

# DER VORMODERNE ORIENT IM DEUTSCHUNTERRICHT: EIN MODELL AUS DER PRAXIS

*Tiffany Krug*

## 1. DIDAKTISCHER GRUNDGEDANKE

### 1.1 Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit und zum Einsatz des Textes im Unterricht

Das vorzustellende Unterrichtsmodell für die Unterrichtseinheit Mittelalter ist für die Sekundarstufen I des baden-württembergischen Gymnasiums konzipiert. Durch die zugrunde gelegte Kompetenzorientierung sind jedoch vielfältige Verknüpfungen, v.a. im Bereich der prozessbezogenen Kompetenzen, mit weiteren Bildungsplänen, z.B. der Bundesländer Hessen oder Niedersachsen, herstellbar. Die horizontale Durchlässigkeit ist so gewährleistet und das Material kann individuell an die Unterrichtsinhalte anderer Bundesländer angepasst bzw. ausgewählt werden.

Das Unterrichtsmodell wurde im Schuljahr 2023/24 am Bismarck-Gymnasium Karlsruhe in einer achten Klasse mit 20 Schülerinnen und Schülern erprobt. Die Unterrichtspraxis und Anregungen der Klasse flossen so in das vorliegende Konzept ein. Der Anhang enthält das bereits umgesetzte Material, darunter fertige Arbeitsblätter, Zusatztexte, einen Klassenarbeitsvorschlag und die dazugehörigen Erwartungshorizonte sowie detaillierte Stundenverlaufspläne. Damit orientiert sich diese Veröffentlichung an anderen unterrichtspraktischen Konzepten wie der Reihe 'EinFach Deutsch' (Schöningh), 'Kursthemen Deutsch' (Cornelsen) oder verschiedenen Themenheften mit Editionen und Materialien (Klett). Ziel ist es, Kolleginnen und Kollegen so zu ermutigen, häufiger auch mediävistische Texte in ihr Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, ohne dabei auf Materialien und didaktische Hinweise verzichten zu müssen. Während für den Bereich der Neueren deutschen Literatur für Lehrkräfte schon eine Vielzahl an Angeboten bereitsteht, gibt es auch in der Mediävistik das Bestreben, mehr Anwendungshilfen und -möglichkeiten für die Lehrenden zu schaffen.

Mit dem Bildungsplan 2016<sup>1</sup> hat die mediävistische Germanistik an den baden-württembergischen Gymnasien mit einer eigenen Unterrichtseinheit eine klare Stärkung erhalten. So erschien z.B. auch in der Reihe ‘EinFach Deutsch’ im Jahr 2022 mit dem ‘Engelhard’ von Konrad von Würzburg durch FELIX URBAN<sup>2</sup> ein mediävistisch angelegtes Unterrichtsmodell in Anlehnung an die neuen Bildungsplaninhalte. Aus dem Bildungsplan Deutsch 2016 für Gymnasien und dem dazugehörigen Beispielcurriculum<sup>3</sup> auf dem Bildungsserver Baden-Württemberg gehen für die angesprochene Unterrichtseinheit Mittelalter in der Jahrgangsstufe 8 (bzw. Doppeljahrgangsstufe 7/8) folgende Lernziele hervor:

Die Schüler und Schülerinnen können...

- ... zentrale Szenen eines mhd. Textes mittels Inhaltsangabe und Textauszügen (mhd. Text mit Übersetzung) erschließen.
- ... ihr Vorwissen zum Mittelalter aktivieren.
- ... Bildbeschreibungen von mittelalterlichen Miniaturen durchführen.
- ... die Reichweite mittelalterlicher Medien erläutern.
- ... den Umgang mit Texten aus großer historischer Distanz reflektieren (Alterität).  
→ Auseinandersetzung mit Stereotypen, Klischees und Fremdheitserfahrungen.

Auch wenn das Beispielcurriculum und viele Lehrwerke auf andere Textgrundlagen setzten (z.B. ‘Nibelungenlied’, ‘Parzival’, Minnelyrik usw.), so bietet sich im Sinne der Alteritätserfahrung und der Reflexion von Fremdheitsdarstellung mit historischer Distanz besonders die Versdichtung ‘Herzog Ernst’ an. Hinzu kommt die Schwerpunktlegung auf die literarische Figur, die sich mit der Aufsatzform der Figurenanalyse für Klasse 8 verbinden lässt und den Fokus der prozessbezogenen Kompetenzen auf das Schreiben lenkt.

