

0. Einleitung

0.1 Anliegen der Untersuchung

0.1.1 Zielsetzungen für eine diachrone Analyse der Kreuzzugsdarstellung

Schon in den fünfziger Jahren beschrieb Laetitia Böhm, wie wechselhaft in der europäischen Geistesgeschichte die Darstellung und Beurteilung der Kreuzzüge war: „Dieses Schwanken des Bildes in der Geschichtsbetrachtung wird besonders deutlich beim Übergang vom älteren Humanismus zur Reformations- und Aufklärungszeit sowie von der Aufklärung zur Romantik. So wird man sagen können, daß ein Überblick über die Forschung zum Kreuzzugszeitalter im ganzen mindestens ebenso aufschlußreich für den Gang der Geschichtswissenschaft ist – in den subtilen Fragen des religiösen Bewußtseins einer Epoche vielleicht noch bezeichnender – wie ein Überblick über das Studium des Gesamtkomplexes Mittelalter.“² 900 Jahre nach der Eroberung Jerusalems durch die Kreuzritter erschien Herausgebern eines Sammelbands das jüngere Urteil eindeutig, „denn die Kreuzzüge gerieten nach dem Zweiten Weltkrieg unter dem Eindruck der sich auflösenden Kolonialreiche und des Holocausts vielfach in den Ruf, bestenfalls proto-imperialistische Unternehmungen, schlimmstenfalls aber vom Rassenhaß getragene Expansions- und Vernichtungskriege gewesen zu sein. Wie kaum ein anderes Ereignis neben den Pogromen des Jahres 1096 diene das Jerusalemer Massaker vom 15. Juli 1099 als Beweis für diese Wertung. Die Kreuzzüge, die aus ihnen hervorgegangenen Herrschaften und besonders das Königreich Jerusalem entwickelten sich damit zur Negativfolie eines besseren, geläuterten Europa.“³

Die folgende Analyse geht der Frage nach, ob und wie sich der Wandel des Urteils auch in der Schulbuchdarstellung spiegelt, etwa von einer kaum gebrochenen Bewunderung der Glaubenskämpfer hin zu einer grundsätzlichen Verurteilung der „Kriege im Namen Gottes“. Allerdings wird eine alleinige Untersuchung, was Schüler und Schülerinnen aus deutschen Schulbüchern früher über die Kreuzzüge lernen sollten, weder den Mühen der Schulbucherstellung noch der Mühe ihrer Analyse gerecht. Tatsächlich können über die grundsätzlich von Schulbuchanalysen zu erwartenden „Impulse zur Verbesserung und

¹ Dissertation Böhm, Laetitia: Studien zur Geschichtsschreibung des ersten Kreuzzugs, München 1954.

² Böhm, Laetitia: „Gesta Dei per Francos“ oder „Gesta Francorum?“, in: Saeculum 8, 1957, S. 43-81, S. 50.

³ Bauer, Dieter/Herbers, Klaus/Jaspert, Nikolas: Vorwort, in: Jerusalem im Hoch- und Spätmittelalter. Konflikte und Konfliktbewältigung – Vorstellungen und Vergegenwärtigungen (Hg. D. Bauer/K. Herbers/N. Jaspert), Frankfurt 2001, S. 7-9, S. 8.

12 Einleitung

Weiterentwicklung didaktischer Medien“ hinaus⁴ zwei weitere Forschungsdesiderate aufgenommen werden. Es geht dabei im Blick auf die Vergangenheit um Beiträge zur Geschichte des Geschichtsschulbuchs und im Blick auf die Zukunft um die Einübung von Grundhaltungen, die für eine Offene Gesellschaft unabdingbar sind.

Im „Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens“ konstatierte Otto Schober 1997 Forschungsbedarf zur Schulbuchentwicklung seit den fünfziger Jahren.⁵ 2002 beklagten Marc Depaape und Frank Simon den Mangel an historisch-pädagogischer Schulbuchforschung sogar als europaweites Phänomen.⁶ Die Untersuchung der Kreuzzugsdarstellung soll darum eingebunden werden in die Frage nach der Geschichte des Geschichtsbuchs und dem Wandel seiner Lernangebote für die Schüler und Schülerinnen. Die Kreuzzüge wurden in der Geschichtsdidaktik verschiedentlich exemplarisch herangezogen: Bei der Diskussion von Methoden zur Schulbuchanalyse⁷, bei Untersuchungen zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins⁸ und zur möglichen Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht⁹. Eine diachrone Analyse kann dort veröffentlichte Beobachtungen aufnehmen und in einer Langfristperspektive einordnen.¹⁰ Eine an der Zukunftsträchtigkeit orientierte Fragestellung lenkt das Interesse darauf, was die Schüler und Schülerinnen an den Kreuzzügen lernen sollten, also etwa religiös-ethische und politisch-gesellschaftliche Urteilsfähigkeit, „Toleranz“, „Friedensbereitschaft“ usw.

0.1.2 Perspektivenbewusstsein als Leitmotiv

Die Kreuzzüge sind ein Thema, an dem schon früh ein differenziertes Urteil zu einem komplexen Konflikt hätte geübt werden können. Zum einen waren in den klassischen Quellensammlungen für den Geschichtsunterricht bereits viele Texte zu den Kreuzzügen enthalten, zum anderen machten deutsche Ausgaben von Régine Pernouds „Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten“ 1961 und Francesco Gabrielis „Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht“ 1973 weitere Quellen zugänglich.¹¹ Darum sollten in den Schulbuch-

⁴ Schallenger, Ernst Horst: Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit, in: Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Hg. E. H. Schallenger), Kastellaun 1976, S. 3-7, S. 7.

⁵ Schober, Otto: Schulbücher, in: Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens 3 (Hg. M. Liedtke), Bad Heilbrunn 1997, S. 1054-1068, S. 1055.

⁶ Depaape, Marc/Simon, Franc: Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 8,2002,1, S. 7-15.

⁷ Marienfeld, Wolfgang: Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 4,1979,2, S. 130-156.

⁸ Borries, Bodo von: Historische (Re-)Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkter Wandel, in: Zur Genese historischer Denkformen (Hg. B. v. Borries/H.-J. Pandel), Pfaffenweiler 1994, S. 173-195.

⁹ Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994.

¹⁰ Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1989, in: Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive (Hg. H.-W. Wollersheim u. a.), Leipzig 2002, S. 123-133, strebt ein Inventar der Geschichtsbücher [Titel, Buchgeschichte, Vorworte, Biographie der Autoren] an. Das Vorhaben des Münsteraner Geschichtsprofessors und langjährigen stellvertretenden Direktors des Georg-Eckert-Instituts betrifft das hier verfolgte Anliegen damit nicht.

¹¹ Die Kreuzzüge in Augenzeugenberichten (Hg. R. Pernoud), Düsseldorf 1961. Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht (Hg. F. Gabrieli), München 1973.

darstellungen der Kreuzzüge bewährte Beispiele für Quellenvielfalt oder sogar „Multiperspektivität“ zu finden sein, die vielleicht modellhaft für eine zukunftsweisende Bearbeitung anderer Kriege und Konflikte im Geschichtsunterricht sind.

Als Leitbegriff der Geschichtsdidaktik ist „Multiperspektivität“ mit Klaus Bergmann verbunden, der damit zunächst gegen Unterrichtstraditionen „von oben“ die Berücksichtigung der „Perspektiven von unten“ forderte.¹² Zusammenfassend unterschied er 2000 in einer Monographie „erstens die Perspektivität der aus der unmittelbaren Erfahrung hervorgehenden Wahrnehmung der Zeitgenossen, so wie sie sich in den Zeugnissen der Vergangenheit niederschlägt, zweitens die Perspektivität in der Deutung historischer Sachverhalte durch Nachgeborene, die sich mit den Zeugnissen der Vergangenheit auseinandersetzen – und sich dabei ihrer eigenen Perspektivität bewusst sein sollten – und drittens Perspektivität in den Orientierungen derjenigen, die sich mit den Wahrnehmungen der Zeitgenossen und den Deutungen durch die Nachgeborenen auseinandersetzen und zu eigenen Perspektiven auf die Gegenwart und die Zukunft gelangen.“¹³ Für die Analyse der Kreuzzugsdarstellungen ergeben sich daraus drei Hauptfragen: Inwiefern können den Schülern und Schülerinnen verschiedene Perspektiven von Zeitgenossen auf die Kreuzzüge bewusst werden? Wie werden Perspektiven und Urteile späterer thematisiert? Welche Informationen erhalten die Schüler und Schülerinnen für ihr Verständnis und ihre Beurteilung der Kreuzzüge?

Das Stichwort „Perspektivenbewusstsein“ knüpft an die geschichtsdidaktische Kategorie an, zielt aber genauer auf die Erhellung der eigenen Perspektive im Umgang mit den Perspektiven der anderen¹⁴. Die Frage nach dem Perspektivenbewusstsein präzisiert die Frage nach der Multiperspektivität in drei Hinsichten: Inwiefern lassen die Zeitgenossen eine Selbstreflexion erkennen? Inwiefern lassen Schulbuchautoren und -autorinnen eine Reflexion auf ihre Nähe und Distanz zu den Ereignissen erkennen? Welche Möglichkeiten der Selbstwahrnehmung ergeben sich für die Schüler und Schülerinnen? Die erste Frage ist an den historischen Fremdtexen zu beantworten, die zweite an der Darstellung insgesamt, wobei zum Autorenanteil außer den Autorentexten und Aufgaben auch die Auswahl und Präsentation des Fremdmaterials zu rechnen ist. Die dritte Fragerichtung zielt besonders auf Aufgaben, die nicht nur Reproduktion anstoßen sollten, sondern auch begründete Anwendungen in der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen.

¹² Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?, Stuttgart 1972, S. 64-102 Aspekte eines demokratischen Geschichtsunterrichts.

¹³ Bergmann, Klaus: Multiperspektivität, Schwalbach 2000, S. 29.

¹⁴ Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik, Hamburg 2006, S. 372-381 Perspektivität und Perspektivenbewusstsein, sowie die folgenden Abschnitte des Abschlusskapitels.

