

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie – Geschichte – Didaktik

Band 64

Melanie Rossi

Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche

Historische Jugendliteratur
und Identitätsbildung



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Das Mittelalter stößt seit Jahren auf reges öffentliches Interesse und erfreut sich auch in der Jugendliteratur großer Beliebtheit. Dieser Band analysiert an zahlreichen Textbeispielen aus Romanen für Jugendliche die Darstellung von Themen und Motiven mittelalterlichen Ursprungs, historisch bedingter Problemlagen sowie ihrer möglichen Auswirkungen auf den Einzelnen. Im Fokus der Untersuchung steht die Frage nach dem Einfluss der jugendliterarischen Darstellung des Mittelalters auf die jugendliche Entwicklung einer Vorstellung von dieser Epoche. An ihrem Beispiel wird so auch die didaktische Relevanz geschichtserzählender Jugendliteratur deutlich, indem zugleich nach ihrer Wirkung auf die historisch vermittelte Identitätsbildung gefragt wird. Die Diskussion einschlägiger Positionen zur historischen Jugendliteratur und ihren Wirkungsmöglichkeiten begleitet die Darstellung. In die Untersuchung fließen fortlaufend konkrete Hinweise zur Behandlung der Texte im Deutsch- und Geschichtsunterricht ein.

Melanie Rossi, geboren 1973; Studium der Germanistik, Geschichte und Geographie an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München; seit 2000 Lehrtätigkeit an Gymnasien in Bayern; ab 2006 Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der LMU; seit 2008 Seminarlehrerin für das Fach Geschichte.

Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien

Theorie – Geschichte – Didaktik

Herausgegeben von Hans-Heino Ewers,
Christine Garbe und Rüdiger Steinlein

Band 64



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Melanie Rossi

Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche

Historische Jugendliteratur
und Identitätsbildung



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: München, Univ., Diss., 2009

Umschlaggestaltung:
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 19
ISSN 1435-4721
ISBN 978-3-653-00380-2

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2010
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Vorwort

„Irgendwann müssen wir uns wieder hinauswagen!“
 Rabbi Kalonymos in Rainer M. Schröder: Das Vermächtnis des alten Pilgers

Sich „wieder hinauswagen“ war die Motivation zum Beginn dieser Arbeit: nach einigen Jahren Unterrichtstätigkeit und Schulleben drängte es mich, in konstruktiver Auseinandersetzung ein neues Terrain intensiv zu begehen und zu erfahren. – Sich „wieder hinauswagen“ hieß es aber auch am Ende: manche Überlegung drängte noch aufs Papier – allein, es warteten neue Aufgaben, die keinen Aufschub duldeten.

Der erste Dank für das Gelingen dieses Wagnisses gilt meinen Eltern. Ihre vorbehaltlose Unterstützung auf dem Weg von meinen Anfängen bis zur Beendigung dieser Arbeit neben einer vollen Unterrichtstätigkeit und vielen alltäglichen Dingen ist kaum angemessen zu würdigen – ... nicht zuletzt studiert auch ein voller Bauch sehr gern!

Mein aufrichtiger Dank gilt vor allen weiteren Prof. Dr. Klaus H. Kiefer, der meine Idee von Anfang an offen und interessiert unterstützte. Ihm danke ich insbesondere für seine wertvollen Anregungen in stets konstruktivem Rat. Ohne seine Begleitung wäre die Entstehung dieser Dissertation, die im Februar 2009 von der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen wurde, nicht möglich gewesen.

Prof. Dr. Hans-Michael Körner verdanke ich mein Interesse für geschichtsdidaktische Fragestellungen seit meinem Studium. Ihm danke ich für die Wertschätzung meiner Arbeit.

Ohne die unkomplizierte Aufnahme in vorliegende Publikationsreihe durch Prof. Dr. Hans-Heino Ewers wäre ein erfolgreicher Abschluss nicht möglich gewesen. Auch ihm spreche daher ich meinen Dank aus.

Ein besonderer Dank richtet sich an Prof. Dr. Wolfgang Giese und Dr. Gertrud Thoma. Durch ihren Umgang mit dem Fach begeisterten sie mich als meine akademischen Lehrer während meines Studiums für das Mittelalter. Ohne diese motivierende Grundlage wäre das Entstehen dieser Dissertation nicht möglich gewesen.

Auch an die Mitglieder des Oberseminars richtet sich ein herzlicher Dank. Mit offenem und kritischem Ohr beurteilten Sie meine Beiträge zum Thema stets konstruktiv. Besonders danke ich Dr. Sabine Anselm, Dr. Nazli Hodaie, Dr. Amrei Niklas und Tanja Trumm.

Die Offenheit, mich zu wagen, verdanke ich meinem ehemaligen Kollegen Walter Nagel. Ihm gilt dafür ein persönlicher Dank. In freundschaftlicher Verbundenheit prägte mich seine menschliche Begleitung und half sein geduldiges Gehör im kontinuierlichen Dialog über verschiedenste Durststrecken im Entstehungsprozess hinweg.

Mit ihm danke ich zugleich allen KollegInnen, die mir als Test-LeserInnen immer wieder mit gutem Rat zur Seite standen. Insbesondere richte ich mich auch an die KollegInnen an einem Gymnasium im schönen Süden von München. Ihre Anerkennung war über die Jahre, die ich mit Ihnen gemeinsam unterrichtete und Schulleben gestaltete, eine hoch motivierende Grundlage für das Durchhalten bis zur Fertigstellung.

Neuried bei München, im Sommer 2009

Inhaltsverzeichnis

1	Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche – Grundlagen der Arbeit.....	11
1.1	Methodische Vorüberlegungen	11
1.1.1	„Überall ist Mittelalter“ – die Aktualität einer „finsternen Epoche“	11
1.1.2	Problemstellung und Vorgehensweise	13
1.1.3	Das Textcorpus.....	17
1.2	Der Stand der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung.....	20
1.2.1	Zum Begriff: Was ist Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur?	20
1.2.2	Das Mittelalter im historischen Jugendroman – eine Bestandsaufnahme	22
1.2.3	Positionen der Didaktik zur historischen Jugendliteratur	26
1.3	Das Mittelalter – Probleme und Spezifika im Überblick.....	29
1.3.1	Begriff und Epochenverständnis	29
1.3.2	Spezifika des Zeitraums	31
2	Didaktische Positionen, pädagogische und psychologische Grundlagen	35
2.1	Kinder- und Jugendliteratur in der Literaturdidaktik	35
2.1.1	Thematische und motivationale Voraussetzungen jugendlichen Leseverhaltens	35
2.1.2	Historische Jugendliteratur im literaturdidaktischen Diskurs	37
2.1.2.1	Die Leistungsfähigkeit des historischen Jugendromans.....	37
2.1.2.2	Identität – Begriff und Problematik	40
2.1.2.3	Realität und Fiktion im historischen Erzählen als didaktische Herausforderung.....	41
2.1.3	„Lesen kann doch jeder Grundschüler, oder?“ – Jugendliteratur als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.....	44
2.2	Historisches Erzählen in der Geschichtsdidaktik	48
2.2.1	Selbstverständnis und Aufgaben der Geschichtsdidaktik	48
2.2.2	Narrative Kompetenz: historisches Erzählen als Dialog mit dem Rezipienten	50
2.2.3	Historisches Erzählen im geschichtsdidaktischen Diskurs	52
2.2.3.1	Die Narrativitätsdiskussion im Überblick	52
2.2.3.2	Reflexion und Erfahrung: Chancen durch historische Jugendliteratur	55
2.3	Die Entwicklung von Identität und Geschichtsverständnis	57
2.3.1	Jugendliche Identitätsentwicklung und Literatur	57
2.3.1.1	Vom Modelllernen zur narrativen Identität – ein Überblick.....	57
2.3.1.2	„Ich kann Geschichte.“ Aber wozu? – Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung	59
2.3.2	Die Entwicklung des Geschichtsverständnisses.....	61
2.3.2.1	Geschichtsverständnis: Begriff und Voraussetzungen	61
2.3.2.2	Vom Kindesalter zum jungen Erwachsenenalter	63
2.4	Historische Jugendliteratur zum Mittelalter in der Sekundarstufe.....	65
2.4.1	Das Mittelalter in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder – ein Einblick ..	65
2.4.2	Geschichtserzählende Literatur im Unterricht über Fachgrenzen hinweg	67

3	Der Mensch als Individuum – anthropologische Konstanten im Jugendbuch	71
3.1	Die Figuren- und Geschlechterkonzeption im Roman über das Mittelalter	71
3.1.1	Authentizität, Identifikation und didaktische Relevanz: ein Problemaufriss ...	71
3.1.2	Zu Gast im Jugendbuch: Historische Persönlichkeiten	74
3.1.3	Fiktive Persönlichkeiten und ihr sozialer Umgang im historischen Kontext...	83
3.1.3.1	Männliche Protagonisten: Helden – oder aber: „So will ich nicht sein!“	83
3.1.3.2	Weibliche Lebensentwürfe und ihre Perspektiven: Emanzipation im Mittelalter?	95
3.1.3.3	Freundschaft als zentrales Motiv: Jugendliche Figuren und ihre Begleiter	106
3.2	Überdauernde allgemeinmenschliche Motive in der geschichtserzählenden Literatur	113
3.2.1	Liebe und Sexualität im historischen Jugendroman	113
3.2.1.1	Didaktische Relevanz und Grenzen der Darstellung	113
3.2.1.2	Liebe und Sexualität im Kontext mittelalterlicher Gesellschaft und kirchlicher Moral	115
3.2.1.3	Verbotene Liebe, Sexualität und Gewalt	121
3.2.2	Tod und Trauer als Teil des Lebens	128
3.2.2.1	Veränderungen im Umgang mit dem Lebensende und Bedeutung des Themas	128
3.2.2.2	Der Umgang mit dem Lebensende und Todesdarstellungen im Jugendbuch	129
3.2.2.3	Das Leben danach – Begräbnis und Trauer	132
3.2.3	Gewalt und Aggression	136
3.2.3.1	Relevanz einer problematischen Konstante im kulturellen Wandel	136
3.2.3.2	Aggression und Gewalt im privaten und öffentlichen Raum	138
3.2.3.3	Und dann? – Die Wirkung von Aggression und Gewalt im Jugendroman	144
3.2.4	Mobilität und Kommunikation	147
3.2.4.1	Historisches Bezugsfeld und didaktische Relevanz	147
3.2.4.2	Der Jugendroman über das Mittelalter: Reiseliteratur? – Mobilität als Motiv	148
3.2.4.3	Wie bitte? – Kommunikation und Sprache im historischen Jugendroman	160
4	Der Mensch als Teil einer Gemeinschaft – mittelalterliche Sozial- und Herrschaftsstrukturen im Roman für Jugendliche.....	167
4.1	Lebensräume der Menschen im mittelalterlichen Reich	167
4.1.1	Das Leben im ländlichen Raum	167
4.1.1.1	Lebenswelt und soziale Situation der Bauern	167
4.1.1.2	Häusliches Umfeld und naturräumliche Bedingtheit des Lebens auf dem Land	172
4.1.2	Stadt und Bürgertum	175
4.1.2.1	Lebensraum Stadt: Topographie, Stadtbild und -rechte	175
4.1.2.2	Soziale Gliederung, Regierung und kulturelle Vielfalt einer Stadt als Thema	180
4.1.3	Adel und Rittertum	185
4.1.3.1	Die adlige Oberschicht in ihrem höfischen Lebensraum und Herrschaftssitz	185

4.1.3.2	Rittertum und höfisches Leben – Ideal und Wirklichkeit im Jugendroman	192
4.1.4	Das klösterliche Leben und sein Umfeld	195
4.1.4.1	Bedeutung der Klöster als Institution und der Alltag klösterlichen Lebens als Thema.....	195
4.1.4.2	Ein Hort der Kriminalität? – Die Leistung monastischen Lebens im sozialen und politischen Gefüge	202
4.2	Menschen am Rande der mittelalterlichen Gesellschaft	206
4.2.1	Kranke in ihrer Lebenswelt	206
4.2.1.1	Krankheiten in der geschichtserzählenden Jugendliteratur	206
4.2.1.2	Die großen Geißeln der Menschheit: der schwarze Tod und die Lepra.....	206
4.2.1.3	Krankenpflege und Heilkunde am Rande der Gesellschaft	213
4.2.2	Außenseiter – und mitten im Leben	218
4.2.3	Juden im Hl. Römischen Reich	224
4.2.3.1	Das Judentum: Normalität und Vertreibung in der Jugendliteratur	224
4.2.3.2	Die Auseinandersetzung um Kultur und Menschenbild aus dem Glaubensverständnis.....	225
4.2.3.3	Alltag und Verfolgung in der Unterdrückung	230
4.2.3.4	Im Zeichen von Pest und Kreuzzug: Pogrome in den Städten des Reichs.....	237
4.3	Geistliche Macht und kirchliche Herrschaft	241
4.3.1	Glaube – Kirche – Verfolgung	241
4.3.1.1	Soziale Bedeutung und Orientierungsfunktion der Kirche	241
4.3.1.2	Volksfrömmigkeit und Amtskirche – christliches Selbstverständnis im Jugendroman	242
4.3.1.3	Von Christen verfolgt: die Ketzer	250
4.3.1.4	Durch Obrigkeiten dämonisiert: Hexen	255
4.3.2	Die Kreuzzüge.....	260
4.3.2.1	Religionen im Widerstreit: Toleranz und Identität im Konflikt.....	260
4.3.2.2	Historische Situation, Motivation und Selbstverständnis der Kreuzfahrer	262
4.3.2.3	Kreuzzüge durch Europa – Kreuzfahrerherrschaft im Vorderen Orient....	265
4.3.2.4	Die mittelalterliche islamische Welt aus europäischer Sicht	271
5	Das Mittelalter im Jugendbuch – Perspektiven für Didaktik und Unterricht.....	275
5.1	Darstellung: Die Geschichte des Mittelalters in Romanen für Jugendliche... 275	
5.1.1	Themen und Motive aus dem Mittelalter	275
5.1.2	Figurengestaltung und Sprache im Dilemma von Authentizität und Modernität	278
5.1.3	Strukturgeschichte im Dilemma von Fiktion und historischer Realität	281
5.1.4	Literatur- und geschichtsdidaktische Anforderungen an die Erzähltechnik ..	282
5.2	Möglichkeiten: Sozialisation und historisch vermittelte Identitätsbildung.... 285	
5.2.1	Historische Lektüre als Medium der Sozialisation	285
5.2.2	Literarische Sozialisation durch Jugendliteratur: Geschichte leicht gemacht?.....	287
5.2.3	Kontinuität und Alterität: Identifikation trotz historischer Fremdheit	290
5.2.4	Identitätsentwicklung als Aufgabe von Lektüre und Unterricht	292

