an und werden zu Wanderern zwischen den Welten. Dabei gilt das Prinzip des *loops*¹⁴, d. h. sie können zwischen

11 Wind, Sturm oder Unwetter fungieren häufig als Begleiterscheinung, Ankündigung oder als das Tor zur Sekundärwelt selbst, so etwa in Michael Endes „Die unendliche Geschichte“, wenn Bastian letztlich durch einen „Sturmwind“ (Ende [2004], S. 212) nach Phantasien gelangt (vgl. dazu Gerstner [2008], S. 66). Auch Harry Potters Reise in die im Tagebuch gespeicherte Erinnerung Tom Riddles wird von einem „high wind“ eingeleitet (Rowling [1998], S. 180) und das Erscheinen von Mary Poppins ist an den „East Wind“ gekoppelt (so ist etwa das erste Kapitel betitelt; vgl. Travers [2008], S. 13).

12 Vgl. zur ‚Magie‘ der Äquinoktien, bes. der Johannismacht, gerade in Bezug auf die Zeit Sartori (1987): „Johannismacht und Johannistag gewähren, wie alle bedeutsamen Wendepunkte des Jahres, einen Blick in die Zukunft.“ (Sp. 709).

13 Weinkauff/Glasenapp (2010), S. 104.

14 Vgl. Nikolajeva (1988), S. 42. Nikolajeva unterscheidet drei Möglichkeiten des Kontakts mit der Sekundärwelt: *linear*, d. h. der Protagonist reist einmal von der Primär-

Primär- und Sekundärwelt beliebig oft hin- und herreisen. Die Sekundärwelt präsentiert sich damit als „open world“¹⁵, d. h. es besteht Kontakt zwischen Primär- und Sekundärwelt und beide Welten sind Teil des Textes. Allerdings geraten die Protagonisten letztlich nie in dieselbe abenteuerliche Welt, sondern die Sekundärwelt besteht offenbar aus zahllosen ‚Sub-Welten‘, die durchaus heterogen sind.¹⁶ Einar, Anne und Philipp reisen nicht nur in ferne Zeiten und an ferne Orte, sondern sie erleben auch gleichermaßen Abenteuer in der Geschichte und in Geschichten. Camelot beispielsweise ist ein ebenso mögliches Ziel wie die Zeit der Dinosaurier (B 1; I 9) und Zauberer und Hexen (B 27–30; I 14) können ebenso Teil der Sekundärwelt sein wie etwa der historische König Eduard III. (I 2). Damit trägt die Sekundärwelt auch jeweils andere Züge und kann vom (mehr oder weniger) realistischen historischen Szenario bis zur Anderwelt¹⁷ alle Varianten aufweisen. Dabei kann eine ‚Sub-Welt‘ auch selbst mehrere dieser Ebenen verbinden. So kommen Anne und Philipp beispielsweise in der Folge „Im Auftrag des roten Ritters“ zunächst nach Camelot, von wo sie eine Reise in die „Anderswelt“ (B 27, S. 54ff.) unternehmen, um die dort gefangenen Ritter Parzival, Galahad und Lancelot zu befreien.

Die Zeitrelation zwischen Sekundär- und Primärwelt ist ohne das Zutun der Kinder ähnlich der bei geplanten Zeitreisen: Der Zeitpunkt der Rückkehr ist identisch mit dem des Aufbruchs, d. h. in der Primärwelt ist keine Zeit vergangen. Das trifft etwa auch zu, wenn Einar bei-

welt in die Sekundärwelt; *circular*, d. h. es gibt für den Protagonisten die Möglichkeit der Rückkehr in die Primärwelt; der *loop*, d. h. das Reisen zwischen Primär- und Sekundärwelt ist beliebig oft möglich. Weinkauff/Glasenapp übertragen diese Terminologie ins Deutsche und sprechen vom linearen, zirkulären oder schleifenförmigen Weg (vgl. Weinkauff/Glasenapp [2010], S. 105); vgl. dazu auch Gerstner (2008), S. 61. Zu den zentralen Implikationen und der Wichtigkeit des zirkulären Wegs, der Möglichkeit zur Rückkehr, vgl. Stott (1977), bes. S. 38f.

- 15 Nikolajeva (1988), S. 36. Im Gegensatz dazu stehen das Konzept der *closed world*, die keinerlei Kontakt mit der Primärwelt hat, und der *implied world*, die in der Erzählung nicht erscheint, wobei allerdings Personen o. a. von dort in die Primärwelt eintreten; dabei sind auch Abstufungen bzw. Mischungen möglich. Carsten Gansel entwirft – offenbar ohne Rekurs auf Nikolajeva – drei Grundmodelle, wobei „Grundmodell A“ der *implied world* entspricht, „Grundmodell B“ der *open world* und „Grundmodell C“ der *closed world* (vgl. Gansel [1998]).

- 16 Zur möglichen „Multitude of Secondary Worlds“ vgl. Nikolajeva (1988), S. 40–42.

- 17 Vgl. zur Anderwelt, besonders im höfischen Roman, Störmer-Caysa (2007), S. 202–214, bes. S. 204.

spielsweise mehrere Tage in der Wikingerwelt verbringt (I 1). Dieses Phänomen wird nicht gesondert thematisiert, sondern von den Protagonisten erfreut zur Kenntnis genommen, denn

„fixed primary time helps to prevent complications arising from the characters absence“¹⁸.

Nur so können die Abenteuer vor den Eltern geheim gehalten werden. Die Eltern sind auch die einzigen Personen der Primärwelt (außer Einar Foxterrier, der aber mit ihm reist), die in Erscheinung treten.

Das Baumhaus als Tor zur Sekundärwelt wird nun zwar von den Kindern entdeckt, aber mit der Zeit erfährt der Leser, dass dabei die Kinder nur bedingt der aktive Part sind: Das Baumhaus ist nämlich nicht immer da. Es kann nur gefunden werden, wenn es aus der Sekundärwelt geschickt wird. Das Baumhaus – v. a. die damit verbundene Magie – stammt von Morgan, der Fee Morgana der Artussage, die sich in späteren Bänden auch zeigt und die Kinder zum Teil auch direkt führt. Aber auch Merlin kann sich der Magie des Baumhauses bedienen und so zum „intermediator“¹⁹, zum Vermittler zwischen den Welten werden. Beide (fiktiven!) Figuren gehören eindeutig zur ‚guten Seite‘ und rufen Anne und Philipp häufig zu Hilfe, wenn es in der Sekundärwelt Schwierigkeiten gibt. Morgan tritt in der Primärwelt der Kinder nicht auf, aber das Baumhaus kündigt sich sozusagen durch Boten an, die Anne intuitiv als solche erkennt: „Im Auftrag des Roten Ritters“ etwa heißt es:

„[Philipp] war mit seiner Schwester auf dem Heimweg von der Schule. Die Weihnachtsferien hatten gerade angefangen. ‚Guru! Ruckedig!‘ ‚Warte mal‘, sagte Anne. ‚Sieh doch!‘ Sie deutete auf einen weißen Vogel, der auf einem kahlen Ast am Waldrand saß. Der Vogel starrte sie an. ‚Das ist doch nur eine Taube‘, sagte Philipp. ‚Nein‘, widersprach Anne, ‚das ist ein Bote von Morgan.‘“ (B 27, S. 11)

Das Abenteuer um „Das verzauberte Spukschloss“ wird durch einen Raben angekündigt (B 28, S. 109f.), das um „Das mächtige Zauberschwert“ von einer Möwe (B 29, S. 206).

18 Nikolajeva (1988), S. 66.

19 Nikolajeva (1988), S. 82. Nikolajeva spricht vom „messenger, or intermediary“, Gerstner übernimmt dafür den Begriff des ‚Boten‘ (vgl. Gerstner [2008], S. 61); da es in den Baumhaus- und Insel-Büchern aber neben diesen Personen, die die nötige Magie ausüben, auch weitere ‚Boten‘ gibt, wähle ich den Begriff des ‚Vermittlers‘.

Vögel als Tiere, die in zwei Elementen zu Hause sind, auf dem Land und in der Luft leben, sind damit wie die Äquinoktien als Momente des Wechsels oder das unbestimmbare Zwielflicht durch Dämmerung oder Nebel Anzeichen dafür, dass das Tor zur Sekundärwelt offensteht. Sie erfüllen so vor allem die Funktion als „Wegweiser“, die Vögeln neben der „als Berater, Helfer [und] Warner“²⁰ gerade in Märchen, Sagen und den darauf aufbauenden phantastischen Welten häufig zugeschrieben wird. Die Öffnung kann aber nur durch die Magie der Vermittler ausgeführt werden.

Auch Einar muss wie Anne und Philipp darauf warten, dass die Sekundärwelt zu ihm kommt, aus eigener Kraft kann er die Insel nicht herbeiholen. Hugin und Munin kündigen dabei – wiederum ähnlich den Vögeln beim Baumhaus – die Insel und damit Odin an. Rabenvögel gelten besonders als „Um- und Verwandler“²¹ und sind – wie bei Odin in der nordischen Mythologie – „göttliche[] Kundschafter, Boten und Berichterstatter“²². Die weiteren Begegnungen verlaufen bei weitem nicht so dramatisch, aber der ‚Auftritt‘ der Insel und Odins wird nicht nur von den Raben begleitet, sondern manchmal auch von Nebel oder auch von Lebewesen, die nicht in Einars ‚reale‘ Welt zu gehören scheinen wie ein Gerfalke, von dem Einar weiß: „Die sind in Norwegen sehr, sehr selten. Früher waren sie ein Geschenk von Königshaus zu Königshaus. Die Adligen richteten sie dann für die Jagd ab.“ (I 14, S. 15). Diesem damit produzierten Eindruck von Unwirklichkeit wird allerdings auch hin und wieder das völlig klare Beobachten des Näherkommens der Insel durch Einar entgegengesetzt (I 2, S. 17). Die Insel gehört zur Einars Wirklichkeit, aber nicht nur zu dieser. Sie ist, wie das Baumhaus, ein magischer Verbindungsort und damit ein „Zwischenraum“ im Sinne Claudia Brinker-von der Heydes, „kein Ort des Bleibens, sondern immer nur ein Raum des Unterwegsseins“, „dessen Durchquerung notwendig ist, um die eigentliche, die angestrebte *âventiure* zu erreichen“²³.

20 Taylor (1987), Sp. 1677.

21 Bies (2004), Sp. 119.

22 Bies (2004), Sp. 121. In Fritsches Reihe „Der geheime Tunnel“ dient den Kindern eine zahme Dohle namens Merlin als Bote zwischen den Welten (vgl. z. B. Fritsche [2008], S. 73f.).

23 Brinker-von der Heyde (2005), S. 203, 207. Vgl. dazu auch Lorenz (2009), S. 60.

In beiden Fällen muss die Aktion zunächst von der Sekundärwelt ausgehen, denn als magische Orte sind das Baumhaus und die Insel Teil dieser Sekundärwelt.

3 Die Zwischenräume

Die Insel, die Hugin und Munin als ‚magische Insel‘ bezeichnen, ist für Einar zunächst wenig beeindruckend, abgesehen davon, dass sie vor einigen Minuten noch nicht da war.

„Magische Insel! Er schüttelte den Kopf. Was sollte hier schon magisch sein? Sprechende Raben? Man konnte allen möglichen Vögeln ein paar Worte beibringen, erinnerte er sich. Nicht nur Papageien. Er sah sich um. Die Insel war nicht besonders groß. An einen schmalen Sandstreifen grenzte eine Wiese mit drei Birken. Darunter stand eine kleine strohgedeckte Hütte.“ (I 1, S. 22)

Damit wird ein Bild evoziert, das an Abenteuer denken lässt oder zumindest durch die damit beschrittene „geographische Distanz“ und das vorhergehende „überraschende Ereignis[]“²⁴ ein solches einleiten könnte. Diese *poetische Insel* steht in einer langen literarischen Tradition,²⁵ die ihr bestimmte Eigenschaften zuweist:

„Poetische Inseln liegen in reißenden Flüssen [...], heimtückischen Seen [...], meist aber in unerforschten Meeren.“²⁶

Sie sind mit Sturm, Nebel, „trostlose[n], abweisende[n] Felsen oder unbesteigbare[n] Gebirgen“²⁷ als Kennzeichen oder Hindernis verknüpft und bieten damit einen Ort, der die „Sehnsucht nach der Ferne und nach Geborgenheit zugleich“²⁸ erfüllt. Einars Insel wird in einem – offenbar – unerforschten Fjord entdeckt (auch wenn sie dort nicht

24 Knobloch (1995), S. 129, bietet Kriterien für die Gattung des Abenteuerbuchs. Freilich treffen nicht alle Kriterien auf die untersuchten Bücher zu, zumindest nicht uneingeschränkt: Ein „Entwicklungs-, Reife- beziehungsweise Selbsterfahrungsprozess“ (S. 129f.) etwa ist schwer auszumachen, wenn auch der Lerneffekt der Kinder unbestritten ist.

25 Vgl. dazu grundlegend Brunner (1967). Zur (literarischen und philosophischen) Tradition der Insel in Antike und Mittelalter vgl. Reichert (2008).

26 Brunner (1967), S. 237.

27 Brunner (1967), S. 237.

28 Brunner (1967), S. 245.

bleibt); selbst „von Zeit und Raum enthoben“²⁹ bringt sie ihn zu (zeitlich und örtlich fernen) Abenteuern und bietet ihm gleichzeitig Geborgenheit in Form der Hütte, die während der Reisen sein Aufenthaltsort bzw. Basisquartier wird.³⁰

Zunächst lässt diese Hütte bzw. deren Innenraum ihm jedoch den Atem stocken.

„Mitten in der düsteren Hütte stand ein steinerner Thron! Ein uralter Mann mit einem langen, schlohweißen Bart saß darauf. Auf dem Kopf trug er einen goldenen Helm mit zwei geschmiedeten Flügeln an den Seiten. Und – Einar schnürte es die Kehle zu – die linke Augenhöhle war leer! Das rechte Auge aber glitt unaufhörlich über ein dickes Buch, in dem der Alte mit einer Feder schrieb. Einar hatte sein Bild bei der Beschreibung der Rabenvögel gesehen – es war ... Odin. Oder jemand, der wie Odin aussah?“ (I 1, S. 23)

Odin, der „Wunscherfüller“, der „Vater der nordischen Götter“, der „große Magier“, „[v]or allem aber [...] der Herr des Wissens“ (I 1, S. 24) – so stellt er sich vor – macht Einar zu seinem „Forschungsassistenten“³¹ und schickt ihn jeweils mit einem Auftrag in die Sekundärwelt. Die Hütte auf der Insel dient Einar dabei als Stützpunkt – er verbringt z. T. mehrere Tage in der Sekundärwelt – und als Ausstattungsort, denn er findet dort immer das vor, was er an Kleidung und übrigen Dingen braucht. Sie ist damit also in mehrfacher Hinsicht ‚magisch‘.

Bei seinen Reisen mit der magischen Insel muss Einar dem ‚Herrn des Wissens‘ stets eine Wissenslücke füllen, denn ihm ist z. B. „der Name des Ritterordens entfallen, den König Eduard III. gründete“ (I 2, S. 23),³² oder er hat den Zauberspruch vergessen, der ihn in einen

29 Reichert (2008), S. 640.

30 Das Motiv der Insel als ‚abenteuerliches Fortbewegungsmittel‘ begegnet bereits im Mittelalter, etwa in Konrads von Megenberg „Buch der Natur“, in dem es über den „walvisch“ „Cethe“ (S. 274) heißt, er habe „sant“ auf dem Rücken und erscheine so den Seeleuten trügerisch als Insel, die sie dann aber – beim Abtauchen des Wals – ins Verderben stürzt (vgl. Konrad von Megenberg (2003), S. 274f.), oder in Johanns von Würzburg „Wilhelm von Österreich“: Wilhelm erklettert einen Baum auf einer Insel, die sich als Fisch entpuppt und ihn sozusagen ‚entführt‘ (V. 944ff.). Vgl. dazu Egidi (2004), S. 92f., zur Geschichte des Motivs in Talmud, Physiologus und Brandan-Legende vgl. Mayser (1931), S. 66–68.

31 Einar erklärt auf die Frage Odins, ob er wisse, was ein Forschungsassistent sei, diese Rolle durchaus reizvoll mit einem Vergleich aus seiner Lebenswelt: „Ja, ganz genau. Mein Vater ist auch Forscher, und meine Mutter hilft ihm bei seiner Arbeit, wenn er nicht weiterkommt. Sie ist Forschungsassistentin.“ (I 1, S. 24f.)

32 Gemeint ist der Hosenbandorden; vgl. dazu Jones (2002).

Raben verwandelt, damit er mit Hugin und Munin fliegen kann. Nur einer kann Einar diesen Zauberspruch verraten, nämlich Merlin, von dem Odin sagt: „Er war damals der größte Zauberer der Welt – und nicht bloß ein kümmerlicher Magier, wie ich einer bin.“ (I 14, S. 23). Einar merkt aber auch bald, dass Odin ihn nicht nur deswegen in die Geschichte oder auch in Geschichten schickt, sondern dass es jedes Mal auch darauf ankommt, dass er dort jemandem helfen kann.

Beide Motive – das Wissen und die (freundschaftliche) Hilfe bzw. eine Aufgabe – stehen auch beim magischen Baumhaus im Zentrum. Ein Baumhaus ist zwar keine Insel, aber es teilt mit ihr einige fundamentale Eigenschaften: Es ist ebenso ein deutlich abgegrenzter Raum, der sich durch seine Abgehobenheit – im wörtlichen Sinne – von der normalen Welt auszeichnet und damit durch eine potentielle Nähe zu Abenteuern und der nur über einen besonderen Weg (die lange Strickleiter) erreichbar ist. Darüber hinaus gilt für das Baumhaus, was Horst Brunner für die Insel beschreibt, nämlich dass sie bevorzugter „Wunschraum bei Kinder“³³ ist. Durch diese Merkmale ist das Baumhaus ebenso wie die Insel geeignet als „phantastische Schwelle“³⁴ zur Sekundärwelt.

Dort sind Anne und Philipp wie Einar häufig helfend unterwegs, werden von Morgan und Merlin z. T. sogar deswegen gerufen, etwa weil Camelot in Gefahr ist und nur aus dem freudlosen Zustand errettet werden kann, wenn Parzival, Galahad und Lancelot aus der „Anderswelt“ (B 27, S. 35) befreit werden. Doch die ersten Abenteuer sind zunächst frei von derartigen Zielen. Als Anne und Philipp das Baumhaus zum ersten Mal betreten, bietet sich ihnen ein überraschender Anblick:

„Bücher“, rief [Anne]. „Was?“ „Es ist voller Bücher!“ Oh Mann! Philipp liebte Bücher! Er rückte seine Brille zurecht, ergriff die Strickleiter und begann, flugs nach oben zu klettern. [...] Philipp krabbelte durch das Loch im Boden des Baumhauses. Toll! Das Baumhaus war wirklich voller Bücher! Überall Bücher!“ (B 1, S. 16f.)

Das Baumhaus präsentiert sich also als geheimer Wissens-Raum. Die Wahl des Zieles liegt, wie die Kinder schnell herausfinden, bei ihnen. Man muss nur ein Bild ansehen und etwa sagen: „Ich wünschte, ich wäre dort!“ Die Verwandlung bzw. die Reise geht schrittweise vonstatten. Zu-

33 Brunner (1967), S. 245.

34 Weinkauff/Glasenapp (2010), S. 105.

nächst erscheint etwa im ersten Band ein Pteranodon, dann erst beginnt sich das Baumhaus zu drehen und Anne und Philipp – und das Pteranodon – reisen in die Zeit der Dinosaurier (vgl. B 1, S. 21f.). Der Rückweg funktioniert genauso, denn das Baumhaus hält immer auch ein Buch bereit, das ein Bild von Pepper Hill, Annes und Philipps Heimat, zeigt.

Das Buch als magisches Objekt, das „als phantastische Schleuse funktioniert“³⁵, ist seit Michael Endes „Unendlicher Geschichte“ beinahe schon ein ‚Klassiker‘. Der phantasie-begabte Bastian Balthasar Bux ist als einziger in der Lage, die Reise nach Phantasien anzutreten und das Land durch Erneuerung zu retten. Auch Anne und Philipp werden zunächst von Annes Phantasie im Spiel zum Baumhaus geführt. Phantasie und Wissen kommen nun im Baumhaus zusammen und die Kinder können zunächst frei wählen, wohin sie reisen wollen – auch wenn sie das vor der ersten Reise noch nicht wissen. Das Mittelalter steht dabei auch für die Protagonisten an vorderster Stelle: Das erste Buch, das sie (bzw. Anne) in die Hand nehmen, ist „ein Buch mit einer Burg und Rittern auf dem Umschlag“. Anne sagt dazu: „Das hier find ich gut!“ (B 1, S. 18). Im zweiten Band, wenn sie wissen, wie sie mit Hilfe der Bücher das Tor zur Sekundärwelt öffnen können, reisen sie dann gleich dorthin.

4 Der Wert des Wissens

Die Bücher haben aber darüber hinaus noch eine weitere Funktion. Das jeweilige ‚Wunschbuch‘ reist mit in die Sekundärwelt und wird von Philipp stets mitgenommen. Denn es enthält nützliche Hinweise etwa über Burgen und Ritter, über Dinosaurier oder all die anderen Dinge und Lebewesen, denen man auf solchen Abenteuern begegnen kann. So kann Philipp z. B. bei ihrem ersten Abenteuer im Mittelalter („Der geheimnisvolle Ritter“, B 2) nachlesen, was der Ritter, dem sie folgen, vorhat; es findet so eine Verquickung von Buch/magischem Objekt und Sekundärwelt statt, denn was dort passiert, steht (zum Teil) schon im Buch.³⁶ Darüber hinaus erhalten sie dabei interessante Informationen:

35 Weinkauff/Glasenapp (2010), S. 105.

36 Dieses Paradox wird nicht – wie etwa in Endes „Unendlicher Geschichte“ mit dem Alten vom Wandernden Berg (vgl. Ende [2004], S. 204ff.) – thematisiert, erweist sich aber als nützlich.

„Dieser Ritter reitet zu einem Schlossfest. Ritter trugen ihre Rüstung, wenn sie lange und gefährliche Reisen unternahmen. Die Rüstung war sehr schwer. Allein der Helm konnte bis zu zwanzig Kilo wiegen.“ (B 2, S. 30f.)

Philipp ‚übersetzt‘ diese Gewichtsangabe für sich gemäß dem „didaktische[n] Prinzip der ‚Anknüpfung‘“³⁷ gleich in einen anschaulichen Vergleich:

„Mann! Philipp hatte zwanzig Kilo gewogen, als er fünf Jahre alt war. Also ritt so ein Ritter quasi mit einem fünfjährigen Kind auf dem Kopf herum!“ (B 2, S. 31)

Um dieses Wissen zu speichern, notiert er – während der Reise und auch danach – alles in sein Notizbuch.

Die Leserinnen und Leser bekommen diese Informationen zum einen aus der Geschichte – etwa wenn Philipp liest oder etwas erklärt wird –, zum anderen aber auch aus einem ‚Forscherhandbuch‘. Im ‚Forscherhandbuch Ritter‘ beispielsweise kann man sich in den Kapiteln „Das Mittelalter“, „Zeitalter der Burgen“, „Verteidigung der Burg“, „Das Leben in der Burg“, „Feste und Jahrmärkte“, „Die Ritter“, „Rüstungen“, „Die Waffen der Ritter“, „Schlachten und Belagerungen“ und „Das Ende der Ritterzeit“ ausführlich informieren. Dabei unterstützen Bilder – Fotos, Zeichnungen und (z. T. montierte oder veränderte) Abbildungen mittelalterlicher Bilder – den Text und geben so auch dem Rezipienten die Möglichkeit, zu sehen und zu lesen – wie Anne und Philipp es auch tun. Das Mittelalter-Bild, das hier vermittelt wird, ist überraschend und verrät intensive Beschäftigung mit dieser Epoche, denn das ‚Forscherhandbuch‘ beschreibt das Mittelalter als ein innovatives Zeitalter:

„Das Mittelalter war eine Zeit großer Veränderungen in Europa. Immer mehr Menschen lernten lesen und schreiben. Die ersten Universitäten wurden gegründet. Neue Formen der Malerei und der Dichtung entstanden. Doch das Mittelalter war auch eine Epoche der Kriege und Schlachten.“ (B Forscherhandbuch, S. 92)

Große Kenntnisse über das Mittelalter und v. a. auch die Literatur des Mittelalters verraten etwa auch Motive wie der weiße Hirsch (B 27, S. 41ff.) oder der „Fluch [...], mit dem [...] Camelot aller Freude beraubt“ (B 27, S. 18) wurde.³⁸

37 Dahrendorf (1996), S. 26.

38 Diese Folge, „Im Auftrag des roten Ritters“, wird darüber hinaus mit einem Zitat aus Alfred Lord Tennysons „Königsidyllen“ („The Idylls of the King“) eingeleitet: „Oh

In den „Insel“-Büchern wird mit dem Wissen ähnlich verfahren, denn Einar schreibt – als Forschungsassistent – nach jedem Abenteuer einen Bericht für Odin, der am Ende des Bandes zu lesen ist. Dabei wird nicht nur noch einmal rekapituliert (in relativ knapper Form), was Einar (und der Leser) während des Abenteuers erfahren und gelernt hat, sondern es wird auch Hintergrundwissen geliefert, das Einar – so kann man vermuten – selbst recherchiert hat, denn etwa das Internet ist für ihn alltäglicher Anlaufpunkt für gezielte Informationssuche.

In beiden Reihen wird so, wie es Anita Schilcher bereits für die Kinderliteratur der 90er Jahre beschreibt, Bildung als „selbstverständlich akzeptierte[r] Wert“ gezeigt, „dessen Bedeutung nicht mehr explizit ausgeführt werden muss“³⁹. Anne, Philipp und Einar sind neugierig und wissensdurstig, aber sie bringen schon ein recht großes Maß an Wissen in ihre Abenteuer mit. Insel und Baumhaus fungieren für sie als Möglichkeit, Geschichte und Geschichten zu erleben – und zwar eigenständig, ohne das Eingreifen oder Leiten Erwachsener. Bücher fungieren im Baumhaus als Türöffner; sie regen die Phantasie an und machen neugierig und abenteuerlustig. Dabei wird sowohl in den Baumhaus- als auch in den Inselbüchern großer Wert darauf gelegt, dass die Kinder wirklich in die Sekundärwelt reisen und nicht nur mit Hilfe ihrer Phantasie Abenteuer erträumen, denn sie bringen immer auch etwas in die Primärwelt mit zurück. Der Phantasie wird aber dennoch ein hoher Stellenwert eingeräumt, denn zum einen spielt sie in den Geschichten durchaus eine nicht unbedeutende Rolle, etwa wenn die Ritter aus der Anderwelt nur befreit werden können, wenn Anne und Philipp „einen Kessel finden, der mit dem Wasser der Erinnerung und Fantasie gefüllt ist“ (B 27, S. 35); zum anderen wird mit ihrer Hilfe die Brücke zum Leser geschlagen, der am Ende des „Forscherhandbuchs Ritter“ direkt dazu aufgefordert wird, Geschichte mit Phantasie, mit dem „Vermögen des inneren Sehens“⁴⁰ zu erleben:

Bruder, hättest du doch unser Camelot gekannt, / gebaut von den alten Königen, vor langer Zeit, so alt. / Der König selbst fürchtete, es könne fallen. / So unergründlich, vielfältig und dunkel ...“ (B 27, S. 10; vgl. Tennyson (1987), S. 474, V. 339–342: „O brother, had you known our Camelot, / Built by old kings, age after age, so old / The King himself had fears that it would fall, / So strange, and rich, and dim ...“).

39 Schilcher (2001), S. 239.

40 Kamper (1986), S. 8.

„Wenn du eine der alten Burgen besuchst, betrittst du über die Zugbrücke eine andere Epoche [wie über das Baumhaus! A.S.]. Du kannst die Steine anfassen, die ein Maurer vor Hunderten von Jahren zugeschnitten hat. Und du gehst an den Zinnen vorbei, an denen Burgsoldaten nach Angreifern Ausschau gehalten haben. Du kannst dich in den großen Saal setzen, wo Pagen ihrer Herrschaft das Essen auf Silbertellern serviert haben. Und mit ein bisschen Fantasie kannst du über 500 Jahre in die Vergangenheit zurückreisen – in die Zeit der Ritter und Burgen.“ (B Forscherhandbuch, S. 184–186)

Phantasie führt Anne in ihrem Spiel zum ersten Mal zum Baumhaus und Phantasie kann jeden eine Reise in Geschichte und Geschichten – und damit in die kulturelle Erinnerung – antreten lassen, denn

„Phantasie ist immer verdächtig. Sie wohnt an der Grenze. Jenseits ist das Andere.“⁴¹

Die Bücher werden damit zu einem Plädoyer für erlebte Geschichte, für Geschichte aus ‚erster Hand‘, denn „[a]lles aus zweiter Hand, das versperrt den Kindern wichtige Erfahrungsbereiche“⁴², und für die jungen Leserinnen und Leser werden die Bücher selbst zu Inseln und Baumhäusern, die sie – dank ihrer eigenen Phantasie und ihrer Neugier – an ferne Orte und in ferne Zeiten, in die Geschichte und in Geschichten tragen. Dass sie dabei etwas lernen, ist quasi der Nebeneffekt ihrer Rolle als Abenteurer, Forscher und Entdecker.

Damit ist die von Ina Karg monierte „unhinterfragte Annahme [...], daß uns grundsätzlich die Dinge näherstehen, die sich in unserer unmittelbaren zeitlichen Umgebung abspielen und ansiedeln“⁴³, ein weiteres Mal widerlegt, denn:

„Das Zauberwort ‚Von früher‘ öffnet Tore in Erzählwelten, übermittelt wichtige Erfahrungen, macht Aussagen zu ‚Woher kommen wir‘, lässt zu, dass wir die Gegenwart reflektieren und im Stande sind, die Zukunft zu planen.“⁴⁴

41 Matt (1994), S. 7.

42 Fährmann (2001), S. 301.

43 Karg (1998), S. 9.

44 Fährmann (2001), S. 302.

Bibliographie

Primärtexte

Ende, Michael: Die unendliche Geschichte. Stuttgart 2004.

Fritsche; Olaf: Der geheime Tunnel. Bd. 1: Leonardo auf der Flucht. Reinbek bei Hamburg³2010.

Fritsche; Olaf: Der geheime Tunnel. Bd. 4: Rätsel um den Schwarzen Ritter. Reinbek bei Hamburg 2008.

Kästner, Erich: Das fliegende Klassenzimmer. Hamburg, Zürich¹³⁶1979.

Konrad von Megenberg: Das ‚Buch der Natur‘. Bd. II: Kritischer Text nach den Handschriften. Hg. von Robert Luff und Georg Steer. Tübingen 2003 (= Texte und Textgeschichte; 54).

Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus. Bd. 1: Im Tal der Dinosaurier. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Sabine Rahn. Illustriert von Jutta Knipping. Bindlach¹³2009.

Osborne, Mary Pope; Osborne, Will: Das magische Baumhaus. Mit Anne und Philipp bei den Rittern. Bindlach⁴2009. (Enthält: Bd. 2: Der geheimnisvolle Ritter [übersetzt von Sabine Rahn, illustriert von Jutta Knipping]; Forscherhandbuch Ritter [übersetzt von Anne Braun, illustriert von Sal Murdocca und Rooobert [sic!] Bayer]).

Osborne, Mary Pope: Das magische Baumhaus. Die geheimnisvolle Welt von Merlin. Bindlach 2010. (Enthält: Bd. 27: Im Auftrag des Roten Ritters [übersetzt von Sabine Rahn, illustriert von Petra Theissen]; Bd. 28: Das verzauberte Spukschloss; Bd. 29: Das mächtige Zauberschwert; Bd. 30: Im Bann des Eiszauberers [übersetzt von Petra Wiese, illustriert von Petra Theissen]).

Rowling, Joanne K.: Harry Potter and the Chamber of Secrets. London 1998.

The poems of Tennyson in three volumes. Second Edition. Incorporating the Trinity College Manuscripts. Hg. von Christopher Ricks. Bd. 3. Harlowe²1987.

THiLO: Die magische Insel. Bd. 1: Verrat bei den Wikingern. Bindlach³2007.

THiLO: Die magische Insel. Bd. 2: Der heimliche Ritter. Bindlach²2007.

THiLO: Die magische Insel. Bd. 14: Das Schwert des Zauberers. Bindlach 2010.

Travers, Pamela L.: Mary Poppins. The Complete Collection. London 2010.

Forschungsliteratur

Bies, Werner: Art. ‚Rabe‘. In: Enzyklopädie des Märchens 11 (2004), Sp. 119–131.

Brinker-von der Heyde, Claudia: Zwischenräume: Zur Konstruktion und Funktion des handlungslosen Raums. In: Virtuelle Räume. Raumwahrnehmung und Raum-

- vorstellung im Mittelalter. Akten des 10. Symposiums des Mediävistenverbandes, Krems, 24.–26. März 2003. Hg. von Elisabeth Vavra. Berlin 2005, S. 203–214.
- Brunner, Horst: Die poetische Insel. Inseln und Inselvorstellungen in der deutschen Literatur. Stuttgart 1967 (= Germanistische Abhandlungen; 21).
- Dahrendorf, Malte (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Material. Berlin 1995 (= Edition Literatur- und Kulturgeschichte).
- Dahrendorf, Malte: Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. Plädoyer für einen lese- und leserorientierten Literaturunterricht. Berlin 1996 (= Edition Literatur- und Kulturgeschichte).
- Egidi, Margreth: Grenzüberschreitungen: Strukturen des Übergangs im ‚Wilhelm von Österreich‘. In: Würzburg, der Große Löwenhof und die deutsche Literatur des Spätmittelalters. Hg. von Horst Brunner. Wiesbaden 2004 (= Imagines Medii Aevi; 17), S. 89–102.
- Fährmann, Willi: Über die Kunst, Kindern und Jugendlichen (und wenn es sein muss, sich selbst) das Lesen zur Freude zu machen. In: Kinder- und Jugendliteratur. Lesen – Verstehen – Vermitteln. Festschrift für Wilhelm Steffens. Hg. von Gabriele Cromme und Günter Lange. Baltmannsweiler 2001 (= Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur; 1), S. 298–305.
- Gansel, Carsten: Vom Märchen zur Discworld-Novel. Phantastisches und Märchenhaftes in der aktuellen Literatur für Kinder und Jugendliche. In: Deutschunterricht 51 (1998), S. 597–606.
- Gerstner, Ulrike: Einfach Phantastisch! Übernatürliche Welten in der Kinder- und Jugendliteratur. Marburg 2008.
- Hagena, Katharina: Phantastische Räume in Pamela L. Travers' Mary Poppins. In: Inklings – Jahrbuch für Literatur und Ästhetik 17 (1999), S. 70–83.
- Jones, Michael: Art. ‚Hosenbandorden‘. In: Lexikon des Mittelalters V (2002), Sp. 131f.
- Kamper, Dietmar: Die gesplante Phantasie. Kurze Einführung in eine lange Geschichte. In: Macht und Ohnmacht der Phantasie. Hg. von Dietmar Kamper. Darmstadt 1986 (= Sammlung Luchterhand; 609), S. 7–16.
- Karg, Ina: ... und waz si guoter lère wernt ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. Frankfurt/Main u. a. 1998 (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; 35).
- Kaulen, Heinrich: Tolkien und kein Ende. Aktuelle Trends in der phantastischen Literatur. In: Anderswelten in Serie. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing in Kooperation mit der AVJ – Arbeitsgemeinschaft von Jugendbuchverlagen e.V. vom 21. bis 23. Juni 2002. Hg. von Roswitha Terlinden und Hans-Heino Ewers. Tutzing 2003 (= Tutzinger Materialie [sic!]; 89), S. 29–52.
- Knobloch, Jörg: Abenteuer in der Kinder- und Jugendliteratur der BRD. In: Kinder- und Jugendliteratur. Material. Hg. von Malte Dahrendorf. Berlin 1995 (= Edition Literatur- und Kulturgeschichte), S. 128–137.

- Lorenz, Kai Tino: Raumstrukturen einer epischen Welt. Zur Konstruktion des epischen Raumes in Ulrichs vonatzikhoven *Lanzelet*. Göttingen 2009 (= GAG; 752).
- Matt, Peter von: Das Schicksal der Phantasie. Studien zur deutschen Literatur. München/Wien 1994.
- Mayer, Eugen: Studien zur Dichtung Johanns von Würzburg. Berlin 1931 (= Germanische Studien; 101), Nachdruck Nendeln/Liechtenstein 1967.
- Nikolajeva, Maria: The Magic Code. The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children. Stockholm 1988.
- Reichert, Folker: Mythische Inseln. In: Burgen, Länder, Orte. Hg. von Ulrich Müller und Werner Wunderlich unter Mitarbeit von Margarete Springeth. Konstanz 2008 (= Mittelalter Mythen; 5), S. 639–657.
- Sartori, Paul: Art. ‚Johannes der Täufer‘. In: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens 4 (1987), Sp. 704–727.
- Schilcher, Anita: Geschlechtsrollen, Familie, Freundschaft und Liebe in der Kinderliteratur der 90er Jahre. Frankfurt/Main 2001 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; 15), S. 106.
- Störmer-Caysa, Uta: Grundstrukturen mittelalterlicher Erzählungen. Raum und Zeit im höfischen Roman. Berlin, New York 2007.
- Stott, Jon C.: Midsummer Night's Dreams: Fantasy and Self-Realization in Childrens Fiction. In: The Lion and the Unicorn 1 (1977), S. 25–39.
- Taylor, Archer: Art. ‚Vogel‘. In: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens 8 (1987), Sp. 1673–1679.
- Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele von: Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn 2010 (= StandardWissen Lehramt).

Internetseiten

http://www.loewe-verlag.de/autoren/autor-136_pope_osborne_mary.html (23.03.2011)

<http://www.marypopeosborne.com/> (23.03.2011)

http://www.loewe-verlag.de/autoren/autor-2689_thilo.html (23.03.2011)

<http://www.thilos-gute-seite.de/> (23.03.2011)

Lehrerhandreichung: <http://www.loewe-verlag.de/paedagogen/handreichungen.html> (23.03.2011)

Baumhaus-Musical: <http://mthmusical.com> (23.03.2011)

Anhang

Das magische Baumhaus

- | | |
|-------------------------------------|---|
| Bd. 1: Im Tal der Dinosaurier | Bd. 23: Das Geheimnis des alten Theaters |
| Bd. 2: Der geheimnisvolle Ritter | Bd. 24: Den Gorillas auf der Spur |
| Bd. 3: Das Geheimnis der Mumie | Bd. 25: Im Land der ersten Siedler |
| Bd. 4: Der Schatz der Piraten | Bd. 26: Abenteuer in der Südsee |
| Bd. 5: Im Land der Samurai | Bd. 27: Im Auftrag des Roten Ritters |
| Bd. 6: Gefahr am Amazonas | Bd. 28: Das verzauberte Spukschloss |
| Bd. 7: Im Reich der Mammuts | Bd. 29: Das mächtige Zauberschwert |
| Bd. 8: Abenteuer auf dem Mond | Bd. 30: Im Bann des Eiszauberers |
| Bd. 9: Der Ruf der Delfine | Bd. 31: Sturmflut vor Venedig |
| Bd. 10: Das Rätsel der Geisterstadt | Bd. 32: Der gestohlene Wüstenschatz |
| Bd. 11: Im Tal der Löwen | Bd. 33: Geheimauftrag in Paris |
| Bd. 12: Auf den Spuren der Eisbären | Bd. 34: Das verwunschene Einhorn |
| Bd. 13: Im Schatten des Vulkans | Bd. 35: Angriff des Wolkendrachen |
| Bd. 14: Im Land der Drachen | Bd. 36: Der geheime Flug des Leonardo |
| Bd. 15: Insel der Wikinger | Bd. 37: Das Ungeheuer vom Meeresgrund |
| Bd. 16: Auf der Fährte der Indianer | Bd. 38: Das verborgene Reich der Pinguine |
| Bd. 17: Im Reich des Tigers | Bd. 39: Die geheime Macht der Zauberflöte |
| Bd. 18: Rettung in der Wildnis | Bd. 40: Piratenspek am Mississippi |
| Bd. 19: Abenteuer in Olympia | Bd. 41: Gefangen im Elfenwald |
| Bd. 20: Im Auge des Wirbelsturms | Bd. 42: Geister in der Nebelnacht |
| Bd. 21: Gefahr in der Feuerstadt | Bd. 43: Das Gift der Königskobra |
| Bd. 22: Verschollen auf hoher See | Bd. 44: Lawenhunde im Schneesturm |

Die magische Insel

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Bd. 1: Verrat bei den Wikingern | Bd. 8: Im Reich des Roten Drachen |
| Bd. 2: Der heimliche Ritter | Bd. 9: Der Zahn des Tyrannosaurus |
| Bd. 3: Wildpferde in Gefahr | Bd. 10: Gefangen in Atlantis |
| Bd. 4: Der Verdacht des Pharao | Bd. 11: Angriff der Piraten |
| Bd. 5: Die gefährliche Hexenmission | Bd. 12: Der Feind im Dschungel |
| Bd. 6: Rettung der Delfine | Bd. 13: Der Zorn des Häuptlings |
| Bd. 7: Rom in Flammen | Bd. 14: Das Schwert des Zauberers |

Iris Mende (Göttingen)

„A quest! Come follow me, dear friends, and we shall find our goal, or else shall perish bravely in the charge!“

Auf den Spuren des Mittelalters in den *Harry-Potter*-Romanen

„Zu den vielen ernsthaften Fragen an die Autorin Joanne K. Rowling gehört: Warum schickt Harry Potter niemals Emails? Wieso schlägt Hermine keine ihrer Probleme bei Wikipedia nach? Und was soll überhaupt die Manie, alles Schriftliche mit Federn und Tintenfass zu erledigen. Die Antwort ist leicht. Weil die Welt des Harry Potter nun mal auf dem Fundament des Mittelalters errichtet ist. Maschinen haben dort größtenteils nichts zu suchen. Die Zauberer und Hexen der magischen Gesellschaft, die Burg Hogwarts, die Winkelgasse, alles bezieht sich auf die Epoche von etwa 700 n. Chr. bis ins frühe 15. Jahrhundert.“¹

Mit diesen Worten beginnt ein Zeitungsartikel von Holger Kreitling aus der Online-Ausgabe der „Welt“ mit dem Titel „Päpste, Pest und Harry Potter – alles Mittelalter“². Die *Harry-Potter*-Romane dienen dem Autor hier als Beispiel dafür, die anhaltende Popularität des Mittelalters in allen erdenklichen Medien aufzuzeigen und Gründe hierfür zu erörtern. Der Artikel thematisiert sehr viel stärker das Mittelalterinteresse von Rezipienten als solches als Mittelalterreferenzen in *Harry Potter*. Dennoch gehen manche Leser in ihren Kommentaren genau auf diesen Aspekt ein, so zum Beispiel ein User mit dem Namen „apwb.dumbledore.“ Dieser teilt die Meinung Kreitlings, *Harry Potter* habe etwas mit dem Mittelalter zu tun, offensichtlich nicht, denn er schreibt: „Harry Potter? Mittelalter? Ich glaub es hackt!“³

Die Einschätzung des Lesers mag zwar in ihrer Radikalität überraschend sein, ungewöhnlich ist sie jedoch nicht. Was an einer Romanreihe mittelalterlich sein soll, die im Großbritannien des späten 20. Jahr-

1 Kreitling, Holger: Päpste, Pest und Harry Potter – alles Mittelalter. In: Welt online, 17. April 2008. http://www.welt.de/kultur/article1901070/Paepste_Pest_und_Harry_Potter_alles_Mittelalter.html (aufgerufen am 8. Dezember 2010).

2 Kreitling (2008).

3 Kreitling (2008).

hunderts spielt, wenn auch in einer Parallelgesellschaft, die sich von der Alltagswelt der Leser deutlich unterscheidet, wird offensichtlich nicht jedem Leser auf Anhieb deutlich.

In der literaturwissenschaftlichen und didaktischen Forschung zu *Harry Potter* hingegen haben die mittelalterlichen Anklänge der Romane ihren festen Platz. Dabei akzentuieren Autoren nicht, wie es der Journalist Kreitling tut, das Setting der Bücher, das sich mit der Burg Hogwarts, den Ritterrüstungen in den Korridoren und dem vormodernen Stand der Technik beliebter Realienklischees bedient, sondern vielmehr die Bezüge zur mittelalterlichen Literatur. Darüber, dass die *Harry-Potter*-Romane hochgradig intertextuell sind, sind sich die Autoren einschlägiger Forschungsliteratur einig. So schreibt beispielsweise Martin-Christoph Just:

„Intertextualität!‘ könnte geradezu das Motto der Harry-Potter-Romane sein. Die Zahl der Verweise auf andere Texte ist so groß, dass sich die Romane als Gustostücke für das Bildungsbürgertum diskreditieren ließen [...].“⁴

Obwohl sich nicht nur Verweise auf die vormoderne Literatur, sondern auf Texte unterschiedlichster Epochen, Gattungen und Genres finden lassen, werden diese doch häufig als Beispiel für die Intertextualität der *Harry-Potter*-Romane herangezogen. Dabei beziehen sich die jeweiligen Autoren meist auf die phantastischen Kreaturen, denen Harry in der „wizard world“ in großer Zahl begegnet:

„Ob Zentaur oder Einhorn, Phönix oder Drache, sie alle stammen aus jenem phantastischen Bestiarium, das seit der griechischen Antike seinen festen Ort im Atlas der Weltliteratur hat. Elf und Leprechaun, Hexe und Zauberer, der Stein der Weisen und der Weissagende Kelch mit seiner purpurnen Zauberschrift gehören ebenfalls zur Ausstattung der Landkarten des Imaginären. Sie stammen aus verschiedenen mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Traditionslinien.“⁵

Allerdings gilt es zu beachten, dass der Begriff Intertextualität bisweilen sehr unterschiedlich definiert wird. Das Spektrum reicht von minimalistischen Definitionen, die zwangsläufig eine Intention des Autors sowie das Wissen des Rezipienten um einen intertextuellen Bezug voraus-

4 Just, Martin-Christoph: *Harry Potter – Ein postmodernes Kinderbuch?* In: *Harry Potter – Ein Literatur- und Medienereignis im Blickpunkt interdisziplinärer Forschung*. Hg. von Christine Garbe und Maik Philipp. Hamburg 2006. S. 49–72, hier S. 64.

5 Mattenkloß, Gundel: *Texte aus Texten. Phantastische Traditionen bei Harry Potter*. In: *Harry Potter oder warum wir Zauberer brauchen*. Hg. von Olaf Kutzmutz. Wolfenbüttel 2001, S. 33–43, hier S. 35.

setzen,⁶ bis hin zu strukturalistischen Begriffsfassungen, in denen die Einheit des Textes aufgelöst wird, alle Zeichen als Text betrachtet werden, die sich immer aufeinander und das gesamte Zeichensystem beziehen, womit letztlich alles Intertext ist.⁷ In der Kinder- und Jugendliteraturforschung wird Intertextualität oft in Zusammenhang mit der Doppelsinnigkeit bestimmter Werke betrachtet. So sieht Gertrud Lehnert genau dieses Zusammenspiel von Intertextualität und Doppelsinn als Charakteristikum der Kinder- und Jugendliteratur an:

„Im Zentrum meines Interesses sollen zwei Aspekte stehen: Zum einen die Intertextualität, zum anderen die belebende Kraft der Phantasie – beides kann in phantastischen Kinderbüchern in eins fallen und zu einem Charakteristikum werden, das die Kinderliteratur sowohl der Moderne als auch der Postmoderne verpflichtet – und fast notwendigerweise Doppelkodiertheit impliziert.“⁸

Ein solcher Text kann diesen Doppelsinn allerdings nur aufweisen, wenn die intertextuellen Bezüge nicht oberflächlich und folgenlos bleiben, sondern aus ihrer literarischen Tradition neue Sinnebenen eröffnet werden. Dies entspricht dem Merkmal der Referentialität, die Ulrich Broich und Manfred Pfister als entscheidendes Kriterium für Intertextualität ansetzen. Es besagt, dass ein Text umso intensiver intertextuell ist, je mehr ein Autor auf bestimmte Diskurstypen referiert, statt sich ihrer nur zu bedienen.⁹ Würden also nun in *Harry Potter* lediglich Einhörner, Phönixe, Drachen und weiterer Kreaturen vorkommen, ohne dass ihre literarische Tradition berücksichtigt würde, würden sich die Bücher nicht von jedem anderen beliebigen Fantasy-Roman unterscheiden, der sich einer vermeintlich mittelalterlichen Kulisse bedient und diese mit phantastischen Wesen bevölkert, um der Geschichte eine gewisse Exotik zu verleihen. Obwohl es

6 Vgl. Broich, Ulrich: Formen der Markierung von Intertextualität. In: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Hg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister. Tübingen 1985, S. 31–47, hier S. 31.

7 Beispielsweise Julia Kristeva, Roland Barthes, Michael Riffaterre und Charles Grivel. Vgl. hierzu Pfister, Manfred: Konzepte der Intertextualität. In: Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien. Hg. von Ulrich Broich und Manfred Pfister. Tübingen 1985, S. 1–30, hier S. 12 f.

8 Lehnert, Gertrud: Die phantastische Kinderliteratur im Spannungsfeld zwischen Tradition und (Post-)Moderne. In: Literarische und didaktische Aspekte der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Günter Lange und Wilhelm Steffens. Würzburg 1995, S. 81–95, hier S. 85.

9 Vgl. Pfister 1985, S. 27.

sich dabei nicht um intertextuelle Bezüge im engeren Sinn handelt, ist dies ein gängiges Verfahren im Genre Fantasy. Joanne Rowling selbst problematisiert diese beliebte Verbindung auf humorvolle Weise, wenn sie im Livechat des Bloomsbury-Verlags schreibt:

„It didn't occur to me for quite a while that I was writing fantasy when I'd started *Harry Potter*, because I'm a bit slow on the uptake about those things. I was so caught up in it. And I was about two thirds of the way through, and I suddenly thought, This has got unicorns in it. I'm writing fantasy!“¹⁰

Während Einhörner vielleicht als typisches Merkmal des Genres angenommen werden können, machen sie und die anderen häufig in der Fantasy auftretenden Gesellen weder grundsätzlich einen intertextuellen Bezug und noch weniger per se eine Mittelalterreferenz aus. Die Tierwesen selbst sind meistens an sich gar nicht mittelalterlich, sondern viel älter. Im Mittelalter wurden sie lediglich populär, indem sie in Bestiarien ausführlich beschrieben wurden. Zu jener Zeit war jedes Bild mit seiner Bedeutung so eng verknüpft, dass beide Elemente nicht voneinander zu trennen waren. Durch die weite Verbreitung der Bestiarien und der darin verbürgten Wissensbestände waren solche Bedeutungszuweisungen allgemein bekannt und mussten nicht explizit thematisiert werden. Heutzutage wissen Rezipienten aber nicht zwangsläufig um die Symbolik des Einhorns oder anderer phantastischer Wesen, derer sich Autoren auch häufig nur bedienen, um ihren Geschichten eine gewisse Exotik zu verleihen, nicht aber, um bestimmte Bedeutungen zu transportieren. Es ist jedoch anzunehmen, dass Joanne Rowling sehr genau um die literarische Tradition der Lebewesen weiß, die ihre „wizard world“ bevölkern, denn die mittelalterliche Symbolik scheint in der Art und Weise, wie sie solche Elemente verwendet, immer wieder durch.

„How do you catch a unicorn?“¹¹, fragt der Autor David Colbert in seinem Buch „The magical worlds of Harry Potter. A Treasury of Myths, Legends and Fascinating Facts“. Die Antwort darauf findet sich im spätantiken „Physiologus“, einem Werk, in dem Tiere und ihre Eigenschaften beschrieben und im Hinblick auf die christliche Heilsgeschichte al-

10 <http://www.angelfire.com/mi3/cookarama/newswkint00.html> (aufgerufen am 08. Dezember 2010).

11 Colbert, David: *The magical worlds of Harry Potter. A Treasury of Myths, Legends and Fascinating Facts*. New York 2008, S. 239.

legorisch ausgelegt wurden. Es handelt sich dabei um einen im Mittelalter in ganz Europa verbreiteten Text, der einen allgemein anerkannten Wissensbestand darstellte, auf den zahlreiche Autoren zurückgriffen. Im *Physiologus* heißt es zum Einhorn:

„Der Psalmist sagt: ‚Und es wird erhöht werden mein Horn wie das eines Einhorns.‘ Der Physiologus sagt von ihm, daß es eine solche Eigenart hat: Es ist ein kleines Tier wie ein Böckchen, friedlich ist es und ganz sanft, doch der Jäger kann ihm nicht nahe kommen, weil es gar so stark ist. Ein Horn hat es mitten auf der Stirn. Wie jagt man es nun? Eine reine Jungfrau setzt man ihm in den Weg, und es springt ihr in den Schoß, und sie streichelt das Tier und führt es in den Palast des Königs.“¹²

In *Harry Potter and the Goblet of Fire* lernen die Schüler Einhörner in einer Schulstunde kennen. Dabei wird die mittelalterliche Tradition deutlich aufgerufen:

„Many of the girls ‚oooooohed!‘ at the sight of the unicorn. ‚Oh, it’s so beautiful!‘ whispered Lavender Brown. ‚How did she get it? They’re supposed to be really hard to catch!‘ [...] ‚Boys keep back!‘ barked Professor Grubbly-Plank, throwing out an arm and catching Harry hard in the chest. ‚They prefer the woman’s touch, unicorns. Girls to the front, and approach with care. Come on, easy does it...‘“¹³

Aber nicht nur der *Physiologus* lässt sich in *Harry Potter* wiederfinden, sondern auch andere Traditionen, die in mittelhochdeutschen Texten aufgegriffen werden, zum Beispiel in Wolframs *Parzival*: Dort besteht einer der Versuche der Gralsgesellschaft, ihren kranken König zu heilen, darin, seine Wunden mit dem Herz eines Einhorns sowie mit einem Stein, der unter dem Horn des Tieres an seiner Stirn wächst, zu bestreichen.¹⁴ Auch Professor Quirrell, in dessen Körper Lord Voldemort eine Zeit lang parasitär lebt, versucht seinem Meister zu neuem Leben zu verhelfen, indem er Einhornblut trinkt.¹⁵

Die Mittelalterreferenzen sind hier nicht nur philologische Spielerei, sondern verweisen gerade mit ihrer christlich-allegorischen Deutung auf die zentralen Themen des Syntagmas: Obwohl die Romane über keine

12 Physiologus. Naturkunde in frühchristlicher Deutung. Hg. und übersetzt von Ursula Treu. Berlin ³1998, S. 42.

13 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter and the Goblet of Fire*. London 2000, S. 379 f.

14 Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung und Nachwort von Wolfgang Spiewok. Stuttgart 1981, V. 482,24–483,4.

15 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*. London 1997, S. 277.

christliche Dimension verfügen, sind Parallelen zur Heilsgeschichte durchaus vorhanden. Harry Potter ist eine Erlöserfigur, und die Befreiung der Zaubererwelt vom satanischen Gegenspieler erfolgt über die Bereitschaft Harrys, sein Leben zu opfern. Zudem spielt die Thematik des Verrats gerade im letzten Band in der Beziehung zwischen Harry und Albus Dumbledore eine große Rolle.

Die Verwendung des Einhorns ist nur eines von vielen Beispielen für eine Wiederbelebung alter Traditionen in *Harry Potter*, die sich jedoch nicht in der reinen Übernahme erschöpft, sondern eine Weiterentwicklung darstellt. Ein weiteres Symbol für die Grundthematik der Romane ist der Phönix, der ebenfalls auf den Opfertod, aber vor allem auf die Auferstehung verweist.¹⁶ Auch wenn sowohl Einhorn als auch Phönix selbst vor das Mittelalter zurückgehen, wird doch eine Mittelalterreferenz durch den Aufruf der mittelalterlichen Bedeutungszumessung hergestellt.

Wie eingangs festgestellt, sind diese Bezüge offensichtlich nicht allen Lesern zugänglich, und verschiedene Rezipienten scheinen verschiedene Formen von Mittelalterbezügen wahrzunehmen. Woran liegt es nun also, dass manche Leser gar kein Mittelalter, manche etwas Mittelalter und manche ‚alles Mittelalter‘ in den *Harry-Potter*-Romanen sehen?

Hierzu muss der Prozess des Lesens in den Blick genommen werden: Wenn Leser einen Text rezipieren, entnehmen sie ihm nicht einfach eine fest angelegte Bedeutung, sondern erarbeiten diese erst in einem vielschichtigen Prozess, der nicht nur vom Text gesteuert wird, sondern entscheidend vom Leser selbst abhängt. Für diesen Vorgang wurde aus der Perspektive der Kognitionspsychologie eine theoretische Modellierung erarbeitet. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Leser gleichzeitig in einem bottom-up-Verfahren Impulse aufnimmt, die der Text gibt, aber auch in einem top-down-Verfahren sein Vorwissen an den Text heranträgt und das Verstehen dadurch selbst beeinflusst. Walter Kintsch beschreibt das Gedächtnis als Netzwerk lose miteinander verknüpfter semantischer Propositionen, in dem durch bestimmte Reize, die der Leser aus dem Text aufnimmt, Knotenpunkte aktiviert werden, von denen aus wiederum assoziative Verbindungen zu anderen Propositionen und Knotenpunkten gebildet werden, aus denen die Bedeutung erarbeitet wird. Der Sinn wird

16 Vgl. Karg, Ina / Mende, Iris: Kulturphänomen Harry Potter. Multiadressiertheit und Internationalität eines nationalen Literatur- und Medienevents. Göttingen 2010, S. 196 f.

allerdings nicht sukzessive erschlossen, sondern vom ersten Moment der Lektüre an vom Leser generiert. Im Verlauf des Leseprozesses wird er allerdings immer wieder revidiert und angepasst, bis die Lektüre abgeschlossen und der Text ‚verstanden‘ ist.¹⁷ Ein Wiederlesen desselben Textes kann jedoch unter neuen Voraussetzungen und mit neuem Vorwissen immer wieder neu erfolgen und zu einem anderen Textverständnis, einem neuen Sinn führen.

Da Vorwissen das Verstehen in dieser Weise beeinflusst, lässt ein und derselbe Text verschiedene Verständnisweisen zu, die immer abhängig vom entsprechenden Vorwissen sind. Die Lesarten, die die *Harry-Potter*-Romane zulassen, sind vielfältig und werden auch in der wissenschaftlichen Sekundärliteratur immer wieder thematisiert. So untersuchen Forscher beispielsweise die Lektüre der Romane als Märchen, Fantasy-Literatur, Kriminalgeschichte, Bildungsroman oder School Story.¹⁸ Ob ein Leser in der Lage ist, *Harry Potter* als Roman mit Mittelalterbezug zu lesen, hängt also davon ab, über welches Vorwissen zum Mittelalter er verfügt. Allerdings muss hervorgehoben werden, dass Vorwissen nicht akademisches Faktenwissen meint, sondern jegliche Form von Vorstellung über einen bestimmten Gegenstand. Dazu gehören auch Alltagserfahrungen, Bilder, die über die Rezeption anderer literarischer Werke aufgebaut werden, sowie gesellschaftlich verbindliche Wissensbestände. Anders als bei der philologischen Perspektive, aus der die Festlegung von Kriterien der Intertextualität und mehr oder weniger eindeutiger Definitionen möglich ist, lassen sich aus der kognitionspsychologischen Sicht keine allgemeingültigen Aussagen darüber treffen, was intertextuelle Bezüge bzw. Mittelalterreferenzen sind. In kognitionspsychologischen Textverständnistheorien werden keine Aussagen über richtiges oder falsches Verständnis getroffen, da davon ausgegangen wird, dass Rezipienten immer

17 Vgl. hierzu die Arbeiten von Walter Kintsch, zum Beispiel: Kintsch, Walter: *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge 1998, oder Kintsch, Walter: *Text Comprehension, Memory, and Learning*. In: *American Psychologist* 49 (1994), S. 294–303.

18 Vgl. zum Beispiel Petzold, Dieter: *Die Harry Potter-Bücher: Märchen, fantasy fiction, school stories – und was noch?* In: *Im Bann des Zauberlehrlings? Zur Faszination von Harry Potter*. Hg. von Kaspar H. Spinner. Regensburg 2001, S. 21–41, Burkhart, Claudia: *Harry Potter. Ein modernes Märchen im Unterricht*. In: *Schulmagazin* 5 bis 10 70:9 (2002), S. 27–32 und Alton, Anne Hiebert: *Playing the Genre Game: Generic Fusions of the Harry Potter Series*. In: *Critical Perspectives on Harry Potter*. 2nd edition. Hg. von Elizabeth E. Heilman. New York 2008, S. 199–223.

etwas verstehen. Eine Wertung dieses Verständnisses wird jedoch nicht vorgenommen. Überträgt man dieses Modell auf die Mittelalterbezüge in Texten oder anderen Medien, wäre demnach eine Mittelalterreferenz nicht mehr an literatur- oder geschichtswissenschaftlicher Forschung zu messen, sondern allein an dem, was Leserinnen und Leser für mittelalterlich halten. Davon hängt auch ab, ob Rezipienten in *Harry Potter* Mittelalterreferenzen erkennen oder nicht, und wenn ja, welche. Ein Leser, der das Mittelalter als die Zeit der Burgen und Ritter sieht, wird diese Bilder vermutlich bei Beschreibungen von Hogwarts Castle aufrufen, ein Leser mit akademischer Vorbildung in diesem Bereich sieht vielleicht vorrangig die intertextuellen Referenzen, wie sie in vielen wissenschaftlichen Publikationen zu *Harry Potter* thematisiert werden. Andere Leser wiederum verfügen ganz offensichtlich über ein anderes Vorwissen zum Mittelalter, das sich an die *Harry-Potter*-Romane als nicht anschlussfähig erweist.

Einen gewissen Einfluss auf die Wahrnehmung der Rezipienten üben sicherlich auch die Verfilmungen der Bücher aus, die mit Bildern arbeiten, die an populäre Realienklischees vom Mittelalter anknüpfen, aber ebenfalls Anschlussmöglichkeiten für Faktenwissen über das Mittelalter bieten. So wird beispielsweise mit der Darstellung der Burg Hogwarts ein beliebtes Realienklischee aufgerufen. Andererseits werden aber auch tatsächlich mittelalterliche Kunstwerke gezeigt, zum Beispiel eine Kopie eines Wandteppichs aus der Serie „Die Dame und das Einhorn“¹⁹, die aus dem 15. Jahrhundert stammt und derzeit im Musée national du Moyen Age in Paris ausgestellt sind, oder auch eine Schachfigur nach dem Vorbild der so genannten „Lewis Chessmen“²⁰. Die Wissensbestände, die an einen Text herangetragen werden, sind so unterschiedlich wie die Individuen, die ihn lesen. Dennoch ist die Frage berechtigt, ob auch kulturspezifische Wissensbestände einen Einfluss darauf haben, wie die *Harry-Potter*-Romane verstanden werden.

So veröffentlicht beispielsweise die University of Duke auf ihrer Internetseite eine Einschätzung der *Harry-Potter*-Romane von Historiker Thomas Robisheaux. Darin heißt es:

19 http://www.musee-moyenage.fr/homes/home_id20393_u1l2.htm (15.04.2012).

20 http://www.britishmuseum.org/explore/highlights/highlight_objects/pe_mla/t/the_lewis_chessmen.aspx (15.04.2012).

„Rowling’s books, while apparently set in the present, dip into medieval history, Robisheaux said. While the details may be lost on an American audience, Rowling discusses alchemy and the whole range of occult arts – including natural, or ‚good‘ magic, and divination – so well known in the Renaissance.“²¹

Warum Robisheaux der Meinung ist, dass ausgerechnet dem amerikanischen Publikum die Mittelalterreferenzen entgehen könnten, wird nicht ausgeführt und ist auch nicht unbedingt nachvollziehbar. Doch die *Harry-Potter*-Bücher verfügen tatsächlich über jede Menge ‚kulturelles Gepäck‘, das für englische Leser selbstverständlich mit ihrer Lebenserfahrung in Einklang gebracht werden kann, bei Rezipienten aus anderen Kulturkreisen – nicht nur Amerika – entweder einfach überlesen wird oder sogar das Verständnis hemmen kann. Zu diesem Gepäck gehören aber nicht nur Alltagserfahrungen, sondern bestimmte Wissensbestände, die im kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft verankert sind, über die ein bestimmter Konsens besteht und die auch jungen Menschen weitergegeben werden. In Großbritannien betrifft ein solcher Wissensbestand die Stoffkreise um König Artus. Als nationaler Identifikationsmythos diente die Geschichte vom sagenhaften König und seinen Rittern bereits im Mittelalter englischen Königen zur Herrschaftslegitimation und verfügt auch heute noch über eine ungebrochene Popularität. Auch im *National Curriculum for English* haben die „Arthurian Legends“ ihren festen Platz.²² Auch wenn *Harry Potter* keinen direkten Bezug zum Artusstoff hat – es handelt sich schließlich nicht um eine Adaptation dieses Stoffes – werden gewisse Elemente anzitiert, die bei Lesern, die mit den Geschichten um Artus vertraut sind, geeignet sind, Wissensbestände zu aktivieren. Als prominentestes Beispiel lässt sich hier auf die Darstellung Dumbledores verweisen, der deutliche Parallelen zu bekannten Darstellungen der Merlin-Figur aufweist.²³ Diese wiederum hat durch den

21 <http://www.dukenews.duke.edu/2003/06/harryp617.html> (aufgerufen am 08. Dezember 2010).

22 Vgl. http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/English%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12054.pdf, Version 1999, S. 34 (aufgerufen am 08. Dezember 2010).

23 Vgl. zum Beispiel Brugger-Hackett, Silvia: *Merlin in der europäischen Literatur des Mittelalters*. Stuttgart: Helfant 1991, Martha W. Driver / Ray, Sid (Hg.): *The Medieval Hero on Screen. Representations from Beowulf to Buffy*. Jefferson: Mc Farland & Company 2004 und Torregrossa, Michael: *Merlin Goes to the Movies. The Changing Role of Merlin in Cinema Arthuriana*. In: *Film and History* 29 (1–2) (1999), S. 55–65.