0.2 Forschungsansatz

0.2.1 Schulbücher als geistesgeschichtliche Quelle

Das Ineinander von vordergründig sachorientierter Darstellung und durch die Perspektiven und Interessen der Beteiligten entstehender Vorstellung macht Schulbücher für aktuelle gesellschaftliche Debatten und wissenschaftliche Diskussionen interessant. Eine diachrone Fragestellung, wie sie sich aus Otto Schobers Forderung nach einer Geschichte der Schulbuchentwicklung seit den fünfziger Jahren ergibt, verfolgt dagegen die geistesgeschichtliche Schulbuchanalyse. Für sie ist der zeitliche Abstand konstituierend.

1959 legte Hans-Joachim Schoeps als Rechenschaft seiner bisherigen Lehrtätigkeit das Konzept einer geistesgeschichtlichen Forschung vor. Zwar lasse sich „Zeitgeist“ „nie fixieren“, aber doch im Zeitvergleich in einzelnen „Erscheinungsformen charakterisieren“.¹⁵ Zu den relevanten Quellen rechnete der Erlanger Kulturwissenschaftler auch Schulbücher, weil „deren Auflagenvergleich ebenfalls Rückschlüsse auf den Zeitwandel gestattet. Hier ist typisch, welcher Lehrstoff ausgewählt, welche Übungsbeispiele gegeben, welche Werturteile mit den Darstellungen verknüpft werden.“¹⁶

Eine exemplarische Durchführung des Programms sind Horst Schallenbergers 1964 veröffentlichte „Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit“.¹⁷ Auch Elisabeth Erdmann bezog sich 1992 auf Geistesgeschichte als Horizont ihrer Lehrplan- und Schulbuchanalyse über „die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen“ „zwischen 1850 und 1918“.¹⁸ In ihrer Habilitationsschrift ging die später in Nürnberg lehrende Geschichtsdidaktikerin aber in zwei Hinsichten weiter: Sie setzte neben hermeneutischen Zugängen bei den Schulbüchern auch statistische Verfahren ein. Außerdem war die Studie nicht nur komparativ im Sinn eines Vergleichs im Zeitabstand, sondern überschritt mit Deutschland und Frankreich als Untersuchungsgebieten auch eine Sprachgrenze.

0.2.2 Das Instrumentarium der Schulbuchanalyse

Die Ursprünge der Schulbuchanalyse liegen weder in der zeitweise intensiven Debatte über „linke“ oder „bürgerliche“ Schulbücher noch in der Unterrichtsforschung, sondern in der Revision von Schulbuchinhalten als Mittel der Völkerverständigung.¹⁹ Besonders zu nennen sind die deutsch-französischen Gespräche nach dem ersten Weltkrieg und die deutsch-israelische und deutsch-polnische Schulbucharbeit nach dem zweiten. Große Resonanz hatten die bis 1974 vom Braunschweiger Historiker Georg Eckert organisierten Tagungen und Projekte. Nach seinem Tod wurde die Arbeit 1975 im Georg-Eckert-Institut institutionalisiert. Karl Ernst Jeismann, 1978–1984 Direktor des Instituts, beschrieb 1985 als Proprium dieser Schulbucharbeit, „den anderen und sein Selbst- und

¹⁵ Schoeps, Hans-Joachim: Was ist und will die Geistesgeschichte, Göttingen 2.A 1970, S. 27.

¹⁶ Ebd., S. 82-85 Schulansprachen und Lehrbücher, S. 84.

¹⁷ Schallenberg, Ernst Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Ratingen 1964, S. 23.

¹⁸ Erdmann, Elisabeth: Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, Bochum 1992, S. 120.

¹⁹ Vgl. Bruley, Édouard/Dance, E. H.: Une Histoire de l'Europe?, Leiden 1960, S. 13-17.

Fremdverständnis zu begreifen, zu respektieren und dann erst mit divergierenden Vorstellungen und Urteilen zu vergleichen auf der Suche nach dem zugleich Richtigen und Verträglichen²⁰. Dieser Ansatz hatte für ihn auch eine ideologiekritische Komponente, für die er die Kreuzzüge zum Beispiel nahm: „Nur dort, wo im Universalanspruch der Religion das Individuum einer Gruppe mit Haut und Haar verbunden wurde, deren Geschichtsvorstellung, Selbstbestimmung und Zukunftsperspektive dogmatisch teilen mußte, gab es vor der nationalstaatlichen Formierung der Geister einen religiös fundierten Absolutheitsanspruch; der nationalstaatliche war eine Form seiner Säkularisierung, so wie der moderne ideologische Anspruch es ist. Das läßt den Ursprung der Institutsaufgabe in der Auseinandersetzung der Aufklärung mit der zugleich religiösen, politischen und intellektuellen Dogmatik ihrer Gegner deutlich werden. Es gibt kaum eine schärfere und knappere Charakterisierung dieser Kontroverse als die Auseinandersetzung zwischen Nathan dem Weisen und dem Patriarchen um Seele und Verhalten des jungen Tempelritters in Lessings ‚dramatischem Gedicht‘.“²¹

Horst Schallenberg als Politikwissenschaftler, Gerd Stein als Pädagoge und andere nahmen sich des Schulbuchs als „politicum, informatorium, paedagogicum“ an. Im Umfeld ihrer Duisburger Arbeit entstand die Reihe „zur Sache Schulbuch“, die Lutz-Rainer Reuter 1979 als „das umfassendste und informationsreichste Kompendium wissenschaftlicher Schulbuchforschung“ lobte²². Hier erschienene „Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit“ sollten 1976 eine weitere Methodendiskussion anstoßen. Peter Meyers beispielsweise zeichnete den Einbezug „neuer“ Methoden in einen ursprünglich hermeneutisch-deskriptiv orientierten Forschungszweig nach.²³ Ernst Uhe wollte aber nach einer quantitativen Dissertation für Schulbuchuntersuchungen in dem Band nur Raum- und Frequenzanalyse empfehlen.²⁴

Wolfgang Marienfeld nahm den Anstoß auf und diskutierte die Aussagekraft quantitativer und qualitativer Verfahren am Beispiel der Darstellung von Islam und Kreuzzügen in sieben Geschichtsbüchern. Sein Ergebnis: „Soll ein begrenzter inhaltlicher Teilbereich auf seine inhaltliche und didaktische Ansprache im Schulbuch analysiert werden, verspricht die qualitative Analyse die ergiebigsten Informationen“, wobei er tatsächlich die inhaltliche Bewertung anhand eines Rasters meinte und für die didaktische Analyse mit „hermeneutischer Sinnerfassung“ arbeiten wollte.²⁵ Weil der Hannoveraner Geschichtsdidaktiker immer wieder so zitiert wurde, als habe er repräsentativ etwas über die Islam- oder Kreuzzugsdarstellung gezeigt, muss betont werden, dass es ihm nicht darum ging,

²⁰ Jeismann, Karl-Ernst: Internationale Schulbuchforschung oder nationale Staatsräson, Braunschweig 1985, S. 18.

²¹ Ebd., S. 9.

²² Reuter, Lutz-Rainer: Bildungspolitik und Bildungsrecht 1969-1978 (III), in: Neue Politische Literatur 1979,3, S. 358-383, S. 365.

²³ Meyers, Peter: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher, in: Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Hg. E. H. Schallenberg), Kastellaun 1976, S. 47-73. Vgl. ders.: Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR, Braunschweig 1983, S. 43-77.

²⁴ Uhe, Ernst: Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern, in: Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit (Hg. E. H. Schallenberg), Kastellaun 1976, S. 74-93, S. 92. Dissertation: Der Nationalsozialismus in den deutschen Schulbüchern, Bern 1972.

²⁵ Marienfeld, Wolfgang: Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 4,1979,2, S. 130-156, S. 152-153.

sondern um die Anwendbarkeit von Methoden: „Da nachfolgend methodologische Gesichtspunkte im Vordergrund stehen, erscheint es nicht notwendig, auf eine größere Zahl von Schulbüchern zurückzugreifen, wenn nur sichergestellt ist, daß die ausgewählten Bücher verschiedenen Phasen der Schulbuchentwicklung entstammen, auf verschiedene Schularten bezogen sind und unterschiedliche didaktische Konzeptionen verkörpern.“²⁶

Die Inhaltsanalyse als Methode der empirischen Sozialforschung hat ihre Ursprünge in der US-amerikanischen Massenkommunikationsforschung. Ihre Bestimmung durch Bernard Berelson als „Untersuchungstechnik, die der objektiven, systematischen und quantitativen Beschreibung des offenbaren Inhalts von Mitteilungen aller Art dient“²⁷, ist seit 1952 vielfach interpretiert und diskutiert worden. Siegfried Kracauer betonte in der klassischen Gegenposition, dass bei der Orientierung an „manifesten“ Elementen die „latenten“ Assoziationsgehalte und die Sinnstrukturen aus dem Blick gerieten.²⁸ Er plädierte gegen atomisierende Verfahren für ein Interesse an der inneren Struktur der Texte und ihren Kontexten. Die Debatte wurde lange in einer Polarität zwischen der größeren Verlässlichkeit des Messinstruments und Reproduzierbarkeit der quantitativ erhobenen Daten einerseits und andererseits der größeren Aussagekraft der mit qualitativen Verfahren erzielten Aussagen geführt.²⁹ In jüngerer Zeit wurden qualitative und quantitative Methoden weniger gegeneinander gestellt.³⁰ Peter Mayring nennt als quantitative Verfahren Häufigkeits-/Frequenzanalyse, Valenz-/Intensitätsanalyse [Wertungen] und Kontingenzanalyse [Zusammentreffen bestimmter Inhalte] und als qualitative die durch Paraphrase und Reduktionsschritte zusammenfassende Inhaltsanalyse, die explizierende Inhaltsanalyse und die strukturierende Inhaltsanalyse, die sich für Strukturen oder Inhalte, markante Bedeutungsgegenstände oder Bewertungen interessiert.³¹

Es gibt jedoch nicht nur Diskussionen über Analysemethoden und ihre Reichweite: Häufig verfolgen Schulbuchanalysen politische oder fachwissenschaftliche Fragestellungen. Von Schulbuchautoren wird jedoch bestritten, „daß es in erster Linie darauf ankommt, den speziellen wissenschaftlichen Stand einer stark spezialisierten Fachwissenschaft in die Schule hinein zu transportieren, wobei die Adressaten, Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahren, nicht weiter in Betracht gezogen werden.“³² Vor Detailfragen, so Heinz Dieter Schmid, solle man sich zuerst mit dem Gesamtkonzept der Reihe beschäftigen, dann mit dem „Gesamtbild einer Großepoche“ und der „Analyse des Innenbildes

²⁶ Ebd., S. 130.