Während Jugendromane wie ‘Tschick’ das Klassenzimmer erobern, wird immer wieder die Frage gestellt: Warum Mittelalter in der Schule? Was bieten uns Texte, die vor mehr als 500 Jahren niedergeschrieben wurden, im Deutschunterricht? Welchen Wert, welchen Kompetenzzuwachs sichern sie? Die erste Antwort besteht darin, dass die eigene Identität nicht synchron mittels sozialer, gesellschaftlicher bzw. geographischer Gegenpole reflektiert wird. Reflexion findet im geschichtlichen Rahmen statt, wobei es um vergangene Zeiten, Räume und Gesellschaften geht, die die Gegenpole zum ‘jetzigen Leben’ liefern. Es geht nicht darum, ‘eigen’ und ‘fremd’ zu konstruieren, und womöglich weiter zu stereotypisieren, sondern darum, “dass der Mensch sich selbst in dieser Geschichte wiedererkennen

- 1 Vgl. Bildungsplan-Bw Gym De, Stuttgart 2016, S. 13-19 und S. 33–47. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien in Baden-Württemberg seit dem 29. Februar 2024 in überarbeiteter Fassung vorliegt. Durch die Implementierung eines neuen Bildungsplans beginnend mit den fünften Klassen ist der Bildungsplan (V2) zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht für die achte Klasse geltend, weshalb für das Unterrichtsmodell auf die ursprüngliche Fassung vom 23. März 2016 zurückgegriffen wird.
- 2 Vgl. FELIX URBAN, Konrad von Würzburg. Engelhard. Eine mittelalterliche Freundschaftserzählung. Gymnasiale Oberstufe (EinFach Deutsch), Paderborn 2022.
- 3 Vgl. Beispielcurriculum Bw Allg Gym De 7–8 Bsp. 1, Stuttgart 2016, S. 82–87.

kann”.<sup>4</sup> Geschichte ist ein “Wiedererkennen unserer selbst im fremden Antlitz”.<sup>5</sup> Geschichte dabei als Konstrukt zu erkennen, das aus der eigenen Fremd- und Selbstwahrnehmung einer Gesellschaft entspringt, ist dabei ebenso wichtig wie die Betrachtung aus der Sicht der Gegenwart. Im Zuge der Figurenentwicklung Herzog Ernsts vom in Ungnade gefallenen Stiefsohn, über seine Fremdheitserfahrung auf der Orientreise hin zur Versöhnung, bietet die Versdichtung ein weites Spektrum von biographisch und kulturell alteritären Denkanstößen. Das Lesen des historischen Textes (in Nacherzählung und Auszügen) sichert durch die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein das Verständnis des Zusammenhangs von Sozialisation und Enkulturation, die uns selbst prägen und formen.<sup>6</sup>

## 1.2 Didaktische Analyse nach KLAFKI

Nach dem Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker WOLFGANG KLAFKI muss sich ein Unterrichtsgegenstand lohnen. Dabei sind im Einzelnen Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung, thematische Strukturierung und Zugänglichkeit für die Schülerinnen und Schüler (künftig SuS) zu betrachten.<sup>7</sup> Die Wahl einer mittelalterlichen Erzählung als Unterrichtsgegenstand, und insbesondere die des ‘Herzog Ernst’, kann sich so wie folgt argumentativ stützen lassen: “Die Faszination des Mittelalters beruht auf zwei Elementen, auf Fremdheit und Vertrautheit.”<sup>8</sup> Gerade die Versdichtung ‘Herzog Ernst’ baut dabei nicht nur auf den Aspekt vermeintlicher Vertrautheit von germanischen Heldensagen oder Artusrittern, sondern enthält eine doppelte Fremdheitsebene: So ist es nicht nur die Alterität der eigenen Kultur in der Epoche des Mittelalters, sondern auch interkulturelle Alterität, die sich gesellschaftlich, sozial, religiös und nicht zuletzt geographisch speist. Durch das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen einer vergangenen Epoche wird so ein Raum der Eigenreflexion eröffnet: Wie geht unsere heutige Gesellschaft mit Alterität um? Gibt es interkulturellen Austausch und wie ist dieser zu gestalten, damit er gelingen kann? Der Diskurs über den Umgang mit Alterität stößt die Entwicklung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (Leitperspektive des Bildungsplans) und die damit verbundene Identitätsentwicklung der SuS an. Identität bezieht sich nicht nur auf die eigene Lebensgeschichte,

4 MELANIE ROSSI, *Das Mittelalter in Romanen für Jugendliche. Historische Jugendliteratur und Identitätsbildung*, Frankfurt/M. 2010, S. 11.