Rezeptionsweg der arthurischen Literatur in England und Frankreich im Mittelalter eine ganz andere Verbreitung als z. B. in Deutschland und nimmt dadurch in verschiedenen Kulturkreisen auch verschiedene Stellungen in der Traditionslinie ein. Auch der Journalist Kreitling geht auf diesen Sachverhalt ein, wenn er schreibt: „Britten mögen in Albus Dumbledore den Zauberer Merlin wiedererkennen, andere Leser können auch Karl den Großen als Vorbild entdecken.“²⁴

Ein weiteres Beispiel für eine kulturspezifische Referenz ist die Parallele Hogwarts – Avalon. Es ist anzunehmen, dass diese für Leser, die wissen, welche Elemente in Großbritannien in der Regel mit Avalon in Verbindung gebracht werden – nämlich Glastonbury, der See und die Burg auf einem Hügel – offensichtlich ist, für Leser, denen dieses Vorwissen fehlt, aber nicht unbedingt leicht verständlich. Der Avalon-Bezug in der Darstellung von Hogwarts tritt im Übrigen sowohl im Buch als auch im Film auf. In *Harry Potter and the Philosopher's Stone* wird der Moment, in dem die neuen Schüler zum ersten Mal Hogwarts erblicken, folgendermaßen beschrieben:

„The narrow path had opened suddenly on to the edge of a great black lake. Perched atop a high mountain on the other side, its windows sparkling in the starry sky, was a vast castle with many turrets and towers.“²⁵

Im Film wird diese Szene genau so umgesetzt: Die Schülerinnen und Schüler fahren in kleinen Booten über einen großen, dunklen See, hinter dem auf einem Hügel die Burg Hogwarts steht. Dies entspricht sehr vielen populären Avalon-Darstellungen, wie sie in der Literatur, im Film, aber auch in anderen Medien wie zum Beispiel Computerspielen vorkommen.²⁶

Diese Feststellungen sollen jedoch nicht bedeuten, dass Mittelalterbezüge von Leserinnen und Lesern aus Großbritannien grundsätzlich öf-

24 Kreitling 2008.

25 Rowling: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997), S. 123.

26 Vgl. zum Beispiel Springer, Nancy: *Ich Morgan le Fay. Ein Camelot-Roman*. München: dtv 2003, *Die Nebel von Avalon* (Uli Edel, 2001), Colovini, Leo: *Avalon. Mystisches Schauspiel für zwei*. Stuttgart: Kosmos Spieleverlag 2003, *Siege of Avalon* (PC-Spiel). Planegg: Koch Media 2000. Ähnliche Avalon-Darstellung finden sich außerdem auf zahlreichen Bildern von Privatpersonen im Internet; vgl. hierzu <http://sei-was-dubist.blogspot.com/2011/07/avalon.html> (15.04.2012), <http://iribel.deviantart.com/art/Avalon-79529785> (15.04.2012) und <http://spiritblogger.wordpress.com/tag/avalon-blogs/> (15.05.2012).

ter hergestellt werden. Es gibt auch Elemente wie die Burg Hogwarts, bei der im Hinblick auf die englische Landschaft andere Referenzen als die auf mittelalterliche Burgen aktiviert werden können: Die Architektur von Hogwarts Castle erinnert stark an renommierte englische Privatschulen wie Eton College oder Westminster School, ein Bezug, den englische Schülerinnen und Schüler sicherlich einfacher herstellen als junge Leserinnen und Leser anderer Kulturkreise. Zusätzlich unterstützt wird diese Verbindung wiederum durch die englischen Ausgaben der Bücher, in denen das Wappen der Hogwarts School abgedruckt ist. Über solche Wappen verfügen wiederum auch solche Privatschulen wie die oben erwähnten.

Aber nicht nur der kulturelle Hintergrund der Leserinnen und Leser beeinflusst den Aufruf von Mittelalterbezügen, sondern auch die Sprache, in der die Texte gelesen werden. Dies lässt sich an verschiedenen Beispielen belegen:

An Harrys erstem Abend in Hogwarts singt der sprechende Hut, der die Schüler auf die verschiedenen Häuser verteilt, ein Lied, in dem er die Häuser charakterisiert. Zu Gryffindor heißt es:

„You might belong to Gryffindor
Where dwell the brave at heart
Their daring, nerve and chivalry
Set Gryffindors apart.“²⁷

Die deutsche Übersetzung lautet:

„Vielleicht seid ihr in Gryffindor, sagt euer alter Hut
denn dort regieren, wie man weiß, Tapferkeit und Mut.“²⁸

Auf Französisch heißt es:

„Si vous allez à Gryffondor
Vous rejoindrez les courageux
Les plus hardis et les plus forts
Sont rassemblés en ce haut lieu.“²⁹

Während alle drei Versionen also den Aspekt der Tapferkeit akzentuieren, beinhaltet nur die englische Fassung mit der Nennung von „chivalry“ einen Verweis auf einen zentralen Aspekt der populären Vorstellungen vom Mittelalter, das Rittertum.

27 Rowling: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997), S. 130.

28 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg 1998, S. 130.

29 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter à l'école des sorciers*. Paris 1999, S. 94.

Ebenso ist bei folgender Stelle der Bezug zum Mittelalter in der deutschen Fassung gegenüber der englischen und der französischen Version zurückgenommen:

Harry und Ron treffen in Hogwarts in einem Gemälde auf einen plumpen Ritter, den sie nach dem Weg zu einem Klassenzimmer fragen. Auf englisch antwortet dieser:

„A quest!‘ [...] ‚Come follow me, dear friends, and we shall find our goal, or else shall perish bravely in the charge!‘“³⁰

Auf Französisch lautet die Stelle:

„Une queste, par ma foy?‘ [...] ‚Suivez-moi, mes amis, nous obtiendrons ce que voulons ou périrons bravement à la bataille.‘“³¹

Auf Deutsch dagegen sagt der Ritter:

„Eine Frage! [...] ‚Kommt, folgt mir, werte Freunde, und wir werden unser Ziel finden oder aber tapfer kämpfend untergehen!‘“³²

Während das englische „quest“ ein durchaus gebräuchlicher Begriff ist – Rowling selbst hat im Bloomsbury-Livechat nach der Veröffentlichung von *Harry Potter and the Deathly Hallows* angemerkt, ein möglicher Titel für den siebten Band der Reihe sei „Harry Potter and the Peverell Quest“ gewesen, was sie aber schnell verworfen habe, da sie das Wort „quest“ als zu abgedroschen empfunden habe³³ –, ist es unwahrscheinlich, dass sich deutsche Jugendliche unter dem entsprechenden Begriff „Queste“ etwas vorstellen können. Der Übersetzer der französischen Ausgabe, der vor einem ähnlichen Problem steht, da auch die französische Version „queste“ kein geläufiger Begriff der Alltagssprache ist, entscheidet sich dennoch dafür, möglichst nahe an der englischen Ausdrucksweise zu bleiben. Durch Verständnisschwierigkeiten, die hierdurch ausgelöst werden können, besteht die Chance, dass Leserinnen und Leser außerhalb der Bücher nach Erklärungen suchen und dabei auf mittelalterliche Erzählkonzepte stoßen. Der Verfasser der deutschen Übersetzung hingegen greift auf einen deutschen Begriff zurück, der

30 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. London 1999, S. 111.

31 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter et le Prisonnier d'Azkaban*. Paris 1999, S. 86.

32 Rowling, Joanne K.: *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*. Hamburg 1999, S. 107.

33 <http://www.angelfire.com/mi3/cookarama/newswkint00.html> (aufgerufen am 08. Dezember 2010).

mit dem Konzept der Queste nichts zu tun hat. Hierdurch wird die Möglichkeit der Herstellung eines Mittelalterbezugs gemindert, der sich bei der Lektüre der deutschen Ausgabe höchstens noch auf die Ritterfigur beziehen kann.

Die *Harry-Potter*-Romane können also aus den unterschiedlichsten Perspektiven durchaus etwas mit dem Mittelalter zu tun haben. Die Referenzen sind vielschichtig, und bereits dann, wenn man die Romane ‚nur‘ als Werk mit einem wie auch immer gearteten Mittelalterbezug lesen möchte, sind zahllose Lesarten denkbar.

Im Literaturunterricht lassen sich vielschichtige Werke wie die *Harry-Potter*-Romane nutzen, um Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, Texte immer wieder unter verschiedenen Gesichtspunkten zu lesen. Die Beliebtheit verschiedener Begleitpublikationen und zahllose Internetplattformen,³⁴ auf denen sich junge Leserinnen und Leser auf unterschiedlichste Art und Weise auf Spurensuche in den *Harry-Potter*-Romanen begeben oder versuchen, verschiedenste Rätsel zu lösen, zeigen, dass gerade die ursprüngliche Adressatengruppe sehr interessiert daran ist, den Texten immer wieder neue Sinnebenen abzugewinnen. Das Verständnis der Bücher bleibt dabei nie gleich, sondern erweitert sich in dem Maße, wie die Leserinnen und Leser neue Sinnkonstruktionen vornehmen. Die Rolle der Lehrenden sollte hierbei darin bestehen, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, neues Vorwissen zu erarbeiten, das neue Arten des Verstehens fördern kann, und zwar nicht nur, aber auch in Bezug auf das Mittelalter und seine Literatur.

34 Vgl. z. B. Hein, Rudolf: *Kennen Sie Severus Snape?* Bamberg: Colibri 2001, Colbert, David: *The Magical Worlds of Harry Potter. A Treasury of Myths, Legends, and Fascinating Facts.* London 2001, Scamander, Newt: *Phantastische Tierwesen und wo sie zu finden sind.* Hamburg: Carlsen 2001, außerdem <http://forum.harrypotter-xperts.de/> (15.04.2012), <http://www.hp-fans.de/> (15.04.2012), <http://www.harry-potter-community.de/> (15.04.2012) und <http://potters-armee.de/> (15.04.2012).

Janina Dillig (Bamberg)

„*The destiny of a great kingdom...*“

König Arthur und das Erwachsenwerden in der BBC-Serie
Merlin

Unter dem Titel *The Dragon's Call* wurde im Herbst 2008 vom britischen Sender BBC die erste Episode der Serie *The Adventures of Merlin* (kurz: *Merlin*)¹ ausgestrahlt. Die vom Sender als „perfect Saturday-evening family television“² beworbene Fernsehserie um die Jugendgeschichte des Zauberers Merlin und seines Freundes Arthur verbindet den Artusstoff mit Action, Komik und den Schwierigkeiten des Erwachsenwerdens. Sie wird in Großbritannien pro Folge von etwa sechs Millionen Zuschauern verfolgt und wurde in 183 Länder verkauft.³ Vor allen Dingen in den USA ist die Fernsehserie ein großer Erfolg und auch der deutsche Sender Super RTL begann im Herbst 2010 die erste Staffel zur Prime Time auszustrahlen.⁴

Wenn die Gattung Fernsehserie in der TV-Geschichte einst billig produzierte und auf niedrigem Niveau erzählte Massenunterhaltung darstellte, hat sich dies heute wenigstens zum Teil gewandelt. Die Erfindung der DVD ermöglichte der Serie eine Etablierung als kunstvolle Erzählform. Der sich durch die DVD eröffnende neue Absatzmarkt erlaubte im letzten Jahrzehnt immer aufwendigere Produktionen und oft eine damit einhergehende Steigerung des Niveaus. Während früher ausschließlich eine feste Konstellation von Figuren in jeder Episode immer wieder neu variiert wurde, werden die einzelnen Episoden heute aufei-

1 Capps, Johnny; Murphy, Julian (Prod.): *The Adventures of Merlin* [Die neuen Abenteuer – *Merlin*], DVD, London: Universal, 2008–2010. Im Folgenden zitiert: *Merlin* Jahr der jeweiligen Staffel, Episode.

2 <http://www.onenationmagazine.com/bbc-merlin/> am 25.03.2011.

3 Vgl. <http://www.serienjunkies.de/news/merlin-bbc-29068.html> am 25.03.2011.

4 Vgl. <http://www.superrtl.de/TVProgramm/MerlinDieneuenAbenteuer/MerlinDieNeuenAbenteuerCharaktere/tabid/1224/Default.aspx> am 25.03.2011. RTL strahlte bereits 2009 einige Episoden am Samstagnachmittag aus, stellte die Serie aber bald wieder ein. Erst nach dem immensen Erfolg der Serie in den USA erhielt *Merlin* einen prominenten Sendeplatz.

inander bezogen; so können komplexere Handlungsstränge aufgebaut werden.⁵ Die Möglichkeit der individuellen Wiederholung von Episoden erlaubt sogar die Entwicklung von Handlungssträngen, die nicht nur einige Episoden dauern, sondern Spannungsbögen aufbauen, die ganze oder mehrere Staffeln umfassen. Im Unterschied zur Soap aber bleiben diese Handlungsstränge stets abgeschlossen. Als wegweisend gilt die Serie *24 – Twenty Four*⁶ aus dem Jahre 2001. Jede Episode stellt eine Stunde aus dem Leben des Protagonisten dar, jede Staffel, bestehend aus 24 Episoden, erzählt einen ganzen, zusammenhängenden Tag. Erzählzeit und erzählte Zeit stimmen (bis auf die Werbepausen) überein, der Spannungsbogen wird mit der letzten Folge jeder Staffel abgeschlossen.

Dennoch sind moderne Serien nicht mit den in der Stummfilmzeit üblichen Fortsetzungsfilmern gleichzusetzen, da neben der Makrohandlung eine Mikrohandlung in jeder einzelnen Episode erhalten bleibt. Die moderne Form der Gattung Serie operiert auf zwei Ebenen zugleich: Die Mikrohandlung variiert die vorgegebene Figurenkonstellation in jeder Episode neu, die Makrohandlung erlaubt eine Entwicklung dieser Figurenkonstellation. Gegenüber dem Film selbst besteht der entscheidende Unterschied in der erweiterten Erzählzeit. Diese Erweiterung von im Film noch zumeist 120 Minuten auf 500 bis 1000 Minuten stellt zugleich den entscheidenden narrativen Vorteil der Gattung Serie dar. So kann eine enge Verbindung von Film und Literatur nicht gelegnet werden, wenn man die beiden Medien mit anderen Kunstformen vergleicht. Beide haben ein riesiges narratives Potenzial, der Film aber kann, wie James MONACO deutlich macht,

„die zeitliche Spanne eines Romans nicht reproduzieren. Ein Drehbuch hat durchschnittlich 125 bis 150 Seiten Typoskriptseiten, ein landläufiger Roman das Vierfache. Handlungsdetails gehen fast regelmäßig bei der

5 So definiert auch James MONACO noch im Jahre 2006 Serie schlicht als „regelmäßige Folge von täglichen oder wöchentlichen Fernsehsendungen, bei der den einzelnen Episoden das Personal und die Grundsituation gemein ist, die Handlung jeweils variiert wird“. Vgl. Monaco, James; Bock, Hans-Michael: *Film und Neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe*. Reinbek bei Hamburg 2006³, S. 148.

6 Vgl. Real Time Productions (Prod.): *24 – Twenty Four*. DVD, Twentieth Century Fox Film Corporation, 2002.

Übertragung vom Buch in den Film verloren. Nur die Fernsehserie kann diesen Mangel ausgleichen.“⁷

Die erweiterte Erzählzeit der Serie erlaubt ein größeres Ausmaß an Detaillierung als im Film. Der umfangreiche und vielschichtige Artusstoff kann in seiner Komplexität kaum in einem Film erzählt werden, die moderne Form der Serie aber eignet sich dafür hervorragend. So ist die seit 2008 von BBC ausgestrahlte Serie *Merlin* auch nicht die einzige moderne Serie, die den Artusstoff aufgreift.⁸ Sie ist aber dezidiert für ein jüngeres Publikum konzipiert.

Adaptionen des Artusstoffes speziell für Kinder und Jugendliche haben mittlerweile eine über 150-jährige Geschichte.⁹ Auch die Grundidee der Serie, den Artusstoff aus der Perspektive eines jungen Merlin zu erzählen, ist nicht neu. Beispiele aus der Kinderbuchliteratur sind die *Merlinromane* von T. A. Barron und Jane Yolen.¹⁰ Aber auch der deutsche Sender ZDF strahlte bereits 1980 eine Serie unter dem Titel *Merlin*¹¹ aus, die von den Erlebnissen eines 13-jährigen Merlin berichtet. Neu an der BBC-Serie ist lediglich, dass dem jugendlichen Merlin ein gleichaltriger Arthur zur Seite gestellt wird.

Der Ausgangspunkt der Serie *Merlin* ist die Idee, dass die Hauptfigur Merlin in einem „Camelot that existed before its golden age“¹² lebt und sich erst im Laufe der Serie zu seiner Rolle als großer Zauberer an der Seite von König Arthur entwickelt. Nach eigenen Angaben orientierten sich die Produzenten von *Merlin* bei der Erstellung des Serienkonzepts an der Serie *Smallville*¹³ des US-amerikanischen Senders CW.¹⁴ So wie

7 Monaco, James: *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. Hamburg 2009³, S. 48.

8 Im Frühjahr 2011 startete z. B. die Serie *Camelot* auf dem US-amerikanischen Sender Starz, vgl. www.starz.com/originals/camelot am 25.03.2011.

9 Vgl. Bonaker, Maren: *Der 'junge' König. Adaptionen des Artus-Mythos in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Artus-Mythen und Moderne*. Hg. von Ricarda Gilbert, Sieglinde Hartmann und Thomas Le Blanc. Wetzlar 2005 (= Schriftenreihe und Materialien der Phantastischen Bibliothek Wetzlar 70), S. 236. Bonaker nennt James T. Knowles als ersten Verfasser einer Artus-Adaption speziell für Kinder und Jugendliche.

10 Barron, T.A.: *Merlin. Wie alles begann*. München 1999. Yolen, Jane: *The young Merlin Trilogy*. Orlando, FL 2004.

11 Vgl. <http://www.imdb.com/title/tt0258362/> am 25.03.2011.

12 <http://www.guardian.co.uk/media/2008/aug/29/bbc.television> am 25.03.2011.

13 Vgl. <http://www.cwtv.com/shows/smallville> am 25.03.2011.

14 Vgl. <http://www.guardian.co.uk/media/2008/aug/29/bbc.television> am 25.03.2011.

in *Smallville* der Teenager Clark Kent langsam seine Fähigkeiten als zukünftiger Superman entwickelt und zugleich dieselben Situationen erlebt wie jeder andere US-amerikanische Teenager, muss auch Merlin erst noch zum berühmten Zauberer werden. Die Kindheits- und Jugendgeschichte des Helden wird so zur zentralen Geschichte.

Im Pilotfilm kommt der Jugendliche Merlin, gespielt von Colin Morgan, an den Hof in Camelot, um bei dem Hofarzt und Wissenschaftler Gaius eine Ausbildung zu beginnen. Gleichzeitig aber wahrt er ein großes Geheimnis, das ihn von seinen Altersgenossen unterscheidet: Er ist ein Zauberer. Nur Gaius darf davon erfahren, denn der König, Uther Pendragon, hat bereits vor zwei Jahrzehnten die Magie aus seinem Königreich verbannt. Auf Zauberei steht die Todesstrafe. Als aber Merlin dem jungen Arthur, gespielt von Bradley James, das Leben rettet, erfährt er die ‚Ehre‘, als einfacher Bauernjunge der Diener des zukünftigen Königs werden zu dürfen (Merlin 2008, 1).

Erst im Laufe der ersten Staffel entwickeln Arthur und sein Diener eine Freundschaft, auch wenn Arthur weiterhin nichts von Merlins magischen Fähigkeiten wissen darf. Zu zweit besiegen sie Ungeheuer, retten immer wieder Camelot und erleben ihre ersten romantischen Abenteuer. Die jungen Damen an ihrer Seite heißen Morgana, die Ziehschwester von Prinz Arthur, und Guinevere, genannt Gwen, ihre Zofe.

Die Serie nutzt diese Ausgangssituation, um die Artussage neu zu erzählen. Dabei stehen die Figuren der Serie mit ihren Entscheidungen und Empfindungen im Mittelpunkt, nur Grundzüge der Artussage werden als bekannt vorausgesetzt. Eine Rezeption des Mittelalters wird auf zwei Ebenen durchgeführt. Zum einen besteht die Alltagswelt der Helden aus einem spätmittelalterlichen Grundgerüst, zum anderen wird der mittelalterliche Artusstoff rezipiert. Gleichzeitig aber werden in dieser mittelalterlichen Welt Probleme der Moderne dargestellt und Schwierigkeiten des Teenagerlebens des 21. Jahrhunderts thematisiert.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, inwieweit die Welt der Serie *Merlin* mittelalterliche Züge trägt, um dann anhand einzelner Figuren und Elemente die Darstellungsweise des Artusstoffes in der Serie *Merlin* zu schildern. Zum Schluss soll diskutiert werden, wie Aspekte der Moderne auf die mittelalterliche Folie ‚Artusstoff‘ projiziert werden und welcher didaktische Wert daraus gewonnen werden kann.

Mittelalterliche, phantastische und neuheidnische Elemente in Setting und Handlung

Eine authentische Darstellung des Mittelalters kann den Produzenten der Serie *Merlin* nicht unbedingt vorgeworfen werden, aber das wird auch nicht beabsichtigt – es geht um Geschichten „in a land of myth and a time of magic“¹⁵. Damit wird die Artuslegende nicht nur vollständig in das Reich der Mythen verlegt statt in eine historisch fassbare Zeit, sondern es werden auch bewusst phantastische Elemente zugelassen.¹⁶

Für die Rezeption der Artuslegende in Großbritannien ist dies nicht ungewöhnlich, denn die britische Mittelalterrezeption verband bereits im 18. Jahrhundert das Mittelalterliche mit dem Übernatürlichen. Veronica ORTENBERG zeigt dies anhand der sog. Gothic Novels um 1800:

„It gradually became less imperative to set a novel in the traditionally accepted ‚medieval‘ period, since the emphasis was increasingly on a medieval *atmosphere*, which became almost synonymous with the supernatural, as well as with wildness, fear and gloom, guaranteed to supply the necessary thrill of mystery, wonder and suspense.“¹⁷

Dies gilt für Literatur, die das Mittelalter rezipiert, genauso wie für den Film: Bettina BILDHAUER bescheinigt dem Mittelalterfilm eine größere Toleranz für das Phantastische als anderen Historienfilmen und führt dies unter anderem auf eine Enthistorisierung des Mittelalters im Film zurück.¹⁸ Christian KIENING sieht diese Tendenz nur für den amerikanischen Film, erwähnt aber auch die enge Bindung des englischen Films an amerikanische Studios.¹⁹

Daneben wird das Mittelalterliche in Großbritannien seit der Romantik auch mit dem Keltentum verbunden, das wiederum in seiner Rezeption unterschiedliche Formen des Neuheidentums beeinflusst hat.²⁰

15 Merlin 2008, Intro.

16 Tatsache ist, dass die Artuslegende selbst auf keinen festen Zeitpunkt fixierbar ist. Schon die höfische Literatur des 12. Jahrhunderts beschreibt schließlich eine vergangene Zeit, ohne sie historisch festzulegen.

17 Ortenberg, Veronica: *In Search of the Holy Grail. The Quest for the Middle Ages*. London 2006, S. 29.

18 Vgl. Bildhauer, Bettina: *Filming the Middle Ages*. London 2011, S. 18.

19 Vgl. Kiening, Christian: *Mittelalter im Film*. In: *Mittelalter im Film*. Hg. von Christian Kiening und Heinrich Adolf. Berlin, New York 2006 (= Trends in Medieval Philology 6), S. 12 und S. 30.

20 Vgl. Ortenberg (2006), S. 119ff.

Ganz besonders aber gilt diese Verbindung für den Artusstoff.²¹ Der wissenschaftliche Nachweis von keltischen Erzählmotiven als Grundlage des Artusstoffes, verbunden mit der heute problematischen Idee eines Volksgeistes im 19. Jahrhundert, zeigt seine Wirkung in einer Verknüpfung von Artusstoff und keltischer Mythologie bis in die Gegenwart.²²

Die Serie *Merlin* ist Teil dieser phantastischen und einer sowohl kulturell als auch chronologisch vermischenden Rezeptionsgeschichte des Mittelalters und des Artusstoffes. So gibt es Bedrohungen durch phantastische Monster wie das walisische Seemonster Afanc (*Merlin* 2008, 3), Basilisken (*Merlin* 2008, 4) oder magische Greifen (*Merlin*, 2008, 5), und es existieren Sagenwesen wie Einhörner (*Merlin* 2008, 11), Goblins (*Merlin* 2010, 3) oder Drachen (*Merlin* 2008, 1). Daneben stehen Anspielungen auf keltische Festtage, eine Druidenkultur oder die Verwendung von Märchenmotiven. Zum Beispiel werden die Bewohner der Burg Camelot bei einem Festbankett in einen Dornröschenschlaf versetzt (*Merlin* 2008, 1). Auch die magischen Künste beruhen nicht nur auf der instinktiven Handhabung durch die Figur Merlin, sondern es gibt erlernbare Zaubersprüche, Zaubertränke, Runenzauber und sogar Voodoopuppen.²³ Das Land ist noch in viele kleine Königreiche zerteilt, doch König Uther besitzt bereits eine mächtige, gotisch anmutende Burg und ein Heer in Uniform, das sowohl gegen Drachen als auch gegen Heerführer kämpft, die die Namen urkundlich bezeugter angelsächsischer Könige tragen.²⁴

So lassen sich inmitten verschiedener phantastischer Elemente immer wieder auch historisch belegte, mittelalterliche Elemente finden.

21 Als beispielhaft für eine Rezeptionslinie, die Artusstoff und neuheidnische Vorstellungen verbindet, auch wenn sie aus den USA stammt, sei Marion Zimmer-Bradleys *The Mists of Avalon* erwähnt. Zimmer-Bradley, Marion: *Die Nebel von Avalon*. Frankfurt am Main, 1983.

22 Vgl. Maier, Bernhard: *Vom Roman zum Ritual. Die Erforschung der keltischen Mythologie im Spiegel der modernen Artus-Literatur*. In: Artus-Mythen und Moderne. Hg. von Ricarda Gilbert, Sieglinde Hartmann und Thomas Le Blanc. Wetzlar 2005 (= Schriftenreihe und Materialien der Phantastischen Bibliothek Wetzlar 70), S. 32ff.

23 Einige Beispiele der Magieanwendung in der Serie *Merlin* nennt Rayner, Jacqueline: *The adventures of Merlin. The complete Guide*. London, 2008, S. 8f und S. 88f.

24 Vgl. *Merlin* 2010, 1 und 2. Hier belagert etwa der angelsächsische König Cenred Camelot. Cenred (auch geschrieben Coenred) war 704–709 König von Mercia. Vgl. Truhart, Peter: *Regents of Nations. Systematic Chronology of States and their political Representatives in Past and Present, A Biographical Reference Book. Western Europe; Addenda – Corrigenda, General Alphabetical Index*. Band 3,2. München u. a. 1988, S. 3548.

Details versuchen das Bild einer spätmittelalterlichen Gesellschaft zu zeigen. Die Kleidung oder das Handwerk werden so authentisch wie möglich gezeichnet. Lady Morgana braucht eine Zofe, um sich anzukleiden, und der Schmied arbeitet mit traditionellem Werkzeug. Auch Einzelheiten wie die Bedeutung eines Dorfbrunnens werden in Episoden deutlich, in denen sich ein Gift durch das gemeinsame Wasser verteilt (Merlin 2008, 3). Sowohl die Grundstruktur der Handlung als auch die Gestaltung der zentralen Figuren verweisen auf mittelalterliche Quellen wie die *Historia Regum Britanniae* von Geoffrey de Monmouth²⁵ und *Le Morte D'Arthur* von Thomas Malory²⁶. Allerdings werden Figuren- und Handlungskonstellationen den Ansprüchen der Serie angepasst. So sind Arthur und Merlin gleichaltrig. Merlin wuchs bei seiner Mutter auf, Arthur am Hof seines Vaters Uther Pendragon.²⁷ Gleichzeitig aber werden die zentralen Quellen der Handlung nicht übersehen, eine hat sogar ihre eigene Figur: Geoffrey de Monmouth ist der Name des Hofgenealogen und Archivars von Camelot (Merlin 2008, 5).

Während aber in Geoffreys *Historia Regum Britanniae* das Kind Merlin zwei Drachen unter den Mauern eines Turmes hervorholen muss, damit der König den Turm zu Ende bauen kann,²⁸ hat jetzt Uther den letzten lebenden Drachen tief in den Höhlen unterhalb seiner Burg eingekerkert, als Symbol für seinen Sieg über die Magie und die alte (abergläubische) Religion.²⁹ Dieses Bild vom besiegten Drachen hat eine lange Tradition nicht nur als Bild des besiegten Feindes, sondern auch des Heidentums.³⁰ Drachen und Magie werden damit in die Nähe von Heidentum und Aberglaube gerückt, zugleich erhält der Hof Uthers in Camelot eine rationale, ‚aufklärerische‘ Prägung. Dies wird aber nicht positiv bewertet. Immer

25 Acton Griscom (Hg.): *The Historia Regum Britanniae of Geoffrey de Monmouth*. Genève 1977.

26 Malory, Thomas: *Die Geschichten von König Artus und den Rittern seiner Tafelrunde. Übertragen von Helmut Findeisen auf der Grundlage der Lachmannschen Übersetzung*. Leipzig 2006.

27 Die Geburtsumstände von beiden sind voller Geheimnisse, erst im Laufe der Serie werden diese Geheimnisse gelüftet. Die geheimnisvolle Geburt aber ist ein zentrales Element nicht nur mittelalterlicher Heldengeschichten. Vgl. Pörksen, Gunhild und Uwe: *Die ‚Geburt‘ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters*. In: Euphorion 74 (1980), S. 257–286.

28 Vgl. Griscom (1977). S. 378ff.

29 Vgl. Uther: „I have conquered the old religion“ (Merlin 2008, 13).

30 Vgl. Engemann, J./Binding, G.: Art. ‚Drache‘. In: LexMA III (2000), Sp. 1339f.

wieder trägt die Verfolgung der Zauberei in Camelot Züge der europäischen Hexenverfolgung in der frühen Neuzeit.³¹ Uthers Hass auf die Magie enthält irrationale und unmenschliche Züge; selbst kleine Kinder werden von ihm wegen Magie zum Tode verurteilt (Merlin 2008, 8). Weiter ist es Prinz Arthurs Ignoranz gegenüber einem magischen Fluch, der ihn ohne Nachdenken ein Einhorn töten lässt. Als deswegen Camelot seine Ernte verliert und die Brunnen austrocknen, muss er sich von Merlin dazu überreden lassen, die Konsequenzen zu tragen und sich einer magischen Prüfung zu stellen (Merlin 2008, 11).

Figuren und Elemente des mittelalterlichen Artusstoffes in der Serie *Merlin*

Erst mit der Ankunft des jungen Merlin in Camelot erhält die negative, rationale Welt des Hofes von Uther Pendragon ihre magische Komponente zurück, und es kann die sagenhafte Zeit von König Arthurs Reich vorbereitet werden. Der Drache, gesprochen von John Hurt, ruft Merlin in der ersten Nacht zu sich und prophezeit ihm sein und damit Camelots Schicksal:

„So young for such a great destiny... Your gift, Merlin, was given to you for a reason. [...] Arthur is the once and future king who will unite the land of Albion. [...] He faces many threats, from friend and foe alike. [...] Without you Arthur will never succeed. Without you there will be no Albion.“³²

Mit dieser Prophezeiung gibt der Drache den magischen Kräften des jungen Merlin einen Sinn und seinem Leben eine Richtung. Kurz zuvor gibt es eine Szene mit Gaius, in der Merlin erklärt, dass er ohne Magie ein Niemand wäre. Warum er sie aber hat, ist ihm ein Rätsel, ja er befürchtet sogar, ein ‚Monster‘ zu sein. Nun kennt er den Grund, auch wenn es einige Episoden dauert, bis Merlin sein Schicksal als Aufgabe

31 In der „Great Purge“, als Uther die Magie nach dem Tode seiner Frau verbot, wurden hunderte Einwohner Camelots hingerichtet, weil sie der Magie nicht abgeschworen haben. Vgl. Rayner (2008), S. 49.

32 Merlin 2008, 1.

akzeptiert hat.³³ Das Schicksal Merlins besteht in der Gründung eines legendenhaften Reiches, das die Zuschauer der Serie bereits kennen. Der Ursprung ihres Vorwissens ist dabei nicht unbedingt mittelalterlich, das Zitat „once and future king“ spielt auf auch auf ein modernes Rezeptionswerk des Artusstoffes an, den Jugendroman *The Once and Future King* von T.H. White.³⁴

Prophetische Fähigkeiten aber sind eines der zentralen Charakteristika der mittelalterlichen Merlinfigur.³⁵ Bereits in walisischen Quellen sind sie ein wichtiger Bestandteil,³⁶ aber ganz besonders Geoffrey nutzt die Merlinfigur als Prophet, so heißt es denn auch zu Beginn seiner *Vita Merlini* über Merlin: „rex erat et uates“³⁷.

Mit seiner Prophezeiung beansprucht der Drache dieses Charakteristikum in der Serie für sich. Nicht Merlin ist es, der die Zukunft kennt, sondern der Drache, der sein Wissen nutzt, um von Merlin befreit zu werden (Merlin 2009, 12). Doch als er sich an den Menschen in Camelot für seine Gefangenschaft rächen will, kann ihn Merlin aufhalten, da der junge Zauberer der letzte magische *dragonlord* ist und der Drache deshalb auf seine Worte hören muss (Merlin 2009, 13). Indem aber Merlin mehr und mehr Macht über den Drachen gewinnt, eignet er sich auch dessen prophetische Fähigkeiten an. Der Drache spricht zu Merlin, nachdem aber niemand von Merlins Macht über den Drachen wissen darf, ist es für seine Umgebung Merlin, der die prophetischen Kräfte hat.

Weiter ruft seine Macht über den Drachen besonders in der englischen Rezeption das Bild des Hl. Georg auf. Ursprünglich der Patron der Krieger und Edwards III., stand der Heilige vor allen Dingen um 1900 für ritterliche Tugenden und die Verkörperung des wahren englischen Gentleman.³⁸ Schulen wie die Boy Scouts von Robert Baden-Powell erzogen unter der Fahne des Hl. Georg ihre „young knights of

33 Wie wichtig dies in einem Land ist, in dem Magie verboten ist, lernt Merlin in Merlin 2010, 11 durch den Jungen Gilli. Gilli missbraucht seine Magie zum eigenen Vorteil, nicht aus Bösartigkeit, sondern weil er den Zweck seiner Fähigkeiten nicht kennt.

34 Vgl. White, T.H.: *The Once and Future King*. New York, NY 1987.

35 Vgl. Lupack, Alan: *Oxford Guide to Arthurian Literature and Legend*. New York 2007. S. 330.

36 Vgl. Knight, Stephen: *Merlin. Knowledge and Power through the Ages*. Ithaca and London 2009. S. 13ff.

37 John Jay Parry (Hg.): *Galfredus Monumetensis: The Vita Merlini*. Urbana 1925. v 21. Übersetzung: Merlin war König und Prophet.

38 Vgl. Ortenberg (2006), S. 157.

the Empire“³⁹. Eng verknüpft mit dieser Form der Rezeption von ritterlicher Tugendhaftigkeit ist im 20. Jahrhundert die Rezeption der Merlinfigur als Erzieher.⁴⁰

Ein Erzieher aber ist der Merlin der Serie nicht, sondern er ist ein schlaksiger und ungeschickter Junge, der seine Magie nicht ganz beherrscht und sich mit den Gepflogenheiten der höfischen Welt nicht wirklich auskennt. Der in der modernen Rezeption zentrale Aspekt der Merlinfigur als Erzieher wird in der Serie von Gaius übernommen.⁴¹ Er ist der Hofarzt von Camelot, gespielt von Richard Wilson. Gaius praktiziert selbst eigentlich keine Magie, verkörpert aber den Typus des weisen Gelehrten, der bereit ist, Merlin zu unterrichten. Er ist als Arzt der wissenschaftlichen Logik verpflichtet und besitzt eine umfangreiche Handschriftensammlung, mit deren Hilfe er Merlin beistehen kann. So wie Merlin erst durch die Unterwerfung des Drachen die prophetischen Fähigkeiten der mittelalterlichen Merlinfigur gewinnt, so muss er sich als Schüler das Wissen seines Lehrers Gaius aneignen, um später an der Seite von Arthur das Land führen zu können. Zugleich nimmt Gaius eine Vaterrolle im Leben Merlins ein; er ist es, der den Jungen ermahnt, sein Zimmer aufzuräumen (Merlin 2008, 2), und sich Sorgen um ihn macht, wenn Merlin einmal wieder mit Arthur das Reich rettet (Merlin 2008, 7).

Stets erinnert er Merlin daran, dass seine magischen Fähigkeiten am Hofe nicht bemerkt werden dürfen. Das Versteckspiel mit den magischen Fähigkeiten Merlins, vor allen Dingen gegenüber Arthur, wird im Laufe der Serie zu einem *running gag*. In fast jeder Episode muss Merlin Arthur mit Magie beistehen, doch trotz zahlreicher Hinweise glaubt Arthur nicht an die magischen Fähigkeiten seines Dieners. Dies ist aber mehr als nur ein Witz: Die Merlingestalt ist bereits in ihren mittelalterlichen Formen zu Verwandlungen fähig, und das Nichterkennen Merlins durch andere zieht sich durch die ganze Rezeptionsgeschichte der Figur: „Merlin seems to choose how, when, to what degree, and even

39 Ortenberg (2006), S. 156.

40 Vgl. Knight (2009), S. 161ff.

41 So stellt auch T.H. White seinen Merlin bereits einem jungen Arthur als Erzieher zur Seite, auch wenn die Erziehungsmethoden seines Merlin etwas gewöhnungsbedürftig sind. Vgl. White (1987), S. 46ff.

whether to reveal himself.“⁴² Auch die untergeordnete Stellung des Teenagers Merlin in der Serie ist kein Zufall: „characteristically he [Merlin] is transformed as a person of low status“⁴³. Als Diener am Hofe in Camelot kaum beachtet, spielt Merlin, genau wie in den mittelalterlichen Quellen des Artusstoffes, „eine zunächst untergeordnete Rolle. Und doch ist er der eigentliche Begründer des Artusreiches“⁴⁴.

Aber es gilt auch: „Merlin führt nicht die Waffen, er reitet nicht zum Kampf, besiegt keine Ungeheuer, um Jungfrauen zu befreien“⁴⁵ – diese Rolle steht Arthur zu. Oder wie es der Drache gegenüber Merlin ausdrückt: „You are only one side of a coin. Arthur ist the other.“⁴⁶

In der Serie ist Arthur nicht der zurückhaltende König im Zentrum der Tafelrunde, sondern ein Ritter seines Vaters und Erbe des Thrones. Dies scheint ihm zwar „all the girls, all the glory“⁴⁷ zu verschaffen, und der junge Merlin trifft zunächst auf einen verwöhnten Prinzen. Als Diener erkennt er aber schnell, dass Arthur sich seinen zukünftigen Untertanen gegenüber verpflichtet fühlt und von dem Wunsch motiviert wird, seinen Vater, König Uther, stolz zu machen. Arthur fühlt sich der Verantwortung des Königtums noch nicht gewachsen, obwohl er sich bereits zu Beginn der Serie im Turnier als der beste Ritter des Reiches beweist (Merlin 2008, 2).⁴⁸ Niemand kann ihn mit fairen Methoden im Kampf besiegen.⁴⁹

Mit Merlins Hilfe wächst Arthur über sich selbst hinaus und kämpft nicht nur für die eigene Ehre, sondern auch, um anderen zu helfen – obwohl er dabei auch gegen den Willen seines Vaters verstößt (Merlin

42 Miller, Barbara D.: ‚Cinemagicians‘: *Movie Merlins of the 1980s and 1990s*. In: King Arthur on Film. New Essays on Arthurian Cinema. Hg. von Kevin J. Harty. Jefferson, NC 1999, S. 141. Zum zentralen Charakteristikum der Merlinfigur als *trickster* vgl. auch: Knight (2009).

43 Knight (2009), S. 53.

44 Lundt, Bea: *Melusine und Merlin im Mittelalter. Entwürfe und Modelle weiblicher Existenz im Beziehungs-Diskurs der Geschlechter*. München 1991. S. 206.

45 Lundt (1991), S. 192.

46 Merlin 2008, 3.

47 Merlin 2008, 2.

48 Dies tut er erneut in Merlin 2009, 2, diesmal verkleidet als einfacher Ritter, da er befürchtet, dass seine Gegner den zukünftigen König schonen.

49 Den einzigen Sieg, der je gegen Arthur ohne magische Mittel errungen wird, gibt es in Merlin 2010, 11. Sein Vater Uther gewinnt gegen Arthur, aber nur, weil Arthur ihm eine Schmach ersparen will und ihn gewinnen lässt.

2008, 2). Arthur entwickelt sich so allmählich vom guten Kämpfer zum tugendhaften Ritter und Vorbild, der das Wohl seiner Untertanen über sein eigenes stellt (Merlin 2008, 11).

Die mythische Welt des Artushofes aber wird nicht nur im Vorfeld bedroht, sondern schon in der ersten Staffel wird der Untergang des Reiches vorbereitet. Arthurs Ziehschwester Morgana tritt zunächst als schöne, einfühlsame junge Frau auf. Sie ist es, die sich des von König Uther verurteilten, magisch begabten Jungen Mordred mit der Hilfe von Merlin annimmt und schließlich Arthur überredet, den Jungen in Sicherheit zu bringen. Doch nicht von ungefähr trägt diese Episode den Titel *The Beginning of the End* – der Drache warnt Merlin, dass eine Verbindung zwischen Morgana und Mordred zum Untergang des Reiches von König Arthur führen wird (Merlin 2008, 10). Zugleich aber ist Morgana das weibliche Gegenstück zu Arthur, sie kann genauso gut wie er mit dem Schwert umgehen und scheut sich auch nicht davor, dies zu tun. Ihre sich langsam entwickelnden magischen Fähigkeiten isolieren sie aber innerhalb des Hofes immer mehr, bis sie schließlich bei den Feinden Uthers Hilfe findet und sich endgültig von Uther, Camelot und damit auch Arthur abwendet.⁵⁰

Auf der Handlungsebene nehmen die einzelnen Episoden für die Protagonisten häufig *aventure*-Charakter an. Jeder Auszug vom Hof in Camelot bedingt die Durchquerung eines Waldes, der meist als nebelverhangen und gefährlich dargestellt wird. Es lauern dort sowohl unbekannte Monster (Merlin 2008, 5) als auch Banditen (Merlin 2008, 7 und Merlin 2010, 5) und Zauberer (Merlin 2008, 8), die dem jungen Prinzen und Camelot schaden wollen. Die zu lösenden Aufgaben verweisen auf mittelalterliche Motive wie die Befreiung einer Minnedame (Merlin 2009, 4), oder auch romantisch-modern geprägten Ideen wie die Suche nach einer seltenen, heilkräftigen Blume (Merlin 2008, 4). Oft aber ist es der Hof selbst, der bedroht wird; er bildet noch kein sicheres Zentrum der höfischen Kultur der Ritter der Tafelrunde. Die Ritter von Camelot gehören zwar zu den besten ihrer Art, doch ist der Hof unter der Herrschaft von Uther Pendragon noch nicht das zeitlose Vorbild von Ritterschaft, wie er

50 Darum geht es vor allen Dingen in der dritten Staffel (Merlin 2010), an deren Ende Lady Morgana Camelot erobert und Arthur, Gwen und Merlin ins Exil treibt. Vgl. v. a. Merlin 2010, 11.

es unter Arthur als König werden wird. Es gelingt bösen Zauberern mehrfach, in den Hof einzudringen und der königlichen Familie zu schaden – erst der vereinte Einsatz von Merlin und Arthur kann dann Schlimmeres verhindern (Merlin 2008, 3, 4, 6, 7 und Merlin 2009, 5, 6).

Dennoch sind die Helden nicht völlig auf sich alleine gestellt, schon zu Beginn der Serie gibt es erste Kontakte zu Rittern der späteren Tafelrunde. In der fünften Episode der ersten Staffel taucht ein junger Schwertkämpfer auf, dessen Fähigkeiten Merlin das Leben retten. Er besitzt all die Tugenden, die Arthur als grundlegend für die Ritterschaft betrachtet: Mut, Standhaftigkeit und Disziplin (Merlin 2008, 5). Und doch kann er kein Ritter von Camelot werden, denn er ist kein Sohn einer adeligen Familie. Der Ritterkodex in Camelot besagt unter Uther, dass nur Adelige Ritter werden dürfen. So zieht der junge Lancelot erneut aus, um sich als wahrhafter Ritter zu beweisen. Erst in der dritten Staffel lernt Arthur, dass Gleichheit unter Männern auch scheinbar hoffnungslose Situationen überstehen lässt, und schlägt Männer wie Lancelot zu Rittern, obwohl sie nicht adliger Herkunft sind. Die Tafelrunde ist damit begründet (Merlin 2010, 13).

Auch andere zentrale Elemente des Stoffkreises um König Arthur werden Episode für Episode in die Serienhandlung integriert. So wird zum Beispiel das Schwert Excalibur von keinem Geringeren als dem Vater der zukünftigen Königin, dem Schmied von Camelot, geschmiedet und von Merlin im Feuer des letzten Drachen gehärtet (Merlin 2008, 9). Doch der Drache warnt Merlin, Excalibur sei nicht einfach nur ein Schwert. Und so versenkt es Merlin im See von Avalon, bis er es braucht, um Camelot mit Arthur und den Rittern der Tafelrunde zurückzuerobern. Nach der Befreiung Camelots am Ende der dritten Staffel bringt er es wieder an einen sicheren Ort – er versenkt es zur Aufbewahrung, ganz in der Tradition nach Malory, in einem Stein (Merlin 2010, 13).

Ein weiteres Element ist das Aufgreifen des mittelalterlichen Konzepts der Minnedame. Im alljährlichen Turnier von Camelot kämpfen die Ritter um die Gunst der Dame Morgana – und doch ist nicht sie, sondern Gwen, ihre Zofe, die wahre Minnedame. Es ist Gwens Zuversicht, die Arthur Mut gewinnen lässt, eine scheinbar ausweglose Situation zum Guten wenden zu können (Merlin 2008, 10). In der Folge *The Once and Future Queen* ist es ihr Zuspruch, der ihn Vertrauen zu sich selbst gewin-

nen lässt (Merlin 2009, 2), und erst ihre Kritik bewegt Arthur, seine manchmal prinzenhaft-überheblichen Charakterzüge zu überdenken (Merlin 2009, 7). Sie ist auch diejenige, die Arthur als Ritter durch ihre Minne stärkt. Arthur steht in einer Folge der zweiten Staffel unter einem Liebeszauber. Als der Vater seiner Angebeteten ihn zu einem Zweikampf herausfordert, weil er seiner Tochter zu nahe trat, verliert Arthur fast den Kampf. Erst als Gwen in einer Kampfpause zu ihm kommt und ihn küsst, kann der Zauber gebrochen werden und Arthur im Kampf für seine wahre Liebe siegen (Merlin 2009, 10).

Mittelalter als Folie für die Moderne

In dieses Motiv aus der höfischen Literatur des Mittelalters dringt die Moderne auch durch die Besetzung der Figur der zukünftigen Königin Guinevere mit einer farbigen Schauspielerin ein. Die Tatsache, dass bei einer filmischen Umsetzung des Mittelalters stets Züge der Gegenwart (etwa bei Ausstattung, Setting und Schauspieler) enthalten sind, wird damit bewusst für eine antirassistische Aussage genutzt.⁵¹ Dies ist nur ein Beispiel für „Figuren- und Handlungskonstellationen, die in ihren ästhetischen, politischen oder sozialen Kontexten spezifische gegenwärtige Resonanzen finden“⁵². Der Artusstoff beweist sich in der Serie *Merlin* erneut als „offen für jede Form von Agglutinierung, Anreicherung, ja, Umdeutung durch fremdes, zum Teil ahistorisches Material“⁵³. Zentrale Themen der Moderne wie die Gleichheit aller Menschen und die Auseinandersetzung zwischen Individuum und den Anforderungen der Gesellschaft werden auf den Artusstoff projiziert und im Sinne der Moderne erzählt. So wird am Ende der dritten Staffel die Tafelrunde mit Rittern gegründet, die eben nicht adeliger Abstammung sind (Merlin 2010, 13).

51 Vgl. Kiening (2006), S. 69ff. Eines der politisch angestrebten Integrationsziele des 21. Jahrhunderts ist die sog. mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Eine Form der Umsetzung ist dabei die Darstellung von „ethnische[r] Diversität als gesellschaftliche[r] Normalität“ in modernen Medienprodukten. Geißler, Rainer: *Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Zur Rolle der Medien in der Einwanderungsgesellschaft*, WISO-Diskurs 2010, S. 10.

52 Kiening (2006), S. 82.

53 Behr, Hans-Joachim: *König Artus und ... kein Ende. Über die Unverwüstlichkeit eines literarischen Dauerbrenners*. In: *Eulenspiegel-Jahrbuch* 46 (2006), S. 61.

Auch die Liebe Arthurs zu Gwen muss am Ende nicht hinter den Anforderungen seiner Herrschaft zurückstehen – immer wieder wird in der Serie auf die Zukunft der Dienerin als Königin hingedeutet (Merlin 2010, 10).

Daneben steht das zentrale Thema der Serie, die Freundschaft zwischen Arthur und Merlin. Immer wieder wird dem Zuschauer erklärt, wie ungewöhnlich eine Freundschaft zwischen einem Prinzen und seinem Diener ist. Als Arthur für Merlin sein Leben riskiert, wird er vom König in den Kerker geworfen, weil er den Fortbestand der Dynastie aufs Spiel gesetzt hat, um einem Freund zu helfen (Merlin 2008, 4). Damit wird eine moderne Vorstellung von Freundschaft auf das Mittelalter projiziert, deren Darstellungsweise von Kritikern und Fans oft wegen ihres homosexuellen Untertons diskutiert wird.⁵⁴ Obwohl es keine Szene gibt, die explizit auf eine sexuelle Beziehung hindeutet, kann man, wenn man denn will, Andeutungen finden. So ermahnt etwa Merlins Mutter ihren Sohn, „to come out“ to „his special friend“⁵⁵ – sie meint hier zwar, dass er Arthur von seinen magischen Fähigkeiten erzählen soll, doch ihre Versicherung: „he really loves you“⁵⁶ lässt auch andere Konnotationen zu.

Eine andere Form der Liebe in der Serie *Merlin* ist die des Vaters zu seinen Kindern. König Uther, gespielt von Anthony Head, ist gegenüber seinem Sohn Arthur und seiner Ziehtochter Morgana ein strenger und fordernder König. Beide sind durch ihre herausragenden Positionen nicht vor harten Strafen geschützt.⁵⁷ In mehreren Episoden ist es Uthers unmäßiger Hass auf die Magie, die zu Zerwürfnissen zwischen ihm und seinen Zöglingen führt. Oft ist seine Gesetzesauslegung mehr formal denn wirklich gerecht dargestellt – so lässt er den Vater Gwens wegen Hochverrats töten, weil er einem Zauberer half. Morgana schwört daraufhin Rache. Als Uther ihr gegenüber aber seinen Fehler eingesteht, rettet sie ihm doch das Leben (Merlin 2008, 12). Denn Uther würde für sie und seinen Sohn alles tun. In der ersten Staffel taucht ein „Schwarzer Ritter“ auf, der die Ritter

54 Vgl. Spin-offs in der Fankultur, z. B. auf youtube.com, <http://www.youtube.com/watch?v=P73OmFGHO1c> am 25. 03. 2011 oder auch sog. Fanfiction wie z. B. *Drastically Redefining Protocol* von Rageprufrock, vgl.

http://fanlore.org/wiki/Drastically_Redefining_Protocol am 25.03.2011.

55 Merlin 2008, 10.

56 Merlin 2008, 10.

57 Genau wie Arthur muss auch Morgana Zeit im Kerker wegen Ungehorsams verbringen. Vgl. Merlin 2008, 2.

Camelots zu einem Kampf auf Leben und Tod herausfordert (Merlin 2008, 9). Als keiner der tapferen Ritter gegen ihn bestehen kann, wird schnell klar, dass niemand dies ohne Magie vermag. Uther tut deshalb alles, um einen Kampf Arthurs zu verhindern. Er lässt Arthur ein Schlafmittel geben und stellt sich selbst dem scheinbar unbesiegbaren Gegner. Er ist bereit zu sterben, um seinen Sohn zu retten – und nur Merlins Magie lässt ihn den Kampf überleben.

An der Darstellung König Uthers zeigt sich, dass die Figurenzeichnung der Serie nicht nur stereotyp gestaltet ist, es werden nicht immer klare Grenzen zwischen Gut und Böse gezogen. Obwohl es erst, wenn Uther nicht mehr König ist, das prophezeite vereinte Reich Albion geben wird, helfen ihm Merlin und seine Freunde, sein Reich und seine Herrschaft zu verteidigen. Denn noch ist Arthur nicht bereit, die Herrschaft zu übernehmen, trotz der häufigen Auseinandersetzungen zwischen Vater und Sohn über gerechte Herrschaft. Ein Generationenkonflikt wird hier zwar latent angedeutet, doch der Sohn hat sich (noch) nicht vom Vater distanziert. Die ambivalente Figurenzeichnung, die nicht nur auf Uther, sondern auf alle Figuren der Serie zutrifft, ist durch das Medium Serie und dessen lange Erzählzeit bedingt, in der alle Figuren genau beleuchtet werden können. Dadurch können selbst moralisch verwerfliche Handlungen psychologisch motiviert und in einer Weise gestaltet werden, dass sie für den Zuschauer nachvollziehbar werden. Auch die Entwicklung Morganas zur Gegnerin Arthurs ist verständlich dargestellt. Sowohl sie als auch Arthur durchleben im Verlauf der Serie einen Ablöseprozess von Uther. Dieser Prozess aber ermöglicht Identifikationspotenzial für den jugendlichen Zuschauer, da er symbolhaft für den in der Adoleszenz notwendigen Ablöseprozess von zuvor übernommenen Lebens- und Wertvorstellungen stehen kann.⁵⁸

Zugleich aber ist es auch die Figurenkonstruktion der beiden Protagonisten Merlin und Arthur, die den vor allen Dingen jugendlichen Zuschauern Identifikationspotenzial eröffnet. Zwar sind beide Figuren als überzeitliche Helden bekannt, in der Serie *Merlin* aber werden sie als unsicher und mit Selbstzweifeln erfüllt dargestellt. In einzelnen Episo-

58 Vgl. Rossi, Melanie: *Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung*. Frankfurt a. M. 2010 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 64), S. 57.

den müssen sie immer wieder neu lernen, dass man für sein Handeln Verantwortung übernehmen muss. Mit ihrer Fehlerhaftigkeit stehen sie der Lebenswelt moderner Jugendlicher nahe. Gleichzeitig aber gibt es von Anfang an ein Ziel ihres Erwachsenwerdens in der Serie – ihre zukünftigen Rollen als Helden der Artussage. Genau dies wird von den Produzenten Murphy und Capps auch beabsichtigt. So wie Clark Kent in *Smallville* werden Merlin und Arthur als Teenager porträtiert und nicht als Helden der Kulturgeschichte – als Erwachsene aber werden sie dies sein. Erwachsenwerden wird als positiver Prozess hin zu einem heldenhaften Leben vermittelt, das zugleich nur durch die Umsetzung von modernen (und eben nicht mittelalterlichen) Werten erreicht wird.

Damit wird deutlich, dass es in *Merlin* nicht um die mediale Transformation eines historischen Stoffes geht. Die Geschichte eines einfachen Jungen vom Lande wird zu einer Schicksalsgeschichte mythisiert, dabei werden Themen wie Erwachsenwerden, Verantwortung, richtiges Handeln und gute Herrschaft verhandelt. Als Folie dieser Themen werden eine mittelalterliche Welt und ein mittelalterlicher Stoff genutzt, die Handlung und die Figuren aber werden so variiert, dass moderne Vorstellungen vermittelt werden können. Es wird eine rationale, scheinbar-mittelalterliche Welt am Hofe Uthers mit heroischen Motiven, legendären Namen und phantastischen Elementen verflochten und die mittelalterliche Vergangenheit wird genutzt, um sie „mit Kategorien des Wunsches und der Sehnsucht“⁵⁹ zu verbinden.

Nicht ganz ohne Recht wirft Stephen KNIGHT der Serie Banalität vor.⁶⁰ Obwohl zentrale Themen der Moderne verhandelt werden und die Figuren ausführlich erzählt werden können, ist die Mikrohandlung dennoch immer wieder auf eine Teenagergeschichte zurückgeworfen. Zugleich aber gilt, dass die Makrohandlung der Serie *Merlin* zentrale Figuren und Elemente der Artussage revitalisiert. Kulturgeschichtlich zentrale Figuren wie König Arthur werden einer jüngeren Generation nahegebracht. Was bei den zumeist jugendlichen Zuschauern ankommt, sind Geschichten, die trotz des mythisierten Stoffes Identifikationsmöglichkeiten enthalten und ihnen dadurch auch einen direkteren Zugang zu den mittelalterlichen Motiven der Artussage ermöglichen.

59 Kiening (2006), S. 6.

60 Vgl. Knight (2009), S. 217.

Bibliographie

Primärtexte und Filme

- Barron, T.A.: *Merlin. Wie alles begann*. München 1999.
- Capps, Johnny; Murphy, Julian (Prod.): *The Adventures of Merlin [Die neuen Abenteuer – Merlin]*, DVD, London: Universal, 2008–2010.
- Acton Griscom (Hg.): *The Historia Regum Britanniae of Geoffrey de Monmouth*. Genève 1977.
- Malory, Thomas: *Die Geschichten von König Artus und den Rittern seiner Tafelrunde. Übertragen von Helmut Findeisen auf der Grundlage der Lachmannschen Übersetzung*. Leipzig 2006.
- John Jay Parry (Hg.): *Galfredus Monumetensis: The Vita Merlini*. Urbana 1925.
- Real Time Productions (Prod.): *24 – Twenty Four*. DVD, Twentieth Century Fox Film Corporation, 2002.
- White, T.H.: *The Once and Future King*. New York, NY 1987.
- Yolen, Jane: *The young Merlin Trilogy*. Orlando, FL 2004.
- Zimmer-Bradley, Marion: *Die Nebel von Avalon*. Frankfurt am Main, 1983.

Forschungsliteratur

- Behr, Hans-Joachim: König Artus und ... kein Ende. Über die Unverwüstlichkeit eines literarischen Dauerbrenners. In: *Eulenspiegel-Jahrbuch* 46 (2006), S. 41–61.
- Bildhauer, Bettina: *Filming the Middle Ages*. London 2011.
- Bonaker, Maren: Der ‚junge‘ König. Adaptionen des Artus-Mythos in der Kinder- und Jugendliteratur. In: *Artus-Mythen und Moderne*. Hg. von Ricarda Gilbert, Sieglinde Hartmann und Thomas Le Blanc. Wetzlar 2005 (= Schriftenreihe und Materialien der Phantastischen Bibliothek Wetzlar 70), S. 235–264.
- Engemann, J./Binding, G.: Art. ‚Drache‘. In: *LexMA III* (2000), Sp. 1339f.
- Geißler, Rainer: Mediale Integration von ethnischen Minderheiten. Der Beitrag der Massenmedien zur interkulturellen Integration. In: *Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Zur Rolle der Medien in der Einwanderungsgesellschaft, WISO-Diskurs* 2010, S. 8–22. URL: library.fes.de/pdf-files/wiso/07394-20100820.pdf am 25.03.2011.
- Kiening, Christian: Mittelalter im Film. In: *Mittelalter im Film*. Hg. von Christian Kiening und Heinrich Adolf. Berlin, New York 2006 (= Trends in Medieval Philology 6), S. 3–101.
- Knight, Stephen: *Merlin. Knowledge and Power through the Ages*. Ithaca and London 2009.
- Lundt, Bea: *Melusine und Merlin im Mittelalter. Entwürfe und Modelle weiblicher Existenz im Beziehungs-Diskurs der Geschlechter*. München 1991.
- Lupack, Alan: *Oxford Guide to Arthurian Literature and Legend*. New York 2007.

- Miller, Barbara D.: ‚Cinemagicians‘: Movie Merlins of the 1980s and 1990s. In: King Arthur on Film. New Essays on Arthurian Cinema. Hg. von Kevin J. Harty. Jefferson, NC 1999, S. 141–166.
- Monaco, James: Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Hamburg 2009⁵.
- Monaco, James; Bock, Hans-Michael: Film und Neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe. Reinbek bei Hamburg 2006³.
- Ortenberg, Veronica: In Search of the Holy Grail. The Quest for the Middle Ages. London 2006.
- Pörksen, Gunhild und Uwe: Die ‚Geburt‘ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters. In: Euphorion 74 (1980), S. 257–286.
- Rayner, Jacqueline: The adventures of Merlin. The complete Guide. London 2008.
- Rossi, Melanie: Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung. Frankfurt a. M. 2010 (= Kinder- und Jugendkultur, -literatur, und -medien. Theorie – Geschichte – Didaktik 64).
- Truhart, Peter: Regents of Nations. Systematic Chronology of States and their political Representatives in Past and Present, A Biographical Reference Book. Western Europe; Addenda – Corrigenda, General Alphabetical Index. Band 3,2. München u. a. 1988.

Internetseiten

- www.cwtv.com: Internetseite des US-amerikanischen TV-Senders CW; The CW Television Network.
- www.fanlore.org: Internet-Community zur Fankultur; Organization for Transformative Works, US non-profit organization.
- www.guardian.co.uk: Internetseite der britischen Zeitung *The Guardian*; Guardian News and Media Limited.
- www.imdb.com: The Internet Movie Database; IMDb.com, Inc.
- www.onenationmagazine.com: Britisches online Popkulturmagazin; The Gay Nation Ltd.
- www.serienjunkies.de: Branchendienst zum Thema Serien; Serienjunkies.de KG, 16341 Panketal.
- www.starz.com/originals/Camelot: Internetseite des US-amerikanischen Senders Starz; Starz Entertainment, LLC.
- www.superrtl.de: Internetseite des deutschen TV-Senders Super RTL; RTL DISNEY Fernsehen GmbH & Co. KG.
- www.youtube.com: Internet-Video-Community; YouTube, LLC.

Sarah Böhlau (Bamberg)

Schweinehirte und Fischerkönig

Artus- und Gralsmythos in der *Gwydion*-Quadrologie von Peter Schwindt

Er hatte schon immer Ritter werden wollen, nicht erst seit dem Überfall der Sachsen. Als er noch klein war, hatte ihm sein Vater manchmal Geschichten von gefährlichen Drachen und gefangenen Jungfrauen erzählt, die der vorzugsweise junge Held dann unter Einsatz seines Lebens retten musste. Seither hatte er beim Schweinehüten von einem aufregenden Leben als Ritter geträumt und sich immer die Frage gestellt, ob er nicht vielleicht auch eines Tages mit einem Pferd in die Schlacht gegen das Böse ziehen würde.¹

Der Artusmythos ist ein beliebtes Motiv der Jugendliteratur.² Matthew Dickerson und David O'Hara sehen die Gründe für die Beliebtheit des Artusstoffes vor allem in der folgenden Grundbotschaft des Mythos: „The Arthurian legend is similarly about the peril that constantly threatens England from within its own heart, and the possibility of salvation by turning toward what is true, good, and beautiful.“³ Der Mythos von der Idealität Camelots hat für moderne Leser einen hohen Wiedererkennungswert: Die verkörperten Ideale (Freiheit, Gerechtigkeit, Kampf für das Gute) sind laut Peter Hunt die Grundelemente des Artusstoffes, die sich durch die Rezeptionsgeschichte hindurch erhalten haben: „The ideals are a distillation of those which have come down to the twentieth century as the Arthurian tradition – the dream of Camelot.“⁴

Die vierbändige Jugendromanreihe des deutschen Autors Peter Schwindt, erschienen 2005 bis 2007, dreht sich um den 13-jährigen Schweinehirten Gwydion („Gwyn“), der von seinen vorgeblichen Bluts-

-
- 1 Schwindt, Peter: *Gwydion – Der Weg nach Camelot*. Band 1. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2005, S. 27. Im Folgenden zitiert als *Gwydion* I.
 - 2 Bekanntestes Beispiel wäre T.H. White mit seiner mehrbändigen Reihe *The Once and Future King*. (White, T. H.: *The Once and Future King*. London: Collins 1958).
 - 3 Dickerson, Matthew/O'Hara, David: *From Homer to Harry Potter. A handbook on myth and fantasy*. Michigan: Brazos Press 2006, S. 128.
 - 4 Hunt, Peter: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge 1996, S. 305.

verwandten im Bauerndorf Redruth in Cornwall aufgezogen wird. Die Handlung spielt im Jahr 502 n. Chr., die Sachsen ziehen plündernd durch Britannien. Nach einem Überfall der Sachsen auf sein Heimatdorf macht sich Gwyn auf den Weg zum Artushof. Es gelingt ihm, dort als Knappe aufgenommen zu werden, um eine Ausbildung zum Ritter zu erhalten. König Artur hat der Bedrohung durch die Sachsen nicht viel entgegenzusetzen, der einstige Hoffnungsträger ist alt und korrumpiert, er verrät die Ideale, die er als junger König seinem Hof zugrunde gelegt hat. Innerhalb der Handlungszeit, die weniger als ein Jahr beträgt, wird Gwyn Zeuge des Niedergangs von König, Königshof und schließlich des ganzen Reiches. Parallel dazu ermittelt Gwyn die Hintergründe seiner eigenen Herkunft: Als letzter Nachkomme des Gralhütergeschlechtes steigt er zum Fischerkönig auf und findet den verschollenen Gral. Nach Arturs Tod jedoch sehen sich die Briten einer Übermacht der sächsischen Invasoren gegenüber, gegen die auch der Gral nichts ausrichten kann. Daraufhin dankt der jugendliche Fischerkönig ab und verlässt mit seinen Gefährten Britannien.

Artusknappe

„sô sage mir, wer gît ritterschaft?“
 „daz tuot der küneec Artûs.
 junchêrre, komt ir in des hûs,
 der bringet iuch an ritters namn,
 daz irs iuch nimmer durfet schamn.“
 (Wolfram von Eschenbach: *Parzival*, V. 126,6–10.)⁵

Mit diesen Worten wird im mittelhochdeutschen Epos Wolframs von Eschenbach der junge Parzival an den Artushof verwiesen. Der Artushof ist die „ritters namn“ vermittelnde Instanz, der Maßstab der ritterlichen Idealität, die Parzival anstrebt. Peter Schwindts Gwyn wird auf der Suche nach Ritterschaft in ähnlicher Weise informiert, reagiert jedoch zunächst skeptisch auf diese Auskunft:

5 Zitiert nach: Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Mittelhochdeutscher Text nach der 6. Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Berlin/New York: de Gruyter 1999.

„Natürlich, jeder kennt die Geschichten von König Artur und seiner Tafelrunde. Aber das sind doch nur Märchen, die man Kindern vor dem Zubettgehen erzählt. Artur und seine Ritter sind längst gestorben.“⁶

An Gwyns Antwort wird bereits eine erste Problematik der Herrschaft Arturs innerhalb der Romanreihe ersichtlich: Der Königshof ist von Gwyns Heimatdorf Redruth weit entfernt und es fehlt Artur an Mitteln oder Motivation, seine Herrschaftspräsenz bis in diesen Bereich auszudehnen. Bei der Landbevölkerung von Cornwall hat in der Folge bereits zu den Lebzeiten Arturs eine Mythisierung des Königs eingesetzt. Er ist nicht als in der Gegenwart regierender Souverän im regionalen Bewusstsein verortet, sondern als Teil eines „Märchens“ mit historischem Kern. Als solcher ist er zwar allgemein bekannt, ihm wird aber keine Relevanz für die aktuelle Situation in Cornwall zugestanden, ist er doch „längst gestorben“.