²⁷ Berelson, Bernard: Content Analysis in Communication Research, Clencoe 1952, S. 18 „objective, systematic and quantitative description of the manifest content of communication“.

²⁸ Kracauer, Siegfried: Für eine qualitative Inhaltsanalyse (1952), in: Kracauer, Siegfried: Schriften 5.3: Aufsätze 1932-1965 (Hg. I. Müller-Bach), Frankfurt 1990, S. 338-351.

²⁹ Huber, Günter L.: Qualität vs. Quantität in der Inhaltsanalyse, in: Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie (Hg. W. Bos/C. Tarnai), Münster 1989, S. 32-47.

³⁰ Lamnek, Siegfried: Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse, in: Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht (Hg. W. Schreiber), Neuried 2000, S. 319-347.

³¹ Mayring, Peter: Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim 8.A 2003.

³² Schmid, Heinz Dieter: Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, in: Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? (Hg. H. Schissler), Braunschweig 1985, S. 13-24, S. 13. Vgl. Fragen an die Geschichte 2. Lehrerbegleitband, Frankfurt 1978 (978-3-454-59070-9)=3.A 1984 (978-3-454-59071-6), S. 5-29, S. 7!

einzelner Geschichtsepochen“ und zuletzt mit der Mikroanalyse.³³ Von fachwissenschaftlich orientierten Schulbuchkritikern erwartete der Herausgeber des epochemachenden „Fragen an die Geschichte“ „didaktisch reflektierte Alternativvorschläge aus der tieferen Kenntnis des Fachwissenschaftlers“, „neue Darstellungsperspektiven“ und mit der Schulbuchkritik verbunden „Lehrplankritik“.³⁴

0.2.3 Verbindung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse

Nach einem ab 1951 mehrfach erneuerten Beschluss der Kultusministerkonferenz können im Unterricht „nur Schulbücher verwendet werden, die vom zuständigen Kultusministerium für den Gebrauch genehmigt wurden“³⁵. Ein bundesweit gemeinsames Zulassungskriterium ist, dass das Schulbuch „den Anforderungen der Lehrpläne und Richtlinien inhaltlich, didaktisch und methodisch entspricht“³⁶. Wie sehr diese Entsprechung als „Umsetzung“ oder ob sie eher im Sinn der „Vereinbarkeit“ zu interpretieren ist, ist immer wieder zwischen Schulbuchautoren und Kultusministerien strittig. Trotz dieser kultusministeriellen Rahmensetzungen haben in der Geschichte der Schulbuchanalyse viele Autoren und Autorinnen die Lehrpläne ignoriert, die Schulbuchautoren und -autorinnen berücksichtigen müssen, wenn ihre Werke zugelassen werden sollen. Gelegentlich zielt Schulbuchkritik deshalb auf die falschen Adressaten.³⁷ Umgekehrt erinnert eine konsequente Berücksichtigung der Lehrpläne daran, dass das Interesse der Bildungsbeteiligten für viele Themen und Aufgaben beansprucht wird.

Die Verbindung von Schulbuch- und Lehrplananalyse bedeutet nicht nur eine Erweiterung des Umfangs, sondern auch neue Herausforderungen an das Forschungsdesign.³⁸ Für ihre in dieser Hinsicht frühen Arbeiten bedienten sich Peter Meyers³⁹ und Elisabeth Erdmann⁴⁰ bei den Lehrplänen deskriptiv-hermeneutischer Methoden, während sie bei den Schulbüchern auch quantitative Methoden anwendeten. Hans-Eberhard Hilpert arbeitete in seiner Habilitationsschrift über „geschichtsdidaktische Innovation“ nicht quantitativ, sondern kommentierte in zwei Hauptteilen die für sein Beispiel „Kirchenreform/

³³ Schmid, Heinz Dieter: Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, in: Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? (Hg. H. Schissler), Braunschweig 1985, S. 13-24, S. 19.

³⁴ Ebd., S. 22-24.

³⁵ Richtlinien für die Genehmigung von Schulbüchern (29.6.1972), in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Neuwied, Loseblattsammlung ab der 3.A 1982, Nr. 490.

³⁶ Ebd.

³⁷ Zum Beispiel die scharfe Kritik im Kölner Schulbuchprojekt an bayerischen Hauptschulbüchern ohne Berücksichtigung eines neuen Lehrplans, in dem die Behandlung des Islam gekürzt und bei den Kreuzzügen verortet worden war. Dazu: Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007, S. 172-175.

³⁸ Wegen des Umfangs und der unterschiedlichen Textgattungen musste auch das „Nürnberger Projekt“ zur Berücksichtigung des Islam in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern in zwei Bände getrennt werden: Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik, Hamburg 2006/Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007.

³⁹ Meyers, Peter: Friedrich II. von Preußen im Geschichtsbild der SBZ/DDR, Braunschweig 1983, S. 185-200 Lehrplananalyse, S. 200-242 Schulbuchanalyse.

⁴⁰ Erdmann, Elisabeth: Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen, Bochum 1992, S. 35-118 Alte Geschichte in den Lehrplänen in Frankreich und in Deutschland, S. 119-252 Die Analyse der deutschen und französischen Geschichtsschulbücher.

Investiturstreit“ relevanten Passagen aus Lehrplänen und Schulbüchern.⁴¹ Ähnlich widmete Wolfgang Hasberg in seiner geschichtsdidaktischen Dissertation über „Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I“ jeweils mehrere Seiten den Lehrplänen und besprach dann die Kreuzzugsdarstellungen einiger Geschichts- und Religionsbücher.⁴²

Ohnehin läuft das von Heinz Dieter Schmid geforderte Wechselspiel zwischen der Berücksichtigung des Gesamten und der Detailanalyse eher auf eine rezensierende Gruppenanalyse zu als auf ein quantitatives Forschungsdesign. Wenn Geschichtsschreibung immer auch Konstruktion von Geschichte ist und die Erstellung von Schulgeschichtsbüchern eine spezielle Rekonstruktion im Blick auf Nichterwachsene, kann das auch nicht anders sein. Unbestreitbar haben zwar auch Schulbuchautoren und -rezensenten im 20. Jahrhundert „transportdidaktisch“ gedacht und einen Wissensbestand methodisch geschickt an die Schüler und Schülerinnen herantragen wollen, aber dies ist nicht mehr der hermeneutische Stand der Didaktik. Wer trotzdem meint, im Voraus ein zu vermittelndes Wissen bestimmen zu können und darin auch die Schüलगemäßheit, sollte nicht Schulbücher untersuchen, sondern gleich das richtige Schulbuch schreiben.

0.2.4 Bildung der Grundgesamtheit der zu untersuchenden Lehrpläne und Schulbücher

Es ist zwar ein Unterschied, ob man repräsentative Aussagen über Geschichtsbilder oder -narrative machen will oder Lehrpläne und Schulbücher im Kontext einer anderen Fragestellung [„geschichtsdidaktische Innovation“, „fächerübergreifender Unterricht“] erwähnt. Dennoch sollte die Grundgesamtheit, an der Erkenntnisse gewonnen oder diskutiert werden, klar bestimmt werden. Immer wieder stellen nämlich spätere Autoren Bezüge so her, als hätten die älteren Beiträge das jeweils von ihnen Behauptete bereits gezeigt.⁴³

Schon 1982 stellte Caspar Kuhlmann bei einer Untersuchung zum Thema „Frieden in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland“ fest, dass eine Auswahl nach Auflagenhöhe oder Verbreitung kaum möglich ist: „Die Ministerien haben in der Regel keinen Überblick, mit welchen Anteilen welche Unterrichtswerke in der Gesamtheit ihrer

⁴¹ Hilpert, Hans-Eberhard: Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1989, S. 25-78, kommentiert die Geschichtslehrpläne auf zwei bis zehn Seiten pro Bundesland. Laut S. 22 orientiert sich die Durchsicht an „a) Kriterien der Lernzielfindung und -formulierung, b) Art der Zuordnung von Lernzielen und Lerninhalten, c) Lösung der Auswahlproblematik, d) Bedeutung von Methoden und Medien“, ohne dass dies zum Gliederungselement wird. Auf S. 91-154 werden drei ältere und fünf jüngere Schulbücher in eigenen Abschnitten behandelt, die „Sekundärkonzeptionen ab 1978“ nur summarisch in einem Abschnitt.

⁴² Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994, S. 39-118 Curricula und Lehrpläne [für Gymnasien in elf westlichen Bundesländern und überblicksartig in den „neuen“ Bundesländern] im Vergleich, S. 119-167 Bedingungen und Möglichkeiten eines kooperativen Schulbuchgebrauchs.

⁴³ Zum Beispiel Göpfert, Hans: Zwischen Ignoranz und nationaler Identität, in: *erziehung* 17, 1984, 6 (Juni 1984), S. 58-64, beschäftigte sich mit zwei der sechs Geschichtsbuchreihen für die bayerische Hauptschule und behauptet, S. 63, zu seiner Unterstützung: „Marienfeld (1979, S. 144) weist in seiner Analyse von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge nach, daß auch viele andere neuere Schulbücher...“. Marienfeld war es aber wohlgermerkt um eine Methodenanalyse am Beispiel von sieben 1966-1974 erschienenen Geschichtsschulbüchern gegangen, nicht um irgendwelche inhaltliche Nachweise. Vgl. außerdem in 0.3.2 die Berufung von Martin Strohmeier auf Marienfeld.

Schulen verwendet werden, und die Verlage behalten ihre eigenen Auflageziffern für sich. Für den Zweck dieser Untersuchung können wir uns daher nur darauf verlassen, daß die beschriebenen Geschichtswerke Produkte gerade auf diesem Gebiet besonders namhafter Verlage darstellen, die zugleich hiermit weitestgehend erfaßt sind und im großen und ganzen in sämtlichen Bundesländern Absatz gefunden haben.⁴⁴ Auf diese Weise kam der Bremer Oberschulrat zu einer Grundgesamtheit, die für didaktische Diskussionen annehmbar ist, aber nicht für repräsentative Aussagen zur Qualität oder gesellschaftlichen Zukunftsträchtigkeit deutscher Schulbücher. Im Unterschied zu vielen anderen hielt Caspar Kuhlmann ausdrücklich fest, „daß die Ergebnisse zwar nicht als repräsentativ, wohl aber als plausibel gelten können“⁴⁵.