5.3	Konsequenzen: Jugendliteratur zu mittelalterlichen Themen in Didaktik und Unterricht	296
5.3.1	Jugendliteratur zum Mittelalter in den Didaktiken als Kulturwissenschaften	296
5.3.2	Die Vermittlung erzählter Geschichte zum Mittelalter	298
5.3.3	Wie wird das Mittelalter mittelalterlich? – Methodik und Unterrichtsorganisation	302
6	Ausblick	305
7	Literatur	307
7.1	Abkürzungen	307
7.2	Quellen.....	307
7.3	Primärliteratur	307
7.4	Lehr- und Bildungspläne.....	311
7.5	Internetadressen zu Autoren.....	311
7.6	Audiovisuelle Medien.....	312
7.7	Sekundärliteratur	312
8	Register	333
8.1	Tabellen und Abbildungen	333
8.2	Autoren.....	333
8.3	Werke	334

*Erst wenn wir merken, wie fremd uns die vergangenen Zeiten sind,
wie fremd Petrus und Paulus, die Apostel, die Märtyrer und ihre
Verfolger, erst dann merken wir, dass sie doch zu uns gehören.
Dann ist das Lernen der Geschichte ein Wiedererkennen unserer
selbst im fremden Antlitz.¹*

1 Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche – Grundlagen der Arbeit

1.1 Methodische Vorüberlegungen

1.1.1 „Überall ist Mittelalter“ – die Aktualität einer „finsternen Epoche“

Geschichte als ein „Wiedererkennen unserer selbst im fremden Antlitz“ – damit beschreibt der Mediävist Hermann Heimpel ein didaktisches Anliegen: ein Bewusstsein von der eigenen Herkunft, der eigenen Bedingtheit und des eigenen Standorts in den Dimensionen Zeit, Raum und Gesellschaft entwickeln und bestimmen lernen, indem wir unsere Identität reflektieren. Dabei impliziert Heimpels Aussage zwei Prämissen: die von der Geschichtlichkeit des Menschen und dass der Mensch sich selbst in dieser Geschichte wiedererkennen kann.

Was ist Geschichte? – Mit Carlos Kölbl kann diese Frage im Hinblick auf Thema und Aufgabe vorliegender Untersuchung, wie sie im Kapitel 1.1.2 näher beschrieben wird, in dreifacher Weise beantwortet werden: Geschichte ist erstens das, was geschehen ist. Sie ist – zweitens – die Erzählung solcher geschehener Begebenheiten. Und sie ist drittens die Kenntnis der geschehenen Begebenheiten, die „Geschichtskunde“.² Geschichte dient als Argument in politischen Auseinandersetzungen, als Wissensspeicher gibt sie zu Hoffnungen und Befürchtungen Anlass, prädisponiert damit bestimmte Handlungen – und konstituiert unsere Selbst- und Fremdwahrnehmung.³ Diesen Gedanken ergänzt Dietrich Harth mit Blick auf das Verhältnis von Geschehenem und Geschichtsschreibung: „Geschichte“ ist für ihn

eine aus zeitlich zurückliegenden Ereignissen und Daten zusammengesetzte Realität, und diese Realität kann zum Gegenstand von literarischen, wissenschaftlichen, kinematographischen etc. Bearbeitungen gemacht werden. Ist das Resultat gelungen, so erscheint ‚Geschichte als Literatur‘, ‚Geschichte als Wissenschaft‘ usf.⁴

Harths Formulierung impliziert ein Problem der Geschichtsschreibung, das im Verlauf dieser Darstellung noch deutlicher wird: sie zeigt, wie sehr letztlich das, was unter „Geschichte“ zu verstehen ist, ein Konstrukt darstellt, das nicht eine vergangene Realität wiedergibt, sondern sie aus den verbleibenden Überresten einer Zeit rekonstruiert – oft stark aus Sicht der jeweiligen Gegenwart. Im Titel seiner Veröffentlichung „Überall ist Mittelalter“ nahm Horst Fuhrmann 1996⁵ für die Jahrhunderte von etwa 500 bis 1500 n. Chr. beispielsweise den Gedanken von Carlos Kölbl auf. Zugleich realisiert er die Überlegung Dietrich Harths, weist er doch auf die stete Gegenwart ei-

¹ Heimpel zit. n. Reese: Unkontrolliert – aber beeinflussbar?, S. 181.

² Kölbl: Geschichtsbewusstsein im Jugendalter, S. 21.

³ Vgl. ebd., S. 17.

⁴ Harth: Historik und Poetik, S. 12.

⁵ S. Verzeichnis der Sekundärliteratur.

nes vergangenen Jahrtausends in unserem Alltag hin – und präsentiert das Mittelalter auch im Sinne Hermann Heimpels so, dass Menschen in der Gegenwart sich in Gemeinsamkeiten mit jenen früherer Jahrhunderte wiederfinden können.

Tatsächlich erweist sich das Mittelalter bei näherer Betrachtung nicht als bloße Vorgeschichte der Moderne, sondern vielmehr als eine Hochkultur, deren Pluralismus „die ungeheuerere Dynamik und Vitalität der europäischen Entwicklung vorangetrieben hat, das Bewegungsmoment, das das Wühlen des Geistes ermöglicht und die Freiheit zugleich“.⁶ Im Mittelalter entstand Europa als politisch-kulturelle Wirklichkeit, der Mittelmeerraum war nicht mehr länger Zentrum der Weltgeschichte, da der Bedeutungsschwerpunkt nach Norden wanderte. Aus dem Lateinischen entwickelten sich z.B. regional verschieden je eigene europäische Sprachen. Das Europa des Mittelalters ist christlich – ein philosophisch-kultureller Kern, der die europäischen Länder noch heute verbindet, aber über die Zeit hinweg auch immer wieder ein Moment der Unruhe und Umgestaltung der Welt war; man denke z.B. an die Christianisierung Osteuropas im früheren Mittelalter, die Hexenverfolgungen oder den Dreißigjährigen Krieg in der frühen Neuzeit. Schließlich sind auch Bildung und Wissenschaft seit dem Mittelalter an den Universitäten institutionalisiert. Die gesellschaftliche Realität feudaler Systeme überdauerte die Epoche selbst bis weit über die Französische Revolution hinaus. Und es ist die Stadt als Element des mittelalterlichen Staats- und Gesellschaftssystems, die als Siedlungseinheit und Rechtsform neu entstand und bis heute die Gestalt der Landkarte Europas hinsichtlich der Verteilung zentraler Siedlungspunkte entscheidend prägt. Nicht zu vergessen: auf die erstmals in der Stadt in Europa verwirklichten bürgerlichen Rechte und Freiheiten gründet sich die politisch-soziale Ordnung der Neuzeit.⁷

Das Topos vom „finsternen Mittelalter“ scheint bereits auf dieser Grundlage kaum haltbar. Vielmehr ist diese soziale, kulturelle, politische, ökonomische und juristische „Geburt Europas im Mittelalter“, wie der französische Historiker Jacques Le Goff die Leistung der Epoche für den Kontinent der Neuzeit im Titel einer Veröffentlichung prägnant beschreibt,⁸ Legitimation genug, sich einer Beschäftigung mit ihr auch jenseits des Geschichtsunterrichts zu widmen.⁹ Günther Bärnthaler unterstützt diesen Gedanken durch seine empirische Untersuchung, in der er ein erhebliches Interesse von Schülern am Mittelalter und damit zugleich eine wichtige Sachmotivation nachweist, wobei er v.a. das Interesse der Jugendlichen an Informationen über das Leben im Mittelalter betont.¹⁰

⁶ Nipperdey: Die Aktualität des Mittelalters, S. 431.

⁷ Vgl. ebd., S. 426ff.

⁸ S. Verzeichnis der Sekundärliteratur.

⁹ Mit Schülern ist – in Rückgriff auf oder begleitend zum Geschichtsunterricht der 6. Klasse – der Begriff der „Epoche“ zu klären. Er wird von Historikern übereinstimmend als Bezeichnung für einen bedeutenden Abschnitt des historischen Entwicklungsablaufes verwendet. Zeitlicher Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei die Antike, mit Blick auf die Gegenwart der zeitlich letzte Abschnitt die Neuzeit. Der in der Mitte zwischen beiden Epochen liegende Zeitraum ist das *Mittelalter*, das allgemein – nicht zuletzt aufgrund der beschriebenen Errungenschaften – als eigene Epoche anerkannt ist. Zur Erläuterung für Schüler eignen sich Lehrwerke für das Fach Geschichte; vgl. z.B. Hofmeier/Regenhardt: Forum Geschichte 1, S. 48 oder Brückner/Focke: Das waren Zeiten 1, S. 9.

¹⁰ Vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 461. Bärnthaler nennt explizit keine Motive bzw. Motivation für das Interesse Jugendlicher am Mittelalter. Zu vermuten ist jedoch, dass ihr Interesse durch das seit einigen Jahren bereits andauernde allgemeine Interesse an der Epoche

1.1.2 Problemstellung und Vorgehensweise

Die Veröffentlichung von Umberto Ecos Roman „Der Name der Rose“¹¹ markierte zu Beginn der achtziger Jahre einen neuen Höhepunkt des Publikumsinteresses an der Epoche des Mittelalters und war zugleich der Beginn eines bis heute andauernden vielfältigen und breiten öffentlichen Interesses an mediävistischen Themen. Dieses ist nicht nur in zahlreichen Ausstellungen und Filmen zu dieser Epoche sichtbar, sondern auch messbar an einer beachtlichen Zahl historischer Jugendromane, die das Mittelalter als eine Epoche erkannten, deren Facettenreichtum eine Grundlage für mannigfache literarische Verarbeitungen bietet.¹² In der Jugendliteratur manifestierte sich dieses Interesse an Themen mit historischem Charakter z.B. in der Harry-Potter-Begeisterung der letzten Jahre, wobei es sich hier um fantastische Literatur handelt; allerdings bewirkte die Begeisterung für Harry Potter zunehmend eine Integration fantastischer Elemente in eigentlich historische Romane.¹³ Zugleich ist damit noch etwas anderes belegt: das Interesse an geschichtlichen Fragen ist bei Jugendlichen ganz natürlich, ist doch – angestoßen z.B. durch die Begegnung mit Überresten aus vergangener Zeit bei Ausstellungs- bzw. Museumsbesuchen – die Frage „wo komme ich her, wie sah es in Städten früher aus, wie war das mit den Römern oder den Rittern, was aßen und tranken unsere Vorfahren, wie gingen sie mit Krankheiten um?“¹⁴ nahe liegend. Dies begründet zusätzlich die beachtliche Anzahl von Titeln zu historischen Themen auf dem aktuellen Buchmarkt, an die auch immer wieder Buchpreise vergeben werden, z.B. 2008 der Heinrich-Wolgast-Preis der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien an Gabriele Bayerlein. Sie veröffentlichte bereits etliche historische Titel und erhielt den Preis für ihren Roman „In Berlin vielleicht“, der im Kaiserreich nach 1870 spielt.

Auf diesen Grundlagen sowie mit Blick auf das in der Didaktik und den aktuellen Lehrplänen vielfach geäußerte Postulat eines fächerübergreifenden Unterrichts widmet sich vorliegende Untersuchung historischen Jugendromanen, deren Protagonisten eingebettet in eine ökonomische Struktur und politische wie soziale Umgebung handeln, die durch deutliche Hinweise auf das Mittelalter geprägt sind. Eine Grundlage hierfür ist Günther Bärnthaler, der in einer empirischen Untersuchung einen engen Zusammenhang von Literatur und Geschichtsvermittlung feststellte: neben Fernsehen und Eltern sind für 84% der befragten Jugendlichen Schulunterricht und für 64% Bücher, die im Mittelalter spielen, zwei der vier wesentlichsten Informationsquellen über die Epoche.¹⁵ Zu reflektieren ist daher, inwieweit diese fiktiven Texte, deren Handlung ins Mittelalter versetzt ist, verantwortbar so gelesen werden können, dass nicht deren Begebenheiten irrtümlicherweise für vergangene Tatsachen gehalten werden. Damit wird zugleich eine Anregung aufgegriffen, die Elisabeth Ott 1985 so formulierte:

genährt wird, die jedoch eine insgesamt undifferenzierte Vorstellung vom Mittelalter entstehen lässt; vgl. ebd., S. 444.

¹¹ S. Verzeichnis der Primärliteratur.

¹² Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 34. Hinsichtlich der literarischen Aufbereitung stellt Zimmermann eine große Vielfalt des thematischen Spektrums der Jugendliteratur zum Mittelalter fest, deren Entwicklung von Seiten der Literaturwissenschaft kontinuierlich verfolgt wurde. Allerdings habe die Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur deren Ergebnisse bislang weitgehend ignoriert; vgl. ebd., S. 36.

¹³ Vgl. Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 27.

¹⁴ Ebd., S. 9.

¹⁵ Vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 463ff.