Je näher Gwyn jedoch Camelot kommt, desto präsenter wird der Einfluss des Hofes und desto realitätsbezogener erscheinen die Mythen um den König und Gwyns eigenes, idealisiertes Ritterbild. Zu Beginn tritt der König selbst auch noch als Idealbild ‚arturischer‘ Fairness und Güte auf, etwa als er den gerade angekommenen Gwydion trotz nichtadeliger Herkunft als Knappe am Hof aufnimmt, da dieser seine Enkeltochter vor einem Rudel Wildschweine gerettet und ihn damit beeindruckt hat.⁷ Mut wird am Artushof in diesem frühen Verfallsstadium noch belohnt: Nicht nur wird er von Artur aufgenommen, ihm wird auch von Rowan, dem Sohn von Sir Kay, die Freundschaft angeboten:

„Du wirst einen Freund brauchen, denn du bist der einzige Knappe, der nicht von Adel ist. Alle Könige und Fürsten schicken ihre ältesten Söhne nach Camelot, um sie von den Rittern der Tafelrunde ausbilden zu lassen. Ein Bauernjunge war bis jetzt noch nicht darunter. Du kannst mit Recht stolz auf dich sein. Wer es wagt, in Frauenkleidern vor Sir Kay zu treten, um seine Bitte um Aufnahme vorzutragen, muss eine wahrhaft ritterliche Tollkühnheit besitzen.“⁸

Nicht lange nach seiner Aufnahme am Artushof folgt jedoch eine persönliche Krise Gwydions und er verlässt Camelot wieder, um zu seinem

6 Gwydion I., S. 35.

7 Diese Stelle erinnert an die mittelalterliche Parzivalfigur in seinem Narrenkostüm, denn auch Gwyn ist bei dieser ersten Begegnung mit Artur lächerlich und unpassend gekleidet: Er wurde zuvor in Mädchenkleidern von der Prinzessin ins Schloss geschmuggelt.

8 Gwydion I., S. 91.

Leben als Schweinehirte zurückzukehren.⁹ Der Entschluss wird vor allem durch den Verlust seiner wichtigsten Vaterfigur am Artushof ausgelöst: Der weise und (gegenüber Gwyn) gütige Sir Urfin verrät die Tafelrunde, da er den Untergang des Artushofes absehen kann. Urfin wird daraufhin die Ritterschaft aberkannt und aus Camelot verbannt. Gwyns Enttäuschung resultiert entsprechend aus der mangelnden Übereinstimmung seines eingangs erwähnten idealisierten Märchenbildes mit den tatsächlichen Zuständen am Hof. Als er Urfin den Verlust seines Idealbildes zum Vorwurf macht, führt ihm dieser den Unterschied zwischen mündlich tradiertem Erdzählkultur und der Realität vor Augen:

„Du hast die Geschichten gehört, die man sich von den Rittern der Tafelrunde erzählt. Edelmütige Männer, die voller Mut und Stolz in den Kampf ziehen, um das Böse zu besiegen. Doch nun hast du sie gesehen und musst feststellen, dass sie alle nur Menschen sind, die auch ihre dunklen Seiten haben.“¹⁰

Dieser im Lauf der Romane immer breitere Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit lässt sich vor allem an der Figur Arturs festmachen: Der König zeigt immer offensichtlichere Mängel in Charakter und Verhalten, fungiert aber bis zum Schluss als „Sinnbild für Freiheit und Gerechtigkeit“¹¹. In den Gesprächen der Figuren werden die Heldentaten des jungen Artur und seiner Ritter stets präsent gehalten, Gwyn (und dem Leser) werden sie stückweise nacherzählt. Durch diese Figurenberichte nimmt Schwindt eine Vielzahl von Elementen der mittelalterlichen Stoff- und Rezeptionsgeschichte rückwirkend in seine Romanhandlung auf, gleichzeitig sind sie Bestandteil der oralen Erzähltradition und Mythenbildung seiner romaninternen Artuswelt.¹² Der Name Artur

9 Er kommt allerdings nicht weit. In seinem Heimatdorf angekommen, entfremdet ihn die Aufdeckung seiner Adoption von seiner Ziehfamilie und der Identität als Schweinehirte, die Begegnung mit Lancelot schließlich zwingt ihn zur Rückkehr an den Artushof, um ein Heilmittel für den sterbenden Ritter zu finden. Generell nimmt der Artushof über den Großteil der Handlung hinweg seine aus mittelalterlicher Epik bekannte Stellung als Angelpunkt der Handlung ein.

10 Gwydion I., S. 250/51.

11 Schwindt, Peter: Gwydion – König Arturs Verrat. Band 3. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2007, S. 33. Im Folgenden zitiert als Gwydion III.

12 Auf diese Weise erfährt Gwyn unter anderem von der Liebesbeziehung zwischen Lancelot und Guinevra und der daraus resultierenden Verbannung Lancelots oder der inzestuösen Zeugung Mordreds durch Artur und Morgana. Im Allgemeinen richtet sich Schwindt hier nach Sir Thomas Malorys *Le Morte D'Arthur* (15. Jh.). Das Werk ist

ist dort durch die Erzählungen bereits zu einem mit Hoffnung aufgeladenen Mythos geworden, dem der gealterte König nicht (mehr) entsprechen kann.¹³

Der Mythos um Artur hat sich jedoch nicht natürlich entwickelt, sondern wurde von Merlin manipuliert. Die Geschichte der Berufung Arturs durch die Schwertprobe¹⁴ beispielsweise stellt die Grundlage der Herrschaftslegitimation dar, wird jedoch von Schwindt demontiert, indem er sie im vierten Band als mechanischen Trick Merlins enttarnt. Der Priester Roderick berichtet Gwyn davon und verurteilt die damalige Öffentlichkeit für die mangelnde Trennung von Mythos und Realität, aus der der Erfolg des Täuschungsmanövers resultiert:

„Alleine wenn ich an die Geschichte mit Excalibur denke, frage ich mich heute noch, wie die Leute so dumm sein konnten, auf diesen simplen Trick hereinzufallen.“¹⁵

Roderick schwächt den Betrug allerdings als „fromme Lüge“¹⁶ ab, da sich Artur anfangs als fähiger Herrscher erweist und dem durch die getürkte Schwertprobe erzeugten Heldenbild entsprechen kann, die Täuschung also nachträglich legitimiert. Erst mit dem Versagen Arturs Jahrzehnte nach der Schwertprobe fühlt sich Roderick betrogen.

Auch Gwydions anfängliche Bewunderung für den König verschwindet, als an Artur Züge eines Gewaltherrschers erkennbar werden: Er hat

ein später Vertreter der mittelalterlichen Artusliteratur, hat sich im Lauf der Rezeptionsgeschichte vor allem des englischsprachigen Raums jedoch zum bekanntesten und einflussreichsten Quellentext entwickelt. Thomas Malory: *Le Morte D'Arthur*. In Two Volumes. London: Penguin Books 1986.

- 13 Dieser Ansatz und die düstere Grundstimmung finden sich auch in Christoph Heins Theaterstück *Die Ritter der Tafelrunde* (1989), dessen Artusritter ebenfalls an ihren eigenen Idealen scheitern: „Ihr habt die Kinder verschreckt und die Jugend entmündigt. Uneinsichtig habt ihr auf unseren alten Tugenden beharrt. Aber auch Tugend will geprüft sein, sie schimmelt leicht.“ (Hein, Christoph: *Die Ritter der Tafelrunde*. Eine Komödie. Frankfurt a. M.: Luchterhand 1989, S. 17).
- 14 Die Schwertprobe bzw. das Schwert im Stein ist eines der bekanntesten Elemente der Stoffgeschichte. Ausgehend von Roberts de Boron *Merlin* Fragment und später Malory soll derjenige zum künftigen König Britanniens bestimmt werden, der das Schwert (welches erst in der späten Rezeption mit Excalibur gleichgesetzt wird) aus einem Stein bzw. Amboss ziehen kann. Siehe: Lacy, Norris J.: *The Sword in the Stone*. In: Lacy, Norris J. (Hg.): *The Arthurian Encyclopedia*. New York/London: Garland Publishing 1986, S. 536.
- 15 Schwindt, Peter: *Gwydion – Merlins Vermächtnis*. Band 4. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2007, S. 170. Im Folgenden zitiert als Gwydion IV.
- 16 Gwydion IV., S. 170.

cholerische Anfälle, ist gewalttätig und bricht mehrmals sein Wort: So lässt er ein Heer von sächsischen Frauen und Kindern vor den Toren Camelots verhungern, obwohl er sich zur Verpflegung der Zivilisten bereit erklärt hat. Der charakterliche Verfall des Herrschers ist jedoch nicht die Folge der äußeren Bedrohung seiner Position, sondern Arturs eigener innerer Schwäche:

Gwyn hatte einen Blick hinter den Vorhang der Macht geworfen und was er gesehen hatte, beunruhigte ihn zutiefst. [...] Selbst Artur, der sich so lange diesem verzerrten Blick widersetzt hatte, war am Ende seines Lebens der Gier nach Macht erlegen.¹⁷

Arturs Schwäche wirkt sich auf den gesamten Hof aus: „Der Fisch stank vom Kopf her“¹⁸. So enttäuschen neben Urfin auch die meisten anderen Ritter. Während Artur rein äußerlich noch ein Herrscherideal verkörpert,¹⁹ ist die Tafelrunde schon physisch verfallen. Körperliche Zeichen von Alter, Trägheit und Depression machen die Handlungsunfähigkeit der Ritter auf den ersten Blick erkennbar. Gawain etwa wird als übergewichtiger Alkoholiker mit Hang zu schwülstigen Liebesliedern beschrieben. „Manchmal frage ich mich, ob die Tafelrunde nicht eine Versammlung müder alter Männer geworden ist“²⁰, so fasst ein Artusknappe die Situation bereits im ersten Band zusammen.²¹ Eine der wenigen Ausnahmen bildet Lancelot: Dieser ist seit vierzehn Jahren auf der Gralsuche²² verschollen. Wahnsinnig und an einem unbekannten Gift sterbend, tritt Lancelot schließlich Gwyn in der Erscheinung eines verwahrlosten Waldmenschen gegenüber. Nach seiner Heilung nimmt der Ritter Gwydion als Knappen an. Lancelot hat den Artushof zur Blüte seiner Macht und Größe verlassen und am charakterlichen Niedergang der Ta-

17 Gwydion IV., S. 111.

18 Gwydion III., S. 34.

19 Bei der ersten Begegnung von Artur und Gwyn nimmt dieser den König als „majestätische Gestalt“ mit „unbändiger Energie“ in den Augen wahr (Gwydion I., S. 81).

20 Gwydion I., S. 145.

21 Fast wortwörtlich beklagt bei Christoph Hein auch Parzival den Zustand des Artushofes: „Die Tafelrunde ist zu einer Versammlung alter, mürrischer Männer geworden.“ (Hein: Die Ritter der Tafelrunde, S. 61).

22 Auch Parzival, der für die Handlung sonst keine Rolle spielt, wird von Schwindt im Kontext der Gralssuche erwähnt. Als Gwyn der Tafelrunde von der Begegnung mit dem verwilderten Lancelot in Cornwall berichtet und dabei die Worte des Fiebernden wiedergibt („Warum habe ich den König nicht nach seinen Wunden gefragt?“), erkennt Parzival als einziger der anwesenden Ritter die Bedeutung (Gwydion II., S. 65).

felrunde keinen Anteil gehabt. So ist er der einzige ‚rein‘ gebliebene Artusritter, der nun für den jungen Gwydion Vorbild und Vertrauter wird.

Der mentale Niedergang des Artuskönigtums zeigt sich auch an der gesamten Hofanlage: Frisch in Camelot angekommen, ist der im bäuerlichen Milieu aufgewachsene Gwyn noch überwältigt von der Architektur, die ihm „ein Gefühl von Sicherheit und Ordnung“²³ vermittelt. Am Ende des dritten Bandes bereits bietet die Burg ein Bild des Zerfalls: In der Burg herrscht Chaos und die höfischen Regeln werden nicht mehr befolgt: „Keiner der Ritter erschien, um sie willkommen zu heißen.“²⁴ In der Luft hängt ein „bestialischer Gestank“:

Der Geruch des Todes, schoss es Gwyn durch den Kopf. Die Burg war ein Kadaver, der in der Sonne verrottete. Eine leere Seele ohne Hülle.²⁵

In enger Verbindung mit dem Artusstoff sind Kulturbewahrung bzw. Kulturverlust ein zentrales Thema der Romane. In einer stereotypen Licht-Dunkel-Metaphorik²⁶ baut Schwindt die antike Kultur der abgezogenen römischen Besatzer Britanniens und die ‚Unkultur‘ der kommenden sächsischen Eroberer als zwei gegensätzliche Pole auf.

Vor vierhundert Jahren hatten die Römer Ordnung, Sicherheit und Wohlstand nach Britannien gebracht und ein blühendes Gemeinwesen errichtet. Doch die Zivilisation erwies sich als brüchige, mittlerweile eingestürzte Fassade. Dahinter wartete die Barbarei darauf, ihr Werk der sinnlosen Zerstörung fortzusetzen.²⁷

Insbesondere ein Mangel an Zukunftsdenken oder Willen zur schriftlichen Überlieferung wird den Sachsen zum Vorwurf gemacht:

Die Sachsen waren Kämpfer und Bauern, die nur von Krieg zu Krieg oder von Ernte zu Ernte lebten. Sie gründeten keine Städte und hatten auch kein Interesse daran, ihre Geschichte in Wort und Bild festzuhalten.²⁸

Der Artushof dagegen wird als Verwalter des antiken Wissens und letztes Bollwerk gegen den Verfall²⁹ positioniert:

23 Gwydion I., S. 80.

24 Gwydion III., S. 293 f.

25 Gwydion III., S. 293 f.

26 Z. Bsp. „Camelot ist eine Insel des Lichts in einem Meer der Dunkelheit. Wenn dieses Licht verlöscht, und es flackert schon, brechen wahrlich finstere Zeiten an.“ (Gwydion I., S. 251.)

27 Gwydion I., S. 226.

28 Gwydion IV., S. 287.

Camelot war der einzige Ort, der sich dem heraufziehenden Chaos widersetzt hatte. Doch der König und seine Ritter waren alt. Ihre Zeit würde bald ablaufen, denn niemand lebte ewig.³⁰

Das kulturelle Vermächtnis der Römer und Griechen wird in Camelot gesammelt und unterrichtet,³¹ kann aber zu großen Teilen nicht mehr reproduziert werden: Der Hof besitzt ein Badehaus, das nicht mehr beheizt werden kann, und Glasfenster, von denen keine neuen hergestellt werden können. Zuletzt zerstört der wahnsinnig gewordene Artur die Bibliothek und damit das von ihm beschützte Wissen:

Gwyn spürte, wie in diesem Augenblick etwas in ihm zerbrach. Vor seinen Augen verwandelte sich Artur, der Hüter der Zivilisation, in einen Totengräber.³²

Der Verlust dieser Funktion als Bewahrer der antiken Kultur markiert das Ende von Camelot. Und nicht nur an der Weitergabe scheitert der Artushof: Deutlichstes Zeichen für die Zukunftslosigkeit ist seine genealogische Ausdünnung. Artur und seine zwölf Ritter bringen es zusammen auf nur zwei Nachkommen: Kays Sohn Rowan und Arturs Enkeltochter Aileen, die verlobt sind und den Fortbestand im Alleingang sichern sollen. Zwar lebt mit den übrigen Knappen ‚geborgte Zukunft‘ am Hof, diese müssen jedoch nach Abschluss ihrer Ausbildung wieder an ihre Heimathöfe zurückgeschickt werden. Und abgesehen von Gwydion werden keine (ständisch) Außenstehenden aufgenommen, um den Mangel an Nachfolgern auszugleichen. Als die Heirat der Erben scheitert, ist kein Ersatzplan vorhanden. Somit stellt sich nicht nur das Problem des kulturellen Weitervererbens, sondern auch die Frage nach den vorhandenen Erben. Eigenes Kulturgut und Überlieferungsmaterial wird am Artushof nicht (bewusst) geschaffen, erst nach dem Tod Arturs beginnt Gwyn mit der Verschriftlichung, die aus Camelot einen eigenen Stoffkreis macht.

29 Allerdings trägt das Wissen auch aktiv zum Untergang bei: Der ausgebildete Artusritter Mordred unterrichtet und militarisiert die Sachsen und macht so erst deren Sieg möglich.

30 Gwydion I., S. 226.

31 Elemente vor allem der antiken Literatur werden auf breiter Ebene in den Roman integriert, meist solche, die dem jugendlichen Leser bekannt vorkommen könnten, z. B. liest Gawain den Knappen aus Homers *Ilias* vor, Gwyns weißer Hengst heißt Pegasus, die Katze des Küchenmeisters Bacchus.

32 Gwydion III., S. 54.

Schweinehirte und Fischerkönig

Neben dem Untergang des Artushofes befasst sich der zweite wichtige Handlungsstrang mit dem Motiv der ‚unbekannten Herkunft‘³³.

Die Aufklärung der Herkunft kann verschiedenen Absichten der Handlung dienen: Der Hinleitung des Helden zu einer ihm vorbestimmten Rolle in der menschlichen Gesellschaft, der Zusammenführung von Familienmitgliedern, der Öffnung bis dahin verschlossener Möglichkeiten, besonders in Bezug auf Erfüllung einer Liebesbeziehung.³⁴

Gwyns Ermitteln seiner Abstammung und das Akzeptieren der damit verbundenen Verpflichtung hat die Form einer typischen Heldenreise. Der Begriff Heldenreise wurde im Wesentlichen vom amerikanischen Mythenforscher Joseph Campbell definiert³⁵ und umschreibt das Motiv vom in der Fremde aufgewachsenen Hoffnungsträger eines dynastischen Verbundes, der nach einer Reihe von Abenteuern seine wahre Herkunft beweist und sein rechtmäßiges Erbe antritt. Dieses grundlegende Handlungsmuster teilt Gwydion nicht nur mit mittelalterlichen Figuren wie Parzival und Artur, sondern beispielsweise auch mit dem alttestamentarischen Moses,³⁶ dem antiken Theseus³⁷ oder dem neuzeitlichen Luke Skywalker.³⁸

Jede dieser Biographien enthält in verschiedenen Verkleidungen das Thema von Jugenddixil und Rückkehr, das eines der Hauptcharakteristika aller Legende, Volkssage und Mythologie ist.³⁹

33 Vgl. Frenzel, Elisabeth: Herkunft, die unbekannte. In: Frenzel, Elisabeth: Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart: Alfred Kröner 1992, S. 340–358.

34 Frenzel, S. 342.

35 Vgl. Campbell, Joseph: Der Heros in Tausend Gestalten. Frankfurt a. M.: Fischer 1954. (Titel der Originalausgabe: The Hero with a Thousand Faces).

36 Moses wird in einem Weidekörbchen im Fluss ausgesetzt und führt später das Volk der Israeliten aus Ägypten (Vgl. Altes Testament, Die fünf Bücher des Mose).

37 Der Theseusmythos aus der griechischen Antike beschreibt die geheime Zeugung des Helden durch Aigeus, den König von Athen, und die Aufzucht Theseus' bei seinen mütterlichen Verwandten, bis er nach Athen gelangt und die Nachfolge seines Vaters antritt. Siehe Schwab, Gustav: Sagen des klassischen Altertums. Darmstadt: C.A. Koch 1963.

38 Luke Skywalker schließlich ist die Hauptfigur der amerikanischen *Star Wars* Spielfilmreihe von George Lucas. Luke wird vor seinem Vater Darth Vader versteckt auf dem Wüstenplaneten Tatooine großgezogen und setzt als Erwachsener die Tradition des fast ausgestorbenen Jedi-Ordens fort. Siehe Lucas, George: *Star Wars* (1977), *The Empire Strikes Back* (1980), *The Return of the Jedi* (1983). Lucasfilm/20th Century Fox.

39 Campbell, S. 296.

Gwyn als der verschollene Erbe des Fischerkönigtums integriert mit dem Heiligen Gral einen zweiten mittelalterlichen Stoffkreis in die Romanhandlung. Während Peter Schwindt sich in Bezug auf den Artusmythos weitgehend an Malory zu orientieren scheint (z. B. mit der Schwertprobe), lässt sich bei seiner Bearbeitung des Gralsstoffes eine breitere Auswahl von Elementen aus mittelalterlichen Quellen identifizieren. Eine Referenz zu Chrétien⁴⁰ und Wolframs⁴¹ Parzivalromanen findet sich beispielsweise in der Person der Heilerin Cundrie, einer Nebenfigur mit Verbindungen zu Merlin und dem Gral. Gwyns Stammvater Bran Fendigaid als erster Gralshüter stammt aus dem Bereich der keltischen Mythologie (*Mabinogion*), die genealogische Verbindung zu Joseph von Arimathäa dagegen geht auf Roberts de Boron *Le Roman du Saint-Graal*⁴² (um 1300) zurück. Die Gralsburg trägt bei Schwindt den Namen Dinas Emrys.⁴³ Bei einem Angriff Mordreds sind die Burg zerstört und das Dorf am Fuß der Burg mit einem Unfruchtbarkeitsfluch belegt worden. Als sich Gwyn während einer Reise verirrt und im „wüste[n] Land“⁴⁴ der Gralsburg landet, trifft er dort nachts im Traum auf seinen Vorfahren Bran Fendigaid, den er mit der richtigen Frage erlöst und damit auch den Fluch bricht.

Das Entschlüsseln und Anerkennen seiner Herkunft erlöst nicht nur das Dorf bei Dinas Emrys: Das laute Aussprechen seiner Herkunft und Identität als Fischerkönig zeigt ebenfalls eine heilende Wirkung auf Perso-

40 Chrétien de Troyes: *Le Roman de Perceval, Ou: Le Conte du Graal*. Übersetzt und herausgeben von Felicitas Olef-Krafft. Stuttgart: Reclam 1991.

41 Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Mittelhochdeutscher Text nach der 6. Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Berlin/New York: de Gruyter 1999.

42 Robert de Boron: *Le Roman de Saint-Graal*. Übersetzt und eingeleitet von Monica Schöler-Beinhauer. München: Wilhelm Fink 1981.

43 Im *Mabinogion* wird Dinas Emrys als die Stelle benannt, an der eine keltische Gottheit zwei gegeneinander kämpfende Drachen begräbt. Den Bezug zum Artusstoff erhält Dinas Emrys in den Chroniken von Nennius (um 820) und Geoffrey von Monmouth (um 1135), wo König Vortigern am Bau einer Burg über der Grabstelle scheitert und von Merlin über die Drachen informiert wird. Vortigern nennt die Festung daraufhin Dinas Emrys (Emrys ist der walisische Name für Ambrosius, ein anderer Name Merlins), was dann entsprechend „Festung des Ambrosius“ bedeutet. In den mittelalterlichen Quellen findet sich jedoch kein Bezug zwischen Dinas Emrys und dem Heiligen Gral. Bei Peter Schwindt steht die Festung allerdings ebenfalls in Verbindung mit Merlin, so erkennt Gwydion schlussendlich anhand der Namensgleichheit, dass die Spur des verschwundenen Grals zu dem Zauberer führt.

44 Schwindt, Peter: *Gwydion – Die Macht des Grals*. Band 2. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2006, S. 147. Im Folgenden zitiert als Gwydion II.

nen in geistig verwirrtem Zustand. Auf diese Weise hilft Gwyn auch seiner Tante Agrippina, die vierzehn Jahre lang in einem Turm gefangen gehalten wurde und in einen apathischen Zustand gefallen ist. Nach zahlreichen Versuchen, zu der reaktionslosen Gefangenen durchzudringen, können erst die Worte „Ich bin Valerias Sohn“⁴⁵ Agrippina aus ihrer Erstarrung lösen. Ähnlich kann er am Ende auch Arturs vernebelte Wahrnehmung aufheben, indem er sich als König zu erkennen gibt („Ich bin der Fischerkönig“⁴⁶) und auf Augenhöhe erfolgreich an Arturs Ehrgefühl appelliert.

Gwyn wird mehrmals direkt mit dem jungen, idealen Artur verglichen. Beide Figuren werden zum eigenen Schutz von einer fremden Familie großgezogen, vom ‚Königsmacher‘ Merlin einer Reihe von Prüfungen unterzogen und schließlich durch magische bzw. göttliche Berührung auf den ererbten Thron gesetzt.

„Du verkörperst das, was Artur in all den Jahren verloren hat: Treue, Beseidenheit und Menschenliebe.“⁴⁷

Als er in Dinas Emrys einen eignen Herrschaftsbereich aufbaut, orientiert er sich dabei an den ursprünglichen Idealen des Artushofes:

„Dinas Emrys ist Camelot sehr ähnlich. Ich vermute, dass es Absicht ist. [...] Auch die Idee der Tafelrunde scheint du übernommen zu haben. Du hast sogar Orlando und Cecil zu Rittern geschlagen.“⁴⁸

Zudem setzt sich die neue Gralsgenossenschaft aus den Teilen des Artushofes zusammen, die sich noch den alten Idealen verpflichtet fühlen. Neben Lancelot und Rowan nehmen noch zwei weitere Ritter mit ihren Knappen die Gelegenheit wahr, sich dem neuen Verbund zu verpflichten. Nach der formellen Auflösung der Tafelrunde am Ende des dritten Bandes übernimmt Dinas Emrys im letzten Teil die Funktion des Artushofes als Angelpunkt der Handlung. Die offensichtliche Parallelität von Artus- und Gralshof im mittelalterlichen Gralsroman⁴⁹ greift die *Gwydion*-Reihe auf. Peter Schwindt installiert die beiden Höfe als zwei Pole, deren gegenläufige Entwicklungen aufeinander abgestimmt sind. Mit dem Untergang des Artushofes erfolgt der Aufstieg von Dinas Emrys.

45 Gwydion III., S. 167.

46 Gwydion IV., S. 273.

47 Gwydion IV., S. 247.

48 Gwydion IV., S. 246.

49 Siehe z. B. Bumke, Joachim: Wolfram von Eschenbach. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004.

Entscheidend ist jedoch Gwyns doppelte Identität als Fischerkönig und Schweinehirte, die seine Qualifikation ausmachen. Seine Wurzeln im bäuerlichen Milieu stellen keinen Nachteil dar. Es ist explizit der Schweinehirte, der den Fluch der Gralsburg bricht, während vor ihm mindestens zwei Ritter an der Aufgabe gescheitert sind:

„Ich fragte den König nach seinen Wunden.“

„Und du hast mit dieser Unhöflichkeit den Fluch von ihm genommen“, sagte die Königin.

„Unhöflichkeit?“, fragte Gwyn verwirrt.

„Ich sehe schon, nur ein Schweinehirte konnte diese Aufgabe erfolgreich bewältigen“, sagte Lancelot schmunzelnd. „Jeder Ritter weiß, dass man einen Mann nicht auf seine körperlichen Gebrechen anspricht. Und schon gar nicht, wenn es sich um die Schwächen eines Königs handelt.“⁵⁰

Gwyn muss die nötige Erfahrung nicht erst sammeln, sondern ist durch seine unstandesgemäße Erziehung überhaupt erst in der Lage, die gewünschte Frage zu stellen. Darüber hinaus wird seine Erfahrung als Schweinehirte mehrmals im höfischen Kontext nützlich: Er kann beispielsweise eine Belagerung Camelots durch Mordred mit einer Methode zum Schweinefang abwenden.⁵¹ In der Folge steht er zunehmend selbstbewusster zu seinen bäuerlichen Wurzeln. So antwortet er etwa auf einen Scherz Rowans, in seiner verschmutzten Reisekleidung „wie ein Bauer“ auszusehen: „Ich bin ein Bauer, schon vergessen?“⁵²

Dies zeigt sich auch im Umgang mit seinen beiden Familien. Seine Herkunftsfamilie ist verstorben, als einzige noch lebende Verwandte findet sich seine Tante Agrippina, die ihn jedoch primär in seiner Funktion als Fischerkönig wahrnimmt und fördert. Deutlich stärker und emotionaler wiegt dagegen die Beziehung zwischen Gwyn und seinem Ziehvater Do Griflet und dessen beiden Kindern. Das Gefühl von familiärer Zugehörigkeit zu den Griflets wird von Gwydion auf dem Weg zum Gralskönigtum abgestreift, dann aber wieder entdeckt und neu akzeptiert.

Gwydion ist jedoch ein Gralshüter ohne Gral, denn dieser ist seit seiner Geburt verschwunden und muss erst wieder gefunden werden. Den Kelch, so stellt sich endlich heraus, übergab Gwyns Mutter vor ihrem Tod

50 Gwydion II., S. 251.

51 Artur verwendet den Begriff „Bauernschläue“ gezielt als Auszeichnung, als er Gwyns Rolle während Mordreds Angriff würdigt (vgl. Gwydion II., S. 63).

52 Gwydion III., S. 244.

an Merlin, der ihn seither heimlich in Camelot aufbewahrt. Merlin ist damit der eigentliche Grals Hüter der Erzählung und er ist auch der einzige, der aus dem Kelch getrunken hat und dadurch unsterblich geworden ist. Der Artushof hat also nach der Zerstörung von Dinas Emrys dessen Rolle als ‚Gralsburg‘ (im Sinne der sicheren Aufbewahrung des Kelchs) übernommen, auch wenn sich weder Artur noch Gwyn, die beide den Gral unter erheblichem Kräfteaufwand an anderen Orten suchen, dessen bewusst sind. Zusätzlich befindet sich in den unterirdischen Überresten eines Dianatempels unter Camelot die einzige Quelle, mit deren Wasser der Gral seine Wirkung entfalten kann. „Camelot und der Gral waren immer eins“, erkennt Gwyn am Ende der Handlung und lässt den Gral im Tempel unter den Ruinen des zerstörten Artushofes zurück.

Schlussbetrachtung

Das war es also, das dunkle Zeitalter, dessen Kommen sich durch Krieg und Brandschatzung ankündigte. Die, die das Unglück hatten, den kommenden Sturm zu überstehen, würden sich verzweifelt an das wenige klammern, was ihnen ihre Vorfahren hinterlassen hatten. Sie würden es ohne Verstand so lange nutzen, bis es in ihren ungeschickten Händen zerbrach und fortgeworfen wurde. Nichts würde mehr bewahrt, nichts neu erschaffen werden. Es war der Anbruch eines jahrhundertelangen Winters, in dem der Mensch dem Tier immer ähnlicher werden würde.⁵³

Am Ende sind alle Anstrengungen umsonst. Artur und seine Ritter sind tot, sein Hof mit ihnen untergegangen. Der junge Fischerkönig wird durch die Umstände daran gehindert, seinen Platz einzunehmen, und er kann die Eroberung Britanniens durch die Sachsen nicht abwenden. Die Insel Britannien bleibt nun für die nächsten fünf Jahrhunderte im „dunklen Zeitalter“ zurück; die Menschen sind hilflos angesichts der Übermacht einer sich (zum Schlechten) ändernden Epoche. Was hat dieses Ende modernen Jugendlichen zu vermitteln?

Die *Gwydion*-Romane verhandeln das Erwachsenwerden und die Identitätssuche ihrer Titelfigur. Er beginnt als Schweinehirte im ländlichen Cornwall, wird in Camelot zum Artusknappen und in Dinas Emrys (der Gralsburg) zum Fischerkönig. Mit allen drei zentralen Räumen ist Gwydion in einem bestimmten Ausmaß verbunden. Als Schweinehirte in

53 Gwydion III., S. 291.

Redruth wächst er auf, den Artusknapen wählt er selber, in der Gralsburg erbt bzw. verdient er sich den Platz als Fischerkönig. An allen drei Räumen kann sich Gwyn in die bestehende Ordnung einfügen und ist Teil eines familiären Verbundes. In Redruth und Camelot jedoch kann er kein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln, obwohl er (größtenteils) akzeptiert ist und – durch seine Arbeitskraft als Hirte bzw. seinen Einfallsreichtum während der Belagerung durch Mordred – zum Wohl der Gemeinschaft beitragen kann. Auf der Handlungsebene sind die Romane gut lesbare Abenteuer geschichten, die aber grundsätzlich von Untergangsstimmung und schmerzlichem Zeitenwechsel geprägt sind. Schwindts Artushof zeigt das Scheitern eines Ideals, das an der harten Realität und nicht zuletzt der Menschlichkeit seiner Vertreter zugrunde geht. Aber dem vergeblichen Klammern an die alte Ordnung wird auch der Mut zum Neuen gegenüber gestellt. Für Gwydion und seine Gefährten bedeutet der Untergang des britannischen Königreichs einen Neuanfang auf dem französischen Festland.

In einem tröstlichen Schlussbogen verknüpft Peter Schwindt zusätzlich den Beginn der schriftlichen Überlieferung mit dem Untergang Camelots, eine Vorgehensweise, die sich auch bei T. H. White in *The Once and Future King* findet. Bei White erzählt der sterbende Arthur seine Geschichte dem jungen Dienstboten Tom und schickt diesen anschließend in Sicherheit:

„You see, the King wanted badly there to be somebody left, who would remember their famous idea. He wanted badly that Tom should go back to Newbold Revell, where he could grow into a man and live his life in Warwickshire peace – and he wanted him to tell everybody who would listen about his ancient idea, which both of them had once thought good.“⁵⁴

In einem „neat cyclical pattern“⁵⁵ integriert White die Überlieferungsgeschichte in seine Bearbeitung des Stoffes. Deutliche Hinweise im Text (etwa die Ortsangaben Warwickshire und Newbold Revell) weisen den Dienstjungen als späteren Sir Thomas Malory aus, den Autor von *Morte Darthur* – eben dem Werk, das in der modernen Rezeption die Stellung als

54 White: *Once and Future King*, S. 674.

55 Hadfield, Andrew: T. H. White's *The Once and Future King*. In: Fulton, Helen (Hg.): *A Companion to Arthurian Literature*. Chichester: Blackwell 2009, S. 420–433, hier S. 423.

„foundation text for English readers, a venerable beginning“⁵⁶ einnimmt. Diesen „ehrwürdigen Anfang“ lässt White seinen Arthur selbst initiieren:

„Now listen, man. Don't get this legendary people all muddled up. It is I who tell you about my idea. [...] Will you promise to be careful of yourself afterward? Will you try to remember that you are a kind of vessel to carry on the idea, when things go wrong, and that the whole hope depends on you alive?“⁵⁷

Der König setzt den jugendlichen Malory als rechtmäßigen Träger seiner Ideale ein und betont die Wichtigkeit der Überlieferung, ermahnt ihn aber, den Mythos nicht zu verändern oder herabzusetzen.

Eine ähnliche Verknüpfung von mythischer mit historischer Geschichte installiert auch Peter Schwindt am Ende seiner Quadrologie. Bei einer letzten Begegnung trägt Königin Guinevra Gwyn die Überlieferung des Artusstoffes auf:

„Das Ende ist nah. Wenn du überleben willst, musst du dich beeilen und von hier verschwinden. [...] Und berichte der Welt vom Untergang Camelots. Gib Artur die Unsterblichkeit, die er verdient hat.“⁵⁸

Gwyn wird damit ebenfalls vom sterbenden Artushof zum Überleben angehalten und als legitimer Überlieferungsträger eingesetzt. Statt wie der Artushof antike Kultur zu bewahren und zu vermitteln, wird Gwyn zum Bewahrer und Vermittler des Artus- und Gralsstoffes. Der bis zu diesem Zeitpunkt bereits mündlich verbreitete Mythos wird von Gwyn erstmals schriftlich fixiert und nach Frankreich gebracht, die Aufzeichnungen gibt er dort später an seine Nachkommen weiter. Eine Prophezeiung Morganas kündigt die Rückkehr seines Erben an, der das Land von der kulturellen und ideologischen ‚Dunkelheit‘ befreien soll:

„Du wirst Britannien verlassen und erst dein Kindekind wird wieder als Kriegsherr und König zurückkehren. Ihm wird es obliegen, das dunkle Zeitalter zu beenden, das mit dem heutigen Tag angebrochen ist.“⁵⁹

Gwyn gibt nicht nur das Fischerkönigtum für sich und seine Dynastie auf, er überlässt auch den Gral selbst dem untergegangenen Artushof. Stattdessen wird er zum Verwahrer und Weiterträger der Artusgeschich-

56 Lynch, Andrew: *Malory's Morte Darthur and History*. In: Fulton, Helen (Hg.): *A Companion to Arthurian Literature*. Chichester: Blackwell 2009, S. 297–312, hier S. 297.

57 White: *Once and Future King*, S. 674.

58 Gwydion IV., S. 261, 262.

59 Gwydion IV., S. 280.

te, die er an Stelle des Grals vererbt. Der Stoffkreis wird damit zu einem Ersatzgral, zumal der echte Gral im ganz materiellen Sinn mit dem Artushof verbunden wird.

Gwyns Karriere als Überlieferungsträger statt Nachfolger des Artuskönigtums manifestiert sich ebenfalls in seiner Partnerwahl. Im ersten Band verliebt sich Gwyn in Arturs Enkeltochter Aileen, die Erbin Camelots und augenscheinlich ideale Partnerin für den künftigen Gralskönig. Sie ist offene Kritikerin der Zustände am Artushof und entzieht sich den höfischen Regeln (und auch konkret räumlich dem Hof) durch heimliche Ausflüge aus dem Schloss. Generell vertritt Aileen eine auf Gleichstellung basierende Herrschaftseinstellung („Solange weder mein Großvater noch irgendein Ritter in der Nähe ist, bin ich für alle Aileen.“⁶⁰). Aileen verkörpert das Ideal einer fortschrittlichen Herrscherin mit dem Potential, das veraltete Artuskönigtum zu modernisieren und zu retten. Aber diese Möglichkeit scheitert, wie ihr Großvater verbittert auch die Prinzessin an der Realität, sie wird durch eine gewalttätige Begegnung mit ihrem für tot gehaltenen Vater Mordred nachhaltig traumatisiert. In der Folge betreibt Aileen zunehmend obsessiv eine eigene Machtpolitik, die sie über ihre eigenen Emotionen stellt und durch deren Folgen der Artushof weiter zersetzt wird.⁶¹ Davon abgestoßen, wendet sich Gwyn ihrer „auf den ersten Blick langweiligen“⁶² Zofe Katlyn zu, die anstelle von Aileens Selbstbewusstsein und Schönheit für Zurückhaltung und Bildung steht. Katlyn pflegt und verwaltet die Bibliothek Camelots und bringt in dieser Funktion auch Gwydion das Lesen und Schreiben bei.⁶³

60 Gwydion I., S. 147.

61 Weitreichende negative Folgen hat vor allem der Entschluss Aileens gegen ihre Liebesheirat mit Sir Kays Sohn Rowan zugunsten eines fähigeren Herrscherkandidaten. Als sich Kay dagegen stellt, sticht sie ihn nieder. Die Tat wird fälschlicherweise Rowan angelastet und die Frage nach Rowans Schuld spaltet die quasidemokratische Gemeinschaft der Artusritter. Artur entzieht seinen Rittern schließlich das Mitspracherecht (unter anderem) am Schicksal des Jungen, indem er die Tafelrunde an Ort und Stelle auflöst: „Niemand zwingt euch, hierzubleiben.“ (Gwydion III., S. 308).

62 Gwydion III., S. 38.

63 Mit dem Fokus auf Gelehrsamkeit als primärer Charaktereigenschaft entspricht Katlyn dem Typus weiblicher Heldinnen vom Format Hermione Grangers aus den *Harry Potter*-Romanen, denen Intelligenz und enge Bindung zu Buchwissen ihren Wert innerhalb einer Gruppe männlicher Gefährten sichern, sie aber auch von ihnen abgrenzen: „Ihre Klugheit beeindruckte Gwyn so sehr, dass er manchmal Angst davor hatte, etwas Dummes zu sagen.“ (Gwydion III., S. 38). Zum Charakter der Hermione Granger

Im 1066 spielenden Epilog gelingt es Gwyns und Katlyns normannischem „Kindeskind“ William (dem Eroberer⁶⁴), die Ruinen von Camelot zu lokalisieren, indem er die von Gwydion geerbten Aufzeichnungen studiert. Dort trifft William auf Merlin, den unsterblichen Hüter des Grals, der ihm eine erfolgreiche Herrschaft über Britannien verheißt, den Gral jedoch für unter den Trümmern verloren erklärt.⁶⁵ Die französische Courtoisie, die William und seine Nachfolger an ihren Höfen in Frankreich und England etablieren, wird zum legitimen Erben von Artushof und Gralsburg. Nicht umsonst lassen sich Anfänge der Artus- und Gralsepik im Wesentlichen an diesen Höfen verorten: „ritters namn“⁶⁶, um noch einmal Wolfram zu zitieren, wird damit wieder (oder immer noch) vom Artushof verliehen.

siehe z. B.: Friedmann, Leslee: *Militant Literacy: Hermione Granger, Rita Skeeter, Dolores Umbridge, and the (Mis)use of text*. In: Anatol, Giselle Liza (Hg.): *Reading Harry Potter again. New Critical Essays*. Santa Barbara, California u. a.: Praeger 2009, S. 191–206. Oder: Dresang, Eliza T.: *Hermione Granger and the Heritage of Gender*. In: Whited, Lana A.: *The Ivory Tower and Harry Potter. Perspectives on a Literary Phenomenon*. Colombia/London: University of Missouri Press 2004, S. 211–232.

64 William I. der Eroberer, *1027/28 in Falaise, Herzog der Normandie ab 1035 und König von England 1066–1087. Siehe: Schnith, Karl: William I. ‚d. Eroberer‘. In: *Lexikon des Mittelalters*. Band IX. München: Artemis 1998, Sp. 127–129.

65 Vgl. Gwydion IV., S. 302–310.

66 Wolfram von Eschenbach: *Parzival*, V. 126,9.

Bibliographie

Primärtexte

- Chrétien de Troyes: *Le Roman de Perceval, Ou: Le Conte du Graal*. Übersetzt und herausgegeben von Felicitas Olef-Krafft. Stuttgart: Reclam 1991.
- Hein, Christoph: *Die Ritter der Tafelrunde*. Eine Komödie. Frankfurt a. M.: Luchterhand 1989.
- Robert de Boron: *Le Roman de Saint-Graal*. Übersetzt und eingeleitet von Monica Schöler-Beinhauer. München: Wilhelm Fink 1981.
- Schwab, Gustav: *Sagen des klassischen Altertums*. Darmstadt: C.A. Koch 1963.
- Schwindt, Peter: *Gwydion – Der Weg nach Camelot*. Band 1. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2005.
- Schwindt, Peter: *Gwydion – Die Macht des Grals*. Band 2. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2006.
- Schwindt, Peter: *Gwydion – König Arturs Verrat*. Band 3. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2007.
- Schwindt, Peter: *Gwydion – Merlins Vermächtnis*. Band 4. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag 2007.
- Thomas Malory: *Le Morte D'Arthur*. In Two Volumes. London: Penguin Books 1986.
- White, T. H.: *The Once and Future King. Liber Quartus: The Candle in the Wind*. London: Collins 1958.
- Wolfram von Eschenbach: *Parzival*. Mittelhochdeutscher Text nach der 6. Ausgabe von Karl Lachmann. Übersetzung von Peter Knecht. Berlin/New York: de Gruyter 1999.

Forschungsliteratur

- Bumke, Joachim: *Wolfram von Eschenbach*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2004.
- Campbell, Joseph: *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt a. M.: Fischer 1954. (Titel der Originalausgabe: *The Hero with a Thousand Faces*)
- Dickerson, Matthew/O'Hara, David: *From Homer to Harry Potter. A handbook on myth and fantasy*. Michigan: Brazon Press 2006.
- Dresang, Eliza T.: *Hermione Granger and the Heritage of Gender*. In: Whited, Lana A.: *The Ivory Tower and Harry Potter. Perspectives on a Literary Phenomenon*. Colombia/London: University of Missouri Press 2004, S. 211–232.
- Frenzel, Elisabeth: *Herkunft, die unbekannte*. In: Frenzel, Elisabeth: *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart: Alfred Kröner 1992, S. 340–358.

- Friedmann, Leslee: *Militant Literacy: Hermione Granger, Rita Skeeter, Dolores Umbridge, and the (Mis)use of text*. In: Anatol, Giselle Liza (Hg.): *Reading Harry Potter again. New Critical Essays*. Santa Barbara, California u. a.: Praeger 2009, S. 191–206.
- Hadfield, Andrew: *T. H. White's The Once and Future King*. In: Fulton, Helen (Hg.): *A Companion to Arthurian Literature*. Chichester: Blackwell 2009, S. 420–433.
- Hunt, Peter: *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge 1996.
- Lacy, Norris J.: *The Sword in the Stone*. In: Lacy, Norris J. (Hg.): *The Arthurian Encyclopedia*. New York/London: Garland Publishing 1986, S. 536.
- Lynch, Andrew: *Malory's Morte Darthur and History*. In: Fulton, Helen (Hg.): *A Companion to Arthurian Literature*. Chichester: Blackwell 2009, S. 297–312.
- Schnith, Karl: *William I. ‚d. Eroberer‘*. In: *Lexikon des Mittelalters*. Band IX. München: Artemis 1998, Sp. 127–129.

Ursula Bieber (Salzburg)

Die Rezeption mittelalterlicher russischer Historien und Legenden in sowjetischer und postsowjetischer Zeit in Büchern für Kinder und Jugendliche^{*}

1 Das russische Kinderbuch: eine Retrospektive

Das frühe (vorrevolutionäre) russische Kinderbuch unterschied sich nicht wesentlich von den Kinderbüchern anderer europäischer Völker. Auch das russische Kind lebte in einer Zauberwelt von Riesen, Zwergen, verwunschenen Prinzessinnen, kühnen und tapferen Rittern, bösen, manchmal auch guten Hexen und geheimnisvollen Zauberern. Es kannte die Märchen vom Rotkäppchen, vom Aschenputtel, vom Wolf und den sieben Geißlein und all den anderen Gestalten, die sich nur durch ein gewisses ‚lokales‘ Kolorit, z. B. in der Namensgebung, in der Verwendung alt-russischer Gebräuche oder orientalischer Abenteuerlust, von den westlichen Texten unterschieden. Es las oder hörte Erzählungen, in denen das Gute, die Tugend belohnt und das Böse, das Laster bestraft wurden und die vermittelten, daß auf Erden alles bestens geordnet worden sei.

Dies änderte sich schlagartig, als nach dem Sieg der Bolschewiken in der Oktoberrevolution von 1917 das Sowjetregime systematisch daran ging, schon die Kinder für die Idee des Klassenkampfes und die ‚Werte‘ der neuen Ideologie zu gewinnen. In den ersten Jahren der bolschewikischen Herrschaft war das Kinderbuch lediglich ein Propagandamittel, um die Jugend zu kleinen Soldaten im Zeichen der roten Fahne, des Hammers und der Sichel zu machen, die Lenin folgen, die alten Autoritäten und Traditionen mißachten und eine neue Welt aufbauen sollen.¹ Das spiegelt sich auch deutlich in der Plakatkunst der Sowjetzeit wieder; hier nur ein Beispiel:

^{*} Die verwendeten Originalzitate wurden, sofern nicht anders angegeben, für diese Publikation von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

¹ Vgl. Neue Zürcher Zeitung vom 28.04.1946.



Abb. Simakov, I.V. Die Woche des Kindes. Die Kinder sind unsere Zukunft. Man muß ihnen nur das Beste geben. 1920.²

Die durch eine materialistische Weltanschauung geprägte neue Ideologie drang in das Reich der Kinder ein und verbannte alles, was sie bisher mit Phantasie, Träumen, Wundern und Gleichnissen erfüllt hatte. Das ‚alte‘, vorrevolutionäre Kinderbuch war in den Augen der neuen Machthaber ein Produkt der Bourgeoisie, die mit Märchen und moralischen Exempeln Not und Unrecht in der Welt totzureden suchte. Die russischen, sowjetischen Kinder sollten das Leben als Kampf begreifen und seine Anregungen in der damaligen Realität suchen. Das bedeutete, daß die Kinderliteratur zu ‚säubern‘ sei bzw. eine Literatur geschaffen werden sollte, die den neuen ideologischen Prinzipien entsprach.³ Die in den 1920er Jahren aufkeimende Diskussion bezüglich der Möglichkeiten und Perspektiven einer neu zu schaffenden Kinderliteratur fand hypothetisch ihren Niederschlag bei N. E. Bočkarev, der sich in seinem Buch *Osnovnye voprosy detskoj literatury* (Grundlegende Fragen der Kinderliteratur)⁴ mit der Frage auseinandersetzte, ob Kinderliteratur als eigenständige Kunstgattung bestehen könnte.⁵ Dies nahm konkrete Ge-

2 Diese und weitere Plakate sind unter <http://www.russianposter.ru> (05.12.2010) zu finden.

3 Siehe dazu einen Artikel in der „Pravda“ aus dem Jahre 1918; zitiert nach G. Marinelli-König: Russische Kinderliteratur in der Sowjetunion der Jahre 1920–1930. München 2007, S. 16.

4 Bočkarev, N. E.: *Osnovnye voprosy detskoj literatury*. Vyp. 1: *Suščnosť i zadači detskoj literatury v novom osveščennii*. Tomsk 1920.

5 Bočkarev (1920), S. 6.

stalt an, als z. B. 1929 K. I. Čukovskij⁶ den Kinderbuchautoren konkrete Richtlinien bezüglich der Form und Eigenart der für die Kinder bestimmten Lyrik gab, was die sowjetische Kinderliteratur, wenn auch nur für kurze Zeit, zu einer eigenen Kunstgattung avancieren ließ.

Bereits 1924 wurde an alle Schulbüchereien eine Instruktion versandt mit der Aufforderung, die alten Kinderbücher aus dem Bestand der Bibliotheken nach bestimmten Kriterien auszusondern.⁷ Demnach sollten alle Bücher entfernt werden, die nicht der damals aktuellen Ideologie entsprachen; das waren

- Bücher mit monarchistischen Tendenzen,
- Bücher mit religiösem Charakter,
- Bücher, die die alte Gesellschaftsordnung propagieren (außer jenen, die „wahrheitsgetreu und objektiv die soziale Lage im alten RL. und in anderen Ländern zeichnen“).

Diese Richtlinien waren auch für die Neuauflage von Büchern verbindlich, die vor der Revolution erschienen waren.⁸

An die Kinderliteratur wurden nun ganz andere Postulate gestellt. So verlangen z. B. die ‚Proletarischen Schriftsteller‘ in einem ‚Offenen Brief‘ von 1929⁹ folgende Punkte:

- Die Kinderliteratur soll in leuchtenden, künstlerischen, den Kindern verständlichen Bildern zeigen, wie in unserem Land der sozialistische Aufbau vor sich geht, an dem sie einmal mitarbeiten werden. Die Kinderliteratur soll den Fünfjahresplan, die Industrialisierung des Landes, die Kollektivierung der Landwirtschaft, die kulturellen Veränderungen im Lande zeigen.
- Sie soll das sowjetische Kind, die Pioniere, die sowjetische Schule, den Kampf innerhalb dieser, die Werkschule, das Kinderheim usw. zeigen.
- Sie soll die kapitalistische Welt, die Kolonien, den Kampf der kommunistischen Parteien, die Pionierbewegung im Ausland usw. zeigen, alles soll aber dem Kind verständlich sein.

6 Čukovskij, K. I.: Tridcat' zapovedej dlja detskich pisatelej. In: Kniga detjam 1 (1929), S. 13–19.

7 Ragozina, S.: Novaja detskaja literatura. Leningrad-Moskva 1924, S. 139–140.

8 Pokrovskaja, A.: Osnovnye tečenija v sovremennoj detskoj literature. Moskva 1927, S. 10.

9 Otkrytoe pis'mo VOAPP i vsej proletarskoj pisatel'skoj obščestvennosti. In: Kniga detjam 4–5 (1929). Zitiert nach Marinelli-König (2007), S. 15.

- Mit Hilfe des künstlerischen Wortes soll gegen Überreste der alten nationalen Hetze, gegen religiöse Betäubungsmittel und gegen den Alkoholismus angekämpft werden.
- Für die Kleinkinder sollen Werke geschaffen werden, in denen ihnen eine Umwelt gezeigt wird, die dem Kind eine freudige, schöpferische, von Aberglauben und Angst freie Lebensweise gewährleistet.

Die Wirksamkeit dieser ‚ideologischen Maßnahmen‘ lässt sich am Beispiel des Märchens exemplifizieren, das ja unweigerlich mit dem Begriff ‚Kinderliteratur‘ assoziiert wird.

Schon in den 1920er Jahren geriet insbesondere das Märchen ins Kreuzfeuer der Kritik. Ein Grund dafür war z. B. das Vorhandensein von Gesellschaftsformen, die das neue System, die neue Ideologie negierte. So wurden jene Märchen abgelehnt, die von Königen, Prinzen und Prinzessinnen und anderen Vertreter einer monarchistischen Gesellschaftsordnung handeln. Weiters kamen ebenso Märchen, die religiöses oder mythologisches Gedankengut enthielten, auf eine Verbotsliste.¹⁰ 1924 wurde auf dem II. Allrussischen Kongreß für Vorschulerziehung eine Resolution beschlossen, die die Entfernung des Märchens aus dem Repertoire kindlicher Lektüre forderte, denn das Märchen „hemme die Entwicklung einer materialistischen Denkweise“¹¹. Die logische Konsequenz dieser Entscheidung war nun, daß Märchenbücher aus den Kindergärten und Kinderhorten verschwanden. Sowohl die nichtrussischen als auch die russischen Märchen, die vor der Revolution entstanden waren, wurden als ungeeignet angesehen, dem sowjetischen Kind als Lektüre zu dienen. Dennoch hielt man an der These fest, daß es die Aufgabe der Märchen sei, die Phantasie der Kinder mit der sie umgebenden Umwelt zu verbinden. Infolge dieses offiziellen Auftrags kam es nun im literarischen Alltag dazu, daß die alten Volksmärchen entsprechend dem neuen Zeitgeist unter Beibehaltung der traditionellen Form umgeschrieben wurden. In diesem Sinn kam es zur Schaffung so genannter „Produktionsmärchen“, „Maschinenmärchen“ und „Wissenschaftsmärchen“, mit der Intension, das Kind für die Probleme der industriellen Entwicklung und des technischen Fortschritts zu interessieren. So propagiert Erwin Hoernle das „proletarische Märchen des industriellen

¹⁰ Siehe dazu Marinelli-König (2007), S. 134.

¹¹ Kon, L.: *Sovetskaja detskaja literatura 1917–1929*. Moskva 1960, S. 69.

Zeitalters“, wo „Maschinen, Werkzeuge, Hochöfen, Eisenbahnen, Schiffe, Telegrafen und Telefone, Kohlenschächte und chemische Retorten lebendig werden und zu sprechen anfangen, wie einst der Wolf oder der Wasserkessel im Volksmärchen der Bauern und Kleinbürger“¹². Gleichzeitig erkannte die neue Pädagogik den großen Einfluß, den Märchen auf Kinder ausüben, und forderte überdies, die Märchen in den Dienst der neuen Ideologie zu stellen. So wurden in der Folge zahlreiche, meist allegorische „Revolutionsmärchen“, „Spielzeugkriege“, „Puppenaufstände“ und Tiermärchen mit sozialkritischem Engagement verfaßt.¹³

Die Gefahr, daß das Märchen nun gänzlich von der Bildfläche verschwinden könnte, war groß, aber dank der Autorität von Maksim Gor'kij, der für das Märchen, insbesondere für das Volksmärchen eintrat, wurde die anhaltende Diskussion letztendlich zugunsten des (alten) Märchens entschieden.¹⁴

Als der revolutionäre Elan mit den Jahren etwas nachließ, verschwand langsam auch sein kämpferisches Engagement aus den Geschichten und Illustrationen der russischen Kinderbücher, aber ihre Thematik wurde nicht den Schriftstellern und Künstlern freigegeben, vielmehr wurde mit dem Ausbau der Planwirtschaft auch die Kinder- und Jugendliteratur in ein umfassendes Reglement von Vorschriften und Verboten eingespannt. Die Regulierung und Kontrolle aller Sphären des gesellschaftlichen Lebens im Sowjetsystem führte demnach auch dazu, daß das Kinderbuch nicht mehr zufälligen Eingebungen eines einzelnen Autors oder Illustrators entstammte, sondern sich aus den Bemühungen und Anstrengungen ganzer Kollektive herauskristallisierte.

Eines dieser ‚Kollektive‘ fand sich im 1933 gegründeten Verlag *Detskaja literatura* (‚Kinderliteratur‘), der damals eine Monopolstellung auf dem sowjetischen Büchermarkt inne hatte und der heute noch existiert, wenngleich mit größerer Konkurrenz.¹⁵ Für Kinder aller Altersstufen schrieben damals unter anderem die ‚großen‘ sowjetischen Autoren wie Vladimir

12 Hoernle, E.: Die proletarischen Märchen des industriellen Zeitalters. Aus: Ders.: Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. Wien 1923. Zitiert nach: Das politische Kinderbuch. Hg. von D. Richter. Darmstadt 1973, S. 220f.

13 Vgl. Janovskaja, E.: Skazka kak faktor massovogo vospitanija. Char'kov 1923, S. 6.

14 Vgl. Gor'kij, M.: O detskoj literature. Stat'i, vyskazyvanija, pis'ma. Moskva 1968, S. 97.

15 In der Sowjetzeit gab es ca. 100 ausschließlich verstaatlichte Verlage, heute ca. 5000–6000 (z. T. Privat-)Verlage.

Majakovskij, Maksim Gor'kij und Sergej Michalkov; die Illustrationen für die Kinderbücher wurden von den besten Malern der damaligen Zeit, darunter z. B. Viktor Vaznecov, Ivan Bilibin, Albert Benois, Nikolaj Rerich/Rörich, gestaltet. Der Verlag hat sich die Aufgabe gestellt, Werke russischer, sowjetischer und auch ausländischer Klassiker herauszugeben, die „aus dem Menschen eine Persönlichkeit machen wie auch eine moralische Einstellung zum Leben und die Liebe zur Heimat anerkennen“¹⁶.

Der Logik dieser ideologischen Vorgaben folgend, fand sich nur wenig oder überhaupt kein Platz für die Adaptierung und Aufbereitung von Themen des russischen Mittelalters, sieht man von Folklore-Themen oder den Bylinen (d. i. episch-szenische Heldenlieder)¹⁷ ab. Die alte russische Kultur und Geschichte, die im Wesentlichen geprägt war durch das byzantinische Kulturmodell und das kirchlich-monastische Kulturmonopol, war sowohl in ihrer künstlerischen Rezeption wie auch in der wissenschaftlichen Forschung wenig bis gar nicht präsent.

2 Die Rezeption mittelalterlicher Historien in postsowjetischer Zeit

Mit dem Systemwechsel zu Beginn der 1990er Jahre, als viele neue private Verlage entstehen konnten, die – wenngleich mit gewissen Einschränkungen – dennoch nicht mehr völlig unter staatlicher Aufsicht standen, änderte sich auch der Zugang zur älteren Geschichte, Kultur und den Mythen Rußlands. Ein deutliches Zeichen dafür, wie groß der Nachholbedarf ist und wie ernst die Aufbereitung der Geschichte des Alten Rußland für Kinder und Jugendliche im Schulalter genommen wird, ist die Reihe *Istorija Rossii* („Geschichte Rußlands“) des Moskauer Verlages *Belyj gorod*¹⁸, deren Einzelbände im Jahre 2000 als beste Bücher ausgezeichnet wurden und vom Ministerium für Bildung der Russischen Föderation zur Aus- und Weiterbildung von Kindern und Jugendlichen im Schulalter empfohlen werden.

Das Verlagsprogramm bietet in einem sehr weitgefaßten Zeitfenster ‚von den Anfängen‘ bis ca. in die Puškin-Zeit (ca. 1. Hälfte des 19. Jh.s)

16 <http://www.russlandonline.ru>, 5.12.2010.

17 Vgl. Birkfellner, G.: Art. ‚Byline(n)‘. In: Lexikon des Mittelalters 2 (2003), Sp. 1166–1168.

18 Dt. ‚Weiße Stadt‘, ein Moskauer Stadtteil.

ein umfassendes, recht buntes Bild der russischen Geschichte, Kultur- und Literaturgeschichte und z. T. der Kirchengeschichte an. Die in dieser Reihe aufgearbeiteten Themen lassen sich in mehrere unterschiedliche Gruppen zusammenfassen, so z. B. in

- Fürstenbiographien/Heiligenviten (z. B. zu Vladimir Monomach, Jurij Dolgorukij, Aleksandr Nevskij, Boris und Gleb),¹⁹
- religiöse und pseudoreligiöse Themen wie z. B. die Taufe Rußlands, Gründungslegenden russischer Klöster, über einzelne Heilige Rußlands, über Götter der heidnischen Slawen, slawische Mythologie; Propheten und Prophezeiungen, russische Rätsel; Moskauer „Geheimnisse“ u. a. m.,
- generelle Fragen zu Ursprung und zur Entstehung der Rus': woher kommen WIR? Wer sind unsere Vorfahren?
- politische Themen, Berichte über entscheidende Schlachten, Kriege (z. B. die erfolgreiche Schlacht am Kulikovo Feld gegen die Mongolen), Bände zur Stadtgeschichte Moskaus, zur Geschichte des Kreml's,
- einzelne literarische Dokumente wie z. B. Slovo o polku Igoreve („Das Igorlied“).

Von dieser bemerkenswerten Publikationsreihe liegen hier drei Bände vor, die wir als Beispiele etwas genauer ansehen können:

(1) Der Band *Drevnjaja Rus'* („Die Alte Rus'“)²⁰ folgt der Diskussion um die Namensgebung und die Abstammung der Rus' anhand der historischen Dokumente, insbesondere der Chroniken. Der Autor dieses Bandes ist sowohl Historiker als auch Schriftsteller und verknüpft in sechs Bildern/Szenen auf sehr geschickte Weise die überlieferten historischen Quellen mit seiner schriftstellerischen Phantasie, was ein sehr lebendiges und auch für

19 Vladimir II. Monomach – (*1053); 1113–1125, russ. Großfürst; bekannt durch seine „Belehrung“, in der eine ideale Vorstellung über den Fürsten-Christen dargestellt wird. Jurij Dolgorukij – (*1090); 1149–1151 und 1154–1157, russischer Großfürst; gründete 1147 Moskau und ließ den ersten Kreml erbauen. Gründer von Suzdal'. Aleksandr Nevskij – (*um 1220); 1252–1263, Fürst von Novgorod und Großfürst von Vladimir; 1242 siegreiche „Schlacht auf dem Eis“ gegen den Deutschen Orden; russischer Nationalheld und Heiliger der orthodoxen Kirche. Boris und Gleb – (*nach 989; † 1015); beide im Streit um die Thronnachfolge im Auftrag des Halbbruders ermordet; seit 1072 erste Heilige und Märtyrer der russischen Kirche.

20 Perevezencev, S.: *Drevnjaja Rus'*. Istorija russkogo naroda s I po IX vek. Moskva 2003.

die vermutlich jungen LeserInnen ansprechendes Bild dieser frühen Epoche der russischen Geschichte erzeugt. Bereits in seinem Vorwort tritt der Autor in einen Dialog mit den LeserInnen und stellt konkrete Fragen wie z. B.: „Hast du dir jemals schon überlegt, woher der Name Rus’, woher die Russen kommen? – Nein? Aber wir, die Historiker haben!“²¹ Er fordert so sein Gegenüber auf, das eigene Wissen zu prüfen, und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig es ist, die schriftlichen Dokumente, die archäologischen Befunde und Toponyme wissenschaftlich zu evaluieren, um entsprechende Thesen entwickeln zu können. Mit anderen Worten: Er führt die LeserInnen in die Bedeutung und Notwendigkeit wissenschaftlicher Arbeit ein, ohne allzu akademisch zu verfahren.²²

(2) Ein weiterer Band der Reihe *Istorija Rossii* widmet sich den *Legendy Drevnej Rusi* („Legenden der Alten Rus’“)²³. Hierin wird den jungen LeserInnen z. B. die ‚Taufe Rußlands‘ durch Vladimir Svjatoslavič (988/989) in Anlehnung an den Chronikbericht vermittelt. Diese Grundsatzentscheidung Vladimirs wirkte sich nachhaltig auf die Entwicklung der russischen Kultur aus, die für die nächsten sieben Jahrhunderte von der byzantinischen Kultur in ihrer slawisierten Form bestimmt wurde. Es versteht sich nahezu von selbst, daß gerade dieses Thema während der Sowjetzeit keinen Platz in entsprechenden Kinderbüchern hatte.

(3) Wie schon erwähnt, widmen sich einige Bände dieser Reihe auch einzelnen Werken der russischen Literatur, so z. B. dem *Slovo o polku Igoreve*²⁴ („Das Lied von Igors Heerfahrt‘), im deutschen Sprachgebrauch kurz *Igorlied* genannt. Der in diesem Text wie auch in zahlreichen Chronikberichten dokumentierte Kriegszug eines russischen Fürsten gegen die heidnischen Polovcer²⁵ ist an sich kein außergewöhnliches Ereignis, hält aber durch die Umsetzung und Transferierung in einen poetischen Text Einzug in die sogenannte ‚große‘ Literatur.

Das *Igorlied* ist in vielfacher Beziehung eines der bekanntesten, kunstvollsten und bedeutendsten Denkmäler und gilt als einziger Vertreter des höfischen Epos in der alten russischen Literatur. In dieser Funktion

21 Perevezencev (2003), S. 4.

22 Vgl. Perevezencev (2003), S. 4.

23 Kalašnikov, V.: *Legendy drevnej Rusi*. Moskva 2003.

24 *Slovo o polku Igoreve*. Pereloženie V. Žukovskogo. Moskva 2003.

25 Die Polovcer, auch Kumanen, sind ein turksprachiges, mittelasiatisches Steppenvolk.

ist es seit dem 19. Jahrhundert zum nationalen Prestigeobjekt geworden, das in der einschlägigen Forschung euphorisch als russisches Pendant zu Heldengeschichten wie dem „Beowulf“ oder dem „Rolandslied“ ausgegeben wurde.

Im Vorwort zum vorliegenden Band wird auf die mysteriöse Geschichte der Entdeckung, Publikation und Vernichtung der einzigen Handschrift eingegangen. Daraus folgt, daß sich die gesamte wissenschaftliche Forschung vergegenwärtigen muß, daß keine einzige Originalhandschrift existiert; sie ist daher angewiesen auf eine sehr unvollkommene Abschrift des Textes, die für Katharina II²⁶ angefertigt wurde. Somit fehlt der direkte Nachweis für die Authentizität dieses faszinierenden Werkes, was bis zum heutigen Tag Fragen nach der Echtheit des Igorliedes bzw. Zweifel an der mittelalterlichen Herkunft aufkommen läßt.

Die in diesem Band abgedruckte Variante des *Igorliedes* ist eine Übertragung ins Neurussische von Vasilij A. Žukovskij²⁷, die reich ausgestattet ist mit Illustrationen bekannter russischer Maler wie Il'ja Glazunov, Viktor Vasnecov, Ivan Bilibin und Nikolaj Rerich/Rörich und so den Text lebendiger erscheinen läßt. Äußerst brauchbar ist eine vorhandene Stammtafel der Fürsten der Rjurikiden-Dynastie, die die historische Realität wiedergibt; weiterführend und manch ‚dunkle‘ Stelle erhellend sind die zahlreichen Erklärungen und Erläuterungen hinsichtlich der genannten Personen, Paganismen, sprachlicher Besonderheiten und Örtlichkeiten, die z. T. auch auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs Bezug nehmen.

Die Betrachtung einzelner exemplarisch vorgestellter Bände dieser Reihe zur „Russischen Geschichte“ läßt einen Bildungsauftrag, aber auch einen gewissen Unterhaltungswert erkennen. Daraus kann man eventuell die Einstellung der heutigen Gesellschaft in Rußland zu Kindern und Jugendlichen ableiten, die es offensichtlich für zweckmäßig und wünschenswert hält, eine kulturelle Atmosphäre zu schaffen, indem man ihnen die lange verpönten ‚alten‘ Historien, Personen und Ereignisse, die ja unwidersprochen Teil der eigenen Kultur und Identität sind, näherbringt.

