



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 Lücknerath 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.