Da eine diachrone Untersuchung die Zahl der zu untersuchenden Lehrpläne und Schulbücher erhöht, legen pragmatische Gründe die Beschränkung auf ein Bundesland und ausgewählte Zeitpunkte nahe. Die Situation in Bayern kommt der Analyse insofern entgegen, als die Er- und Überarbeitung von Schulbüchern nicht fortlaufend, sondern in der Regel aus Anlass neuer Lehrpläne erfolgt. So kann man hier mit einer vergleichsweise stabilen und auch im Zeitabstand nachvollziehbaren Zulassungssituation rechnen. Zudem liegen neben einem mehrbändigen „Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens“ auch Qualifikationsschriften zur Entwicklung des bayerischen Geschichtsunterrichts im 20. Jahrhundert vor.⁴⁶ Ein einsichtiges Stichjahr für die Grundgesamtheit ist das Schuljahr vor der Einführung eines neuen Lehrplans; damit sollten diejenigen Bücher erfasst sein, die sich nicht nur bei der Prüfung durch das Kultusministerium, sondern auch bei den Kaufentscheidungen der Lehrerkollegien bewährt haben und deshalb von den Verlagen auf dem Markt gelassen wurden.

Wenngleich man auch untersuchen könnte, wie Lessings schon erwähnte Traditionslektüre „Nathan der Weise“ für den Deutschunterricht aufbereitet wird, weist das Interesse an den Kreuzzügen besonders an den Geschichts- und Religionsunterricht.⁴⁷ Könnte man dem Religionsunterricht apologetische Tendenzen unterstellen, so zeigten Ende der neunziger Jahre Unterrichtsbesuche, dass im bayerischen Geschichtsunterricht gelegentlich „antireligiös ausgerichtet (z. B. die Darstellung der Kreuzzüge)“ oder „parteiisch (z. B. die Konfessionalisierung, Ausbreitung des Islam)“ unterrichtet wurde.⁴⁸ Da die Kreuzzüge in den bayerischen Geschichtslehrplänen ausdrücklich erwähnt werden, sind die einschlägigen Abschnitte in den Geschichtsbüchern leicht zu finden. In Religionslehrplänen gehört dagegen ein Lernstrang zur Geschichte des Christentums nicht mehr zu den Prioritäten. Wie Beobachtungen bei einer Lehrplan- und Schulbuchanalyse zur

⁴⁴ Kuhlmann, Caspar: Das Thema Frieden in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Frieden – kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher (Hg. C. Kuhlmann), Frankfurt 1982, S. 29-69, S. 29.

⁴⁵ Kuhlmann, Caspar: Friedenserziehung als Unterrichtsgegenstand, in: ebd., S. 17-28, S. 22.

⁴⁶ Ullwer, Sigrid: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule nach den Vorstellungen der Bay. Regierung und der Bay. Lehrervereine von der Gründung des Bay. Lehrervereins 1861 bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges, Frankfurt 1976. Baumgärtner, Ulrich: Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert, Idstein 2007 [für die Zeit ab dem 1987er Hauptschullehrplan sehr summarisch].

⁴⁷ Vgl. Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994.

⁴⁸ Schreiber, Waltraud: Das Projekt: „Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht“, in: Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht (Hg. W. Schreiber), Neuried 2000, S. 15-53, S. 37-38.

Berücksichtigung des Islam im 20. Jahrhundert⁴⁹ nahe legen, würde die Dokumentation der Suche nach kreuzzugsrelevanten Abschnitten in Religionslehrplänen und -büchern die Analyse nur aufblähen. Die folgende Untersuchung wendet sich darum allein Geschichtsbüchern zu.

Bei den Schularten wird die diachrone Analyse auf die Volks- bzw. Hauptschule eingegrenzt. Die historische Begründung liegt darin, dass die Volksschule früher für den größten Teil der Bevölkerung die Regelschule war. In Bayern ist die Hauptschule immer noch ein wichtiger Bestandteil des dreigliedrigen Schulsystems, wie Hans-Dieter Göldner im Kommentar zum Hauptschullehrplan von 2004 betonte: „Mit über 300.000 Schülern ist die Hauptschule mit Abstand die Schulart mit den meisten Schülern.“⁵⁰ Eine weitere Begründung liegt darin, dass für viele Schüler und Schülerinnen mit mutmaßlich islamischem Hintergrund der Weg über die Hauptschule immer noch der typische Bildungsweg ist.⁵¹ Wenn sie sich mit den überfallenen Muslimen bzw. [Schulbuch-] Türken identifizieren, werden sie andere Perspektiven auf die Kreuzzüge haben als Kinder und Jugendliche mit christlichem oder säkularem Hintergrund. Die Frage ist, wie diese Heterogenität in den Geschichtsbüchern berücksichtigt wird. Zum dritten gelten Geschichtsbücher für die Hauptschule seit langem als Problemfall. 1988 nannte der Braunschweiger Schulbuchexperte Falk Pingel „die Reduktion [!, HJB] eines an der Fachwissenschaft orientierten Zugangs auf das Niveau [!] des Hauptschulunterrichts [...] ein noch nicht befriedigend gelöstes Problem der Geschichtsbuchdarstellung“⁵². Zehn Jahre später verwiesen Hans-Jürgen Pandel und Ursula Becher für Innovationen auf die Schulbücher der höheren Schulen.⁵³ Offenbar besteht gerade für Hauptschulbücher Forschungsbedarf, wenn denn Schulbuchanalysen auch zu besserer Praxis beitragen sollen.

Schulbücher erscheinen in Lehrer- und Schülerhand als ein einziges Medium, integrieren jedoch heute Elemente, die früher anderweitig bereitgestellt werden mussten.⁵⁴ Darum

⁴⁹ Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik, Hamburg 2006/Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007.

⁵⁰ Göldner, Hans-Dieter: Die Hauptschule als weiterführende Schule, in: Lehrplan für die bayerische Hauptschule. Praxiskommentar 7-9, Wolnzach Ringbücher mit R- bzw. M-Zug ab 2004, je 10.15-S. 1-4, S. 1.

⁵¹ Nach den Bildungsstatistiken in Schule und Bildung in Bayern 2004 (Hg. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München (Dezember) 2004, S. 149-155, besuchten 48005 „Türken“ in Bayern allgemein bildende Schulen, aber nur 2749 Realschulen und 2481 Gymnasien.

⁵² Pingel, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart, in: Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik (Hg. P. Leidinger), Stuttgart 1988, S. 242-260, S. 254.

⁵³ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht in der Haupt- und Realschule, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik (Hg. K. Bergmann u.a.), Seelze-Velber 5.A 1997, S. 526-530, S. 529. Becher, Ursula A. J.: Schulbuch, in: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Hg. H.-J. Pandel/G. Schneider), Schwalbach 1999, S. 45-68, S. 55-56.

⁵⁴ Pandel, Hans-Jürgen: Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch, in: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (Hg. S. Handro/B. Schönemann), Münster 2006, S. 15-37, S. 18 „Schulbücher besitzen heute grundsätzlich folgende vier Elemente: den sogenannten Verfasser- bzw. Autorentext, der ein Derivat der Historiographie ist. Fremdtex te, die von anderen Autoren verfasst worden sind und in das Buch übernommen wurden. Im Geschichtsbuch sind das in der Regel Quellenauszüge und Historikerzitate. Visuelles Material[,], das Bildquellen, Illusionsbilder, Rekonstruktionszeichnungen und Karten umfasst. Schließlich enthalten Schulbücher Aufforderungen, Anweisungen, Befehle, allgemein Arbeitsfragen genannt. Nicht zu den wesentlichen Momenten zähle ich die Paratexte. Paratextuelle Beigaben und Gestal-

sollten Fremdtex-te, Abbildungen, Karten und Aufgabenstellungen eigens auf ihre fachwissenschaftliche, fachdidaktische und gesellschaftliche Vertretbarkeit hin untersucht werden. Allerdings zeigen Erfahrungen aus der Untersuchung der Darstellung des Islam in deutschen Schulbüchern, dass die Überprüfung der Text- und Bildquellen schon bei einer einzigen Schulbuchgeneration überaus aufwändig ist.⁵⁵ So ist zu überlegen, welche Lehrpläne und darauf bezogenen Schulbücher für eine detaillierte Untersuchung wichtig oder entbehrlich sind. Ursprünglich war an die Geschichtsbücher zu den Lehrplänen von 1950 für die Nachkriegszeit, 1966 für die sechziger Jahre, 1978 für die Zeit der curricularen Lehrpläne, 1997 für das neue Kombinationsfach Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde und 2004 für den aktuellen Stand gedacht. Tatsächlich lohnen sich eigene Abschnitte zur Quellenarbeit mangels Masse in den älteren Schulbüchern erst ab den siebziger Jahren und zeigt sich der Umbruch von einer „Geschichtserzählung“ zur „Erarbeitung“ von Geschichte schon in Büchern zum Lehrplan von 1971 und nicht erst in denen zum curricularen Lehrplan. Darum beginnen die synchronen Vergleiche mit dieser Schulbuchgeneration und werden auch bei den Büchern zu den Lehrplänen von 1978, 1985, 1997 und 2004 durchgeführt.

0.2.5 Aufbau der Studie

Wie in der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands begründet, werden in der folgenden Analyse die Kreuzzugsdarstellungen der bayerischen Volks- und Hauptschullehrpläne und -geschichtsbücher in den Mittelpunkt gestellt. Diese Grundgesamtheit kann im Unterschied zum Verweis auf kaum ermittelbare Auflagehöhen oder andere Konstruktionen leicht nachvollzogen werden; sie ist auch anschlussfähig für Untersuchungen zum Stand anderer Bundesländer, anderer Schularten oder späterer Zeitpunkte. Dem Anschluss an frühere Studien dient der folgende Forschungsüberblick, wobei den dort genannten Arbeiten in der Regel keine repräsentative Grundgesamtheit zugrunde gelegt wurde.