26 1762–1796, russische Zarin.

27 1783–1852, russischer Dichter und Übersetzer der Romantik.

Bibliographie

Primärtexte

- Kalašnikov, V.: Legendy drevnej Rusi. [Legenden der Alten Rus'.] Moskva 2003 (Istorija Rossii).
- Perevezencev, S.: Drevnjaja Rus'. Istorija russkogo naroda s I po IX vek. [Die Alte Rus'. Geschichte des russischen Volkes vom I. bis IX. Jahrhundert.] Moskva 2003 (Istorija Rossii).
- Slovo o polku Igoreve. Pereloženie V. Žukovskogo. [Das Lied von der Heerfahrt Igors. Übertragung von V. Žukovskij.] Moskva 2003 (Istorija Rossii).

Forschungsliteratur

- Bočkarëv, N.E.: Osnovnye voprosy detskoj literatury. Vyp. 1: Suščnost' i zadači detskoj literatury v novom osveščanii. [Grundlegende Fragen der Kinderliteratur. Bd. 1: Wesen und Aufgaben der Kinderliteratur im neuen Licht.] Tomsk 1920.
- Čukovskij, K.I.: Tridcat' zapovedej dlja detskich pisatelej. [Dreißig Gebote für Kinderbuchautoren]. In: Kniga detjam 1 (1929), S. 13–19.
- Gor'kij, M.: O detskoj literature. Stat'i, vyskazyvanija, pis'ma. [Über Kinderliteratur. Artikel, Mitteilungen, Briefe.] Moskva 1968.
- Hoernle, E.: Das proletarische Märchen des industriellen Zeitalters. Aus: Ders.: Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. Wien 1923. In: Das politische Kinderbuch. Hg. von D. Richter. Darmstadt 1973, S. 220–223.
- Janovskaja, E.: Skazka kak faktor massovogo vospitanija. [Das Märchen als Faktor der Massenerziehung.] Char'kov 1923.
- Kon, L.: Sovetskaja detskaja literatura 1917–1929. [Sowj. Kinderlit. 1917–1929.] Moskva 1960.
- Marinelli-König, G.: Russische Kinderliteratur in der Sowjetunion der Jahre 1920–1930. München 2007.
- Otkrytoe pis'mo VOAPP i vsej proletarskoj pisatel'skoj obščestvennosti. [Offener Brief des VOAPP und aller proletarischer Schriftstellerorganisationen.] In: Kniga detjam 4–5 (1929), S. 9–11.
- Pokrovskaja, A.: Osnovnye tečenija v sovremennoj detskoj literature. [Grundzüge der gegenwärtigen sowjetischen Kinderliteratur.] Moskva 1927.
- Ragozina, S.: Novaja detskaja literatura. [Neue Kinderliteratur.] Leningrad-Moskva 1924.

Internetseiten und Illustration

<http://www.russlandonline.ru> (05.12.2010).

<http://www.russianposter.ru> (05.12.2010): Simakov, I.V. Die Woche des Kindes. Die Kinder sind unsere Zukunft. Man muß ihnen nur das Beste geben. 1920.

Claudia Daiber (Amsterdam)

Karel ende Elegast / Karl und Ellegast

Eine Rittergeschichte aus dem niederländisch-belgischen und deutschen Kultur- und Sprachraum*

Im Allgemeinen bedarf die Behandlung literarischer Texte aus dem Mittelalter im Literaturunterricht einer gewissen Rechtfertigung: nicht so, wenn es um den mittelalterlichen Text *Karel ende Elegast* an weiterführenden Schulen in den Niederlanden geht. Dieser aus ungefähr 1400 Versen¹ bestehende Text in mittelniederländischer² Sprache ist Bestandteil der Karlsepiik und gehört zum Schulkanon an den niederländischen weiterführenden Schulen. Er wird von den Schülern im Alter von 16 bis 18 Jahren gelesen, und ist Prüfungsstoff im Abschlussexamen für das Fach Niederländisch. Aus dieser gegenwärtigen Einbettung des Textes in den Lehrplan wird deutlich welchen kulturellen Wert die Niederlande diesem Text beimessen, der als literarisches Erbe des Beneluxraumes gilt.³

* Es handelt sich im Folgenden um eine literaturdidaktische Bearbeitung für den Deutschunterricht und für den ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht an weiterführenden Schulen in den Niederlanden.

1 Karel en Elegast. Tekst in context. 7. Auflage. Samengesteld door Hubert Slings. Amsterdam: University Press 2010, S. 49.

2 Vgl. Slings. S. 48–49.

3 Siehe Website der ‚Koninklijke Bibliotheek. Nationale Bibliotheek van Nederland‘; www.kn.nl. Die Website der Königlichen Bibliothek in Den Haag spricht vom Kulturerbe der ‚lage landen‘ = tiefergelegenen Länder / Gebiete, eine (ursprünglich geographische) Bezeichnung, die das Tiefland im Stromgebiet des Unterrheins, der Untermaas und der Unterschelde bezeichnet. Nach meinem Verständnis wird der Begriff in der Neuzeit auf den Kulturraum der Staaten der Niederlande, Belgien und Luxemburg angewandt (vergleiche auch den englischen Begriff = the low countries). Hubert Slings benutzt in seiner Kommentierung zu *Karel ende Elegast* (S. 49) die (nach meinem Sprachgefühl) zutreffende Bezeichnung ‚lage landen‘, um das Versespos geschichtlich einzuordnen (‚De schoolboeken laten de Nederlandse literatuur doorgaans beginnen rond 1100, omdat het oudste overgeleverde regelte uit een liefdesgedicht uit die tijd stamt: Hebban olla vogala nestas hagunnan hinase hic enda thu, wat unbidan we nu [Alle vogels zijn begonnen hun nestjes te bouwen behalve ik en jij, waar wachten we nog op?] maar eigenlijk is de Nederlandse letterkunde al veel eerder begonnen, namelijk in die tijd dat de bewoners van de lage landen elkaar ‘s avonds rondom het kampvuur verhalen vertelden.“ (‚Nach den Schulbüchern beginnt die niederländische Literatur um 1100; der Grund hierfür ist, dass die älteste überlieferte

Zu dem Text *Karel ende Elegast* in mittelniederländischer Sprache gibt es, soweit ersichtlich, zwei weitere Fassungen, die im deutschsprachigen Raum entstanden sind. Diese zwei ‚Übernahmen‘⁴ erzählen inhaltlich dieselbe Geschichte, folgen demselben Grundgerüst im Aufbau, zeigen jedoch wahrnehmbare Abweichungen hinsichtlich des Umfangs, Stils und der Ausschmückung der Geschichte.

Diese Konstellation weist ein literaturdidaktisches Potenzial auf, das weit über die Anforderung einer ‚Beschäftigung mit einem Text aus dem Mittelalter‘ hinausgeht. Man kann sich dem Text in allen seinen Varianten auf einer kulturhistorischen und auf einer interkulturellen Ebene ebenso nähern wie auf einer sprachlichen als auch auf einer literarischen. Letzteres Ziel wird mit diesem Aufsatz verfolgt.

In diesem Rahmen eignen sich die Texte, die Gegenstand dieses Aufsatzes sind, für die Behandlung eines ‚mittelalterlichen‘ Textes im Deutschunterricht an weiterführenden Schulen. Inwiefern die Texte sich für den ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht⁵ eignen, dürfte zunächst von der Affinität der Lehrkraft und den jeweiligen Umständen

Zeile – ein Sätzchen aus einem Liebesgedicht – auf um 1100 datiert wird. Die Zeile lautet: ‚Alle Vögel haben angefangen ihre Nestlein zu bauen außer du und ich; worauf warten wir noch?‘ Tatsächlich jedoch begann die niederländische Literatur schon viel früher, nämlich in der Zeit, in der die Einwohner der ‚lage landen‘ einander abends am Lagerfeuer Geschichten erzählten.‘ [Übersetzung von mir, C.D.].

- 4 Mit dem Begriff der ‚Übernahme‘ gebe ich an, wie ich das Verhältnis der drei Texte zueinander, allein aufgrund ihrer Lektüre erfahre. Zur diesbezüglichen Forschungsgeschichte und zur Frage nach dem Abhängigkeitsverhältnis zwischen der mittelniederländischen und der mitteldeutschen Fassung siehe ausführlich: Carla Dauven-van Knippenberg/Bart Besamusca/Bernd Bastert: Band I *Karel ende Elegast* & *Karl und Ellegast*. Münster: agenda Verlag 2005, S. 193 und 209–212.
- 5 DaF wird an den weiterführenden Schulen in den Niederlanden als Schulfach angeboten. An die weiterführenden Schulen kommt ein Schüler im Alter von ungefähr zwölf Jahren, d. h. nach acht Jahren Grundschulunterricht (dieser umfasst somit im Vergleich mit dem deutschen Schulsystem den Kindergarten, die Grundschule und die ersten zwei Jahre an einer weiterführenden Schule). Zu diesem Zeitpunkt hat der Schüler pflichtmäßig zwei Jahre den Englischunterricht besucht. Neben Englisch müssen grundsätzlich zwei weitere moderne Fremdsprachen gelernt werden. Seit 1. August 2006 sind dies an den staatlich finanzierten Schulen neben Deutsch und Französisch auch Spanisch, Italienisch, Russisch, Arabisch, Türkisch und Friesisch. Dies bedeutet, dass die genannten Sprachen als Schul- und Prüfungsfach gesetzlich denselben Status bekommen haben wie Deutsch und Französisch. Die tatsächliche Situation ist gegenwärtig so, dass Deutsch und Französisch noch immer als die zwei (weiteren) modernen Fremdsprachen neben Englisch dominieren, wobei Spanisch ganz eindeutig auf dem Vormarsch ist.

abhängen. Fördernde Umstände können eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Fach Niederländisch sein, ebenso wie eine anstehende Studienreise in die Karlsstadt Aachen. Weiter kann der Text (bzw. Ausschnitte desselben) im Rahmen von Landeskunde und dem Erwerb interkultureller Kommunikationsfähigkeit behandelt werden.

Diesen Argumenten stehen größtenteils die Lernziele des Fremdsprachenunterrichtes entgegen. Das übergreifende Lernziel für alle modernen fremden Sprachen an den weiterführenden Schulen in den Niederlanden ist, in diesen kommunizieren zu können,⁶ mit anderen Worten, die Sprache zur Verständigung einsetzen zu können. In diesem Rahmen und zur Unterstützung der Erreichung dieses Ziels ist ein Unterziel ‚Verständnis für die Kultur des Gebietes‘ zu entwickeln,⁷ in der die moderne fremde Sprache gesprochen wird.

Damit ist deutlich, dass das Mittelalter als Sprachraum grundsätzlich keinen Platz in den Lernzielen des ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterrichts hat. Jedoch kann anhand eines Textes aus dem Mittelalter zweifelsohne das Kulturverständnis für das Sprachgebiet der modernen fremden Sprache gefordert werden. Wenn jedoch – wie im vorliegenden Fall des Versepos *Karel ende Elegast / Karl und Ellegast* – fächerübergreifende Aspekte für eine effektive Möglichkeit sprechen das eigene als auch das fremde Kulturverständnis zu vertiefen, erscheint mir eine Behandlung im ‚Deutsch als Fremdsprache‘-Unterricht möglich. Hierzu möchte dieser Artikel einen Beitrag leisten und Möglichkeiten aufzeigen.⁸

Vor dem Hintergrund dieser Situationsbeschreibung wird eine literaturdidaktische Bearbeitung des Versepos *Karel ende Elegast / Karl und Ellegast* zu Unterrichtszwecken vorgelegt.

6 Francis Staatsen: *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. 3. Auflage, Bussum: Coutinho 2007. S. 368.

7 Vgl. Anm. 5.

8 Der Spielraum ist möglicherweise größer auf universitärer Ebene. Hier können die genannten Texte mit denselben didaktischen Methoden thematisiert werden.

I Das Versepos *Karel ende Elegast* / *Karl und Ellegast*

1 Überlieferung

Der Text *Karel ende Elegast* ist in seiner mittelniederländischen Fassung wahrscheinlich in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts entstanden.⁹ Man geht davon aus, dass der Text für den brabantischen Adel geschrieben wurde. Sein Entstehungsort wäre damit geographisch in den heutigen belgischen Provinzen Antwerpen und Brabant und der heutigen niederländischen Provinz Nord-Brabant anzusiedeln.¹⁰ Nach einer anderen Auffassung¹¹ besteht die Möglichkeit, dass die Motivik der Erzählung aus den französischen *chansons de geste* übernommen wurde. Es könnte sich aber auch um die Verschriftlichung einer ,bereits weit vor 1250 mündlich überlieferten Volksgeschichte‘¹² handeln.

Die Überlieferung des mittelniederländischen Textes *Karel ende Elegast* setzt fragmentarisch in Handschriften des späten 14. und 15. Jahrhunderts ein.¹³ In mehreren vollständigen Texten ist eine Überlieferung auf die Zeit um 1500 zu datieren und darauf zurückzuführen, dass das Versepos gedruckt wurde.¹⁴

Der Text *Karl und Ellegast* ist im deutschen Sprachraum in zwei unterschiedlichen sprachlichen Fassungen überliefert; zum einen in ripuarischer (plattdeutscher und somit westmitteldeutscher) Sprache als integrierter Teil der *Karlmeinet*-Kompilation und zum anderen in der so genannten Zeitzer Handschrift in ostmitteldeutscher-niederdeutscher Sprache.¹⁵

Bei der *Karlmeinet*-Kompilation handelt es sich um eine aus 36.000 Versen bestehende *Vita poetica Caroli Magni*. Man geht davon aus, dass die *Karlmeinet*-Kompilation zwischen 1320 und 1350 im Kölner Sprachraum entstanden ist. Die einzige erhaltene Abschrift wird auf 1470/80 datiert.¹⁶

9 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 207.

10 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 194, über die Wahrscheinlichkeit dieser Hypothese.

11 Wiedergegeben bei Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 189, und Slings, S. 49.

12 Slings, S. 49.

13 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 206.

14 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 207.

15 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 192.

16 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 207.

Die Aufzeichnung des Textes *Karl und Ellegast*, wie er in der Zeitzer Handschrift überliefert ist, kann aufgrund eines Schreiberkolophons auf etwa 1455 festgelegt werden.¹⁷ Da es sich bei der Aufzeichnung jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit um die Kopie eines älteren Manuskripts handelt, geht man davon aus, dass der Text vor 1455 entstanden ist.¹⁸ Die Bezeichnung Zeitzer Handschrift bezieht sich auf das Kloster Zeitz¹⁹ als dem Ort, an dem diese Handschrift aufbewahrt wird.²⁰ Auf einen eindeutigen Entstehungsort (westmitteldeutscher Raum oder ostmitteldeutscher Raum oder das Kloster Zeitz selbst) hat sich die Forschung bisher nicht einigen können.

2 Struktur, Inhalt und Genre

Das narrative Grundgerüst²¹ der Erzählung ist im mittelniederländischen, ripuarischen und mitteldeutschen Text dasselbe: (1) die Auftragserteilung durch Gott; (2) die Begegnung mit dem Dieb/Raubritter El(l)egast; (3) der gemeinsame Beutezug; (4) die Aufdeckung des Komplotts und (5) das Gottesgericht. Da die mittelniederländische und die ripuarische Fassung sich sehr ähneln, beschränke ich mich in diesem Aufsatz darauf, die mittelniederländische Fassung der Zeitzer Handschrift gegenüberzustellen.

Die Erzählung beginnt damit, dass Gott (als oberster Lehnsherr) Kaiser Karl im Schlaf/Traum mit Hilfe eines Engels befiehlt mitten in der Nacht seine Schlafstätte zu verlassen und sein Pferd zu satteln, um sich auf einen Beutezug zum Stehlen aufzumachen. Dieser Befehl ist mit der Warnung verbunden, dass Kaiser Karl sein Leben verlieren würde, wenn er dem Befehl nicht Folge leistet.²²

17 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 208.

18 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 195.

19 Siehe www.handschriftencensus.de/3988. Das Kollegiatstift Zeitz, zu dem die Domherrenbibliothek gehört, in welcher die Zeitzer Handschrift aufbewahrt ist, befindet sich im Burgenlandkreis im Bundesland Sachsen-Anhalt. Der Handschriftencensus enthält den Hinweis, dass in Anlehnung an die Schreibweise der Zeitzer Handschrift die Schreibweise von *Karl und Elegast* in *Karl und Ellegast* verändert wurde.

20 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 208.

21 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 192.

22 Karel ende Elegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 15–90, S. 3–7 und V. 85–130, S. 87–91.

Nach dreimaliger Ermahnung durch Gott bzw. den Engel handelt Karl, wie ihm geheißten. Er sattelt sein Pferd, verlässt die (sichere) Burg und begibt sich in den (unsicheren) Wald. Auf diesem Ritt reflektiert Karl, was es bedeutet, in seinem Herrschaftsbereich ein Dieb zu sein, und er reflektiert sein eigenes Verhalten als Herrscher gegenüber Dieben. Im Besonderen denkt er an den sich im Zustand der Recht- und damit Schutzlosigkeit befindlichen ehemaligen Vasallen El(l)egast. Diesem wurde von Karl sein Lehen genommen, wodurch er gezwungen ist, seinen Lebensunterhalt und den seiner Gefolgschaft durch Stehlen und Rauben aufzubringen. Dieser Gedankengang endet mit einem Gebet Karls, im welchem er Gott bittet, ihm El(l)egast zu schicken, so dass er seinen göttlichen Auftrag in dieser Nacht erfüllen könne.²³

Erwartungsgemäß kommt es zur Begegnung mit El(l)egast, dem vogelfreien Ritter. Es kommt zum Zweikampf, dann zur gegenseitigen Namensnennung²⁴, schließlich zur Verbündung dahingehend, dass man in dieser Nacht gemeinsam auf Diebestour geht.²⁵

In der mittelniederländischen und ripuarischen Handschrift wird der Ritter, ebenso wie alle mit ihm zusammenhängenden Gegenstände einschließlich seines Pferdes, als ‚schwarz‘ beschrieben. In der Zeitzer Handschrift wird lediglich das Pferd Kaiser Karls als ‚rabenschwarz‘²⁶ bezeichnet. Dies bedeutet letztlich, dass in der Zeitzer Handschrift Kaiser Karl in dem herannahenden Ritter sofort Ellegast erkennt, während in der mittelniederländischen und ripuarischen Fassung Kaiser Karl zuerst fürchtet, dem Teufel begegnet zu sein.

In beiden Texten kommt es zum Einbruch in die Burg eines Vasallen Karls, der in der mittelniederländischen Fassung Eggeric und in der Zeitzer Handschrift Eckerich heißt, jedoch in beiden Texten mit der Schwester Karls verheiratet ist. Beim Einbruch in die Burg sind die Rollen so verteilt, dass El(l)egast einbricht und Karl vor den Burgmauern verbleibt.

23 Karel ende Elegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 91–271, S. 7–19 und V. 235–239, S. 57.

24 Karl gibt seinen Namen mit Adelbrecht (mittelniederländische und ripuarische Fassung) bzw. Olbrecht (Zeitzer Fassung) an. Mit anderen Worten, Kaiser Karl gibt seine Identität nicht preis.

25 Karel ende Elegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 322–675, S. 21–39 und V. 460–461, S. 111.

26 Karl und Ellegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 281, S. 99.

Aufgrund dieses Einbruchs kommt El(l)egast das geplante Mordkomplott gegen Kaiser Karl zu Ohren.

El(l)egast teilt Kaiser Karl alias Adelbrecht/Olbrecht das Gehörte bzw. Erlauschte mit. In der mittelniederländischen Handschrift will Elegast daraufhin Eggeric eigenhändig ermorden, um seinen Herrn zu schützen. Kaiser Karl alias Adelbrecht rät ihm davon ab und schlägt einen effektiveren Plan vor, nämlich den, zu Karl zu reiten und ihm das Komplott mitzuteilen. Elegast jedoch weigert sich vor Karl zu treten.²⁷ Schließlich kann Karl alias Adelbrecht ihn davon überzeugen, an seiner Statt als Bote zu Karl zu reiten, währenddessen Elegast in sein Versteck in den Wald zurückreiten soll. In der Zeitzer Handschrift bittet Ellegast Kaiser Karl alias Olbrecht zu Kaiser Karl zu reiten und ihn vor dem Mordkomplott zu warnen,²⁸ während er selbst wieder in den Wald zurückreitet.

Die Rückkehr Karls in die Burg verläuft in jeder Fassung gemäß den Etappen des Ausrittes. In der Zeitzer Fassung jedoch wird Karl eine Ehefrau zur Seite ‚gelegt‘, die bei seiner Rückkehr in das eheliche Bett erschrickt.²⁹ Karl rettet sich mit einer Lüge³⁰ bzw. mit einer schlafwandlerischen Expedition – eine Szene, die in der mittelniederländischen und der ripuarischen Fassung vollständig fehlt.

In allen Fassungen endet die Erzählung mit einem Hoftag, auf dem das Mordkomplott offen gelegt und die gesellschaftliche Ordnung mit Kaiser Karl als oberstem Lehnsherrn wieder hergestellt wird. Das Gottes-

27 „Ich trete ihm nicht unter die Augen, weder am Tage noch bei Nacht.“ Karel ende Elegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 1032–1033, S. 57.

28 „Olbrecht, nun zeige deine Treue. Es soll dich niemals reuen. Ich bitte dich jetzt, zu Kaiser Karl zu reiten und ihm diese Nachricht zu bringen. Dann behält er Leben und Ehre.“ Karl und Ellegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 1087–1093, S. 145.

29 „Er kroch zu seiner Ehefrau. / Da erschrak die liebliche Blaßflores, die Untadelige.“ Karl und Ellegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 1287–1289, S. 155.

30 „Sie sagte: ‚Herr, was seid Ihr so kalt?‘ / Er antwortete: ‚Gekrönte Königin, ich war auf die Zinne gegangen, an die frische Luft, und habe dort etwas Luft geschnappt. / Ich hörte die Lerche singen‘, sagte der edle Held, / ‚die Drossel und auch die Amsel. / Welche Wonne könnte größer sein? / [...] Da war ich sehr erfreut. / Dadurch ist mir so kalt geworden.“ Karl und Ellegast, zitiert nach Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 1291–1305, S. 155.

urteil zeigt sich im Zweikampf zwischen El(l)egast und dem (untreuen) Vasall Eggeric/Eckerich.³¹

Wie Dauven zu Recht betont, „trägt der überlegte Einsatz der Raumstruktur zur Qualität des Textes bei“³². Jeder der drei Orte, die der Kaiser in dieser einen Nacht – denn solange dauert die Geschichte – betritt, ist ein Symbol für die mit ihr verbundene Person. Karl in seiner Funktion als Kaiser residiert in Ingelheim, El(l)egast als Dieb/Raubritter muss seine Zuflucht und Behausung im Wald suchen und Eggeric/Eckerich hat als ‚untreuer‘ Lehnsmann seinen Sitz auf der Burg Eggermonde/Orlous, die Lehnsgut ist.

Insgesamt ist die Zeitzer Handschrift reicher ausgeschmückt durch weitere Episoden und Episödden. Karl tritt als Kaiser der Christen auf, der furchtlos und allwissend ist. Menschliche Züge, die nicht in das Kaiserbild passen, sind ihm fremd; so sind Kaiser Karl in der Zeitzer Handschrift Furcht und Schrecken, gar vor dem Teufel, unbekannt.

Dauven spricht zutreffenderweise von der deutlich werdenden Verstärkung hagiographischer Züge der Karlsfigur in *Karl und Ellegast*.³³

Alle drei Texte, d. h. der mittelniederländische, der ripuarische und die Zeitzer Handschrift, sind in der für das Mittelalter typischen Form geschrieben; die mittelniederländische Fassung und die ripuarische Fassung zählen ungefähr 1400 Verse, während die Zeitzer Fassung 1830 Verse zählt.

Karel ende Elegast / *Karl und Ellegast* gehört zum Genre der niederländisch/flämischen *chanson de geste*-Literatur der ‚lage landen‘. In seiner wörtlichen Bedeutung ist *chanson de geste* zu übersetzen mit ‚Lied von (Helden-)Taten‘.³⁴ Die niederländisch/flämische „heldenepische Erzähltradition“³⁵ hat nachweislich die französische *chanson de geste*-Literatur rezipiert. Damit sind auch der kulturhistorische Hintergrund und die Rezeptionsgeschichte des Versepos *Karel ende Elegast* / *Karl und Ellegast* angedeutet: Die mittelniederländische Karls-Epik wurde durch die französische *chanson de geste*-Tradition beeinflusst und die mittelnieder-

31 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, V. 1268–1272, S. 71 und V. 1763–1765, S. 181.

32 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 198.

33 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 212.

34 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 185 und S. 192.

35 Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 185.

ländische *chanson de geste*-Literatur wurde im nieder- und mittel-deutschen Raum rezipiert.³⁶

II Vorgehensweise

Um die gestellten Aufträge erfüllen zu können, ist es notwendig, dass die Schüler/Studenten die Geschichte kennen. Es ist allerdings nicht notwendig, dass die Schüler den Text tatsächlich (vollständig) gelesen haben. Diese Vorkenntnis kann über eine Zusammenfassung, über ein Referat, über Kenntnisse, die in anderen Fächern erlangt wurden, oder dergleichen hergestellt werden. Besonders wichtig ist hier, die Textstellen, die zur Textbearbeitung herangezogen werden, in ihrem (vor allem räumlichen) Kontext, den Schülern / Studenten zur Kenntnis zu bringen.

Die literaturdidaktische Bearbeitung erfolgt in einem ersten Teil anhand von zwei Texten, nämlich dem mittelniederländischen und dem mitteldeutschen in der so genannten Zeitzer Fassung. Der Grund für diese Wahl liegt darin, dass die mitteldeutsche Zeitzer Fassung (wie bereits weiter oben thematisiert) zahlreiche deutlich erkennbare Unterschiede zur mittelniederländischen aufweist. Unterschiede zwischen dem mittelniederländischen und dem ripuarischen Text hingegen bestehen kaum. Sieht man einmal davon ab, dass die Forschung hinsichtlich des ‚Abhängigkeitsverhältnisses‘ der beiden Texte zueinander zu keiner stichhaltigen Schlussfolgerung gekommen ist, erscheint dem Leser der ripuarische Text als eine Übersetzung, während die Zeitzer Fassung eine Fortentwicklung des Textes ist.

Die angewandte Methode ist der Textvergleich und eine sich daran anschließende Textanalyse. Ein Textvergleich arbeitet Gleiches und Unterschiedliches heraus. Eine sich daran anschließende Textanalyse thematisiert und interpretiert möglicherweise die Bedeutung des Gleichen und des Unterschiedlichen.

Der Textvergleich findet jeweils im Hinblick auf ein bestimmtes Thema statt. Das Thema sollte zunächst in seinem jetzigen Bedeutungskontext erörtert werden und somit an das Weltwissen der Schüler/Studenten appellieren. In einem weiteren Schritt wird dann eine mögliche an-

36 Vgl. Dauven-van Knippenberg/Besamusca/Bastert, S. 192.

dere oder gleiche Bedeutung des Themas herausgearbeitet, die sich auf die Textstelle gründet.

Die Arbeitsweise im Einzelnen ist selbstverständlich von der jeweiligen Situation abhängig. Der Aufbau der Arbeitsblätter eignet sich für Einzelaufträge ebenso wie für Gruppenarbeit. In jedem Fall erscheint es zweckmäßig, die Ergebnisse festzuhalten und in einem Unterrichtsgespräch zu thematisieren.

In einem zweiten Teil habe ich den Textstellen aus *Karel ende Elegast* / *Karl und Ellegast* Textstellen aus dem *Nibelungenlied* gegenübergestellt, die sich mit demselben Thema befassen. Auch hier können mit Hilfe des Textvergleichs und der Textanalyse der Text und seine Bedeutung erfasst werden.

Hinsichtlich des Inhalts des *Nibelungenliedes* und seines strukturellen Aufbaus verweise ich auf die einschlägige Literatur. Auch hier ist es notwendig, dass die Schüler/Studenten die Geschichte und die Figurenkonstellationen kennen. Wenn man sich dafür entscheidet, *Karel ende Elegast* / *Karl und Ellegast* und das *Nibelungenlied* zu behandeln, bietet es sich an näher auf die Thematik des Genres einzugehen. Beide Epen gehören zum Genre der Heldendichtung³⁷, sind jedoch vom Ton her völlig unterschiedlich. Dem eher düsteren *Nibelungenlied* steht vor allem in der mittelniederländischen Fassung ein bisweilen witzig-komisches Heldenlied gegenüber.

Für die didaktische Aufarbeitung habe ich mich an der Website der Universität Duisburg-Essen und deren Portal ‚mittelneu‘ orientiert.³⁸

37 Für das *Nibelungenlied* siehe: Horst Brunner: Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters im Überblick. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1997 / 2007. S. 254. Für *Karel ende Elegast* / *Karl und Ellegast* siehe die Ausführungen oben unter Struktur, Inhalt und Genre. Hierzu ist noch anzumerken, dass Brunner, Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters, S. 258–259, die Karlsepie in das Genre ‚Höfische Romane und Weltchroniken‘ einordnet.

38 www.uni-due.de/mittelneu.

Arbeitsblatt I mit dem Thema: Aggression und Blut im Schlafzimmer

<i>Karel ende Elegast</i>	<i>Karl und Ellegast</i> (Zeitzer Handschrift)	<i>Nibelungenlied</i>
V. 911–918	V. 765–772	Strophen 675–676
Und Eggeric schlug sofort seiner Frau auf Nase und Mund, dass ihr gleich das Blut aus Nase und Mund herausbrach. Sie richtete sich auf und hielt ihr Gesicht über den Rand des Bettes. Elegast war dabei und sah es und kroch leise dorthin.	Er [Eckerick] schlug ihr so ins Gesicht, dass ihr Mund und Nase aufplatzten, und dass ihr das Blut in Strömen über die Brust lief. Sie nahm ein Seidentuch und fing das Blut darin auf. Dann warf sie es so glücklich hin, dass es Ellegast auf die Füße fiel.	Sie drückte Siegfried die Hände so fest, dass ihm durch die Kraft ihres Griffes das Blut aus den Nägeln sprang. Das war dem Helden zu viel [...]// [...] Siegfried drückte sie so auf das Bett, dass sie laut aufschrie; seine Kräfte fügten ihr große Schmerzen zu.

Textverständnis

Das Thema der vorliegenden Textstellen ist Aggression, die in jeder Textstelle mit Blutvergießen einhergeht. Der Ort der Aggressionsanwendung ist das Schlachtfeld im Gegensatz zum Beispiel zur Gewalt auf dem Schlachtfeld, im Krieg oder im Zweikampf zwischen Männern. Die Aggressionsanwender sind in der Textstelle 1 und in der Textstelle 2 ganz eindeutig die männlichen Figuren, während die weiblichen Figuren die duldenden sind. Anders verhält es sich bei der Textstelle 3; hier ist die Gewaltanwendung durch die beteiligten Figuren nicht so eindeutig verteilt.

Fragestellungen für Textvergleich und Textanalyse

- 1 Was ist das Thema von Textstelle 1, 2 und 3? Um was geht es global gesprochen?
- 2 Wenn man jede Textstelle mit einer Farbe charakterisieren müsste – welche Farbe bekommt Textstelle 1, 2 und 3?
- 3 Wie viele Personen befinden sich in Textstelle 1, 2 und 3?
- 4 Zeichne für Textstelle 1, 2 und 3 die Personen in dem Raum, in dem sie sich – deiner Meinung nach – befinden und bestimme ihre Position in dem Raum.
- 5 Was ist die Handlung der jeweiligen Personen in Textstelle 1, 2 und 3? In welcher Beziehung stehen sie zueinander? Kann man ihre Beziehung in einem Pfeildiagramm darstellen?
- 6 Was, denkst du, ist ihre Motivation?

Arbeitsblatt II mit dem Thema: Treue/triuwe

<p><i>Karel ende Elegast</i></p> <p>V. 610–629</p>	<p><i>Karl und Ellegast</i> (Zeitzer Handschrift)</p> <p>V. 425–447</p>	<p><i>Nibelungenlied</i></p> <p>Strophe 1788</p>
<p>Da sagte Karl, der edle Mann: „Ich werde es Euch also sagen. Der König hat einen so großen Schatz, dass es ihm wenig ausmachen würde, wenn [man] von dem Schatz dort [nähme].“ Als der König sagte, dass er bei sich selbst stehlen wollte, schwieg Elegast nicht. Er sagte: „Das verbiete mir Gott! Es gibt keinen, der mir je geraten hätte, dass ich dem König Schaden antun sollte! Wenn er mir auch durch üble Nachrede meinen Besitz genommen und mich vertrieben hat, ich werde ihm mein ganzes Leben lang nach bestem Können ein guter Freund sein. Ich werde ihm keinen Schaden antun heute Nacht, denn er ist zu Recht Herr. Ließe ich ihm anderes als Ehre zukommen, ich müsste mich vor Gott schämen. Man wird mich schwerlich überreden können.“</p>	<p>„[...] Jetzt aber besitze ich [Ellegast] nichts mehr. Das sei dir von mir gesagt. Deshalb muss ich jetzt notgedrungen zum Stehlen reiten.“ Der König sagte: „Wäre König Karl tot, dann hätte unsere Not ein Ende. Dann könnten wir immerfort zum Stehlen und Rauben in andere Länder gehen. Fürwahr, ich erlebe noch sein Verderben, wenn es nach meinem Willen geht.“ Ellegast entgegnete: „Schweig still! Dein Gerede schmerzt mich. Denke nicht länger schlecht von ihm, Olbrecht, mein lieber Freund. Andernfalls kannst du nicht mein Freund sein. Wer schlecht über Karl redet, der sollte am Strick hängen, höher als jemals ein Dieb. Bin ich ihm auch verhasst, so ist er mir dennoch lieb. König Karl ist gerecht und strahlend Wer ihn ansieht, gerät in große Freude. Wenn er Recht spricht, nimmt er weder Silber noch Gold. Gott und die Welt sind ihm wohlgesonnen.“</p>	<p>„Nach mir hat niemand geschickt“, entgegnete Hagen. Man hat drei Ritter hierher in das Land geladen: sie sind meine Herren, und ich bin ihr Gefolgsmann. Bei keiner Hofreise habe ich sie bisher allein reiten lassen.</p>

Textverständnis

Das Thema der Treue spielt in der Literatur des Mittelalters eine herausragende, weil systemtragende, Rolle. Diese Rolle lässt sich am besten anhand ihrer Funktion herausarbeiten. Welche Funktion bzw. welche Funktionen hatte die Treue, so wie sie in den mittelalterlichen Texten dargestellt wird?

Fragestellungen für Textvergleich und Textanalyse

Die erste Aufgabe besteht darin, die in der Textstelle 1 beschriebene Situation aus der Perspektive von Elegast darzustellen.

In welcher Situation befindet sich Elegast objektiv?

Wie stellt sich die Situation aus seiner subjektiven Perspektive dar?

Warum weist er den Vorschlag Karls alias Adelbrechts ab?

Wie kann man das Zurückweisen des Vorschlags von Karl alias Adelbrecht deuten?

Als Ergebnis kann man hier den mittelalterlichen Begriff der ‚triuwe‘ einführen, der anders assoziiert wird als der neuzeitliche Begriff der Treue, der als solcher ebenfalls dem gesellschaftlichen Wandel unterliegt. Die Beantwortung der Fragen sollte dahin führen, dass deutlich wird, dass der Raubritter/Dieb Elegast die ‚triuwe‘-Beziehung, d. h. eine positiv-festgelegte Beziehung, zu seinem Lehnsherrn, aufrecht hält, obwohl dieser ihm offensichtlich Unrecht zugefügt hat. Das bedeutet, dass eine Beziehung, die sich auf ‚triuwe‘ konstituiert, unter allen Umständen, auch unter denen des Unrechts, aufrecht erhalten werden muss. Hierdurch wird erreicht, dass der König unter allen Umständen und immer zu schützen ist. Die Beziehung verlässt damit den personalen Raum zwischen zwei Menschen und bekommt die Funktion, dass ihr Bestehen und ihre unbedingte Aufrechterhaltung die bestehende Gesellschaftsordnung aufrechterhalten.

Man kann nun diese erste Aufgabe genau spiegelverkehrt stellen: zum einen, um das Treuethema noch deutlicher herauszuarbeiten, nämlich von der Seite des Lehnsherrn her gesehen; zum anderen, um Feedback darüber zu erhalten, ob der Begriff der ‚triuwe‘ in der ersten Aufgabe erfasst wurde. Die diesbezüglichen Lehrfragen sind dann:

In welcher Situation befindet sich Kaiser Karl alias Adelbrecht?

Warum macht Kaiser Karl alias Adelbrecht den Vorschlag bei ‚sich selbst zu stehlen‘?

Was kann Karl an der Reaktion Elegasts erkennen?

Wie nennt man das Vorgehen Kaiser Karls?

Arbeitsblatt III mit dem Thema: Namensnennung/Identität

<i>Karel ende Elegast</i>	<i>Karl und Ellegast</i> (Zeitler Handschrift)	<i>Nibelungenlied</i>
V. 322–323; 364–373; 380–383.	V. 297–300; 351–355; 375–378.	Strophen 838–840
<p>So trafen sie aufeinander, gingen ohne Gruß aneinander vorbei. [...] Ich möchte wissen, wer ihr seid und wohin ihr reitet um diese Zeit und wie euer Vater hieß. Ich kann Euch das nicht erlassen. Da antwortete der König: „Ihr fragt mich viel, ich wüsste nicht, wie ich Auskunft geben soll. Lieber ist es mir, dass wir kämpfen, als dass ich Euch unter Zwang etwas sage. [...] Der Schild des Königs war verdeckt. Er wollte ihn nicht unbedeckt tragen, wegen des Wappens, das darauf war...</p>	<p>Als Ellegast so durch den Wald jagte, erkannte der Kaiser ihn sofort, das kann ich euch versichern. Ellegast aber erkannte den Kaiser nicht. [...] Der König fragte danach, wie sein Name sei. Er antwortete: „Ich heiße Ellegast, [...]" Ellegast fragte den berühmten König, wie sein Name laute. Er sagte: „Ich heiße Olbrecht Und bin ein tüchtiger Kämpfer. Wenn er Recht spricht, nimmt er weder Silber noch Gold. Gott und die Welt sind ihm wohlgesonnen.“</p>	<p>Die beiden Königinnen trafen vor dem weiträumigen Münster aufeinander. [...] Da sprach die schöne Kriemhild voll Zorn: „Hättest du nur schweigen können, wäre das gut für dich gewesen. So aber hast du dich selbst entehrt. Wie hätte jemals die [kebse] eines Lehnsmanne die Frau eines Königs werden können?" „Wen hast du hier [kebse] genannt?" fragte da die Frau des Königs. „Dich“, antwortete Kriemhild. „Denn deinen schönen Körper hat zuerst Siegfried, mein lieber Mann, besessen. [...]" „Wahrhaftig“, sprach da Brünhilde, „das werde ich Gunther sagen.“</p>

Textverständnis

Die ausgewählten Textstellen aus *Karel ende Elegast* und *Karl und Ellegast* eignen sich dazu die Bedeutung des Namens³⁹ einer Person heute und im Mittelalter zu thematisieren, während die Textstelle aus dem *Nibelungenlied* sich kontrastiv dazu eignet die mögliche Bedeutung durch eine bestimmte Benennung zu besprechen. Im ersten Fall wird damit die Bedeutung der Namensnennung unter dem Gesichtspunkt der Identifizierung angesprochen. Die Textstelle aus dem *Nibelungenlied* spricht einen Sachverhalt an, in dem eine Person, deren Identität feststeht, mit einer anderen Bezeichnung als ihrem identifizierenden Namen belegt wird. Diese Textstelle kann im Zusammenhang mit dem unter Jugendlichen weit verbreiteten Phänomen besprochen werden, sich (zeitlich begrenzt) mit ‚anderen‘ Namen – sei es zu Zwecken der Auf- oder Abwertung – zu belegen. Inwieweit sich dann ein Rahmen eröffnet die Bedeutung der Benennung mit ‚Kebse‘ zu besprechen, ist situationsabhängig.

Die Aufgabe des Textvergleiches und der Textanalyse besteht somit darin, eine Dimension der Identitätsbildung, nämlich diejenige, die mit dem Namen einer Person bzw. ihrer Benennung durch einen ‚anderen‘ Namen verbunden ist, zu erfassen und in ihrer Bedeutung zu verstehen.⁴⁰ Eine interessante Dimension dieses Aspektes der Identitätsbildung, die mit der Namensnennung oder einer (positiv oder negativ konnotierten) Benennung in seinem weitesten Sinne verbunden ist, ist „die Reaktion des sozialen Gegenübers“⁴¹. Wie reagiert das jeweilige Gegenüber in den unterschiedlichen Textstellen und auf welche Gefühle der Figuren lassen die Reaktionen des Gegenübers schließen?

39 Vgl. Peter von Moos: Einleitung. Persönliche Identität und Identifikation vor der Moderne. Zum Wechselspiel von sozialer Zuschreibung und Selbstbeschreibung. In: Unverwechselbarkeit. Persönliche Identität und Identifikation in der vormodernen Gesellschaft. Hg. v. Peter von Moos. Köln: Böhlau Verlag 2004, S. 1–42, hier insbesondere S. 23–24.

40 Hier zeigt sich der von Peter von Moos angesprochene Unterschied zwischen Identität durch Identifikation oder durch Individualität (siehe Peter von Moos, S. 1–42).

41 Alois Hahn zitiert nach Peter von Moos 2004, S. 4.

Fragestellungen für Textvergleich und Textanalyse

- 1 Was ist das Thema von Textstelle 1, 2 und 3? Um was geht es global?
- 2 Was möchte der schwarze Ritter Elegast vom König wissen? Weshalb möchte er dies wissen?
- 3 Was ist mit dem Satz gemeint: „Ich kann Euch das nicht erlassen?“
- 4 Was antwortet der König? Wörtlich und in der Bedeutung?
- 5 Warum möchte er lieber kämpfen als seinen Namen nennen?
- 6 Was für eine Bedeutung hat es, dass er das Wappen auf seinem Schild bedeckt hat?
- 7 Warum ‚lügt‘ der König?
- 8 Was ist die Namensnennung in Textstelle 3?
- 9 Wo liegt der Unterschied zu Textstelle 1 und Textstelle 2?
- 10 Kann man aufgrund des Unterschieds zwischen Textstelle 1 und 2 einerseits und Textstelle 3 überhaupt von einer Namensnennung sprechen? Handelt es sich nicht um eine Namensbenennung?
- 11 Um was für eine Art Namen geht es in Textstelle 3 im Gegensatz zu Textstelle 1 und 2?

Ziel der didaktischen Bearbeitung der ausgewählten Textstellen

Alle drei Themenkomplexe lassen sich anhand der aufgezeigten Fragen textvergleichend und textanalytisch bearbeiten. Wie der Auftrag im Einzelnen strukturiert wird, hängt natürlich von der Situation der Lernenden und der Lehrenden ab. Alle drei Themenkomplexe mit den jeweils drei Textstellen enthalten jedoch fächerübergreifendes Potenzial und berühren, wie dargelegt, zumindest zwei, nahe beieinanderliegende, aber dennoch verschiedene Kulturkreise. Das von mir verfolgte Ziel ist Erörterung von gegenwärtigen Themen im Kontext eines mittelalterlichen Textes, des Weiteren die Reichweite von Texten aus dem Mittelalter hinsichtlich unseres neuzeitlichen Selbstbildes aufzuzeigen und, last but not least, den grenzüberschreitenden Blick zu vermitteln. Die Ausführungen von Abraham/Kepser zum literarischen Lernen⁴² formulieren und thematisieren das Ziel.

42 Ulf Abraham; Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009, S. 98–101.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

Dauven-van Knippenberg, Carla; Bart Besamusca; Bernd Bastert (Hgg.): Band I Karel ende Elegast & Karl und Ellegast. Münster: agenda Verlag 2005.

Karel en Elegast. Tekst in context. 7. Auflage. Samengesteld door Hubert Slings. Amsterdam: University Press 2010.

Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach der Handschrift B hrsg. von Ursula Schulze. Ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. Stuttgart: Reclam 2010.

Forschungsliteratur

Abraham, Ulf; Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2009.

Brunner, Horst: Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters im Überblick. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1997 / 2007 [RUB Nr. 17680].

Dauven-van Knippenberg, Carla; Bart Besamusca; Bernd Bastert (Hgg.): Band I Karel ende Elegast & Karl und Ellegast. Münster: agenda Verlag 2005.

ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 3/01. Mittelalter. (Hg.: Werner Wintersteiner), Innsbruck: StudienVerlag 2001.

Moos, Peter von: Einleitung. Persönliche Identität und Individualität vor der Moderne. Zum Wechselspiel von sozialer Zuschreibung und Selbstschreibung, in: Moos, Peter von (Hg.): Unverwechselbarkeit. Persönliche Identität und Identifikation in der vor-modernen Gesellschaft. Köln: Böhlau 2004, S. 1–42.

Müller, Jan-Dirk: Spielregeln für den Untergang. Die Welt des Nibelungenliedes. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1998.

Staatsen, Francis: Moderne vreemde talen in de onderbouw. 3. Auflage, Bussum: coutinho 2007.

Wehrli, Max: Literatur im deutschen Mittelalter. Eine poetologische Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1984 [RUB Nr. 8038].

Internetseiten

www.kb.nl (Königliche Bibliothek der Niederlande; Sitz: Den Haag; 07.02.2012).

www.handschriftencensus.de (07.02.2012).

www.uitwisseling.de (07.02.2012).

www.uni-due.de/mittelneu (07.02.2012).

Marianne Derron (Bern), Alain Corbellari (Neuenburg/Lausanne)

Tristan und Isolde kindgerecht erzählt

Französische Bearbeitungen des *Tristan*-Stoffes für die Jugend

Der Bezug zwischen den mittelalterlichen Ritterromanen und der modernen Jugendliteratur scheint heute mehr als selbstverständlich. Dennoch hat das Liebespaar Tristan und Isolde in Frankreich erst vor kurzem Einzug in kinder- und jugendgerechte Bearbeitungen gehalten, was man als deutliches Zeichen dafür werten darf, wie schwer man sich mit der Rezeption ihrer Geschichte getan hat.

Im 19. Jahrhundert war die Artus-Literatur in Frankreich noch wenig verbreitet, galt sie doch nicht als kontinental, sondern als typisch britisch; die *Chansons de geste* hingegen, vor allem die *Chanson de Roland*, wurden stets neu übersetzt. Gerade das französische *Rolandslied* entwickelte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Literaturklassiker, den man auch Jugendlichen zur Lektüre empfahl. Der berühmte Mediävist Joseph Bédier entdeckte laut eigener Aussage seine Liebe zum Mittelalter, nachdem er 1878 als vierzehnjähriger Gymnasiast für seine guten Schulleistungen ein Exemplar der *Chanson de Roland* erhalten hatte.¹ Als Bédier selbst im Jahr 1900 die bekannteste moderne Bearbeitung des Tristan-Stoffes schuf, den *Roman de Tristan et Iseut*, wandte er sich jedoch keineswegs an ein jugendliches Publikum, ja seine eigenen Kinder durften das Buch erst im Erwachsenenalter zur Hand nehmen.²

Im gesamten 20. Jahrhundert finden sich zahlreiche erfolgreiche französische Adaptationen mittelalterlicher Literatur. Ab 1918 – nicht zuletzt dank der Entente cordiale und Bédiers *Tristan*-Roman – strömte immer mehr Artus-Literatur nach Frankreich. Die Zwischenkriegszeit gilt deshalb als goldenes Zeitalter französischer Bearbeitungen und Neufas-

1 Vgl. Corbellari, Alain: Joseph Bédier, écrivain et philologue. Genève (Droz) 1997 (= Publications romanes et françaises; 220), S. 11f.

2 Mündliche Aussage von Jean Bédier, Sohn des Autors, 1992.

sungen der *Matière de Bretagne*.³ Dennoch blieben Werke für die Jugend eher die Ausnahme als die Regel: Die sehr beliebten, mehrfach herausgegebenen *Contes et légendes du Moyen Âge français* von Marcelle und Georges Huisman (1923) enthalten keine Artus-Stoffe, dafür wie gewohnt Auszüge aus den *Chansons de geste*.⁴ Wenn schon das Liebespaar Lancelot und Ginover den Bearbeitern Kopfzerbrechen bereitete, dann haben Tristan und Isolde, deren erotisch erfüllte Beziehung ja nicht zu verschweigen ist, mögliche ‚Zensoren‘ wohl erst recht abgeschreckt.

An der mangelnden Beliebtheit der Geschichte konnte es jedenfalls kaum liegen: Nebst oder gerade trotz Bédier entstanden im 20. Jahrhundert rund 30 weitere Neufassungen „de Tristan et d’Iseut la reine“,⁵ doch war vor 1990 keine davon für ein jugendliches Lesepublikum gedacht. 1988 publizierte der Casterman-Verlag zwar eine Fassung für die Jugend mit exquisiten, an Inkunabeln erinnernden Holzstichen, aber deren Text war schlicht ein Wiederabdruck des Bédier-Romans.

Anfang der 1990er Jahre erschien dann der erste Comic zu Tristan und Isolde, doch würde es in diesem Rahmen zu weit führen, auch diese Gattung, die zu Unrecht als ‚Kinderliteratur‘ abgetan wird, weiter zu berücksichtigen.⁶ 1991 gelangte ein Album der Reihe ‚Mythes et

3 Vgl. Corbellari, Alain: Le Roman arthurien dans l’entre-deux-guerres: de l’édition à l’adaptation, les chemins d’une réévaluation. In: *Mémoires des chevaliers. Édition, diffusion et réception des romans de chevalerie du XVIIe au XXe siècle, études réunies par Isabelle Diu, Elisabeth Parinet et Françoise Viellard*. Paris (École des Chartes) 2007 (= *Études et rencontres*; 25), S. 173–185.

4 Der Band enthält lediglich zwei Liebesgeschichten: *Aucassin et Nicolette* und *Floire et Blanchefleur* – genau die Erzählungen, die Myrrha Lot-Borodine als einzig wirklich interessante ihrer Art bezeichnet, da sie den „diptyque des amours idylliques les plus purs du Moyen Âge“ bildeten (dies.: *Roman dyllyque au Moyen Âge*. Paris [Champion] 1913, S. 268).

5 Alle weiteren Bearbeitungen aufgelistet in Corbellari, Alain: Joseph Bédier. Le Roman de Tristan et Iseut. Genève (Droz) 2012 [textkritische Ausgabe].

6 Im Comic ist der Tristan-Stoff heute noch wenig verbreitet: Erstmals erschien er in Josset, Xavier (Text) und Bihel, Frédéric (Bild): *La Quête de la Fille au cheveu d’or*. Brüssel (Le Lombard) 1991. Diese realistische, getreue, vom ‚celtic revival‘ geprägte Bearbeitung von Tristans Jugend war aber wenig erfolgreich, so dass die Autoren auf eine Fortsetzung verzichteten. Ein Band der Reihe *Arthur une épopée celtique* mit dem Titel *Drystan et Essylt* (Paris, Delcourt 2002), David Chauvel (Text), Jérôme Lereculey und Jean-Luc Simon (Bild), betont die gallische Stoffherkunft, was die eigentliche Liebesgeschichte etwas in den Hintergrund drängt. Kürzlich erschien auch eine von der *Heroic Fantasy* inspirierte, sehr freie, kraftvolle Übertragung von Tristans Jugend-

légendes‘ auf den Markt, das sehr kurz auf zwei Doppelseiten den Tristan-Stoff aufgriff; dabei handelt es sich weniger um eine Nacherzählung als um eine Zusammenfassung unter vielen anderen, großzügig illustrierten Erzählstoffen.⁷

Einige Jahre lang wurde es still um Tristan und Isolde, bis zwischen 2006 und 2010 nicht weniger als sechs neue Bearbeitungen erschienen, wobei es kaum ein Zufall sein dürfte, dass gerade 2008 die Urheberrechte auf Bédiers Werk erloschen. Vier dieser Fassungen sind Taschenbuchausgaben für Kinder (zwei davon, eine Kurz- und eine Langvariante, stammen aus derselben Feder) und sind nur spärlich illustriert,⁸ während die beiden anderen (2009) reich bebilderte Großformate darstellen.⁹ Im Folgenden beschränken wir uns auf jene drei Versionen, in denen sich Text und Bild am besten ergänzen, d. h. die Fassungen von 1990 (Vial-Chion) und 2009 (Fontanel-Fronty und Jonas-Balbusso). Der Vergleich dieser drei Werke (alle drei im Übrigen von weiblicher Hand) macht deutlich, wie mit sehr unterschiedlichen Methoden gute Bearbeitungen für die Jugend geschaffen worden sind.

Mauricette Vial (Text) und Catherine Chion (Illustration) haben 1990 mit *Tristan et l'amour d'Iseult*¹⁰ ein typisches, durch und durch historisierendes Produkt ihrer Zeit geschaffen. Ab Mitte der 1970er und bis Ende der 1990er Jahre wandelte sich das zuvor dominierende, von Epinal geprägte Bild¹¹ eines ‚heroischen‘, idealisierten Mittelalters unter dem Ein-

geschichte: Cordurié, Sylvain (Text) und Lapo, Alessio (Bild): *Les Seigneurs de Cornwall*. Toulon (Soleil) 2009 [nur ein Band erschienen: *Le Sang du Loonnois*].

- 7 Vgl. Ragache, Claude-Catherine (Text) und Philipps, Francis (Bild): *Le Vainqueur du Morholt*. Tristan et Iseut. In: *La Chevalerie*. Paris (Hachette Jeunesse) 1991 (= *Mythes et légendes*), S. 38–41.
- 8 Vgl. Cassaboïs, Jacques: *Tristan et Iseut. Jamais l'un sans l'autre*. Paris (Hachette Jeunesse) 2006; Neuausgabe: Paris (Hachette) 2010 (= *Le Livre de Poche Jeunesse*) und ders.: *Le Chevalier Tristan*. Paris (Hachette) 2007 (= *Le Livre de Poche Jeunesse*); Merle, Claude: *Tristan et Yseut. Héros de légende*. Paris (Bayard Jeunesse) 2010; Rachmuhl, Françoise: *La Légende de Tristan et Yseut*. Paris (Castor-Poche Flammarion) 2007. Einzig Rachmuhl enthält einige recht kunstlos ausgeführte Illustrationen in Schwarzweiß (Frédéric Sochard).
- 9 Vgl. Fontanel, Béatrice (Text) und Fronty, Aurélia (Bild): *Tristan et Iseult*. Paris (Gautier-Languereau) 2009; Jonas, Anne (Text), Balbusco, Anna und Elena (Bild): *Tristan et Iseult*. Toulouse (Milan Jeunesse) 2009.
- 10 Vgl. Vial, Mauricette (Text) und Chion, Catherine (Bild): *Tristan et l'amour d'Iseult*. Paris, (Hachette) 1990 (= *Histoire Juniors*).
- 11 Vgl. Amalvi, Christian: *Le Goût du Moyen Âge*. Paris (Plon) 1996.

fluss der sog. *nouvelle histoire* (Mentalitätsgeschichte), die ihrerseits in den 1970er Jahren zu einem wahren Modephänomen wurde.¹² So weisen die Bearbeitungen dieser Zeitspanne etwas gewollt Euhemeristisches auf: ein Primat des Dokumentarischen, die Rationalisierung des Wunderbaren, eine zeitliche und geographische Verortung der Handlung in einer minutiös rekonstruierten Welt.¹³

Gerade für die Abbildungen haben Catherine Chion Realien des 12. und 13. Jahrhunderts zum Vorbild gedient: Rüstungen, Schiffe, Mobiliar, Zeichnung einer dicht bevölkerten Gasse usw.¹⁴ Wunderbare Elemente traten in den Hintergrund: Die Illustratorin zeichnete zwar noch den Drachen (in offensichtlicher Anlehnung an Carpaccios Ritter Georg mit dem Drachen¹⁵), Morold ist aber nur ein leicht überdurchschnittlich großer Ritter, der Zwerg bloß angedeutet, und am Grabmal des Liebespaares sticht die romanische Stilisierung der Toten eher ins Auge als die Rebe (Rosen- und Weinstock bei Ulrich von Türlheim¹⁶), die kaum sichtbar von einem Grab ins andere hinüber wächst. Die Laubhütte (bzw. Minnegrotte bei Gottfried) ist zum kunstvoll erbauten Unterstand mit irdenem Topf, Sichel und einem wunderbaren Köcher samt Bogen geworden, den selbst der geschickte Tristan mitten in der Wildnis kaum hätte herstellen können.

Parallel dazu wird der Text mit realistischem, ja rationalistischem Ansatz bearbeitet: Die Worte Morolds an Tristan mitten im Kampf „arzât noch arzâte list / ernert dich niemer dirre nôt, / ez entuo mân

12 Das Phänomen ist ebenfalls im verwandten Bereich des Comics zu beobachten.

13 Zum Primat des Geschichtlichen vgl. auch Massardier, Gilles: *Contes et récits des héros du Moyen Âge*. Paris (Nathan) 1999. Der Autor arbeitete mit dem berühmten Comic-Autor Joann Sfar zusammen. Die Helden der Geschichte, die im Übrigen recht locker nacherzählt wird, sind vornehmlich der Geschichte Frankreichs entnommen (von Chlodwig bis Bayard). Der didaktische, rationalisierende Aspekt tritt besonders in den Fußnoten zutage: Marco Polo z. B. hielt die Nashörner für Einhörner, was den Autor zum Kommentar verleitet: „Der große Forschungsreisende hat seiner Beschreibung, die sonst sehr realistisch wirkt, fantastische Elemente beigelegt.“ (ebd., S. 138 [franz. Original; diese und alle folgenden Übersetzungen von M. Derron]).

14 Die Zeichentechnik erinnert an die Comic-Alben der Reihe *Vécu* des Glénat-Verlags, der damals die meisten Werke mit historischen Themen veröffentlichte. Dem Kenner sticht die stilistische Ähnlichkeit sofort ins Auge, vor allem die Parallelen zum berühmtesten Zeichner dieser Schule, André Juillard (Autor von: *Les sept vies de l'épervier*).

15 Auffällig: die Neigung des Pferdekopfes; Gemälde in Venedig, Scuola di San Giorgio degli Schiavoni.

16 Zur Rezeption Ulrichs von Türlheim in Frankreich vgl. Buschinger und Spiewok in: *Tristan et Yseut* (1995).

swester eine, Isôt, / diu küenegîn von Írlande“ (V. 6948–6951) entnimmt Vial offenbar der Version Gottfrieds von Straßburg, auch wenn sie sich grundsätzlich auf Bédiers Bearbeitung stützt. Damit hebt sie jedoch das Rätsel auf, mit dem Bédier und die weiteren modernen Bearbeiter die erste Heilung des kranken, entstellten Tristan umgeben, denn dieser trifft Isolde auf seinen Irrfahrten ja nur durch glückliche Fügung.

Die Einteilung der Erzählung in mehrere, in sich fast geschlossene Abschnitte ist zwar didaktisch verständlich, der Fortsetzung und Logik der Geschichte aber abträglich: Als z. B. die Barone in Tintagel die Ankunft der beiden Schwalben mit dem Goldhaar als gutes Zeichen deuten, fügt die Erzählerin – vermutlich zum Zwecke der Vereinfachung – sofort die Bemerkung bei: „[De] qui serait-ce, sinon [d']Iseult la blonde princesse d'Irlande qui, sans le savoir, sauva Tristan?“¹⁷ Erneut verflacht Vial den wunderbaren Zug, dass eben einzig Tristan die Herkunft des Goldhaars errät! Am Ende desselben Abschnitts besänftigt Tristan Isolde, die im Jüngling den Mörder ihres Onkels erkannt hat, mit Markes Heiratsantrag, was im Kontext zwar einfacher zu verstehen, aber im Grunde unstimmig ist. Isoldes Zorn wird ja gerade deshalb besiegt, weil sie glaubt, Tristan kämpfe einzig für sie gegen den feigen Seneschall, und ihre Enttäuschung, als sie eben nicht Tristan, sondern dessen Onkel heiraten soll, ist psychologisch absolut bedeutsam für die Beziehung des jungen Paares, bevor es den Liebestrank einnimmt.

Andere Auslassungen und Vereinfachungen dürfen, da notwendig in einem Jugendbuch, nicht zu streng bewertet werden; bedauerlich ist einzig, dass die Erzählerin die wunderbare Szene mit König Marke in der Baumkrone geopfert hat. Vermutlich wollte sie damit Isoldes ersten zweideutigen Eid umgehen, der verkleidete Tristan sei „le premier [qui] l'a eue vierge“¹⁸; während der zweite Eid „que je n'ai tenu aucun homme entre mes cuisses hormis...“¹⁹ mit etwas übertriebener Schamhaftigkeit zu „aucun homme ne m'a jamais approchée“²⁰ umformuliert wird. Später wird der Eremit Ogrin durch eine ganze Einsiedelei in Wales ersetzt. Auch hier fragt sich der Leser: War die Motivation der Autorin der

17 „Von wem stammten sie, wenn nicht von der blonden irischen Prinzessin Isolde, die Tristan ohne Wissen gerettet hatte?“ (Vial-Chion, S. 8).

18 „der erste, der sie als Jungfrau besessen habe“. (Bérout, V. 24)

19 „nie hielt ich zwischen meinen Schenkeln einen anderen Mann außer ...“ (Bérout, V. 4205).

20 „kein Mann hat sich mir je genähert ...“ (Vial-Chion, S. 16).

Wunsch nach Authentizität oder eher nach kindgerechtem Anstand? Jedenfalls umgeht Vial hiermit die Beichte der Liebenden und deren ziemlich unmoralische Weigerung zu bereuen.

Einige Textstellen weisen darauf hin, dass die Bearbeiterin den Bédier-Roman kennt. Die sentimentale Emphase von Sätzen wie „Tristan! Tristan! Mon fils! s'exclame le sénéchal en ouvrant ses bras au damoiseau. Dieu soit loué de ce jour, beau entre tous“²¹ erinnert an den Stil Bédiers. Tristans letzte Worte „Je ne puis retenir ma vie plus longtemps. Puisque Iseult m'abandonne, je mourrai avec notre amour“²² beginnen sogar in wörtlicher Anlehnung an Bédier.²³ Nach der Wahnsinnszene greift der Kommentar „Heureux, les amants veillent l'un près de l'autre jusqu'à l'aube“²⁴ den Schluss dieser Episode im *Roman de Tristan* auf. Gleichzeitig ist Vial, wie bereits erwähnt, auch Gottfrieds Fassung bekannt, von der sie einige Namen übernimmt: Ihr Zwerg heißt Melot (wie bei Wagner!), während Bédier ihn wie Bérout Frocin nennt; der lästernde Baron ist Mériadoc (wie bei Gottfried), nicht Kariado (Bédier und Thomas).

Rund 20 Jahre später, 2009, erschienen fast gleichzeitig zwei neue Bearbeitungen, deren Format beinahe doppelt so groß ist wie *Tristan et l'amour d'Iseult*. Beide Alben schließen sich in ihrer Ästhetik der großen Tradition der Kinder- und Jugendbücher der 1960er und 1970er Jahre an. Da sie denselben Titel, *Tristan et Iseult*, tragen, bezeichnen wir sie mit dem Namen der Autorinnen:

Die Fassung von Fontanel-Fronty besticht durch schematische, an Patchwork erinnernde Zeichnungen, in denen mediterrane, ja arabische Vorbilder durchschimmern, z. B. die grünen, Burka-ähnlichen Umhänge der Aussätzigen. Schlanke Figuren schweben teils vor exotischem Hintergrund (dem Wald von Morois), teils sind sie nur abstrakt angedeutet. Insgesamt ist kein Hang zu realistischer Ausgestaltung erkennbar.

21 ‚Tristan! Tristan! Mein Sohn! rief der Seneschall und öffnete seine Arme weit gegen den Jüngling hin. Gott sei gelobt für diesen Tag, den schönsten meines Lebens.‘ (Vial-Chion, S. 2).

22 ‚Mein Leben entschwindet mir. Da Isolde mich verlässt, verscheide ich mit unserer Liebe.‘ (Vial-Chion, S. 23).

23 Vgl. Bédier, Joseph: *Le Roman de Tristan et Iseut*. Paris (UGE, coll. „10/18“) 1981, S. 170.

24 ‚Glücklich wachten die Liebenden Seite an Seite bis zum Tagesanbruch.‘ (Vial-Chion, S. 20). Die Wahnsinnszene ist nur in den Versionen von Bern und Oxford überliefert (vgl. Desmaules, Mireille in: *Tristan et Yseult* ([1995])).

Die Fassung von Jonas-Balbusso lehnt sich an die Malerei des italienischen Trecento und Quattrocento an: Der Einfluss Pisanellos und der Siena-Schule offenbart sich u. a. in den Farben, wo Ocker- und Orangeschattierungen sowie gedämpftes Grün dominieren. Sogar surrealistische Züge sind erkennbar, z. B. in der Darstellung des Glashauses, das der wahnsinnige Tristan Isolde verspricht, hier ein seltsam in der Luft schwebendes Prisma. Eine andere Zeichnung stellt Tristan als Kind dar, der mit entrückter Miene Harfe spielt: eine Anspielung auf Balthus, der die Siena-Schüler nachweislich bewunderte?

Es fällt auf, dass keines der drei Alben der Liebesgeschichte aus Cornwall eine spezifisch keltische Färbung verliehen hat: Catherine Chion orientiert sich am Feudalzeitalter, Aurélia Fronty erinnert an ein exotisches Puppentheater, während Anna und Elena Balbusso aus der alten italienischen und modernen westlichen Malerei zugleich schöpfen.

Für den Zeitraum von 1990 bis 2009 lässt sich demnach beobachten, wie das historicistische Paradigma zugunsten des Wunderbaren schwindet. Freilich können diese drei Alben alleine den Paradigmenwechsel nicht belegen, doch ist dieselbe Entwicklung auch bei einem ungleich größeren Textkorpus festzustellen: der Comicliteratur über das Mittelalter, wo die *Heroic Fantasy* zweifellos ihre Spuren hinterlassen hat.²⁵ Trotzdem tapen die Fassungen von 2009 nicht in die Falle graphischer Überladung und Spezialeffekte, sondern greifen vielmehr auf die surrealistische Strömung zurück, welche die Kinderbücher zwei Generationen früher auszeichnete. Der Raub des Drachenhauptes durch den schwächlichen Seneschall wird überall ähnlich dargestellt; alle zeichnen einen relativ jungen König Marke – im Gegensatz zu Catherine Chion, die mit dem greisen Marke auf eine zweideutige, angeblich historische Sichtweise anspielt, die in Wahrheit auf ikonografischen Klischees beruht.²⁶ In den beiden Alben von 2009 evozieren die Äste, die sich auf dem Grab des Liebespaars umschlingen, zauberhafte Traumvisionen: Aurélia Fronty zeichnet zwei riesige rote Bäume, deren Zweige ineinander übergehen, Anna und Elena Balbusso zwei miteinander verschlun-

25 Vgl. Corbellari, Alain: *Le Moyen Âge, un jeu d'enfants?* Nouvelles tendances de la BD médiévalisante. In: *Le Moyen Âge en jeu, études réunies* par Séverine Abiker, Anne Besson et Florence Plet-Nicolas. Bordeaux (Presses universitaires de Bordeaux) 2009 (= *Eidolon*; 86), S. 299–310.