Dankenswert wäre z.B. auch die Untersuchung von Romanen zum Feudalismus. Die thematische Auswahl und die literarische Präsentation würden eine spezifische Rekonstruktion dieser Epoche ergeben, die Rückschlüsse auf Geschichtsbilder und -bewusstsein zulassen dürfte.¹⁶

Elisabeth Ott spricht damit nicht nur die Sicht von Autoren auf das Mittelalter an, sondern weist auch auf die Wirkung jugendliterarischer Texte bei Beurteilung und Rezeption der Epoche durch die Leser¹⁷ hin. Eine Untersuchung dazu muss daher einen Aspekt berücksichtigen, den der Historiker Wolfgang Giese im Zusammenhang von Überlegungen über den ersten Kreuzzug wie folgt formuliert:

Fremdheit und Vertrautheit sind die beiden Grundbestimmungen, die eine Begegnung mit den Tatbeständen der Geschichte im Allgemeinen auszulösen pflegt. Aus dem Gefühl der inneren Nähe oder Ferne zu den Geschichtlichkeiten bildet sich – und dies oftmals unbewusst – unser eigenes Werturteil über sie. Wo dieses nicht unbedacht, ungerecht, unsachlich ausfallen soll, müssen wir versuchen, etwas von der zeitgenössischen Mentalität der Menschen in Erfahrung zu bringen, mit denen und deren Zeit wir gerade in geistiger Auseinandersetzung stehen. Die Beobachtung nun, dass nach wie vor Klischees über „das Mittelalter“ kursieren, die nicht zuletzt in Filmen und Computerspielen tradiert werden, fordert geradezu heraus, [...] das Thema der mittelalterlichen Mentalität anzuschneiden.¹⁸

Genannte „Fremdheit und Vertrautheit“ weisen auf den zu Beginn zitierten Gedanken von Hermann Heimpel zurück und unmittelbar auf ein weiteres Begriffspaar hin, das in der Literaturdidaktik diskutiert wird: Fremdheit und Alterität.¹⁹ Die Unterscheidung dieser ähnlichen Begriffe belegt deren semantische Differenz und tatsächlich ist Alterität „grundlegender als das Fremde“²⁰ aufzufassen. Sie meint mit Blick auf die Literatur:

1. Thematische Alterität (Texteigenschaft, je nach Erfahrungswelt des Lesers stärker)
2. Ästhetische Alterität (Texteigenschaft, manchmal [...] als Textverwendungseigenschaft auf der Ebene der Pragmatik angesiedelt)
3. Pragmatische Alterität (Funktions- und Rezeptionsebene)
4. Überwindung von Wahrnehmungsroutinen [...]
5. Erkennen, dass ein Text anderes meint, als verstanden wurde. [...]²¹

Die Wahrnehmung solcher Alterität und damit Alteritätserfahrung durch Lektüre umfasst auf inhaltlicher wie sprachlicher Ebene

¹⁶ Ott: Historische Romane, S. 10.

¹⁷ Dort, wo im folgenden Text vom Benutzerkreis jugendliterarischer Texte die Rede ist, werden die unmarkierten Formen benützt. Selbstverständlich sind jedoch gleichrangig stets Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Leserinnen/Rezipientinnen und Leser/Rezipienten gemeint.

¹⁸ Giese: Der erste Kreuzzug (1096-1099), S. 79. – Der Begriff „Mentalität“ meint in der Mentalitätsgeschichte den Versuch, Einstellungen und Gefühle der Menschen einer Epoche darzustellen, wie sie beispielsweise in den Themen „Tod“ oder „Liebe und Sexualität“ fassbar werden. Historische Mentalität prägt als Bestandteil der jeweiligen Kultur die Weltanschauung von Menschen z.B. einer Epoche und wird von Dinzelsbacher definiert als „das Ensemble der Weisen und Inhalte des Denkens und Empfindens, das für ein bestimmtes Kollektiv in einer bestimmten Zeit prägend ist. Mentalität manifestiert sich in Handlungen“; Dinzelsbacher: Zur Theorie und Praxis der Mentalitätsgeschichte, S. XXIV.

¹⁹ Vgl. Gerner: Das Eigene und das Andere, S. 212.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd., S. 233.

die wirkliche Fremdheit, aber auch die viel einfachere Grundlage dieser Fremdheit, dass es etwas geben muss, das [...] in seiner Andersheit fremd sein kann, das überhaupt erst einmal anders *ist* [sic]. Wenn also [...] Literatur etwas mit Fremdheitserfahrung zu tun haben soll, muss sie auch zunächst einmal etwas „anderes“ als ich selbst sein.²²

Dies ist im vorliegenden Kontext zweifach relevant: erstens thematisch, da die Romane über das Mittelalter in z.B. gesellschaftlichen und politischen Situationen handeln, die zu heutigen grundlegend verschieden sind. Auf der Rezeptionsebene – zweitens – besteht die Relevanz darin, dass eine Wahrnehmung dieses Unterschieds die Fähigkeit zur Distanzierung voraussetzt – und „jede Distanzierungsfähigkeit eine geschichtliche Dimension einschließt“.²³ Daher ist nach den Wirkungsmöglichkeiten von „Fremdheit und Vertrautheit“ bzw. Fremdheit und Alterität(erfahrung) bei der Rezeption historischer Jugendliteratur zu fragen, zumal mit Cornelia Rosebrock und Klaus Maiwald davon ausgegangen wird, dass Alterität in der Rezeption immer erfahren wird.²⁴ Dafür basiert vorliegende Untersuchung auf mehreren Grundlagen.

Nach Darstellung der Untersuchungsgrundlagen und einer Skizze wesentlicher Fragestellungen im ersten werden im zweiten Kapitel wesentliche pädagogische und psychologische Grundlagen sowie Positionen zur historischen Jugendliteratur sowohl in der Literatur- wie auch der Geschichtsdidaktik zusammengefasst. Zu fragen ist, inwieweit die Lektüre von Texten mit historischen Themen Bestandteil nicht nur der Lesesozialisation, sondern auch der (historisch-)kulturellen Sozialisation Jugendlicher sein kann und somit auch, inwieweit Lektüre einen Beitrag zur Entwicklung historischen Bewusstseins leistet. Alteritäts- bzw. Fremdheitserfahrung und Fremdverstehen in verschiedenen Lebensbereichen fiktiver Figuren und zeitlich entfernten Epochen werden als Teil der Entwicklung einer eigenen Identität sowie einer Hilfe dazu verstanden. Die Fachdidaktik wird damit als Wissenschaft aufgefasst, die durch Integration der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen in ihren Grundlagen und Betrachtungsgegenständen deutlich über die Analyse und Reflexion von Unterricht hinausgeht.²⁵

Anschließend widmen sich das dritte und vierte Kapitel der Darstellung mittelalterlicher Vergangenheit, um Kontinuitäten und Alterität bzw. Fremdheit des Lebens dieser Epoche, wie es die aktuelle Jugendliteratur darstellt, zu untersuchen. Das dritte Kapitel befasst sich zuerst mit den Trägern der Handlung, den Protagonisten der Romane. Es betrachtet individuell relevante anthropologische Konstanten, wie sie sich im Alltag der fiktiven Protagonisten manifestieren. Zu fragen ist, wie auch „die scheinbar ahistorischen Rahmenbedingungen wie Sexualität, Geburt, Krankheit, Liebe und

²² Ebd., S. 212.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Rosebrock: Lektüre und Alteritätserfahrung, S. 81 u. S. 87f. Maiwald weist darauf hin, dass Alterität nicht nur der Sprachlichkeit jedes Textes innewohnt, sondern die Rezeption jedes Textes eine größere Konstruktionsleistung darstellt, als „die Betrachtung einer Fotografie oder einer Statue“; Maiwald: Literarisierung als Aneignung von Alterität, S. 161.

²⁵ Bärnthaler nennt als Bezugsfelder aus genuin nicht didaktischen Disziplinen, die im Unterricht zu berücksichtigen sind, z.B. fachwissenschaftliche Inhalte, objektive und subjektive Lerngegebenheiten sowie persönliche Lernerfahrungen; vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 442.

Tod“²⁶ für die didaktische Chance des Aufbaus einer kulturellen Identität durch Vermittlung von Geschichte nutzbar werden; damit rückt – im Anschluss an Wolfgang Giese – auch ins Zentrum, inwieweit die Protagonisten mittelalterliche Mentalität transportieren. Das vierte Kapitel fokussiert dann die Darstellung des Einzelnen als Teil eines vielfach strukturierten sozialen bzw. herrschaftlich auch institutionalisierten Bezugssystems, in dessen Rahmen die fiktiven Figuren agieren. Die Auswahl der betrachteten Themen ist geleitet von durch die reale Vergangenheit gegebenen institutionellen Vorgaben sowie prägenden historischen Ereignissen und Phänomenen, denen sich die geschichtserzählende Jugendliteratur gewidmet hat.²⁷ Im 3. wie im 4. Kapitel richtet sich der Blick v.a. darauf, inwieweit einzelne Aspekte der Lektüre Hilfe zur Erklärung der heutigen Lebenswelt sein können bzw. ein Verständnis für Entwicklungen seit mittelalterlicher Zeit ermöglichen. Dazu werden die Romane nach historischen Themen und Motiven geordnet untersucht, wobei thematisch relevante Aspekte hinsichtlich ihrer Darstellung einzelner Motive jeweils am Beispiel von Textauschnitten verglichen werden.²⁸

Auf dieser Grundlage fasst das fünfte Kapitel zuerst Charakter und Probleme der jugendliterarischen Darstellung der Epoche zusammen. Es bündelt – als zweitem Schwerpunkt – ein zentrales Anliegen der Arbeit, das in der Frage besteht, welche Bedeutung die Lektüre der Romane für jugendliche Leser haben kann. Dabei spielt nicht vorrangig der Aspekt historischen Wissensgewinns eine Rolle, sondern insbesondere, welche Leistung die durch die Romane vermittelte Vorstellung von der Epoche sowie die dargestellten Figuren und Handlungsbedingungen bzw. -motive im Sinne einer historisch vermittelten Identitätsbildung zu vollbringen vermögen. So entwickelte Identität sollte z.B. Werturteile ermöglichen, die eben „nicht unbedacht, ungerecht, unsachlich“ ausfallen, um mit den zitierten Worten von Wolfgang Giese zu sprechen.²⁹ Daraus ergibt sich als dritter Schwerpunkt die Reflexion über Konsequenzen: auf Basis der vorangegangenen Ergebnisse werden Perspektiven des Umgangs mit historischer Jugendliteratur zum Mittelalter in der Didaktik und im Unterricht reflektiert.

Als Basis für weiterführende literarische Lernprozesse anerkannt, wurde die Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Forschungskontext der vergangenen Jahre immer wieder auf ihre Rolle bei der Unterstützung verschiedener Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse untersucht.³⁰ In diesem Rahmen versteht sich die Ar-

²⁶ Vgl. Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 35. Zum Thema „Krankheit“ vgl. Kap. 4, da die Texte v.a. die großen Seuchen thematisieren, die Menschen in ihrem gesellschaftlichen Stand so betrafen, dass zugleich auch politische wie soziale Strukturen angegriffen wurden.

²⁷ Verwiesen sei auch auf Bärnthalers Untersuchung, im Rahmen derer die von ihm befragten Schüler als wesentliche gesellschaftliche Gruppen z.B. „adelige Personen und Ritter“ sowie „Bürger, Handwerker, Kaufleute“ und „Personen aus der bäuerlichen Sphäre“ sowie „gesellschaftliche Außenseiter“ und „Geistliche“ nannten; Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 449. Die Themen von Kap. 4 wurden unter anderem hinsichtlich dieser bereits zutreffend formulierten sozialen Strukturierung und lebensräumlichen Kategorisierung von Schülern gewählt und mit Blick auf die historischen Gegebenheiten ergänzt; vgl. dazu aktuell auch Dette: Im Schatten der Burg, S. 4ff.

²⁸ Dies bedingt, dass die betrachteten Romane und zitierten Textstellen hinsichtlich der Behandlung eines Themas selbstverständlich *inhaltlich* keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben: fast immer können für die Betrachtung eines Aspekts auch weitere Romane bzw. Textstellen im gleichen Roman herangezogen werden; sie je alle anzuführen wäre inhaltlich kaum gewinnbringend und würde durch Redundanz den Rahmen vorliegender Arbeit sprengen.

²⁹ Giese: Der erste Kreuzzug (1096-1099), S. 79.

³⁰ Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 21.

beit als ein Beitrag zur didaktischen Theoriebildung, der die Leistung historischer Jugendliteratur am Beispiel mittelalterlicher Themen im Deutschunterricht reflektiert und zugleich Perspektiven fächerübergreifenden Arbeitens aufzeigt.

