

Autor: Cajus Wypior, S. 12-19 (Materialziffern s. Printvorlage)

II. Religiöse und politische Identitätskonflikte: Die identitätsstiftende Kraft der Kreuzzüge

Kompetenzen:

Schülerinnen und Schüler können

- in der vergleichenden Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Kreuzzugsdarstellungen Wandel, Bedeutung, Formen und Funktionen historischer Erzählungen als Phänomene kollektiven Erinnerns und kollektiver Identitätsbildung analysieren und interpretieren.
- das Zustandekommen und die Absichten von Geschichtsdeutungen analysieren und kritisch reflektieren.
- die politische Dimension des Argumentierens mit Geschichte als Erinnerungspolitik ableiten und kritisch reflektieren.
- das Entstehen eines Geschichtsmythos beschreiben und kritisch reflektieren.
- den Konstruktcharakter von Geschichte erörtern.
- die politische Bedeutung von Geschichtsbesusstsein erörtern

Hinweise zum Unterricht

Die Kreuzzüge sind wieder einmal populär und in unserem zeitgenössischen Geschichtsbewusstsein weit „nach oben“ gerutscht. Fast jeder hat schon einmal davon gehört, und fast jeder hat irgendwelche historischen oder aktuellen politischen Assoziationen (s. S. 13-15). Haben die Kreuzzüge eine Bedeutung für die Formierung *einer* europäischen Identität, wie es der Bildungsplan Baden-Württembergs fragt? Die Kreuzzüge wurden und werden seit Jahrhunderten zur Herstellung konkurrierender Identitäten, meist in Zeiten der Krise, benutzt. Aber Europa als das eine christliche Abendland in Absetzung zum Morgenland ist eine Wunschprojektion der Romantik.

Die folgende Unterrichtssequenz befasst sich nicht mit zeitgenössischen Quellen zu den Kreuzzügen, sondern zäumt das Pferd bewusst von hinten auf, indem sie erinnerungsgeschichtlich ansetzt. Wer bringt die Kreuzzüge wann und wo, wie und für wen mit welcher Intention in Erinnerung? Schüler können bei einem Vergleich von historischen und aktuellen Kreuzzugsdarstellungen untersuchen, wie durch die jeweilige Deutung Geschichtsbewusstsein immer wieder neu einer Formung unterliegt und wie sehr dabei Konsequenzen für politische Haltungen, Einstellungen oder aktives Handeln Einzelner, Gruppen oder ganzer Gesellschaften beabsichtigt waren und bis heute sind.

Geschichtsdarstellungen aus allen Zeiten treten häufig mit dem Gestus der Verbindlichkeit und Endgültigkeit auf. Dies gilt für Schulgeschichtsbücher ebenso wie für Fachliteratur und visuelle Darstellungen. Ein direkter Vergleich solcher Darstellungen offenbart schlagartig deren Zeitbedingtheit und ihren Konstruktcharakter. Der Vergleich ermöglicht die Frage nach der Perspektivität von Geschichtsdarstellungen, nach deren Wirkungsabsichten und schließlich auch nach deren Gültigkeit zu themati-

sieren.

GU darf nicht dabei stehen bleiben, die momentan wissenschaftlich als richtig geltende Deutung zu vermitteln, sondern sollte dazu befähigen, Geschichtsdeutungen als solche erkennen und selbstständig kritisch reflektieren zu können. Schülerinnen und Schüler sollen Erinnerungspolitik erkennen, als solche benennen und kritisch mit ihr umgehen können. Sie sollen am Beispiel der Kreuzzüge ableiten können, was historische Erzählungen leisten, z. B. das Legitimieren, Argumentieren, Rechtfertigen, Polarisieren, Motivieren, Integrieren oder Ausgrenzen. Sie können an aktuellen Texten ableiten, wie durch Verkürzen, Aufbauschen, Parallelisieren, Typisieren, Mystifizieren, Heroisieren, Personalisieren, Unterschlagen, Umgewichten, Dramatisieren oder Zuspitzen Kristallisationskerne für historische Mythen geschaffen werden

