

Iris Mende

## Vermitteltes Mittelalter?

Schulische und außerschulische Potentiale  
moderner Mittelalterrezeption

sich beide wieder herzu. Sie glänzen dir.  
Er heugt sich vorund schreie sie ein Knecht  
auf die Seiten.

«Herr! Herr!»

Erstmal stummen. Die Rufe und der Jubel  
des großen Mannes Bräutinnen und ihrer  
Damen hallen an den hohen Wänden der  
Kathedrale wider. Sie schreien sich über ihre  
Künste hinaus. Sie unterbreiten sich wie  
Erkenntnis und Versprechen.

«Herr! Er lebt hoch! Herr! König Arno!»

Der Erzbischof hebt die Krone von dem purpurigen Kissen. Er  
kannet auf sich zu und hebt die Krone über seine Haupt.

Ich schalte meine Augen. Meine Augenlider sind wie Nebelwälder,  
schwarz und eisern.

Jetzt kann ich den Adlen. Der Ruf von meinem Kopf. Die Krone.  
Sie ist Symbol meiner Macht, mein glühendes Wärbild, doch ich bin  
der Gefolgsmann.

«Herr! Herr! König Arno!»

Erstmal mehr schreien sich die Rufe und Schreie der Ritter und  
Damen. In ihrem Stimmens liegt lautes Lachen, vorgeren, die Flüche  
und das Erbfeindwort. Ich höre ihre Hoffnung und ihre Güte,  
den Zorn, den Neid und den Wut. Ich höre den guten  
Menschen und den Feinde.

Jetzt überlebt der erste Priester den königliche Zorn an den Erzbischof,  
und als der er in meine rechte Hand legt, sehe ich, dass  
der Hand mit zwei Targenwunden vermischt ist. Zwei Drachen, hoch-  
mengen ineinander verschlungen, so wie Geißeln und Wärbild. Er  
ist bei ein dummerer Ange, der andere ein schmerzlos. Wie eine  
Pflanze aus Amerindien und Inuitgegend bilden die Schuppen.  
Merkmal erhebt seine linke Hand und mit ihm seinen schreien,  
dunklen Stimme aus «König Ulrico Sohn! Königin Yvonne Sohn!  
Arno, der hochkönigliche König von ganz Bräutinnen. Wie waren Schreien,  
haben unser Haupt vor dem Bräutinnen gehängt und aus den  
Füßchen unterworfen. Wir sind aus purpurigen an die Engel ge-



# 1. Einleitung

Wer heutzutage nach Indizien für das anhaltende Interesse am Mittelalter auch außerhalb der akademischen Forschung sucht, muss nicht mehr an Ereignisse erinnern, die mehrere Jahrzehnte zurückliegen, wie zum Beispiel die Staufer-Ausstellung im Württembergischen Landesmuseum Stuttgart 1977 oder die Veröffentlichung von Umberto Ecos Bestseller *Il nome della rosa*<sup>1</sup> 1980. Es genügt ein Blick in die Regale verschiedenster Buchhandlungen, auf zahlreiche im vergangenen Jahrzehnt veröffentlichten Kino- und Fernsehfilme<sup>2</sup>, unzählige populärwissenschaftliche Dokumentationen<sup>3</sup> sowie diverse Erscheinungen des „geliebten Mittelalters“, um für Horst Fuhrmanns Aussage „Überall ist Mittelalter“<sup>4</sup> immer wieder neue Bestätigungen zu finden. Eine besonders große Popularität genießt das Mittelalter – oder was dafür gehalten wird – im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur, wodurch junge Leserinnen und Leser schon früh in Kontakt mit dieser Epoche<sup>5</sup> kommen und ihre ganz eigenen Vorstellungen von der „Zeit der Burgen und Ritter“ entwickeln.