Die Notwendigkeit einer eigenen, fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und gesellschaftlich-politisch reflektierten Rekonstruktion der Kreuzzüge als Unterrichtsgegenstand wird scheinbar verringert, wenn bereits im Lehrplan verpflichtende Inhalte genannt werden. Dennoch ist von den Schulbuchautoren und -autorinnen zu erwarten, dass sie die Lehrplanvorgaben durch eine eigene Sach- und Zielanalyse kundig interpretieren und nötigenfalls zurechtrücken. Dies tun sie jeweils vor dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Stand und dem gesellschaftlichen Problembewusstsein ihrer Zeit, so dass zunächst ein Überblick über die den Autoren bis zur letzten untersuchten Schulbuchgeneration zugängliche einschlägige Literatur geboten wird. Im Sinn des Perspektivitätskonzepts wird dabei auch auf Urteile der Fachwissenschaft zu achten sein.⁵⁶ Für die

tungen wie Vorwort, Glossar, Register, Layout, aber auch die Methodenseiten und die Lesetipps aus Jugendbüchern gehören somit nicht zum eigentlichen Text, der Geschichte darstellt.“

⁵⁵ Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007, S. 217-241 Fremdtex-te und textliche Quellen, S. 242-274 Photos und bildliche Quellen.

⁵⁶ Einführung in die Geschichte und Sekundärliteratur: Jakobs, Hermann: Kirchenreform und Hochmittelalter 1046-1215, München 4.A 1999, S. 114 „In der Ausbreitung von ‚Handlung‘ und Forschung ist die Darstellung der Kreuzzüge von H. E. MAYER am besten ausgewogen.“ Ähnlich Jaspert, Nikolas: Die

22 Einleitung

Fachdidaktik werden bevorzugt Autoren herangezogen, die im Blick auf Bayern schrieben bzw. deren Schulbücher an bayerischen Volks- und Hauptschulen zugelassen waren. Bei der Analyse der Lehrpläne und Schulbücher geht es um die Charakterisierung und Kritik des Lehrplans, die Rekonstruktion der Schulbuchsituation und die Charakterisierung und Kritik der kreuzzugsrelevanten Abschnitte der Schulbücher. Dazu kommt in den fünf Kapiteln zu den Schulbuchgenerationen ab 1971 der konkurrierende Vergleich der Angebote für Text-, Bild- und Kartenarbeit sowie der Aufgabenstellungen unter besonderer Berücksichtigung des Perspektivenbewusstseins. Hier werden auch Probleme dargestellt, die Lehrkräften im Schulalltag verborgen bleiben dürften und sich erst zeigen, wenn man etwa Text- und Bildquellen systematisch überprüft. Eine Gegenprobe ist bei der Besprechung der Schulbuchgenerationen der Vergleich mit dem in großen Enzyklopädien repräsentierten Allgemeinwissen bzw. Problembewusstsein von Erwachsenen. Als Ertrag der Analyse wird zunächst die Kreuzzugsdarstellung in den Geschichtslehrplänen und -büchern für bayerische Volks- bzw. Hauptschulen des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts nachgezeichnet und darin auch die Entwicklung dieser Geschichtsbücher in einem Jahrhundertzeitraum. Zugleich erwachsen aus der Analyse Hinweise zu einer besseren Praxis.

Kreuzzüge, Darmstadt 2003, S. 167-172 Auswahlbibliographie, S. 168 „Mayer, Hans Eberhard: Geschichte der Kreuzzüge [...]. Das Standardwerk zur politischen Geschichte der Kreuzfahrerherrschaften und der Kreuzzüge in den Vorderen Orient.“ Das Buch erschien erstmals 1965 und hat mit Überarbeitungen bis 2005 zehn Auflagen erreicht.

0.3 Thematisch relevante Lehrplan- und Schulbuchuntersuchungen

0.3.1 Die Kreuzzüge in deutschen Lehrplänen

1953 legte die Kultusministerkonferenz Grundsätze für den Geschichtsunterricht fest und darin auch chronologisch geordnete Stoffverteilungspläne. Der Geschichtsunterricht sollte „dem jungen Menschen helfen, ein eigenes Welt- und Menschenbild zu gewinnen sowie seinen Standort und seine Aufgabe im Geschehen zu erkennen“.⁵⁷ Es gehe darum, „sachlich begründete Einsichten in das Wesen des Menschen und der menschlichen Gemeinschaften“ zu gewinnen und „Zusammenhänge vergangenen und gegenwärtigen Geschehens [...] wissenschaftlich begründet und wertbestimmt“ zu betrachten: „Die echte Leistung des Menschen in der Geschichte zeigt sich in der Anerkennung bestimmter Rechtsgrundsätze und Wertmaßstäbe übergreifender Ordnungen. [...] Die Einsicht in diese Zusammenhänge soll den Heranwachsenden zur Achtung vor der Würde des Menschen und zum Bewußtsein seiner Freiheit in der Bindung führen.“⁵⁸

Aus entwicklungspsychologischen Gründen hielt man 1953 „systematischen Geschichtsunterricht in allen Schularten erst mit dem 7. Schuljahr“ für möglich, was für Volksschulen zwei Jahre Geschichtsunterricht im Vollsinn bedeutete: Im siebten Schuljahr als Durchgang vom Römischen Reich bis zur Unabhängigkeit der USA und im achten als Durchgang von der Französischen Revolution bis zur Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. Wegen der größeren Zahl waren die in einem Schuljahr vorgegebenen Themen im Hauptschulunterricht gedrängter zu behandeln, während der Geschichtsstoff an den anderen Schularten auf weitere Jahre verteilt werden konnte. Außerdem wurden in den Stoffplänen für Mittelschule und Gymnasium Themen hinzugefügt oder zutreffender formuliert, wie auch an den Vorgaben im Umfeld der Kreuzzüge zu erkennen ist.⁵⁹

Die Kreuzzüge in den Stoffplänen der KMK-Grundsätze zum Geschichtsunterricht 1953

| Volksschule 7+8 | Mittelschule 7-10 | Gymnasium 7-10 |
|---|---|---|
| unter 10 Themen in der siebten Jahrgangsstufe: | unter 7 Themen in der achten Jahrgangsstufe: | unter 7 Themen in der achten Jahrgangsstufe: |
| 7.4 Kreuzzüge und europäisches Rittertum Der Islam und der erste Kreuzzug — Barbarossa; Heinrich der Löwe Hermann von Salza und die Deutschherren | 8.1 Kreuzzüge und europäisches Rittertum Der Islam und der erste Kreuzzug Burgen, Turniere, Minnegefang Barbarossa; Heinrich der Löwe Hermann von Salza und die Deutschherren | 8.3 Kreuzzüge und europäisches Rittertum Der Islam und der erste Kreuzzug Burgen, Turniere, Minnegefang Barbarossa; Heinrich der Löwe Hermann von Salza und die Deutschherren |

⁵⁷ Grundsätze zum Geschichtsunterricht (17.12.1953), in: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Neuwied: Loseblattsammlung ab der 3.A 1982, Nr. 550, S. 1.

⁵⁸ Ebd., S. 1.

⁵⁹ Ebd., im Stoffplan Volksschule S. 4-6, S. 5, Mittelschule S. 6-9, S. 7, Gymnasium S. 9-18, S. 11.

| | | |
|---|---|---|
| — | im letzten Thema der siebten Jahrgangsstufe „7.9 Auseinandertreten von Kirche und Staat“ auch „Gottesfrieden und Landfrieden“ und „Canossa“ | im Thema 8.2 „Auseinandertreten von Kirche und Staat“ auch „Gottesfrieden, Landfrieden“ und „Heinrich IV., Gregor VII.“ |
|---|---|---|

Ausdrücklich vorgesehen war in den KMK-Grundsätzen nur der erste Kreuzzug. Der dritte Kreuzzug musste im Zusammenhang mit dem Tod Kaiser Friedrichs I. Barbarossa 1190 in den Blick kommen. Kaiser Friedrich II., der 1229 den Zugang zu Jerusalem in Verhandlungen erreichte, wird in den Stoffplänen nicht genannt.

Eine Weichenstellung war die Koppelung von Kreuzzug und Grundinformation über den Islam, weil sie die Wahrnehmung der 1953 in Deutschland noch kaum präsenten Weltreligion mit einem europäisch-nahöstlichen Konflikt verband. In den achtziger Jahren fanden Walter Fürnrohr und Herbert Schultze in Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I bei Analysen zum Islam drei einschlägige Themen: Entstehungs- und Ausbreitungsphase bis 732, eben die Kreuzzüge und die Ausbreitung des Osmanischen Reiches.⁶⁰

0.3.2 Erste Beobachtungen zum Aufeinandertreffen von „Abendland“ und „Morgenland“ in deutschen Geschichtsbüchern

In den fünfziger Jahren stieß Ernst Weymar bei einer Untersuchung von Schulbüchern aus elf europäischen Ländern auf eine gemeinsame Abwehrhaltung gegen die Türkei und bei den fünf deutschen noch auf einen besonderen Akzent auf das christliche Abendland. „In vielen Lehrbüchern wird die Türkei als islamische Macht – bedingt durch das religiös oder weltanschaulich orientierte Geschichtsbild der Verfasser – in ihrem Gegensatz zur Christenheit oder dem Abendland gesehen und als ‚Gefahr‘ oder ‚Bedrohung‘ empfunden, und aus dem Gegensatz Christenheit – Islam wird in den Lehrbüchern die Gegenüberstellung Europa – Türkei, denn die Begriffe ‚Christenheit‘ oder ‚Abendland‘ werden häufig gleichbedeutend mit ‚Europa‘ gebraucht, obwohl jeder der Begriffe einen anderen Inhalt hat. Die Verwirrung ist in deutschen Lehrbüchern am größten. In ihnen spielt das ‚Abendland‘ eine besondere Rolle. In den Lehrbüchern der anderen Länder wird dieser Begriff nur selten gebraucht.“⁶¹

In einer ersten Generalkritik zur Darstellung des Islam in deutschen Geschichtsbüchern bewertete Martin Forstner 1971 die Informationen über „die Entstehung des Islam und die Zeit bis zu den Kreuzzügen“.⁶² Die Kreuzzüge waren aber nur ein terminus ad quem, da der Mainzer Arabist auf diese nicht einging.

⁶⁰ Fürnrohr, Walter: Der Islam im Geschichtsunterricht der Europäer, in: Kulturbegegnung in Schule und Studium (Hg. J. Lähnemann), Hamburg 1983, S. 55-63, S. 58. Schultze, Herbert: Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam, Braunschweig 1988, S. 273-321, S. 273.

⁶¹ Weymar, Ernst: Die neuere Geschichte in den Schulbüchern europäischer Länder, Braunschweig 1956, S. 22.

⁶² Forstner, Martin: Die Entstehung des Islam und die Zeit bis zu den Kreuzzügen in deutschen Geschichtslehrbüchern für die Oberstufe der höheren Lehranstalten, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 13, 1970/71, S. 191-213.