26 Vgl. Amalvi (1996) *passim*.

gene Baumstämme, die in der Baumkrone in ein großes Herz münden; das Laub ist mit Früchten behangen und ein Vogelpaar hat sich vor dem Herzen niedergelassen.²⁷

Auf Textebene fallen die Unterschiede zwischen dem Album von 1990 und denjenigen von 2009 weniger auf: Die Fassung Fontanel-Fonty ist noch kürzer als *Tristan et l'amour d'Iseult*, ja fast elliptisch. Der sehr weite Textsatz steht im Dienst des Poetischen und Angedeuteten, so dass die Zeichnungen besonders ins Gewicht fallen. Die erste Baumgartenszene, das Gottesurteil und die Episode des Wahnsinns sind (aus Gründen des Anstands?) radikal ausgeblendet worden; seltsamerweise verwendet aber Béatrice Fontanel in der Morold-Episode dieselbe unnütz präzise Replik (d. h. dass einzig Isolde Tristan heilen könne) Gottfrieds wie bereits Mauricette Vial. Ihre Namen lehnen sich hingegen an Bérout bzw. Bédier an, und als einzige der drei Autorinnen erwähnt sie auch das Hündchen Husdent.

Die Nebeneinanderstellung der beiden Alben von 2009 zeigt, wie sehr sich diese in ihrer Einleitung an den berühmten Prolog Bédiers anlehnen:

Bédier	Fontanel	Jonas
Seigneurs, vous plaît-il d'entendre un beau conte d'amour et de mort ? C'est de Tristan et d'Iseult la reine. Écoutez comment à grand'joie, à grand deuil ils s'aimèrent, puis en moururent un même jour, lui par elle, elle par lui. Aux temps anciens, le roi Marc régnait en Cornouailles.	Écoutez, écoutez bien l'histoire du vaillant Tristan et de la douce Iseult qui s'aimèrent si fort qu'aujourd'hui encore, on entend au fond de nos mémoires battre leurs cœurs à l'unisson. Il y a bien longtemps, on ne sait pas quand exactement ...	Nobles princes et gentes dames, il va vous falloir ouvrir votre cœur à double battant si vous voulez laisser entrer le récit qui va vous être conté. Sachez seulement qu'il y sera question de fol amour et de mort mêlés, car telle fut l'incroyable histoire de Tristan et d'Iseult la Blonde. Tout commença en un temps où le roi Marc régnait sur la terre de Cornouailles.

27 Die Illustration mit dem Baumherzen befindet sich auf S. 43: Die roten Äste heben sich vom schwarzen Waldeshintergrund ab und stellen in deutlich surrealistischem Stil die Blutgefäße eines riesigen Herzmuskels dar.

Weitere Textvergleiche erübrigen sich; es genügt festzuhalten, dass Anne Jonas sich auch in der Fortsetzung am engsten an Bédier anlehnt. Ihr Text zeigt im Vergleich mit den anderen Versionen zweifellos den größten literarischen Anspruch. Mindestens doppelt so lang wie die beiden anderen, enthält ihre Version u. a. die erste Baumgarten-Szene (obwohl der erste zweideutige Eid verschwiegen wird)²⁸ sowie die Schwalbenhaar-Episode, und zwar mit aller geforderten Subtilität: Tristan verkündet, ohne jedoch Gründe anzugeben, „qu'il irait lui même quérir la belle“ (S. 21)²⁹. Auch Ogrin tritt auf und die berührende Szene, in der Tristan des Nachts König Marke die Botschaft zuträgt, ist Teil der Erzählung. Die Wahnsinnszene wird lange erläutert, doch Jonas verzichtet hier auf den Hund Husdent, womit die emotionale Stelle entfällt, in der das Hündchen früher als seine Herrin seinen Meister erkennt. Sicher vermeidet die Autorin damit einen Zug, den man heute als leicht frauenfeindlich werten könnte! Beim Eid auf der Blanche Lande greift Anne Jonas auf Bédiers Euphemismus zurück: „que jamais homme ne m'a tenue dans ses bras, hormis mon époux le roi Marc et ce mendiant qui m'a aidée tout à l'heure à traverser“ (S. 46)³⁰.

Keine der drei Autorinnen hingegen erzählt noch vom Fall der Barone, und alle raffen den Schluss sehr stark: Weder die Geschichte des Glöckchens vom Hund Petit-Crû noch diejenige der Grotte mit den Statuen (Thomas) noch der ersten Rückkehr Tristans, als er zusammen mit Kaherdin dem Tross der Königin zuschaut oder als er versucht, die als Aussätzige verkleidete Isolde zu erspähen, hat bei den Autorinnen Anklang gefunden. Diese Zurückhaltung wird im Übrigen von vielen modernen Bearbeiterinnen und Bearbeitern geteilt, welche die erwähnten Episoden verzichtbarer finden als die vorherigen.

28 Ein kleines, aber bezeichnendes Detail: Anne Jonas schreibt, dass Tristan „entendit le bruit d'un arc qu'on armait d'une flèche“ (S. 34). Zum Vergleich bei Bédier: „il entend le crissement de la flèche, qui s'encoche dans la corde de l'arc“ (Le Roman de Tristan et Iseut, Paris, UGE, „10/18“, 1981, S. 68). Andere moderne Bearbeiter ahmten den Passus nach, z. B. Louis, René: Tristan et Iseut, renouvelé en français moderne. Paris (Librairie Générale Française) 1972 (= Le Livre de Poche), S. 89: „il distingua aussi, parmi les branches, l'arc, déjà garni d'une flèche, que le roi tenait dans sa main.“

29 „dass er selbst die Schöne suchen werde.“

30 Wie oben erwähnt, lautet Bérout im Original: „que je n'ai jamais eu d'homme entre mes cuisses ...“ (vgl. Anm. 19).

Auffallend ist, dass alle Bearbeitungen jegliche sexuellen oder auch nur erotischen Anspielungen vermeiden, was bei weitem nicht bei allen rein literarischen Fassungen der Fall ist, sogar wenn sie sich an ein jugendliches Lesepublikum wenden. In der Reihe Folio junior ist kürzlich eine Béroul-Übersetzung³¹ erschienen, die Isoldes zweiten Eid folgendermaßen wiedergibt: „jamais nul n'est passé entre mes cuisses...“ (S. 125)³², – eine Formulierung, die noch anzüglicher ist als das Original! Auch wenn es absolut verfehlt wäre, Kinder- und Jugendliteratur zu zensurieren, übt das Geheimnis der Tristanschen Liebe doch einen höheren Zauber auf das kindliche Gemüt aus, wenn die Sprache bisweilen in Andeutungen verharret. Genau darin liegt das Verdienst dieser drei Bearbeitungen; sogar die vor allem didaktisch interessante Version von Mauricette Vial ist in dieser Hinsicht gelungen.

Was darf man aus dieser kurzen Übersicht schließen? Die Liebesgeschichte von Tristan und Isolde scheint heute lebendiger denn je zu sein, ja sie hat sogar ihre zauberhafte, berückende Wirkung wiedererlangt, nachdem sie eine Zeit lang unter historisierender Überladung gelitten hatte. Davon zeugen in beeindruckender Weise die beiden bebilderten Fassungen von 2009, die auf ein jugendliches Publikum zugeschnitten sind. Die minimalistische Bearbeitung von Béatrice Fontanel kann als Tristan-Stoff in reinsten Gestalt gelten: Tristans Ankunft bei Marke, der Kampf gegen Morold, die Schwalbenhaar-Episode, die Minnetrank-Szene, die Entdeckung der Liebenden, Scheiterhaufen- und Aussätzigenszene, das Waldleben, Trennung, Exil und Heirat Tristans, der Liebestod – all dies bildet ein geschlossenes Ganzes, neben dem andere Episoden, seien sie noch so schön wie die Wahnsinnszene, nebensächlich scheinen.

Dank der zweifachen, philologischen und literarischen Arbeit Bédiers am Tristan-Stoff besitzt die Liebesgeschichte heute eine Gestalt, in der sich auch weniger begabte Erzählerinnen und Erzähler zurechtfinden. Wohl kaum zufällig legte Denis de Rougemont seiner Definition des literarischen Mythos den Tristan-Stoff zugrunde, der es „ermöglicht [...], mit einem Blick bestimmte Typen konstanter Relationen zu erfassen und sie aus dem Durcheinander der alltäglichen Erscheinungen herauszu-

31 Vgl. Jolivet, Sophie: Béroul, Tristan et Iseut. Traduit et adapté [?] de l'ancien français. Paris (Gallimard Jeunesse) 2006.

32 „noch nie ist jemand zwischen meinen Schenkeln hindurch...“

lösen“³³. Das Wesentliche herauschälen, ohne zu verfälschen: Ist nicht genau dies das Ziel jeder Bearbeitung für die Jugend?

Die drei hier untersuchten Tristan-Erzählungen haben verschiedene Gemeinsamkeiten, deren Bezug zu Bédier offensichtlich ist. Gerade dank der Anlehnung an Bédier umgeht wohl die Fassung von Mauricette Vial, abgesehen von ein paar Ausnahmen, die ‚Entmystifizierungsfälle‘ der prosaischen Zeichnungen von Catherine Chion. Nur sieben Bildmotive finden sich in allen drei Alben wieder: der Kampf gegen Morold, die Schwalbenhaar-Episode, der Drachenkampf, die Minnetrank-Szene, das Keuschheitsschwert, der Segel-Betrug und das Grabmal mit dem Pflanzenwunder. Sie alle sind wie ein materieller und geistiger Leitfaden der Geschichte, welche die Illustratorinnen in realistischer (Chion), symbolischer (Fronty) und in der Weise von Traumvisionen (Balbusso) gestaltet haben.

So bleibt abschließend nur der Hinweis auf den großen französischen Mediävisten Michel Zink, der einem seiner Werke den bezeichnenden Titel gab: „seuls les enfants savent lire“.³⁴

33 Rougemont, Denis de: Die Liebe und das Abendland. Zürich 1987, S. 23 [Originalausgabe: L'Amour et l'Occident. Paris 1939].

34 Zink, Michel: Seuls les enfants savent lire. Paris (Tallandier) 2009 [wörtliche Übersetzung des Titels: ‚Einzig Kinder können lesen‘.]

Bibliographie

Primärtexte

Bédier, Joseph: *Le Roman de Tristan et Iseut*. Paris 1981.

Cassabois, Jacques: *Tristan et Iseut. Jamais l'un sans l'autre*. Paris 2006; Neuauflage: Paris 2010 (= *Le Livre de Poche Jeunesse*).

Cassabois, Jacques: *Le Chevalier Tristan*. Paris 2007 (= *Le Livre de Poche Jeunesse*).

Chauvel, David (Text); Lereculey, Jérôme und Jean-Luc Simon (Bild): *Drystan et Essylt*. Paris 2002 (= *Arthur une épopée celtique*).

Cordurié, Sylvain (Text) und Lapo, Alessio (Bild): *Les Seigneurs de Cornwall*. Toulon 2009.

Fontanel, Béatrice (Text) und Fronty, Aurélia (Bild): *Tristan et Iseult*. Paris 2009.

Gottfried von Straßburg: *Tristan*. Bd. 1: Text, hg. von Karl Marold. Unveränderter fünfter Abdruck nach dem dritten, mit einem auf Grund von Friedrich Rankes Kollationen verbesserten kritischen Apparat besorgt und mit einem erweiterten Nachwort versehen von Werner Schröder. Berlin und New York 2004.

Jonas, Anne (Text); Balbusco, Anna und Elena (Bild): *Tristan et Iseult*. Toulouse 2009.

Josset, Xavier (Text) und Bihel, Frédéric (Bild): *La Quête de la Fille au cheveu d'or*. Brüssel 1991.

Jolivet, Sophie: *Béroul, Tristan et Iseut. Traduit et adapté [?] de l'ancien français*. Paris 2006.

Kühn, Dieter: *Tristan und Isolde des Gottfried von Straßburg*. Frankfurt a. M. 2003.

Louis, René: *Tristan et Iseut, renouvelé en français moderne*. Paris 1972 (= *Le Livre de Poche*).

Merle, Claude: *Tristan et Yseut. Héros de légende*. Paris 2010.

Rachmuhl, Françoise: *La Légende de Tristan et Yseut*. Paris 2007.

Ragache, Claude-Catherine (Text) und Phillipps, Francis (Bild): *Le Vainqueur du Morholt. Tristan et Iseut*. In: *La Chevalerie*. Paris 1991 (= *Mythes et légendes*), S. 38–41.

Tristan et Yseult. Les premières versions européennes. Edition publiée sous la direction de Christiane Marchello-Nizia, avec la collaboration de Régis Boyer, Danielle Buschinger, André Crépin, Mireille Demaules, René Pérennec, Daniel Poirion, Jacqueline Risset, Ian Short, Wolfgang Spiewok et Hana Voisine-Jechova. Paris (Gallimard) 1995 (= *Bibliothèque de la Pléiade*).

[Enthält die Tristan-Fassungen bzw. -Auszüge von Béroul, Thomas von Britannien, Marie de France, Versionen von Bern und Oxford, Eilhard von Oberg, Gottfried von Straßburg, Ulrich von Türlheim, Heinrich von Freiberg, Frère Robert u. a.]

Vial, Mauricette (Text) und Chion, Catherine (Bild): *Tristan et l'amour d'Iseult*. Paris 1990 (= *Histoire Juniors*).

Manuel Schwembacher (Salzburg)

„Im Harnisch kömmt daher ein Mann...“

Das Mittelalter in Joseph Jacob Ladurners Erzählungen

Das Stift Stams in Tirol verwahrt in seinen Bibliotheksbeständen mehrere Autographen des aus Südtirol stammenden Joseph Jacob Ladurner (geb. 1770 in Meran – verst. 1832 ebenda).¹ Der Theologe, der seit 1797 Priester des Wiesenegg-Benefiziums zu Partschins war, ist Autor zahlreicher historischer Abhandlungen insbesondere zur Geschichte seiner näheren Umgebung sowie von Erzählungen, Gedichten und Liedern, die er handschriftlich in zwei umfangreichen Quartbänden zusammenfasste. Bei den Letzteren handelt es sich zum einen um *Jacob Rulanders Erzählungen von Guntraun oder Rabland*², zum anderen um *Jacob Rulanders Gesänge über Guntraun oder Rabland*³. Beide Bände sind bislang unpubliziert, der Verfasser selbst hatte sie „nur seinen vertrautesten Freunden zur Einsicht mitgetheilt“⁴. Rulander ist das anagrammatisch verschlüsselte Pseudonym des Verfassers, Rabland – im Mittelalter Guntraun oder Cuntraun – eine nahe Partschins gelegene Ortschaft im unteren Vinschgau.

Im Folgenden werden an Hand einiger ausgewählter Texte aus dem Band *Jacob Rulanders Erzählungen* Aspekte von Ladurners Darstellung des Mittelalters besprochen. Die Schilderung mittelalterlicher, aus Sagenstoffen gespeister Begebenheiten ist facettenreich und reicht über das atmosphärische Heranziehen von als typisch mittelalterlich empfundenen Elementen wie Rittertum und Hexenwesen hinaus. So wird die Gegenwärtigkeit des Mittelalters etwa durch numinos aufgeladene Landschaften und historische Bauwerke unterstrichen, welche in den Texten eine Rolle spielen. Gleich-

-
- 1 Ein Nachruf auf Ladurner von 1836 listet detailliert die Lebensetappen auf und fügt ein Werkverzeichnis bei. Anonym: *Joseph Ladurner und seine Schriften*. In: Neue Zeitschrift des Ferdinandeums für Tirol und Vorarlberg. Nr. 2 (1836), S. 90–108.
 - 2 Ladurner, Joseph Jacob: *Jacob Rulanders Erzählungen von Guntraun oder Rabland*. 1812, 592 Seiten. Stift Stams, LIB-A F2 (ehemals ex. 105).
 - 3 Ladurner, Joseph Jacob: *Jacob Rulanders Gesänge über Guntraun oder Rabland*. 1813, 664 Seiten. Stift Stams, LIB-A F1 (ehemals ex. 104).
 - 4 Nachruf Ferdinandeum (1836), S. 90.

zeitig spiegeln die vom Autor im 13. und 14. Jahrhundert angesiedelten Geschichten, wie noch zu zeigen ist, zeitgenössische politische Ereignisse und thematisieren streng traditionsgeprägte, von religiösen und ständischen Konventionen beherrschte Lebensformen – Umstände, die noch zu Ladurners Zeiten Gültigkeit besaßen. Trotz ihrer stark lokalen und historischen Verortung drücken die Erzählungen allgemeingültige Normen aus, weisen auf archetypische Schemata und damit über sich hinaus. Dies wird nicht zuletzt im massiv didaktisch-erzieherischen Grundtenor der vor allem an ein junges Publikum adressierten Erzählungen instrumentalisiert. Ladurner bedient sich zahlreicher direkter Appelle an Kinder, insbesondere in der Erzählung *Steiner Hedwig*⁵, um die Eindringlichkeit der Textaussagen für die Rezipienten zu verstärken.

Ladurner hat *Jacob Rulanders Erzählungen*, wie er einleitend vorausschickt, heimlich „in der Einsamkeit seines Arrestes in Trient 1808, und 1809 ausgearbeitet, oder doch verbessert [...]“⁶. Der Priester Ladurner hatte sich – wie andere auch – unter der bayerischen Herrschaft bei Streitigkeiten um die Besetzung der Pfarreien für das Recht der Bischöfe eingesetzt und sich geweigert, den von der königlichen Regierung eingesetzten Generalvikar zu Trient als seinen Vorgesetzten anzuerkennen.⁷ Während der Zeit in Gefangenschaft schreibt Ladurner nun „zum Nutzen, und Vergnügen des Völklein von Rabland“⁸ und richtet sich dabei, wie erwähnt, in besonderer Weise an Kinder und Jugendliche.

Von den zwölf in Prosa oder gebundener Sprache abgefassten Erzählungen siedelt Ladurner drei im Mittelalter an; die ersten sieben sind, so

5 Imperativische Aufrufe an Kinder finden sich hier beispielsweise in den Strophen 1, 2, 57, 58, 116, 117, 193, 272, 273, 274: „Drum Kinder! gebet dem Gehör, / Was ich euch izzt erzähl, / Ihr Töchter drücket euch die Lehr' / Besonders in die Seel.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 2, S. 20); „Heut Kinder! Stehn wir an dem Schluss / Der euch beweisen wird, / dass nach der Sünde nur die Buß' / Zu Gott zurücke führt.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 193, S. 151).

6 Ladurner (1812), S. 3. Die in Stams verwahrte Reinschrift ist mit 1812 datiert.

7 Dazu Blaas, Mercedes: Die „Priesterverfolgung“ der bayerischen Behörden in Tirol 1806–1809. Der Churer Bischof Karl Rudolf von Buol-Schauenstein und sein Klerus im Vinschgau, Passeier und Burggrafenamt im Kampf mit den staatlichen Organen. Ein Beitrag zur Geschichte des Jahres 1809. Innsbruck 1986 (= Schlern-Schriften 277), S. 66, Anm. 15; S. 278–280.

8 Ladurner (1812), S. 2. Sämtliche Zitate aus Ladurners Autograph LIB-A F1 werden in Orthographie und Interpunktion unverändert angeführt, ohne dass Abweichungen jeweils mit [sic] gekennzeichnet werden.

der Verfasser, „nach alten Sagen, und einigen Archivdokumenten [...] abgefasst. Die übrigen fünf sind bloß Gedichte.“⁹

Steiner Hedwig

Die erste und zugleich umfangreichste Erzählung trägt den Titel *Steiner Hedwig*¹⁰: Sie behandelt, aufgeteilt in fünf „Abende“, den Ursprung des Geschlechtes der Ladurner in 274 achtzeiligen, kreuzreimenden Strophen. Darin eingewebt finden sich zusätzliche 125 vier- bis achtzeilige kreuz- oder paarreimende Liedstrophen,¹¹ sodass mit insgesamt 399 Strophen „beinahe eine Epopöe“¹² der genealogischen Wurzeln entsteht. Ladurner siedelt die Ereignisse während des Kreuzzugs Kaiser Friedrichs II. 1228–1229 nach Jerusalem an: Der junge Ritter Gerald, Sohn des Meinhard im Thurme zu Rabland, liebt die tugendhafte, schöne Bauerntochter Hedwig vom Steinerhof und führt sie nach dem Tod seines Vaters Meinhard als Gemahlin heim. Über die nicht standesgemäße Liaison erzürnt sich Gerald's Oheim, Ritter Kuno von Hochnaturns („Wart' Steinergeritsch! [...] Dich frisst gewiss mein Grimm“¹³), er verbirgt allerdings zunächst seine wahre Gesinnung. Nach wenigen glücklichen Monaten erreicht Gerald der Kreuzzugsaufbruch Kaiser Friedrichs II., dem er, wie die meisten Ritter der Umgebung, Folge leistet. Die schwangere Hedwig bleibt unter der Obhut Kunos zurück und gebiert ein Zwillingsspaar: Manfred und Konradin. Ritter Gerald stirbt bei einem Kampf durch einen Lanzenstich im Heiligen Land. Als dieses Ereignis bekannt wird, dringt Kuno mit seinem Gefolge in Gerald's Burg ein und lässt Hedwig mit ihren beiden Söhnen und der treuen Freundin Elsa über einen unterirdischen

9 Ladurner (1812), S. 3.

10 Ladurner (1812), S. 14–226. Verschiedene Aspekte der Hedwigerzählung und ihrer späteren Bearbeitung durch Ignaz Vinzenz Zingerle habe ich unter dem Titel „Medieval Motifs in Joseph Ladurner's Tales (1809–1812)“ im Rahmen der Sektion „Medieval Motifs and Figures on their Journey through the Centuries – Transformations of Visual and Literary Concepts“ beim International Medieval Congress in Leeds am 13.07.2010 thematisiert.

11 Die Strophen der einzelnen Lieder zählt Ladurner jeweils mit Buchstaben durch, etwa beim Kreuzzugsslied des Ritters 53a-o (S. 53–58) und bei Hedwigs Klagelied in Gefangenschaft 105a-q (S. 92–97).

12 Nachruf Ferdinandeum (1836), S. 103.

13 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 32, S. 42.

Gang zu einem einsamen, in den Flussaueu gelegenen Turm bringen und einsperren. Bei einem dramatischen Fluchtversuch, der verraten wird, sterben Manfred durch den Schwertstreich eines Verfolgers und Hedwig durch Kunos Hand. Letzterer nimmt Konradin mit sich und lässt ihn nach einiger Zeit zur Erziehung auf einen abgelegenen Bauernhof bringen. Der Knabe wächst ohne Wissen über seine Herkunft auf. Kuno lässt einen neuen Hof anlegen und übergibt diesen später Konradin, welcher erst als junger Mann über seine Wurzeln und sein Erbe aufgeklärt wird. Von Schuldgefühlen und Wahnvorstellungen gepeinigt, stürzt sich Kuno achtzehn Jahre nach dem Mord an Hedwig in die Schnalser Schlucht. Der Hof Konradins wird in Erinnerung an die Leiden Hedwigs im Turm zu Rabland „Laidturn“ genannt, aus welchem sich bald „Ladurn“¹⁴ entwickelt.

Ladurner legt seine Geschichten mehrfach in den Mund archivalisch nachweisbarer Personen, so auch *Steiner Hedwig*, wo einleitend vermerkt wird, dass Klement Ladurner Unterhueber „ums Jahr 1570 seinen Kindern“¹⁵ jene Begebenheiten um Hedwig erzähle, die dieser selbst „einst“ von Hans Gut vernommen habe. Damit suggeriert Ladurner eine lange Tradierung des Stoffes und schafft einen erzähltechnischen Rahmen.

Die Gliederung dieser umfangreichen Erzählung in fünf Abschnitte, die als „Abende“ bezeichnet werden, ist auch der angenommenen Erzählsituation geschuldet, in welcher die am Abend vorgetragene Geschichte durch die fortgeschrittene Stunde, das Nachtmahl oder ein Gebet unterbrochen und am nächsten Tag fortgesetzt wird. Darüber hinaus markieren die einzelnen Abende Handlungsblöcke oder fokussieren – im Falle der letzten beiden Teile – das Schicksal einzelner Personen. So beinhaltet der erste Abend (Strr. 1–58) eine Exposition, den Preis Hedwigs, die Brautwerbung und Hochzeit sowie den Aufbruch zum Kreuzzug, der zweite Abend (Strr. 59–116) die Geburt der Zwillinge, den Tod Geraldts und die Gefangennahme im Turm, der dritte Abend (Strr. 117–192) den Fluchtversuch, die Morde an Manfred und Hedwig, Traueresänge und Beerdigung. Der vierte Abend (Strr. 193–235) behandelt die

14 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 244, S. 185.

15 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), S. 14. Ähnlich konturiert Ladurner auch die Erzählsituation im Inhaltsverzeichnis „1. Hedwigis Steiner-Tochter von Guntraun, heute Rabland vom Jahr 1229 eine Erzählung an seine Kinder von Klement Ladurner Unterhueber von Rabland.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], S. 3).

Erlösung Hedwigs, der fünfte Abend (Strr. 236–274) Kunos Wahn und Selbstmord sowie Konradins Erbe.

Ladurner verarbeitet mit *Steiner Hedwig* im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts eine regional tradierte Familiensage, in welcher sich wesentlich althergebrachte Lebensformen mit ihren feudalistischen, ständischen Strukturen spiegeln. Petzoldt spricht in diesem Kontext von der „Milieudominanz des feudal-genealogischen Bereichs“, die hier aufs Engste mit dem bäuerlichen Milieu verbunden sei.¹⁶ Die dörfliche Gemeinschaft, in der dieser freilich oft idealisierende Sagenstoff erhalten wurde, ist auch Adressat der literarisierten Fassung Ladurners, in welcher explizit auf Traditionen und Lebensumstände Bezug genommen wird. Die Abhängigkeit der bäuerlichen Gesellschaft von der geistlichen wie weltlichen Herrschaft und die scheinbare Unveränderlichkeit der hierarchischen Strukturen wird in *Steiner Hedwig* durch die Willkür Kunos von Hochnaturns und die morganatische Ehe thematisiert.¹⁷ Wichtig ist hierbei, dass sich die Bauern und Dorfbewohner, als sich die Nachricht von den Morden an Hedwig und Manfred verbreitet, gegen den Ritter von Hochnaturns auflehnen und nicht nur den Turm am Fluss plündern und schleifen, sondern auch Kuno über Wochen hinweg in seiner Burg belagern, um die Herausgabe Konradins zu erwirken. Kuno flüchtet mit dem Kind schließlich durch einen unterirdischen Geheimgang. Diese Betonung des Widerstands und der Auflehnung gegen willkürliche Herrschaft ist auch im Kontext der zeitgenössischen Ereignisse und der Biographie Ladurners von Relevanz – schrieb er doch *Jacob Rulanders Erzählungen* arretiert 1808/09 in den Jahren napoleonischer Wirren, als Tirol unter bayerischer Herrschaft war und viele Neuerungen und Erlässe – gerade im religiösen Bereich, wie etwa das Verbot von Prozessionen und Bittgängen, die Untersagung der Christmette, die Abschaffung bäuerlicher Feiertage etc.¹⁸ – als willkürlich und inakzeptabel empfunden wurden. Die Akzentuierung der Erhebung der Bauern gegen Kuno, der sich Gerald's Land aneignet und die geliebte Rittersfrau erdolcht, kann durchaus als in Relation mit der Tiroler Erhebung gegen

16 Vgl. und Zitat Petzoldt, Leander: *Einführung in die Sagenforschung*. Basel 2002, S. 171.

17 Vgl. Petzoldt, Leander: *Historische Sagen*. Erster Band. Fahrten, Abenteuer und merkwürdige Begebenheiten. München 1976, S. IX–XI.

18 Vgl. Forcher, Michael: *Tirols Geschichte in Wort und Bild*. Innsbruck 1984, S. 124, sowie Pfaundler, Wolfgang: *Tirol in Vergangenheit und Gegenwart*. Innsbruck 1989, S. 124.

die Fremdherrschaft 1809 stehend gelesen werden. Neben dieser politischen Ebene ist ein romantischer Zeitgeschmack relevant, der sich nicht nur in Ladurners Sammeln von Volkserzählungen und Sagen an sich manifestiert, sondern auch beispielsweise im Einbeziehen zahlreicher Lieder innerhalb der Erzählung,¹⁹ in der Beschäftigung mit dem Mittelalter, dem Rittertum, im Erscheinen von Geistern, in der Darstellung von Kunos geistiger Umnachtung und in der Schilderung atmosphärisch wahrgenommener Landschaft.

Hedwig, die Bauerntochter vom Steinerhof, wird als junge Frau von außergewöhnlicher Schönheit, als „Paradiesesblum“ mit „Rosenwan-gen“²⁰, beschrieben, in deren äußerlicher Vollkommenheit sich ihre Tugendhaftigkeit und reine Seele spiegeln. Ladurner variiert in dem mehrere Strophen langen Hedwigpreis den Topos weiblicher Schönheit mit diversen Vergleichen und Epitheta, welche mehrfach an mittelalterliche Marienschilderungen erinnern.

Diese Anspielungen zu tradierten Marienbildern sind bewusst gesetzt, wird Hedwig doch im Laufe der Erzählung in ihrer Vorbildlichkeit und Mildtätigkeit quasi zu einer Heiligen stilisiert. Kuno selbst hat ihr zur Hochzeit ein „goldgesticktes Leibgewand / Von Farbe himmelblau“²¹ geschenkt, als Burgherrin versorgt sie großzügig Bedürftige. Ihr außergewöhnlicher Status wird nicht zuletzt in den Strophen 139 und 140 offenbar, in denen dem Blut der Ermordeten sowie der Mordwaffe eine Verehrung zuteil wird, die jener von Reliquien nahe kommt: „Still trocknet er [Haimon, ein Bauer; M. S.] Hedwigs Blut / Mit weißem Tuche auf“²² und bringt es zum Angedenken an Hedwig auf seinen Hof. „Den Dolch von Blute naß“ nimmt ein anderer zu sich: „Zu Kuno's Schand', und Hedwigs Ruhm / Verwarhte er ihn sehr / Und schier als einem Heiligtum / Bezeigte er ihm Ehr.“²³ Im Trauergesang anlässlich der Beerdigung trägt Hedwig die Märtyrerpalme, ihr Name soll „ewig heilig sein“²⁴.

19 So dichtet Hedwig selbst – wie Ladurner – in der Gefangenschaft, in welcher ihr und Else ein Liederbuch Erleichterung schafft: „Nur eine Zither, und ein Buch / Mit Liedern war ihr Trost.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 105, S. 92).

20 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 8 und 9, S. 23.

21 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 34, S. 43.

22 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 139, S. 114.

23 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 140, S. 115.

24 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 180t, S. 144.

Man möchte vermuten, Hedwig könne nach dieser Stilisierung sofort ihren Platz im Himmel einnehmen, doch Ladurner – ganz Katechet und katholischer Prediger – legt dem Rezipienten am vierten Abend drastisch dar, dass Hedwig nach dem Tode – „Vom Prüfungsfeu'r gequält“²⁵ – büßen muss: „Kinder! [...] / Gott straft! er straft, und zwar nach Maas / Sei auch der Fehler klein, / Und wer nicht büßt, fühlt seinen Hass / Oft in der Höllenpein.“²⁶ Die Steinertochter hat im Moment des Mordes den „Schatten eines Unwill“ gezeigt, ausrufend „O Mutter, Mutter Irmdegild! / Ach Gott verzeih es dir!“²⁷, und leidet nun im Fegefeuer. Sie erscheint mehrfach, nur vom Priester wahrgenommen, in ihrer Grabeskirche bei der Messe am Altar als Geist in grauem Kleid, blutend, den Dolch in der Brust, „in [ihrer; M.S.] blassen Todgestalt / Voll Elend, und doch schön“²⁸. Hedwig kann als Arme Seele nur durch die Hilfeleistungen der Lebenden, durch zahlreiche Gebete und gelesene Messen, erlöst werden – dieses Eingreifen aus dem Diesseits ist ein weitverbreitetes Motiv bei Erscheinungen Armer Seelen²⁹, welches hier zusätzlich mit dem für die Erlösung Hedwigs notwendigen Tod der Mutter Irmdegild verbunden wird. Eine Volkswallfahrt befreit die Leidende von ihren Qualen. Es ist bezeichnend, dass in späteren Nacherzählungen der Sage – auch jenen, die sich explizit auf Ladurner stützen – diese Fegefeuerpassage nicht thematisiert wird.³⁰

25 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 197, S. 153.

26 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 193, S. 151.

27 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 217, S. 168.

28 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 201, S. 155.

29 Vgl. Intorp, Leonhard: Art. ‚Fegefeuer‘. In: Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 4 (1984), Sp. 964–979, hier Sp. 973, sowie Petzoldt: *Sagenforschung* (2002), S. 166.

30 Zingerle verfasst, basierend auf Ladurners *Steiner Hedwig* die Erzählung *Hädwewic* (Zingerle, Ignaz Vinzenz: *Erzählungen aus dem Burggrafenamte*. Innsbruck 1884, S. 1–63) und nimmt eine kurze Schilderung auch in seine Sagensammlung auf: Zingerle, Ignaz Vinzenz: *Sagen aus Tirol*. Innsbruck 1891, S. 548–549. Mathias Ladurner-Parthanes gibt die Geschichte Hedwigs nach dem Text von Joseph Jacob Ladurner unter dem Titel *Der Ursprung der Ladurner*, frei nacherzählt, wieder. Ladurner-Parthanes, Mathias: *Die Ladurner. Ein Beitrag zur bäuerlichen Geschichte der Geschlechter und Höfe im Vinschgau und Burggrafenamte*. Innsbruck 1960, S. 7–14. Die späteren Sagensammlungen orientieren sich in knappster Form an dem Text von Ladurner-Parthanes: Winkler, Robert: *Sagen aus dem Vinschgau*. Meran 1995, S. 332–333, und Gerstgrasser, Maria: *Sage, Brauchtum und Geschichten in und um Naturns*. Naturns 2003, S. 19–23.

Neben der Erscheinung der Armen Seele verarbeitet Ladurner drei weitere übernatürliche Begegnungen anderer Art in *Steiner Hedwig*: Zu Beginn des zweiten Abends wird die Protagonistin in ihrer vierten Woche im Kindsbett nahe der mitternächtlichen Stunde „von Angst durchweht“ wach. Die darauf folgende und hier wiedergegebene Passage³¹ soll einen stilistischen Eindruck von Ladurners Erzählung vermitteln:

„[78] Ein kalter, ein erfahrener Duft
Dehnt sich im Zimmer aus
Als dräng von einer Todtengruft
Der laue Dampf heraus.
Nun klopfet es zu dreymal an:
Die Thüre öffnet sich
Im Harnisch kömmt daher ein Mann
Stumm, langsam feyerlich.

[79] Umkreist von einem blauen Licht
Tritt er dem Bette nah'
Und steht Hedwigen vors Gesicht
Die todbleich auf ihn sah.
Es überläuft kalt wie Eis
Das halberstorbne Weib
Des Schreckens ausgepresste Schweiss
An ihrem ganzen Leib.

[80] Nun löset selbst der Ritter sich
Des Panzers Silberschnall
Und zeigt an seiner Brust den Stich
Von scharfen Feindes Stahl;
Er legt die eine kalte Hand
Hedwigen auf das Kinn
Und hält sein blutiges Gewand
Ihr mit der andren hin.

[...]

[82] Der Geist schlägt nun das Helmvisier
Mit stahl'ner Hand zurück
Und ach! es zeigt sich Gerald ihr
Mit einem Wehmuthsblick.
Doch plötzlich fließt ein Lächeln ihm
Ins traurige Gesicht
Er sprach, als sprächen Seraphim:
O Hedwig weine nicht!“

31 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Strr. 78–80 und 82, S. 70f.

Gerald, tödlich verwundet bei einem Kampf im Heiligen Land, erscheint der geliebten Gemahlin, um sich zu verabschieden. Gehüllt in die Rüstung, welche er im Moment des Todes trug, weist der Ritter auf seine blutende Wunde und sucht Hedwig zu trösten. Das Motiv von Verstorbenen, die Nahestehenden zum Abschied erscheinen, ist in der Sagenwelt weit verbreitet.³² Hedwigs Vergegenwärtigung des Unglücks vollzieht sich in mehreren Stufen: Ihrer furchtvollen Ahnung, der Todesangst, entspricht das noch anonymisierte Erscheinen des geharnischten Geistes, dessen Identität durch das Zurückschlagen des Helmvisieres und durch das Ansprechen der Gemahlin offenbar wird. Trotz der Flüchtigkeit der Erscheinung von „Gerals Bild“³³ ist sich Hedwig sicher, dass der junge Ritter umgekommen ist. Bestätigung findet sich freilich erst bei der Rückkehr Ludwigs von Dornsberg, eines gemeinsamen Freundes, der die Todesbotschaft und die Umstände des Kampfes der gefassten Hedwig übermittelt. Die Nachricht von Gerald's Tod veranlasst nun Kuno von Hochnaturns, sich die Besitztümer des Neffen anzueignen und gegen die nicht standesgemäße Verwandtschaft vorzugehen. Mit dem Antagonisten Kuno sind die beiden letzten überirdischen Erscheinungen der Erzählung verbunden.

Kuno wird von Beginn an als stolzer, verblendeter Ritter gezeigt, dessen Handeln von Standesdenken und Habgier gelenkt wird. Ladurner fokussiert diese Charakterisierung des verdorbenen Unholdes im Laufe der Erzählung hin zu einem dem Teufel verfallenen Menschen. Kunos Nähe zum Teuflischen wird ähnlich akzentuiert wie Hedwigs vorbildhaftes Handeln.

Der Ritter von Hochnaturns ist der Einzige, der nicht am „heil'gen Krieg“³⁴ teilnimmt und stattdessen, sich auf „schwarze Höllentück“³⁵ besinnend, Wege sucht die „Natternbrut“³⁶ zu vernichten. Rasend vor Zorn ersticht er später die Burgherrin nach ihrem Fluchtversuch und leidet die folgenden achtzehn Jahre an seinem Frevel. Wahnvorstellungen und Alpträume begleiten unablässig den alternden Ritter, der sich mit einem „al-

32 Vgl. Mengis: Art. ‚Geist‘. In: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Bd. III (1931), Sp. 472–510, hier Sp. 490. Sie erscheinen in menschlicher Gestalt und haben ihr Aussehen und ihre Gewandung, eventuell auch Wunden so wie unmittelbar vor dem Tode.

33 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 84, S. 73.

34 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 38, S. 45.

35 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 42, S. 47.

36 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 128, S. 109.

ten Zauberbuch“³⁷ im Gewölbe von Hochnaturns einschließt, in welchem er zusammengerafftes und gestohlenes Geld in einer eisernen Truhe bewacht. Mehrfach erscheint ihm der Teufel, um ihn zum Suizid zu bewegen, doch erst als der „Höllengeist“³⁸ Kuno in Gestalt Hedwigs erscheint und in drastischen Bildern vorgibt, auch sie sei in der Hölle verdammt, ist dieser für die Tat bereit und stürzt sich in den Abgrund einer tiefen Schlucht, wo schon ein „Kral[.]jenteufel“³⁹ auf ihn wartet. Die Leiche wird nahe des Friedhofs der Pfarrkirche St. Zeno verscharrt und dort pflegt Kuno „Bis zu dem Hahnenkrähn / Zerreisend seine Brust / Mit glühenden Augen umzugehn“⁴⁰. In dieser numinosen Erscheinung gehört der Ritter von Hochnaturns zu den „feurigen Geistern“⁴¹, zu jenen vom Höllenfeuer erfassten Seelen von Todsündern, die, „statt in der Hölle sichtbar büßen müssen, Andern zum warnenden Beispiel umgehen“⁴². Damit erfüllt sich auch der Fluch einer alten Frau nach der Ermordung Hedwigs, der auch stereotype religiöse Feindbilder offenbart: „Du Türk, du Jud, du Henker du / Der Teufel würg dich ab, / Er lass dir ewig keine Ruh’ / Und reiss dich aus dem Grab“.⁴³

Obleich es sich bei *Steiner Hedwig* um die Verarbeitung einer historisch-genealogischen Sage handelt, nehmen numinose Begegnungen, die stets mit religiösen Belangen in Relation stehen, einen breiten Raum ein. Der Fegefeuerepisode und der Schilderung von Kunos Schicksal wohnt ein deutlich belehrender, instruierender Charakter inne, welcher auch drastische Bilder zur Abschreckung nutzt.

Kuno von Hochnaturns repräsentiert negatives, pervertiertes Rittertum in all seinen Facetten (Habgier, Standesdünkel, Einsetzen des Faustrechtes, Unterdrückung der Bauernschaft, Mord ...). Kontrastiv wird Gerald von Rabland gezeichnet; dieser verlässt seine Heimat und geliebte Gemahlin aus Sehnsucht nach dem Heiligen Land wie auch aus Abenteuerlust. Beim Aufbruch singen die Kreuzzugsritter einen Wechselgesang, der Ruhm und

37 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 47, S. 187.

38 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 253, S. 190.

39 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 267, S. 203.

40 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 270, S. 204.

41 Mengis: Art. ‚Geist‘. In: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Bd. III (1931), Sp. 472–510, hier Sp. 493.

42 Ebd.

43 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 239, S. 183.

Sieg beschwört und den Heiland aufruft, mit seinem „Rächerblitz“ das „Mörderheer“⁴⁴ aus Jerusalem zu verstoßen. Dem strahlenden Aufbruch des herausgeputzten Ritterzuges steht die einsame Rückkehr des verletzten Ludwig von Dornsberg gegenüber, der als einer der wenigen Überlebenden Kunde der Geschehnisse bringt. Insgesamt werden die Verhaltensweisen der Ritterschaft zwischen vorbildhaftem und verwerflichem Handeln polarisiert. Der ermordeten Hedwig zollen die Ritter der Umgebung Tribut, indem zwölf von ihnen in voller Rüstung und mit schwarzem Schwertgehänge bei der Aufgebahnten Wache halten. Das evozierte Bild erinnert stark an die lebensgroßen Erzstatuen – die ‚Schwarzen Mander‘ – des Grabmals Kaiser Maximilians I. in der Hofkirche zu Innsbruck, wo Ladurner Theologie studiert hatte.⁴⁵ Bei der Beerdigung Hedwigs werden die Bauern, die zunächst den Sarg tragen, von Ritterssöhnen abgelöst.⁴⁶ Mit diesen zeremoniellen Handlungen der Ehrerbietung würdigt der lokale Adel die tugendreiche Bauerstochter.

Ladurner hält in seinen Erzählungen „die Mitte zwischen Gelehrsamkeit und Dichtung“⁴⁷, er versucht seinen bäuerlichen Adressatenkreis gottesfürchtiger und mit seiner Herkunft zufriedener zu machen. So spielt auch die Verklärung des Bauernstandes in *Steiner Hedwig* eine wichtige Rolle: Dem Adelsstand rauben Sorgen Schlaf und Ruhe, er frönt wie die Stadtbewohner den Leidenschaften, den Bauern aber wird Seelenruhe zuteil. Jost, der Vater Hedwigs, adressiert an die Tochter ein zwölf Strophen langes Lehrgedicht, in dem es heißt: „Zwar drückt Arbeit unseren Stand / Doch flieht die Seelenruh / Verscheucht von Städten auf das Land / Den Bauernhütten zu.“⁴⁸ Jost willigt in die Verbindung zwischen Hed-

44 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 53m, S. 57. Die Strophen des Wechselgesanges erinnern an Facetten der spanischen Jakobsverehrung, bei der der Heilige als „Mata-moros“, als Maurentöter, gegen die Heiden vorgeht.

45 Vgl. Plieger, Cornelia: *Plastik der Renaissance*. In: Spätmittelalter und Renaissance. Hg. von Artur Rosenauer. München 2003 (= Geschichte der bildenden Kunst in Österreich, Bd. 3), S. 369–371.

46 „Indessen lösten Rittersöhn / Die Baurenträger ab; / Nun soll auf edlen Schultern gehn / Hedwigis in das Grab. / So ehrte auch der Adelsstand / Ein Baurnmädchen nun / Und trägt die Frau von Rabeland / Vom Elend auszuruhn.“ Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 183, S. 146.

47 Enzinger, Moriz: *Die deutsche Tiroler Literatur bis 1900. Ein Abriss*. Wien 1929 (= Tiroler Heimatbücher Bd. 1), S. 49.

48 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 16c, S. 28. Jost beendet das Lehrgedicht mit dem Appell „Drum liebe Hedwig! Bleibe du / Im Schoß des Bauernstand / Er gibt der Mü-

wig und Gerald lange nicht ein; seine Frau ist die treibende Kraft⁴⁹ und ihrem Hochmut, ihrer Eitelkeit gilt warnend des Erzählers vorletzte Strophe: „Woher, o Kinder, saget, quillt / Der Strom von Bitterkeit / Woher als von der Irmdegild / Der Mutter Eitelkeit.“⁵⁰ Am letzten Abend wird das Motiv der Ruhe, die Jost eingangs beschwört, noch einmal aufgegriffen und mit der Unruhe, der Pein, die Kuno in den Wahnsinn treibt, kontrastiert. An ihm vollziehen sich jene Gemütsregungen, vor denen Jost seine Tochter gewarnt hatte. Das Schicksal Hedwigs schließlich soll stets bewahrt werden: „Vergesst sie Kinder, nie, / Noch einmahl, Liebt den Bauernstand / Und bleibet ihm getreu, / O dass die Frau von Rabeland / Zu eurem Beispiel sey.“⁵¹ Es ist evident, dass dem Tugendadel der Vorzug gegenüber dem Geburtsadel gilt, und wenn Letzterer seine Grenzen überschreitet, straft ihn der Zorn der Lehensmänner, der Bauernschaft, die sich wohl zur Wehr setzen kann: Der Turm in Rabland wird geschliffen, Kunos Burg Hochnaturns lange belagert, wenn ihm auch wegen der schwachen Landesfürsten kein Prozess gemacht wird.⁵²

Auf die enge Beziehung des Sagenstoffes mit seiner geographischen Verortung wurde bereits hingewiesen: Der Landschaft – in diesem Falle dem unteren Vinschgau zwischen Rabland und dem Schnalstal – kommt eine zentrale Bedeutung zu. Sie wird gleichsam durch die erzählten und weitertradierten Ereignisse numinos aufgeladen – sofern diese durch übernatürlich-göttliches Geschehen geprägt sind – beziehungsweise mit bedeutungsschweren durch Menschen ausgelösten Begebenheiten unterlegt.⁵³ Den Adressaten von Ladurners Erzählungen dient die Landschaft

he Seelenruh“, [...] aber „Was Jost gescheuet, das geschah / An Hedwig haargenau / Nach vier entflohen Monden sah / Er sie als Rittersfrau.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 16m und 17, S. 33).

49 „Wie alle Weiber eitel sind / Thats Irmdegilde wohl, / Daß Hedwig nur ein Bauernkind / Hochadel werden soll.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 24, S. 37).

50 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 273, S. 206.

51 Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 272, S. 205.

52 Ladurner fügt in einer Anmerkung zu Strophe 241 an, dass während der Jahre 1219 und 1231 die beiden „ohnmächtigen Landesfürsten“ Albert Graf zu Tirol und Otto Herzog zu Meran Willkür anwendenden Rittern nichts entgegenzusetzen hatten (Ladurner: *Steiner Hedwig* (1812), Str. 241, S. 184).

53 Peuckert spricht von der „numinose[n] Geographie“, die sich wie eine zweite Ebene „über die reale Topographie“ legt. Flurnamen, die an Untaten mahnen, oder geheimnisvolle Orte, die numinose Erscheinungen beschwören, sind charakteristische Beispiele für Verfremdungen durch „mythische Präsenz“. Vgl. Petzoldt: *Sagenforschung*

der Vergegenwärtigung und besonders der Identifizierung. Dies wird durch den Umstand, dass viele Hofnamen und Familien Rablands erwähnt werden, verstärkt. Die Burgen Hochnaturns und Dornsberg sind noch heute prominente Bauwerke, die Ruinen des Turms von Rabland fielen im 19. Jahrhundert der Flussregulierung zum Opfer. Diese Gebäude werden in *Steiner Hedwig* kaum beschrieben, Ladurner begnügt sich mit der Namensnennung, wissend um ihre Bekanntheit. Anders verhält es sich mit der Darstellung der Schlucht, deren Wildheit⁵⁴ Kunos Gemütsverfassung spiegelt. Sie bildet geographisch den gefährlichen, schmalen Eingang zum Schnalstal und literarisch eine isolierende Grenze, hinter der Konradin aufwächst, abgeschottet von seinem Ursprungsort, von seiner gesellschaftlichen Stellung. Gleichzeitig fungiert die Schlucht auch als ein archaischer Ort des Transitorischen, in dem sich Kuno in die Tiefe und damit in die Hölle stürzt.

Ladurner hat den Texten in *Jacob Rulanders Erzählungen* jeweils mehrere zum Teil eigenhändige kolorierte Zeichnungen oder aus anderen Werken übernommene gedruckte Abbildungen beigelegt. Diese zeigen sowohl Bauwerke als auch Ereignisse und wurden im Bedarfsfall in den Erläuterungen uminterpretiert.

Gundesande

Gundesande ist der Titel der zweiten Erzählung des Bandes, sie umfasst 64 fünfzeilige Strophen. Der erste Vers ist jeweils eine Weise, ihm folgt ein umarmender Reim. Ähnlich wie bei *Steiner Hedwig* ist der Erzähler ein Bauer, dieses Mal Gall Gerstgrasser auf Giggelberg, der seinen Kindern im ausgehenden 16. Jahrhundert die Begebenheiten um die Rittersfrau Gundesande nach einer schriftlichen Aufzeichnung mitteilt, welche sich um 1328 zugetragen haben sollen.⁵⁵ Ladurner berichtet im

(2002), S. 170, sowie Peuckert, Will-Erich: *Sagen. Geburt und Antwort der mythischen Welt*. Berlin 1965, S. 51f.

54 „Es öffnet bei der Brück das Thal / Den Einsturz drohend sich / Bei losgerissner Steine Hall / Eng, düster, schauerlich / Ihm steigt aus bachdurchrauschten Grund / Der Nebel schwarz empor / Schier wie der Rauch, der aus dem Schlund / Der Hölle dampft hervor.“ (Ladurner: *Steiner Hedwig* [1812], Str. 262, S. 194).

55 „Gundesande Rittersfrau im Salten ungefähr vom Jahr 1328. Eine Erzählung des Gall Gerstgrasser Giggelberger.“ Ladurner (1812), Inhaltsverzeichnis, S. 3.

Vorwort zu *Gundesande*, dass einer alten Sage zu Folge in Salten, einem Seitental des unteren Vinschgaus, eine Burg stand, die auf Grund frevelhafter Taten zur Bestrafung durch den Ausbruch eines Wildsees zerstört und verschüttet worden ist. Mit „Mein Lenz und alle Kinder kommt, / Dass ich euch was erzähle“⁵⁶ setzt die Schilderung der Geschehnisse zu Salten ein: Gundesande ist eine junge Adelige, die sich mit dem Ritter Werdonner, dem Herrn der Burg zu Salten, vermählt, nicht ahnend, dass ihr Gemahl dunkle Geheimnisse verbirgt. Werdonner wird als „frecher Tugendspötter“⁵⁷, als ein Bauernschinder charakterisiert. Im Gegensatz zur Elternkonstellation bei *Steiner Hedwig* ist es diesmal die Mutter der Braut, die Bedenken äußert, während der Vater die Verbindung fördert und durchsetzt. Während des rauschenden Hochzeitsfestes wird die geladene beste Freundin der Braut, Kunigunde, zu später Stunde von trunkenen Rittern bedroht. Sie sucht Schutz in einem Turm, wo sie mit einem Greis zusammentrifft:

„[29] Er streckte aus die magre Hand
So schimmlicht, wies Gemäuer,
Und ächzt mit fürchterlichem Ton
Verflucht bin ich, verflucht mein Sohn
Wir Höllenungeheuer!

[...]

[32] Der Junker, der heut Hochzeit hält
Ich bin – ich bin sein Vater:
Er legt' mir diese Ketten an
Ich alter, ich verfluchter Mann
Ich zeugte diese Natter.“⁵⁸

Der Vater Werdonners, von seinem Sohn seit Jahren eingesperrt und gepeinigt, verbietet sich das Mitleid Kunigundes, denn seine Hände sind blutbefleckt – hatte er doch den eigenen Vater erschlagen. Der Geist des Ermordeten – ein Totengerippe mit glühendem Schädel – erscheint und klagt den Alten an: „Du hast mich mit verdammter Faust / Einst in der Nacht getötet / Dies Blut hier an der Wand ist mein / Und hat im Himmel selbst hinein / Mit stummen Mund geredet.“⁵⁹ Der alte Mann richtet

56 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 1, S. 211.

57 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 5, S. 212.

58 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 29 und 32, S. 218.

59 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 41, S. 221.

sich daraufhin verzweifelt selbst. Kunigunde, traumatisiert, schweigt über das Erlebte bis nach der Zerstörung der Burg⁶⁰ zwei Jahre später, als sich der Gotteszorn gegen Werdonner richtet: „Da hat Gott seinen Grimm auf ihn, / Weil er dem Himmel trotzte kühn / In Strömen ausgegossen.“⁶¹ Der sintflutartigen Vernichtung durch den Ausbruch des Wildsees entgeht „keine Seele, keine Maus“ und damit aktualisiert Ladurner jenes alttestamentarisch beeinflusste Gottesbild, welches bereits die zweite Strophe von *Gundesande* programmatisch vergegenwärtigt: „Es donnerte von Sinai / Der Herr aus schwarzen Wettern: / Verehr den Mann, der dich gezeugt, / Verehr das Weib, das dich gesäugt / Sonst werd' ich dich zerschmettern.“⁶² Der Bruch des fünften Gebotes⁶³ steht im Zentrum von *Gundesande* und wird mit dem Wandersagenmotiv eines auf Grund frevel- oder sündhaften Verhaltens zerstörten Ortes kombiniert. Ähnliche Frevelsagen sind allein in der näheren Umgebung mehrfach belegt.⁶⁴ In *Gundesande* wird jedoch die religiöse Dimension – wie bei *Steiner Hedwig* – stärker akzentuiert und vor allem mit moralischen Ermahnungen durchsetzt: „Drum Kinder! sey' es euch gesagt: / Seyd keine Aelternschinder!“⁶⁵ Werdonner peinigt seinen Vater, der sich selbst als Mörder versündigt hat und nun bereits zu Lebzeiten „Höllenwehen“⁶⁶ erleidet, die sich nach dem Freitod noch steigern werden, wie der Geist des Ermordeten prophezeit. Nicht nur das Vergehen gegen das vierte und fünfte Ge-

60 „Izt braust der Sturm daher, und dekt / Mit thurmenhohen Schwalbe / Das Ritter-schloss, und sein Gesind / Den Werdonner mit Weib, und Kind, / Die Knecht' und Mägde alle.“ (Ladurner: *Gundesande* [1812], Str. 53, S. 224).

61 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 50, S. 223. Es bleibt unklar, wodurch das Strafgericht zwei Jahre später ausgelöst wird – wohl ist das Maß der Übeltaten voll. Die Sage *Gundesande* wurde in Winklers Sammlung als *Ritter Werdormer* aufgenommen. Dessen Version orientiert sich eindeutig an Ladurners Erzählung, ohne dass dieser als Quelle aufscheint. Allerdings wird hier das Sagenmotiv gerafft – die Bestrafung des frevelhaften Ritters setzt noch während der Hochzeitsfeierlichkeiten ein, der religiöse Aspekt rückt etwas in den Hintergrund. Bei Ladurner wird die frühe, teils noch etwas umständliche Stufe der Stoffgenese beziehungsweise Stoffbearbeitung deutlich, die in der späteren Tradierung stringenter und pointierter gefasst wird. Vgl. Winkler (1995), S. 350–351.

62 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 2, S. 211.

63 Ex 20, 12.

64 So der Untergang der Burg Kastellaz, das versunkene Schloss von Nauders, die Zerstörung der Stadt auf dem Tartscher Bichl. Vgl. Winkler (1995), S. 5, 86–87, 128–131.

65 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 64, S. 226.

66 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 42, S. 221.

bot⁶⁷ werden geschildert, sondern auch Selbstmord und eine weitere Todsünde: jene der *Gula*, der Völlerei. Beim Gelage der Hochzeitsfeier prassen mehr als einhundert Ritter in der Burg. Damit wird die Reihe der *peccati mortiferi* fortgesetzt, verkörpern doch in *Steiner Hedwig* die Mutter Irmdegild *Superbia*, Kuno von Hochnaturns *Ira* und auch *Avaritia*.

Auch in *Gundesande* vollziehen sich mehrere Begegnungen mit dem Jenseitigen. Neben dem Gerippe des Ermordeten erscheint auch die Rittersfrau Gundesande, deren Seele – obgleich keine Schuld explizit erwähnt wird – der Errettung harren muss. Ihre Erlösung ist an das Läuten einer in Salten versenkten Glocke gebunden, die nur alle hundert Jahre ertönt. Nur während des Geläutes können der Geist erlöst und „goldne Schätze“⁶⁸ gehoben werden – beides reichverbreitete Motive.⁶⁹ Im Gegensatz zu jener von Gundesande währt die Bestrafung Werdonners, dessen Vaters und Großvaters – obgleich bei Letzterem der Grund nicht offenkundig wird – ewig. An der Stelle, wo sich die Burg erhob, sieht man in der Nacht, schwarz wie Kohle, die „drey Verdammten [...] wie sie [...] vom Höllenfeuer flammten“⁷⁰, umgehen.⁷¹ Nach ihnen wird die Gegend „Kohlstatt“ genannt. Wie Kuno von Hochnaturns erscheinen sie als feurige Geister und mahnen unter Hinweis auf ihr Schicksal zur Buße.

Ritter Randold

Den Titel *Ritter Randold* trägt die dritte und letzte mittelalterliche Erzählung des Bandes. In rund 780 paarreimenden Versen schildert Ladurner das Leben Randolds oder Rändels, der sich im Jahre 1347 zusammen mit anderen Adeligen gegen den Wittelsbacher Ludwig von Brandenburg, den zweiten Gemahl der Landesgräfin Margarete Maultasch, erhebt. Man favorisiert auf Grund falscher Versprechungen die Rückkehr des ersten Ehemannes Margaretes, Johanns von Luxemburg, dessen Bruder Karl IV. 1347 in Tirol einmarschiert, aber zurückgedrängt wer-

67 Ex. 20,12–13.

68 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 60, S. 225.

69 Um Beispiele der näheren Umgebung zu betrachten vgl. Matscher, Hans: *Der Burggräfler in Glaube und Sage*. Bozen 1931, S. 163ff.

70 Ladurner: *Gundesande* (1812), Str. 62, S. 226.

71 In Winklers Version *Ritter Werdormer* erscheinen nur zwei Verdammte, Werdormer und sein Vater. Vgl. Winkler (1995), S. 351.

den kann, zumal ihm viele Adelige die anfängliche Unterstützung später doch entziehen.

Die Einbettung der Figur Randolds – ein Ritter mit diesem Namen ist zur Zeit Margaretes in Partschins urkundlich belegt – in diese real historisch-politischen Geschehnisse bildet die Exposition der Erzählung: „Man war der Margaret, genannt der Maultasch gram / Die Ludwig einen Bai'r zum Nebenmanne nahm / Die Krieger sammelten sich auf verschiedenen Seiten / Um wider Margaret, und ihren Bai'r zu streiten.“⁷² Rändel, einer der Rädelsführer des Aufstandes neben dem Bischof von Chur, wird nach der Niederschlagung der Erhebung geächtet, sein Besitz wird eingezogen und an Heinrich von Spaur verliehen. Er flieht in eidgenössische Gebiete, zuerst nach Chur, dann weiter westwärts. Seine Gemahlin Thusnelde mit ihrem Kleinkind Willigis kann sich zunächst bei Bergbauern verstecken, folgt aber nach einiger Zeit Randold, den Sohn bei den Bauern zurücklassend. Das Ehepaar arbeitet, sich Graz und Emma nennend, als Hirt und Magd, bis ein kleines Gut erworben werden kann, auf welchem die drei im Exil geborenen Söhne, Adamar, Fuldebert und Hartmann, aufwachsen. Als Herzog Leopold III. 1386 gegen die Eidgenossen zieht, rüsten sich auch die Söhne Rändels. In der Schlacht von Sempach wird Hartmann von einem Tiroler Knecht stark verwundet, dieser wiederum wird von Adamar lebensgefährlich verletzt. Rändel und Thusnelde erkennen in ihm ihren ältesten Sohn Willigis – die Brüder hatten sich unerkannt bekämpft. Die Söhne genesen und leben bis zum Tod der Eltern über Jahre in der Eidgenossenschaft. Die Sehnsucht nach Partschins lässt die vier Brüder wagen, um Gnade beim nunmehrigen Tiroler Landesherren Herzog Friedrich mit der leeren Tasche zu bitten. Friedrich, als ‚Bauernfreund‘ gepriesen, überlässt ihnen – die nicht nach den ehemaligen Lehnsgütern des Vaters trachten, sondern weiterhin als Bauern leben wollen – vier hochgelegene Höfe.⁷³

Ähnlich wie bei *Steiner Hedwig* wird hier in einer genealogischen Sage der Ursprung von vier Bauersfamilien als „von uraltem Adel abstammend“⁷⁴ geschildert; auch hier sind die „vorgeblichen Urahnen in ihrem

72 Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 231, Z. 1–4.

73 Die vier Ritterssöhne begründen damit die Bauerngeschlechter Götsch, Forcher, Pircher und Gerstgrasser, die zu Zeiten Ladurners auf den Höfen Egg, Rawein, Gand und Giggelberg lebten.

74 Nachruf Ferdinandeum (1836), S. 103.

vornehmen Stande viel unglücklicher“⁷⁵ als sie es als einfache Bauern sind. Damit nimmt der Bauernstand auch in *Ritter Randold* eine bedeutende Rolle im Geschehen ein: Bergbauern gewähren Randold Schutz vor den bayerischen Häschern und ermöglichen seine Flucht, im Bauerntum findet der Ritter ‚Seelenfrieden‘. Wie bei *Steiner Hedwig* übernimmt eine Bauernfamilie die Erziehung des adeligen Kindes, dort der verwaiste Konradin, hier der zurückgelassene Willigis – in beiden Fällen wird dem Jungen seine Herkunft verschwiegen.

Auffallend ist die starke Verquickung der zentralen Charaktere mit realpolitischen Ereignissen – den Machtkämpfen der Häuser Luxemburg, Wittelsbach und Habsburg um Tirol über die Landeserbin Margarete⁷⁶ sowie die Konflikte zwischen den Habsburgern und den Eidgenossen⁷⁷ – Geschehnisse, die massiv die Biographie Randolds und seiner Familie prägen. Gleich am Anfang der Erzählung wird allerdings offenbar, dass der Verlauf der politischen Geschehnisse von 1347 nicht von den Fürstentümern und ihren Kriegern allein gelenkt wird: Randold, verletzt und gejagt von Ludwigs Truppen, sucht in der Abenddämmerung Schutz in der Guntrauner Au, einem Ort, der „damals wie verflucht / Von keiner Gans von Kind noch Pferd ward besucht / Kein Pilger wollte je, kein Bauer sich getrauen / Nur einen Stab daraus, und Zweige abzuhaue[n].“⁷⁸ Der Ritter wird dort Zeuge eines Teufelstanzes, bei welchem Luzifer mehreren Hexen und einem Hexenmeister erscheint.

„Gäh’ schien ein blaues Licht den Schimmer zu verbreiten
In diesen matten Glanz dem Ritter sich von weitem
Und in der Näh’ ein Bild von Schrecken dargestellt,
Von allen Bergen her, und von dem ebenen Feld
Kam in dem Hemde nur, und mit zerstreuten Haaren
Auf Ofengabeln, und auf Besen hergeföhren
Zum Plaze mitten auf der Au die Hexenrott’
Den Meister an der Spitz mit Name Furzulot.
Kaum waren sie beysam zu fluchverdienten Zwecken
Bald pfnuternd unter sich, bald meckernd gleich den Böcken
Zog Furzulot vorerst den weiten Zauberkreis
Dann andre Zeichen mit geheimnisvollem Fleiß,

75 Nachruf Ferdinandeum (1836), S. 105.

76 Zu den Ereignissen von 1347 in Tirol vgl. Baum, Wolfgang: *Margarete Maultasch. Erbin zwischen den Mächten*. Graz 1994, S. 114f., sowie Forcher (1984), S. 37.

77 Vgl. Wandruszka, Adam: *Das Haus Habsburg. Geschichte einer europäischen Dynastie*. Stuttgart 1956, S. 85f.

78 Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 236, Z. 9–11.

Und murmelte bei sich der Schwarzkunst eigen Worte;
 [...] Und ruft aus voller Kraft mit schrecklicher Gebärde:
 „Ihr die Gott einstens warf herab in ew'ger Nacht
 Wo stets der Sturm erbraust, der Donner immer kracht;
 Ihr Geister alle, die in schwarzen Lüften wohnen,
 Und in der Hölle Grund auf glühenden Sizen thronen
 Euch ruf ich heut zusam; besonders dich o Herr!
 Des Reichs der Satane, dich großer Luzifer!
 Gewährt uns eure Huld, erfreut unsre Tänze
 Mit eurer Gegenwart, wir opfern euch die Kränze
 Die bei den Galgen drunt aus Nesseln unsre Hand
 Und aus dem Gras vom Grab verdammter Menschen band“⁷⁹

Die okkulte Versammlung in der wasserreichen Au, wiederum ein numinos geladener Ort, weist typische Merkmale des Hexenglaubens auf wie den Hexenflug – hier auf Besen und Ofengabeln – und die angedeutete Teufelsbuhlschaft.⁸⁰ Angeführt wird die Frauenschar von dem zauberkundigen Furzulot, der nicht nur die Macht hat, Luzifer⁸¹ zu beschwören, sondern auch Tote auferstehen zu lassen. Auch andere Charakteristika der Hexenlehre sind in der Auenszene verarbeitet; neben dem Paktieren mit dem Teufel an sich findet sich auch der von den Hexen ausgehende Schadenszauber, der sich im Auftrag Luzifers – „füllet jeden Ort mit Zank und Hader aus“⁸² – spiegelt. Es wird offenbar, dass der Teufel selbst die eigentliche treibende Kraft der Konflikte ist: „Nun gänzlich [riss] meine Macht entzwey die Friedensbande / [...] Izt rathet, was zu thun um Ludwigen nur / Von Schritt zu Schritte zu noch größerm Hass zu treiben“⁸³. Randold, verborgen in einem hohlen Eichenstamm, hört daraufhin unter anderem seinen eigenen Namen bei den Beratungen fallen, ohne dass er Einzelheiten verstehen kann. Interes-

79 Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 231, Z. 23 – S. 233, Z. 2.

80 Vgl. Weiser-Aall: Art. ‚Hexe‘. In: Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens. Bd. III (1931), Sp. 1828–1920, hier Sp. 1842–1846.

81 „Ach wer beschreibet die Gestalt des schreckenvollen / Tyrann der Unterwelt: Von Gifte angeschwollen / Glüht ihm das Augenpaar voll grauser Majestät. / Am Kinne öffnen sich wie ungeheure Tiefen / Die beyden Kiefern die von Blut, und Geifer triefen / Vom weiten Rachen bricht ein Feuerstrom hervor / Der Athem wölbt sich in schwarzem Rauch empor / Der Porstenwald, sein Bart, rollt abwärts bis zum Nabel / Die Rechte schwer wie Blei stützt eine Eisengabel“ (Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 234, Z. 3–12).