1.1.3 Das Textcorpus

Textgrundlage vorliegender Untersuchung sind Jugendromane, in deren Zentrum fiktive Begebenheiten stehen, die sich im Mittelalter ereignet haben könnten. Mit dieser Begrenzung auf das Mittelalter ist unter den zahlreichen Publikationen der historischen Jugendliteratur eine mehrfache Abgrenzung definiert: zum einen ist die Auswahl zeitlich eingegrenzt, die meisten Begebenheiten – so viel sei vorweg genommen – sind in der Zeit etwa vom 8. bis einschließlich dem 15. Jahrhundert situiert.³¹ Zum anderen ergibt sich eine räumliche Eingrenzung auf die Geschichte Mitteleuropas, v.a. des Heiligen Römischen Reiches als Schauplatz der Geschichte. Diese räumliche Begrenzung ist nicht nur im Sinne einer quantitativen Beschränkung der Untersuchungsgrundlagen notwendig, sondern v.a. auch infolge der Frage nach der Leistung historischer Jugendlektüre im Rahmen von Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Dafür ist insbesondere ein Textcorpus hilfreich, das den jugendlichen Leser die Vergangenheit an dem Schauplatz wiederfinden lässt, der heute sein kulturelles und räumliches Lebensumfeld – auch im geographisch weiteren Sinne – darstellt.³²

Eine Ausnahme stellt die Betrachtung eines Themas dar, dessen mittelalterlicher zentraler Handlungsschauplatz nicht in Europa liegt: die Kreuzzüge. Aufgrund ihrer politischen und wirtschaftlichen Bedeutung ab dem 11. Jahrhundert sowie der doch beachtlichen Anzahl (vgl. Kap. 1.2.2) jugendliterarischer Veröffentlichungen zu diesem Thema, wird es hier einbezogen. Jedoch gilt gerade hier – wie auch für die weiteren behandelten Themen –, dass im Fokus des Interesses v.a. Alltagserfahrungen der fiktiven mittelalterlichen Romanhelden aus europäischer Perspektive stehen. Mit Blick auf die pädagogische Absicht, die jeder Jugendliteratur implizit ist, ist hier v.a. nach der Möglichkeit interkultureller Kommunikation wie auch der Darstellung des Toleranzgedankens zwischen den drei großen Religionen zu fragen.

In die Untersuchung einbezogen wurden Titel, deren Erstauflage etwa seit Anfang der 80er Jahre erschien und die noch im Herbst 2006 verlegt wurden, sowie solche, die bis Herbst 2006 neu erschienen. Diese Abgrenzung begründet sich zum einen im wissenschaftlich konstituierten Paradigmenwechsel, der im Laufe der 70er Jahre die gesamte

³¹ Zur Problematik der zeitlichen Begrenzung des Mittelalters an dessen Beginn und Ende aus Sicht der Geschichtswissenschaft vgl. Kap. 1.3.

³² Zudem sei darauf verwiesen, dass unser Begriff des „Mittelalters“ (vgl. dazu Kap. 1.3.1) nicht ohne Schwierigkeiten für die vergleichbare Zeit z.B. in anderen Kontinenten anwendbar ist: Was wissen wir über die Zeit „unseres“ Mittelalters in Amerika? Wie relevant und vergleichbar sind politische und kulturelle Entwicklungen sowie soziale Strukturen in China oder Afrika? – Ausführungen hierzu würden einen sinnvollen Rahmen dieser Arbeit weit überschreiten. Daher sei „Der Drachenflieger“ von Geraldine McCaughrean als einziger bekannter Titel lediglich namentlich genannt: seine Akteure handeln ins 13. Jahrhundert zurückversetzt – also in der Zeit des europäischen Mittelalters –, allerdings im Fernen Osten. Explizit hingewiesen sei darauf, dass auch die Internationale Jugendbibliothek in der Blutenburg in München, die immerhin über eine weltweit einmalige Sammlung von insgesamt 580.000 Büchern aus vier Jahrhunderten verfügt, in ihren Beständen keine weiteren deutschsprachigen Titel zur außereuropäischen Vergangenheit in der Zeit von etwa 500 bis 1500 – z.B. über Inkas oder Indianer – verzeichnet.

Kinder- und Jugendliteratur, somit auch die historische, veränderte: „Die Kinder- und Jugendliteratur setzt in den 70er Jahren in Quantität und Qualität völlig neue Maßstäbe.“³³ Der Weg führte dabei von einer zuvor oft allzu lehrhaften hin zu einer mehr unterhaltsam, aber kritisch Wissen vermittelnden Lektüre. Insbesondere für die zeitgeschichtliche Jugendliteratur formulierte Heinz Hengst 1975 Kriterien der Beurteilung, die sich grundsätzlich auch auf andere historische Epochen übertragen lassen. Darzustellen seien, so Hengst, primär Probleme und Konflikte, die Aufschluss über die Grundstrukturen unserer Gesellschaft geben. Die Darstellung der Themen sollte aus der Perspektive der Beherrschten erfolgen, Personalisierungstendenzen sowie Taten und Ereignisse sollten zugunsten von Zuständen, Strukturen und gesellschaftlichen Zusammenhängen in der Darstellung zurücktreten. Darüber hinaus rät Hengst dazu, dass Identifizierungsangebote geliefert werden, die einen schrittweisen Abbau von Vorurteilen erleichtern.³⁴ Zum zweiten begründet sich die Abgrenzung aber auch rein pragmatisch in der Absicht, die Untersuchung auf der Grundlage von Literatur durchzuführen, die – noch in Klassensätzen erhältlich – dem lehrenden Praktiker bei der Auswahl von Lektüretexten sowie möglichen pädagogischen Zielsetzungen im Unterricht eine Hilfe ist.³⁵

Entsprechend dem Untersuchungsgegenstand sowie dem lern- und entwicklungspsychologisch als sinnvoll erachteten Alter der Leser beziehen sich die methodischen Überlegungen und empirischen Erfahrungen v.a. auf weiterführende Schulen. So ergibt sich auch eine altersmäßige Einschränkung: vorrangig finden solche Texte Beachtung, die ab einem Alter von etwa 10 Jahren gelesen werden können; allerdings handelt es sich hierbei nicht um eine unverrückbare Altersgrenze, da es entsprechend individueller Entwicklungsunterschiede unverrückbare Altersgrenzen nicht gibt. Trotzdem wurden

Altersangaben, die die Verlage als Hilfsmittel für Buchhändler einsetzen, zu dem alles entscheidenden Auswahlkriterium. Dahinter steckt etwas von der Urangst, die die Lektüre auf Kinder und Jugendliche seit dem 18. Jahrhundert begleitet: der Leser könnte moralischen und seelischen Schaden nehmen, wenn er zu früh ein Buch liest, das nicht direkt etwas mit seiner augenblicklichen Lebenserfahrung zu tun hat.³⁶

Titel, die der sogenannten Fantasy-Literatur zuzurechnen sind, bleiben in dieser Untersuchung unberücksichtigt. Sie entwerfen größtenteils ein allzu fantastisches oder auch geschlossenes Bild einer imaginären Welt, die mit einzelnen Motiven aus verschiedenen historischen Epochen nur ausgestaltet sind. Dabei ist zwar das Mittelalter zwei-

³³ Wild: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 329; entsprechend auch bereits Ewers: Vom „guten Jugendbuch“ zur modernen Jugendliteratur, S. 385.

³⁴ Vgl. Wild in Anlehnung an Hengst: Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 332f.

³⁵ Hinzugefügt sei an dieser Stelle, dass ein genauer Überblick schwierig und „der Markt für Neuerscheinungen [...] selbst für Fachleute kaum noch zu überblicken [ist]. Jährlich erscheinen ca. 4000 bis 5000 Jugendbücher neu auf dem Markt“; Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 61. – Rox-Helmer verweist damit implizit auch darauf, dass in der Jugendliteratur kaum Kanonbildung stattfindet und sich verhältnismäßig wenige „Klassiker“ herausbilden; dies ist sicher auch der Tatsache geschuldet, dass Jugendliteratur mit Blick auf die avisierte Leserschaft stärker auf die je unmittelbare Gegenwart bezogen ist als Erwachsenenliteratur.

³⁶ Budeus-Budde: Lesen als Geschenk, o.S.; zur Altersbeschränkung aus entwicklungspsychologischer Sicht vgl. Kap. 2.3.

felsfrei eine der bevorzugten Bezugsepochen,³⁷ jedoch weist diese Fantasy-Literatur bei der Gestaltung ihrer Welt eine im Verhältnis zur Realität ungleich größere Homogenität auf und übernimmt zudem neben den historischen Requisiten auch Gesellschaftsmodelle und Geschlechterrollen, die oft archaisch und antimodernistisch sind.³⁸ Aufgrund dieses der Natur von Fantasy-Literatur nach nur wenig realistischen Gehalts bleibt sie nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage nach dem Beitrag geschichtserzählender Jugendliteratur zur historisch vermittelten Identitätsbildung durch fiktive, aber historisch mögliche Begebenheiten unberücksichtigt.

Sofern Reihen ausschließlich das Mittelalter ins Zentrum stellen, wurden sie mit mindestens einem Titel berücksichtigt, nicht aber alle Titel der Reihe, in denen möglicherweise sogar gleiche Protagonisten agieren.³⁹ Auch solche Romane, deren Protagonisten bzw. Handlungsverlauf keinen weiteren Erkenntniswert hinsichtlich des Umgangs mit einem historischen Thema oder seiner literarischen Aufbereitung erwarten ließen, wurden zur Vermeidung von Redundanzen zurückgestellt; im fortlaufenden Text wird jedoch auf diese Titel verwiesen, auch sind sie ins Verzeichnis der Primärliteratur aufgenommen.

Unberücksichtigt bleiben auch Titel, die zur sogenannten Sachliteratur zählen, z.B. Titel der Reihe „Sehen – Staunen – Wissen“ des Gerstenberg-Verlags oder der Reihe „Was ist was?“, erschienen im Tessloff-Verlag.⁴⁰ Eine verbindliche Definition der Gattung „Jugendsachbuch“ liegt bislang nicht vor und ist durch belletristische Einflüsse, die die Übergänge zwischen Sachbüchern und fiktionaler Literatur zunehmend

³⁷ In Anlehnung an Bärnthaler sei vermutet, dass dem Mittelalter zugeordnete Motive zur Übernahme in der Fantasy-Literatur gut geeignet scheinen, da diese Epoche eine lange und wechselvolle Rezeption erfahren hat, die immer wieder andere Aspekte – z.B. die Einheit des Reiches oder die Einfachheit des Lebens und Naturnähe – betonte und so dem Mittelalter zugeordnete Motive auch unabhängig von ihrer historischen Bedeutung zum Gegenstand literarischer Bearbeitung werden ließ. Der Rückgriff auf romantische Ideen lässt das Mittelalter z.B. als „Idyll alternativer Kultur“ erscheinen; Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 444.

³⁸ Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 130. Zum Begriff der phantastischen Literatur vgl. genauer auch Gansel: Moderne Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere S. 91ff. bzw. S. 167ff.

³⁹ Dies gilt z.B. für Titel der Pagan-Reihe von Catherine Jinks, aus der drei Titel hier einbezogen wurden, aber die Bände „Pagan in der Fremde“ oder „Pagan in geheimer Mission“ zur Vermeidung von Wiederholungen nicht mehr berücksichtigt wurden. Auch die Abenteuer von Lorenz und Philipp im Roman „Tödliche Äpfel“ wurden entsprechend der in ihnen aufgegriffenen Themen berücksichtigt; die beiden weiteren Romane Harald Pariggers mit den gleichen Protagonisten („Der Safranmord“, „Der Galgenstrick“) wurden aber zur Vermeidung von Wiederholungen außen vor gelassen. Die Auswahl erfolgte in dieser Weise, da in „Tödliche Äpfel“ der Handlungszusammenhang noch am ehesten einen atmosphärisch richtigen historischen Hintergrund (vgl. Kap. 5.1.1) herstellt. Ähnliches gilt z.B. für die Reihe „Tatort Geschichte“ des Loewe-Verlages, aus der die Bände „Fluch über dem Dom“ von Fabian Lenk sowie „Der geheimnisvolle Unbekannte“ von Renée Holler und Fabian Lenk in der Untersuchung unberücksichtigt blieben: „Fluch über dem Dom“ ähnelt in Figurenkonstellation und Handlung Belinda Rodiks Roman „Der Drache von Köln“, der hier u.a. vorgezogen wurde, weil der Autor Fabian Lenk mit einem anderen Titel („Der Mönch ohne Gesicht“) hier berücksichtigt wird. „Der geheimnisvolle Unbekannte“ ähnelt u.a. den Romanen „Der Hund des Unheils“ von Alfred Becker und „Der Mönch ohne Gesicht“ von Fabian Lenk; er wurde außen vor gelassen, weil einzelne Motive in den genannten Vergleichstexten konkreter betrachtet werden können. Alle genannten Bände sind im Verzeichnis der Primärliteratur aufgenommen.

⁴⁰ Titel dieser Reihen können zur Veranschaulichung bei der Lektürearbeit im Unterricht aber ergänzend einbezogen werden; vgl. entsprechende Hinweise in Kap. 3 u. 4.

fließender gestalten, erschwert.⁴¹ Gemeinsam ist diesen Texten jedoch, dass sie darauf zielen, in meist leicht verständlicher Sprache sachliches Detailwissen, durch Bilder fachlich korrekt und aufwendig veranschaulicht, zu vermitteln. Die Entfaltung einer Handlung, die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit einer Figur und ihre Einbindung in einen sozialen Kontext sind nicht zentrale Aufgabe und Gegenstand von Jugendsachbüchern. Ihr Einbezug erscheint daher im Sinne der Frage nach der Leistung der durch Figuren in ihrem historisch möglichen Kontext entstandenen Vorstellung von der Epoche für eine historisch vermittelte Identitätsbildung wenig zielführend.⁴²

1.2 Der Stand der historischen Kinder- und Jugendliteraturforschung

1.2.1 Zum Begriff: Was ist Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur?

Die Unterscheidung von „Jugendsachbuch“ und „Romanen für Jugendliche“ wies bereits auf Schwierigkeiten einer begrifflichen Untergliederung von Jugendliteratur hin. Eine weitere Schwierigkeit ist die nahe liegende Frage nach einer Differenzierung von „Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur“. Sie ausführlich unter Berücksichtigung literaturwissenschaftlicher Kriterien zu beantworten ist im Rahmen dieser Arbeit kaum möglich, das gilt insbesondere vor dem Hintergrund der bereits konstatierten Annäherung der Jugendliteratur an die Literatur der Erwachsenenwelt.⁴³ Einige begriffliche und gattungstypologische Probleme seien jedoch näherungsweise skizziert.