5 HERMANN HEIMPEL, *Unkontrolliert – aber beeinflussbar? Das historische Kinder- und Jugendbuch als Vermittlungsansatz für Emotionen*, in: *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*, hg. von BERND MÜTTER und UWE UFFELMANN, Frankfurt/M. 1992, S. 181–189, hier 181.

6 Vgl. ROSSI [Anm. 4], S. 41.

7 Vgl. WOLFGANG KLAFKI, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Basel / Weinheim 1991, S. 270–275; vgl. TILMAN VON BRAND, *Stundenplanung Deutsch. Leitfaden für Praktikum, Referendariat und Lehrprobe*, Hannover 2021, S. 10f.

8 PETER ARENS, *Wege aus der Finsternis. Europa im Mittelalter*, München 2004, S. 14.

sondern umfasst auch die Entwicklung der Kultur, in und aus der Identitäten hervorgehen.<sup>9</sup> Jugendliche brauchen dabei Identifikationsmodelle. Diese können sowohl positive als auch negative Charaktereigenschaften in sich vereinen; wichtig ist jedoch eine gewisse Distanz, die eine Wertung persönlich sowie gesellschaftlich offen lässt, ohne Druck auf das individuelle Urteil auszuüben.<sup>10</sup> Herzog Ernst bietet hier eine Reflexionsfigur, die stark auf die eigene Entwicklung fokussiert ist. Auf seinem ausgedehnten Reiseweg scheint er an den Begegnungen und seinen damit verbundenen Entscheidungen zu wachsen. Graf Wetzel fungiert als Begleiter dieses Prozesses, Ernst bleibt jedoch stets im Fokus der Geschichte. So gibt es wenig Anstöße, den ‘Charakter’ Ernst vergleichend mit gewichtigen ‘Nebenhelden’ zu betrachten, wie es z.B. für Iwein und Gawein gilt. Wetzel böte sich an, bleibt aber punktuell. Negative und positive oder sonst unvereinbare Charaktereigenschaften werden mithin nicht stereotypisierend in ein Rollenpersonal eingebettet, sondern als intrapersonelle Entwicklung (eben Ernsts) dargestellt.

Die fiktive Erfahrung eigener Identität wird dabei verknüpft mit der Erfahrung und dem Umgang mit der Fremdheit, die später auf Grundlage von vernunftbegabtem Verständnis in eine vielgeachtete kulturelle Vielfalt müden können.<sup>11</sup> Reiseromanähnliche Versdichtungen wie ‘Herzog Ernst’ zeichnen dabei nicht nur einen Weg der Selbsterkenntnis, sondern erlauben auch interkulturelle Begegnungen. Der Blick über den eigenen Kulturkreis hinaus auf kulturelle Eigenarten und Verschiedenheit eröffnet einen fruchtbaren Umgang mit vorurteilsbehafteten Darstellungen aus aufgeklärter Perspektive.<sup>12</sup> Mittelalterliche Welten werden, häufig auch heutzutage noch, aus europäischer Perspektive gedacht. Vor allem die islamische Welt bzw. der Ferne Osten wird zwar nur partiell beleuchtet, die Erzählungen treten jedoch auch in einigen Fällen in einen Dialog.<sup>13</sup> Die didaktische Lehre ist dabei im Vergleich zu z.B. höfischen Romanen wie dem ‘Parzival’ nicht direkt herauszulesen, bzw. es fehlt häufig ein Erzählerkommentar, der den Sachverhalt einordnen würde. So ist klar, dass Parzival im Sinne mangelnder Ausbildung einen Reifeprozess zum Ritter durchlaufen muss. Auch dass Herzog Ernst auf seinen Stationen sich kulturell öffnet, so z.B. die Sprache der Arimaspi lernt, wird dem Protagonisten entlohnt und lässt im Unterricht eine didaktische Botschaft entschlüsseln. Die ‘Völkerschau’ im ‘Herzog Ernst’ bleibt hingegen unkommentiert und erweist sich aus heutiger Sicht als problematisch.<sup>14</sup> Hier sitzt jedoch das Potential des Textes, didaktische Lehren nicht nur zu decodieren, sondern sie im Kontext der Zeit selbst zu formulieren.