Dieses Interesse am Mittelalter, vor allem auch im literarischen Bereich, steht im Gegensatz zu seiner geringen Bedeutung im gymnasialen Deutschunterricht. Grundsätzlich wird die Literatur des Mittelalters zwar nicht völlig ausgeklammert, wie ein Blick in die curricularen Vorgaben der Bundesländer zeigt, doch ihr Anteil ist im Vergleich zu dem moderner Literatur immer noch relativ gering.<sup>6</sup> Aktuelle curriculare Vorgaben formulieren nicht mehr Inhalte, die gelernt werden müssen, sondern Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erlangen sollen. Dies eröffnet den Lehrpersonen grundsätzlich große Freiheiten bei der Auswahl der Texte, an denen die entsprechenden Kompetenzen erarbeitet werden sollen. Diese werden aber in der Praxis wieder durch die Textauswahl in Schulbüchern und das Angebot an didaktischen Aufbereitungen von Li-

---

1 Eco 1980.

2 Zum Beispiel *Die Kreuzritter*, *King Arthur*, *Der Ring der Nibelungen*, *Königreich der Himmel* oder *Tristan & Isolde*.

3 Exemplarisch seien drei Produktionen genannt: *Wege aus der Finsternis – Europa im Mittelalter*, *Arthur – Erfindung eines Königs* und *Der Schatz der Nibelungen*.

4 Fuhrmann 2002.

5 Im Hinblick auf das Mittelalter ist der Epochenbegriff nicht unproblematisch. Zwar werden die Epochengrenzen im Allgemeinen auf die Jahre zwischen 500 und 1500 nach Christus festgelegt, doch sie werden ebenso angezweifelt. Da im Rahmen dieser Arbeit auf diese Diskussion nicht eingegangen werden kann, sei hier lediglich exemplarisch auf das Werk Jacques Le Goffs (vgl. Le Goff<sup>2</sup>1987) hingewiesen.

6 Vgl. Karg/Feistener/Thim-Mabrey 2006, S. 145 f.

teratur in Form von Schüлераusgaben, Interpretationshilfen und Arbeitsheften eingeschränkt.

Wie sich die Bedeutung der mittelalterlichen Literatur im gymnasialen Deutschunterricht an den Kapiteln in gängigen Lehrwerken, die sich auf das Mittelalter beziehen, ablesen lässt, hat jüngst Ina Karg dargestellt.<sup>7</sup> Es lässt sich feststellen, dass die Behandlung mittelalterlicher Texte – oder vielmehr Stoffe, da oft mit Nacherzählungen und Zusammenfassungen gearbeitet wird – entweder in der frühen Sekundarstufe I angesiedelt wird, wo sie „[...] einem verschwommenen Sagenbegriff zum Opfer fällt“<sup>8</sup>, oder dass sie in der Sekundarstufe II im Rahmen einer literaturgeschichtlichen Übersicht auftaucht. Darüber hinaus zeigt sich die Dominanz einiger hochkanonischer Texte, allen voran des *Nibelungenliedes*. Insgesamt deuten aber weder die curricularen Vorgaben noch die Lehrwerke darauf hin, dass im gymnasialen Deutschunterricht heutzutage eine ausführliche Beschäftigung mit der Literatur des Mittelalters stattfindet.

Zwischen dem Interesse einer breiten Öffentlichkeit am Mittelalter und dessen Berücksichtigung in Bildungszusammenhängen besteht also eine große Diskrepanz:

Man muss konstatieren, dass akademische Wissenschaft, nicht zuletzt die Germanistik, die Wirksamkeit eines außerakademischen Mittelalter-Interesses nach wie vor ebenso stark unterschätzt wie die Möglichkeit, ja Notwendigkeit, sich im außerakademischen Rahmen auch selbst einzubringen. Offensichtlich liegt hier ein Kommunikationsproblem vor.<sup>9</sup>

Dieses Kommunikationsproblem betrifft auch die schulische Vermittlung. Wo sich die reflektierte Beschäftigung mit dem Mittelalter in den Bereich der akademischen Forschung zurückzieht und zum exklusiven Untersuchungsgegenstand für Experten wird, gerät die Vermittlung mittelalterlicher Literatur im Deutschunterricht in einen immer größeren Rechtfertigungszwang.