Als erstes Problem sei – da im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand bereits mehrfach gebraucht – auf den Begriff „historisches Jugendbuch“ bzw. „historische Jugendliteratur“ hingewiesen. Beide Bezeichnungen sind irreführend, da sie zweierlei Bedeutungen haben können: für den Historiker meint der Begriff „historisch“ zunächst eigentlich „aus der Vergangenheit stammend“, d.h. in der Vergangenheit produzierte und heute als „historisch“ betrachtete Literatur. Es ist aber auch diejenige Literatur gemeint, die von vergangenen Epochen handelt bzw. deren Handlung dorthin zurückversetzt ist.⁴⁴ In vorliegender Arbeit ist mit dem Begriff „historische Jugendliteratur“

⁴¹ Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 124f. sowie Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 14. Rox-Helmer erläutert, dass die gängige Unterscheidung von Sachbuch und Roman durch die Kriterien nicht-fiktiv/fiktiv dadurch zunehmend verwässert, dass eine fiktiv der Sachdarstellung hinzugefügte Begleitfigur dem Leser auch Identifikationsmöglichkeiten gibt und so eine Reflexion des Vermittelten angeleitet werden kann (vgl. Kap. 4.1.3 exemplarisch zu „Die Ritter“ von Georges Duby). Bärnthaler zeigt in seiner empirischen Untersuchung übrigens zudem, dass Jugendliche größeres Interesse an Büchern haben, die *im* Mittelalter spielen, als an solchen *über* die Epoche; vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 462f. sowie S. 466. Möglicherweise manifestiert sich hier bereits ein sicheres Gespür der Jugendlichen für die narrative Grundstruktur von Geschichte.

⁴² Entsprechend auch Elisabeth Ott, die dem Sachbuch als zentrale Aufgabe die Vermittlung von Wissen zuschreibt, womit eine Einschränkung des künstlerischen Schaffens verbunden sei, da der Autor sein Bemühen um die sprachliche Gestaltung v.a. in den Dienst der zu schildernden Wirklichkeit stellen müsse. Demgegenüber zeichne sich der historische Roman als fiktionale Dichtung formalästhetisch durch eine durchgängige epische Struktur aus; vgl. Ott: Historische Romane, S. 23f.

⁴³ Vgl. Daubert: Jugendliteratur im Unterricht, S. 45.

⁴⁴ Vgl. hierzu Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 12f. sowie Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 22ff.

durchweg letztere gemeint; treffender wird sie als „geschichtserzählende Jugendliteratur“ bezeichnet.

Außerdem sei auf das Problem der Mehrdimensionalität des Begriffs „Kinder- und Jugendliteratur“ hingewiesen: dieser meint

1. die Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche als geeignet empfundenen Literatur,
2. die Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche geschriebenen Texte,
3. die Gesamtheit der von Kindern und Jugendlichen rezipierten Texte,
4. das Teilsystem des gesellschaftlichen Handlungs- bzw. Sozialsystems Literatur.⁴⁵

Damit wird deutlich, dass sich Kinder- und Jugendliteratur nicht als Gruppe von Werken fassen lässt, die durch immer gleiche bzw. gleichbleibende Merkmale definiert ist. Vielmehr entsteht Kinder- und Jugendliteratur primär auf der Ebene der Zuschreibung, also der Textverwendung; erst daraus resultiert auf der Textebene eine der jeweils avisierten Altersstufe angepasste Sprache.

Seit der Entstehung der Gattung im 18. Jahrhundert im Zuge der Aufklärung unterliegt der Begriff der genannten Mehrfachbesetzung – und damit auch einem Paradoxon. Am häufigsten wird zwar die Literatur darunter verstanden, die sich explizit an Kinder und Jugendliche richtet, jedoch verdeckt dies die geschilderte Mehrfachadressierung, denn das Genre richtet sich durchaus auch an Erwachsene. Diese besitzen im literarischen Markt eine Mittlerfunktion, ohne die der kinderliterarische Kommunikationsprozess gar nicht in Gang käme. Ihre Aufgabe besteht darin, die literarischen Bedürfnisse von Kindern zu erkennen, da sie ein Publikum sind, das auf dem literarischen Markt nicht selbstständig agieren kann und deshalb darauf angewiesen ist, dass angemessene Produkte für sie ausgewählt werden. Erwachsene sind daher indirekte Adressaten von Jugendliteratur, rezipieren diese in dem Bewusstsein, nicht der eigentliche Adressat zu sein – wähnen sich aber als kompetente Beurteiler.⁴⁶ Dies kann insofern problematisch sein, als v.a. die frühere Kindheit durch Erinnerung, Berichte über die eigene Kindheit oder durch Beobachtung der Kindheit anderer zugänglich ist, weniger durch eigenes reflektiertes Erleben. Damit ist erklärbar, warum sich auch in kinder- und jugendliterarischen Texten stets Strukturen erkennen lassen, die für den erwachsenen Mitleser gedacht sind.⁴⁷

Dabei ist die Erwartungshaltung des erwachsenen Lesers oft mit der von Kindern und Jugendlichen identisch: auf unterhaltsame Art will ein Einblick in eine vergangene Epoche gewonnen sein.⁴⁸ In der fiktionalen Geschichtsschreibung werden vor diesem Hintergrund vielfältige Themen behandelt, wodurch die Gattung ihren Ursprungs lehr-

⁴⁵ Vgl. Gansel: „Neue Probleme tauchen auf ...“, S. 20 sowie genauer hierzu Ewers: Was ist Kinder- und Jugendliteratur?, S. 2ff. Ewers bietet hier „eine Serie von Definitionen“ mit je verschiedener Schwerpunktsetzung, da „es eine allumfassende, in jeder Hinsicht und zu allen Zeiten gültige Definition dieses kulturellen Phänomens [= Kinder- und Jugendliteratur] nicht geben kann und [...] es auch gar nicht sinnvoll ist, danach zu suchen“; ebd., S. 2. Berechtigte Begründung für diese Uneinheitlichkeit in der Terminologie ist für Ewers v.a., dass auch die Begriffe „Kind/Kindheit“ sowie „Jugend“ nicht einheitlich gebraucht werden; vgl. ebd., S. 10.

⁴⁶ Vgl. Ewers: Das doppel sinnige Kinderbuch, S. 15f.

⁴⁷ Vgl. Pape: Das literarische Kinderbuch, S. 23 sowie Ewers: Das doppel sinnige Kinderbuch, S. 18.

⁴⁸ Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 208; hier auch an zwei Beispielen („Der Bleisiegelfälscher“ von Dietlof Reiche sowie „Das Labor des Alchimisten“ von Richard Rötzer) Näheres zu Gemeinsamkeiten bzw. einer Unterscheidung von historischem Jugend- und Erwachsenenroman.

haften Grundton immer mehr verliert und daher für Leser aller Altersstufen zunehmend attraktiver wird. In diesem Zusammenhang lässt sich zumindest eine Abgrenzung nach Lesealtern erklären: Die Entwicklung des Geschichtsverständnisses und damit die Fähigkeit zum Verständnis erzählter zeitlicher Abläufe in der Vergangenheit sowie zum Erfassen abstrakter Strukturen entwickelt sich im Laufe der Kindheit und erlaubt eine verständige Lektüre erst im Alter von frühestens etwa 8 bis 10 Jahren.

Als Konsequenz aus der Mehrfachadressierung von Jugendliteratur und der teilweise deckungsgleichen Erwartungshaltung jugendlicher und erwachsener Leser ist seit den 1990er Jahren eine zunehmende Tendenz zur Aufhebung der Gattungs- und Verwischung der Altersgrenzen zu beobachten. Die Unschärfe dieser Grenze zwischen Kinder- und Jugendliteratur sowie Erwachsenenliteratur lässt sich insbesondere daran erkennen und damit begründen, dass in Romanen für Jugendliche oft Erzähltechniken zur Anwendung kommen, die in der Literatur für Erwachsene ihren Ursprung hatten; Beispiele dafür sind die Anlehnung an den *stream of consciousness* in Catherine Jinks „Pagan“-Romanen oder auch die mehrsträngige Erzählweise z.B. in Günther Benteles „Schwarzer Valentinstag“. Hinzu kommt, dass eine wachsende Anzahl von Autoren nicht mehr nur für Jugendliche schreibt, sondern auch für ein deutlich älteres Publikum. Dazu gehören z.B. Waldtraut Lewin und Tilman Röhrig⁴⁹ oder auch Rainer M. Schröder, der für sein erwachsenes Publikum historische Gesellschaftsromane unter dem Pseudonym Ashley Carrington verfasst.⁵⁰

1.2.2 Das Mittelalter im historischen Jugendroman – eine Bestandsaufnahme

Angesichts des seit Jahren anhaltenden und inhaltlich breit gefächerten Interesses an historischen Themen entstanden seit Umberto Ecos Erfolg 1982 nicht nur im Bereich des historischen Romans für Erwachsene eine Reihe von Publikationen, sondern in deren Nachfolge auch in der Kinder- und Jugendliteratur, wenngleich Holger Zimmermann für das Jahr 2000 feststellt, dass trotz des sprunghaft gestiegenen Interesses am Mittelalter die Zahl der Titel in der Kinder- und Jugendliteratur zu dieser Epoche seither nur leicht angewachsen ist.⁵¹ Während Elisabeth Ott für das Jahr 1983 aus 19 Verlagsprogrammen insgesamt 211 historische Titel ermitteln konnte, was bei rund 3650 Titeln einem Anteil von etwa 5,8% entsprach, ermittelt Holger Zimmermann für das Jahr 2000 eine Gesamtzahl von 371 (zeit-)geschichtlichen Titeln in 11 Verlagen, was immerhin einem Anteil von 10,5% der Verlagsproduktionen entsprach; 243 Titel davon entfielen auf die geschichtliche Jugendliteratur.⁵²

Vorgefertigtes statistisches Zahlenmaterial, das Auskunft über die aktuelle Anzahl an Titeln zur historischen Jugendliteratur, eventuell sogar zu mittelalterlichen Themen

⁴⁹ Vgl. Zimmermann: *Geschichte(n) erzählen*, S. 215f.

⁵⁰ Schröder begründet die Verwendung eines Pseudonyms als Autor seiner an ein erwachsenes Publikum gerichteten Literatur damit, dass er zum Zeitpunkt der ersten Veröffentlichung eines explizit für Erwachsene geschriebenen Romans bereits ein namhafter Jugendbuchautor gewesen sei und „Irritationen im Buchhandel befürchtete“; Schröder: <http://www.rainermschroeder.com/Fragen/fragen.html> (02. Juni 2009).

⁵¹ Vgl. Zimmermann: *Geschichte(n) erzählen*, S. 141.

⁵² Vgl. Ott: *Historische Romane*, S. 3 sowie Zimmermann: *Geschichte(n) erzählen*, S. 45ff. – Mit Blick auch auf Verlage in Österreichisch und der Schweiz bemerkt Zimmermann hier insbesondere, dass zahlreiche Verlage ohne einen einzelnen historischen Titel dabei neben solchen stehen, in denen dieses Genre einen beachtlichen Teil des Programms ausmacht.

geben könnte, existiert nicht.⁵³ Während Holger Zimmermann im Jahr 2000 für das Mittelalter insgesamt 60 Titel ermitteln konnte, ergibt ein Rückgriff auf die Buchprogramme einzelner Verlage für den Herbst 2006 folgende Verteilung an Titeln für Leser ab etwa 10 Jahren:⁵⁴

VERLAG	ANZAHL ERSCHIENENER TITEL	
	zum Mittelalter	zu anderen hi- storischen Epochen
Anrich bzw. Edition Anrich ⁵⁵	3	5
Arena	13 ⁵⁶	47
Artemis	1	k.A. möglich ⁵⁷
Athesia	1	0
Beltz & Gelberg	7	10
Carlsen	2	41
cbj	1	3
cbj/cbt	4	15
Denkmayr	1	0
dtv junior (incl. Reihe Hanser)	13	48
Emons	4	2
Esslinger	2	2
Fischer Taschenbuch	3	11
Freies Geistesleben	1	16
Loewe	5	14
Oetinger	0	6
omnibus (zu Bertelsmann)	3	7

⁵³ Hingewiesen sei jedoch auf die Internet-Seite des „Arbeitskreises Jugendliteratur und Medien (AjuM)“, unter dessen Adresse <http://www.ajum.de/> eine Datenbank verfügbar ist, die eine Suche u.a. nach Schlagwörtern, Autoren, Altersempfehlungen, Themen und Gattungen ermöglicht und zu den gelisteten Titeln inhaltliche Zusammenfassungen anbietet. Laut Rox-Helmer wird diese Datenbank um jährlich 5.000 Titel ergänzt, was ebenfalls den beachtlichen Zuwachs (und auch Wegfall) von Titeln im Bereich der Jugendliteratur belegt; vgl. Rox-Helmer: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 62.

⁵⁴ Vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 142. – Wichtigste Grundlage der Übersichten in Tabelle 1 und Tabelle 2 waren Buchprogramme von Verlagen, die eine (möglichst) eindeutige inhaltliche Zuordnung der Titel zulassen. Vereinzelt konnten bei Internet-Buchhändlern wie „amazon.de“, „buch.de“ oder „buecher.de“ in Kurzbeschreibungen zu den Titeln Informationen ergänzend eingeholt werden. Es wurden auch Titel zum Mittelalter aus Jugendbuchreihen berücksichtigt, in denen Romane auch zu anderen Epochen veröffentlicht sind. Unberücksichtigt blieben – aufgrund der Fragestellung der Arbeit – Reihen mit Fantasy- und Sachbuchtiteln (vgl. Kap. 1.1.3) sowie weitgehend jene Titel, die für Leser unter 10 Jahren gedacht sind (vgl. hierzu Kap. 2.3).

⁵⁵ Titel des Anrich-Verlages waren zum Recherchezeitpunkt noch käuflich erhältlich, der Verlag ging jedoch im Verlagshaus Beltz & Gelberg auf und seine Titel erscheinen seither unter dem Namen „Edition Anrich“.