9 Vgl. MARITA KAMPSHOFF, *Jugend – Schule – Identität. 12- und 16-jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich*, Bielefeld 1996, S. 21.

10 Vgl. KARL HAUSSER, *Identitätspsychologie*, Berlin 1995, S. 100f.

11 ROSSI [Anm. 4], S. 148f.

12 Vgl. ebd., S. 154.

13 Vgl. ebd., S. 271f.

14 Hierzu vgl. differenzierend den Beitrag von MATHIAS HERWEG in diesem Band, Teilheft 1.

## 2. METHODISCHER HINTERGRUND

### 2.1 Mittelalterrezeption

Das Mittelalter boomt und wird v.a. in Literatur und Film in einer Vielfalt rezipiert,<sup>15</sup> die eine ebenso große Bandbreite an Mittelalterbildern bei SuS hervorruft. KARL BRUNNER bringt die Problematik dieser Entwicklung auf den Punkt, wenn er sagt: “Für uns Mediävisten ist das eine positive Sache, weil wir wieder einmal wahrgenommen werden. Die negative Seite: Wir haben ständig mit Klischees und Rückprojektionen zu tun.”<sup>16</sup> Nun wäre es aber fatal und käme der Kapitulation des Deutschunterrichts vor dem oft beklagten Wissensschwund gleich, wenn problematische Mittelalterbilder, historische verzerrte Wirklichkeit, zementierte Vorurteile und narrative Resonanzräume mit zuweilen konfuser Eigendynamik<sup>17</sup> als Grund vorgeschoben würden, sich erst gar nicht mit mittelalterlicher Literatur oder Mittelalterrezeption im Unterricht auseinanderzusetzen. Vielmehr müssen diese Bilder aufgegriffen, die SuS in ihrer Lebenswelt ‘abgeholt’ und ausgehend von Vorstellung und Vorwissen neue Wissensnetzwerke geschaffen werden, die auch mit Fehlvorstellungen aufräumen können. “Das Phänomen des ‘Mittelalterbooms’ verlangt also [...] nach sachkundiger Begleitung und Aufarbeitung an Bildungseinrichtungen.”<sup>18</sup>

So sehen auch NINE MIEDEMA und ANDREA SIEBER den Mehrwert mediävistischer Themen in der Faszination der SuS für das Mittelalter, in dem gewissen Bekanntheitsgrad der Thematik, welcher Reflexion von Stereotypen und Klischees ermöglicht, einem offenen Umgang mit der ‘Fremdheit der eigenen Kultur’, simultanen Verbindungen zur Sprachgeschichte und Sprachreflexion, sowie dem Erwerben von umfassendem Kontextualisierungswissen und literaturkritischer Kompetenz.<sup>19</sup> Auch wenn Mittelalteradaptionen wie Umberto Ecos ‘Der Name der Rose’, Noah

15 Zu Konzept und Facetten der Mittelalterrezeption vgl. *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*, hg. von MATHIAS HERWEG und STEFAN KEPPLER-TASAKI, Berlin 2012; *Überall ist Mittelalter. Zur Aktualität einer vergangenen Epoche*, hg. von DOROTHEA KLEIN, Würzburg 2015.

16 Zit. nach KATHARINA SANTNER, *Romantische Ideen und Projektionen. Der Mediävist Karl Brunner über gängige Klischees und steile Thesen zum Mittelalter*, in: *Der Standard (Album)* vom 26.11.2005, online: <https://www.derstandard.at/story/2255947/standard-interview-romantische-ideen-und-projektionen> (26.02.2024).

17 Vgl. MARKUS HINTERHOLZER, *Alte HeldInnen braucht die Schule. Das Nibelungenlied und der Herr der Ringe als literaturdidaktische Beispiele für einen gehirn-gerechten Mittelalterunterricht*, Frankfurt/M. 2007, S. 35. Es sei angemerkt, dass sich der Autor weniger fachdidaktisch als kognitionstheoretisch dem Thema ‘Mittelalter im Unterricht’ widmet.

