



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: Brackert; 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 zwängen, 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 übrigen 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 angeglichenen 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.