⁵⁶ Der Titel „Das Jahr der Verschwörer“ von Ulrike Schweikert erschien 2003 im Arena-Verlag und 2008 als Taschenbuch bei cbj und fand als solches in die Arbeit Eingang.

⁵⁷ Für den Artemis-Verlag war eine weitere systematische Recherche nicht mehr möglich, da seine Titel zwar zum Recherchezeitpunkt noch käuflich erhältlich waren, der Verlag jedoch nicht mehr selbstständig existierte.

rotfuchs	0	2
Ravensburger	4	22
Schroedel	1	0
Thienemann	2	6
Ueberreuter	5	15
Urachhaus	2	0
GESAMT:	78⁵⁸	ca. 272⁵⁹

Tabelle 1: Übersicht über im Herbst 2006 im Buchhandel verfügbare historische Jugendromane zu mittelalterlichen Themen

Dies bedeutet eine Zunahme der Gesamtzahl lieferbarer Titel zu mittelalterlichen Themen gegenüber dem Jahr 2000 von etwa einem Viertel verteilt auf 23 Verlage.⁶⁰ Literatur zu mittelalterlichen Themen stellt damit einen – von Verlag zu Verlag schwankenden, aber – insgesamt durchaus relevanten Anteil an historischer Belletristik für Jugendliche dar. Nicht zuletzt damit ist ein genauerer Blick auf die Jugendliteratur zum Mittelalter legitimiert, handelt doch immerhin fast ein Viertel historischer Romantitel davon und vermittelt jugendlichen Lesern zumindest einen Eindruck von dieser vergangenen Epoche.

In ihren inhaltlichen Schwerpunkten bzw. dem Charakter und der zeitlichen Einordnung in die Epoche „Mittelalter“ nach differenzieren sich die Titel der Tabelle 1 wie folgt:

NACH THEMEN	ANZAHL ERSCHIENENER TITEL
Liebe und Sexualität	16
Tod und Trauer	9
Gewalt und Aggression	Kein allein dominierendes Thema
Mobilität und Kommunikation	27
Ländliches Leben	Motive stets implizit
Stadtleben und Bürgertum	16
Burg, Rittertum, weltliche Herrschaft	14
Kirche und Klöster	11
Krankheit & Heilkunde	11

⁵⁸ Unter den gezählten Titeln erscheinen vier in je zwei verschiedenen Verlagen als Hardcover und als Taschenbuch. Dabei handelt es sich um folgende Romane: Benteles „Dunkle Zeichen“ bei cbj/cbt sowie bei Thienemann, um Smiths „1227 – Verschollen im Mittelalter“ bei Ueberreuter und im Fischer Taschenbuch-Verlag, um „Hannah und der Schwarzkünstler Faust“ von Flacke bei Ueberreuter und bei Carlsen sowie um Beckmans „Kreuzzug in Jeans“ bei Urachhaus und im Arena-Verlag unter dem Titel „Kreuzzug ins Ungewisse“. In allen Fällen wurden in dieser Arbeit die Taschenbuchausgaben aus dem cbj/cbt-, Fischer-, Carlsen- sowie Arena-Verlag verwendet.

⁵⁹ Es handelt sich hier auch deshalb nur um eine ungefähre Angabe, da bei den Recherchen für diese Arbeit auch für die weiteren Epochen zwar Sachbücher weitgehend ausgeschlossen wurden, jedoch nicht für jeden Einzelfall überprüft werden konnte, inwieweit der jeweilige Titel tatsächlich erst für Jugendliche ab etwa 10 Jahren empfohlen wird.

⁶⁰ Einschränkung muss darauf verwiesen werden, dass Zimmermann in seiner Statistik über die Anzahl an Titeln über das Mittelalter auf eine Aufschlüsselung der Verlage verzichtet; vgl. Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 142.

Judentum	8
Verfolgungen (v.a. Hexen, Ketzler)	4
Kreuzzüge (incl. Kinderkreuzzug)	9
Frauen und Mädchen	19
Historische Persönlichkeiten als Protagonisten	3
Romane mit betontem Abenteuer- bzw. Krimi-Charakter	24
NACH (UNTER-)EPOCHEN	
Früheres Mittelalter	8
Hoch- und Spätmittelalter	65
Zeitreisen mit Bezug zur Gegenwart	5

Tabelle 2: Übersicht über die Themenverteilung in den historischen Jugendromanen zum Mittelalter

Diese Daten belegen durch ihre Summe eine innere Verknüpfung historischer Themen innerhalb der Romane, was statistisch hier Mehrfachzählungen bedingt und ihre Behandlung in verschiedenen Kontexten der Kapitel 3 und 4 begründet.⁶¹ Zugleich ist damit deutlich, dass die historischen Gegebenheiten auch in jugendliterarischen Handlungskontexten korrekterweise oft in innerem Zusammenhang mit verschiedenen jeweils zeithistorischen Phänomenen gebracht werden. Als Beispiel sei genannt, dass Pestausbrüche in Verbindung mit Pogromen an Juden stehen konnten, wie Harald Parigger in „Im Schatten des schwarzen Todes“ verdeutlicht; auch ist die Verfolgung „abtrünniger“ Christen durch die Kirche historisch korrekt nicht immer vom Thema „Kreuzzüge“ zu trennen, wie Günther Bentele in „Dunkle Zeichen“ darstellt. Darüber hinaus wird deutlich, dass das inhaltliche Spektrum der Epoche zeitlich und thematisch relativ breit gefächert ist, was das Interesse am Mittelalter belegt und zugleich auch repräsentativ für den Blick historischer Forschung auf die Epoche ist: selbst wenn es meist nicht an den Titeln selbst deutlich wird, so überwiegt doch in den jeweiligen Romanhandlungen die Darstellung alltags- und sozialgeschichtlicher Gegenstände. Dies ist insbesondere deshalb möglich, weil die mittelalterliche Geschichtswissenschaft früher als andere historische Teildisziplinen die Alltags-, Sozial- und Mentalitätengeschichte als Forschungsgegenstand entdeckt hat. Zugleich ist auffallend, dass zu historisch belegten Personen und dem Frühmittelalter als Unterepoche kaum Titel auf dem Buchmarkt sind. Die am häufigsten in den Texten zentral dargestellten Persönlichkeiten sind nicht Kaiser, Päpste und Könige, sondern gänzlich fiktive oder historisch nur vage belegte Figuren; zentrale Personen des Mittelalters spielen als aktive Figuren keine bzw. keine größere Rolle.⁶²

Aussagen, zuverlässige zumal, über den Erfolg der hier summarisch gelisteten Jugendromane lassen sich auf dieser statistischen Grundlage freilich nicht treffen. Aus verlegerischer Sicht, so Reinbert Tabbert, gilt ein Kinderbuch als Bestseller, wenn

⁶¹ Aufgrund dieser Fülle können dort nicht jeweils alle Titel zum hier zugeordneten Thema besprochen werden, vielmehr wurden sie so zusammengestellt, dass sie sich im Kontext ihrer Handlungsschwerpunkte gegenseitig ergänzen.

⁶² Vgl. hierzu Kap. 3 sowie Zimmermann: Geschichte(n) erzählen, S. 142f.

nach seinem ersten Erscheinen 50.000 Exemplare verkauft werden⁶³ – wenngleich bekanntermaßen Quantität noch keinen unbedingten Rückschluss auf Qualität zulässt. Festzuhalten ist außerdem, dass sich das Angebot an belletristischer Jugendliteratur im Gegensatz zur Sachliteratur zur Geschichte auf dem Buchmarkt meist erst an die Altergruppe ab etwa 10-12 Jahren wendet. Die sich hieraus ergebenden Fragen nach der Motivation und damit den lesepsychologischen Voraussetzungen der Lektüre geschichtlicher Jugendliteratur sind Gegenstand von Kapitel 2.3 über pädagogische und psychologische Aspekte historischer Jugendlektüre.

1.2.3 Positionen der Didaktik zur historischen Jugendliteratur

Parallel zum Wandel der Kinder- und Jugendliteratur seit den 70er Jahren veränderte sich auch die didaktische Forschung und gewann dem gewandelten Formen- und Themenspektrum der Texte entsprechend in ihren Fragestellungen an Breite. Für die geschichtserzählende Jugendliteratur gilt dabei insbesondere, dass sie als interdisziplinäres Genre sowohl Bereiche der Literatur- als auch der Geschichtsdidaktik tangiert. Allein die u.a. von Hilke Günther-Arndt und Janine Kemnitz diskutierte Frage nach Bewertungskriterien von Geschichtserzählungen⁶⁴ liegt im Grenzbereich beider Fachgebiete und berührt noch weitere Bereiche der Literatur- wie Geschichtswissenschaft. Auch die Frage nach dem Charakter der Darstellung einer vergangenen Epoche sowie dem Einfluss der Lektüre von Erzählungen mit historischem Hintergrund auf die sich entwickelnde Vorstellung von einer vergangenen Epoche kann nur übergreifend betrachtet werden, weshalb es „notwendig und lohnend [scheint], disziplinäre Grenzen zu überschreiten, um neue Perspektiven zu eröffnen“.⁶⁵ Entsprechend versteht sich diese Untersuchung auch als Beitrag zur Intensivierung der interdisziplinären Arbeit von Literatur- und Geschichtsdidaktik, die im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur doch noch eher neben- als miteinander agieren.

Einen frühen Beitrag zur Überwindung dieser Schranke leistete 1978 Malte Dahrendorf in seiner thesenartigen Zusammenstellung mit dem Titel „Veränderungen des Geschichtsbildes im Jugendbuch der Bundesrepublik“, die nach der Prägung des Geschichtsbildes durch die Jugendliteratur fragt. Wesentliche weitere Arbeiten in diesem Sinne waren die grundsätzlichen und epochenübergreifenden von Günter Lange und Heinrich Pleticha zu Entwicklung, Formen und Funktionen des geschichtlichen Jugendbuches und seiner Didaktik sowie in neuerer Zeit die Arbeit Holger Zimmermanns, dessen Schwerpunkte in einer Kategorisierung der Texte nach ihren literarischen Motiven sowie einer Untersuchung von Produktion und Rezeption auch im Kontext der Mediendidaktik liegen.⁶⁶ Die bereits zitierte Untersuchung von Elisabeth Ott ist eine der ersten umfassenderen epochenspezifischen Arbeiten; sie vergleicht Texte zur römischen Geschichte und zur Geschichte der Französischen Revolution

⁶³ Vgl. Tabbert: *Wie Eisberge in der Bücherflut*, S. 7. Tabbert analysiert in dieser Arbeit verschiedene Aspekte, die einem Jugendbuch zum Erfolg verhelfen können. Dabei nennt er u.a. bereitgestellte Identifikationsangebote, implizierte Mythen und auch die Geschichtlichkeit seiner Entstehung als Voraussetzungen zum Erfolg; vgl. ebd., S. 8.

⁶⁴ Vgl. Günther-Arndt/Kemnitz in „Schreiben um zu lehren?“ (2000).

⁶⁵ Kittstein: „Mit Geschichte will man etwas“, S. 12.

⁶⁶ Vgl. dazu Lange in „Das geschichtliche Jugendbuch“ (1987), Pleticha in diversen Arbeiten z.B. „Geschichte erzählen“ (1995) und „Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur“ (2005) sowie Zimmermann in „Geschichte(n) erzählen“ (2004).

miteinander und entwickelt in Auseinandersetzung mit der Realismusdebatte Analyse-kriterien für historische Romane auch vor dem Hintergrund der Frage nach den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen zum Verständnis von Geschichte. Nur wenig später entwickelte sich die Kontroverse von Gerhard Haas und Bettina Hurrelmann,⁶⁷ deren Kernfrage darauf zielte, inwieweit der Kinder- und Jugendliteratur neben erzieherischen Aspekten auch ein eigener ästhetischer Wert zuzuerkennen ist; mittlerweile stehen beide Positionen akzeptiert nebeneinander. Diese Kontroverse ist insofern relevant, als sie ein Teil der Auseinandersetzung um die Frage ist, inwieweit eine eigene Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur vonnöten sei.⁶⁸ Ein weiter Begriff der Literaturdidaktik legt nach Abschluss der Diskussion heute die Beibehaltung einer einheitlichen Didaktik nahe; das begründet sich u.a. aus der literaturwissenschaftlichen Forschung, die die Jugendliteratur innerhalb der Germanistik etablierte, indem sie „die kinder- und jugendliterarischen Texte [...] nicht anders als die für Erwachsene geschriebene Literatur“ behandelt.⁶⁹ Damit ist implizit bestätigt, dass jugendliterarische Texte auch geeignet sind, verschiedene Arten des Lesens – z.B. Genusslektüre oder informierendes Lesen – zu erlernen und sich auf Fiktionalität einzulassen.⁷⁰ Nur so wird auch das Verständnis von Geschichten und Geschichte möglich.

Durch Arthur Danto angestoßen und u.a. von Jörn Rüsen weitergeführt, war der theoretische Diskurs in der Geschichtsdidaktik in den 80er und 90er Jahren geprägt durch eine Auseinandersetzung um Wert, Probleme und Chancen historischen Erzählens in der Geschichtswissenschaft sowie für das Geschichtsbewusstsein, das im Laufe der 70er Jahre eine „geschichtstheoretische Fundamentalkategorie“⁷¹ geworden war. Zeitgleich zum teilweise heftigen Austausch zahlreicher Argumente verschärfte sich die Diskussion in einer verstärkten Reflexion über das Geschichtsbewusstsein, das Bodo von Borries bereits Anfang der 90er Jahre auch empirisch bei Jugendlichen untersuchte.⁷² Carlos Kölbl setzte diesen Ansatz 2004 in seiner Untersuchung zum „Geschichtsbewusstsein im Jugendalter“ fort und wendete sich darin auch der Verknüpfung von entwicklungspsychologischen Voraussetzungen zur historischen Sinnbildung auf Basis empirischer Untersuchungen zu.