In der schon erwähnten Methodenanalyse bewertete Wolfgang Marienfeld von sieben 1966–1974 erschienenen Geschichtsbüchern die „Geschichtliche Weltkunde“ [F]⁶³ und „Fragen an die Geschichte“ [G]⁶⁴, aber auch „Spiegel der Zeiten“ [B]⁶⁵ in fast allen Belangen besser als die anderen. Bei den Kreuzzügen kam er zu folgendem Urteil: „Die durchaus komplexe Motivationsstruktur in der Kreuzzugsbewegung wird aufgehehlt; vor allem wird das naive Gruppendenken in der Kreuzzugsideologie aufgedeckt und auch in seinen Konsequenzen (Judenverfolgung und Blutbad von Jerusalem) sichtbar gemacht (F, G, B). Der heilige Krieg wird nicht nur als ein Faktum mittelalterlicher Geschichte vorgestellt, sondern in seinen Denkvoraussetzungen und Konsequenzen, damit in seinen Bewertungen problematisiert (B, F, G).“⁶⁶ Wenn drei von sieben Büchern gelobt werden, ist diese Berufung auf Marienfeld überraschend: „Bei der Darstellung der Kreuzzüge und der osmanischen Expansion bis nach Wien dominiert eine mehr oder minder einseitige Sehweise: Die Interessen der Kreuzfahrer – mitunter zu einer Kulturmission stilisiert – und die Person Prinz Eugens stehen unangefochten im Mittelpunkt, wohingegen die muslimische Betroffenheit durch die Kreuzzüge und der Wien-Belagerer Kara Mustafa kaum ins Bild gerückt werden.“⁶⁷ Die als Beleg angegebenen Seiten enthalten viel differenziertere Urteile über die Kreuzzugsdarstellungen und nichts zur osmanischen Expansion.

In scharfem Kontrast zu Wolfgang Marienfeld urteilte Mohamed Zaiane 1982 auf einer Tutzingener Tagung über die islam- und kreuzzugsrelevanten Passagen in „Geschichtliche Weltkunde“ [Wg. Hug 1974] und „Fragen an die Geschichte“ [H. D. Schmid 1978] vernichtend: „Hug kann sein Werk vielleicht revidieren, Schmid sollte jedoch, vorwiegend das 1. Kapitel über den Islam neu schreiben.“⁶⁸ Mühsam für den Nachvollzug ist, dass die kritisierten Texte nicht zitiert, ja nicht einmal genau genug benannt werden. Während man einem Vortrag als Kommentar zu Photokopien oder Folien gut folgen kann, hätte

⁶³ Marienfeld, Wolfgang: Schulbuch-Analyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 4, 1979, 2, S. 130-156, S. 136 „Bei F fällt positiv im Sinne des Arbeitsbuches die große Zahl der Arbeitsvorschläge auf, ebenso deren auf größere Sinnbezüge ausgerichtete didaktische Funktion. Eine Fülle weiterer, pädagogisch einfallsreicher Arbeitsvorschläge findet sich in den Schülerarbeitsheften 1 und 2. Auf der anderen Seite ist die Zahl der Quellen erstaunlich gering; bedauerlich auch, daß sie bei den Kreuzzügen alle derselben Herstellergruppe entstammen; positiv dagegen, daß sie überwiegend heuristisch genutzt werden, was auch für die eingesetzten Karten gilt.“

⁶⁴ Ebd., S. 135 „G ist das einzige unter den analysierten Büchern, das Quellen moslemischer oder sogar jüdischer Geschichtsschreiber zu den Kreuzzügen aufbietet (die byzantinische Geschichtsschreibung allerdings nur im Zusatzmaterial des Lehrerbegleitbandes) und das auch einen kontroversen Quelleneinsatz praktiziert.“

⁶⁵ Ebd., S. 147 „B nimmt mit etwas reicherer Medianausstattung, aber etwas stärker illustrierendem Einsatz und einer geringeren Zahl von Arbeitsaufträgen mehr eine mittlere, aber doch dem Typus des Arbeitsbuches angenäherte Stellung ein.“

⁶⁶ Ebd., S. 145.

⁶⁷ Strohmeier, Martin: Verschärfung des Kulturkonflikts – eine Analyse türkischer Geschichtsbücher, in: Türkisch als Muttersprache in der Bundesrepublik Deutschland (Hg. K. Kreiser/F. Pingel), Braunschweig 1987, S. 143-150, S. 147 unter Berufung auf „Wolfgang Marienfeld: Schulbuchanalyseverfahren am Beispiel von Schulbuchdarstellungen zum Thema Islam und Kreuzzüge, in: Geschichtsdidaktik 4 (1979), S. 130-156, hier 145f.“

⁶⁸ Zaiane, Mohamed: Islamische Geschichte in deutschen Geschichtsbüchern, in: Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer (Hg. W. Fürnrohr), Dortmund 1984, S. 141-159, S. 153.

hier für die Veröffentlichung nachgearbeitet werden müssen. Schon die Erscheinungsjahre der zitierten Werke unterscheiden sich in den Anmerkungen und der Literaturangabe, geschweige denn, dass Ausgaben differenziert würden. Auch wenn sich der Gymnasiallehrer eher auf die Islam-Darstellung bezog, wird einmal mehr erkennbar, dass es bei Schulbuchkritik nicht nur um Fragen sachlicher Vertretbarkeit oder innerer Stimmigkeit geht. Es kommt auch auf die Standorte an, von denen aus geurteilt wird.

0.3.3 „Die Kreuzzüge“ in Untersuchungen zur Friedenserziehung

Caspar Kuhlmann, Oberschulrat in der Bremer Kultusbehörde, warf Anfang der achtziger Jahre die Frage auf, warum Frieden und Friedenssicherung in Schulbüchern weniger Interesse galt als der Darstellung von Kriegen. So wollte er bei einer friedenspädagogischen Schulbuchanalyse nach folgenden Aspekten fragen: Nach der Bloßstellung von Gewalt, nach der Darstellung des Zirkels von Gewalt und Gegengewalt und von Akten der Verständigung inmitten von Konflikten und nach einer Erziehung zur Verständigung.⁶⁹ 1981 veröffentlichten Beobachtungen an vier in Bremen eingeführten Unterrichtswerken⁷⁰ folgte 1982 eine europäisch angelegte Studie. Kuhlmanns Beiträge zur Situation in BRD und DDR⁷¹ wurden von anderen Autoren und Autorinnen für die Schweiz⁷², Frankreich⁷³, England⁷⁴ und Polen⁷⁵ ergänzt. Dadurch sollten sowohl der „EG-Block im Westen“ als auch der „Ostblock“ und ein blockfreies Land berücksichtigt werden. In den ausländischen Beiträgen wurde den Kreuzzügen allerdings kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

Caspar Kuhlmann urteilte so über die Zusammenhänge von Christentum, Krieg und Frieden in den Reihen „Fragen an die Geschichte“ [1975–1979] und „Geschichtliche Welt-

⁶⁹ Kuhlmann, Caspar: Friedenserziehung als Untersuchungsgegenstand, in: Frieden – kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher (Hg. C. Kuhlmann), Frankfurt 1982, S. 17-28, S. 25-26.

⁷⁰ Kuhlmann, Caspar: Wechsel des Blickwinkels im Schulbuch. Friedenserziehung als Gegenstand von Schulbüchern, in: Neue Sammlung 21, 1981, S. 45-72, über Geschichtliche Weltkunde 1-3, Frankfurt 1975-1978; Fragen an die Geschichte 1-4, Frankfurt 1975-1979; Zeitaufnahme 1-2, Braunschweig 1978-1979; Reise in die Vergangenheit 1-4, Braunschweig 1973-1974.

⁷¹ Kuhlmann, Caspar: Das Thema Frieden in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland/Das Thema Frieden in den Geschichtsbüchern der Deutschen Demokratischen Republik, in: Frieden – kein Thema europäischer Schulgeschichtsbücher (Hg. C. Kuhlmann), Frankfurt 1982, S. 29-69/139-182, über Geschichtliche Weltkunde 1-3, Frankfurt 1975-1978; Fragen an die Geschichte 1-4, Frankfurt 1975-1979; Zeitaufnahme 1-3, Braunschweig 1978-1981; Reise in die Vergangenheit 1-4, Braunschweig 1973-1974; Zeiten und Menschen B 1-4, Paderborn 1977; Erinnern und Urteilen 1-4, Stuttgart 1979-1981; Blick in die Vergangenheit 1-4, München 1978-1980.

⁷² Martig, Peter: Das Thema Frieden in Geschichtsbüchern der Schweiz, in: ebd., S. 71-95 ohne Erwähnung der Kreuzzüge.

⁷³ Dingremont, Françoise: Das Thema Frieden in französischen Geschichtsbüchern, in: ebd., S. 97-115, S. 109 Bemerkung zu „Géo. Histoire“, das in den meisten angeschriebenen Schulen verwendet wurde: „Bei der Darstellung der Kreuzzüge arbeiten die Herausgeber mit kontrastierendem Quellenmaterial, das neben dem religiösen auch das Motiv des Handelsgewinnes und des Beutemachens betont.“

⁷⁴ Rooney, Martin: Das Thema Frieden in englischen Geschichtsbüchern, in: ebd., S. 117-138, S. 124 Bemerkung zu „John Ray: Headline History“: „Über die Kreuzzüge wird nur aus Sicht der kriegführenden Christen (I 54-58) geschrieben.“

⁷⁵ Ślawatycka, Felicja: Das Thema Frieden in den polnischen Geschichtsbüchern, in: ebd., S. 183-213 ohne Erwähnung der Kreuzzüge.