Dies gilt nicht nur für die Schule, sondern auch für die Lehramtsstudiengänge. Dieses Problemfeld hat gerade im Zusammenhang mit der Neukonzipierung der Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform eine hohe Relevanz. Verschwindet die Mittelalter-Germanistik aus den Lehramtsstudiengängen, weil die Verantwortlichen davon ausgehen, dass dieser Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft keine Bedeutung für den Deutschunterricht hat, wird diese in der Unterrichtspraxis tatsächlich immer geringer werden, da es keine ausrei-

---

7 Vgl. Karg 2012, S. 427-429.

8 Karg 2008, S. 405. Diese Feststellung bezieht sich dort zwar auf das Nibelungenlied, sie gilt aber auch für andere mittelalterliche Texte.

9 Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006, S. 17.

chend ausgebildeten Lehrpersonen mehr geben wird, die eine wissenschaftlich fundierte Vermittlung dieser Inhalte leisten könnten.

Dabei hat die didaktische Forschung keinerlei Schwierigkeiten, die Unverzichtbarkeit der mittelalterlichen Literatur im Kanon der Bildungsgegenstände darzulegen: diese Begründungen beziehen sich auf den Umgang mit der Alterität von Texten, die Sicherung von traditionellen Wissensbeständen, die Interkulturalität von Literatur, die kulturelle Konstituierung Europas und die Erweiterung des Literaturverständnisses.<sup>10</sup> Die Nutzlosigkeit der mittelalterlichen Literatur wird nur dort scheinbar bestätigt, wo Bildungsentscheidungen auf der Grundlage unmittelbarer Nützlichkeit von Lerngegenständen für das Überleben im Alltag oder im Hinblick auf die Positionierung auf den Ranglisten internationaler Schulvergleichstests getroffen werden.<sup>11</sup>

Die Frage nach der Bedeutung der mittelalterlichen Literatur im Rahmen des gymnasialen Deutschunterrichts ist also Teil eines vielschichtigen Bildungsdiskurses, der in einer Umbruchsphase der Bildungspolitik geführt wird, „[...] die in ihrer Reichweite wohl ohne Übertreibung als historisch zu bezeichnen ist.“<sup>12</sup> Umso aktueller ist die Notwendigkeit der Aufhebung des festgestellten Kommunikationsdefizites zwischen universitärer Forschung, Schule und Öffentlichkeit, wenn die Mediävistik nicht zum „Orchideenfach“ innerhalb der Germanistik werden soll.

Kinder- und Jugendliteratur mit Mittelalterbezug kann in diesem Zusammenhang über das Potential verfügen, die Kommunikation im schulischen und außerschulischen Bereich zu verbessern. Sie kann ein Bindeglied zwischen dem unbestreitbar vorhandenen privaten Interesse am Mittelalter und einer schulischen Heranführung an mittelalterliche Texte darstellen und gleichzeitig im außerschulischen Bereich wirken, wenn die unterrichtliche Beschäftigung mit den Texten bei den Schülerinnen und Schülern zum Aufbau von Wissen und Kompetenzen führt, die auch für weitere Privatlektüre relevant sind.

Dieses Potential der Kinder- und Jugendliteratur soll im Folgenden ausgelotet und an verschiedenen Texten exemplifiziert werden.

Einen äußerst wichtigen Aspekt bei der Betrachtung von Kinder- und Jugendliteratur mit Mittelalterbezug stellt die Frage nach der Wertung der Texte dar. Daher wird auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zu verschiedenen Aspekten der schulischen und außerschulischen Rezeption von Texten eine Wertsprache entwickelt, die auf der Vermittlungsperspektive basiert. Darauf aufbauend werden verschiedene Texte der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