Auch im aktuellen globalen historisch-politischen Diskurs um einen Konflikt zwischen „dem“ Westen und „dem“ Islam wird gerade wieder von vielen Seiten an die Kreuzzüge erinnert. Wir sind vielleicht Zeugen der Entstehung einer Variante der „Dolchstoßlegende“. Der neue historisch-politische Mythos wäre der vermeintlich ererbte Kampf des bedrohten zivilisierten Westens gegen einen akulturellen und brutalen Islam. Die Unausweichlichkeit des Konflikts wird mit den oben geschilderten Mitteln aus der Geschichte hergeleitet. Diejenigen, die nun nicht bereit sind diese Unausweichlichkeit zu akzeptieren, sind diejenigen, so wird suggeriert, die übertragen gesprochen Europa in diesem hochstilisierten Existenzkampf einen Dolch in den Rücken stoßen. Kurz: Wer nicht mitmacht gegen den Islam, sei schuld, wenn Europa untergeht.

Am Ende der Reihe kann dann die Frage gestellt werden, ob ein direkter und deutungsfreier Zugang zu den Kreuzzügen (und mithin allen anderen Phänomenen der Geschichte) überhaupt möglich ist. Wird man nicht der identitätsstiftenden Kraft der Kreuzzüge gerechter, wenn wir die Geschichte ihrer mentalen Konstruktion in der europäischen Forschungs- und Erinnerungsgeschichte analysieren und der Wirkungsgeschichte der jeweiligen Konstrukte nachgehen? Wenn man die Kreuzzüge als „Meistererzählungen“ versteht, lässt sich erkennen, dass sie seit Jahrhunderten wichtige politische und gesellschaftliche Funktionen erfüllen, ohne dass ihr historischer Realitätsgehalt dabei eine Rolle gespielt hätte. Geschichtsbewusstsein erweist sich so (auch) als gewollte und bewusst gestaltete kollektive Erinnerung. Die Erkenntnis, dass Geschichtsbewusstsein dabei eine regelrechte Virulenz mit teilweise katastrophalen Folgen entwickeln kann, sollte wesentlicher Bestandteil eines kritischen Geschichtsbewusstseins der Schülerinnen und Schüler werden.

**Vorschlag für eine Unterrichtssequenz (auch in einer Unterrichtsreihe zu den Kreuzzügen)
(Klasse 10 oder Oberstufe)**

Phase	Unterrichtsgeschehen Aufträge	Sozial- form	Material oder Medien
1. Historische Darstellungen der Kreuzzüge im Vergleich			
Einstieg	L. projiziert Abb. 3 (Spielzeugsoldaten) als Folie 1. Was wissen die Schüler über die Kreuzzüge? 2. Erwägen lassen, warum es heute dazu Spielzeug gibt. L. berichtet, dass immer wieder teure Ausstellungen zu den Kreuzzügen stattfinden oder dass die Kreuzzüge immer noch im Geschichtslehrplan stehen: 3. Diskutieren lassen, ob es heute noch wichtig und sinnvoll ist, die Kreuzzüge in Erinnerung zu bringen! (Spielzeug, Schule, Museum...?)	gelenktes U.-Gespräch	Abb. 3 als Folie
Hypothesenbildung	S. bilden Hypothesen zum 3. Impuls (L. sammelt auf Folie)	freies U.-Gespräch	Folie
Leitfrage für die Sequenz	Warum an die Kreuzzüge erinnern? (Oder ähnliche sich ergebende Leitfrage)		Tafel
Vorstrukturierung des Lösungswegs	S. erwägen mögliche Lösungswege (Materialien, Vorgehen) für den kommenden Unterricht. L. macht unter Einbezug der Schülervorschläge das weitere Vorgehen transparent.	gUg	
Erarbeitung	Vergleich historischer Kreuzzugsdarstellungen: Untersuchen Sie anhand der vorgelegten Materialien, wer die Kreuzzüge wann und wo, wie und für wen mit welcher Intention in Erinnerung bringt.	GA	Abb. 1, Abb. 2, M 1, 2, 3, 4, 5, 7; von S. 13: Zitat aus NS-Geschichtsbuch, Code „Barbarossa“, Eisenhower-Zitat; Zusatzmaterial 1
(Erweiterungsmöglichkeit = mehr Zeit nötig!)	(Projektartige Untersuchung der auf S. 12 genannten künstlerischen Zugriffe des 19. Jhdts. und der auf S. 13 genannten Nationalmythen)	(Mini-Projekt)	(S. 12/13)
Sicherung	Sammeln und vergleichen der Funktionen, die die Kreuzzüge in der Geschichte jeweils erfüllen sollten. (Tafelbild 1)	fUg	Tafelbild
Sachurteil Werturteil Transfer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beantworten Sie die Leitfrage. 2. Leiten Sie aus den Beispielen ab, was mit dem Begriff „Erinnerungspolitik“ gemeint sein könnte. 3. Erwägen Sie an den Beispielen den Einfluss von Erinnerungspolitik auf das jeweils zeitgenössische Geschichtsbewusstsein. 4. Erörtern Sie die politische Dimension von Geschichtsbewusstsein. 	fUg	