Den verschiedenen Zugriffsweisen von Literatur- und Geschichtsdidaktik auf die Problematik des Erzählens von Geschichte(n) ist gemeinsam, dass das Mittelalter in beiden Didaktiken eine eher untergeordnete Rolle spielt; der Widerspruch zum regen öffentlichen Interesse an der Epoche – auch in literarischen Veröffentlichungen – ist offensichtlich. In der Deutschdidaktik ist für diese Situation sicher mitverantwortlich, dass der Zugang zu mittelalterlicher Literatur infolge der Verständnisprobleme, die ein mittelhochdeutscher Text bei seinen Lesern hervorruft, erschwert ist und die Epoche zudem in Lehr- und Bildungsplänen eher ein Randdasein fristet, wie Ina Karg fest-

⁶⁷ Vgl. detaillierter zusammenfassend Lange: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, S. 951ff.

⁶⁸ Vgl. detaillierter zusammenfassend ebd., S. 954ff.

⁶⁹ Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 71. In Anlehnung an Kliewer formuliert Lange außerdem zutreffend, dass die Übergänge zwischen beiden Literaturen fließend und zudem beide Zielgruppenliteratur seien; vgl. Lange: Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, S. 955f.

⁷⁰ Vgl. Kliewer: Eine eigene Literaturdidaktik?, S. 30.

⁷¹ Rohlfes: Geschichtserzählung, S. 736.

⁷² Vgl. z.B. von Borries in „Geschichtsbewusstsein bis zur Pubertät“ (1990) sowie verschiedenen Untersuchungen, veröffentlicht in „Geschichtsbewusstsein empirisch“ (1991).

stellt.⁷³ Sie sieht ein Problem auch darin, dass sich neuere literaturdidaktische Konzepte nicht mehr auf mittelalterliche Texte beziehen und umgekehrt Literaturwissenschaftler der Altgermanistik selten den gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskurs kennen; die Gefahr der Verdrängung des Mittelalters in literarischen Texten im Unterricht ist damit verdoppelt. Indem Ina Karg aber den historischen Zeugniswert mittelalterlicher Literatur betont und gleichzeitig die Problematik des ästhetischen Charakters der Texte thematisiert, nimmt sie den fächerübergreifenden Diskurs auf und führt ihn in dem Vorschlag fort, Themen aus der Geschichte des Mittelalters und Stoffe der mittelalterlichen Literatur in jugendliterarischen Bearbeitungen in den Unterricht einzubeziehen. Dies scheint auch insoweit relevant, als Günther Bärnthaler in seiner empirischen Untersuchung „Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern“ ein erhebliches Interesse der Jugendlichen an dieser Epoche nachweisen konnte. Vor diesem Hintergrund will vorliegende Arbeit durch Untersuchung geschichtserzählender Jugendliteratur über das Mittelalter und ihrer Leistungsfähigkeit im Rahmen literarischer Sozialisation und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins ihre mögliche Wirkung als (Privat)Lektüre ausloten und eine Grundlage für ihren Einbezug im Unterricht schaffen.

Auf Seiten der Geschichtsdidaktik wählt Monika Rox-Helmer in ihrer Diskussion der Verwendung des Jugendbuches im Unterricht auch über das Mittelalter hinaus einen mit Ina Karg vergleichbaren Weg.⁷⁴ Carl August Lückerrath und Wolfgang Hasberg sehen darüber hinaus eine Möglichkeit, Jugendlichen die Epoche durch eine verstärkte Darstellung ihrer sozialgeschichtlichen Bedeutung nahezubringen und sie zum „Quellgrund der Moderne“⁷⁵ zu machen, indem auch die immanente Möglichkeit genutzt wird, die Fähigkeit zum Fremdverstehen auszubilden.⁷⁶

Damit sind auch kulturwissenschaftliche Fragestellungen tangiert, deren Einbezug in der didaktischen Forschung bislang allerdings kaum erfolgte. So bleiben z.B. die Arbeiten von Rainer Wiehl, Jan Assmann und Alessandro Cavalli⁷⁷ zum Verhältnis von kollektivem Gedächtnis, Kultur und Identität noch unverbunden neben den hinsichtlich Wirkung und Bedeutung von Vergangenheit und Erinnerung für die Gegenwart doch teils recht ähnlichen Fragestellungen der Didaktik stehen.

Infolge der immanenten pädagogischen Absicht von Jugendliteratur ist dagegen die Affinität von Pädagogik und Didaktik im vorliegenden Kontext größer und wird immer wieder diskutiert,⁷⁸ hat doch das Genre maßgeblichen Einfluss auf die literarische

⁷³ Vgl. Karg: ... *und waz si quoter lere wernt* ..., S. 9. Vgl. entsprechend auch die überblicksweise Untersuchung von Georg Behütens zum „Mittelalter in Deutsch-Lehrplänen der Bundesländer“ (1998), der allerdings noch die Lehrpläne des 9-jährigen Gymnasiums zugrunde liegen; die darin feststellbare grundsätzliche Tendenz lässt sich auf die Bildungspläne des verkürzten Gymnasiums übertragen.

⁷⁴ Vgl. Rox-Helmer z.B. mit Blick auf die PISA-Studie: Jugendbücher im Geschichtsunterricht, S. 41ff.

⁷⁵ S. Hasberg in „Das Mittelalter – Quellgrund der Moderne für den (Post-?)modernen Schüler“ (2002).

⁷⁶ Vgl. hierzu auch Uffelmann in „Geschichte des Mittelalters für den Schüler der achtziger Jahre“ sowie „Mittelalter und Geschichtsbewusstsein“ (beide 2002).

⁷⁷ Vgl. z.B. Wiehl in „Kultur und Vergessen“ (1988) oder Assmann in „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“ (ebenfalls 1988) und Cavalli über „Die Rolle des Gedächtnisses in der Moderne“ (1991).

⁷⁸ Vgl. hierzu z.B. Dahrendorf in „Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur“ (1998) oder auch Ewers in „Soll die Kinder- und Jugendliteratur der Unterhal-

Sozialisation und somit wesentlichen Anteil an der Entwicklung einer kulturellen Identität, wie beispielsweise Cornelia Rosebrock, Gabriele Runge und Werner Graf diskutieren.⁷⁹ Bettina Hurrelmann stellt 1998 den Zusammenhang zwischen Kinderliteratur und Sozialisationsliteratur auch begrifflich direkt her⁸⁰ und zeigt damit einen Schwerpunkt der Diskussion, der nach der Leistung von Jugendliteratur für die Sozialisation fragt.

Ähnlich stellt sich die Situation in der die Psychologie betreffenden Fragestellungen dar. Damit die durch Lektüre ermöglichten Anlagen in der Persönlichkeitsentwicklung wirksam werden können, sind entsprechende psychologische Voraussetzungen v.a. auf Seiten der Rezipienten notwendig. Hinsichtlich der Lern- und Lesepsychologie sind ihre Auswertung und z.T. auch Analyse Bestandteil der Didaktik wie der Psychologie; exemplarisch sei auf Arbeiten von Kaspar H. Spinner und Hans-Georg Hölsken verwiesen.⁸¹ Spinner sieht z.B. Lernchancen durch Literatur im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung dann, wenn ein Leser mit einer literarischen Figur mitfühlen kann und „durch das Andere, Fremde reicher wird“;⁸² das erfolgt beispielsweise durch den lesenden Nachvollzug von Lebens- und Denkweisen einer früheren Epoche. Fragestellungen, die die Entwicklungs- und Identitätspsychologie betreffen, werden v.a. von den Spezialisten des Faches erörtert, deren Ergebnisse die Didaktik Ergebnisse integrativ aufnimmt. Die vielschichtige Forschungssituation zur Identitätspsychologie, auf die Karl Haußer explizit verweist, stellt der Didaktik ein relativ breites Spektrum an Erklärungsmöglichkeiten zur Verfügung.⁸³

Der historischen Breite des Themas entsprechend stehen hinter dem geschichtlichen Anteil dieser Arbeit zahlreiche wissenschaftliche Diskussionen um eine ganze Epoche. Sie im Zusammenhang der Fragestellung in hier gebotener Kürze zu erläutern ist kaum möglich und scheint auch deshalb weniger notwendig, als für diese Arbeit vor allem heute gesicherte Kenntnisse über das Mittelalter relevant sind. Der fachwissenschaftliche Wert der Auseinandersetzungen wird jedoch keineswegs angezweifelt, durch die Integration ihrer Ergebnisse hier vielmehr deren Relevanz auch für andere Fachgebiete betont.

1.3 Das Mittelalter – Probleme und Spezifika im Überblick

1.3.1 Begriff und Epochenverständnis

Ein erster hier relevanter in der Geschichtswissenschaft diskutierter Aspekt bezieht sich auf Dauer und Charakter der Zeit, die als das „Mittelalter“ bezeichnet wird. Wort

tung dienen?“ (2002), bei dem sich die Nähe der beiden Fachrichtungen direkt im Begriff „Literaturpädagogik“ manifestiert.

⁷⁹ Vgl. die Arbeiten Rosebrocks über „Literarische Sozialisation im Medienzeitalter“ (1995) und Runge zur „Lesesozialisation in der Schule“ (1997) sowie Grafs zur „Literarische[n] Sozialisation“ (2004).

⁸⁰ Vgl. hierzu Hurrelmann in „Kinderliteratur – Sozialisationsliteratur“ in dem Sammelband „Kinderliteratur im Unterricht“, der sich mit pädagogischen und didaktischen Aspekten befasst.

⁸¹ Vgl. Spinner in „Entwicklung des literarischen Verstehens“ (1993) und in seiner Einleitung zur Veröffentlichung „Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht“ (1995) oder auch Hölsken in „Leseverstehen als kognitive Textverarbeitung“ (1993).

⁸² Spinner: Einleitung, S. 9.

⁸³ Exemplarisch sei hingewiesen auf die Überblicksdarstellung von Haußer in seinem Lehrbuch „Identitätspsychologie“ (1995) sowie die Arbeit von Keupp über „Identitätskonstruktionen“ (2006).

und Begriff *medium tempus* finden sich im Italienischen bei Petrarca und den Humanisten im 14. Jahrhundert. Im deutschen Sprachgebrauch taucht der Begriff „Mittelalter“ erstmals Ende des 17. Jahrhunderts auf: der Lehrer Christoph Cellarius führte ihn in didaktischer Absicht ein, als er seinem Geschichtswerk für unterrichtliche Zwecke eine inhaltliche Struktur verleihen wollte.⁸⁴ Doch: waren sich auch die Menschen jener Jahrhunderte bewusst, dass sie in einer „mittleren Zeit“ lebten?

Heute bezeichnet der Begriff meist die Zeit vom 4. bis 15. Jahrhundert, begrenzt durch Völkerwanderung und Reformation;⁸⁵ allerdings dauert die Diskussion über diese Epochengrenzen an.⁸⁶ Dies gründet v.a. auch darin, dass historische Fakten letztlich immer vom Historiker (re)konstruiert werden, gibt es „doch nichts, was uns signalisieren würde, dass wir in eine Epoche eintreten oder sie hinter uns lassen“.⁸⁷ Mit Blick auf die Entdeckung Amerikas als *einem* möglichen Hinweis auf eine Epochengrenze sei deutlicher gefragt: „War dem Menschen von 1492, der am 31. Dezember abends im Mittelalter einschlief, bewusst, dass er am nächsten Morgen, dem 1. Januar 1493, in der Renaissance aufwachen würde?“⁸⁸

Nicht zuletzt in Anlehnung an Odo Marquard, der die Gegenwart nicht durch die Vergangenheit, sondern durch die Zukunft in Frage gestellt sehen will,⁸⁹ auf die hin ja Jugendliche unterrichtet werden sollen, wird jedoch immer wieder zu fragen sein, inwieweit die historische Jugendliteratur die Epoche, auch mit Blick auf Publikumerfolge, im direkten Wortsinne durch ihre Figuren- und Handlungsgestaltung „vergegenwärtigt“ oder das Zeitalter z.B. in Handlungs- und Denkmustern aus sich selbst erklärt und verständlich werden lässt. Die Schwierigkeiten eines solchen Verständnisses werden deshalb an drei Zugangsweisen gezeigt, die sich erst im Nachgang zur Gesamtepoche entwickelten und denen gemeinsam ist, dass sie jeweils gegenwärtige Vorstellungen auf das Mittelalter projizieren, wodurch inhaltliche Bedeutung wie Bewertung der Epoche vom jeweiligen Zeitverständnis geprägt werden.

Als erste formulierten die humanistischen Gelehrten den Begriff und nährten die noch immer bekannte Vorstellung vom „finsternen“ Mittelalter:⁹⁰ sie gründet darin, dass sie an die von ihnen bewunderte Antike anknüpfen wollten und für die Zeit da-

⁸⁴ Vgl. Werner: Das „Europäische Mittelalter“, S. 26.

⁸⁵ Vgl. Le Goff: Auf der Suche nach dem Mittelalter, S. 41 sowie Hasberg: Lehrplanung im epochalen Zusammenhang, S. 216 und Struve: Die mittelalterlichen Grundlagen, S. 100.

⁸⁶ Vgl. Goetz: Das Problem der Epochengrenzen, S. 164ff. Goetz bezeichnet in Anlehnung an Arnold Esch „Epochengrenzen [als] moderne Denkkonstrukte, die erst im Rückblick gewonnen werden können. Die Menschen inmitten dieses Prozesses haben einen solchen Wandel nicht [...] wahrnehmen können, weil [...] ‚Zeitalter‘ (die Epoche im strukturellen Rückblick) und ‚Menschenalter‘ (als Sicht der in ihrer Zeit befangenen Zeitgenossen) alles andere als kongruent sind“; ebd., S. 170.