18 Ebd., S. 37.

19 Vgl. NINE MIEDEMA und ANDREA SIEBER in Zusammenarbeit mit JANE BRÜCKNER und BJÖRN BULIZEK, *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht. Einleitung*, in: *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*, hg. von DENS., Frankfurt/M. 2013, S. 7–20, hier 8f.

Gordons ‘Der Medicus’ oder aktuell ‘Game of Thrones’ bereits die Thematik ins Klassenzimmer tragen bzw. von Lehrern als Unterrichtsgegenstand genutzt werden, so bleibt es vor allem im Deutschunterricht unerlässlich, authentische Mittelaltertexte zu rezipieren. Auch wenn die Adaptionen reale Grundzüge enthalten, so sind sie doch häufig eine Assimilation der Moderne: Schwarz-Weiß-Malerei, das Spiel mit Stereotypen und heutige Heldenvorstellungen “lös[en] jede Komplexität eines realen Mittelalters auf”.<sup>20</sup> Jedoch ist es genau diese Komplexität, die im gymnasialen Unterricht für den Kompetenzerwerb der SuS genutzt werden sollte.

## 2.2 Imaginäre Geographien

Wenn in der aktuellen Geographie von Raum bzw. dessen Konstitution, Konstruktion und Wahrnehmung gesprochen wird, wird häufig als Ausgangspunkt das Raumkonzept nach UTE WARDENGA genutzt, die folgende vier Raumbegriffe und damit verbundene Betrachtungsweisen unterscheidet: (1) Räume als Container, (2) Räume als Systeme von Lagebeziehungen, (3) Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung, in die Wahrnehmungen eingeordnet werden, und (4) konstruierte bzw. ‘gemachte’ Räume, die durch alltägliches Handeln produziert bzw. reproduziert werden und als Vektor der Kommunikation fungieren.<sup>21</sup>

Vor allem gemachte Räume und Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung spielen auch bei dem Aspekt der imaginären, häufig auch imaginierten Geographien, geographischen Weltvorstellungen basierend auf Wertungen, Ideologien, Weltbildern, literarischen Darstellungen, Träumen oder Fantasien, eine maßgebliche Rolle.<sup>22</sup> Durch die Sinneswahrnehmungen wird die Beschaffenheit von Räumen durch jedes Individuum oder auch durch soziale Gruppen unterschiedlich gesehen und bewertet. Die sich daraus ergebende subjektive Wirklichkeit führt zu einer räumlichen Differenzierung der Welt, in der individuelle Wahrnehmung und Vorstellungen verortet werden. Diesen Gedanken erweiternd, geht das Konzept der

- 20 CHRISTIAN ROHR, Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Wie das Mittelalter in einem Nebel von Klischees versinkt, in: *Alles heldenhaft, grausam und schmutzig? Mittelalterrezeption in der Populärkultur*, hg. von DEMS., Wien 2011, S. 343–350, hier 344. Zur Problematik von Heldenbildern und dazugehörige Unterrichtsentwürfe für den Deutschunterricht vgl. die Reihe ‘MimaSch’ (Mittelalter macht Schule), hg. von INGRID BENNEWITZ, online: <https://www.unibamberg.de/ubp/verlagsprogramm/reihen/mimasch-mittelalter-macht-schule/> (29.01.2025). Zum aktuellen Forschungskontext siehe Artikel in: *Compendium heroicum*. Das Online-Lexikon des Sonderforschungsbereichs 948. “Helden – Heroisierungen – Heroismen”, online: <https://www.compendium-heroicum.de/> (05.02.2025). Zu Ansätzen der themenorientierten Literaturdidaktik vgl. FRANZISKA KÜENZLEN, Herzog Ernst, in: *Themenorientierte Literaturdidaktik. Helden im Mittelalter. Konzept und Praxisbeispiele*, hg. von DERS., ANNA MÜHLHERR und HEIKE SAHM, Stuttgart 2014, S. 110–131.
- 21 Vgl. UTE WARDENGA, Räume der Geographie. Zu Raumbegriffen im Geographieunterricht, in: *Geographie heute* 23 (2002), S. 4–7, hier 7.
- 22 Vgl. ALLAN PAIVION, Mind and its evolution. A dual coding theoretical approach, Mahwah 2007, S. 29f.