Hausaufgabe (oder eigene Stunde für die Internetrecher- che)	<ol style="list-style-type: none"> Finden Sie in Ihrem Alltagsumfeld Hinweise und Bezüge zu den Kreuzzügen. (Z. B. Zeitungen, Zeitschriften, Spiele und Spielzeug, Bücher, Musik usw.) Recherchieren Sie im Internet bei Google Texte und Bilder wer in welchem Kontext und mit welcher Intention Bezüge zu den Kreuzzügen herstellt. Probieren Sie auch „crusade“, „crusade for“ und „crusade against“. Fassen Sie Ihre Rechercheergebnisse knapp zusammen. 		
2. Die Kreuzzüge im aktuellen Alltagsgebrauch			
Einstieg	L. projiziert erneut Abb. 3 (Spielzeugsoldaten) als Folie: Was haben Sie an Alltagsbezügen zu den Kreuzzügen gefunden?		Abb. 3
Leitfrage	Wie werden die Kreuzzüge aktuell benutzt?		Tafel
Sicherung	Nennung der Rechercheergebnisse der Schüler: In welchen Zusammenhängen werden Kreuzzüge heute erwähnt? (Tafelbild 2 innerer Ring: Objekte/Kontexte)	fUg	Material der Schüler Tafel
Erarbeitung/ Sicherung	Schließen Sie auf Funktionen oder Intentionen der Bezüge auf Kreuzzüge. (Tafelbild 2 äußerer Ring)	gUg oder GA	Tafel
Sachurteil Werturteil	<ol style="list-style-type: none"> Vergleichen und kategorisieren Sie die verschiedenen Funktionen und Intentionen. Vergleichen Sie die Untersuchungsergebnisse der letzten und der heutigen Stunde. Erläutern Sie am Beispiel der Kreuzzüge den Unterschied zwischen einem Positiv- und einem Negativmythos. Erläutern Sie, warum man bei den Kreuzzügen von einem „Polymythos“ sprechen kann. Kreuzzug war ein Unwort des Jahres 2001. Wirklich ein Unwort? - Beziehen Sie Stellung. 	fUg	
Evtl. Vertiefung	Analyse und Interpretation der beiden Karikaturen M11 und M13		M 11, M 13
3. Die Kreuzzüge im aktuellen politischen Gebrauch			
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Analyse und Interpretation von M10: Erarbeitung der politischen Botschaft der Werbeanzeige vom November 2005 und ableiten der Leitfrage Mit guten Schülern Analyse der historiographischen Argumentationsfigur (= Konstruktion eines offenen Endes) möglich 	fUg	M 10
Leitfrage	Sind die Kreuzzüge gar nicht zu Ende? - Die Kreuzzüge im aktuellen politischen Gebrauch		Tafel