82 Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 235, Z. 14.

83 Ladurner: *Ritter Randold* (1812), S. 234, Z. 18, 21–22.

sant ist dabei, dass es Randold als Mensch schafft, sich durch die folgende Flucht zu den Eidgenossen seiner mutmaßlichen zukünftigen Rolle im teuflischen Unheilsplan zu entziehen. Dadurch werden Entscheidungsfreiheit und Möglichkeiten der Selbstbestimmung des Menschen innerhalb des religiösen Gefüges akzentuiert, gleichzeitig präsentiert sich die Episode in den Guntrauner Auen als eine eindringliche Zelebrierung des Furchteinflößenden, des Grauens, die Ladurners Affinität zu allem Magischen, Teuflischen und Jenseitigen unterstreicht.

Joseph Jacob Ladurner sammelt und bearbeitet im beginnenden 19. Jahrhundert lokale Sagenstoffe und agiert mit diesem Bemühen um das Aufzeichnen und Erhalten von Sagen durchaus zeittypisch.⁸⁴ Der Autor erzählt im Mittelalter angesiedelte archetypische Geschehnisse, die in ihren Auswirkungen bis in die Zeit Ladurners strahlen, da sie vom anvisierten Rezipientenkreis in der unmittelbaren Umgebung – im unteren Vinschgau – verortet und damit gleichzeitig in ihren Botschaften moralischer und religiöser Natur aktualisiert werden. Der erzieherische Tenor des geistlichen Schreibers und insbesondere die Bemühungen um die einprägsame Darstellung von christlichen Werten und Tugenden und die damit verbundene drastische Ausmalung von numinosen Kräften und jenseitigen Bestrafungen sind in den Texten durchgehend präsent. Kinder und Jugendliche werden in den einzelnen Erzählungen jeweils explizit, meist mehrfach und imperativisch angesprochen. Neben diesen erzieherischen Aspekt tritt auch eine politisch-ideologische Perspektive: Im historischen Geschehen der Erzählungen *Steiner Hedwig* und auch *Ritter Randold* werden Bezüge zu zeitgenössischen politischen Ereignissen, zur bayerischen Fremdherrschaft offenbar. Die drei hier behandelten Texte aus dem handschriftlichen Band *Jacob Rulanders Erzählungen* illustrieren exemplarisch das Bemühen Ladurners um eine von mündlicher Überlieferung, historischem Bewusstsein und dem *genius loci* gespeiste belehrende wie unterhaltende Dichtung für die Landbevölkerung, die heranwachsende zumal.

84 Vgl. Kozielek, Gerhard: Ideologische Aspekte der Mittelalter-Rezeption zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: *Mittelalter-Rezeption. Ein Symposium*. Hg. von Peter Wapnewski. Stuttgart 1986 (= Germanistische Symposien. Berichtsbände VI). S. 119–132, hier S. 119 und 121.

Stefanie Kullick (Queen's University, Kingston, Ontario/Kanada)

Mirjam Presslers *Nathan und seine Kinder*

Zur Aktualität des Religions- und Ehrdiskurses

„Worüber haben sie [Nathan und der Tempelritter, S. K.] die ganze Zeit gesprochen?“, fragte Zipora [...] Über die Welt, sagte ich. Über die Welt, wie sie sein sollte. Und wie sie einmal sein wird, wenn die Vernunft über Dummheit und Missgunst gesiegt haben wird.“ Zipora schüttelte den Kopf. „Das wird so bald nicht sein. In tausend Jahren vielleicht, aber wir werden es nicht erleben.“¹

2009, im Jahr der Veröffentlichung von Mirjam Presslers Jugendroman *Nathan und seine Kinder*, verhindert der Ausschließlichkeitsanspruch der Religionen noch immer deren friedvolle Koexistenz. Der ersehnte Sieg von Vernunft über Dummheit und Missgunst lässt noch immer auf sich warten. Im Gegenteil, der innerhalb des Romans nachvollzogene Konflikt der Glaubensrichtungen hat nichts von seiner Schärfe verloren. Im thematischen Rückgriff auf Gotthold Ephraim Lessings *Nathan der Weise* illustriert Pressler einen religiösen Fanatismus, der vielmehr drückende Aktualität besitzt. Um die literarische Realisierung dieser zeitgenössischen Brisanz aufzuzeigen, werden hier schwerpunktmäßig die Diskurse um Religion und Ehre untersucht.

In Abgrenzung zu Lessings Drama nimmt Mirjam Pressler entscheidende Modifizierungen vor und bearbeitet dabei im Besonderen Textstellen und Handlungskonstruktionen, welche ihr – wie sie in einem Nachwort festhält – in „Lessings Vorgabe [...] zu fantastisch und nicht mehr logisch erschien[en].“² Als Opfer scheinbar willkürlicher Gewalt wird Nathan bei einem nächtlichen Raubüberfall erstochen. Zwar impliziert Pressler einen möglicherweise antisemitischen Hintergrund für die Mordtat, der Roman liefert allerdings keine eindeutige Antwort hinsichtlich Täterschaft oder Motiv. Zusätzlich verzichtet die Autorin auf die den Lessing'schen Dramenschluss dominierende Enthüllung der

1 Pressler, Mirjam. *Nathan und seine Kinder*. Weinheim 2009, S. 107.

2 Pressler (2009), S. 251.

Verwandtschaftsbeziehung zwischen dem christlichen Tempelritter Curd von Stauffen, der jüdischen Recha und dem Muslim Saladin. Lediglich das potentielle verwandtschaftliche Verhältnis zwischen Saladin und dem Tempelritter wird erwähnt, allerdings nicht wie bei Lessing als Faktum bestätigt. In *Nathan und seine Kinder* weichen die idealisierenden Züge des aufklärerischen Dramas Lessings einer differenzierten Darstellung insbesondere der authentischen Lebensumstände und der sozialen Realität der Zeit um 1192. Pressler gelingt es gerade durch die nuancierte Darstellung der Sozialstruktur der Kreuzzugszeit, einen kritischen Kommentar vor allem auch zu heute immer noch gegenwärtigen gesellschaftlichen Spannungen zu formulieren. Dabei graduieren sowohl orientalische Exotik des Heiligen Landes als auch die interkonfessionelle Vielfalt Jerusalems vom rein wirkungsästhetischen Hintergrund, den sie eben noch bei Lessing innehatten, zum überzeugenden Porträt einer multikulturellen, stark heterogenen Gesellschaft. Auf einer formalen Ebene generiert die Übertragung der Dramenhandlung in das Format des Romans und im Besondern das Ergänzen neuer Charaktere vielfältige Identifikationsmöglichkeiten für jugendliche Leser. Die inhaltliche Komplexität des Vorlagenstoffs bleibt dabei erhalten, der Stoff profitiert aber durch die erweiterte Psychologisierung seiner Figuren. Der Vielfalt an gesellschaftlichen Gruppen und sozialen Schichten des Jerusalem um 1192 trägt die Autorin mittels einer ausgesprochenen Multiperspektivierung Rechnung, d. h. jedes Romankapitel wird abwechselnd von einer der sieben narrativen Instanzen wiedergegeben.

Die jugendlichen Protagonisten als Fluchtpunkt

Um die Leseridentifikation zu erleichtern, dominiert der jugendliche Blickwinkel innerhalb des narrativen Gefüges.³ Vor allem Recha, der junge Tempelritter sowie Geschem, eine von Pressler neu kreierte Figur, treiben die Handlung voran. Mit Hilfe von Geschem, einem entstellten Waisenjungen, der zu Beginn des Romans noch nicht einmal

3 Die zentralen Vertreter der großen Religionen bleiben dabei ausgespart. Weder Nathan, Saladin noch der christliche Patriarch fungieren jemals als narrative Instanz. Der Leser erhält somit in keinen dieser Charaktere eine aufschlussgebende Innensicht, so dass ein ausgeprägter Fokus auf den Handlungen und Taten der jeweiligen Figuren liegt.

einen Namen besitzt, aber durch Nathans Fürsorge ein Heim und eine Ausbildung erhält, wird eine Perspektive formuliert, die das Alltagsgeschehen auf einer sozial niedrigen Stufe spiegelt. Während Recha und auch der Tempelritter relativ privilegierte gesellschaftliche Positionen einnehmen, hilft die Geschem-Perspektive, ein präzises Porträt der existierenden Sozialstrukturen zu entwerfen. Im Kontext des Gleichaltrigseins der heranwachsenden Protagonisten mit den intendierten Lesern fällt weiterhin auf, dass alle drei Jugendlichen von Fragen nach der eigenen Identität regelrecht gequält werden. Den Wunsch nach Selbstfindung sowie die Sehnsucht, einer Gemeinschaft anzugehören, präsentiert Pressler als konfessions- und geschlechterübergreifendes Streben. Die drei Jugendlichen erfahren dabei vor allem den religiösen Glauben als integralen Bestandteil ihrer Selbstwahrnehmung. Wird ihre jeweilige Religionszugehörigkeit in Frage gestellt – z. B. wenn Recha erfährt, dass sie als „Christenkind“⁴ geboren wurde –, erscheint die gesamte persönliche Identität plötzlich als fragil und bedroht. Hier manifestiert sich erneut ein fundamentaler Unterschied zwischen der Pressler'schen Bearbeitung und Lessings *Nathan der Weise*. Im Drama erklärt der Tempelherr dem Patriarchen, Nathan „habe / Das Mädchen nicht sowohl in seinem, als / Vielmehr in keinem Glauben auferzogen, / Und sie von Gott nicht mehr nicht weniger / Gelehrt, als der Vernunft genügt.“⁵ Rechas Religionszugehörigkeit lässt sich also durchaus, wie es Helmut Fuhrmann formuliert, als „zweifelhaft“⁶ bezeichnen. Presslers Recha-Figur dagegen identifiziert sich eindeutig mit dem jüdischen Glauben und dessen Traditionen, weshalb sie der potentielle Verlust ihrer Zugehörigkeit zur Glaubensgemeinschaft der Juden zutiefst verunsichert: „Wenn Nathan, der Jude, nicht mein Vater war, war ich dann keine Jüdin mehr? Gehörte ich nicht mehr zu meinem Volk, nicht mehr zu Elijahu, Zipora, Jakob und allen anderen? Wer war ich dann?“⁷ Religiöser Glaube sowie das Gefühl, Teil einer schützenden Familiengemeinschaft zu sein, gehören in der Weltwahrnehmung Rechas zusammen.

4 Pressler (2009), S. 186.

5 Lessing, Gotthold Ephraim. *Nathan der Weise. Text und Kommentar*. Frankfurt am Main 2003 (= Suhrkamp Basis Bibliothek; 41). S. 107.

6 Fuhrmann, Helmut. *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität. Aufsätze und Vorträge*. Würzburg 2007, S. 29.

7 Pressler (2009), S. 208.

Ähnlich ergeht es auch dem Waisenjungen Geschem, der, als er bei Muslimen lebte, sich ebenfalls als Muslim fühlte, seit er aber in Nathans jüdischem Haushalt aufgenommen wurde, dort als Jude lebt und diesen mühelosen Konfessionswechsel als emotionale Belastung empfindet. So fragt er Recha: „Was meinst du, hat keiner von beiden gewusst, wer für mich zuständig ist, Gott oder Allah? War das der Grund dafür, dass sie sich beide nicht um mich gekümmert haben?“⁸ Die inneren emotionalen Zustände der Identifikationsfiguren weisen somit immer wieder ausgeprägte Ähnlichkeiten auf. Der Text unterstreicht konstant, dass trotz aller lebensweltlichen Unterschiede die *conditio humana* sowie die menschliche Empathiefähigkeit einigend wirken, wobei aber dennoch die Notwendigkeit für individuelle charakterliche Reifung bestehen bleibt. So muss der junge Tempelritter Curd von Stauffen in dieser Hinsicht noch einen Erkenntnisprozess durchlaufen, dessen behutsame Anfänge auf eine grundlegende Charakterentwicklung hindeuten. Er, der ins Heilige Land zog, um „Heiden“⁹ zu töten und sich im Krieg Ruhm und Ehre zu erwerben, erkennt schließlich das grundlegend Verbindende des Allgemein-Menschlichen:

„Ich betrachtete auch die Menschen, denen ich begegnete, und stellte überraschende und erstaunliche Ähnlichkeiten fest. Eine Frau, die eingelegte Oliven und getrocknete Feigen verkaufte, hätte trotz ihrer schwarzen Haare und ihrer schwarzen Augen die Schwester Kunigundes sein können, unserer blonden, sommersprossigen Köchin zu Hause, auf der Stauffenburg, und ein Lastenträger hatte die gleichen weit auseinanderstehenden Augen mit dem ewig verwunderten Blick wie Konstantin, mein Fechtmeister auf Tannenberg. [...] Eine Magd, die einen vollen Wasserkrug auf dem Kopf trug, lächelte genauso spitzbübisch und herausfordernd wie die Zofe meiner Tante. Und ein alter Hausierer hatte den gleichen Gang, wie Roderich ihn gehabt hatte, ein seltsames, unregelmäßiges Schlurfen. Und ein schwarzhaariger Knabe mit runden Wangen und blitzenden Zähnen [...] glich meinem blondlockigen Bruder Albert, der von allen geliebt wurde.“¹⁰

Zwar verhilft die Multiperspektivierung mit sieben verschiedenen Erzählern zu einer facettenreichen Schilderung des alltäglichen Lebens in dem von Glaubensdifferenzen geprägten Jerusalem, allerdings ist dabei als negativ zu bewerten, dass sich zwischen den verschiedenen Erzäh-

8 Pressler (2009), S. 215.

9 Pressler (2009), S. 70.

10 Pressler (2009), S. 181–182.

lern keine Unterschiede im sprachlichen Niveau feststellen lassen. Der ungebildete Waisenjunge Geschem bedient sich derselben hochsprachlichen Register wie die Sultansschwester Sittah oder der Hauptmann Abu Hassan – eine individuelle Ausdrucksform wird den Figuren zugunsten eines ungebrochenen Erzählflusses versagt.¹¹

Aktualitätsbezüge

Pressler ergänzt die Figurencharakterisierung zusätzlich über unterschwellige Bezüge zu Ereignissen der neueren Geschichte. So legt die Autorin beispielsweise ihrer Nathan-Inkarnation deutliche Reminiszenzen an Martin Luther King und dessen berühmte *I-have-a-dream*-Ansprache (28. August 1963) in den Mund und unterstreicht somit die Aktualität und Zeitlosigkeit der Botschaft Nathans:

„Ich habe einen Traum, dass sich eines Tages die Menschheit erheben und die wahre Bedeutung ihres Glaubensbekenntnisses ausleben wird. Ich habe einen Traum, dass eines Tages die Söhne von Juden, Muslimen und Christen miteinander am Tisch der Brüderlichkeit sitzen können. Ich habe einen Traum, dass sich selbst diese Stadt eines Tages in eine Oase der Freiheit und der Gerechtigkeit verwandeln wird.“¹²

Dieser Aktualitätsbezug der religiösen Thematik mit den propagierten Leitwerten von Toleranz und aktiver Nächstenliebe – Nathan betont permanent: „Wichtiger als Worte sind Taten“¹³ – etabliert sich ebenfalls im Kontext der berühmten Ringparabel.¹⁴ In Lessings Drama wird die zentrale Funktion der Parabel schon mittels deren Positionierung exakt in der Mitte des Stückes (3. Akt / 7. Auftritt) explizit: „Diese Funktion ist freilich weniger, einen *Umschlag der Handlung* vom Steigen zum Fallen zu markieren, als einen *Umschlag des Denkens* aus Verblendung in Einsicht anzuzeigen [...]“¹⁵ Pressler dagegen akzentuiert die Bedeutung der Ringparabel, indem sie diese zweimal innerhalb des Textes for-

11 Eventuell lässt sich die Ähnlichkeit der Sprachregister als Reverenz an den Lessing'schen Originaltext verstehen, allerdings schmälert die Unterschiedslosigkeit die Glaubwürdigkeit und angestrebte Authentizität der gesellschaftlichen Realitäten.

12 Pressler (2009), S. 166.

13 Pressler (2009), S. 104.

14 Für eine detaillierte Interpretation der Parabel um die drei Ringe und der Frage nach der ‚wahren‘ Religion vgl. Fuhrmann (2007), S. 15–40.

15 Fuhrmann (2007), S. 15.

muliert, um darüber hinaus dezidiert die unbestreitbare Aktualität ihrer Grundaussage zu betonen: „Diese Geschichte wird bleiben, auch wenn wir und unsere Kinder und Kindeskindern Nathan schon längst in die andere Welt gefolgt sind. Noch nach vielen Generationen wird man sie erzählen und sich dankbar an Nathan erinnern, den man zu Recht den Weisen genannt hat.“¹⁶ Die Autorin legt offensichtlich Wert darauf, die Signifikanz der Parabel nicht zu schmälern, sondern deren Allgemeingültigkeit zu betonen, weshalb die Moral des Gleichnisses auch absolut ausformuliert wird und möglicher interpretativer Deutung kein Raum eingeräumt wird. Den jugendlichen Lesern wird leider nicht zugetraut, die eigenständige Einsicht zu formulieren und zu erkennen, dass hinter den oberflächlichen Differenzen der Religionen eine übereinstimmende Botschaft existiert. Nathan hält stattdessen unmissverständlich fest: „Aber sie [die Religionen, S.K.] unterscheiden sich nicht im Wichtigsten, im Glauben an Gott, der Himmel und Erde geschaffen hat, und in seinem Gebot, die Menschen zu lieben und Gutes zu tun. Alles andere, die Gebete, die Speisevorschriften, die Traditionen, sind nur Überlieferung, sind Geschichten.“¹⁷ Als narrative Stimme des Kapitels, in dem Nathan die Parabel von den drei Ringen erzählt, fungiert Al-Hafi, Nathans Freund und zugleich Schatzmeister des Sultans. Anders als in der Lessing'schen Vorlage wird die Ringparabel-Szene dadurch mit einem externen Kommentar versehen, der die Gefährlichkeit der Situation für Nathan nachvollziehbar macht. Al-Hafis Hintergrundinformationen machen offensichtlich, dass Nathan sich mit der Beantwortung der Fangfrage nach dem rechten Glauben in akute Lebensgefahr begibt: „Die Antwort auf eine solche Frage kann einen Kopf und Kragen kosten, vor allem hier, in dieser Stadt, in diesem Land, wo schon so viele ihr Leben lassen mussten, wenn es um weit weniger wichtige Fragen ging.“¹⁸ Das Herzstück der Ringparabel wird damit organisch eingebettet in die während des Handlungsverlaufes immer wieder thematisierte Problematik der Religionskonflikte und deren Konsequenzen für das soziale Umfeld der Charaktere.

16 Pressler (2009), S. 237.

17 Pressler (2009), S. 162.

18 Pressler (2009), S. 157.

Ehre und Religion

Als kontrastiver Gegenpol zu dem in der Ringparabel destillierten Gebot der Nächstenliebe durchzieht das Motiv des Schuldig-Werdens *Nathan und seine Kinder*. Charaktere werden durch Passivität oder Egoismus an anderen schuldig und es wird als Konsequenz deutlich, dass die Protagonisten durchaus noch Lernbedarf besitzen. Nathans grundlegendes Verständnis des Gebots von der gegenseitigen Liebe und dem Streben, Gutes zu tun, findet im Handlungsgefüge nur eine defizitäre Ausprägung. Recha z. B. muss erkennen, dass sie jahrelang neben dem Waisenjungen Geschem her gelebt hat, ohne dessen fundamentale Einsamkeit jemals auch nur zur Kenntnis zu nehmen.¹⁹ Ein weiteres Beispiel wäre das Verhalten des jungen Tempelritters, als er angewidert beobachtet, wie Kinder einen kleinen Hund steinigen, ohne dass ihm der Gedanke kommt, das Leiden des Tieres zu beenden. Solche Begebenheiten illustrieren, dass oberflächlichen Differenzen in alltäglichen Konflikten zu große Bedeutung beigemessen wird, dabei aber essentielle Prämissen des menschlichen Zusammenlebens zu kurz kommen.

Die innertextliche Verbindung schließlich zwischen dem Religions- und dem Ehrdiskurs generiert die relativ eindimensionale Figur des muslimischen Hauptmanns Abu Hassan. Er verkörpert offenen Rassismus sowie religiösen Fanatismus und wird darüber hinaus auch noch von seiner äußeren Gestalt her als abstoßend und bedrohlich geschildert:²⁰ „Ich jedenfalls hasse die Juden ebenso wie die Christen und halte es für einen großen Fehler, dass Saladin sie nicht nur in Frieden lässt, sondern sie sogar aufgefordert hat, unter uns zu leben. Wenn es nach mir gegangen wäre, hätten wir alle Juden erschlagen, besonders die reichen. Warum soll ein Jude im Überfluss leben, während auf der Straße vor seinem Haus ein Muslim bettelt?“²¹ Im Kapitel *Children's Literature*

19 Vgl. Pressler (2009), S. 215.

20 „Seine dicken, über der Nasenwurzel zusammengewachsenen Brauen bildeten einen schwarzen Strich über den glühenden Augen, einen Balken, der das Gesicht in zwei Hälften teilte, in eine hohe, seltsam helle Stirn und in ein schwarzes Bartgestrüpp, in dem weiße Zähne aufblitzten [...]“ Pressler (2009), S. 223.

Sicherlich ist Abu Hassan mit dieser Einstellung und Charakterisierung auch als Gegenpol zum despotischen und ebenfalls antisemitischen christlichen Patriarchen zu sehen, allerdings wird dieser als relativ machtlos gezeigt und auch nicht so offensichtlich mit dem Mord an Nathan in Verbindung gebracht.

21 Pressler (2009), S. 138.

ihrer 2005 veröffentlichten Studie zu *Stereotypes and Prejudice in Conflict. Representations of Arabs in Israeli Jewish Society* halten Daniel Bar-Tal und Yona Teichman fest, dass gerade in jüdischen Kinderbüchern oftmals die arabischen Charaktere als „violent, cruel and stupid“²² dargestellt werden und generell die verwendeten negativen Stereotype (d. h. grausam und hässlich) einer kindlichen / jugendlichen Vorurteilsformation entgegenkommen können. Ohne hier pauschal den Begriff Araber und Muslim gleichsetzen zu wollen bzw. die historische Distanz zwischen der in *Nathan und seine Kinder* porträtierten Epoche und den heutigen Konflikten in Israel zu vernachlässigen, verwundert doch die undifferenzierte Charakterisierung der einzigen von Pressler neu erfundenen muslimisch-arabischen Figur, zumal angedeutet wird, dass Abu Hassan für den Mord an Nathan verantwortlich sein könnte. Eine weniger schwarz/weiße Charakterzeichnung wäre wünschenswert gewesen. Die Chance, die Grundbotschaft des Romans – für Toleranz und gegen Vorverurteilung – auch auf der Ebene der Charaktergestaltung zu realisieren, wurde mit solch einer simplifizierten Darstellung leider vertan.

Der vage Begriff der „Ehre“ fungiert geradezu als Leitprinzip in den von Abu Hassan erzählten Kapiteln – Ehre wird als ideale Rechtfertigung für unmenschliche Grausamkeiten und Gewalttaten missbraucht. Dabei wird deutlich, dass der Hauptmann selbst den Ehrbegriff lediglich instrumentalisiert und als Verräter plant, seinen Sultan zu stürzen. Dessen Friedensbereitschaft und die Weigerung, christliche Kultstätten zu zerstören, empfindet er als Beleidigung seiner persönlichen Ehre. Gleichzeitig wird Hassan aber auch von ganz persönlichen Rachegelüsten angetrieben, denn der Tod seines Bruders Achmed in einem Kampf mit den Christen soll nicht umsonst gewesen sein. Abu Hassan wurde von Pressler eindeutig als Kontrastfigur zum idealisierten Nathan konzipiert. Denn Nathan hat sein „Hiobsschicksal“²³, der Schmerz über den Mord an seiner achtköpfigen Familie, nicht in Hass und Vergeltungsstreben getrieben, sondern vielmehr gerade seine Bereitschaft zur Vergebung bestärkt. Anders als in Lessings Drama schildert Pressler das persönliche Trauma Nathans auch wesentlich detaillierter, so dass sein Schmerz über den Verlust mehr

22 Bar-Tal, Daniel und Teichman, Yona. *Stereotypes and Prejudice in Conflict. Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge 2005, S. 188.

23 Fuhrmann (2007), S. 14.

emotionale Effektivität erhält. Generell legt die Autorin großen Wert darauf zu betonen, dass sämtliche Biographien in *Nathan und seine Kinder* durch die Folgen des Religionskrieges gezeichnet sind und jeder der Charaktere grausam zu Tode gekommene Angehörige betrauern muss. Nathans gesamte Familie wurde Opfer fanatischer Christen, Dajas Mann Gisbert in einem Hinterhalt von „Ungläubigen“²⁴ getötet und Curd von Stauffens väterlicher Freund Helmfried wurde vor seinen Augen enthauptet. Der Text spart die Brutalität der Konflikte keineswegs aus, sondern bettet die persönlichen Leidensgeschichten in den umfassenderen Kontext der Schilderungen von Kriegsverbrechen und Massakern ein.²⁵ Schon die ersten Sätze des jungen Tempelritters offenbaren dessen Sensibilität gegenüber diesem allgegenwärtigen Kriegsgrauen, wodurch der vorher von Recha als rettender Engel bzw. Held verehrte junge Mann zusätzliche Facetten verliehen bekommt: „Nirgendwo sind Grausamkeit und Gewalt so allgegenwärtig wie hier, nirgendwo wird von den Kriegern aller Seiten so schnell getötet und geschändet wie hier, nirgendwo ist ein Menschenleben so wenig wert.“²⁶ Immer wieder deutet der Roman an, welche psychologischen Konsequenzen der junge Tempelritter davongetragen hat. Er hat als einziger das grausame Massaker des Sultans an all seinen Mitkämpfern überlebt. Subtile Anzeichen von *survivor's guilt* und einer posttraumatischen Belastungsstörung haben den jungen Mann gezeichnet. So identifiziert Nigel C. Hunt in seiner Untersuchung von *Memory, Trauma and War* (2010) besonders sogenanntes „re-experiencing“²⁷ als zentrales Symptom von PTBS, einem konstanten Präsentsein der traumatischen Erinnerungen. Ein erfolgreiches Hinter-Sich-Lassen und Verarbeiten des Traumas wird damit unmöglich: „Es war ein schönes Bild, aber vor diese erhabene Kulisse schob sich meine Erinnerung, schoben sich die Bilder, die ich nicht loswerden konnte, rollte Helmfrieds Kopf mit den gebrochenen Augen.“²⁸ Mittels dieser psychischen Traumatisierung entsteht ein

24 Pressler (2009), S. 36.

25 „Malek al-Inkitar [der englische König, S.K.] hatte es offenbar eilig gehabt, die Gefangenen zu töten. Er hatte zweitausendsiebenhundert Krieger der Garnison von Akko und an die dreihundert Frauen und Kinder aus ihren Familien vor den Mauern der Stadt den fränkischen Soldaten überlassen, die mit Schwertern und Säbeln über sie herfielen, bis sie alle tot waren.“ Pressler (2009), S. 133.

26 Pressler (2009), S. 67.

27 Hunt, Nigel C. *Memory, War and Trauma*. Cambridge 2010. S. 161.

28 Pressler (2009), S. 69.

komplexer Charakter, der jugendlichen Lesern eine differenzierte Bewertung des Ereignisses Krieg bietet. Die emotionalen Verletzungen, die der Tempelritter davongetragen hat, bilden ein Gegengewicht zu seinen Selbstaussagen, die die Motivation für seine Kreuzzugsbeteiligung darlegen. Ohne sich der möglichen Konsequenzen bewusst zu sein, ist er, angetrieben vom Streben nach persönlichem Ruhm und Ehre, in den damals noch von ihm idealisierten Krieg gezogen.

Emanzipatorisches Potential

Durchaus auch in den Bereich des Ehrdiskurses fällt die Frage nach der Rolle der Frauen bzw. dem emanzipatorischen Potential, welches *Nathan und seine Kinder* mit aufzeigt. Pressler präsentiert mit Rechas Freundin Lea eine junge Frau, deren Ehe durch traditionelle Geschlechtererwartungen repressiv geprägt wird und die große Ängste leidet, dass ihr nächstes Kind wieder ‚nur‘ ein Mädchen werden könnte, entgegen der Forderungen ihres Mannes und ihrer Schwiegermutter.²⁹ In einer Gegenposition situieren sich Recha und die Sultansschwester Sittah, denen es beiden gelingt, sich in einer durch patriarchalische Macht geprägten Gesellschaft dennoch selbstbestimmte Freiräume zu schaffen. So hat Sittah immerhin eine heimliche Liebesbeziehung, muss sich aber dennoch den Bestimmungen ihres Bruders beugen, der sie durchaus als Druckmittel in politischen Verhandlungen einsetzen kann: „Ich hatte an Machmud gedacht, meinen heimlichen Geliebten, aber nichts gesagt, denn wenn mein Bruder mich verheiraten wollte, um seine Ziele zu erreichen, dann stand es mir nicht zu, ihm zu widersprechen.“³⁰ Recha dagegen, als positive Identifikationsfigur für die intendierten jugendlichen Leser, legt das größte Maß an selbstbestimmter Lebensführung an den Tag. Nach dem Tod Nathans übernimmt sie Haus und Geschäfte und erklärt selbstbewusst: „[I]ch bin kein junges Mädchen mehr, ich bin eine erwachsene Frau.“³¹ Sie formuliert sogar aktiv ein Gegenkonzept zu den herrschenden Vorstellungen, wenn sie fragt: „Aber er [der Tempelritter, S.K.] wollte mich nur als Christin [...] und was war seine Liebe wert, wenn sie davon

29 Vgl. Pressler (2009), S. 117.

30 Pressler (2009), S. 124.

31 Pressler (2009), S. 243.

abhing, welche Religion ich hatte? Was durfte ein Mann überhaupt von einer Frau verlangen, die er zu lieben vorgab?“³² Hier werden Ideen von Ehre und Selbstachtung in den Kontext weiblicher Emanzipation integriert. Dabei wird dezidiert nicht die Erfüllung der Familienforderungen als das einzig mögliche Schicksal der Frau präsentiert. Stattdessen entwickelt Recha ein alternatives Ehr-Konzept des Sich-Treu-Bleibens und des Realisierens eigener Vorstellungen und bietet somit ein positives Äquivalent zu tradierten repressiven Geschlechterbeziehungen.

Mittels der einschneidenden Abänderung des Schlusses – der ungeklärte Mord an Nathan – wird schließlich auch Recha wieder in die Situation versetzt, in der der Wunsch nach Rache als das Nächstliegende erscheint. Sie entscheidet sich aber stattdessen bewusst, die von ihrem Vater vertretenen Vorstellungen von Liebe und Vergeben aktiv zu leben und somit Rachsucht und Verzweiflung zu überwinden. Presslers Fokus liegt damit offensichtlich auf der Jugendgeneration und deren Kapazität für Vergebung, tolerantes Handeln und zukünftiges Durchbrechen des Kreislaufes der religiösen Konflikte. In diesem Zusammenhang gilt es auch, auf den Romantitel *Nathan und seine Kinder* zu verweisen. Diese eindeutige Schwerpunktverschiebung, weg von Nathan, hin zu seiner Beziehung („und“) mit den Heranwachsenden, betont deren signifikante Rolle für eine positive Entwicklung in der Zukunft. Nicht mehr nur Nathan, dem weisen alten Mann, wird die Kompetenz zuerkannt, effektive Veränderung zu inspirieren, sondern Nathans Ideen sollen ihr veränderndes Potential vor allem in der Generation der Jugendlichen entfalten und durch diese ihre Verwirklichung erfahren. Helmut Fuhrmann identifiziert die Frage „Was soll ich tun?“ als den zentralen Gedanken des Lessing’schen Dramas und fragt im Anschluss: „Lässt sich leugnen, daß eine solche Handlungsorientierung für die Menschheit unserer Tage genauso dringend nötig ist, wie sie es zur Zeit Lessings war?“³³ Fuhrmanns Appell lässt sich unverändert auch auf den Jugendroman Presslers anwenden. Die in *Nathan und seine Kinder* formulierte Botschaft der aktiven Toleranz und Akzeptanz ist zwar dieselbe, aber die Ansprache jugendlicher Adressaten sorgt für eine effektive Schwerpunktverlagerung. So endet der Roman denn auch nicht mit der Wieder-

32 Pressler (2009), S. 211.

33 Fuhrmann (2007), S. 42.

vereinigung der Familie über alle Grenzen von Stand, Religion und Nationalität hinweg und damit der Neubestätigung althergebrachter patriarchalischer Gesellschaftsstrukturen, stattdessen steht die erfolgreiche Sinn- und Identitätssuche jugendlicher Protagonisten im Mittelpunkt und damit gelingt Pressler erfolgreich der Brückenschlag zwischen der Zeit der Kreuzzüge und dem 21. Jahrhundert.

Literaturverzeichnis

- Lessing, Gotthold Ephraim. *Nathan der Weise. Text und Kommentar*. Frankfurt am Main 2003. (= Suhrkamp Basis Bibliothek; 41).
- Pressler, Mirjam. *Nathan und seine Kinder*. Weinheim 2009.
- Bar-Tal, Daniel und Teichman, Yona. *Stereotypes and Prejudice in Conflict. Representations of Arabs in Israeli Jewish Society*. Cambridge 2005.
- Fuhrmann, Helmut. *Literatur, Literaturunterricht und die Idee der Humanität. Aufsätze und Vorträge*. Würzburg 2007.
- Hunt, Nigel C. *Memory, War and Trauma*. Cambridge 2010.

Andreas Seidler (Köln)

Kirsten Boies *Alhambra*

Eine Zeitreise zur Gegenwart

Kirsten Boies 2007 erschienener Jugendroman *Alhambra* erzählt die Geschichte der Zeitreise eines deutschen Jungen aus der Gegenwart ins Spanien des späten 15. Jahrhunderts und wieder zurück. Das Motiv der Zeitreise wird dabei genutzt, um der Erzählung eine gleichsam didaktische Struktur zu verleihen, durch die sich auf mehreren Ebenen ein Bezug zwischen der Welt heutiger Leserinnen und Leser und dem historischen Spanien der Reconquista und der Inquisition herstellt, wie im Folgenden genau zu erläutern sein wird.

Die Untersuchung der Darstellung der historischen Epoche in Boies Jugendroman wird besonderes Augenmerk auf die religiösen Einstellungen der Figuren und deren Konflikte legen. Dabei wird erkennbar, dass Boie zwischen dem Anspruch auf historische Authentizität und der Spiegelung aktueller Einstellungen und Konfliktlagen in die Geschichte changiert, um somit gleichzeitig historisches Wissen zu vermitteln und die Möglichkeit der Identifikation für heutige junge Leserinnen und Leser zu eröffnen.

Boies Roman setzt ein mit der Studienreise des Spanischkurses einer deutschen Schule nach Granada. Dort kommt der Achtklässler Boston in einem Souvenirladen zufällig mit einer alten Fliese in Berührung, die aus dem Botschaftersaal des maurischen Herrscherpalastes, der Alhambra, stammt. Wie die Leser bald erfahren, wurde die Fliese dort im Jahre 1492 von einem betrunkenen christlichen Soldaten aus der Wand gebrochen. Durch die Berührung mit der Fliese wird Boston eben in dieses Jahr 1492 versetzt und damit in das weltgeschichtliche Schicksalsjahr, in dem mit der Eroberung Granadas durch die Katholischen Könige die Reconquista abgeschlossen wurde und Kolumbus bei der Erkundung des westlichen Seeweges nach Indien in Amerika landete. Der blonde Junge Boston wird in Spanien für den habsburgischen Thronfolger Prinz Philipp gehalten, der gekommen ist, um um die Hand Johannas, einer Tochter der Katho-

lischen Könige Ferdinand und Isabella anzuhalten. Als jedoch ein Bote eintrifft, der berichtet, dass der wahre Prinz Philipp wegen einer Erkrankung vorerst nicht reisen kann, steht Boston als Betrüger da und muss fliehen. Sein Schicksal führt ihn zusammen mit dem jüdischen Jungen Salomon, dessen Vaterhaus von den christlichen Spaniern niedergebrannt wurde, und dem maurischen Jungen Tariq, der einen muslimischen Aufstand organisieren will. Gemeinsam gehen sie in die Alpujara Berge, wo der aus Granada vertriebene Emir über ein klägliches Gebirgsdorf herrscht. Sie werden jedoch von den königlichen Soldaten aufgespürt. Salomon und Tariq geraten in Gefangenschaft und Boston tritt alleine den Rückweg nach Granada an. Bostons Rucksack, den er auf der Flucht zurückgelassen hatte, ist in der Zwischenzeit in die Hände der Inquisition gelangt. Das darin befindliche Handy dient als Beweis dafür, dass Boston mit dem Teufel im Bunde steht. Zurück in Granada gerät auch Boston in Gefangenschaft. Prinzessin Johanna verhilft ihm und seinen Freunden jedoch zur Flucht aus dem Verlies. Durch Zufall findet Boston die Fliese wieder, die ihn aus der Gegenwart ins Mittelalter verschlagen hatte. Als es ihm schließlich gelingt, die Fliese wieder in die klaffende Lücke im Botschaftersaal der Alhambra einzusetzen, schließt sich die ‚Wunde‘ und er wird zurückversetzt in die Gegenwart.

Unterbrochen wird die Erzählung von Bostons Abenteuern im mittelalterlichen Spanien immer wieder durch die Schilderung der Suche seiner Mitschüler, Lehrer und der Polizei nach ihm in der Gegenwart.

Hans-Heino Ewers bezeichnet Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher als „ein Kompendium moderner Erzählformen“¹. Er konstatiert, dass auch sie, die „Meisterin [...] des sozial- und psychologisch-realistischen Erzählens“², sich der neueren, durch den Erfolg von *Harry Potter* ausgelösten Fantasy-Welle nicht verschließe. In ihren jüngeren Werken erschließe sie die thematische Ebene „allgemeine[r] Menschheitsfragen“³. In *Alhambra* kann das Motiv der Zeitreise als ein solches Fantasyelement betrachtet werden. Zeitreiseerzählungen stehen unter dem Ver-

1 Ewers, Hans-Heino: Kirsten Boies Kinder- und Jugendliteratur – ein Kompendium moderner Erzählformen. In: Leidenschaft und Disziplin. Kirsten Boies Kinder- und Jugendbücher 1985–2010. Hg. von Birgit Dankert. Berlin 2010, S. 21.

2 Ewers (2010), S. 21.

3 Ewers (2010), S. 30.

dacht, eskapistische Bedürfnisse der Lesenden zu bedienen.⁴ Auf Boies Jugendroman trifft dies jedoch nicht zu. Sie verwendet das Motiv vielmehr, um Verbindungen zwischen Geschichte und Gegenwart herzustellen, die die historische Zeit nicht als Fluchtraum aus der Gegenwart, sondern gerade in ihrer Bedeutsamkeit für die Gegenwart zeigt. Die Vermittlung der Bedeutsamkeit historischer Ereignisse und Entwicklungen für die Gegenwart ist ein zentrales Element der Geschichtsdidaktik.⁵ Daher lässt sich sagen, dass Boie dem Zeitreisemotiv in ihrer Erzählung eine quasi didaktische Funktion verleiht. Sie lässt die Hauptfigur ihres Romans und damit auch die Lesenden die Relevanz der geschichtlichen Ereignisse in mehreren Momenten erfahren.

Einen Handlungsstrang auf der historischen Ebene des Romans bilden die Versuche Cristóbal Colóns (der spanische Namen von Christoph Kolumbus), von den spanischen Königen die Ausstattung für die Erkundung des westlichen Seeweges nach Indien zu erhalten. Für Boston, der versetzt ins Jahr 1492 Zeuge dieser Versuche wird, liegt ihre Relevanz allerdings nicht nur in der Frage, ob Amerika von Kolumbus entdeckt wird oder nicht und damit womöglich die Weltgeschichte einen anderen Verlauf nimmt als den bisher bekannten. Für ihn erscheint die Bedeutsamkeit dieser Ereignisse geradezu ins Existenzielle gesteigert, hängt von ihnen möglicherweise doch ab, ob sich seine Eltern 500 Jahre später in der amerikanischen Universitätsstadt, deren Namen er trägt, kennen lernen und ihn zeugen werden.⁶

Die Zusammenhänge zwischen Geschichte und Gegenwart werden in der Erzählung jedoch nicht nur in solchen direkten Kausalverbindungen geknüpft. Der Geschichtsdidaktiker Michael Sauer unterscheidet zwei grundsätzliche Formen des Gegenwartsbezugs von Geschichte. Neben Ursachenzusammenhängen zwischen historischen Ereignissen und der Gegenwart kann der Bezug auch in Sinnzusammenhängen bestehen. Damit ist die Übertragbarkeit von historischen Erfahrungen und Ein-

4 Vgl. Lehnert-Rodiek, Gertrud: *Zeitreisen. Untersuchungen zu einem Motiv der erzählenden Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts*. Rheinbach-Merzbach 1987, S. 199.

5 Vgl. z. B. Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber 2009, S. 91–93.

6 Dieses Motiv der Sorge um das Zusammenfinden der Eltern zur Sicherung der eigenen Existenz teilt *Alhambra* mit dem filmischen Zeitreiseklassiker *Back to the Future* (Robert Zemeckis, USA 1985).

sichten auf aktuelle Situationen gemeint.⁷ Auf die Herstellung solcher Sinnzusammenhänge zielt auch Boies Romanerzählung ab. So verläuft ein offensichtlicher Verweisungspfad von der Vertreibung der Juden aus Granada über den Holocaust bis hin zu religiösen und ethnischen Konflikten in der Gegenwart. Dieser didaktische Einschlag findet sich in Boies Roman nicht nur strukturell, sondern er wird gelegentlich auch explizit gemacht. Die Bedeutung von historischem Wissen wird dem Helden in verschiedenen Situationen bewusst. Dies kann auch ex negativo geschehen, wenn Boston z. B. von seinen Gefährten, mit denen er sich in akuter Gefahr befindet, nach den weiteren historischen Entwicklungen in Spanien, die er ja schon kennen müsse, wenn er aus der Zukunft kommt, gefragt wird. „Ich hätte in Geschichte besser aufpassen müssen, dachte Boston. [...] Dann hätte ich ihnen jetzt etwas erzählen können.“⁸

Ein solcher Bezug zwischen erlerntem (oder nicht erlerntem) Wissen und dem Umgang mit Historie wird auch auf der aktuellen Zeitebene des Romans hergestellt, wenn die Schüler Tukan, Kadir und Ümüt bei der Besichtigung der Alhambra von der Lehrerin aufgefordert werden, mithilfe ihrer in der Koranschule erworbenen Arabischkenntnisse die dortigen Wandinschriften zu übersetzen.⁹ Hier wie auch an anderen Stellen des Romans wird eine Verbindung der Lebenswelt heutiger Schüler und der Geschichte hergestellt. Auch dies entspricht einem didaktischen Prinzip. Als Einstieg beim Lesen des Buches und damit auch zur Beschäftigung mit der Vergangenheit dient die Studienfahrt der Schüler nach Spanien, die tatsächlich für viele reale Schüler und Leser ein attraktives Motiv sein dürfte. Lebensnah werden auch die Medien benannt, durch die die Schüler in der Gegenwart Wissen über das historische Spanien erlangen. So hält zur Vorbereitung der Reise ein Oberstufenschüler eine Power-Point-Präsentation über die Geschichte Spaniens¹⁰ und Boston betrachtet sich die historischen Gebäude Granadas bereits im Medienraum der Schule im Internet bei Google Earth.¹¹

Die Darstellung Spaniens im Jahre 1492 wird also auf mehrfache Weise didaktisch vermittelt. Sie geht aus von einem lebensweltlichen Bezug

7 Vgl. Sauer (2009), S. 91–93.

8 Boie, Kirsten: Alhambra. Hamburg 2007, S. 217.

9 Vgl. Boie (2007), S. 34.

10 Vgl. Boie (2007), S. 27.

11 Vgl. Boie (2007), S. 15.

für heutige LeserInnen und zielt ab auf die Verdeutlichung von Ursachen- und Sinnzusammenhängen zwischen Geschichte und Gegenwart.

Im Mittelpunkt der im Jahr 1492 spielenden Romanhandlung stehen die religiösen und ethnischen Konflikte im von den Christen eroberten Granada. Boies erklärtes Ziel ist es dabei, ein möglichst realistisches Bild der historischen Zustände und Ereignisse zu zeichnen. Im Nachwort ihres Romans betont sie eigens:

„Bevor ich dieses Buch geschrieben habe, habe ich unendlich viel gelesen: zum maurischen Spanien, zur Reconquista [...], zur Inquisition, zu Kolumbus und zur Entdeckung Amerikas. Ich habe versucht, mich so weit wie möglich an die Tatsachen zu halten – oder besser: an das, was uns die Geschichtsschreibung als Tatsachen präsentiert [...]“. ¹²

Von den im Roman erwähnten historischen Ereignissen ist lediglich die geplante Reise des Prinzen Philipp von Burgund zu seiner Verlobten am Hof von Granada frei erfunden. Diese ist ein kreatives erzählerisches Mittel, um den Zeitreisenden Boston, der für Philipp gehalten wird, in die Geschehnisse am spanischen Königshof zu verwickeln.

Hintergrund und treibendes Element der Handlung im spätmittelalterlichen Spanien ist das Wüten der Inquisition. Dieses wird in mehreren Szenen anschaulich geschildert:

„Tod, immer wieder Tod. Scheiterhaufen, Gestalten im Sanbenito, dem mit Teufelszeichen bemalten Büßersack, die brüllten, sich krümmten, dann Stille, nur das Prasseln des Feuers.“ ¹³

Die Folterinstrumente der Inquisition werden detailliert benannt:

„Erster Grad: Daumenschrauben und Brandeisen. Zweiter Grad: Streckbank und danach das Rad. Dritter Grad: Kopferquetscher“. ¹⁴

Auch das Leid der vertriebenen Juden wird plastisch dargestellt, wenn Boston dem „endlosen Zug der Juden, die Granada verließen mit nichts als der Kleidung, die sie auf dem Leib trugen“ ¹⁵, begegnet und selbst miterleben muss, wie diese nicht nur beraubt, sondern auch misshandelt und gedemütigt werden.

12 Boie (2007), S. 427.

13 Boie (2007), S. 24.

14 Boie (2007), S. 294.

15 Boie (2007), S. 309.

Auch hier nimmt Boie historische Korrektheit in Anspruch bis hin zu den genannten Foltermethoden und der Charakterzeichnung des Großinquisitors Torquemada.¹⁶ Dieser wird als religiöser Fanatiker gezeigt, dessen grausames Vorgehen gegen Ungläubige und Ketzer von innerer Überzeugung getragen wird. Er sieht in den militärischen Erfolgen der Katholischen Könige gegen die Mauren den Beweis, dass es der unbedingte Wille Gottes ist, durch sie den christlichen Glauben, bei Bedarf auch durch Gewalt, zu verbreiten. Den Tod auf dem Scheiterhaufen hält er für die einzige Möglichkeit der Rettung der Seelen von Ketzern vor der ewigen Verdammnis. Persönlich wird er als freudloser Asket dargestellt.

„Es hieß, dass der Großinquisitor, den alle fürchteten, bescheiden lebte wie ein Einsiedler, der sich in seiner Klausur von den Freuden der Welt zurückgezogen hat.“¹⁷

Sein Vorgehen in den Verfahren gegen vermeintliche Ketzer zeigt aber auch einen Hang zu Heuchelei und Sadismus:

„Ich will ja die Folter nicht, niemand hasst ja die Folter so sehr wie der Großinquisitor! An den Angeklagten liegt es, es liegt nur an euch, an euch ganz allein! Wenn ihr jetzt geständig seid, [...] so werden die Flammen im Tode eure Seelen läutern, ohne dass ich euch vorher noch jene Schmerzen zufügen muss, die ich doch selbst, seine Augen flackerten, ‚nicht wieder und wieder erleben möchte! Die Schreie! Das Ächzen! Das Knacken der Fingerknochen, das Bersten des Rückgrats und des Schädels!‘ Er stöhnte. Seine weit aufgerissenen Augen glänzten.“¹⁸

Boie entwirft in ihrem Jugendroman ein breites und differenziertes Spektrum an unterschiedlichen religiösen Einstellungen und beleuchtet das Verhältnis der Religionen zueinander von verschiedenen Seiten. Als Gegenbild des Großinquisitors Torquemada schildert sie den Erzbischof von Granada, Talavera, auch er eine historische Persönlichkeit. Talavera wird in seinen Anschauungen als tolerant, liberal und geradezu aufgeklärt dargestellt. Er wendet sich gegen das Judenedikt der Katholischen Könige, das den Juden nur die Wahl zwischen Auswanderung oder Übertritt zum christlichen Glauben lässt. Er ist überzeugt, dass man Menschen nicht zum Glauben zwingen kann, und er erkennt auch, dass der Übertritt zum Christentum die Juden nicht vor Verfolgung schützt,

16 Vgl. Boie (2007), S. 429.

17 Boie (2007), S. 200.

18 Boie (2007), S. 339f.

da die *Conversos* jederzeit der Ketzerei angeklagt und der Inquisition ausgeliefert werden können. Gegenüber der islamischen Religion und Tradition zeigt sich Talavera offen. Er diskutiert öffentlich mit muslimischen Geistlichen und lässt arabische Musikinstrumente im christlichen Gottesdienst zu. In der Hoffnung, damit die Muslime friedlich zu überzeugen, zumindest aber die Einheit der Religionen zu untermauern, lässt er auch die Bibel ins Arabische übersetzen:

„Wenn sie lesen, werden sie begreifen. Und wenn nicht, nun gut. Ich glaube nicht, dass unser Herr im Himmel so kleinlich ist, jene Menschen nicht in Sein Paradies aufzunehmen, die zwar zu ihm beten – denn das tun sie doch, die Mauren [...]? Und tun das nicht auch die Juden? Verehren wir nicht alle denselben Gott? –, aber nur nicht an die Erlösung durch Seinen Sohn glauben mögen. Sollte er sie verdammen, nur weil sie Sein Geschenk nicht verstehen und anzunehmen bereit sind?“¹⁹

Im Kontrast zu den inquisitorischen Verfahren Torquemadas zeigt sich Talavera von geradezu aufgeklärter Rationalität. So hält er dem Großinquisitor, der das bei Boston gefundene Handy für ein Teufelswerkzeug hält, entgegen: „Wir alle, [...] Eminenz, finden keine Erklärung für das, was sich in seinem Beutel befand. Nur darum hielten wir es für Teufelswerk, ist es nicht so?“²⁰

Zwischen diesen beiden Kirchenmännern stehend wird Königin Isabella gezeigt. Sie hat das Edikt zur Bekehrung bzw. Ausweisung der Juden aus Granada auf Druck des Großinquisitors unterzeichnet. Sie selbst wird zwar als fromme Gläubige dargestellt, von den konvertierenden Juden verlangt sie jedoch keine innere Einsicht, sondern ist zufrieden, wenn diese die christlichen Riten befolgen. Am Vorgehen der Inquisition hegt sie Zweifel:

„Wo war der Beweis, dass all diese Tode überall in ihrem Reich, diese furchtbaren Flammentode, Sühnetode, wirklich der Wille des Herrn waren?“²¹

Sie gebietet dem Großinquisitor jedoch keinen Einhalt. Die Königin erkennt zwar, dass das Vorgehen der Inquisition dem christlichen Gebot der Nächstenliebe und auch dem fünften Gebot des Dekalogs, ‚Du sollst nicht töten‘, widerspricht. Torquemada hält ihr zu seiner Rechtfertigung jedoch das erste Gebot entgegen: ‚Du sollst keine anderen Götter haben

19 Boie (2007), S. 63.

20 Boie (2007), S. 346.

21 Boie (2007), S. 24.

neben mir.' Auch die Werke der maurischen Künstler und Architekten, die sie in Granada täglich vor Augen hat, tragen zu Isabellas Zweifeln bei: „Warum ließ der Herr durch die Hände der Ungläubigen so viel Wunderbares entstehen, wenn er doch gleichzeitig forderte, dass sie selbst vernichtet würden?“²²

Aus dieser emotionalen und theologischen Verwirrung findet die Königin keinen rationalen Ausweg. In ihrer naiven Frömmigkeit wartet sie stets darauf, dass Gott selbst zu ihr sprechen und den richtigen Weg weisen möge.

König Ferdinand wird von Kirsten Boie wiederum als genaues Gegenbild seiner Gattin Isabella gezeichnet. Ihre naive Frömmigkeit kontrastiert mit seinem zynischen Realismus. Die Vertreibung der Juden beschäftigt ihn nur aus materiellem Interesse: „Wenn endlich all die verstockten Juden von Granada das Land verlassen und uns ihren Besitz zurücklassen müssen, meine allerliebste Gattin, dann werden wir diesen Raum bis oben hin mit Goldstücken auffüllen können.“ Auf den Einwand Isabellas: „Ich will nicht ihr Gold! Ich will ihre Seelen“, entgegnet er lächelnd: „Die sind nun allerdings im Allgemeinen schwerer zu bekommen [...]. Ich fürchte, du wirst mit ihrem Gold vorliebnehmen müssen.“²³ Auch die Frage, ob man Kolumbus für seine Erkundung des westlichen Seeweges nach Indien ausstatten soll, betrachtet er im Gegensatz zur Königin, der es dabei um die Verbreitung des Christentums geht, aus rein materiellen Überlegungen: „Bekehrung von Osten, Bekehrung von Westen, was macht den Unterschied? Was mich allein überzeugen könnte, sind die Schätze dieser Länder, einzig die Schätze“²⁴. Religiosität pflegt Ferdinand nur als Fassade, weswegen sich seine Frau auch ernsthafte Sorgen um seine Seele macht. Auch politisch zeigt sich der König in Boies Roman desinteressiert. Er kommt zu allen wichtigen Terminen zu spät, da er die Zeit lieber mit seinen jungen Geliebten verbringt als mit Politik. Königin Isabella regiert das Land in Boies Darstellung daher praktisch alleine.

Johanna, die Tochter der Katholischen Könige Ferdinand und Isabella, zeichnet sich durch ein recht distanziertes und abgeklärtes Verhältnis zur Religion aus. Aus der Äußerung über ihre Mutter: „Sie liegt doch

22 Boie (2007), S. 31.

23 Boie (2007), S. 38.

24 Boie (2007), S. 38.

ohnehin den ganzen Tag auf den Knien, und niemand ist ihr fromm genug!²⁵, spricht sogar eine gewisse Verachtung für übertriebene Frömmigkeit. Auch die Erwartung ihrer Mutter, dass die Heiligen zu den Frommen sprechen würden, betrachtet sie mit Unglauben. Der Logik der Inquisition setzt sie eigenes logisches Denken entgegen:

„Wieso fragte Torquemada sich eigentlich nie, warum all die vielen Menschen, die er des Bundes mit dem Satan bezichtigte, die Hexen, die Ketzer und die Teufelsbündner, warum sie alle sich nicht mit Satans Hilfe aus seinen Kerkern befreiten? Warum Satan seinen Gehilfen niemals zu Hilfe kam, wie es dem Herrn der Hölle doch ein Leichtes sein müsste? Johanna schnaubte. Der Großinquisitor war so dumm und so verblendet.“²⁶

Von den Türmen der Alhambra aus lässt sich ganz Granada überblicken. So wird auch augenscheinlich, dass jeden Freitag im Judenviertel die Schornsteine rauchlos bleiben, während in der gesamten übrigen Stadt gekocht wird. Der Großinquisitor sieht darin den Beweis, dass die vorgeblich konvertierten Juden immer noch den Sabbat einhalten. Johanna hält dieser Feststellung entgegen:

„Heißt es nicht überall, die Juden schlachteten zum Sabbatmahl Christenkindern und tranken deren Blut?“ Sie lachte. „Was müssen sie also kochen in der *judería*? Frisches Christenblut ist doch ohnehin warm!“²⁷

Aus dieser Bemerkung spricht nicht nur ein abgründiger Sarkasmus, sondern sie zeigt auch, dass sie die Klischees über die Juden als solche durchschaut und sogar in der Lage ist, diese bei Bedarf gegen die Anhänger solcher Vorurteile zu wenden.

Johanna hält auch Bostons Handy und das bei ihm gefundene Ketchuptütchen von McDonalds nicht wie die Inquisition für Beweise für dessen Teufelsbündnerie, sondern fragt sich: „[M]usste denn immer gleich alles Teufelswerk sein? Alles was merkwürdig war, fremd, aufregend, wunderbar?“²⁸ An einem wichtigen Punkt des Romans wird Johanna dann zeitweilig aber doch von den kursierenden Klischees überwältigt und bringt Boston dadurch in größte Gefahr. Denn als der Junge sie über den Inhalt des Ketchuptütchens aufklären möchte – was Tomaten sind, kann sie noch nicht wissen, da diese erst nach der Entdeckung Amerikas

25 Boie (2007), S. 50.

26 Boie (2007), S. 369.

27 Boie (2007), S. 318f.

28 Boie (2007), S. 303.

nach Europa gelangen – und dieses zum Beweis seiner Harmlosigkeit öffnet und daran leckt, wird sie doch von den verbreiteten Vorstellungen überwältigt und glaubt, dass es sich bei der roten Substanz um Blut handle und Boston tatsächlich ein gefährlicher Teufelsbündner sei. Durch das Schreien, in das sie daraufhin ausbricht, wird Boston von den Palastwachen entdeckt und der Inquisition ausgeliefert.

Juana la Loca, Johanna die Wahnsinnige, als die sie in die Geschichte eingegangen ist, wird von Boie als durchaus vernünftige Heranwachsende dargestellt, die den Werten der sie umgebenden Gesellschaft und dem Verhalten ihrer Eltern mit einem gesunden Maß an Skepsis und Distanz gegenüber steht.

Eine weitere historische Gestalt, die Boie in ihrem Roman auftreten lässt, ist Santangel, Finanzberater der Katholischen Könige und zum Christentum konvertierter Jude. Er identifiziert sich heimlich immer noch mit den Juden und erkennt die Zusammenhänge von deren Vertreibung klar. Er weiß, dass nicht nur die religiösen Eiferer der Inquisition ein Interesse daran haben, sondern auch der König, der die von den Juden zurückgelassenen Vermögen benötigt, um die Staatskassen wieder zu füllen, die durch den teuren Krieg gegen die Mauren geleert worden sind. Santangel wird als kluger Taktiker gezeigt, der sich die Eigenschaften seiner Herren zu nutze zu machen weiß. Um die Pläne von Kolumbus zu unterstützen, überlistet er die Königin mithilfe ihrer eigenen Frömmigkeit. Er weiß, dass keine vernünftige Argumentation bei ihr besser verfangen könnte. Daher erzählt er ihr mit dem gewünschten Erfolg, dass ihm im Traum die Heilige Jungfrau erschienen sei und ihn aufgefordert habe, bei der Königin um die Ausstattung des Kolumbus zu bitten. Santangel erscheint in Boies Roman als durchaus menschliche und sympathische Figur, die mit ihrer überlegenen Intelligenz zum Wohle der Verfolgten wirkt. Allerdings ist zu bemerken, dass seine Zeichnung als kühl kalkulierender Finanzmann und listig sich verstellender Berater doch auch einem Stereotyp des Juden entspricht.

Ebenfalls ein *converso*, ein zum Christentum übergetretener Jude, ist der Kaufmann Isaak. Die von Boie erfundene Nebenfigur zeigt eine für die historischen Umstände wohl nicht unrealistische synkretistische

Einstellung.²⁹ Er bekennt sich zwar öffentlich zum Christentum, hält aber insgeheim auch die jüdischen Rituale (z. B. am Sabbat) ein.

Die wichtigste Figur muslimischen Glaubens im Roman ist der Junge Tariq, den Boston auf seiner Zeitreise ins Jahr 1492 kennen lernt. Er wird einerseits als wütender junger Mann gezeigt, der einen Aufstand gegen die Eroberer Granadas organisieren will und die Christen beständig nur „Schweinefresser“ nennt. Andererseits spricht aus seinen Äußerungen aber auch eine tolerante und egalitäre Haltung:

„Wir sind die Spanier!“, rief Tariq. „Wir sind die muslimischen Spanier, so wie die Sephardim die jüdischen Spanier sind! Und die Schweinefresser die christlichen Spanier! Kann es nur eine Art von Spaniern geben? Hat dieses Land plötzlich nur noch Platz für eine Religion, wenn doch unter der Herrschaft der Mauren sieben Jahrhunderte lang Raum war für alle drei?“³⁰

Mit dieser rhetorischen Frage hebt er zwar die vergangene maurische Herrschaft über die derzeitige christliche, begründet dies aber gerade durch die größere Toleranz der Mauren gegenüber den Anhängern anderer Religionen.

Auch der letzte maurische Herrscher von Granada, Emir Abu abd' Allah, hat seinen Auftritt im Buch. Er wird als friedliebender Schöngest ohne jeden Eifer und ohne jeden Hass gezeigt. Seine Stadt Granada hat er aus Verantwortungsbewusstsein lieber an die belagernden christlichen Truppen übergeben, als sie von deren Kanonen zerstören zu lassen. Tariqs Plänen zum Aufstand steht er skeptisch gegenüber, da er jedes Draufgängertum ablehnt. Er hält Wagemut für Dummheit und Vorsicht für Klugheit, was ihn zu einer äußerst besonnenen, aber auch entscheidungsschwachen Gestalt macht. Er wird damit als eine muslimische Führerfigur charakterisiert, der Gedanken an einen ‚heiligen Krieg‘ und an ein religiöses Märtyrertum denkbar fern liegen.

Auch bei den Figuren, die einer niederen sozialen Schicht zuzuordnen sind, zeichnet Boie ein differenziertes Bild von deren Einstellungen. Aus der Wachmannschaft der Katholischen Könige werden zwei einfache Soldaten genauer beschrieben, die wiederum in einem Kontrastverhältnis zueinander stehen. Pablo, ein Bauer, der seinen Militärdienst

29 Vgl. Windler, Christian: Religiöse Minderheiten im christlichen Spanien. In: Kleine Geschichte Spaniens. Hg. von Peer Schmidt, Stuttgart 2002, S. 105–122.

30 Boie (2007), S. 96.

ohne Eifer und ohne Hass gegen die Angehörigen der anderen Religionen und Ethnien verrichtet, kann das Wüten gegen die Juden nicht nachvollziehen, denn in seinem bisherigen Leben sind ihm Juden zu meist als Ärzte begegnet, die bei der Behandlung ihrer Patienten nie einen Unterschied zwischen den Angehörigen der verschiedenen Religionen gemacht haben. Auch die Mauren, ihre Kultur und ihre Infrastruktur, die in Granada allerorten begegnen, betrachtet er mit Hochachtung. „Das viele Wasser. Der Schatten. Die Terrassen, auf denen Obst und Gemüse wachsen. Ihre wunderbaren Gebäude. Ihre Badehäuser, ihre Bibliotheken, das Wissen, von dem sie der ganzen Welt abgeben haben.“³¹ Er traut sich solche Gedanken jedoch nicht laut auszusprechen. Er stößt sich zwar an den Auswüchsen der Inquisition, glaubt aber gleichzeitig auch an die Rechtmäßigkeit der ständischen Ordnung:

„Wenn sie es sagten, musste er es glauben, so sehr ihn auch wunderte, wie viele Gesellen der Teufel inzwischen unter den Menschen besaß, überall und jeden Tag mehr. Wenn der Großinquisitor es sagte, wenn die Königin es sagte, würde es stimmen. Gott der Herr hatte sie dazu bestimmt, zu herrschen und also zu wissen. Ihn hatte er nur zum Bauern bestimmt.“³²

In schroffem Gegensatz zur Haltung Pablos steht ein anderes Mitglied der königlichen Wachmannschaft, das stets nur der Soldat mit der Narbe im Gesicht genannt wird, der allerdings eine zentrale Rolle für die Romanhandlung spielt. Er ist es, der betrunken und voller Hass gegen die Mauren die Fliese aus der Wand der Alhambra schlägt, die Boston fünfhundert Jahre später dann auf die Zeitreise schicken wird. Die Brutalität und der Hass, mit denen der Soldat mit der Narbe stets agiert, werden von Boie psychologisch motiviert und dadurch rational erklärbar gemacht. Wie die Leser des Romas erfahren, ist der Soldat traumatisiert durch den historisch belegten Überfall der Mauren auf die christliche Festung Zahara im Jahre 1481, die der Soldat als Knabe miterlebt hat. Boie bestätigt anhand dieser erfundenen Figur ihren Ruf als psychologisch-realistische Erzählerin auch im Genre des Zeitreisierromans.

Eine weitere Facette religiöser Einstellungen fügt Boie dem Roman in der Figur des kleinen Mönchs hinzu, der Boston auf seiner Flucht vor der Inquisition hilft. Er pflegt eine nur scheinbar naive Volksfröm-

31 Boie (2007), S. 138.

32 Boie (2007), S. 280.

migkeit unter beständiger Anrufung Marias, wendet sich dabei aber konsequent gegen das Handeln der Inquisition. „Die Heilige Jungfrau, verstehst du, Knabe, ist genau wie ich schon lange in Sorge! Sie kann nicht einverstanden sein mit all diesen Toden, der furchtbaren Folter und den Scheiterhaufen!“³³, erklärt er Boston. Für seine Reflektiertheit spricht es, wenn er mitunter die Mutter Gottes sogar direkt anklagt, weil sie das Unrecht der Judenverfolgung geschehen lässt, obwohl „auch du damals zu ihrem Volk gehört hast und dein Sohn auch“³⁴. Gegen die scheinbare Naivität des kleinen Mönchs spricht auch, dass er dazu in der Lage ist, sich über die Frömmigkeit von Königin Isabella lustig zu machen. Er ist dafür verantwortlich, die Königin mit dem von ihr gewünschten Käse zu beliefern, der im Kloster hergestellt wird. Der kleine Mönch bemerkt scherzhaft, dass die Königin wohl auch zwischen „muselmanische[m] Käse“³⁵ und christlichem Käse unterscheide.

Kirsten Boie liegt offensichtlich daran, in ihrem Roman ein möglichst facettenreiches Spektrum an religiösen Mentalitäten zu zeigen. Ob sie dabei der selbst erklärten Verpflichtung gegenüber den historischen Fakten stets entspricht, kann jedoch bezweifelt werden. Die Einstellungen, die sie zeigt, vom Fundamentalismus über einen aufgeklärten Rationalismus bis hin zum Materialismus, scheinen eher eine anachronistische Projektion eines modernen Spektrums in die Situation des spätmittelalterlichen Spaniens zu sein. Für ein fiktionales Jugendbuch, dem es offenbar darum geht, Probleme und Konflikte der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit auch in der Geschichte wiedererkennbar zu machen, ist dies gleichwohl ein legitimes Verfahren. Dass es Boie primär darum geht, mit der Zeitschleife, durch die sie ihren Protagonisten schickt, auf solche Verbindungen zwischen Geschichte und Gegenwart aufmerksam zu machen, wird auch am Ende des Romans noch einmal deutlich. Dort fragt Tariq, der maurische Junge aus dem spätmittelalterlichen Spanien, seinen zeitreisenden Freund:

„Wenn dir, Freund Boston, doch die Zukunft bekannt ist: Wird es denn jemals Frieden geben zwischen den dhimmi, den Völkern des Buches, so

33 Boie (2007), S. 307.

34 Boie (2007), S. 309.

35 Boie (2007), S. 311.

wie es war in den goldenen Tagen von al-Andalus? Zu deiner Zeit in der Zukunft, Boston, wie wird es sein?“³⁶

In Erinnerung an die Fernsehnachrichten, deren Berichte er früher ohne größeres Interesse nur nebenbei aufgeschnappt hat, muss Boston diese Frage verneinen, es wird auch zu seiner Zeit keinen Frieden zwischen den Religionen geben.