‘gemachten Räume’ davon aus, dass Räume das Resultat von gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen sind, die über Wahrnehmung, Denken und Handeln bestimmt werden. Der Raum wird selbst zum Kommunikationsvektor, der durch den raumbezogenen Diskurs gelenkt wird.<sup>23</sup> Soziale Konstruiertheit von Räumen und die Verortung von materiell-physischen, symbolischen und imaginierten Aspekten führt so zur Ortsbildung. Der Ort dient dabei als strukturierendes Element und wird selbst wiederum durch materielle und immaterielle Besonderheiten in seiner Raumpersönlichkeit charakterisiert. Orte können so zu territorialisierter Identität von Bewohnern beitragen und Zugehörigkeits- und Gemeinschaftsgefühl stiften.<sup>24</sup> Auf diesen Grundlagen basieren die imaginären Geographien, die sich durch innere Bilder, d.h. durch Sozialisation erworbene Anschauungen, als “persistent in der Wahrnehmung von Nationen und Destinationen”<sup>25</sup> gezeigt haben.

### 2.3 Orientalismus (nach EDWARD W. SAID)

EDWARD SAIDS Werk befasst sich, wie im Einstiegsbeitrag in Teilheft 1 facettenreich gezeigt, mit dem Blick der westlichen Welt auf den Orient, der von Projektionen und Zuschreibungen durchsetzt ist. Macht, Wissen und Geographie werden durch das Schaffen von Raumbildern miteinander verwoben, die folglich den Raumdiskurs lenken und so nach dem Prinzip der ‘gemachten Räume’ zu ‘imaginären Räumen’ werden. Diese werden durch das Einfließen von Vorstellungen, Ideologien, Ängsten und Fantasien konstruiert und stehen so auf der Ebene von Projektionen.<sup>26</sup> Interessant hierbei scheint die selektive Wahrnehmung von Aspekten, die auf einen Raum wirken. Nicht nur ein Bild vom Orient als Ort barbarischer und unzivilisierter Kultur wird gezeichnet, sondern konträr dazu auch ein Bild aus Tausendundeiner Nacht. Dieses speist sich nicht nur aus Fakten, sondern vorrangig aus der ‘orientalischen’ Mythologie, etwa aus Sindbad, Aladin und Ali Baba.<sup>27</sup> Vermischt werden dabei die Regionen des Nahen Ostens, Arabiens und Indiens, ungeachtet ihrer ethnischen oder kulturellen Unterschiede.<sup>28</sup> Diese Reduktion auf einen märchenhaften Orient zeigt sich dabei als Folge der Identitätsbildung durch Abgrenzung.

23 Vgl. WARDENGA [Anm. 21], S. 4–7.

24 Vgl. ANDREJ HOLM, Sozialwissenschaftliche Theorien zu Raum und Fläche, Leipzig 2004, S. 20, online: <http://www.rainer-rilling.de/gs-villa07-Dateien/sozialwissenschaftliche%20theorien.pdf> (05.01.2024).

25 TATJANA THIMM, Imaginäre Geographien und Grenzen im Tourismus, in: Studien zur Freizeit- und Tourismusforschung 9, Mannheim 2013, S. 145–154, hier 145.

26 Vgl. EDWARD W. SAID, Orientalism. Western Concepts of the Orient, London 1995, S. 8. An dieser Stelle erübrigt sich die grundsätzliche Diskussion der Thesen SAIDS, der SAID-Kritik oder Postcolonial Studies. Vgl. Das Mittelmeer und die deutsche Literatur der Vormoderne. Transkulturelle Perspektiven, hg. von FALK QUENSTEDT, Berlin 2023; DINA ABOUL FOTOUH SALAMA, Das Orientbild im ‘Herzog Ernst’ zwischen Wirklichkeit und Phantastik, Diss. Kairo 2003; MATHIAS HERWEG in diesem Band, Teilheft 1.