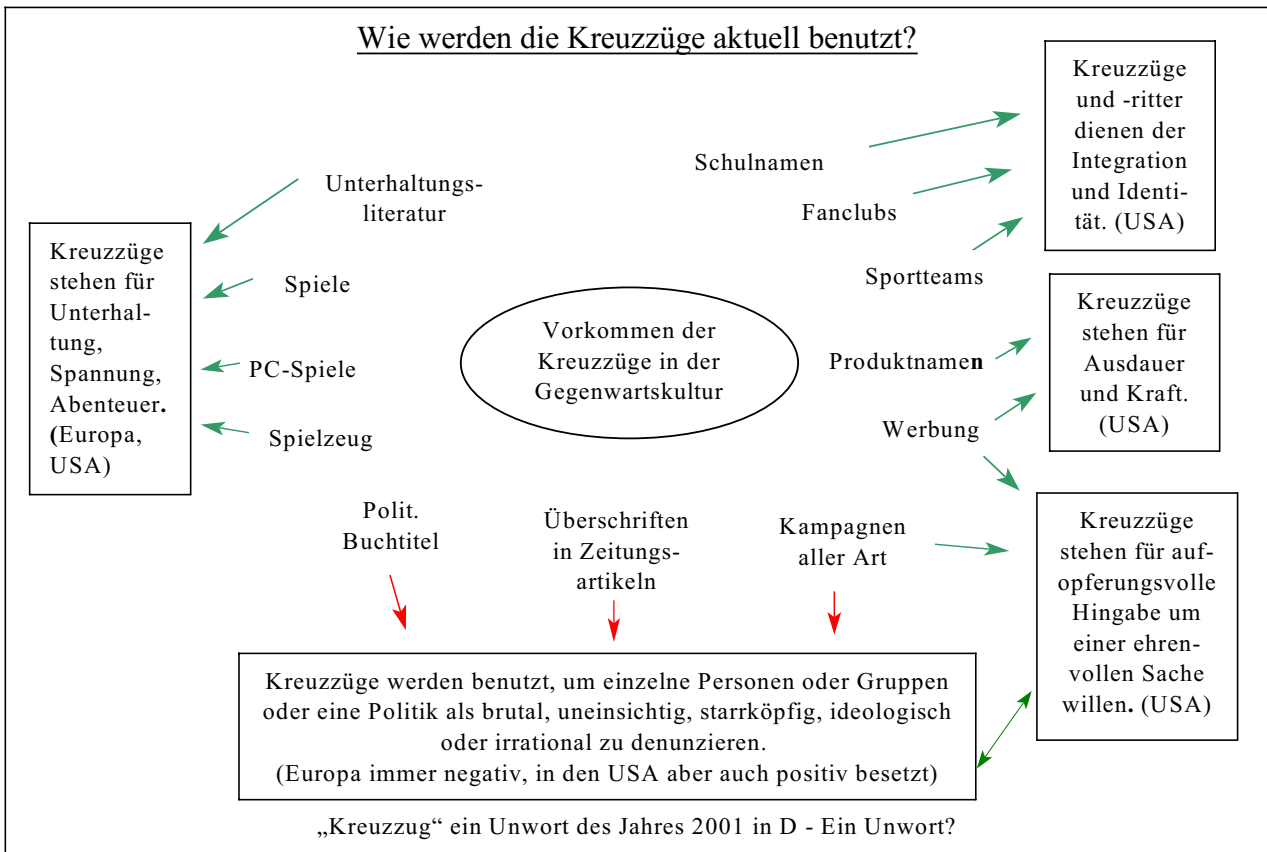
Erarbeitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sammeln Sie die Argumente Flaigs, warum der Islam die Welteroberung will. 2. Nennen Sie theseartig den impliziten Appell Flaigs an alle europäischen bzw. westlichen Leser. 3. Überprüfen Sie die Argumente Flaigs historisch, indem Sie mit Zusatzmaterial 2 (Bernhard von Clairvaux), den Berichten zur Eroberung Jerusalems (Schulbuch) oder anderen zeitgenössischen Quellen zum Verhalten der Kreuzritter vergleichen. 4. Mit guten Schülern: Analysieren Sie die historiographische Rhetorik der Darstellung Flaigs. 5. Vergleichen Sie die Äußerungen Flaigs mit M 8 (Maalouf) und M 9 (Osama bin Laden) 6. Mögliche Zusatzaufgabe: Ersetzen Sie in Zusatzmaterial 2 jeweils „Gott“ bzw. „Christus“ mit „Allah“ und „Christentum“ bzw. „christlich“ mit „Islam“ bzw. „islamisch“, und vergleichen Sie diese Textcollage mit M9. Stellen Sie Bezüge zu den Argumenten Flaigs her. 	EA o. PA o. GA	M 6 Zusatzmaterial 2 Schulbuch M 8, M 9 Zusatzmaterial 2, M 9
Sachurteil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflektieren Sie das grundlegende Problem von „Geschichte als Argument“ am Beispiel der Kreuzzüge. 2. Beziehen Sie auch die Materialien und Erkenntnisse aus den vorangegangenen Stunden mit ein. 	fUg	
Impuls	Erläutern Sie die Aussagen von Senghaas und Ahlers zum Kampf der Kulturen.	EA gUg	M 14, Zitat Ahlers S. 15 auf Folie
Werturteil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beziehen Sie kritisch zur Leitfrage der Stunde Stellung. 2. Spielzeugsoldaten werden neuerdings nicht mehr Spielzeugsoldaten, sondern „Freiheitskämpfer“ genannt. (Zusatzmaterial 3). Ein Indikator für Geschichtsbewusstsein? Beziehen Sie Stellung. 3. Diskutieren Sie, ob es sinnvoll ist, heute noch im GU die Kreuzzüge zu behandeln oder in Museen Ausstellungen zu veranstalten? 4. Reflektieren Sie, was Sie in dieser Unterrichtssequenz über die politische Dimension von Geschichtsbewusstsein und Erinnerung gelernt haben. 	fUg	Zusatzmaterial 3 Folie mit Hypothesen der Schüler vom Beginn der Sequenz
Hausaufgabe oder Klassenarbeit	Kritische Analyse von M12 und Stellungnahme zur historischen Argumentation		M12