---

10 Vgl. Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006, S. 148-151.

11 Vgl. Karg 2008, S. 401.

12 Feistner/Karg/Thim-Mabrey 2006, S. 9.

daraufhin untersucht, inwiefern sie geeignet sind, die erwähnte Funktion als Bindeglied zwischen privatem Mittelalterinteresse und dessen schulischer Nutzbarmachung für literaturdidaktische Ziele zu erfüllen. Dabei soll es jedoch ausdrücklich nicht darum gehen, die Beschäftigung mit mittelalterlichen Texten durch ihre modernen Nachfolger zu ersetzen.<sup>13</sup> Die untersuchten Texte sind trotz möglicher Referenzen auf das Mittelalter stets als Produkte des modernen Literaturbetriebs zu betrachten und können daher nicht mit den mittelalterlichen Texten gleichgesetzt werden. Vielmehr ist das Ziel, an bereits vorhandene Wissensbestände und Lektüreerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, was umso bedeutsamer ist, da die mittelalterlichen Texte sich in allen entscheidenden Charakteristika so grundlegend von der modernen Literatur unterscheiden, dass es schwierig ist, an Wissen und Kompetenzen, die üblicherweise im Deutschunterricht erworben werden, anzuschließen.

Eine Einbeziehung der Privatlektüre in den Unterricht entspricht der immer wieder formulierten Forderung, die Schülerinnen und Schüler „dort abzuholen, wo sie stehen.“ Allerdings muss darauf geachtet werden, nicht an ebendieser Stelle auch in der Schule stehenzubleiben, also lediglich das bereits Bekannte im Unterricht zu verhandeln, sondern die Schülerinnen und Schüler weiterzuführen und mit neuen Inhalten vertraut zu machen. Dies gilt auch im Hinblick auf das didaktische Potential moderner Literatur mit Mittelalterbezug: durch sie lässt sich eine Auseinandersetzung mit mittelalterlicher Literatur vorbereiten und unterstützen. Darüber hinaus kann sie geeignet sein, Prozesse der Mittelalterrezeption deutlich zu machen. Den Einbezug mittelalterlicher Texte in den gymnasialen Deutschunterricht macht sie jedoch nicht verzichtbar.

---

13 Dieses Vorgehen stellt man oftmals in didaktischen Aufbereitungen mittelalterlicher Literatur und vor allem in Unterrichtswerken für die Sekundarstufe I fest. Hierbei wird Schülerinnen und Schülern ein mittelalterlicher Stoff anhand von Nacherzählungen vermittelt, wobei die Unterschiede zwischen moderner und vormoderner Literatur – abgesehen von der Sprache – nur selten thematisiert werden. Vgl. Karg 2008, S. 405.

## 2. Wertung von Literatur – theoretische Grundlagen

Der Begriff „Literatur“ bezeichnet nicht nur den Gegenstand selbst, sondern auch ein Sozialsystem, das definiert werden kann als „[...] gesellschaftliches Handlungssystem, das sich um 1800 ausdifferenziert und im Rückgriff auf den Begriff ‚Literatur‘<sup>14</sup> bzw. auf die zugehörige Bezeichnung ‚literarisch‘ bestimmt wird.“<sup>15</sup> Innerhalb dieses Systems kommt Literaturdidaktikern, Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern eine Vermittlerfunktion zu, für die die Wertung von Literatur eine bedeutende Rolle spielt. Einerseits werten sie durch die Auswahl der Texte, die sie jungen, in der Regel unerfahrenen Leserinnen und Lesern zugänglich machen, andererseits in Aussagen, die sie über die entsprechenden Texte treffen.

Trotz dieser nahezu untrennbaren Verbindung von Literaturdidaktik und Wertung lässt sich aus dem aktuellen didaktischen, aber vor allem auch aus dem bildungspolitischen Diskurs eine gewisse Skepsis gegenüber letzterer herauslesen. Die Frage nach der Wertung von Kinder- und Jugendliteratur wird von Didaktikerinnen und Didaktikern nur selten behandelt. Die einzige ausführliche Publikation zu diesem Thema wurde von Bettina Kümmerling-Meibauer verfasst, die sich der Wertungsproblematik über den Klassikerbegriff annähert.<sup>16</sup>