27 Vgl. SAID [Anm. 26], S. 55.

28 Vgl. ebd., S. 52.

Das durch Alterität geprägte Orientbild skizziert einen Gegenpol zum Eigenen – positiv wie negativ. Das Fremde muss in Kontrast zum Selbstbild stehen. Folge war und ist z.T. noch heute ein Bild des Orients als einer statischen, irrationalen und verweichlichten Welt – affektive Traumwelt und zugleich unterentwickelter Raum, dem Westen vermeintlich unterlegen.<sup>29</sup>

Aus dem Werk SAIDS erarbeitete DEREK GREGORY in Anlehnung an das Konzept des Orientalismus die Theorie, dass alle Topographien, also Beschreibungen und Darstellungen geographischer Örtlichkeiten, aus Sehnsüchten, Fantasien und Ängsten entstehen und so den imaginären Geographien zuzuordnen sind. Die Raumbilder sind so zunächst subjektiv und entwickeln nur im gesellschaftlichen Kontext ihre Dominanz, indem ein gemeinsames Bild konstruiert und tradiert wird.<sup>30</sup> „Bestimmte Eigenschaften von einem Ausschnitt der Erdoberfläche [werden] hervorgehoben und durch die Fantasie intensiviert und verdichtet.“<sup>31</sup> YI-FU TUAN unterscheidet hier in zwei Vorstellungsbilder von Raumobjekten. Das ‘memory-image’ basiert auf tatsächlichen Erinnerungen, während das ‘imagination-image’ ungesehene Elemente aufgrund von Analogien zuordnet und so Projektionen formt.<sup>32</sup> Imaginäre Geographien schaffen durch das Verbinden von raumbezogenen Erinnerungen der Vergangenheit und Vorstellungen der Zukunft eine Orientierungshilfe in Hinblick auf die Wahrnehmung und das soziale Handeln in der Welt und bestimmen so Raumbild sowie Raumdiskurs. Indem imaginäre Geographien Raumbilder und Raumdiskurs beeinflussen, wird durch sie die Wahrnehmung von Räumen geprägt, die über das Handeln von Individuen und der Gesellschaft entscheidet. Raum in seiner sozialen Konstituierung ist wiederum abhängig von diesen Handlungen.

### 3. TEXTGRUNDLAGE

Der folgende Abschnitt basiert auf dem Lemma ‘Herzog Ernst’ von HANS-JOACHIM BEHR und HANS SZKLENAR im einschlägigen Verfasserlexikon.<sup>33</sup> Der Sachanalyse für Lehrkräfte dienend, fokussiert er nur auf die wichtigsten Aspekte der Deutung, spezielle Forschungsthemen sind im Sinne didaktischer Reduktion nur selektiv berührt.

- 29 Vgl. SUSANNE ENDERWITZ, *Orientalismus – Okzidentalismus*, in: *An der Zeitenwende. Europa, das Mittelmeer und die arabische Welt*, hg. von BERND THUM, Stuttgart 2012, S. 72–80, hier 73. Vgl. für Auswahl wichtiger Sammelbände und Monographien zur mediävistischen Adaptation postkolonialer Ansätze den Beitrag von MATHIAS HERWEG in diesem Band, Teilheft 1.
- 30 Vgl. DEREK GREGORY, *Imaginierte Geographien*, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 96 (1995), S. 366–425, hier 420.
- 31 MARION PLIEN, *Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher*, Stuttgart 2017, S. 33.
- 32 Vgl. YI-FU TUAN, *Images and Mental Maps*, in: *Annales of the Association of American Geographers* 65 (1975), S. 205–212, hier 211.
- 33 Vgl. HANS-JOACHIM BEHR und HANS SZKLENAR, ‘Herzog Ernst’, in: *VL* 3 (1981), Sp. 1170–1191.

‘Herzog Ernst’ ist ein im Mittelalter weit verbreiteter Erzählstoff<sup>34</sup>, der von Anfang des Hochmittelalters bis hin in die frühe Neuzeit in vielen deutschen wie lateinischen Versionen in Vers und Prosa bearbeitet wurde.