kunde“ [1975–1978]: „Schmid bietet eine Fülle von Quellen, aus denen sich der Leser ein selbständiges Bild machen kann. Es überwiegen insgesamt die Positivbeispiele von Friedenstätigkeit, Martyrium und Glaubenseifer; aber auch Zeugnisse gewalttätigen Eiferertums und Gewaltakte gegen Juden, Byzantiner und Mohammedaner [Muslime!] während der Kreuzzüge werden nicht ausgeklammert.“⁷⁶ Wolfgang Hug verfähre in der „Geschichtliche[n] Weltkunde“ kritischer mit Anspruch und Realität der christlichen Friedensbotschaft, so etwa bei den Kreuzzügen „(1/184) Der Papst ruft ‚zum Kriegsdienst Gottes auf, erobert die Stammburg Christi! ... Er wird das Ewige Leben empfangen, wenn er sein irdisches Leben auf diesem Kreuzzug verliert.‘ Die Metzeleien an rheinischen Juden werden dargestellt, zur Eroberung Jerusalems wird die – gegenüber dem Anonymus in Schmid [Schulbuch, HJB] unerbittlichere und ausführlichere – Quelle des Wilhelm von Tyrus herangezogen (1/187). Bei der Plünderung von Byzanz [...] verlor die Stadt, 900 Jahre lang Hauptstadt der christlichen Zivilisation..., in 3 Tagen nahezu alle ihre unersetzlichen Schätze‘ (1/190).“⁷⁷ Während Caspar Kuhlmann für die Kreuzzüge keine Beispiele von Gegengewalt und Verständigung nannte, hob er folgende Beispiele für eine Erziehung zur Verständigung durch eine „Blickwechsel-Methode“ hervor: „Mohammedaner sehen Christen, Christen sehen Mohammedaner (Hug 2/127, 132); die Eroberung Jerusalems 1099 aus christlicher und aus mohammedanischer Sicht; Ritter und Mohammedaner beim Schachspiel (Schmid 2/62).“⁷⁸ Dass die von Muslimen zurückgewiesene Bezeichnung „mohammedanisch“ nicht kritisiert und selber verwendet wird, ist ein Beispiel, wie auch problembewusste Analysen problembehaftet bleiben können.⁷⁹ Weil dies kaum vermeidbar ist, sollte man sich weniger mit den Schwächen von Schulbuchanalysen aufhalten, als an Stärken und konstruktiven Elementen orientieren. 1988 veröffentlichte Michael Joho eine „ideologiekritische Inhaltsanalyse unter friedenspädagogischen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten“ zur Frage, „inwieweit die Kreuzzugsthematik genutzt wird zur Vermittlung allgemeiner bzw. besonderer friedenserzieherischer Aussagen und Zusammenhänge“.⁸⁰ Die von Heinz Dieter Schmid 1985⁸¹ geforderte „Analyse schularten- oder jahrgangsspezifischer Argumentationsmuster“ bzw. das „didaktisch aufbereitete ‚Beiwerk‘ – Karten, Tabellen, Arbeitsfragen usw. – sowie Lehrer- und Schülerbegleitbände“ waren ausdrücklich nicht von Interesse.⁸² Von 27 zwischen 1967 und 1983 veröffentlichten Werken wurden 24 ausgewertet, da drei die Kreuzzüge nicht oder praktisch gar nicht behandelten. „Die Sichtung der Geschichtsbücher ergab, daß die Kreuzzüge überwiegend als religiös inspirierte Unternehmungen des christlich-europäischen Abendlandes, als Reaktion auf die islamische Bedrohung aus

⁷⁶ Kuhlmann, Caspar: Das Thema Frieden in Geschichtsbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: ebd., S. 29-69, S. 35.

⁷⁷ Ebd., S. 35.

⁷⁸ Ebd., S. 54.

⁷⁹ Ebd., S. 36.

⁸⁰ Joho, Michael: Die Darstellung der Kreuzzüge im Schulgeschichtsbuch – Aspekte zur Friedenserziehung, in: Internationale Schulbuchforschung 10,1988, S. 41-69, S. 42-43.

⁸¹ Schmid, Heinz Dieter: Was ein Schulbuchautor von wissenschaftlicher Schulbuchkritik erwartet, in: Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? (Hg. H. Schissler), Braunschweig 1985, S. 13-24.

⁸² Joho, Michael: Die Darstellung der Kreuzzüge im Schulgeschichtsbuch – Aspekte zur Friedenserziehung, in: Internationale Schulbuchforschung 10,1988, S. 41-69, S. 42-43.

der Sicht der Kreuzritter dargestellt werden. Die Gesamtbewertung fällt trotz des Verlustes der ‚heiligen Stätten‘ positiv aus, da die wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen auf Europa als bedeutsam eingeschätzt werden.⁸³ Ausgaben der „Geschichtliche[n] Weltkunde“ [Neuaufgabe 1979] und „Fragen an die Geschichte“ [1978] wurden en passant etwas besser bewertet als der Rest, weil sie Interessen und Wirkungsgeschichte etwas besser thematisierten.⁸⁴ Die mit dem Aufsatz in die Diskussion eingebrachten friedenspädagogischen Herausforderungen lassen sich mit den im Schlussabschnitt kursiv gesetzten Stichworten so beschreiben: Es geht um eine Offenlegung der Interessen, die Überwindung eines eurozentrischen Standpunktes, um „ideologiekritische Analyse der Kriegsbegründung“, „Gegenwartsbezug“ und eine „Theorie der Geschichte und des historisch möglichen Friedens“.⁸⁵

0.3.4 „Die Kreuzzüge“ im Kontext von Untersuchungen zur Integration von Ausländerkindern

In einer Programmschrift gegen „Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht“ rügte Hans Göpfert 1985 am bayerischen Hauptschullehrplan und dazu veröffentlichten Geschichtsbüchern unter anderem eine christentumsfreundliche Darstellung der Kreuzzüge. In den kreuzzugsrelevanten Abschnitten seines Buches beschäftigte er sich vorwiegend mit der „Geschichte für die Hauptschule 6“ [HS Bayern] von 1979.⁸⁶ Diese war zwar nur eines von sechs zugelassenen Hauptschulbüchern, doch eine gute Wahl, weil die Autoren hinsichtlich Quellenorientierung und Gestaltung ein innovatives Konzept verwirklichten. Ob die Kritik trifft, ist bei der Besprechung des Schulbuchs zu klären.⁸⁷

Im Gegensatz zu den Hauptschulbüchern strebte nach Göpferts Urteil die „Geschichtliche Weltkunde“ [2.A 1974] Verständnis für die Subjektivität von Geschichtsdeutung bzw. wohlwollendes Verständnis für den anderen an. „Das Buch ist für Gymnasiasten gedacht. Dürfen Hauptschüler im Gegensatz hierzu nur billige Kleingerichte im Geschichtsunterricht zu sich nehmen? Sind allerdings Hauptschüler ‚nur‘ die Benachteiligten im Bildungsprozess? Oder scheinen sie als Manipulationsobjekt besser geeignet?“⁸⁸ Hier hätte er die 1975–1981 an Hauptschulen zugelassene „Geschichtliche Weltkunde 1“ [HS Bayern] als Beispiel besserer Praxis nennen können, da sie auch die von Göpfert gelobten Lernzielangaben enthielt: „Früher pflegte man mit Stolz auf die Kreuzzüge zurückzublicken; heute werden sie kritisch gesehen. Du kannst versuchen, dir selbst ein Urteil zu bilden, indem du dich informierst, welche verschiedenen Interessen diese Unternehmen bestimmten und wie wenig die erklärten Ziele der Kreuzzüge mit den tatsäch-

⁸³ Ebd., S. 67-69 Schlussabschnitt „Die Schulbücher und die Friedenserziehung“, S. 67.

⁸⁴ Als offensichtlichste Belege, ebd., S. 44 mit je 10 Seiten größter Umfang aller Darstellungen, S. 51 „Geschichtliche Weltkunde „deutlichste Ausnahme“ bei den mangelhaft offengelegten Interessen der Darstellung, S. 67 in beiden Bänden immerhin „Problematisierung bzw. Aktualisierung von heiligen Kriegen“. “

⁸⁵ Ebd., S. 68-69.

⁸⁶ Göpfert, Hans: Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht, Düsseldorf 1985, S. 23-34 Der Gegner in der Geschichte: Objekt, Feind oder Mitmensch.

⁸⁷ Siehe Abschnitt 5.1.7 Geschichte für die Hauptschule 6 [HS Bayern 1978].

⁸⁸ Göpfert, Hans: Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht, Düsseldorf 1985, S. 57-58 Transparenz in der Geschichtsdeutung, subjektive Aneignung von Geschichte und wohlwollende Interpretation der gegnerischen Geschichte im Schülerbuch, S. 58 zum Schluss des Abschnitts.

lichen Folgen übereinstimmten. Durch die Beschäftigung mit den Kreuzzügen kannst du deinen Blick für fremde Kulturen erweitern und dir ein Bild über die Beziehungen Europas zum Orient im Mittelalter machen.“⁸⁹ Nichts weist aber darauf hin, dass sich der Regensburger Pädagoge mit allen in Bayern zugelassenen Geschichtsbüchern für die Hauptschule, geschweige denn alle weiterführenden Schulen beschäftigt hatte.

0.3.5 „Die Kreuzzüge“ im Kölner Projekt zur Darstellung des Islam in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern

1986 bis 1990 veröffentlichte das Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung fünf Bände mit Analysen zum Islam in deutschen Geschichts-, Religions-, Geographiebüchern und -lehrplänen sowie zwei Bände zur Erschließung bzw. Ergänzung des Projekts. Die Projektgruppe um die Kölner Religionswissenschaftler Abdoldjavad Falaturi und Udo Tworuschka hatte sich die von Wolfgang Marienfeld befürwortete qualitative Inhaltsanalyse auf der Grundlage eines detaillierten Kategoriensystems vorgenommen, bei gleichzeitiger Unterfütterung der Darstellung mit quantitativen Angaben. Ein Gegenelement zur Fragmentierung der Schulbücher sollten mehr oder weniger ausführliche „Schulbuchprofile“ bilden. 1991 erschien eine Zusammenfassung von Kernaussagen zum Islam im Gegenlicht unsachgemäßer Aussagen der untersuchten Schulbücher.⁹⁰ Monika Tworuschka analysierte unter anderem auch die meisten Geschichtsbücher zu den bayerischen Hauptschullehrplänen von 1971, 1978 und 1985, ohne jedoch Lehrplanänderungen und daraus resultierende Schulbuchveränderungen intensiver zu diskutieren.⁹¹ Wegen des anderen Interessenschwerpunkts ging es ihr nicht um eine vollständige Analyse der Kreuzzugsbewegung, wohl aber „ausgehend vom Prinzip der Multiperspektivität“ darum, ob alle Seiten in den Blick kamen und auch damalige und heutige Sichtweisen berücksichtigt wurden.⁹² Die Besprechung und tabellarische Dokumentation der Kreuzzugsdarstellungen war im Hauptwerk in Anlehnung an eine Gliederung von Hans Süßmuth⁹³ gegliedert.