⁸⁷ Le Goff: Auf der Suche nach dem Mittelalter, S. 39.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Vgl. Marquard: Neuzeit vor der Neuzeit?, S. 3.

⁹⁰ In diesem Topos gründen auch etliche Romane für Jugendliche, die v.a. die brutale – aus heutiger Sicht auch kriminelle Seite – des Mittelalters beleuchten. Dies nützen die Autoren z.B. im Typus des Kriminalromans, um so durch Spannung das Interesse der jugendlichen Leser zu wecken. Der Fokus richtet sich jedoch auf diese Weise sehr stark auf die Lösung eines Kriminalfalles und kann so die atmosphärische Richtigkeit der Darstellung mindern; gedacht ist z.B. an „Der Ring des Thor“ von Lampe oder „Der letzte Sohn“ von Rösholdt. Da etliche Texte mit entsprechendem Charakter hier näher dargestellt werden, finden die genannten beiden zur Vermeidung von Wiederholungen keinen weiteren Eingang in die Untersuchung.

zwischen – eben das *Mittelalter* – einen Stillstand der Kulturentwicklung annahmen;⁹¹ diese Sicht wurde von der Aufklärung übernommen. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts lösten die Romantiker sie ab, indem sie das Mittelalter als vorbildhafte Epoche idealisierten, deren Errungenschaften hinsichtlich z.B. der Religiosität wiederzubeleben seien. Über politisch motivierte Verklärungen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts hinweg werden seit einigen Jahren – drittens – zunehmend die Kontinuitäten jener Epoche akzentuiert und diskutiert, die bis heute prägen und auf der Annahme basieren, dass wesentliche Anstöße für die Entwicklung einer neuen, rationalen Weltansicht nach 1500 in dieser Zeit erfolgten.⁹² Bedeutsam erscheint dies v.a., da mittelalterliche Spezifika in Wirtschaft, Gesellschaft und Wertesystem noch bis zur Französischen und der Industriellen Revolution fort dauerten.⁹³

Neben dieser Problematik um Begrenzung und Benennung der Epoche sei auch auf die historisch konstruierte Binnengliederung in Früh-, Hoch- und Spätmittelalter hingewiesen. Eine Darstellung ihrer jeweiligen Spezifika ist im gegebenen Rahmen nicht möglich; sie ist auch nicht nötig, da die historische Jugendliteratur – soviel sei vorweg genommen – keinen expliziten Bezug auf diese Binnengliederung nimmt. Allerdings ist sie insoweit von Belang, als diesen Zeiträumen Schwerpunkte in politischer wie ökonomischer Entwicklung zueigen sind, deren Charakteristika sich bisweilen implizit in den Texten spiegeln; wo dies der Fall ist, wird im konkreten Textzusammenhang der Kapitel 3 und 4 darauf verwiesen.

1.3.2 Spezifika des Zeitraums

Selbst wenn unter Mediävisten noch heute kaum eine allgemein anerkannte umfassende Vorstellung vom Mittelalter existiert, wie Günther Bärnthaler feststellt, sondern sie eher seine Vielfalt betonen,⁹⁴ impliziert der Titel von Jacques Le Goffs Arbeit „Die Geburt Europas im Mittelalter“ eine mit Blick auf die Gegenwart und für diese Untersuchung relevante Feststellung: jene Epoche vor der Neuzeit hat den Kontinent in vielerlei Hinsicht präformiert und steht daher in unmittelbarem Bezug zu dem Europa von heute. Vorliegende Arbeit befragt die geschichtserzählende Jugendliteratur u.a. nach ihren Möglichkeiten, die Entwicklung einer kulturellen Identität durch Darstellung der mittelalterlichen Vergangenheit zu unterstützen. Das wirft die Frage auf, wie diese „Vorgeschichte“ unsere Neuzeit so prägte, dass Jacques Le Goff feststellen kann, dass „diese Zeit – vom 4. bis zum 15. Jahrhundert – wesentlich war und das mittelalterliche

⁹¹ Vgl. Arens: Wege aus der Finsternis, S. 9. Dette spricht in diesem Zusammenhang davon, dass man im 16. Jahrhundert das Mittelalter gar als „überflüssige Verzögerung im historischen Prozess der Menschheitsgeschichte“ sah; Dette: Im Schatten der Burg, S. 4.

⁹² Vgl. Hasberg: Lehrplaning im epochalen Zusammenhang, S. 216 und Struve: Die mittelalterlichen Grundlagen, S. 114.

⁹³ Vgl. z.B. Nipperdey: Die Aktualität des Mittelalters, S. 425. – Man denke beispielsweise an die Aufhebung der Leibeigenschaft erst im Laufe des 19. Jahrhunderts. Auch das Plädoyer für ein langes Mittelalter vom 4. bis zum 18. Jahrhundert, dessen Charakteristikum die christliche Monokratie sei, wurde geäußert; vgl. dazu Hasberg in Anlehnung an Werner: Lehrplaning im epochalen Zusammenhang, S. 218f.

⁹⁴ Vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 443. Bärnthalers Beobachtung steht im Zusammenhang einer Überblicksdarstellung über Vorstellungen vom Mittelalter, die auch die Wahrnehmung Jugendlicher beeinflussen, für die wiederum sich die Didaktik interessiert; vgl. ebd., S. 444.

Erbe das wichtigste aller Vermächtnisse ist, die im Europa von heute und morgen ihre Wirkung entfalten“.⁹⁵

Europa bildete im Mittelalter weder institutionell noch territorial eine Einheit. Auch ideell war es immer nur soweit existent, als sich die Menschen aufgrund ihres gewachsenen Zusammengehörigkeitsgefühls zu dieser Gemeinschaft bekannten; in ihrem Bewusstsein war Europa daher auch kleiner als der Erdteil gleichen Namens.⁹⁶ Diese Situation war im früheren Mittelalter wesentlich durch die Zersplitterung nach dem Ende des Imperium Romanum bedingt, aber auch die Zergliederung des späteren Hl. Römischen Reiches sowie die weltliche Machtausübung der Kirche hatten Anteil daran. Sie wiederum fand in Missionierung wie vielfältigen Verfolgungen und Kriegszügen ebenso ihren Niederschlag wie in der Rhythmisierung des Tages- und Jahreslaufes vieler Menschen. Diese fühlten sich innerlich durch die christliche Kirche miteinander verbunden; die Religion war ihr gemeinsamer Orientierungsrahmen.

Ab etwa dem 11. Jahrhundert allerdings vollzogen sich weit reichende Veränderungen in Europa: die Lebensverhältnisse verbesserten sich auch aufgrund eines über längere Zeit günstigen Klimas, das ländliches Wachstum ermöglichte. So verdoppelten sich die Bevölkerungszahlen rasch, viele Menschen gingen auf Wanderschaft, um sich in der Ferne eine neue Existenz aufzubauen – „Vitalität und Kreativität drückten sich auch in der Mobilität der Menschen aus“.⁹⁷ Dies galt gerade in einer Zeit, als die „Achsendrehung nach Norden“⁹⁸ zu ihrem Abschluss kam: waren in frühmittelalterlicher Zeit die Zentren von Handel und Kultur noch in Rom und Konstantinopel, so waren spätestens um 1300 die höchst entwickelten Zivilisationen in Nordeuropa beheimatet. In den Städten entstand schließlich die „Bürgergesellschaft der Zukunft“;⁹⁹ Selbstverständnis bzw. -bewusstsein der Stadtbürger drücken sich u.a. in der Einrichtung von Stadträten aus, wie sie z.B. in Günther Benteles „Schwarzer Valentinstag“ in die Romanhandlung einbezogen werden. Die Nachfrage nach Lebensmitteln stieg, auch Kaufleute bereisten ganz Europa und handelten. Die Professoren der Scholastik vermittelten an den Universitäten zudem ein neues Weltverständnis, das erste Ansätze naturwissenschaftlich-kritischen Denkens begründete. Nur so konnten z.B. Grund- und Menschenrechte später an Bedeutung gewinnen.¹⁰⁰

Äußerlich sichtbar verweisen Kirchen, Dome, Burgen, Türme, Rathäuser und Stadtmauern noch heute für jeden offensichtlich und in allen Ländern Europas als häufigste Zeugen auf die lange gemeinsame Vergangenheit des Kontinents als Kulturraum; sie finden daher berechtigt auch in jugendliterarische Texte Eingang, gedacht ist z.B. an den Kölner Dom in Belinda Rodiks „Der Drache von Köln“ oder Burg Rosenstolz in Pete Smiths „1227 – Verschollen im Mittelalter“. Das Alltagsleben der Menschen gestaltete sich allerdings meist in Abhängigkeit von ihrem Stand, ihren Funktionen und Lebenskreisen, deren wichtigste Dorf und Stadt, Fürstenhöfe oder Klöster waren. In ihren Stand oder Lebenskreis wurden die Menschen hineingeboren und waren abhängig von vielfachen Bindungen und Pflichten. So verstanden sie sich auch nicht

⁹⁵ Le Goff: Die Geburt Europas im Mittelalter, S. 15.

⁹⁶ Vgl. Struve: Die mittelalterlichen Grundlagen, S. 114.

⁹⁷ Arens: Wege aus der Finsternis, S. 13.

⁹⁸ Pirenne zit. n. Arens: ebd., S. 12.

⁹⁹ Arens: ebd., S. 11.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 10ff.

als frei, sondern ihr Dasein im mittelhochdeutschen Wortsinne als *arebeit*; das Leben galt als Strafe für den Sündenfall und Bewährungsprobe für das wahre (ewige) Leben. Es gestaltete sich meist stark in Abhängigkeit von Institutionen, ihren Trägern und deren Selbstverständnis. Die deutlich stärkere Gebundenheit an die Natur sei ergänzend erwähnt,¹⁰¹ womit erklärbar wird, dass Quellen immer wieder auch das Bild einer Natur mit unheimlichen Orten thematisieren, z.B. dem Wald, der von Räubern und Hexen bewohnt ist; diese Vorstellung lebt in der Literatur verschiedenartig fort, beispielsweise in der Figur der Kräutertrude in Isolde Heynes „Hexenfeuer“, die im Wald nahe des Ortes Tiefenberg lebt und als Hexe verfolgt wird.

Auch die heute grundsätzlich noch sichtbare naturräumliche Gliederung von Siedlungs- und Ackerflächen ist eine Folge mittelalterlicher Landnutzung, waren doch Rodung und Anlage von Dörfern einerseits sowie die Entstehung von Städten andererseits wesentlich in jenen Jahrhunderten präformiert. Träger des Landesausbaus waren Adel, Kirche und Klöster – ihre sichtbaren Zeichen z.B. Burgen, Brücken und Straßenverläufe, die das Bild des Landes präg(t)en. Zugleich schuf die Intensivierung landwirtschaftlicher Nutzung eine der Voraussetzungen auch für die Entstehung von Städten, auf deren Märkten Bauern ihre Waren anbieten und auch größere Siedlungen versorgen konnten. Diese wuchsen so zu herrschaftlichen und ökonomischen Zentren, als die sie auch bis in die heutige Zeit überdauerten: „Die meisten Europäer [...] leben heute in Städten und Dörfern, die schon zu Lebzeiten des heiligen Thomas von Aquin bestanden, und viele im Schatten von Kirchen, die bereits im 13. Jahrhundert erbaut wurden.“¹⁰² Für jeden sichtbar verweisen viele Städte heute in ihren restaurierten Stadtkernen gerne auf diese Vergangenheit; auch die Jugendliteratur wählt sie als zentrale Orte ihrer Handlungen, z.B. Regensburg im Roman „Kreuz und Davidstern“ von Carlo Ross.

Ohne Einsichten in die hier skizzierten Ausgangsbedingungen menschlicher Zivilisation im Mittelalter bleibt die Vorstellung von der Entstehung der Gegenwart unvollständig und wird nicht in ganzer Tiefe verständlich.¹⁰³ In Fortsetzung des zitierten Gedankens von Wolfgang Giese (vgl. Kap. 1.1.2) sei daher darauf hingewiesen, dass

die Faszination des Mittelalters auf zwei unterschiedlichen Elementen [beruht], auf Fremdheit und Vertrautheit. Zum einen zieht uns sein fantastisch anmutendes Gepräge in den Bann. [...] Zum anderen fasziniert uns die mittelalterliche Urbanität mit ihren Städten, Banken und Kathedralen, die vor achthundert Jahren ihren bis heute unaufhaltsamen Siegeszug angetreten hat. [...] Um das heutige Europa zu begreifen, muss man das Mittelalter verstehen, in dem der Aufbruch zur Moderne begann.¹⁰⁴

Das „fantastisch [anmutende] Gepräge“ dürfte ursächlich verantworten, dass die Vorstellung jugendlicher Leser von dieser Epoche infolge einer Vermischung von Realität und Phantasie derzeit als undifferenziert klischeehaft beschrieben wird.¹⁰⁵ Zunächst sind daher hier die Voraussetzungen für den Nachvollzug durch die jugendlichen Rezipienten vorzustellen. In ihrem Sinne bleibt mit Dirk Meier daran anschließend zu fragen: „Das Mittelalter des Abendlandes war stark genug, entscheidende Grundlagen unserer heutigen Welt zu legen. [...] Aber wie sah es aus, das alte Europa?“¹⁰⁶

¹⁰¹ Vgl. Goetz: Leben im Mittelalter, S. 240ff.

¹⁰² Holmes zit. n. Arens: Wege aus der Finsternis, S. 12.

¹⁰³ Vgl. Uffelmann: Geschichte des Mittelalters für den Schüler der achtziger Jahre, S. 103f.

¹⁰⁴ Arens: Wege aus der Finsternis, S. 14.

¹⁰⁵ Vgl. Bärnthaler: Zum Mittelalterbild von jugendlichen Schülern, S. 444f.

¹⁰⁶ Meier: Bauer, Bürger, Edelmann, S. 12.