Dies hängt vor allem mit der Bedeutung zusammen, die dem Aspekt der Leseförderung zukommt. Seit dem so genannten „PISA-Schock“ und der daraufhin beschworenen „Krise des Lesens“<sup>17</sup> hat sich die Leseförderung nicht nur zu einem der führenden didaktischen Paradigmen, sondern auch zu einem beliebten Gegenstand des öffentlichen Diskurses entwickelt. Auch im Zeitalter neuer Medien und Informationstechnologien wird der Lektüre von Büchern ein wichtiger Stellenwert innerhalb des Bildungskanons zuerkannt, und Lesefähigkeit wird als unverzichtbare Kompetenz für eine erfolgreiche Lebensführung angesehen. Als wichtige Grundlagen für das Erlernen dieser Fähigkeit werden Lesemotivation

---

14 Nach v. Heydebrand/Winko wie folgt definiert: „Der Begriff ‚Literatur‘ bezeichnet die Gesamtheit der Texte, die im allgemeinen Sprachgebrauch und von der Literaturwissenschaft ‚literarisch‘ genannt werden und zentral, wenn auch nicht ausschließlich, den Gegenstand der Literaturwissenschaft bilden. Sie werden aus der Gesamtheit alles Geschriebenen und Gedruckten ausgegrenzt durch die Merkmale der ‚Literarizität‘, ‚Poetizität‘ und/oder ‚Ästhetizität‘.“ (v. Heydebrand/Winko 1996, S. 23.)

15 v. Heydebrand/Winko 1996, S. 26.

16 Vgl. Kümmerling-Meibauer 2003.

17 Vgl. zum Beispiel <http://www.nzz.ch/2004/09/29/fe/article9VPAZ.html> (04.07.2012).

und Lesefreude betrachtet.<sup>18</sup> Folgt man dieser Annahme, so gilt es also zu allererst die Motivation zu fördern, wenn es darum geht, Kompetenzen im Bereich Lesen aufzubauen. Viele aktuelle Leseförderungskonzepte sind daher quantitativ ausgerichtet, zielen also vorrangig darauf ab, die Menge der gelesenen Texte zu erhöhen. Obwohl Leseinteresse und Erfolg bei internationalen Vergleichsstudien eben gerade nicht positiv korrelieren<sup>19</sup>, ist in der Diskussion um die internationalen Vergleichsstudien ein Grundsatz anscheinend unhinterfragt akzeptiert: Vielleser sind gute Leser, denn „[...] implizit nimmt man ja doch an, dass die private Lektüre und die Menge des Gelesenen ‚irgendwie‘ zu größerer Kompetenz führen.“<sup>20</sup> Entsprechend wird immer wieder die Zunahme des Bevölkerungsanteils an erklärten Nichtlesern oder gar „Leseverweigerern“<sup>21</sup> beklagt. In diesem Zusammenhang findet eine Aufwertung der Freizeitlektüre von Schülerinnen und Schülern statt, die im Gegensatz zur schulischen „Frustlektüre“ als motivationsfördernd angesehen wird:

Die Konsequenz im Hinblick auf Leseförderung besteht demnach einerseits in einer Abkehr von Kurztexten, andererseits in einer Hinwendung zu solchen Büchern, zu denen Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule greifen. Dies sind z.B. in den unteren Klassen weniger die ‚Problembücher‘ als vor allem spannende und unterhaltende Bücher aus dem Bereich der ‚phantastischen Erzählliteratur‘.<sup>22</sup>

Damit wandelt sich auch die Rolle der Literaturdidaktiker und Deutschlehrer, deren Deutungs- und Wertungshoheit in Frage gestellt wird. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, welche Texte sie als hochwertig ansehen. Wie Lehrerinnen und Lehrer diese Texte bewerten, spielt dagegen in vielen Leseförderungskonzepten keine Rolle.