4. Als Möglichkeit: Fächerverbindende Öffnung des Unterrichts mit Politik oder Erdkunde oder als Schülerreferat: Lektüre des Erklärungsansatzes von Dieter Senghaas (s. Zusatzmaterial 4)

Tafelbild 1 (In grau der Materialienbezug für den Lehrer)



Tafelbild 2



Zusatzmaterial 1

Ingolf Ahlers: Die Kreuzzüge. Feudale Kolonialexpansion als kriegerische Pilgerschaft

„Man kann die von der päpstlichen Zentrale inszenierten kriegerischen Wallfahrten gen Jerusalem und Byzanz durchaus als die ‚spektakulärste Verausgabung religiöser Energie in der Geschichte der europäischen Gesellschaft‘ verstehen, aber zugleich und vor allem verweisen die Kreuzfahrten auf die ideologische Macht kirchlicher Herrschaft, der es gelang, jenseits und un-
5 abhängig von den militärischen, politischen und ökonomischen Zusammenhängen eine transzendent soziale Identität zu erzeugen...‘, deren höchstes Verwirklichungsziel und Vorzugsrealität Glaubenskampf und Märtyrertod gewesen sind. Die der Ideologie der Jenseitigkeit innewohnende diesseitige Zwangsgewalt kultureller Vereinheitlichung und Gleichschaltung wurde fundierend und wegweisend für die historischen Kontinuitäten aggressiv militanter Selbstbehauptung
10 im weiteren Prozess der Europäisierung Europas. Jedenfalls kann abschließend konstatiert werden, dass die mit der globalen Europäisierung einhergehenden Praktiken einer kolonialen Moderne – Weltentdeckung und Welteroberung sowie Weltzerstörung – in ihren Umrissen am Übergang vom hohen Mittelalter zu frühen Neuzeit bereits erkennbar sind.“

(Aus: Ingolf Ahlers: Die Kreuzzüge. Feudale Kolonialexpansion als kriegerische Pilgerschaft. In: Peter Feldbauer, Gottfried Liedl, John Morrissey (Hg.): Mediterraner Kolonialismus. Expansion und Kulturaustausch im Mittelalter. Magnus Verlag, Essen 2005: S. 78-79.)