Kirsten Boie hat ihrem Roman den Richterspruch der Ringparabel aus Lessings *Nathan der Weise* als Motto voran gestellt und damit explizit an die Tradition dieses literarischen Lehrstücks über religiöse Konflikte und Toleranz angeschlossen. Lessings Richter schlägt zur Lösung gegenwärtiger Konflikte eine imaginäre Zeitreise „über tausend tausend Jahre“ in die Zukunft vor, um die Entwicklung der „Kindes-Kindeskinde[r]“³⁷ zu einem friedlichen und menschlichen Miteinander als anzustrebendes Ziel vorzugeben. Boies Roman als solcher kann ebenso als eine fiktionale Zeitreise mit dem Ziel der Beförderung der Humanität verstanden werden, nur dass es sich in diesem Fall um eine imaginäre Reise in die Vergangenheit, nicht in die Zukunft handelt. Die regulative Vorstellung, durch die eine Verbesserung der Zustände zu erreichen ist, ist im einen Falle die anzustrebende Harmonie und im anderen das zurückliegende und zu überwindende Unrecht.

Die Tendenz, aktuelle Situationen und Gefühlslagen in die Geschichte zu projizieren, lässt sich auch in Boies Darstellung des Verhaltens der jugendlichen Prinzessin Johanna erkennen. Die Art und Weise, wie bzw. mit welchen Argumenten sie gegen die Pläne ihrer Eltern rebelliert, sie mit dem habsburgischen Prinzen Philipp zu verheiraten, erscheinen anachronistisch. Wenn sie die Heiratspläne zurückweist mit der Begründung: „Mich sollen sie in Ruhe lassen. Ich bin dreizehn Jahre alt! Ich habe noch viel Zeit!“³⁸, dann macht sie sich dabei eine Vorstellung der Kindheit als Moratorium zu nutze, die historisch zweifelhaft ist. Der exklamatorische Verweis auf ihr junges Alter relativiert sich historisch, wenn man bedenkt, dass das kanonische Recht die Heirat von Mädchen bereits mit zwölf Jahren erlaubte. Auch wenn sich im Spätmittelalter die

36 Boie (2007), S. 397.

37 Lessing, Gotthold Ephraim: *Nathan der Weise*. In: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*. Bd. 9. Hg. von Wilfried Barner, Frankfurt a. M. 1993, S. 559.

38 Boie (2007), S. 50.

Ansicht durchsetzte, dass Mädchen erst mit 14 Jahren die Ehe schließen sollten,³⁹ würde dies genau auf die geplante Vermählung von Johanna und Philipp zutreffen. Auch wenn Johanna ihrer Amme die aufgebrachte Frage stellt: „Hat dir damals jemand befohlen, wen du heiraten sollst, Amme? Sei ehrlich zu mir!“, und die Amme antwortet: „Ich bin keine Prinzessin“⁴⁰, ist dies eine anachronistische Romantisierung der Intimverhältnisse in den unteren sozialen Schichten, suggeriert es doch, dass dort im Normalfall ohne familiäre Einflussnahme und materielle Sicherungsbedürfnisse, aus freier Wahl und Liebe geheiratet worden wäre.

Die Identifikationsmöglichkeit heutiger junger LeserInnen mit den Problemen der pubertierenden spanischen Prinzessin erscheinen hier wichtiger als die historische Authentizität. In einem Jugendbuch ist diese Art der Leserorientierung verständlich. Eine alternative Strategie dazu wäre es, die Faszination der Lesenden gerade durch die Erfahrung der Alterität der historischen Epoche und Mentalität zu gewinnen. Für eine Zeitreiseerzählung wäre gerade auch dies ein möglicher Reiz. Kirsten Boie geht es in ihrem Roman *Alhambra* aber weniger darum, die Andersartigkeit einer historischen Epoche zu demonstrieren, als darum, in der Auseinandersetzung mit der Geschichte Verbindungen zur Gegenwart erkennbar zu machen. Geschichte wird damit als Reflexionsraum für gegenwärtige Problem- und Konfliktlagen erschlossen.

39 Vgl. Schubert, Ernst: *Alltag im Mittelalter. Natürliches Lebensumfeld und menschliches Miteinander*. Darmstadt 2002, S. 241f.

40 Boie (2007), S. 50.

Sebastian Susteck (Konstanz)

Roman und Zivilisation

Die Struktur der mittelalterlichen Welt in Tonke Dragts
Jugendroman *Der Brief für den König*

I

Lässt man Schüler der Jahrgangsstufen fünf und sechs in Schlagworten aufschreiben, was sie mit dem Mittelalter verbinden, werden nicht nur „Ritter“, „Burgen“, „Turniere“ und „Waffen“ genannt, sondern auch Produkte der literarischen Imagination wie „Drachen“, „Zauberer“, „Magie“ oder das „Schwert Excalibur“. Das Mittelalter wird nicht allein mit einer historischen Epoche identifiziert, über die die Schüler mehr oder minder gut informiert sind. Es ist zugleich ein künstlerisches Produkt aus Buch und Film und steht in enger Nähe zu dem, was man als Gattung der *Fantasy* bezeichnet.

Dass Schüler dort, wo vom Mittelalter gesprochen wird, eine historische Epoche mit einer Kunst- und speziell Literaturgattung verbinden, wenn nicht verwechseln, ist dabei in mehrfacher Hinsicht informativ. Es verweist darauf, dass in der historischen Zeit des Mittelalters selbst andere Grenzen zwischen Imagination und Realität gezogen wurden als in der Gegenwart, was das Mittelalter als Reservoir künstlerischer Themen besonders geeignet erscheinen lässt. Tatsächlich geht die mittelalterliche Literatur selbst der modernen Fantasyliteratur voraus, die nicht nur in ihren imaginären Welten mittelalterliche Szenarien verwendet, sondern die auch in der realen Welt auf mittelalterliche Texte zurückweist. Darüber hinaus ist festzustellen, dass bereits Kinder ein Bild des Mittelalters haben, das oft nur bedingt am realen Mittelalter gewonnen wurde und doch unhintergebar als mittelalterlich gilt.

Der Jugendroman *Der Brief für den König*¹, den die Autorin Tonke Dragt 1962 vorlegte, entwirft das Bild einer Welt, die auf den ersten

1 Der Roman wird im Folgenden mit Seitenangaben im laufenden Text zitiert. Zugrunde gelegt ist folgende Ausgabe: Tonke Dragt: *Der Brief für den König*. Aus dem Niederländischen übersetzt von Liesel Linn u. Gottfried Bartjes. Weinheim u. Basel 1998.

Blick realistisch anmutet und Elemente der *Fantasy* wie Magie und Fabelwesen allenfalls andeutungsweise enthält.² Auch für diesen Roman gilt freilich, dass er im Mittelalter spielt und doch wieder nicht dort spielt. Ort und Zeit des Geschehens sind einerseits radikal fiktiv. Die Königreiche, in denen sich die Handlung des Buches vollzieht, haben in Europa nie existiert, wie diese Handlung überhaupt nicht in einer irdischen Raum-Zeit-Konstellation anzusiedeln ist. Andererseits ist offenkundig, dass hier die Präsentation einer Welt erfolgt, die nicht nur Schüler als ‚mittelalterlich‘ bezeichnen werden. „Dies ist eine Geschichte aus alter Zeit, als es noch Ritter gab“, sind die Worte, mit denen die Verfilmung des Romans (2008) beginnt³ und die die Kennzeichnung der dargestellten Welt plakativ leisten. Es geht um Ritter, und mehr muss kaum gesagt werden, um historische Assoziationen wachzurufen.

Dass *Der Brief für den König* in den Niederlanden 2004 als bester Jugendroman der letzten fünfzig Jahre ausgezeichnet wurde, zeigt dabei seine außerordentliche Attraktivität, die auch eine Attraktivität seiner Welt ist und den Text nicht zuletzt zur geeigneten Schullektüre für die Sekundarstufe I macht. Der Roman wird von den Schülern als spannend empfunden, bietet ihnen Identifikationsmöglichkeiten und motiviert sie dadurch, der langen, über 450 Seiten ausgebreiteten Geschichte bis zum Ende zu folgen. Er ermöglicht, was didaktisch mit dem Begriff der ‚Leseförderung‘ belegt ist. Zugleich enthält *Der Brief für den König* literarische Themen und Strukturen, denen die Schüler in Texten unterschiedlicher Gattungen und Qualität immer wieder begegnen werden und teilweise begegnet sind. Entschlüsse man sich zu einer einigermaßen wahllosen Aufzählung, könnte sie das Motiv der Reise oder des Bruderkampfes ebenso umfassen wie die Vorstellung der individuellen Prüfung. Die kunstvolle Erzeugung von Spannungsbögen kann an zahlreichen Textstellen ebenso diskutiert werden wie die Arbeit mit Vorausdeutungen und ein analytisches, Informationen Schritt für Schritt enthüllendes Erzählen.

2 Fantasy-Elemente zeigen sich im Roman am ehesten dort, wo der Einsiedler Menaus hellscherische Kräfte zu haben scheint oder wo mit dem ‚Wald von Ingewel‘ oder den ‚Mondhügeln‘ stark ästhetizistisch anmutende Landschaften vorkommen. Anteile der Fantasy scheinen im Verlauf des Romans zuzunehmen, bleiben insgesamt jedoch rudimentär.

3 Vgl. Pieter Verhoeff (Regie): *De Brief voor de koning* (*Der Brief für den König*). Spielfilm Heimatfilm/Eyeworks NL 2008.

So sehr man die Verwendung des Textes im Unterricht lesepsychologisch und von den Schülern aus legitimieren mag, sowenig freilich lässt sich allein aus dieser Richtung beantworten, was die dargestellte Welt des Romans eigentlich auszeichnet. Eine Annäherung an den Roman und sein Mittelalterbild soll an dieser Stelle daher mithilfe einer primär *literaturwissenschaftlichen* bzw. – didaktisch gesprochen – *sachanalytischen* Auseinandersetzung erfolgen, die berechtigt scheint, wo es um abstrakte Fragestellungen wie die nach ‚Mittelalterbildern‘ geht. Die Überlegungen erheben dabei nicht den Anspruch, unmittelbar in unterrichtliches Handeln übersetzbar zu sein. Auch sollen sie zwar helfen zu zeigen, wodurch das kindliche Leseerlebnis des Textes (mit)bedingt wird, doch soll nicht behauptet werden, dass Ergebnisse der Analyse Kindern direkt verständlich gemacht werden könnten oder sollten. Dennoch soll das Verständnis von Dragts Roman und seiner Attraktivität in einer Weise vertieft werden, die sich potentiell auch für Unterricht als relevant erweisen kann.

Die grundlegende These der folgenden Überlegungen lautet, dass das Mittelalter für Dragt nicht allein deshalb interessant ist, weil es Themen, Motive und Gegenstände bereitstellt, die für die Ausstattung imaginärer Welten genutzt werden können. Vielmehr scheint das Mittelalter durch soziale und zivilisatorische Strukturen gekennzeichnet, die sich einer poetologischen Anverwandlung anbieten. Zwar vermag die Welt aus *Der Brief für den König* speziell aufgrund inhaltlicher Elemente als mittelalterlich identifiziert zu werden und befragt man Leser, so werden diese Elemente unzweifelhaft im Zentrum ihrer Antworten stehen. Die dichterische Attraktivität des Mittelalters aber ergibt sich nicht allein aus diesen Elementen, sondern sie ist Folge grundlegenderer Phänomene. Der entwickelte Deutungsansatz ist daher kein eigentlich motivischer – oder gar inventarischer –, sondern er fokussiert auf eine prinzipielle Verfasstheit der mittelalterlichen Welt, die Beschreibungen dieser Welt in ihrer historischen Realität mit ihrer Darstellung im literarischen Text verbindet.

Das im Titel genannte Begriffspaar von ‚Roman und Zivilisation‘ soll dabei auf einen zweifachen Fokus der Überlegungen verweisen. Als Roman folgt Dragts Text tradierten Mustern, die ihrerseits überkommene Anforderungen bedienen und erfüllen (vgl. dazu Kap. II). Die im Roman entworfene Welt aber muss den Mustern der Romangattung plastisch

angepasst werden können. Anders gesagt müssen die Gattungsgesetze des Romans und die Kontur der einzelnen Romanwelt miteinander positiv zu interagieren vermögen. Voraussetzungen solcher Plastizität aber sollen im Folgenden dadurch sichtbar gemacht werden, dass zivilisationstheoretische Überlegungen aufgegriffen werden, die Norbert Elias schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt hat (vgl. dazu Kap. III–VIII).

Die grundlegende Annahme einer Verwiesenheit der Gattung des Romans auf bestimmte Eigenschaften dargestellter Welten ist dabei keineswegs neu. Überaus gründlich werden die Zusammenhänge bereits reflektiert, wo der europäische Roman mit dem Gewicht der akademischen Philosophie gemustert wird, nämlich in den deutschen Ästhetiken des 19. Jahrhunderts, die in der Nachfolge der *Vorlesungen über die Ästhetik* Georg Wilhelm Friedrich Hegels aus den 1820er Jahren stehen.⁴ Dragts Roman mag mit den voluminösen Werken von Autoren wie Friedrich Theodor Vischer oder Moritz Carriere auf den ersten Blick nichts zu tun haben, und doch werden bereits hier Gedanken entwickelt, deren Relevanz für den *Brief für den König* sich im Folgenden bestätigen wird. Der Roman sei darauf angewiesen, schreibt etwa Vischer, historische und soziale Orte aufzusuchen, die faszinieren könnten, indem sie mit der Routine modernen Alltagslebens kontrastierten. Es gehe um „die Reservierung gewisser offener Stellen, wo ein Ahnungsvolles, Ungewöhnliches durchbricht und der harten Breite des Wirklichen das Gegengewicht hält“⁵.

II

Der sechzehnjährige Schildknappe Tiuri – so erzählt Dragt – flieht in der Nacht, bevor er zum Ritter geschlagen werden soll, aus der Hauptstadt des Königreichs Dagonaut. Ein sterbender ‚Schwarzer Ritter mit dem Weißen Schild‘ hat ihm einen Brief anvertraut, den er dem König des im Westen liegenden Reiches Unauwen bringen soll und von dem Wohl und Wehe dieses Reiches abhängen. Auf seiner mehrere Wochen dauernden Reise sieht Tiuri sich von Räubern, Roten Reitern und Grauen

4 Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik* I–III. In: Ders.: *Werke*. Hg. von Eva Moldenhauer u. Karl Markus Michel. Bd. 13–15. Frankfurt/M. 1970.

5 Friedrich Theodor Vischer: *Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen*. Bd. 3,2. Stuttgart 1857, S. 1305 (§ 879).

Rittern verfolgt, die ihn zu töten drohen. Ein verräterischer Bürgermeister und ein wohlmeinender Zollherr versperren ihm den Weg. Spione und Meuchelmörder treten ihm entgegen, bis er sich gezwungen sieht, den ihm anvertrauten Brief zu verbrennen und den Inhalt in höchster Bedrängnis auswendig zu lernen. Inmitten von Bedrohung und Not gewinnt Tiuri einen Freund und treuen Gefährten, den vierzehnjährigen Piak, einen einfachen Jungen aus den Bergen. Piak hilft ihm, das Ziel der Reise zu erreichen, und er hat Anteil daran, dass Tiuri seine Botschaft am Ende zu übermitteln vermag. Als Tiuri in seine Heimat zurückkehrt, empfängt er den Ritterschlag, obwohl er das Recht darauf eigentlich verwirkt hat. Piak aber wird zu seinem Schildknappen und hat damit die Aussicht, „vielleicht einmal Ritter des Königs“ (454) zu werden.

Auf Tiuris gefährvollem Weg enthüllen sich sukzessive die Hintergründe seines Auftrags. Der König von Unauwen hat zwei Söhne, die nicht nur die sehr ähnlichen Namen Iridian und Viridian tragen, sondern die auch eineiige Zwillinge sind. Mögen sich beide in Aussehen und Verstand ähnlich sein, so gilt doch andererseits, dass sie dem „Charakter nach [...] sehr verschieden sind.“ – „Der Kronprinz gleicht seinem Vater“, berichtet Ritter Ewein. „[E]r denkt immer an das Wohlergehen des Reiches und seiner künftigen Untertanen. Sein Bruder dagegen ist herrschsüchtig und machtgerig.“ (148) Tatsächlich hat der jüngere Sohn einen tückischen Plan entwickelt, seinen älteren Bruder zu ermorden, um die Krone an sich zu reißen. Es ist dieser Plan, von dem im ‚Brief für den König‘ die Rede ist und der mit Tiuris Hilfe offenbar wird.

Dragts Roman trägt am Erbe einer langen Gattungsgeschichte, und er tut dies in mehr als bloß einer Hinsicht. Der Text ist Nachfolger des ‚Individualromans‘, der ein einzelnes Individuum in den Mittelpunkt stellt und in Europa eine Tradition hat, die bis in die Antike zurückweist. Als Entwicklungs- bzw. Bildungsroman wird er im 19. Jahrhundert zum Inbegriff der Romankunst erhoben. Im *Brief für den König* ist es Tiuri, der vor allem im Zentrum steht und dem die Aufmerksamkeit nahezu ausnahmslos gilt. Zwar tritt nach knapp 200 Seiten mit Piak eine weitere Figur an seine Seite, doch ist diese zweite Figur ganz auf Tiuri ausgerichtet. Mehr noch wirkt sie eher wie ein Schatten des Protagonisten denn wie ein Charakter mit eigenem Profil und ist sie am ehesten ein *alter ego* Tiuris im Sinne einer Spiegelung wie punktueller Ergänzung seines Selbst.

Für die moderne Spielart des Individualromans werden schon im späten 18. Jahrhundert zwei Momente kennzeichnend. Bei seinen Protagonisten handelt es sich (1.) gewöhnlich um junge, in der Welt noch nicht fest verortete Personen von gesellschaftlich privilegierter Stellung, die sich (2.) in einem Zustand der Weltbegegnung befinden, die *Prüfungscharakter* gewinnt. Bezüglich des (2.) Punktes kann man feststellen, dass *Der Brief für den König* auch ist, was man eine ‚Initiationsgeschichte‘ nennt, und dass er wesentliche Merkmale dieser Geschichte aufweist, die unter anderem an der deutschen Romanproduktion der ‚Goethezeit‘ zwischen ca. 1770 und 1820–1830 abgelesen worden sind.⁶ Kennzeichnend ist für die Initiationsgeschichte bezüglich der *Modalitäten des Erzählens* unter anderem die Engführung der Textperspektive mit der Perspektive des Protagonisten, chronologisches Erzählen und eine an die Erfahrungen des Protagonisten gekoppelte Informationsvergabe, die tendenziell einen identischen Informationsstand zwischen Protagonist und Leser erzeugt. Die *Geschichte*, die in immer neuen Variationen erzählt wird, ist durch ein Drei-Phasen-Modell ausgezeichnet, das mit einem Ausgangszustand einsetzt, in dem der Held örtlich gebunden und in eine Familie und eine stabile soziale Ordnung integriert ist. Auf diesen Zustand folgt eine experimentelle Entwicklungs- oder Bildungsphase, in der der Protagonist sich gewöhnlich auf eine Reise begibt, wodurch er die Ausgangsordnung nicht nur ‚uneigentlich‘ sozial, sondern auch ‚eigentlich‘ räumlich verlässt und sich von ihr zu emanzipieren beginnt. Schließlich ergibt sich ein Endzustand, der zu einem Abschluss der experimentellen Lebensphase und zu neuer Ortsbindung und Reintegration in die soziale Ordnung führt.

Die Klassifizierung ‚Initiationsgeschichte‘ greift auf ethnologische Beschreibungen zurück, die ihre wohl wirksamste Formulierung durch Arnold van Genneps 1909 publiziertes Buch zu *Übergangsriten* oder *rites*

6 Vgl. Michael Titzmann: Bemerkungen zu Wissen und Sprache in der Goethezeit (1770–1830). Mit dem Beispiel der optischen Kodierung von Erkenntnisprozessen. In: Jürgen Link u. Wulf Wülfing (Hg.): *Bewegung und Stillstand in Metaphern und Mythen. Fallstudien zum Verhältnis von elementarem Wissen und Literatur im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1984, S. 100–120; ders.: Die „Bildungs-“/Initiationsgeschichte der Goethe-Zeit und das System der Altersklassen im anthropologischen Diskurs der Epoche. In: Lutz Danneberg u. Friedrich Vollhardt (Hg.): *Wissen in Literatur im 19. Jahrhundert*. In Zusammenarbeit mit Hartmut Böhme u. Jörg Schönert. Tübingen 2002, S. 7–64, hier: S. 7–28.

de passage erhalten haben. Van Gennep untersucht Riten, die „den Übergang von einem Zustand in einen anderen oder von einer kosmischen bzw. sozialen Welt in eine andere begleiten“⁷. Initiationsriten sind Riten dann, wenn sie die Aufnahme in eine geschlossene Gruppe kennzeichnen, wozu Altersklassen ebenso wie Geheimbünde, Mönchsorden oder Priesterschaften zählen.⁸ Freilich ist im Kontext der Initiationsgeschichte weniger der Begriff der ‚Initiation‘ als jener der ‚Transition‘ entscheidend. Van Gennep teilt Übergangsriten in drei Gruppen, nämlich in Trennungsriten, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten sowie Angliederungsriten. Während Trennungsriten einen Moment der Ablösung kennzeichnen wie begleiten und Angliederungsriten den Moment neuer Integration markieren, besetzen die Schwellen- bzw. Umwandlungsriten eine Phase zwischen Ablösung und Integration. Diese Riten haben eine Tendenz, sich über größere Zeiträume zu erstrecken und damit einer „Schwellen- bzw. Umwandlungsphase“⁹ oder „Transitionsphase“¹⁰ zu zunehmender Ausdehnung und Verselbständigung zu verhelfen. Die zu überschreitende Schwelle vermag auf diese Weise ein Eigengewicht zu gewinnen, durch das der Zustand eines un- oder unterbestimmten ‚Dazwischen‘ relative Stabilität erhält. Der Auseinandersetzung mit einer solchen Periode aber widmet sich die Initiationsgeschichte. Hier gilt es für den Helden, sich zu bewähren. Eine solche Bewährung ist, was Tiuri in Dragts Roman leistet. Es ist eine Bewährung, die ihn ins Erwachsenenalter führen, zugleich aber in den Ritterstand erheben wird.

Dass es um eine solche Bewährung geht, wird dabei im Roman selbst immer wieder deutlich gemacht. So wird Tiuri wiederholt darauf hingewiesen, sich über den Inhalt des von ihm getragenen Briefes oder über Konsequenzen seiner Übermittlung keine Gedanken zu machen. Für ihn soll allein die Durchführung seines Auftrags im Zentrum stehen. „Deine Aufgabe ist es, den Brief zu überbringen“ (195, vgl. auch 202), erklärt ihm der weise Einsiedler Menaures. Dass die Erfüllung des Auftrags Tiuri verändern wird und er ihm gerade damit erlaubt, die Schwelle der Initiation zu überschreiten, wird ebenfalls klar gesagt. „Und jetzt bist Du

7 Arnold van Gennep: Übergangsriten. (Les rites de passage). Übersetzt von Klaus Schomburg u. Sylvia M. Schomburg-Scherff. Frankfurt/M., New York u. Paris 1986, S. 21.

8 Vgl. die Beispiele in ebd., S. 71.

9 Ebd., S. 21.

10 Ebd., S. 28.

zurück, Reisender“, wird Tiuri nach Übermittlung der Botschaft auf dem Heimweg angesprochen: „[D]u bist anders – und doch derselbe.“ (439)¹¹

Für ein besseres Verständnis des *Briefs für den König* ist indes nicht allein eine Auseinandersetzung mit dem Prüfungscharakter der Weltbegegnung hilfreich, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der im Text beobachtbaren Vorstellung des Helden. Tiuri steht auf der Grenze zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter, aber nicht allein dies zeichnet ihn aus, sondern auch die Tatsache, dass er ein positiv konnotiertes und noch ungebundenes Individuum darstellt, das in seiner Ungebundenheit fasziniert. Tiuri verkörpert daher ein Konzept des ‚Jünglings‘, das im 18. und 19. Jahrhundert entsteht und das entgegen dem ersten Anschein keinesfalls einen schlichten Vorläufer des modernen ‚Jugendlichen‘ darstellt. Die Vorstellung des ‚Jugendlichen‘, die heute selbstverständlich geworden ist, entwickelt sich im Gegenteil an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zusätzlich und komplementär zu der des Jünglings. Der ‚Jugendliche‘ ist ursprünglich – bis hin zur Gleichsetzung ‚Jugendlicher = Verbrecher‘ – negativ konnotiert und man wird unterstellen dürfen, dass sich diese Konnotation nie völlig verloren hat.¹² Hingegen bezeichnet der Jüngling einen in jeder Hinsicht ausgezeichneten jungen Mann, der besonders über seine spezifische *soziale* Situation konturiert ist. „Das Jünglingshafte an den Jünglingen“, schreibt Lutz Roth, „ist weniger durch ihre Jugendlichkeit (wenn man damit das Lebensalter meint) als durch das Aufklärerische an ihnen bestimmt. [...] Das Leben der Jünglinge ist gekennzeichnet durch soziale Offenheit, durch eine unbestimmte Zukunft, durch die ungeklärte Identität [...]“.¹³ Erst in dieser Unbestimmtheit ist der Jüngling ein ästhetisch reizvolles Phänomen. Auch im *Brief für den König* geht es wesentlich darum, eine spezifische

11 Tiuri sieht sich auf seinem Weg als „einen Pilger mit einem wichtigen, aber geheimnisvollen Auftrag“ (180). Über den Wert von Pilgerfahrten aber wird im Roman gesagt: „Manche Leute begreifen nicht, warum jemand auf Pilgerfahrt geht; aber ich sage immer, dass es von großem Nutzen sein kann, auch wenn sich das vorher nicht berechnen lässt.“ (82) Man mag darüber streiten, ob der Begriff der ‚Pilgerfahrt‘ zur Bezeichnung von Tiuris Reise angemessen ist, aber offenkundig ist, dass in den zitierten Passagen ein Konzept anklingt, dem der zurückgelegte Weg mit all seinen Herausforderungen das Wichtigste ist, dessen Signifikanz auch die des Auftrags überlagert. Dies entspricht gänzlich der Logik der Initiationsgeschichte.

12 Vgl. Lutz Roth: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983, S. 96–114.

13 Ebd., S. 47.

Form von Offenheit zu inszenieren, nämlich von Möglichkeiten des Erlebens jenseits vertrauter und verfestigter Strukturen. Solches Erleben erscheint dem Jüngling angemessen. Historisch aber soll die Möglichkeit solcher Offenheit unter anderem im *Mittelalter* existiert haben.

III

Die Anbindung von Dragts Roman an die Gattungsgeschichte erlaubt eine erste Annäherung an die Fragen, weshalb *Der Brief für den König* in einer mittelalterlich wirkenden Welt spielt und wie diese Welt beschaffen ist. Dennoch gewinnen die Überlegungen insofern keine Trennschärfe, als jene Offenheit, die im Bild des Jünglings und der vergangenen Welt gefeiert wird, offenbar nicht *nur* im Mittelalter anzutreffen ist. Es lohnt daher, Dragts Roman zusätzlich auf zivilisationstheoretische Überlegungen rückzubeziehen, die eine genauere Bestimmung seines Mittelalterbildes erlauben. Als Referenztext darf hierbei Norbert Elias' zweibändige Schrift *Über den Prozeß der Zivilisation* nominiert werden.¹⁴ Das ursprünglich 1939 publizierte Werk mag aus heutiger Sicht holzschnittartig wirken und es bietet sicherlich keine differenzierte historische Analyse des Mittelalters. Für Beobachtungen an Dragts Roman kann es dennoch gewinnbringend genutzt werden, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil dieser Roman selbst keine spezifische geschichtliche Situation nachzustellen sucht und es ein hoffnungsloses Unterfangen wäre, ihn auf eine exakte *historische* Periode des Mittelalters abbilden zu wollen. Anders formuliert ist es gerade die Tatsache, dass die Modellierung des *Briefs für den König* nach realen Geschichtsverläufen diffus bleibt, die eine Anlegung der schematischen Kategorien Elias' sinnvoll macht.

Elias' Beschreibung historischer Prozesse ist bekanntermaßen rhetorisch zweigeteilt und wird in zwei Bänden entwickelt. Sie berücksichtigt dabei auch sachlich zwei Ebenen. Es geht einerseits um eine ‚Wandlung des Verhaltens‘, nämlich um eine zunehmende Zivilisierung, die wesentlich menschliche Selbstdisziplinierung ist. Diese Selbstdisziplinierung drückt sich im Errichten neuer Schamgrenzen und einer stetig gesteigerten Affektkontrolle aus. Es geht andererseits um eine ‚Wand-

14 Vgl. Norbert Elias: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und phylogenetische Untersuchungen*. 2 Bde. Frankfurt/M. 1997.

lung der Gesellschaft', die insbesondere von einer Feudalgesellschaft mit Naturalwirtschaft und gering entwickeltem Warenverkehr sowie einer relativ geringen Funktionsteilung zu einer höfischen Gesellschaft mit Geldwirtschaft, stärker entwickeltem Warenverkehr sowie deutlich stärkerer Funktionsteilung führt. Die Wandlung des Verhaltens geht für Elias aus der Wandlung der Gesellschaft hervor wie sie umgekehrt diese Wandlung befördert, sodass zwei Prozesse miteinander verklammert bzw. als Vorder- und Rückseite desselben Geschehens beschreibbar sind. Die Richtung der „immer differenzierteren Regelung der gesamten, psychischen Apparatur [der Menschen]“, schreibt er, „ist bestimmt durch die Richtung der gesellschaftlichen Differenzierung, durch die fortschreitende Funktionsteilung und die Ausweitung der Interdependenzketten, in die, mittelbar oder unmittelbar, jede Regung, jede Äußerung des Einzelnen unausweichlich eingegliedert ist“¹⁵.

An dieser Stelle ist besonders die Differenzierung zwischen Feudalgesellschaft und höfischer Gesellschaft wichtig. Das Feudalsystem, dessen Existenz Elias besonders auf das 12. und 13. Jahrhundert datiert,¹⁶ ist zunächst durch die relative Schwäche seiner monarchischen Zentralinstanzen ausgezeichnet. Diese Schwäche ergibt sich aus der Tatsache relativ gering entwickelter Interdependenzen zwischen den Menschen eines Territoriums, wie sie insbesondere im relativ gering entwickelten Handel, aber dem vorausgehend bereits im gering entwickelten Verkehrswesen greifbar wird. Der Monarch der Feudalgesellschaft ist zur Kontrolle seines Territoriums darauf angewiesen, Teilgebiete an Vasallen zu übertragen. Es fällt ihm äußerst schwer, seinerseits die Kontrolle über diese Vasallen zu behalten, die in den ihnen anvertrauten Gebieten weitgehend autark existieren und – als Folge davon – herrschen können. „Wem einmal für ein bestimmtes Gebiet vom Zentralherren die Herrschaftsfunktionen anvertraut waren“, schreibt Elias, „und wer damit tatsächlich über dieses Gebiet als Herr verfügte, der war, um sich und die Seinen zu ernähren und zu schützen, auf den Zentralherrn kaum noch angewiesen, wenigstens solange kein stärkerer Feind von außen oder aus der Nachbarschaft drohte.“¹⁷ Monarchen sind im Feudalsystem primär als militärische Füh-

15 Ebd., Bd. 2, S. 328.

16 Vgl. ebd., S. 85.

17 Ebd., S. 27.

rer wichtig, die ihre Relevanz erweisen, wenn ein Territorium durch externe Feinde bedroht ist. Hingegen erodiert ihre Macht in Friedenszeiten.

Die höfische Gesellschaft – die sich für Elias ab dem 11. Jahrhundert langsam zu entwickeln beginnt¹⁸ – sitzt demgegenüber einer zunehmenden Verflechtung der Menschen auf, die sich wesentlich aus einer intensivierten wirtschaftlichen Verbindung ergibt, welche in der Geldwirtschaft anschaulich und greifbar wird. Indem die Teilgebiete eines Territoriums miteinander verbunden werden und indem sie in einen Austausch von und Wettbewerb um Ressourcen eintreten, bilden sich Monopolisierungstendenzen, die langfristig zur Herausbildung einer stärksten und zentralen Macht im Territorium führen. Die königliche Herrschaft ist nun nicht mehr eine Herrschaft, die von Konjunkturen der Bedrohung abhängig ist, sondern sie ist in Friedens- wie Kriegzeiten gleichermaßen stark. Insbesondere hat sie die militärische Gewalt und die Macht, Steuern zu erheben und mit ihnen zu wirtschaften, erfolgreich auf sich konzentriert. Gestützt wird sie durch den höfischen Adel sowie durch die Mittel eines „straffer zentralisierten Beamtentums, eines stabilen, vorwiegend mit friedlichen Mitteln arbeitenden und ständig von der Zentrale dirigierten Herrschaftsapparats“¹⁹.

IV

Bildet man Dragts Roman auf die Kategorien Elias' ab, zeigt die von ihr entworfene Gesellschaft nicht ausschließlich, aber in signifikantem Maße Züge einer mittelalterlichen Feudalgesellschaft, die noch vor der Entwicklung einer eigentlich höfischen Zivilisation steht. Anders gesagt entwirft der Text das Bild einer Welt, in der nicht nur Verkehr und Handel eingeschränkt existieren, sondern in der auch zentralistische Herrschaftskräfte nur bedingte Relevanz haben.

Dies mag auf den ersten Blick erstaunen, denn nicht nur heißt der Roman *Der Brief für den König*, sondern in ihm wird auf die Macht und die moralische Integrität gleich zweier Könige sowie auf die grundsätzliche Stabilität ihrer Reiche viel Wert gelegt. Der Text besetzt die Vorstellung des gerechten und weisen, vor allem aber starken Königs

18 Vgl. ebd., S. 152.

19 Ebd., S. 41.

unzweideutig positiv. Auch ist die Treue zum König für ihn ein hoher Wert, dessen Gewicht immer wieder betont wird. So gilt für Tiuris Vater, der selbst Ritter ist, dass er König Dagonauts „Willen als Gesetz an[sieht]“ (447). Zwar verstößt Tiuri mit seiner Flucht gegen die vom König gesetzten Regeln, doch ist dieser Verstoß durch besondere Umstände und die Gebote eines weiteren Königs begründet.

Der positiven Besetzung der Könige entspricht, dass die Pracht zumal des Hofes König Unauwens betont und breit dargestellt wird. Die Hauptstadt seines Reiches ist „riesig[]“ und durch „viele Türme“ (371) ausgezeichnet. Auch wird über den Palast berichtet, er habe „Säle mit Fenstern aus buntem Glas und Wänden, die mit Malereien und Heiligenporträts geschmückt waren“. Es gibt „Korridore mit farbigen Mosaiken, marmornen Treppen, Skulpturen aus Holz, Bronze und Stein“ sowie einen „terrassenartig angelegten Garten“ (392).

So beeindruckend all dies ist, so deutlich wird freilich bei näherem Hinsehen, dass die königliche Herrschaft in Dragts Roman problematisch bleibt und nicht nur beglaubigt, sondern auch in Zweifel gezogen ist. Diese Zweifel manifestieren sich im Text freilich weniger in symbolischer Verdichtung denn im Gesamt des Erzählten. Während von den herausragenden Eigenschaften der Könige und der Treue ihrer Untertanen punktuell geredet wird und während ihre Macht in Schmuckstücken, Städten und einzelnen Bauwerken gezeigt wird, entwirft die *Handlung* des Textes zugleich ein Gegenbild. Ein Hauptaugenmerk liegt hier auf Rittern, von denen gerade prominent auftretende Figuren unablässig reisen und ihr Handeln auch dann selbst bestimmen, wenn sie sich einem König verpflichtet sehen und sich Richtlinien von diesem König vorgeben lassen. Auch gilt sowohl für das Königreich Dagonaut wie das Königreich Unauwen, dass die königliche Gewalt in ihnen begrenzt wie ständiger Bedrohung ausgesetzt ist.

Durch das Königreich Dagonaut marodieren Ritter und Reiterbanden, die hier politische Kämpfe austragen, welche mit Dagonaut nichts zu tun haben (vgl. 121f.). Eine solche Reitergruppe lockt den Schwarzen Ritter mit dem Weißen Schild in einen Hinterhalt und ermordet ihn. Es ist nicht König Dagonaut, der auf den Mord in seinem Reich reagiert, sondern es sind fahrende, keineswegs Dagonaut unterstellte Ritter, die sich auf eigene Initiative zu den so genannten Grauen Rittern verbin-

den, um Rache für den Getöteten zu nehmen. Durch ihr ungebremsstes Handeln bestärken sie den Eindruck eines königlichen Machtvakuums.

Als Tiuri auf einer Burg namens Mistrinaut übernachtet, sieht er sich mit den Grauen Rittern konfrontiert, die ihn fälschlich für den Mörder halten. Der Burgherr Rafox ist ein Vasall Dagonauts, was vor allem heißt, dass Dagonaut ihn als Burgherrn anerkennt. Die Anerkennung ist der Dank dafür, dass der „aus einem anderen Land“ (82f.) kommende Rafox den vorangehenden bösen Herrn der Burg erschlug, wozu offenbar weder der König noch seine Ritter fähig waren. Rafox ist mit den Grauen Rittern befreundet, und so verhindert er – trotz halbherziger Hilfe für Tiuri – nicht, dass sie versuchen, den Jüngling ohne Anhörung zu erschlagen. Dies geschieht, obwohl mindestens die Grauen Ritter ahnen, dass Tiuri ein Schildknappe von Dagonauts Hof und Sohn eines seiner wichtigsten Ritter ist. Zugespitzt formuliert darf man daher vermuten, dass König Dagonaut den Grauen Rittern weitgehend gleichgültig ist, während Rafox sich zwischen Vasallentreue und Freundschaft gefangen findet und sich für die Freundschaft entscheidet.²⁰

Mögen die Verhältnisse im Reich Dagonaut prekär sein, sind sie in Unauwen geradezu dramatisch. Hier findet in der Stadt Dangria ein faktischer Verrat am König statt, der nur durch einen Aufstand mutiger Bürger beendet wird. Diese Bürger handeln im Namen des Königs und doch eigenmächtig und sie stellen eine Autorität des Königs wieder her, die er selbst nicht zu sichern vermag. Auffällig sind auch Zerfallsprozesse an den Rändern des Königreichs. Der zweitgeborene Sohn des Königs, Viridian, wird von seinem Vater nicht nur zum Statthalter der Südprominz des Reiches ernannt, sondern er nutzt seine Vollmachten sogleich, um sich als eigenmächtiger Herrscher zu etablieren. Er marschiert im Nachbarland Evillan ein und unterwirft es, widersetzt sich der Anordnung des Vaters, sich aus dem besetzten Land zurückzuziehen, und löst einen Bürgerkrieg aus, in dem er unterliegt, ohne ganz geschlagen zu werden. Daraufhin zieht er sich in das okkupierte Nachbarland zurück, zu dessen König er sich erklärt, und führt von hier aus

20 Mindestens überraschend kommt Rafox' Erklärung, er hätte Tiuri im Notfall gegen die Grauen Ritter geschützt – eine Erklärung, die er abgibt, nachdem die Gefahr für Tiuri vorbei ist (vgl. 116). Immerhin hatte er ihn zuvor bereits bewaffnet, um ihm eine geringe Chance im Kampf gegen die Grauen Ritter zu geben (vgl. 107).

einen Kleinkrieg gegen das Reich seines Vaters. Zwar verhandelt er schließlich um Frieden, aber nur mit dem „verbrecherische[n] Plan“ (407), den eigenen Bruder zu ermorden, um Kronprinz zu werden.

V

Was historisch interessant sein mag, ist zugleich poetologisch signifikant. Man darf davon ausgehen, dass die Welt des *Briefs für den König* nicht deshalb bestimmte Züge trägt, weil der Roman als fiktionale Mittelalterstudie gedacht war. Es handelt sich nicht um einen aufklärerischen Text, der die Vorstellung einer historischen Zeit mit fiktivem Geschehen anreichert oder der eine bestimmte Gesellschaftsform veranschaulichen will, um Lehrstoff in angenehmer Weise zu vermitteln. Im Gegenteil werden historische Konstellationen dichterisch neu gedeutet und bestimmt. Die Welt des Romans ist eine parzellierte Welt begrenzter Reichweiten und Verbindungen. Sie ist eine Welt getrennter Orte und getrennter Zeiten, in der zwischen Hier und Dort radikale Unterschiede möglich sind und das Heute nur bedingt mit dem Gestern zusammenhängt. Es geht um eine Welt insularer Existenzen, die dem Protagonisten Tiuri das Erleben seiner Abenteuer erst ermöglicht.

Die soziale Struktur und die zivilisatorische Ordnung der dargestellten Welt sind daher zwar nicht das Thema des Romans. Es gibt im Text keine entsprechende systematische Darstellung und es gibt keine Debatten über das Verkehrswesen des Reiches Unauwen oder über die Ständeordnung. Sehr wohl aber ist die dargestellte Zivilisation für den Text poetologisch wichtig, weil sie die Kontur und die Anordnung der erzählten Ereignisse bedingt. Sie ermöglicht es, Tiuris Erleben in Etappen zu organisieren, die den Charakter weitgehend isolierter Prüfungen gewinnen, welche nacheinander zu durchstehen sind. Ob Tiuri einem Narren im Wald begegnet oder die Großen Berge überquert, gilt jeweils gleichermaßen, dass er auf eine einzelne ihm entgegentretende Herausforderung trifft, die konzentriert bewältigt werden muss und kann.

Nun scheint die These einer parzellierten Welt und eines zerfallenden Geschehens auf den ersten Blick der gesamten Anlage des *Briefs für den König* zu widersprechen. Eine Vielzahl von Aspekten sorgt unzweifelhaft dafür, dass der Roman eine einzige, in sich zusammenhängende

Geschichte erzählt. Es geht um eine Reise des Protagonisten, die *ein* Ziel hat und die nicht nur, aber besonders durch eine feindliche Macht bedroht wird. Tiuri erwirbt auf seinem Weg ein kohärentes und stetig wachsendes Wissen, das ihm die Hintergründe des eigenen Auftrags immer klarer erscheinen lässt. Auch kehrt er am Ende des Romans in jene Heimat zurück, von der er ausgegangen war, wobei sich seine Reise als überaus folgenreich für sein weiteres Schicksal erweist und nicht bloß eine zu vergessende Episode darstellt.

Die skizzierten Beobachtungen sind jedoch in mehrfacher Hinsicht zu ergänzen und es sind erst diese Ergänzungen, die der Diskussion von Dragts Roman Spezifik verleihen. Tiuri unternimmt tatsächlich eine Reise, aber eine Reise, deren Teile seltsam unverbunden scheinen und primär in einem Nacheinander organisiert sind, das eher den Eindruck der Addition denn der Verflechtung hervorruft. Er ist besonders aus einer Richtung bedroht, und doch tritt diese Bedrohung allenfalls bedingt als eine Bedrohung auf. Sie manifestiert sich nur punktuell und wandelt dabei ihre Erscheinung, wenn die Roten Reiter gegen den Meuchelmörder Jaro und schließlich den Erzschorken Slupor ausgetauscht werden, wobei eine am Anfang auftretende massive feindliche Macht am Ende durch ein einzelnes, zwar überaus heimtückisches, aber in seinen Kräften doch begrenztes Individuum ersetzt ist.²¹ Tiuri erwirbt wachsendes Wissen, aber dies steht mit seinem eigentlichen Auftrag oft nur lose in Verbindung. Gerade die Informationen über den Kampf der Königssöhne sind für seine Reiseerfahrung nahezu bedeutungslos. Die Reise ist für Tiuris weiteres Leben schließlich folgenschwer. Dennoch wird ihre Binnenstruktur dadurch wenig affiziert, die die Struktur einer in sich zerfallenen Einheit ist.

21 So ist insbesondere Slupors letzter Anschlag auf Tiuris Leben zwar durchdacht, sein Erfolg ist aber in hohem Maße vom Zufall abhängig (vgl. 372–375). Die nahezu dämonische Kraft und die außergewöhnliche Verschlagenheit, die Slupor im Buch zugesprochen werden (vgl. 209), entwickelt er daher im entscheidenden Moment nicht. Bereits zuvor hatte er sich jedoch von Feldarbeitern und kläffenden Hunden von der Ausführung seiner Pläne abhalten lassen (vgl. 397).

VI

Einwände gegen die These einer parzellierten Welt lassen sich indes noch grundlegender formulieren, und zwar zumal dann, wenn man diese These schlagwortartig verkürzt. *Der Brief für den König* entwirft nämlich auch das Bild einer geordneten Welt, die dem mittelalterlichen *ordo*-Gedanken entspricht. Aus dieser Perspektive betrachtet scheint es widersinnig, die dargestellte Welt als brüchig oder fragmentiert zu betrachten. Im Gegenteil soll sie offenbar in besonderer Weise harmonisch und geschlossen wirken. In ihr soll eine zugleich gottgegebene und ‚natürliche‘ Ordnung anzutreffen sein. Dies zeigt sich vor allem daran, dass Dragt sich bemüht, die Romanwelt in mehr als einer Weise metaphysisch aufzuladen und zu veredeln.

So ist eine Zahlen- wie Farbsymbolik auffällig, die immer wieder erscheint. Drei Reiche stehen im Zentrum des Buches. Es gibt einen – guten – Schwarzen Ritter mit dem Weißen Schild, der seine schwarze Rüstung freilich nur zur Tarnung nutzt und sich bald wieder in Weiß zeigen möchte. Ihm steht ein – böser – Schwarzer Ritter mit dem Roten Schild gegenüber, der die schwarze Rüstung grundsätzlich trägt und sich mit Roten Reitern umgibt. Es gibt Graue Ritter, die sich zusammengetan haben, den Tod des schwarzen Ritters mit dem Weißen Schild zu rächen. Sie kommen aus verschiedenen Reichen und den vier Himmelsrichtungen.

Auffällig ist auch das Bemühen, Beziehungen zwischen Hauptfiguren herzustellen, die nicht bloß sachlich gestiftet sind, sondern die ‚natürlich‘, was wesentlich heißt: familiär fundiert sind. Dient dies zuvörderst dem Zweck, die Signifikanz der Beziehungen zu erhöhen, so sorgt es zugleich dafür, dass die Figuren in ihrer Verflechtung eine geschlossene Sphäre erzeugen, durch die der besondere Wert des Einzelnen mit verbürgt wird. So ist Tiuri nicht nur Tiuri, sondern Sohn des Ritters Tiuri des Tapferen, der ihm vorausgeht und durch seine Gestalt Tiuris charakterlichen Wert beglaubigt. König Unauwens Ritter ‚Iwein aus den Mondhügeln‘ hat – um ein weiteres Beispiel zu geben – gleich zwei Söhne, die als Ritter dienen und Iwein und Ewein heißen. Selbst das Pferd des Schwarzen Ritters mit dem Weißen Schild, Ardanwen, hat einen Bruder namens Idanwen, der vom Ritter ‚Marwen von Iduna‘ geritten wird. Auch Feindschaften und Konflikte sind indes verwandtschaftlich

fundiert und daher mehr als nur akzidentiell gegeben. Sie sind natürlich bzw. genauer: widernatürlich begründet und erweisen damit gleichzeitig eine besondere Signifikanz wie eine gegebene, wenn auch temporär gestörte Ordnung der Welt. Der Kampf der Prinzen findet eine Spiegelung in der Tatsache, dass auch König Unauwen einen Zwilling Bruder hat, der jedoch aller weltlichen Macht entsagte und sich als weiser Einsiedler in die Berge zurückzog.

Die Welt des Romans ist auch eine Welt, die wesentlich durch eine kleine Zahl herausragender Einzelner geprägt ist, welche vor allem durch die auftretenden Ritter dargestellt werden. Sie haben das Recht zu großen Taten, weil sie große Kräfte besitzen. Umgekehrt entsprechen den Aufgaben, denen der Einzelne sich gegenüber sieht, in der Welt des Romans die Kräfte, über die er verfügt.

Um die Fähigkeiten der Ritter zu erweisen, trägt Dragt zwei Zeitstufen in die dargestellte Welt ein, nämlich die Zeit von Tiuris Gegenwart und eine Vergangenheit, die mythische Züge hat. Diese Vergangenheit aber liegt im Roman nicht in weiter Ferne, sondern im unmittelbaren Gestern und sie wird durch die Gestalten einzelner Ritter an das Heute gebunden. So ist der Schwarze Ritter mit dem Weißen Schild nicht nur eine reale Figur, sondern auch Gegenstand von Gesängen. Er changiert zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Überhaupt aber ist für die Ritter charakteristisch, dass sie bereits zu Lebzeiten verschriftlichte Legende sind. „Du hast doch sicher schon einige Namen gehört“, spricht der Zollwächter Warmin zu Tiuri. „Ardian, mein Herr, und Wardian, sein Bruder; Ritter Iwein, dessen Burg ihr dort seht, und seine Söhne, die noch jung sind. [...] Oh, ich könnte noch viel mehr Namen nennen und von ihren Taten erzählen, aber mein Herr kann das wesentlich besser. Er hat viele dicke Bücher, die nur die Geschichte dieses Landes enthalten.“ (360) Es ist durchaus charakteristisch für Dragts Roman, dass in der Konstruktion von zwei Zeitstufen Brüche und Spannungen auftreten. Nicht nur der als ‚unüberwindbar‘ geltende Schwarze Ritter mit dem Weißen Schild liegt am Beginn der eigentlichen Romanhandlung sterbend im Wald. Die mythische Größe auch weiterer Ritter vermag sich in ihrem Handeln zu der Zeit von Tiuris Reise nicht zu zeigen. So ist der Tod des Schwarzen Ritters mit dem Weißen Schild ein Tod durch Verrat und durch eine feindliche Übermacht, und doch gerade dadurch

ein Tod, dem abgeht, was der Grund für Sagen und Gesänge ist, nämlich die Vollbringung des Unwahrscheinlichen und die Durchsetzung angesichts scheinbarer Unterlegenheit. Die Grauen Ritter aber finden sich zwar zusammen, um die Mörder zu fangen. Als sie auf sie stoßen, lassen sie sie jedoch – nach dem Austausch einiger Worte – kampflos entkommen, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sie eine Auseinandersetzung fürchten, in der sie numerisch unterlegen sind (vgl. 122). Alternativ verfolgen sie den Plan, einen unbewaffneten Jüngling zu erschlagen.

Es bleibt zu ergänzen, dass die Welt des *Briefs für den König* auch eine Welt der Stände, eine Welt klarer Rechte und Pflichten und eindeutiger Hierarchien ist. Allerdings erhält mit Piak ein Junge aus den Bergen die Chance, Schildknappe und langfristig womöglich sogar Ritter zu werden, was einen bemerkenswerten Aufstieg in der Ständeordnung bedeutet. Selbst dieser Aufstieg freilich ist im Text vorbereitet, denn Piak war bereits in den Bergen „treuer Freund und Helfer“ (198) des Einsiedlers Menaures, bei dem es sich um niemand geringeren als den Zwillingsbruder von König Unauwen handelt.

Nun ist hervorzuheben, dass die Vision einer göttlich geordneten, ‚natürlichen‘ Welt offenbar eine kosmologische Vision ist, die einen Zerfall dieser Welt in Herrschaftsbereiche und eine gesellschaftliche Fragmentierung nicht ausschließt. Selbst an der Stelle, wo der Gedanke der gottgegebenen Ordnung in eine Vision gesellschaftlicher Stasis übersetzt wird – nämlich: im Ständegedanken –, bedeutet dies keineswegs, dass geographische Mobilität gänzlich unmöglich wäre. So erscheint Tiuri zwar als Person, die in einer geordneten und tendenziell unbeweglichen Welt auf Wanderschaft ist. Seine Wanderschaft ist freilich in der Ordnung der Welt selbst angelegt, insofern er als (angehender) Ritter einer Personengruppe bzw. einem Stand zugehört, der die bestehende Welt konstitutiv durchquert. Dass „jeder seinen Platz“ habe, erklärt passend eine Figur in Dragts Roman, um freilich einzuschränken, „außer den Rastlosen, die nirgends Ruhe finden, und den jungen Leuten, die auf Abenteuer aus sind“ (242).

VII

Es ist grundlegend zu betonen, dass die Welt von Dragts Roman dazu konstruiert scheint, den Protagonisten Tiuri freizusetzen und ihm Raum zu geben. Dieser Raum erlaubt Tiuri nicht nur eine beliebige Reise, sondern eine solche, auf der er in überraschender Weise mit immer neuen Herausforderungen konfrontiert ist und während der er unerwartete Erlebnisse hat. Die Freiheit Tiuris erweist sich freilich auch als eine Isolation, die ihn verwundbar macht und damit hilft, die Spannung des Romans zu steigern.

Zugleich ist die Struktur der dargestellten ‚mittelalterlichen‘ Welt Grundlage gegenläufiger Tendenzen. Sie erst gibt Tiuris Reise Wahrscheinlichkeit, indem sie ihn schützt und verhindert, dass er von einer institutionellen und damit überindividuellen Macht erdrückt wird, also Apparaturen der Herrschaft unterliegt, die ihm die Welt verstellen. Die ‚feudale‘ Welt ist eine Welt menschlicher Individuen und damit allein eine Welt, in der der Jüngling Tiuri sich plausibel behaupten kann.

Möchte man den genannten Aspekten nachgehen, kann man erneut mit einer Betrachtung von Passagen beginnen, in denen der Roman aus der Sicht von Erwachsenen Sinndefizite zeigt. Tatsächlich führt Tiuri seinen Auftrag in bedenklicher Weise aus. Sein Handeln ist durch einen unbedingten Willen zur Geheimhaltung seiner Ziele gekennzeichnet. Begründet wird dies damit, dass er dem sterbenden Schwarzen Ritter mit dem Weißen Schild diese Geheimhaltung geschworen hat. „Aber mein Geheimnis“, sagt er, „gehört nicht mir allein, und ich kann es Euch nicht verraten.“ (134) Freilich nützt Tiuris Drang zum Schweigen im Roman vor allem Tiuris Feinden. Sie wissen ohnehin um seinen Auftrag und müssen durch Tiuri nicht darüber informiert werden. Dagegen macht sich Tiuri durch seinen Unwillen, die eigenen Ziele auch nur andeutungsweise zu enthüllen, zahlreiche potentielle Freunde zu Gegnern. Da er nicht spricht, erzeugt er beständig Hindernisse an Orten, an denen er sonst Unterstützung erfahren würde. Der Herr von Burg Mistrinaut, die Grauen Ritter und der Zollherr am Regenbogenfluss verlangsamten und bedrohen Tiuris Reise immer wieder neu und immer wieder gleich, weil er immer wieder schweigt.

Man mag auf diese Beobachtung entgegnen, für Tiuri sei es unmöglich, Freund und Feind zu scheiden. Tatsächlich äußert er sich selbst in

diesem Sinne, wenn er etwa festhält: „Es ist ein Jammer, aber ich kann und darf niemandem trauen.“ (293) Es bleibt freilich zu ergänzen, dass Tiuri eine bemerkenswerte grundsätzliche Bereitschaft hat, sich für Feinde zu entblößen. Gleich zweimal gewinnt er im Text eine mit Autorität ausgestattete bewaffnete Eskorte. Sowohl die Grauen Ritter als auch die Zollwächter des Regenbogenflusses wären fähig, Angriffe von ihm abzuwehren, und darüber hinaus dazu in der Lage, ihm alle Schranken zu öffnen und ihn in kürzester Zeit zum König zu geleiten. Zweimal aber gibt Tiuri die Begleiter auf. „Ihr könnt uns ruhigen Gewissens verlassen“ (366), sagt er zum Zollwächter Warmin und schlägt auch dessen wiederholtes Angebot der Begleitung aus. In beiden Fällen verliert er nicht nur den Schutz seines Leibes. Er verlangsamt auch seine Reise und die Ausführung seines Auftrags erheblich.

Man kann Tiuris Entscheidungen als Entscheidungen eines Sechzehnjährigen erklären. Tatsächlich aber geht es weniger um literarische Figurenpsychologie denn um eine Poetik der Spannung, die die Schwächung und Einzelstellung des Helden braucht. Sie verweist auf die dargestellte Welt, in der der Abschied Tiuris von seinen Begleitern nicht zufällig entweder an einer geographischen Grenze erfolgt oder durch die zunehmende Entfernung der Eskorte von ihrer Heimat immer notwendiger scheint. Die dargestellte Welt ist eine Welt, die die Vereinzelung des Helden begünstigt, indem sie keine Welt eines kontinuierlichen gesellschaftlichen Zusammenhangs ist, sondern eine Welt, die zerfällt und in der beständig neue Herrschaftsbereiche, neue Lebensordnungen und neue personale Konstellationen entstehen.

VIII

Dem entsprechend – und doch gegenläufig – wird Tiuri zwar aus mehreren Richtungen bedroht, doch erreicht diese Bedrohung nie, was man die erstickende Kraft institutioneller Geschlossenheit nennen könnte. Es gibt zwar mehr als nur eine gegnerische, Tiuri behindernde Personengruppe, aber es gibt keinen Apparat, der systematisch und weitreichend Tiuris Weg blockieren könnte. So ist auffällig, wie passiv König Dagonaut es hinnimmt, dass einer seiner Knappen – und Sohn eines seiner prominentesten Ritter – in der Nacht vor dem Ritterschlag

flieht und nach Westen aufbricht. Versuche einer Benachrichtigung von Vasallen oder Versuche, dem Flüchtigen den Weg zu verstellen und dafür eigene Ressourcen aufzubieten, unterbleiben. Auf Burg Mistri-naut weiß man zwar um den ungewöhnlichen Fall des entlaufenen Knappen, aber nur vom Hörensagen und ohne Handlungsanweisung.

Auch Feinde aber begegnen Tiuri entweder zufällig oder sie suchen – sofern sie ihn über einen längeren Zeitraum verfolgen – ihren Erfolg in unsystematischen Gelegenheitsattacken, die nicht zu nutzen vermögen, was man Institutionalität nennt. Zwar gilt, dass sich gerade Tiuris Todfeinde ausschließlich auf fremdem Territorium bewegen. Offenkundig ist bei näherem Hinsehen dennoch, dass im Versuch, Tiuri zu stoppen, dasjenige wenig Anwendung findet, was bis heute nicht umsonst als Signum der höfischen Welt gilt und was eine Nutzung von Institutionalität in der Fremde verriete, nämlich Intrige und politischer Verrat. Allein in der Stadt Dangria taucht für einen Moment eine Ahnung entsprechender Möglichkeiten auf. Der Verbrecher Slupor nutzt dabei bezeichnenderweise das Medium der Brieftaube, um große Distanzen zu überbrücken und Tiuri den Weg im Voraus zu verlegen. Charakteristisch für das Romangeschehen ist dies freilich nicht, und so wird auch der einfallsreiche Slupor bei einem späteren Versuch, zu Tiuri zu gelangen, vom Bellen eines simplen Hofhundes verscheucht (vgl. 397).

Dem unsystematischen und instabilen Charakter einer Bedrohung Tiuris entsprechen seine generellen Erlebnisse. Sie ergeben sich aus der Struktur der mittelalterlichen Welt, in der er sich bewegt. Tiuris Weg ist ein Weg, dem an neuen Orten stets radikal Neues entgegentritt, während Zurückgelassenes abgestreift und vergessen werden kann. Zwar gibt es eine Kontinuität des Reisezieles. Auch existiert eine Kontinuität der Verfolgung, die allerdings etappenweise abnimmt, bis Tiuri – wenn auch voreilig – glauben kann, sie sei beendet. Dennoch wirkt die Welt aus *Der Brief für den König* wie eine Welt, an der stets Anderes und Neues auf die Protagonisten zutritt, die Notwendigkeit der Erinnerung aber vergleichsweise gering ist. Nicht zuletzt wird dabei eine poetische Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Helden-Jünglings erreicht. So sind auch Tiuris Abenteuer, die Kämpfe, die er zu bestehen hat, und die Ängste, die er erleidet, insular. Die Herausforderungen, denen er sich stellen muss, erfolgen im Nacheinander, kaum jemals zeitgleich oder

einander überlagernd und kaum jemals so, dass nicht Gelegenheit wäre, sich zu erholen und auf die nächste Herausforderung vorzubereiten. Sie haben eher einen seriellen denn einen sich verdichtenden, den Protagonisten verschlingenden Charakter.

In Dragts Roman entspricht dem eine mittelalterliche Welt, in der es Könige und Burgen, Geld und Straßen, Brücken und Ritter gibt und in der doch die gesellschaftlichen Verflechtungen so dünn und lose sind, dass sie den angemessenen Raum für eine Reise voller Abenteuer bieten, auf der der Jüngling Tiuri als Einzelner zu bestehen vermag. Es ist eine letztlich dezentrierte Welt, die sich einem Reisen in Etappen anbietet, welches die Bewährung des Initianden in einer poetologisch kontrollierten Weise ermöglicht.

Silvan Wagner (Bayreuth)

Walter Moers' *Der Schreckenmeister*

Ein postmodernes Zitat der Frühen Neuzeit und sein literaturdidaktischer Mehrwert

Didaktische Vorbemerkungen

Die Mediävistik hat keinen guten Stand in der Schule. Diese Klage ist schon seit langem topisch.¹ Von fachwissenschaftlicher Seite aus reagiert man darauf spätestens seit der curricularen Reform der 1970er Jahre damit, dass man die Notwendigkeit mediävistischer Inhalte im schulischen Deutschunterricht herausstreicht,² sei es mit dem Jauss'schen Alteritäts-

-
- 1 Vgl. etwa Janota, Johannes: Germanistische Mediävistik. Von den Schwierigkeiten und der Faszination eines Neubeginns. In: Der Deutschunterricht 1 (1989), S. 3–11; Raitz, Walter: Ein Relikt mit Zukunft? Deutsche Literatur des Mittelalters im Unterricht. In: Der Deutschunterricht 2 (1992), S. 3–12; Diehr, Achim: Ist das Mittelalter für die Schule noch zu retten? Überlegungen zur Didaktik mittelalterlicher Literatur. In: JOWG 15 (2005), S. 159–175. Vgl. dazu ausführlich aus deutschdidaktischer Sichtweise Karg, Ina: *...und waz si guoter lere wernt...* Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Frankfurt am Main 1998, S. 9–30, prägnant S. 16: „Die neuere Literaturdidaktik zeigt kein Interesse an mittelalterlichen Texten, Vorschläge für die Behandlung im Unterricht nehmen von didaktischen Konzepten, die anhand von anderem Material entwickelt werden, nichts wahr, die Hochschulmediävistik blickt wenig auf die Didaktik und gar nicht auf die Schule, und umgekehrt ist das Verhältnis kaum entspannter.“
 - 2 Ina Karg deutet die Problematik dieser jüngeren Lernzielorientierung insbesondere für die Mediävistik an: „In dem Augenblick nämlich, in dem ein Bildungskonzept die Selbstverständlichkeit von Tradition und überkommenem Kanon nicht mehr akzeptiert, sondern Lernzielorientierung fordert, gerät die Didaktik in Zugzwang, Begründungen zu liefern, warum und zu welchem Zweck welcher Gegenstand unterrichtliche Relevanz erhält. Nun schließt zwar die Forderung nach lernzielorientierter Begründung der Gegenstände nicht notwendigerweise bestimmte Gegenstände aus. Doch lassen sich umgekehrt daraus schwerlich Argumente für die Unverzichtbarkeit bestimmter Texte finden.“ (Karg [1998], S. 17). Es wäre darüber hinaus bestärkend zu betonen, dass dieses Dilemma für alle Texte gilt, auch für beispielsweise Goethes *Faust*: Kein literarischer Text ist unverzichtbar für eine literarische Bildung (vgl. etwa auch Deifuß, Holger: Aktualität und Modernität mittelalterlicher Literatur? Anmerkungen zum ‚lautlosen Begräbnis‘ älterer deutscher Literatur im modernen Deutschunterricht. In: JOWG 15 (2005), S. 143–157, hier S. 146) – bei manchen Texten fällt es aus Traditionsgründen lediglich leichter, Unverzichtbarkeit zu behaupten, ohne Widerspruch befürchten zu müssen.

paradigma³ oder mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins.⁴ Auch der vorliegende Tagungsband leistet mit seiner Themenstellung einen wichtigen und neuen Beitrag für diese Rechtfertigung, denn die unstrittige Faszination mittelalterlich angehauchter Kinder- und Jugendliteratur ist hier ein wichtiges Argument: Die didaktische Auseinandersetzung mit der literarischen Rezeption des Mythos Mittelalter⁵ ist zwar nur mittelbar ein Beitrag zum Thema *Mediävistik* in der Schule, umso mehr aber ist es eine notwendige und bislang vernachlässigte⁶ Auseinandersetzung mit dem Thema *Mittelalter* in der Schule.

In diesem Beitrag zum Thema möchte ich diese Diskussion nicht führen bzw. nur implizit dazu Stellung nehmen. Stattdessen möchte ich die Fragerichtung gewissermaßen umkehren – man könnte von einer gezielten Blauäugigkeit angesichts der aktuellen Verhältnisse sprechen – und danach fragen, was der schulische Deutschunterricht für die germanistische Mediävistik leisten kann, freilich ohne die grundsätzlichen Ziele des gymnasialen Deutschunterrichts zu ignorieren. Ich suche damit nach Lehrinhalten, die einerseits für die germanistische Mediävistik anschlussfähig sind und deren Behandlung im schulischen Deutschunterricht andererseits als wichtig eingestuft werden kann.⁷

Diese doppelte Zielsetzung ist, so die Grundannahme dieses Beitrags, gut zu erreichen durch die schulische Behandlung postmoderner Jugendliteratur, die literarisch anspruchsvoll mittelalterliche Erzählmuster verhandelt und ggf. auch inhaltliche Bezüge zum Mittelalter herstellt. Heraus-

3 Vgl. etwa Raitz (1992).

4 Vgl. etwa Brackert, Helmut; Christ, Hannelore; Holzschuh, Horst: Einleitung. Zur gesellschaftlichen Funktion mittelalterlicher Literatur in der Schule. In: Dies. (Hg.): Literatur in der Schule. Band II. Mittelalterliche Texte im Unterricht – 2. Teil. München 1976, S. 9–35, hier S. 14–31.

5 Vgl. dazu den Beitrag von Jana Jürgs in diesem Band, der die schulische Behandlung von literarischen Mittelalterbildern unter dem Mythosbegriff diskutiert.

6 Bei aller Kritik am eigenen Fach muss hier aber auch betont werden, dass dieses ‚Versäumnis‘ gut verständlich ist: Auch die Barockforschung etwa beschäftigt sich eher mit der Literatur zur Zeit des 30-jährigen Krieges als z. B. mit Ka Jo Böhlens *Der Friedensläufer – Eine Erzählung aus der Zeit des Dreißigjährigen Krieges* aus dem Jahr 2002. Gerade in diesem Bereich würde die Deutschdidaktik Gefahr laufen, sich tendenziell überflüssig zu machen, wenn sie auf einer Bringschuld der Fachwissenschaft Mediävistik besteht.