Zwar werden qualitative Unterschiede von Texten nicht negiert, doch die Notwendigkeit der Anleitung junger Leserinnen und Leser durch Lehrpersonen in dieser Hinsicht in Frage gestellt. So zählt der französische Schriftsteller Daniel Pennac zu den „zehn unantastbaren Rechten des Lesers“ auch „Das Recht, irgendwas zu lesen.“<sup>23</sup> Pointiert bringt er die Haltung von Schülerinnen und Schülern zur Frage der Unterscheidung von guter und schlechter Literatur auf die Formel: „Nein, nein, man hat das Recht zu schreiben, was man will, und jeder Lesergeschmack ist naturgegeben, ist doch wahr!“<sup>24</sup>

---

18 Vgl. Gold 2007, S. 37.

19 Vgl. Karg 2005, S. 44-51.

20 Karg/Mende 2010, S. 218.

21 Vgl. Gold 2007, S. 39.

22 Fritzsche 2007, S. 227.

23 Pennac<sup>2</sup>2006, S. 180.

24 Pennac<sup>2</sup>2006, S. 181.

Auch wenn Pennac durchaus der Meinung ist, dass es qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Texten gibt und einige Kriterien nennt, nach denen eine Zuordnung möglich wird, plädiert er doch dafür, Kinder und Jugendliche in dieser Hinsicht nicht anzuleiten, sondern sie selbst zur guten Literatur finden zu lassen:

Es gibt also ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Romane. Meistens sind es letztere, denen wir zuerst über den Weg laufen. Und wahrhaftig, als die Reihe an mir war, habe ich das ‚ganz toll‘ gefunden, wie ich mich erinnere. Ich hatte großes Glück: Man hat sich nicht über mich lustig gemacht, man hat nicht die Augen verdreht, hat mich nicht einen Schwachkopf genannt. Man hat einfach einige ‚gute‘ Romane in meiner Nähe herumliegen lassen und sich gehütet, mir die anderen zu verbieten. Das war weise. Eine Zeitlang lesen wir gute und schlechte Romane durcheinander. Wie wir auch nicht von einem Tag auf den andern unsere Kinderbücher aufgeben. Alles vermischt sich. Man hat *Krieg und Frieden* durch und stürzt sich wieder auf Abenteuerromane. Man wechselt von Frauen-Romanen (Geschichten von gutaussehenden Ärzten und edlen Krankenschwestern) zu Boris Pasternak und seinem *Doktor Schiwago* – auch er ein gutaussehender Arzt und Lara eine ach so edle Krankenschwester! Und dann, eines Tages, trägt Pasternak den Sieg davon. Unmerklich treiben unsere Wünsche uns immer mehr zu den ‚Guten‘.<sup>25</sup>

Pennac vertritt also die Auffassung eines „Hinauflesens“ von schlechter zu guter Literatur als natürlichem Bestandteil des Lesesozialisationsprozesses. Statt von Lehrpersonen vermittelt zu bekommen, was „gute“ und „schlechte“ Texte sind, sollen Schülerinnen und Schüler also selbst zu ihrem eigenen System der Wertung von Literatur finden. Abgesehen davon, dass diese Annahme sehr optimistisch anmutet, würde ihre konsequente Umsetzung auch im Bereich des Literaturunterrichts zu einer radikalen Neuorientierung der Rolle der Lehrperson führen, da ihre Aufgabe im Wesentlichen darin bestünde, „gute“ Literatur in der Nähe der Schüler „herumliegen zu lassen.“

Ebenso wenig, wie die Wertungsfrage in der Praxis des Deutschunterrichts vollständig ausgeblendet werden kann, lassen sich allgemeingültige Kriterien festlegen, anhand derer Texte objektiv in „gute“ und „schlechte“ Literatur eingeteilt werden könnten. Die Wertung von Literatur hängt immer stark von Normen, Rollen und Handlungssituationen im Sozialsystem Literatur ab. Dabei ist die Wertungssituation, in der Literaturdidaktiker und Deutschlehrer handeln, besonders komplex: einerseits ist sie philologischen Normen verpflichtet, andererseits aber auch von pädagogischen Belangen geprägt.

Nach Renate von Heydebrand und Simone Winko steht literaturwissenschaftliche Wertung in engem Zusammenhang mit dem bereits erwähnten Verständnis von Literatur als Sozialsystem, innerhalb dessen um 1800 ein funda-

---

25 Pennac <sup>2</sup>2006, S. 182 f.