Ernst wird durch die böswillige Verleumdung des rheinischen Pfalzgrafen Heinrich um die Huld seines Stiefvaters, Kaiser Otto, gebracht und muss, nach der Ermordung des Verleumders geächtet, und nach tapferem, aber aussichtslosem Widerstand gegen das Reich die Heimat verlassen; auf der Fahrt nach Jerusalem, durch einen Seesturm zunächst in einen fabulösen Orient verschlagen, erduldet er dort abenteuerreiche Schicksale, kämpft dann im Heiligen Land gegen die ‘Heiden’ und kehrt schließlich in die Heimat zurück, wo er die Huld des Kaisers und sein Herzogtum wiedergewinnt.<sup>35</sup>

Unter den verschiedenen Fassungen des Stoffes gilt die Fassung B als die “klassisch-kanonische”,<sup>36</sup> während D als typisch höfische Bearbeitung gilt. Fassung B steht zwischen heroischer Epik und höfischem Roman<sup>37</sup>, entstand im frühen 13. Jh. und ist in zwei frühneuhochdeutschen Handschriften und einem spätmittelalterlichen Fragment erhalten.<sup>38</sup> Ernst wird als “vorbildliche[r] ritterliche[r] Kämpfer als Fürst und Vasall in die Gemeinschaft eingebunden, fern jedem Gedanken an egozentrische *aventure*”,<sup>39</sup> was das fortbestehende Publikumsinteresse begründet. Der Text weist eine klare Unterteilung in Binnen- und Rahmenhandlung auf. Nachdem Herzog Ernst im Reich in Ungnade fällt, führt ihn seine Pilgerreise statt nach Jerusalem in den Mirabilienorient.<sup>40</sup> Stationenartig entwickelt sich Herzog Ernst im Zuge seiner Fahrt und der Begegnung mit dem Fremden weiter. HANS-JOACHIM BEHR und HANS SZKLENAR gehen so weit, der Figur Ernst ein für das Mittelalter “tolerante[s] Heidenbild”<sup>41</sup> zu attestieren, das sich auch in seinem Verhalten gegenüber den nichtchristlichen *mirabilia* niederschlägt. Die Fassung B des ‘Herzog

34 Der Erzählkomplex ‘Herzog Ernst’ umfasst eine Reihe von zehn Textfassungen in Vers und Prosa, sowohl auf Deutsch als auch Latein. Vgl. hierzu die Edition: ‘Herzog Ernst’ hg. von KARL BARTSCH, Wien 1869. Zur Verwendung unterschiedlicher Fassungen des ‘Herzog Ernst’ im Unterricht im Kontext des Medienwandels und seine Auswirkung auf die literarische Bearbeitung vgl. UTA GOERLITZ, Mittelalterliche Literatur im Medienwandel von der Handschrift zum gedruckten Buch. Das Beispiel der ‘Herzog Ernst’, in: Das Mittelalter 22 (2017), S. 13–38.

35 Vgl. BEHR / SZKLENAR [Anm. 33], Sp. 1170 und 1178–1181.

36 MATHIAS HERWEG, Nachwort, in: Herzog Ernst. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. In der Fassung B, mit den Fragmenten der Fassung A, B und Kl, nach der Leithandschrift herausgegeben, übersetzt und kommentiert von DEMS., Stuttgart 2019, S. 550.

37 Vgl. JOACHIM BUMKE, Geschichte der deutschen Literatur im hohen Mittelalter, 5. Aufl., München 2004, S. 76–79.

38 Zu den Handschriften vgl. online: <https://www.handschriftencensus.de/werke/6299> (23.01.2025).

39 BEHR / SZKLENAR [Anm. 33], Sp. 1180.

40 Vgl. zum Begriff des ‘Mirabilienorient’ MATHIAS HERWEG, Wege zur Verbindlichkeit. Studien zum deutschen Roman um 1300, Wiesbaden 2010, S. 262–267. Vgl. FALK QUENSTEDT, Indien. Mirabilienorient, in: Literarische Orte in deutschsprachigen Erzählungen des Mittelalters. Ein Handbuch, hg. von TILO RENZ, MONIKA HANAUSKA und MATHIAS HERWEG, Berlin 2018, S. 297–315.

41 BEHR / SZKLENAR [Anm. 33], Sp. 1180.

Ernst' liegt seit 2019 in der Reclam-Reihe als Edition von MATHIAS HERWEG vor, der den Text nach Leithandschrift, mit den Fragmenten der Fassung A, B und KI herausgegeben, übersetzt und kommentiert hat.<sup>42</sup> Fassung B geht nach den Angaben des Erzählers auf ein lateinisches Buch aus der Dombibliothek zu Bamberg zurück. Auch wenn der historische Wahrheitsanspruch des Textes topisch bleibt, gilt der Stoff für das Mittelalter und auch in Teilen für die Neuzeit als authentisch und verbürgt.

42 Vgl. HERWEG [Anm. 36].