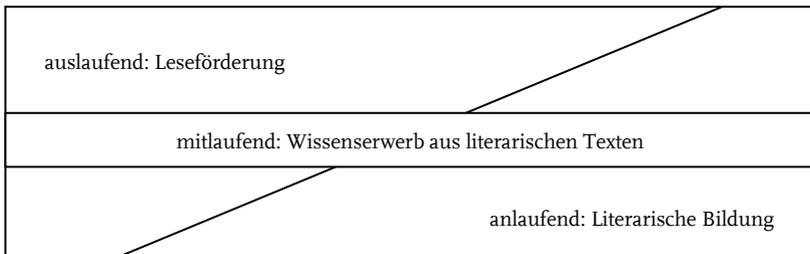


Ulf Abraham, Kristina Bismarck (Bamberg)

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 ‚Einführung‘, ‚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 anfing, 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 ‚Einführung‘ 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 Leseerziehung. 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.