Zusatzmaterial 2

Bernhard von Clairvaux (um 1090-1153): Buch an die Tempelritter - Lobrede auf das neue Rittertum

III. Das neue Rittertum

4. Die Ritter Christi aber kämpfen mit gutem Gewissen die Kämpfe des Herrn und fürchten niemals weder eine Sünde, weil sie Feinde erschlagen, noch die eigene Todesgefahr. Denn der Tod, den man für Christus erleidet oder verursacht, trägt keine Schuld an sich und verdient größten
5 Ruhm. Hier nämlich wird für Christus, dort Christus (selbst) erworben. Er nimmt wahrlich den Tod des Feindes als Sühne gern an und bietet sich noch lieber seinem Streiter als Tröster dar. Ein Ritter Christi, sage ich, tötet mit gutem Gewissen, noch ruhiger stirbt er. Wenn er stirbt, nützt er sich selber, wenn er tötet, nützt er Christus. „Denn nicht ohne Grund trägt er das Schwert, er steht im Dienst Gottes und vollstreckt das Urteil an dem, der Böses tut, zum Ruhm aber für die
10 Guten.“ (Röm 13,4; 1Petr 2,14) Ja, wenn er einen Übeltäter umbringt, ist er nicht ein Menschenmörder, sondern sozusagen ein Mörder der Bosheit, und mit Recht wird er als Christi Rächer gegen die Missetäter und als Verteidiger der Christenheit angesehen. Wenn er aber selbst umgebracht wird, ist es klar, dass er nicht untergegangen, sondern ans Ziel gelangt ist. Der Tod, den er verursacht, ist Christi Gewinn; wenn er ihn erleidet, sein eigener. Der Christ rühmt sich, wenn er
15 einen Ungläubigen tötet, weil Christus zu Ehren kommt. Wenn ein Christ stirbt, offenbart sich die Hochherzigkeit des Königs, da der Ritter zur Belohnung geführt wird. Ja, über ihn wird der Gerechte frohlocken, wenn er die Vergeltung sieht. Über ihn „sagen die Menschen: Gibt es denn für den Gerechten einen Lohn? Gewiss, es gibt einen Gott, der auf Erden Gericht hält.“ (Ps 57,11f) Allerdings dürfte man die Heiden nicht töten, wenn man sie auf einem anderen Weg von
20 den maßlosen Feindseligkeiten und von der Unterdrückung der Gläubigen abhalten könnte. Nun aber ist es besser, dass sie beseitigt werden, als dass das Zepter des Frevels auf dem Erbland der Gerechten lasten soll, damit die Gerechten nicht etwa ihre Hände nach Unrecht ausstrecken.

Zit. nach.:

Gerhard B. Winkler (Hg.): Bernhard von Clairvaux. Sämtliche Werke. Bd. 1. Innsbruck 1990, S.277.

Zusatzmaterial 3



Gefunden in einem deutschen Supermarkt im Jahr 2006 von Eva Horsch-Milleker
Privatfoto C. Wypior

Hinweis auf mögliches Zusatzmaterial 4

Für eine **weiterführende historisch-politische Auseinandersetzung mit dem „clash of civilizations“** als neuem politischen Paradigma bietet sich die Lektüre des Erklärungsansatzes von Senghaas an. Sein Artikel ist für **fächerverbindenden Unterricht** mit Politik oder Erdkunde oder auch als Schülerreferat geeignet.

Senghaas entwirft einen alternativen Erklärungsansatz, indem er zeigt, dass die zeitgenössischen, vermeintlichen globalen "Kulturkonflikte" nicht aus einer historisch ererbten oder prinzipiellen kulturellen Feindschaft zwischen dem Islam und dem Westen resultieren, sondern vielmehr Ausdruck von Entwicklungskrisen sind, die kulturintern zu Machtkämpfen führen. Senghaas selber:

„Kulturkonflikte entstehen ebenso, wenn in Ermangelung anderer Machtressourcen Sprache, Religion und Geschichte gezielt mobilisiert und instrumentalisiert werden. Der Rückgriff auf die Quellen der Kultur findet in diesen Fällen nicht um der Quellen willen, sondern um der Macht willen statt, und die Interpretation der Quellen ist nicht textexgetisch, sondern machtinspiriert.“ (S. u. S. 462-463.)

Zu beziehen über die Bundeszentrale für politische Bildung:

Dieter Senghaas: Die Wirklichkeit der Kulturkämpfe. In: Joas, Hans und Klaus Wiegandt (Hg.): Die kulturellen Werte Europas. Fischer, Frankfurt 2005, S. 444-468.
(= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 513)