7 Wer ernst machen will mit der oft als defizitär oder gar als nicht vorhanden beklagten Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis, der muss auch jedem Kommunikationsteilnehmer die Wahrung eigener Interessen erlauben. Eine längerfristige Zusammenarbeit kann nur auf dieser Basis aufbauen.

ragende Beispiele dafür liefert das literarische Werk Walter Moers, hier exemplarisch behandelt anhand seines Romans *Der Schreckenmeister*⁸.

Der didaktische Ansatz primär an Erzählmustern anstatt (wie üblich) an inhaltlichen Aspekten verlangt noch einige Vorbemerkungen vor der Beschäftigung mit Moers' Roman, denn die inhaltliche Orientierung zeitigt durchaus problematische Nebeneffekte, wie sich in der Lehrerausbildung zeigt. Bei universitären Seminaren zum Themenbereich Mittelalter in der Schule kristallisiert sich in studentischen Herangehensweisen an einer didaktischen Aufbereitung mittelalterlicher oder mittelalterorientierter Literatur eine dominante Standardmöglichkeit heraus: der Vergleich mit der historischen Realität des Mittelalters.⁹

Ein solcher Vergleich führt – außer er besitzt eine literaturwissenschaftliche Zielrichtung – freilich zu nichts anderem, als zu einer Reduktion von Literatur auf unzureichende Faktenschilderung¹⁰, und Literaturdidaktik wird unter der Hand zu einer fragwürdigen Geschichtsdidaktik, die zudem in der Regel von dafür nicht ausgebildeten Lehrern betrieben würde. Die Dominanz historischer anstatt literarischer Ansätze dürfte sich auch durch die verführerische Möglichkeit ergeben, eine scheinbar objektive Bewertungsgrundlage im schulischen Literaturunterricht durch das Abfragen historischer Fakten anstatt literaturanalytischer Fertigkeiten zu erreichen – eine Möglichkeit, die keine valide Prüfungsform für den Literaturunterricht darstellen kann, solange es sich nicht um literaturgeschichtliche Fakten handelt (die für den Bereich der

8 Vgl. Moers, Walter: *Der Schreckenmeister*. München und Zürich 2009.

9 Diese historische Orientierung ist bereits vorgezeichnet in der mittelalterorientierten Jugendliteratur des 18. und 19. Jahrhunderts, vgl. den Beitrag von Sebastian Schmideler in diesem Band. Auch die fachdidaktische Beschäftigung mit mittelalterlicher Literatur hat grundsätzlich – mit unterschiedlichem Fokus – den historischen Vergleich dominant gesetzt: Bracker; Christ; Holzschuh (1976) spezifizieren dies in einem sozialgeschichtlichen Ansatz, die Ankündigung des Themenheftes *Mittelalter* der Zeitschrift *Praxis Deutsch* von 1984 verspricht eine kritische Berichtigung (!) romantisierender Mittelaltervorstellungen und das Themenheft *Mittelalter* im Literaturunterricht der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* von 1992 verfolgt einen mentalitätsgeschichtlichen Ansatz. Dass diese Dominanz von historischem Wissen in den Zielsetzungen literaturdidaktischer Überlegungen auch die derzeitige Fachdidaktik kennzeichnet, belegt der Beitrag von Ulf Abraham und Kristina Bismarck in diesem Band, der den Wissenserwerb vor allem historischer und soziohistorischer Fakten durch Kinderliteratur propagiert.

10 Vgl. dazu auch den Beitrag von Jana Jürs in diesem Band: Jugendliteratur zum Thema Mittelalter setzt am Mythos, nicht am realgeschichtlichen Mittelalter an und kann damit nicht sinnvollerweise an letzterem gemessen werden.

mittelalterlichen Literatur jedoch sehr rar sind). Es muss andere Wege einer Bezugnahme zu mittelalterlicher und mittelalterlich angehauchter Literatur geben als der historische Vergleich auf inhaltlicher Ebene – Ina Karg unterscheidet etwa grundsätzlich zwischen historischem Verstehen und der ästhetischen Dimension als Zielvorstellung einer entsprechenden Literaturdidaktik.¹¹ Eine Möglichkeit einer ästhetisch-formalen Annäherung soll im Folgenden anhand des Romans *Der Schreckenmeister* von Walter Moers vorgestellt werden.

Walter Moers' *Der Schreckenmeister* als serielles Kunstwerk

Walter Moers ist als Schöpfer von Käpt'n Blaubär auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur bekannt geworden; in seinem Roman *Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär*¹² führt Moers seine Figur zum ersten Mal in Zamonien ein, ein im assoziativen Sinn ‚mittelalterlich‘ anmutendes Phantasiereich. Mittelalterliche Züge von Zamonien sind eine stratifikatorische Gesellschaftsorganisation, Fehlen von Industrie, Dominanz des Handwerks, ritterähnliche Kämpfer, Zauberer und Fabelwesen und vor allem ein Abenteuerbegriff, der der *aventure* noch sehr nahe steht.

In Zamonien spielen auch fünf weitere Romane (*Ensel und Krete*, *Rumo*, *Die Stadt der träumenden Bücher*, *Der Schreckenmeister*, *Das Labyrinth der träumenden Bücher*)¹³, in denen sich Moers weitgehend einer Autor- und Herausgeberfiktion bedient: Als Autor-Figur fungiert der Drache Hildegunst von Mythenmetz, Moers selbst tritt als Übersetzer aus dem Zamonischen und als Herausgeber scheinbar in den Hintergrund.

Ein Drache als Autor und Erzähler:¹⁴ Schon dieses Detail verweist darauf, dass Moers mit überkommenen Mittelalterbildern spielt, indem er zitiert und verändert: Sein Zamonien beherbergt Drachen, doch diese

11 Vgl. Karg (1998), S. 69.

12 Moers, Walter: *Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär*. Frankfurt am Main 1999.

13 Vgl. Moers, Walter: *Ensel und Krete*. Ein Märchen aus Zamonien von Hildegunst von Mythenmetz. Frankfurt am Main 2000; Moers, Walter: *Rumo & Die Wunder im Dunkeln*. München 2003; Moers, Walter: *Die Stadt der träumenden Bücher*. München 2004; Moers (2009); Moers, Walter: *Das Labyrinth der Träumenden Bücher*. München 2011.

14 Vgl. dazu ausführlich: François, Anne Isabelle: *Un monstre de la littérature*. Walter Moers, Hildegunst von Mythenmetz et le jeu postmoderne. In: *Good Dragons are Rare. An Inquiry into Literary Dragons East and West*. Hg. von Fanfan Chen und Thomas Honegger. Frankfurt am Main u. a. 2009, S. 325–342.

hüten weder Schätze noch entführen sie mordbrennend Jungfrauen, sondern sie zeichnen sich durch eine besondere literarische Begabung aus; der Drache Hildegunst erzählt den *Schreckenmeister*, es wird (zumindest in diesem Roman) nicht von ihm erzählt.

Doch Moers spielt nicht nur mit assoziativen Mittelalterbildern: Bei näherem Besehen entpuppt sich Zamonien vor allem in dem Roman *Der Schreckenmeister* weniger als Entwurf eines Mittelalterbildes als vielmehr eines Bildes der Frühen Neuzeit.¹⁵ Der Schreckenmeister Eißpin, der Antagonist des Romans, ist ein fanatischer Befürworter der Schreckenverbrennung, jener zum Glück längst ausgerotteten mittelalterlichen barbarischen Unsitte, die so viele unschuldige Schrecken das Leben gekostet hatte;¹⁶ er selbst widmet sein Leben der Alchemie, die er mit einem naturwissenschaftlichen Impetus betreibt. Er stellt jedoch keineswegs den modernen Geist dar, der etwa einer mittelalterlichen Romantik entgegengesetzt ist: Eißpin warb in seiner Jugend um eine wunderschöne Königs-tochter und vollführte als Krieger Heldentaten, bis er sich dem Studium der Alchemie verschreibt und mit dem Krätzchen Echo, dem Protagonisten des Romans, einen faustischen Pakt schließt.¹⁷

In der Figur Eißpin verschmelzen widersprüchliche Versatzstücke aus den Figuren Faust und Mephisto, Inquisitor und Zaubermeister, Ritter und Schurke, greiser Gelehrter und jugendlicher Liebhaber. Er ist als Figur paradigmatisch für das bestimmende Stilmerkmal des Romans: das postmoderne Zitat.¹⁸

15 Diese Orientierung an Spätmittelalter und Früher Neuzeit trifft auch auf die anderen Zamonien-Romane von Moers zu, wie es Jan-Martin Altgeld anhand der Romane *Wilde Reise durch die Nacht* und *Die Stadt der Träumenden Bücher* herausarbeitet: Moers greift hier intertextuell auf Dante Alighieri, Cervantes, Ariost und Rabelais als Prätexte zurück (vgl. Altgeld, Jan-Martin: Intertextualität und Intermedialität in Walter Moers' ‚Wilde Reise durch die Nacht‘ und ‚Die Stadt der Träumenden Bücher‘. Berlin 2008, S. 22–45).

16 Vgl. Moers (2009), S. 32; noch öfter wird die Gegenwart des Romans von der „Dunklen Epoche“ (ebd.) abgesetzt (vgl. ebd., S. 72; S. 101).

17 Moers spielt damit auch mit einer grundsätzlichen Ausrichtung mittelalterorientierter Jugendliteratur, deren Held oftmals soziale Missstände seiner Welt als gleichsam moderner Charakter überwindet (Jana Jürs verhandelt dies unter dem Begriff des Anachronismus, vgl. ihren Beitrag in diesem Band: Es handeln oftmals eigentlich moderne Menschen in einer scheinbar mittelalterlichen Welt). Bei Moers hat diese Entwicklung bereits in der Biographie Eißpins stattgefunden, und dies bereits vor Beginn der eigentlichen Erzählung – ohne dass damit die ‚Welt‘ etwa besser geworden wäre.

18 Vgl. dazu Eco, Umberto: Nachschrift zum ‚Namen der Rose‘. München 1986, v. a. S. 76–82.

Moers zitiert Märchen, Mythen, Gedichte, Handlungsmodelle, Namen und nicht zuletzt sich selbst,¹⁹ und in postmoderner Manier verändert er dabei die Vorlage mehr oder weniger stark; sein Roman *Der Schreckenmeister* ist in dieser Hinsicht ein einziges großes Zitat von Gottfried Kellers Novelle *Spiegel, das Kätzchen* aus der Sammlung *Die Leute von Seldwyla*.²⁰ Die Geschichte ist grundsätzlich die gleiche geblieben: Ein dem Hungertode nahes Kätzchen namens Spiegel (bei Moers: ein Krätzchen namens Echo) unterschreibt aus Verzweiflung bei dem Hexenmeister Pineiß (bei Moers: Schreckenmeister Eißpin) einen Vertrag, der ihm bis zum nächsten Vollmond ein Leben im Überfluss verspricht. Als Gegenleistung muss es sich dann freiwillig töten lassen, um sein Fett an den Hexenmeister abzutreten. Mit List bzw. Hilfe kann es dem Tod entkommen.

Der Schreckenmeister ist damit durch seine starke Orientierung am Prätext und Erzählmuster, die jedoch nicht nur zitiert, sondern auch verändert werden, ein Beispiel *par excellence* für eine serielle Erzählweise, wie sie nicht nur die postmoderne Erzählung kennzeichnet (hier befindet sich Moers in einer Reihe mit Umberto Eco und Jorge Louis Borges), sondern – *mutatis mutandis* – auch das spätmittelalterliche und frühneuzeitliche Erzählen.²¹ Hier wie dort bestimmt nicht in erster Linie die

-
- 19 Walter Moers setzt im Roman selbst ein deutliches Signal seiner Zitationstechnik: Das Krätzchen Echo erzählt Eißpin die tragische Liebesgeschichte von seiner ehemaligen Herrin Floria (vgl. Moers (2009), S. 207–213). Eißpin wird diese Geschichte später der Schreckse Izanuela zunächst wortwörtlich weitererzählen, was in inneren Monologen von Echo auch entsprechend kommentiert wird (vgl. ebd., S. 305–314). Freilich verändert der Schreckenmeister schließlich seine Geschichte im Vergleich zu der Version Echos, und führt die topische Geschichte von einer unglücklichen Werbung zu einem ganz anderen Ende.
- 20 Vgl. Keller, Gottfried: *Die Leute von Seldwyla*. Frankfurt am Main 1990, S. 251–297. Es handelt sich also bei Moers' Adaptation um eine literarische Mittelalterrezeption zweiter Kategorie, da Moers kein mittelalterliches Werk adaptiert, sondern ein modernes Werk, das seinerseits im Mittelalter bzw. in der Frühen Neuzeit spielt (Keller siedelt die Zeit seiner Erzählung „vor mehreren hundert Jahren“ an, vgl. ebd., S. 251). Einen kommentierenden Überblick über jüngere Erzeugnisse primärer Mittelalterrezeption bietet Bennewitz, Ingrid: Die Sehnsucht nach wahren Geschichten. Mittelalterrezeption in der deutschen Gegenwartsliteratur. In: *Germanistik in Ireland* 3 (2008), S. 15–24.
- 21 Hans Robert Jauss erachtet diesen seriellen Charakter mittelalterlicher Literatur als Teilaspekt ihrer grundsätzlichen Alterität, doch deutet er schon an, dass auch in der Moderne Serialität durchaus vorzufinden ist: „Das Vergnügen des Lesers kann heute wie schon beim mittelalterlichen Zuhörer einer Einstellung entspringen, die nicht ein Sich-Versenken in die einzigartige Welt des einen Werks, sondern eine Erwartung voraussetzt, die erst der Schritt von Text zu Text einlösen kann, weil hier die Wahr-

Originalität des Erzählinhaltes, sondern vielmehr die Artistik der Formbeherrschung und -kombination die Qualität der Erzählung; auf Seiten des Rezipienten entsteht Spannung nicht primär aus der Frage, wie es weiter geht, sondern aus der Frage, wie das bekannte Muster konkret gefüllt, wie es variiert wird.²²

In dieser seriellen Ästhetik steckt eine enorme didaktische Chance: Serialität und postmoderne Zitation überkommener Erzählmomente kennzeichnet nicht nur die so genannte ‚hohe Literatur‘ der Postmoderne, sondern gerade auch diejenigen Fernsehunterhaltungsformate, die fest zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehören (zu denken wäre hier beispielsweise an *Pokémon*, *Disneys Aladdin* und *Hercules*, *One Piece* und *Die Simpsons*, aber auch – für eine höhere Altersstufe – an

nehmung der Differenz, der immer wieder anderen Variation eines Grundmusters, Genuß bereitet. Für diese ästhetische Erfahrung, die für den modernen Leser von Kriminalromanen so selbstverständlich ist wie für den mittelalterlichen Zuhörer der Chansons de geste, ist also nicht der Werkcharakter eines Textes, sondern Intertextualität in dem Sinne konstitutiv, daß der Leser den Werkcharakter des Einzeltextes negieren muß, um den Reiz eines schon zuvor begonnenen Spiels mit bekannten Regeln und noch unbekannten Überraschungen auszuschöpfen“ (Jauß, Hans-Robert: Alterität und Modernität der mittelalterlichen Literatur. In: Ders.: Alterität und Modernität der Mittelalterlichen Literatur. München 1977, S. 9–47, hier S. 16). Was bei Jauß noch eine Ausnahme des Literaturbetriebes seiner Zeit ist, bestimmt mittlerweile den postmodernen Literaturmarkt weitaus zentraler, zumal wenn man keine falsche Orientierung an so genannter ‚Höhenkammliteratur‘ ansetzt, deren Vergleichbarkeit mit der mittelalterlichen Literatur, die eine entsprechende Unterscheidung nicht kennt, zumindest fragwürdig ist. Serialität als Aspekt der künstlerischen Machart postmoderner Literatur und Moers' *Schreckenmeisters* im Besonderen erachte ich als egalitär, d. h. als vergleichbar im positiven Sinne (zum Begriff egalitär als systematischem Gegenbegriff zu alteritär vgl. Verf.: Postmodernes Mittelalter? Religion im höfischen Interdiskurs zwischen Alterität und Egalität, der im Sammelband des Symposiums Alterität des Mittelalters? des Brackweder Arbeitskreises erscheinen wird). Remigius Bunia hat herausgearbeitet, dass auch bezüglich der Aspekte Materialität und Dinglichkeit Moers' Werk der mittelalterlichen Verbindung von Material und Sinn wieder sehr nahe steht, vgl. Bunia, Remigius: Das Buch als globales Ding (bei Rainald Goetz und Walter Moers). Globalisierung als Ende des dingfeindlichen Fundamentalismus der westlichen Kultur. In: Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen – Konzepte – Perspektiven. Hg. von Wilhelm Amann, Georg Mein und Rolf Parr. Heidelberg 2010, S. 303–320.

- 22 Freilich kann serielle Literatur heute auch als ‚Original‘ gelesen und genossen werden, sie verliert dadurch aber eine fundamentale Bedeutungsebene. Letztlich ist eine ‚originale‘ Rezeption serieller Literatur (also eine Rezeption eines Textes ohne ein Erkennen und Abgleichen der Prätexte und Muster, die er verwendet) auch für das Mittelalter nicht auszuschließen, und etwa Heldenepik ist ja auch durchaus in dieser Rezeptionsform reizvoll – doch verliert auch sie damit eine fundamentale Bedeutungsebene.

Buffy, *Xena*, *Herkules* und *Twilight* etc.)²³. Hier gewinnen Kinder und Jugendliche ein umfassendes Wissen um serielle Erzähltechnik und topische Erzählinhalte.²⁴ Didaktisch kann dieses Wissen in doppelter Hinsicht genutzt werden: Einerseits können Jugendliche bestimmte Erzählmuster und -motive bei Moers durch eine ähnliche Verwendung in ihnen bekannten Formaten wiedererkennen und zuordnen, andererseits können sie aber auch die im Unterricht gewonnenen Fertigkeiten im interpretativen Umgang mit Serialität auf ihren Alltag anwenden.

Einordnung in den Lehrplan

An dieser Stelle sollte kurz diskutiert werden, in welcher Klassenstufe eine Behandlung von Walter Moers' *Der Schreckenmeister* gemäß dem Lehrplan G8 vorstellbar ist; zuvor allerdings muss mit Altgelt die literarische Qualität und Vielschichtigkeit der Romane Moers betont werden, die weit über herkömmliche Kinder- und Jugendliteratur hinausreicht:

„Umso mehr erscheint es [...] als leichtfertig und unangemessen, Moers' Romane noch immer in die Kinderbuchabteilung der Literatur einordnen

23 Vgl. Pokémon. OLM Animation Studio seit 1997. Erstausstrahlung Japan seit 1997 (TV Tokyo); deutsche Ausstrahlung: seit 1999 (RTL 2 u. a.); Disneys Aladdin. Walt Disney Company 1994–1995. Erstausstrahlung USA 1994–1996 (CBS); deutsche Ausstrahlung: seit 1994 (RTL u. a.); Disneys Herkules. Walt Disney Company 1998–1999. Erstausstrahlung USA 1998–1999 (ABC); deutsche Ausstrahlung: seit 1999 (RTL u. a.); One Piece. Toei Animation seit 1999. Erstausstrahlung Japan: seit 1999 (Fuji TV); deutsche Erstausstrahlung: seit 2003 (RTL 2 u. a.); Die Simpsons. Klasky Csupo bzw. Film Roman seit 1987. Erstausstrahlung USA: seit 1989 (Fox); deutsche Erstausstrahlung: seit 1991 (ZDF u. a.); Buffy. Im Bann der Dämonen. Mutant Enemy 1997–2003. Erstausstrahlung: USA 1997 (The WB); deutsche Erstausstrahlung: 1998 (ProSieben); Xena. MCA Television 1995–2001. Erstausstrahlung: USA 1995–2001; deutsche Erstausstrahlung: 1996–2002 (RTL); Herkules. Renaissance Pictures 1995–1999. Erstausstrahlung: USA 1995–1999. deutsche Erstausstrahlung: 1995–1999 (RTL). Twilight. Bis(s) zum Morgen-grauen. Catherine Hardwicke 2008. Deutsche Erstausstrahlung: 2009.

24 Dass dieses Vorwissen der Schüler für die Interpretation auch mittelalterlich angehauchter Literatur entscheidend ist, führt Iris Mende in ihrem Beitrag in diesem Band aus: Leser gehen mit je eigenem Vorwissen an Literatur heran und verstärken es in einem hermeneutischen Zirkel entsprechend. Dieses Vorwissen ist für ‚den Schüler‘ im Allgemeinen sicherlich nicht zu bestimmen, doch bietet ein Blick auf einschlägige Kinder- und Jugendformate im Fernsehen zumindest eine sinnvolle Tendenz, um Vorwissen von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen. Hier kristallisiert sich auf abstrakter Ebene das Erzählprinzip der Serialität heraus, konkret verhandelt in immer wieder aufgegriffenen Erzählmustern und -motiven.

zu wollen. Da die Rezeption nahezu aller erschienenen Walter Moers-Romane auf intellektuell unterschiedlichen Ebenen möglich ist, ist dessen Lektüre auch für Kinder und Jugendliche denkbar. Die enthaltenen, unzähligen intertextuellen sowie intermedialen Bezüge werden Leser der unteren Altersgruppe jedoch nur schwerlich erkennen können.²⁵

Diese Differenzierung lässt es als möglich erscheinen, den *Schrecksenmeister* sowohl in einer relativ frühen Jahrgangsstufe als auch in der Oberstufe einzusetzen – ersteres, um Kinderliteratur mit den Phänomenen der Serialität und Intertextualität neue Aspekte abzugewinnen und in eine reflektierte Textrezeption einzuführen, letzteres, um auf der Basis der gewonnenen Fertigkeiten eine vertiefte Interpretation eines postmodernen Romans zu erreichen. Mit Serialität als Interpretationsansatz wäre damit auch eine Umgangsweise gewonnen, um eine eher kindliche Rezeption schulisch in eine eher erwachsen-reflexive zu überführen, ohne dass dies als Zerstörung der als Kind geliebten Gegenstände von Schülerseite²⁶ aus wahrgenommen werden müsste.

Zunächst wäre damit *Der Schrecksenmeister* im gymnasialen Deutschunterricht der siebten Jahrgangsstufe einsetzbar. Der Lehrplan formuliert im Grobziel des Literaturunterrichts der siebten Klasse:

„Sie [die Schüler] erfahren Literatur als Spiegel eigener und fremder Identität, auch im gestalterischen Arbeiten und durch Leseerfahrungen; sie erkunden erzählerische, motivliche und formale Merkmale. Neben Stoffen des Mittelalters und Klassikern der Jugendliteratur lernen sie Werke gegenwärtiger Autoren kennen.“²⁷

Moers' *Der Schrecksenmeister* erscheint wie eine Engführung dieser Zielformulierung, da er ein Werk eines gegenwärtigen Autors ist, ein Klassiker der Jugendliteratur werden könnte und auch mittelalterliche Stoffe zitiert, die als Vergleichstexte auch in (übersetzten) Originalausschnitten behandelt werden könnten, da der Lehrplan der siebten Klasse die Behandlung mittelalterlicher Literatur dezidiert fordert.²⁸

25 Altgeld 2008, S. 89.

26 Mit dem Begriff „Schüler“ ist hier und im Folgenden immer die weibliche Form mit gemeint.

27 Lehrplan G8, 2011. In: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=6&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=12&STyp=14&LpSta=6>.

28 Dies ist meines Erachtens in der Tat eine Forderung des Lehrplanes, der an entsprechender Stelle schreibt: „Vertrautwerden mit Stoffen des Mittelalters, auch in jugendgemäßer Bearbeitung: Lesen und Verstehen ausgewählter Texte“ (vgl. Lehrplan G8 2011). Der Gebrauch des Wortes „auch“ im Lehrplan bedeutet auch an anderer Stelle ein „darüber hinaus“ und nicht etwa eine Näherbestimmung.

Auf der anderen Seite ermöglicht auch der Lehrplan der Jahrgangsstufe zwölf die Behandlung des *Schreckenmeisters*, da er als einziger Jahrgang dezidiert die Behandlung von postmoderner Literatur fordert:

„Die Schüler beschäftigen sich vor allem mit Werken des 20. Jahrhunderts wie der unmittelbaren Gegenwart und verstehen sie aus ihrem jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und geistigen Umfeld, aber auch aus ihrem motivlichen und gattungspoetischen Hintergrund.“²⁹

Sowohl für die siebte als auch für die zwölfte Jahrgangsstufe kann – sicherlich mit unterschiedlicher Reichweite – der Umgang mit der Serialität des Romans das übergeordnete Thema abgeben und erlaubt den Einbezug weiterer – auch mittelalterlicher und frühneuzeitlicher – Texte. Serialität ist dabei ein narratologischer Ansatz für Interpretation und Vergleich, den ich dem beliebten³⁰ pseudohistorischen Ansatz entgegenzusetzen möchte. Dies soll nun an zwei Beispielen exemplarisch skizziert werden, wobei einmal die Interpretation des Romans selbst, einmal der Vergleich mit frühneuzeitlichen Texten im Mittelpunkt steht.

Muster und Varianz

Moers erzählt die topische Geschichte vom umfassend unterlegenen Helden, der einer ausweglosen Situation schließlich trotzdem entkommt. Dabei entscheidet er sich nicht für *eine* der zahlreichen vorliegenden Möglichkeiten der Lösung – Sieg durch List, Freundschaft, Zusammenarbeit, Liebe, Opfer –, sondern er erzählt viele unterschiedliche topische Möglichkeiten den Helden zu retten. Die letztlich realisierte Möglichkeit hat mit dem Helden selbst kaum etwas zu tun (Eißpin wird durch eine ganz andere magische Macht zerstört, die zu dem Krätzchen nur sehr mittelbar in Bezug steht), so dass alle anerzählten Lösungsmöglichkeiten präsent bleiben. Dieses Anerzählen von topischen Lösungsmöglichkeiten, ihr Enttäuschen, aber gleichzeitig ihre bleibende Präsenz wird in einer Binnenerzählung enggeführt, die solchermassen als Ausgangspunkt einer hermeneutischen Interpretation von Textteil und Textganzem dienen kann, der Erzählung „Die kleinste Geschichte

29 Lehrplan G8 2011.

30 S.o., Anm. 9.

von Zamonien“, die Eißpin Echo erzählt:³¹ Ein Wurzelmännchen findet im Wald eine verkorkte Flasche und entkorkt sie neugierig. Es setzt damit einen Flaschendämon frei, der die gesamte Welt zerstören möchte. Das Wurzelmännchen versucht nun mit der bekannten List die Situation zu lösen; die im Folgenden zitierte, längere Passage bietet Einblick in die serielle Erzähltechnik Walter Moers:

„Das Männlein schluckte. ‚Ich frage mich nur, woher du so plötzlich gekommen bist.‘

‚Na, aus der Flasche da. Die du geöffnet hast. Wofür ich so dankbar bin, dass ich dich als Ersten zermalmen werde.‘

‚Oh, das ist zu gütig‘, sagte das Wurzelmännchen. ‚Nur... was ich nicht glauben kann, ist, dass so ein mächtiger Riese in so eine kleine Flasche gepasst haben soll.‘

‚Was?‘, donnerte der Riese, [...] ‚Jetzt glaubst du mir nicht, dass ich in der Flasche war?‘

‚Es klappt!‘, dachte das Männlein und antwortete:

‚Nein, ehrlich gesagt, halte ich das für vollkommen unmöglich.‘

‚Soll ich es dir beweisen?‘, fragte der Riese.

‚Es klappt, es klappt!‘, dachte das Männlein und sagte: ‚Ach, das kannst du doch gar nicht. Wie sollte das gehen?‘

‚Indem ich in diese Flasche hineinfahre wie ein Blitz in einen Schornstein! Was ist: Soll ich es dir beweisen oder nicht?‘

‚Es klappt, es klappt, es klappt!‘, dachte das Männlein und sagte: ‚Das kannst du gerne versuchen. Aber das schaffst du niemals.‘

Der Flaschenriese sah das Wurzelmännchen lange an.

‚Und was *ich* nicht glauben kann‘, sagte er schließlich, ‚ist, dass du es tatsächlich mit dem ältesten Trick in der Geschichte gefangener Flaschendämonen versuchst. Die uralte Du-schaffst-es-nicht-zurück-in-die-Flasche-Nummer. Ich mache mir wirklich Sorgen um deinen Verstand, Spatzenhirn. Ist das alles, was du draufhast? [...]‘

‚Gut‘, sagte das Männchen, ‚Ich habe deine Intelligenz beleidigt. Dafür entschuldige ich mich. Aber ich bitte dich noch, [...] mir noch eine einzige Frage zu beantworten. [...]‘

‚Die da lautet?‘, brummte der Riese.

‚Wie kommt es, dass ich – obwohl ich so klein und hilflos bin und du so groß und mächtig bist – trotzdem etwas kann, was du nicht kannst?‘, sagte das Wurzelmännchen, denn es wollte den Ehrgeiz des Dämonen anstacheln.

‚Was soll denn das sein?‘, fragte dieser von oben herab.

31 Vgl. Moers 2009, S. 90–97.

„Nun, ich würde es schaffen, mich in diese Flasche zu zwingen, in die du nicht reinkommst.“

„Moooment mall‘, sagte der Riese, „Ich habe nicht gesagt, dass ich nicht in die Flasche schlüpfen kann – ich will es nur nicht. Und dass du da reinpasst, das glaube ich erst, wenn ich es gesehen habe.“

„Na schön“, sagte das Männlein, ging zu der Flasche und zwängte sich mit sehr viel Mühe hinein. „Na“, ächzte es, „könntest du das auch?“

„Nein“, sagte der Riese, „tatsächlich nicht. Denn jetzt bist du ja da drin, und für uns beide ist wirklich kein Platz.“

Mit diesen Worten verkorkte er die Flasche, und das Wurzelmännchen musste bitterlich ersticken. Der Flaschenriese aber zerriss die Welt in kleine Stücke und verbrannte sie mit seinen Flammenhaaren, um dann seinen zerstörerischen Weg durch das Universum zu beginnen und Sonne um Sonne mit seinem Todesatem zu verlöschen, bis es nur noch die eisige Kälte des Alls gab, in der er die Zeit zu Tode folterte.“

Eißpin seufzte und wandte sich wieder seinem Mikroskop zu.

„Oh“, sagte Echo, „das Ende kam jetzt etwas überraschend“

Diese Zitation von Erzählmustern und -inhalten, das Spiel mit Rollenerwartungen und das Vertauschen von Rollen, die Störung von überkommenen Erzählmustern, die gerade deswegen aber wieder funktionieren (immerhin wird hier ein Gegner schließlich durch List besiegt, wenn auch der ‚Falsche‘), sind symptomatisch für den gesamten Roman, und in dieser „Kleinsten Geschichte von Zamonien“ ist somit die Struktur des ganzen Romans präsent. Um dies erkennen zu können, müssen freilich die anzitierten Geschichten bekannt sein, sie müssen jeweils in der Imagination des Rezipienten zu Ende erzählt werden können, damit das Erzählkonzept von Moers funktioniert. Wird dieser Zusammenhang mit Schülern erarbeitet, können diese nicht nur bereits vorhandene hermeneutische Fähigkeiten anwenden und verfeinern, sondern sie können diesen Ansatz auch jenseits inhaltlicher Analogien auf Erzählstrukturen anwenden, eine wichtige (und oft nur defizitär vorhandene) Voraussetzung für ein germanistisches Studium.

Freilich ist auch das Erkennen inhaltlicher Analogien für eine adäquate Interpretation des *Schreckenmeisters* notwendig. Hier leitet der eben strukturell ausgeführte hermeneutische Interpretationsansatz über zu einer notwendigen intertextuellen Arbeit, die am Beispiel der im Roman verflochtenen Liebesgeschichte um Eißpin exemplarisch veranschaulicht werden soll:

Spiegel erzählt Eißpin die Geschichte von seiner bereits verstorbenen Herrin, die in ihrer Jugend als wunderschöne Tochter eines Barons viel umworben war.³² Ihr Vater richtet einen Wettbewerb aus, dessen Sieger ihre Hand bekommen soll. Daran nimmt auch ein schöner Jüngling teil, der von der Tochter offen favorisiert wird, da sie sich in ihn verliebt hat. Als letzten Test aber verlangt sie, dass er sein gesamtes Vermögen einem erfundenen Rivalen als Brautgabe übergibt – ein Test seiner voraussetzungslosen Liebe, der nach Hinten losgeht: Der Jüngling übergibt sein gesamtes Vermögen und zieht heimlich gebrochenen Herzens in den Krieg, die Tochter bleibt ihrerseits gebrochenen Herzens zurück. Man erfährt schließlich, dass der Jüngling der Geschichte Eißpin selbst ist, der den Krieg schwerverletzt und verunstaltet überlebt hat und zufälligerweise in eben der Stadt als Schreckenmeister unterkommt, in der auch unerkannterweise seine Jugendliebe lebt, altert und schließlich stirbt.³³

Zurück in die erzählte Jetztzeit: Einer der zentralen Rettungspläne für Echo ist es nun, den Schreckenmeister in die einzig übriggebliebene Schreckse der Stadt mittels eines Liebestrankes verliebt zu machen, so dass die übrigens spukhässliche Schreckse, die unsterblich in den Schreckenmeister verliebt ist, ihren Einfluss zugunsten des Krätzchens geltend machen kann. Der Plan scheint zu gelingen, Eißpin trinkt den Liebestrank und erzählt die Geschichte von Spiegel wörtlich nach – nur dass nun die Schreckse die Stelle der verlorenen Geliebten einnimmt. Schließlich aber zeigt sich, dass sich Eißpin lediglich verstellt hat: Der Liebestrank hat bei ihm nicht gewirkt, er wirft die Schreckse vom Dach in den Tod und gräbt stattdessen seine Jugendliebe aus dem Grab, um sie mittels Alchemie wiederzubeleben.³⁴

Was hier vorliegt, ist eine eloquente Verflechtung mindestens zweier Erzählmotive tragischer Liebe, wie sie einerseits etwa im mittelalterlichen Roman *Tristan und Isolde*³⁵, andererseits etwa im frühneuzeitlichen

32 Vgl. Moers 2009, S. 207–213.

33 Vgl. Moers 2009, S. 313f.

34 Vgl. Moers 2009, S. 327–334.

35 Eine adäquate Textfassung für die siebte Klasse liegt vor mit Tschiesche, Jacqueline: *Tristan und Isolde*. Genua 2008 (diese Ausgabe ist zwar für Unterricht in Deutsch als Fremdsprache konzipiert, besitzt aber gerade mit ihren Bildern, einer CD mit dem vollständigen Text, Inhaltstest und Einbindung der Wirkungsgeschichte spannende Einsatzmöglichkeiten für den muttersprachlichen Unterricht eines mittelalterlichen Stoffes). Eine zweisprachige Ausgabe für die zwölfte Klasse liegt vor mit Gottfried von

Liebes- und Reiseroman *Die schöne Magelone*³⁶ ungebrochen umgesetzt sind: einerseits das Motiv des Liebestrankes, andererseits das Motiv der durch gefährliche Reise getrennten und wiedergefundenen Liebe. Moers zitiert diese Muster, besetzt aber die überkommenen Rollen auch um, analog zu seinem Vorgehen bei der kleinsten Geschichte Zamoniens:

Der Liebestrank verbindet zwischenzeitig wie im *Tristan* zwei Personen (teilweise) gegen ihren Willen, was die Herrschaft am Hof (bzw. im Schloss) in Frage stellt – nur übernimmt im *Schrecksenmeister* Eißpin nicht nur die Rolle Tristans, sondern zugleich diejenige des Machthabers, also Markes. Ein Konflikt, der im mittelalterlichen *Tristan* zwischen Personen und Funktionsrollen entfaltet wird, wird im postmodernen *Schrecksenmeister* zunächst scheinbar innerlich ausgetragen – um sich aber schließlich doch als nur scheinbarer Konflikt zu entpuppen, denn Eißpin hatte die Wirkung des Liebestrankes auf ihn nur gespielt:³⁷

„Ich kann nicht sagen, womit ihr beiden meine Intelligenz am meisten beleidigt habt: damit, dass ihr geglaubt habt, ich hätte mich nicht gegen ein Kräuterwässerchen gewappnet? Oder mit deiner kindischen Hoffnung, eine Schreckse könne über die Alchimie triumphieren? Ich kann mich wirklich nicht entscheiden.“³⁸

Und wie im frühneuzeitlichen Liebes- und Reiseroman *Die schöne Magelone* werden die jungen Liebenden getrennt, verleben Abenteuer und werden wieder zusammengeführt – doch im *Schrecksenmeister* sind die Protagonisten zu diesem Zeitpunkt uralte, hässlich, charakterlich unwiederbringlich verändert bzw. tot. Dass die Geliebte zwischenzeitig durch Izanuela ‚ersetzt‘ wurde, dass Eißpin dennoch an Floria festhält und diese in der Schreckse erkennt, dass er schließlich stirbt und gemein-

Straßburg: Tristan. Nach dem Text von Friedrich Ranke neu hg., ins Neuhochdeutsche übersetzt, mit einem Stellenkommentar und einem Nachwort von Rüdiger Krohn. 2 Bde. Stuttgart 1980 u. ö.

36 Eine adäquate Textfassung für die siebte Klasse liegt vor mit Streit, Jakob: Drei Rittergeschichten. Für die Jugend erzählt von Jakob Streit. 2. Aufl. Schaffhausen 1994, S. 43–72. Eine dem Neuhochdeutschen angegliche Fassung des Volksbuchs mit Holzschnitten für die zwölfte Klasse liegt vor mit Die Schön Magelona. Eine fast lustige Historie von dem Ritter mit den silbern Schlüsseln und von der Schönen Magelona gar lustig zu lesen. Leipzig o.J. (in elektronischer Form auf <http://www.gutenberg.org/ebooks/38239>).

37 Die Parallelen dieser ‚Lösung‘ zur kleinsten Geschichte Zamoniens sind überaus auffällig, auch hier kann eine hermeneutische Interpretation ansetzen.

38 Moers 2009, S. 328.

sam mit dem toten Körper Florias unter den Trümmern des Schlosses begraben wird, variiert wiederum den letzten Teil des *Tristan*-Romans.

Durch diese Variierung und seine Umbesetzungen schafft es Moers schließlich, dass er beide Erzählmuster einer tragischen Liebe in der Erzählung umsetzen und trotzdem den Roman mit einem Motiv abschließen kann, mit dem die zitierten Muster eigentlich beginnen: Der Auszug des Helden ins ungewisse Abenteuer, um das Wunder der Liebe zu finden – genau dies tut das endlich befreite Krätzchen Echo nämlich am Ende des Romans:

„Die unberechenbare zamonische Wildnis lag vor ihm. Würgende Wurzeln am Wegrand. Wilde Hunde in den Feldern, giftige Schlangen und Skorpione im hohen Gras. Tollwutfüchse. Laubwölfe. Roggenmumen. Reißende Flüsse und tückische Sümpfe. Nebelhexen und Klammdämonen. Eine Schneeweiße Witwe. All das sollte es da draußen geben. Aber auch jene andere Sorte Kratzen, von der Fjodor gesprochen hatte. Und Echo lief los, in die Richtung der Blauen Berge. Irgendwo dahinter musste es auf ihn warten, das Wunder der Liebe.“³⁹

Um den postmodernen Reiz der Zitation und Kombination serieller Muster zu verstehen, ist es notwendig, die zitierten Muster ungebrochen zu kennen und mit der Fassung von Moers zu vergleichen. Dies kann hier, auf Ebene der Gesamtkonzeption der Geschichte, ebenso erfolgen wie bei einzelnen Kapiteln, und beide Male bieten sich mittelalterliche und vor allem frühneuzeitliche Vergleichstexte an, die entweder als Ganzes in der Form von Nacherzählungen oder aber in kleinen Textabschnitten im Original im Unterricht verwendet werden können.⁴⁰ Ziel eines derartigen Vergleichs kann es nicht sein, eine qualitative Hierarchie zwischen Original und Zitation zu erarbeiten, sondern ganz im Gegenteil eine Gleichwertigkeit von Text und Kontext im seriellen Rahmen.⁴¹ Der eigentliche Vergleich als Sammlung von Ähnlichkeiten und Abweichungen fungiert dabei als Vorarbeit für eine intensivere Interpretation eines seriellen literarischen Textes, der aus dem Spiel mit vor-modernen Erzählmustern seinen Reiz zieht.

39 Moers 2009, S. 377.

40 Für einzelne Kapitel bieten sich etwa folgende Vergleichstexte an: „Eiðspins Werkstatt“ – Faustbuch, Pakt; „Der Meister und die Schrecken“ – Der Hexenhammer, Einleitung; „Das Ledermausoleum“ – Flugblatt von Vlat Draculeia; „Wie man ein Gespenst kocht“ – Alchemietraktat; „Die kleinste Geschichte Zamoniens“ – Märchen vom Flaschengeist.

41 Vgl. dazu grundsätzlich Altgeld 2008, S. 8–14.

Zusammenfassend lassen sich vor allem drei literaturdidaktische Ziele bei einer Verwendung des *Schrecksenmeisters* im schulischen Deutschunterricht formulieren: Zum einen kann mit einer genaueren Beschäftigung mit Moers' *Der Schrecksenmeister* eine Einführung in postmoderne Literatur unter dem Gesichtspunkt des verändernden Zitats geleistet werden; zum anderen verspricht der Vergleich mit offensichtlichen, wahrscheinlichen und vermuteten Vorlagen, Quellen und Paralleltexten aus der Frühen Neuzeit einen Einblick in eine Epoche, die in ihren Erzählinhalten, ihrer Serialität und nicht zuletzt der Spannung zwischen Magie und Naturwissenschaft fundamentale Bezüge zu rezenter Fantastischer Literatur und Fantasy aufweist; schließlich stellt die Methodik des Vergleichs eine Einführung in ein wichtiges Interpretationsinstrumentarium serieller Formate dar, wie sie sowohl Unterhaltungsformate für Jugendliche als auch vormoderne Literatur kennzeichnen.

Diese Zielsetzungen, die hervorragend auch mit den anderen Zamonien-Romanen von Moers umzusetzen sind, erscheinen als gleichermaßen anschlussfähig für die mediävistische Literaturwissenschaft wie auch für die grundsätzlichen Zielsetzungen des schulischen Literaturunterrichts und sie holen nicht zuletzt Schüler da ab, wo sie sind: inmitten eines expandierenden Kosmos' serieller Erzählformate.

Register

Autoren und Werke

- Alice, Alex
- *Siegfried* 273
- *Siegfried. II. Die Walküre* 273
- Arndt, Ernst Moritz *Das Lied vom Feldmarschall* 70
- Arnold, Luise *Arthur unsichtbar und der Schrecken von Thorblefort Castle* 108
- Assassin's Creed* 149
- Augusti, Brigitte *An deutschem Herd* 48
- Aus unserer Väter Tagen* 47
- Barron, T.A. *Merlin. Wie alles begann* 331
- Becker, Karl Friedrich *Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehre* 35
- Bédier, Joseph *Roman de Tristan et Iseut* 397–399, 401f., 404–407
- Beheim-Schwarzbach, Martin
- *Rittersagen* 108, 110
- *Deutsche Heldensagen* 110
- van Beirs, Patrik, van Rijckeghem, Jean Claude *Die Erbin von Flandern* 246
- Benn, Gottfried 256
- Bentele, Günter
- *Augenblicke der Geschichte* 38
- *Leben im Mittelalter* 127f.
- Beowulf* 185, 377
- Berndt, Moritz *Das Leben Karls des Großen* 36
- Bérout *Tristan* 401f., 404–406
- Birkhan, Helmut (Hg.) *Keltische Erzählungen vom Kaiser Arthur* 274
- Boccaccio, Giovanni *Decamerone* 16, 26
- Böckl, Manfred *Svenja und der Hexenjäger* 246
- Bodmer, Johann Jacob *Historische Erzählungen, Sitten und Denkungsart der Alten zu entdecken* 47f.
- Bodmer, Johann Jacob; Breitingen, Johann Jacob (Hg.) *Proben der alten schwäbischen Poesie des dreyzehnten Jahrhunderts* 54
- Böhler, Ka Jo *Der Friedensläufer* 480
- Boie, Kirsten 79
- *Alhambra* 441–455
- *Der kleine Ritter Trenk* 81–89, 121, 148, 180, 185
- Bolt, Robert *Der kleine dicke Ritter* 185
- Boner, Ulrich *Von einem wolfe und einem schäfe* 94f.
- Borges, Jorge Louis 484
Die böse Adelheid 262
- Bottet, Beatrice *Eulengeheimnis* 246
- Brittney, Lynn *Nathan Fox* 246
- Cadnum, Michael *The Book of the Lion* 14, 17f., 22

- Carl Flemming's *Vaterländische Jugendschriften* 47, 57
- Campe, Joachim Heinrich 116, 131
 - *Die Entdeckung von Amerika* 42, 44
 - *Robinson der Jüngere* 130
- Cassaboïs, Jacques
 - *Tristan et Iseut* 399
 - *Le Chevalier Tristan* 399
- Chamberlain, Houston Stewart *Par-sifal-Märchen* 104
- Chanson de Roland* 397
- Chauvel, David; Lereculey, Jérôme *Drystan et Essylt* 398
- Chimani, Leopold *Geschichte der Kreuzzüge* 44
- Chrétien de Troyes 274
 - *Yvain* 197, 203
 - *Perceval* 358
- Colfer, Eoin *Artemis Fowl* 265
- Collodi, Carlo *Pinocchio* 202
- Cordurié, Sylvain; Lapo, Alessio *Les Seigneurs de Cornwall* 399
- Cornwell, Bernard *Der Wanderer* 246
- Crossley-Holland, Kevin *Arthur-Trilogie* 14, 17f., 25
 - *Arthur: The Seeing Stone* 18
 - *Arthur: At the Crossing-Places* 17
 - *Arthur: King of the Middle March* 15
- Dithmar, Theodor *Deutsches Historienbuch* 36
- Donat, Friedrich; Klenner, August (Hg.) *Heimat und Vaterland* 70
- Dragt, Tonke *Der Brief für den König* 115, 457–478
- Duby, Georges: *Die Ritter* 260
- Eco, Umberto 484
 - *Der Name der Rose* 46, 156, 161
 - *Baudolino* 53
- Einhard *Vita Caroli Magni* 33
- Ende, Michael
 - *Die unendliche Geschichte* 21, 300, 307
 - *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* 202
- Exemplarische Anmahnung* 35
- Farmer, Nancy *The Sea of Trolls* 181
- Feddersen, Jakob Friedrich *Beyspiele der Weisheit und Tugend* 35
- Fontanel, Béatrice; Fronty, Aurélia *Tristan et Iseult* 399, 402–404, 406f.
- Foster, Hal *Prince Valiant* 182–184, 188–190
- Fouqué, Friedrich de la Motte 54
Frag doch mal die Maus 148
- Frau Herzeloide. Parzivals Kindheit* 68
- Freund, Peter *Laura und das Geheimnis von Aventerra* 19
- Freytag, Gustav
 - *Bilder aus der deutschen Vergangenheit* 48
 - *Die Ahnen* 48

- Frieser, Claudia 180
 - *Oskar und das Geheimnis der verschwundenen Kinder* 124–126, 246
 - *Oskar und das Geheimnis der Kinderbande* 148
- Fritsche; Olaf *Der geheime Tunnel* 303
 - *Band 4: Rätsel um den Schwarzen Ritter* 298
- Fühmann, Franz 13
 - *Das Nibelungenlied* 97, 104, 262, 265, 273
- Funke, Cornelia 26
 - *Die große Drachensuche* 21
 - *Drachenreiter* 21
 - *Igraine Ohnefurcht* 182–188
 - *Reckless* 20f.
 - *Tintenwelt-Trilogie* 18f., 21, 156f.
- Geibel, Emanuel 70
- Geoffrey of Monmouth 274
 - *Historia Regum Britanniae* 335, 358
 - *Vita Merlini* 337
- Gesta Romanorum* 26
- Goehring, Carl *Columbus* 42–44
- Goethe, Johann Wolfgang von 56
 - *Faust* 73f., 479
- Gor'kij, Maksim 373f.
- Gottfried von Straßburg *Tristan* 182, 236, 244, 256, 262, 400–402, 404, 491f.
- Die Gralsburg* 68
- Gralle, Albrecht *Der Löwe des Herrn Dürer* 111–113
- Guillaume de Machaut *La Prise d'Alexandrie* 172
- Gumpert, Thekla von *Töchter-Album* 46
- Gussek, Rainer *Mummenschanz* 138
- Hartlieb, Hans *Buch aller verbotenen Künste* 168
- Hartmann von Aue
 - *Erec* 192
 - *Iwein* 197–199, 203f., 206, 212f., 217, 255, 260, 268f.
- Hauenschild, Lydia *Leselöwen. Mittelalter-Wissen* 120
- Hauptmann, Gerhart *Parsival* 71
- Hecht, Gretel u. Wolfgang *Deutsche Heldensagen* 110
- Heiduczek, Werner *Die seltsamen Abenteuer des Parzival* 104
- Hein, Christoph *Die Ritter der Tafelrunde* 353f.
- Held, Jana
 - *Die Flammenfrau* 272
 - *Das Zauberband* 272
- Hennen, Bernhard
 - *Der Ketzerfürst* 272, 277
 - *Das Nachtvolk* 272
- Henninger, Karl; Protzer, Heinz *Die Parzivalsage* 73
- Herfurtner, Rudolf *Der Nibeljunge* 273
- Hertz, Wilhelm *Parzival* 68f.
- Heyse, Paul *Wolfram von Eschenbach* 104
- Hildebrandslied 66
- Hilbert, Jörg *Ritter Rost* 148

- Höcker, Oskar 46
 - *Das Ahnenschloß* 48
 - *Der Sieg des Kreuzes*
 - *Wuotans Ende* 36
 - *Zwei Streiter des Herrn* 49
- Hoffmann, Mary *Die Farben des Teufels* 246
- Hohlbein, Wolfgang *Hagen von Tronje* 273
- Holtei, Christa *Der Pfefferdieb* 138
- Homer *Ilias* 356
- Hoppe, Felicitas *Iwein Löwenritter* 197–209, 211, 213, 258
- Howard, Robert E. *Conan* 281, 286
- Hugo von Trimberg 13
- Huisman, Marcelle und Georges *Contes et légendes du Moyen Âge français* 398
- Igorlied 375–377
- Imhof, Andreas *Lazarus von Neu eröffneter Historischer Bilder-Saal* 35, 47
- Johann von Würzburg *Wilhelm von Österreich* 305
- Johnson, Uwe *Das Nibelungenlied* 273
- Jonas, Anne; Balbusso, Anna und Elena *Tristan et Iseult* 399, 403–405, 407
- Josset, Xavier; Bihel, Frédéric *La Quête de la Fille au cheveu d'or* 398
- Kaiserchronik 12
- Kalašnikov, Viktor *Legendy Drevnej Rusi* 376
- Karel ende Elegast / Karl und Ellegast 379–395
- Karlmeinet 382
- Kästner, Erich
 - *Das fliegende Klassenzimmer* 298
 - *Till Eulenspiegel* 94
- Kastner, Jörg *Das Runenschwert* 272
- Keller, Gottfried *Die Leute von Seldwyla: Spiegel, das Kätzchen* 484
- Kleinschmidt, Albert 46
- Klugmann, Norbert *Taube und Adler* 246
- Köhlmeier, Michael *Die Nibelungen neu erzählt* 273
- Kolbenheyer, Erwin Guido *Montsalvasch* 75
- König, R.
 - *Parzival* 69
 - *Vom heiligen Gral* 69
- Pfaffe Konrad *Rolandslid* 12, 377
- Konrad von Megenberg *Buch der Natur* 13, 305
- Köppen, Fedor von: *Deutsches Kaiserbild* 36
- Krappweis, Tommy: *Mara und der Feuerbringer* 275
- Kudrun 66f.
- Kühn, Dieter *Parzival* 259
- Ladurner, Jacob Joseph
 - *Jacob Rulanders Erzählungen* 409f., 413, 421, 428
 - *Gundesande* 422–424
 - *Ritter Randold* 424–428
 - *Steiner Hedwig* 410–426, 428

- *Jacob Rulanders Gesänge* 409
- Langenreuter, Jutta; Schmid, Sophie *Kleiner Ritter Furchtlos* 109
- Le Goff, Jacques: *Das Mittelalter für Kinder* 123, 127, 130–133
- Lechner, Auguste 13, 258, 265
 - *König Artus* 97, 258
 - *Die Nibelungen* 97, 103f., 258 273
 - *Parzival* 97, 104, 258, 263
- Legerlotz, Gustav *Parzival* 69
- Lenk, Fabian *Fluch über dem Dom* 138
- Lersch, Heinrich *Soldatenabschied* 70
- Lessing, Gotthold Ephraim *Nathan der Weise* 16, 26, 429–431, 433f., 436, 439, 454
- Lienhard, Friedrich
 - *König Arthur* 74
 - *Der Spielmann* 74f.
 - *Wieland der Schmied* 74
- Lindgren Astrid
 - *Mio, mein Mio* 155, 157, 169–173
 - *Die Brüder Löwenherz* 157, 202
- Lohmeyer, Julius *Deutsche Jugend* 36, 46
- Louis, René *Tristan et Iseut* 405
- Macaulay, David: *Es stand einst eine Burg* 121f.
- Maaßen, Nicolas u.a. (Hg.): *Ewiges Deutschland* 70
- Mabinogion* 358
- Majakovskij, Vladimir 373f.
- Malory, Thomas *Le Morte Darthur* 25, 258, 335, 341, 352f., 358, 362f.
- Manuale Historicum* 33
- Mark Twain *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court* 178
- Maukisch, Eduard *Germania* 36
- McMullan, Kate *DragonSlayerAcademy* 177, 182–185
- Melling, David *Der Gute-Nacht-Kuss, der danebenging* 109
- Merle, Claude *Tristan et Yseut* 399
- Meyer, Kai *Die Nibelungen* 272f., 276, 277f., 284, 286
 - *Das Drachenlied* 272f., 278–280
 - *Die Hexenkönigin* 272, 277f., 280f., 285
 - *Der Rabengott* 272f., 277f., 281f.
 - *Der Zwergenkrieg* 272f., 278–279
- Meynier, Johann Heinrich *Deutschlands berühmte Männer* 35f.
- Michalkov, Sergej 374
- Mick, Elisabeth *Katalog für junge Leute* 106f.
- Miegel, Agnes 70
- Mitgutsch, Ali: *Ritterbuch* 109
- Möbius, Hermine *Deutsche Götter- und Heldensagen* 104
- Moers, Walter
 - *Das Labyrinth der träumenden Bücher* 482
 - *Der Schreckenmeister* 479–494
 - *Die 13 ½ Leben des Käpt'n Blaubär* 482
 - *Die Stadt der träumenden Bücher* 482f.
 - *Ensel und Krete* 482
 - *Rumo und die Wunder im Dunkeln* 482
 - *Wilde Reise durch die Nacht* 483

- Morris, Gerald
 - *Platz für Parzivals Pagen* 258
 - *Rache dem ruchlosen Ritter* 258, 260f., 270
- Müller, Jörg; Siegfried, Anita; Schneider, Jürg E. *Auf der Gasse und hinter dem Ofen* 156
- Neidhart 262
- Nennius 358
- Neubauer, Annette *Das rätselhafte Schwert* 111, 287, 291, 294f.
- Nibelungenlied* 12, 66f., 96f., 100, 102f., 110, 181, 236, 244, 255, 262, 272–286, 291, 293, 388–395
- Niemeyer, Anton *Historisch-geographische Sphinx* 49–51
- Notker I. *Gesta Karoli Magni* 33–35
- Ohorn, Anton 56–58, 60
 - *Der letzte Staufer* 57, 62f.
 - *Kaiser Rotbart* 53, 57, 60–64
- Orelli, F. *Historische Bilder* 36
- Osborne, Mary Pope: *Das magische Baumhaus* 297f., 306, 309
 - *Band 1. Im Tal der Dinosaurier* 297f., 301, 306f.
 - *Band 2. Der geheimnisvolle Ritter* 109, 307f.
 - *Band 27. Im Auftrag des Roten Ritters* 301f., 306, 308f.
 - *Band 28. Das verzauberte Spuk Schloss* 302
 - *Band 29. Das mächtige Zauberschwert* 300, 302
 - *Forscherhandbuch Ritter* 308–310
- Oswald von Wolkenstein 108
- Parigger Harald
 - *Der Kuss der Löwin* 246
 - *Der schwarze Mönch* 14, 16, 26
- Pederzani-Weber, Julius 56
 - *Die geheime Feme* 57
 - *Unter der Flagge der Hansabrüder* 57–60, 62
- Perevezencev, S. *Drevnaja Rus'* 375f.
- Pesch, Helmut *Kinder der Nibelungen* 104
- Peterson Haddix, Margaret *Schatenkinder* 265
- Physiologus* 26, 163, 305, 318f.
- Pichler, Luise 46
 - *Unter Karl dem Großen* 36
- Pirmin: *Parzival* 104
- Pressler, Mirjam *Nathan und seine Kinder* 180, 429–440
- Rachmuhl, Françoise *La Légende de Tristan et Yseut* 399
- Ragache, Claude-Catherine; Philipps, Francis *Le Vainqueur du Morholt* 399
- Rasmussen, Susanne *Parzival auf dem Weg zum Gral* 104
- Recheis, Käthe *König Arthur und die Ritter der Tafelrunde* 258, 260
- Rehm-Krause, Regina *Lioba und das Geheimnis der verschwundenen Salzführwerke* 139, 148
- Rhue, Morton *Boot Camp* 265
- Richter, Julius Wilhelm Otto 46

- Robert de Boron
 - *Le Roman du Saint-Graal* 358
 - *Merlin* 353
- Roth, Richard 56
 - *Der Burggraf und sein Schildknappe* 56f.
 - *Kaiser, König und Papst* 57
 - *Pilger und Kreuzfahrer* 57
- Rowling, Joanne K. *Harry Potter* 20, 26, 155f., 161–164, 167, 169, 173, 315–327, 364, 442
 - *Harry Potter and the Philosopher's Stone* 163, 319, 324f.
 - *Harry Potter and the Chamber of Secrets* 300
 - *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* 326
 - *Harry Potter and the Goblet of Fire* 319
 - *Harry Potter and the Deathly Hallows* 326
 - *Quidditch Through the Ages* 162
 - *Newt Scamander – Fantastic Beasts and Where to Find Them* 163f.
- Sachar, Louis *Löcher* 265
- Sachs, Hans
 - *Der fahrende Schüler im Paradies* 262
- Schaeffer, Albrecht *Parzival* 71
- Schalk, Gustav
 - *Die Nibelungen* 104
 - *Parzival* 69
- Schacht, Andrea *Die Blumen der Zeit* 246
- Scheffel, Joseph Victor von *Ekkehard* 49
- Scheffler, Ursula *Hubert und das Schloss der 13 Geister* 108
- Schiller, Friedrich von 56
 - *Eine großmütige Handlung* 203
 - *Wilhelm Tell* 49
- Schlözer, August Ludwig von *Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder* 39
- Schlüter, Andreas *Level 4* 265
- Schmid, Christoph von
 - *Heinrich von Eichenfels* 44
 - *Rosa von Tannenburg* 44
- Schmidt, Ferdinand 46
- Schneider, Eduard *Neue Beispiele des Edeln und Guten* 35
- Die schöne Magelone* 492
- Schröckh, Johann Matthias *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder* 39, 47
- Schröder, Rainer M. *Das Geheimnis des Kartenmachers* 246
- Schwebel, Oskar *Deutsche Kaisergeschichten* 46
- Schwindt, Peter *Gwydion-Quadrologie* 182, 349–365
 - *Der Weg nach Camelot* 246, 349, 351f., 354–356, 364
 - *Die Macht des Grals* 354, 358, 360
 - *König Arturs Verrat* 352, 354–356, 359f., 361, 364
 - *Merlins Vermächtnis* 353–355, 359, 363, 365
- Scipio, Rudolf 56f.
 - *Ein deutscher Ritter* 56
 - *Jürgen Wullenweber* 56
- Scott, Walter 54
 - *Ivanhoe* 19

- Siegner, Ingo *Der kleine Drache Kokosnuss* 109
- Siewert, Ernst *Wilhelm Tell* 49
- Sir Gawain and the Green Knight* 258
- Smith, Pete 1227 – *Verschollen im Mittelalter* 126
- Sonnenburg, Ferdinand 46
- Springer, Johann Balthasar *Kurtze Einleitung zur Reich-Historie von Teutschland* 49
- Stellmacher, Hermien *Wettkampf in der Monsterschule* 109
- Stoll, Heinrich Wilhelm *Erzählungen aus der Geschichte* 45
- Storm, Theodor *Pole Poppenspärer* 46
- Strehlen, Hildebrandt *Parzival und die Wunder des Heiligen Gral* 104
- Streit, Jakob *Drei Rittergeschichten* 492
- Tasler, Alexandra *Die Burgenratten* 106f.
- Tatian 92
- Tennyson, Alfred *The Idylls of the King* 308f.
- THiLO *Die magische Insel* 297, 309
- Band 1: *Verrat bei den Wikingern* 297, 299–302, 304f.
- Band 2: *Der heimliche Ritter* 301, 303, 305
- Band 14: *Das Schwert des Zaubers* 301, 303, 306
- *Drachengeschichten* 109
- Thomas de Bretagne *Tristan* 402, 405
- Thomas von Aquin *Summa Theologica* 168
- Tolkien, J.R.R. 190, 286
- *Der Herr der Ringe* 164, 201f., 278
- Travers, Pamela L.: *Mary Poppins* 298, 300
- Tschiesche, Jacqueline *Tristan und Isolde* 491
- Uhland, Ludwig
- *Der Gral* 68
- *Als Kaiser Rotbart lobesam* 62
- Ulrich von Türheim *Tristan* 400
- Vaterländische Geschichte- und Unterhaltungsbibliothek 47
- Vesper, Will
- *Die Nibelungen-Sage* 104
- *Parzival* 68f., 71f., 104
- Vial, Mauricette; Chion, Catherine *Tristan et l'amour d'Iseult* 399–404, 406f.
- Vogelpohl, Wilhelm (Hg.) *Deutsches Lesebuch für Mittelschulen* 70
- Volksbuch vom Kaiser Barbarossa 33
- Wace 274
- Wagner, Karl Edward *Kane-Romane* 281, 286
- Wägner, Wilhelm *Deutsche Helden-sagen* 103
- Walther von der Vogelweide 67, 105, 262
- *Under der linden* 262
- Was ist was? 119, 131, 148

- *Quiz. Ritter und Burgen* 108
- Peschke, Hans-Peter von *Was ist was. Burgen* 108
- Peschke, Hans-Peter von *Was ist was. Mittelalter* 119f.
- Wells, Herbert George: *The Time Machine* 124
- Wernher der Gärtner *Helmbrecht* 87f.
- White, T. H.: *The Once and Future King* 337f., 349, 362f.
- William of Newburgh *Historia Rerum Anglicarum* 164
- Wolfram von Eschenbach 100, 104, 259, 267

- *Parzival* 12f., 26, 65, 67–69, 71, 73f., 76f., 110, 182, 255, 258, 267, 319, 350, 358, 365
- *Willehalm* 12f., 24

Yolen, Jane *The young Merlin Trilogy* 331

Zahn, Johann Friedrich August *Historisches Bilderbuch für die Jugend* 40f.

Ziehner, Johann Georg Amadeus *Bildergalerie zur Weltgeschichte* 36

Zimmer-Bradley, Marion *The Mists of Avalon* 334

Zytur, Bernhard u.a. (Hg.) *Hellweg: Lesebuch für Zehn- bis Sechzehnjährige* 70

Filme und Serien

- 1 1/2 *Ritter – Auf der Suche nach der hinreißenden Herzelinde*. Regie: Til Schweiger (2008) 157
- 2001 – *A Space Odyssey*. Regie: Stanley Kubrick (1968) 166, 169
- The Adventures of Merlin*. Produktion: Johnny Capps, Julian Murphy (ab 2008) 329–345
- Back to the Future*. Regie: Robert Zemeckis (1985) 443
- Braveheart*. Regie: Mel Gibson (1995) 171
- De Brief voor de koning*. Regie: Pieter Verhoeff (2008) 458
- Bröderna Lejonhjärta*. Regie: Olle Hellbom (1977) 156f.

Buffy. Produktion: Gail Berman (1997–2003) 486

Disney's Aladdin. Regie: John Musker, Ron Clements (1992) 485

Disney's Hercules. Regie: John Musker, Ron Clements (1997) 485

Excalibur. Regie: John Boorman (1981) 157

Harry Potter 161f., 167, 173

- *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Regie: Chris Columbus (2001) 164f.

- *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Regie: Alfonso Cuarón (2004) 168

- *Harry Potter and the Order of the Phoenix*. Regie: David Yates (2007) 168

Hercules. Produktion: Sam Raimi u.a.
(1995–1999) 486

Highlander. Regie: Russell Mulcahy
(1986) 171

Mio, min Mio. Regie: Vladimir Gram-
matikov (1987) 156, 169–173

The Mists of Avalon. Regie: Uli Edel
(2001) 324

Monty Python and the Holy Grail. Re-
gie: Terry Gilliam, Terry Jones
(1975) 156f., 178, 260, 268

Der Name der Rose. Regie: Jean-
Jacques Annaud (1986) 156, 161

*Die Nibelungen – Der Fluch des Dra-
chen*. Regie: Uli Edel (2004) 97,
273

One Piece. Produktion: Yoshihiro
Suzuki (ab 1999) 485

Pokémon. Regie: Masamitsu Hida-
ka u.a. (ab 1997) 485

Robin Hood. Regie: Ridley Scott
(2010) 156

Shrek. Regie: Andrew Adamson;
Vicky Jenson (2001) 156f.

Siegfried. Regie: Sven Unterwaldt
(2005) 273

Die Simpsons. Creator: Matt Groe-
ning (ab 1989) 485

Smallville. Produktion: Joe Davola
u.a. (2001–2011) 331f., 345

Star Trek. Produktion: Gene Rod-
denberry (ab 1966) 190

Star Wars. Regie: George Lucas u.a.
(1977–2005) 190, 357

Twilight. Regie: Catherine Hardwicke
(2008) 486

Xena. Creator: Robert G. Tapert u.a.
(1995–2001) 486



Die Beliebtheit mittelalterlicher Stoffe und mittelalterlicher Settings in der Kinder- und Jugendliteratur steht in deutlichem Gegensatz zu den Lehrplänen, bei deren vorgeblicher ‚Entrümpelung‘ gerade das Mittelalter, seine Literatur und Geschichte häufig auf der Strecke bleiben. Dabei wird nicht nur das Interesse der Kinder und Jugendlichen am Mittelalter nicht berücksichtigt, sondern es wird auch die große Bedeutung des Mittelalters für die Ausbildung einer ‚europäischen Identität‘ übergangen.

Der vorliegende Tagungsband zeigt anhand verschiedener Beispiele und Überlegungen aus der Perspektive der Fachwissenschaften, der Didaktik und der konkreten schulischen Praxis, wie man mit diesem Widerspruch umgehen kann und welche Chancen und Möglichkeiten die Beschäftigung mit Kinder- und Jugendbüchern, die das Mittelalter thematisieren, im schulischen Unterricht bietet.

ISBN 978-3-86309-119-4



9 783863 091194

www.uni-bamberg.de/ubp