Die Kategorien zu Darstellung der Kreuzzüge in deutschen Geschichtsbüchern in der Analyse von Monika Tworuschka 1986

| |
|--|
| „1. Entstehung der Kreuzzugsbewegung: 1.1 Aufruf Urbans II. 1.2 Kreuzzugsmotiv (politisch, wirtschaftlich, religiös). 1.3 Erschwerter Zugang zu den Heiligen Stätten durch die Machtübernahme der Seldschuken [Seldschuken!]. 1.4 Tradition der Bußwallfahrten. 1.5 Kreuzzug als Kampf des Abendlandes gegen die Ungläubigen (Heiden) u.ä. |
| 2. Der 1. Kreuzzug: 2.1 Organisation und Zusammensetzung des Kreuzzugs (Rolle der Fürsten und Ritter, Beteiligung von Kindern). 2.2 Verhältnis zum Oströmischen Reich. 2.3 Judenverfolgung in Europa. 2.4 Eroberung Jerusalems |

⁸⁹ Geschichtliche Weltkunde 1 [HS Bayern 1971], Frankfurt 1975 (978-3-425-03301-3), S. 143.

⁹⁰ Falaturi, Abdoldjavad/Tworuschka, Udo: Der Islam im Unterricht, Braunschweig 1991=2.A 1992.

⁹¹ Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986/Nachträge 1986-1988 zur Analyse der Schulbücher, Frankfurt 1990.

⁹² Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986, S. 200.

⁹³ Ebd., S. 190 Analyse der Kategorien von Dimension IV: Die Kreuzzüge/Süßmuth, Hans: Idee und Wirklichkeit des Heiligen Krieges, in: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht 10,1965/66, S. 5-48.

| |
|---|
| 3. Organisationsformen der Kreuzfahrer im Heiligen Land: 3.1 Kreuzfahrerstaaten, Königtum von Jerusalem. 3.2 Rolle der Ritterorden. 3.3 Zusammenleben mit Muslimen (Seßhaftwerden von Kreuzfahrern, Toleranz). 3.4 Wirtschaftliche Beziehungen zu Europa und Bedeutung der italienischen Küstenstädte |
| 4. Allmähliches Scheitern der Kreuzzugsidee: 4.1 Weitere Kreuzzüge. 4.2 Islamische Rückeroberung (Saladin). 4.3 Situation in der islamischen Welt. 4.4 Kulturaustausch |
| 5. Bedeutung und Kritik der Kreuzzüge: 5.1 Zeitgenössische christliche Bewertung und Kritik. 5.2 Heutige Bewertung und Kritik. 5.3 Zeitgenössische islamische Bewertung und Kritik. 5.4 Heutige Bewertung und Kritik. 5.5 Moderne Kreuzzugsideologien. 5.6 Vergleich Kreuzzüge und Ğihād.“ |

Als Zusammenfassung ihrer Analyse seien hier die Leitfragen und das Fazit zur Darstellung der Kreuzzüge zusammengestellt.⁹⁴

Die Darstellung der Kreuzzüge in deutschen
 Geschichtsbüchern in der Analyse von Monika Tworuschka 1986

| Leitfragen der Analyse | Fazit |
|--|---|
| 1. Werden unterschiedliche Beweggründe zur Entstehung des Kreuzzugsgedankens genannt, oder gelten die Kreuzzüge nur als Versuch zur „rechtmäßigen Wiedergewinnung der heiligen Stätten“ oder als „Kampf des Abendlandes gegen die Ungläubigen, Heiden“ etc.? | 1. Viele Bücher nennen die wichtigsten Kreuzzugsmotive sowohl für Papst und Kaiser als auch für die Teilnehmer, andere erwähnen nur einige Motive. In kaum einem Buch gelten die Kreuzzüge als „christliche Bemühung zur Wiedergewinnung der heiligen Stätten“ ohne jegliche Kritik. |
| 2. Werden bei der Eroberung Jerusalems die begangenen Grausamkeiten erwähnt, und wird dieses Ereignis aus der Sicht beider betroffener Parteien beschrieben? | 2. Die Grausamkeiten bei der Eroberung Jerusalems werden in fast allen Büchern beschrieben, in einigen sogar recht ausführlich. Ferner wird kritisiert, daß sich ein solches Verhalten nicht mit den Prinzipien des Christentums oder den Idealen des Rittertums vereinbaren läßt. Allerdings geben nur einige Bücher islamische Stimmen zu dem Ereignis wieder. |
| 3. Kommen das friedliche Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen vor und während der Kreuzzüge sowie die Entwicklung des Toleranzgedankens in diesem Zusammenhang zur Sprache? | 3. Das friedliche Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen sowie die Entwicklung des Toleranzgedankens kommen in vielen Büchern zur Sprache. Im allgemeinen handelt es sich dabei um schülerbezogene, sachkundige Ausführungen. |
| 4. Wird Hintergrundwissen über die Situation in der islamischen Welt gegeben, aus der z. B. die Rückeroberung unter Saladin (Salāh ad-Dīn) und andere Ereignisse deutlich werden? | 4. Hintergrundinformationen über die Situation in der islamischen Welt und die islamische Rückeroberung werden in nur wenigen Fällen gegeben. Es wird wie auch in anderen Zusammenhängen deutlich, daß islamische Geschichte nicht um ihrer selbst willen herangezogen wird, sondern nur, wenn dies zur Erhellung von für das Abendland relevanten Ereignissen notwendig erscheint. |

⁹⁴ Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986, S. 202 bzw. 215.

| | |
|--|---|
| 5. Wird dem Schüler Kreuzzugskritik aus damaliger christlicher und islamischer sowie heutiger christlicher und islamischer Sicht vermittelt? | 5. Sowohl damalige als auch heutige christliche Kritik an dem Unternehmen der Kreuzzüge ist in mehreren Büchern zu finden. Es gibt auch einige zeitgenössische islamische Bewertungen. Heutige islamische Stellungnahmen fehlen ganz. Insgesamt kann man sagen, daß die Kreuzzüge in den meisten heutigen Geschichtsschulbüchern kritisch gesehen werden. Es handelt sich jedoch vornehmlich um Kritik vom christlich-abendländischen Standpunkt. Das Prinzip der Multiperspektivität wurde nur in „Fragen“ annähernd verwirklicht. In einigen anderen Büchern werden islamische Quellen zwar vereinzelt einbezogen, aber zumeist nicht in einem Umfang, der die Argumente der islamischen Seite hinreichend veranschaulicht. |
| 6. Werden Vergleiche zwischen den Kreuzzügen und dem Ğihād gezogen? | 6. Direkte Vergleiche zwischen dem Heiligen Krieg im Christentum und dem islamischen Ğihād kommen selten vor. Allerdings wird vereinzelt auf die Entwicklung des Heiligen Krieges im Christentum und den Aufruf zum Ğihād durch Sultan Salāh ad-Dīn eingegangen. |

An dem in Bayern nicht zugelassenen „Fragen an die Geschichte 2“ 1978 lobte Monika Tworuschka „die Brillanz des Kreuzzugskapitels“, da es durch den Einbezug islamischer und byzantinischer Quellen „den Anspruch des Werkes auf Multiperspektivität erfüllt und damit unter den vergleichbaren Büchern eine einmalige Position einnimmt“⁹⁵. Zum Stichwort „Gegenkreuzzüge“, das hier, aber auch in den bayerischen Hauptschulgeschichtsbüchern „Geschichte für morgen 6“ [HS Bayern] und „Geschichte entdecken 6“ verwendet wird, merkte sie an: „Von ‚islamischen Gegenkreuzzügen‘ zu sprechen, ist nicht zuletzt deshalb unkorrekt, weil das Kreuz kein islamisches Symbol ist.“⁹⁶ Allerdings war der Begriff keine Erfindung der Schulbuchautoren, sondern stammte aus fachwissenschaftlichen Darstellungen der Kreuzzüge.⁹⁷ Bei der „Geschichtliche[n] Weltkunde“, die insgesamt sehr positiv bewertet wurde, ging Monika Tworuschka nur auf die Darstellung des Islam ein und nicht auf die Kreuzzüge.⁹⁸

Für einen Anschluss an Monika Tworuschkas Analyse sprächen die Existenz eines Rasters für eine Raumanalyse und inhaltliche Bewertung sowie die Anschlussmöglichkeit für den Vergleich mit Schulbüchern vor 25 Jahren. Kritiken, die im Blick auf das interdisziplinäre Projekt an die je nach Fach verschiedene Kategorisierung und den zu gerin-

⁹⁵ Ebd., S. 278-282 Fragen an die Geschichte, S. 282+281.

⁹⁶ Ebd., S. 211.

⁹⁷ Darstellung und Kritik: Köhler, Michael A.: Allianzen und Verträge zwischen fränkischen und islamischen Herrschern im Vorderen Orient, Berlin 1994, S. 115-162 Die Theorie der „Gegenkreuzzüge“, bes. S. 116-130.

⁹⁸ Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986, S. 282-286 Geschichtliche Weltkunde, Band 1 von 1979 und Band 2 der Bayern-Ausgabe von 1981.

gen Bezug Lehrplan-Schulbuch zu richten wären⁹⁹, fallen für diese Untersuchung nicht ins Gewicht. Es geht hier ja allein um Geschichtsbücher. Außerdem wird die im Kölner Projekt zu kurz kommende Verbindung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse grundsätzlich berücksichtigt. Andererseits waren die Kreuzzüge nur ein Nebenthema bei der Untersuchung der Darstellung des Islam und wurden in den Schulbuchprofilen kaum diskutiert. Vom tatsächlich gebotenen Material her würde deshalb ein Anschluss an die Kölner Analyse doch nicht so viel austragen, wie man zunächst erwarten könnte. Auch wurden 1991 im Empfehlungsband keine Empfehlungen zur Darstellung der Kreuzzüge ausgesprochen. Die vorhandenen Kommentare und Bewertungen werden bei der Einzelbesprechung der Schulbücher aufgenommen.

Das „Kölner Projekt“ war lange Zeit das Referenzprojekt zur Darstellung des Islam in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern und inspirierte auch Untersuchungen im Ausland. Diese erreichten jedoch bei weitem nicht den Zuschnitt der deutschen Analysen. Nach den Terroranschlägen des 11. September 2001 beauftragten die finanzierenden Bundesländer das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut mit einer neuen Studie zur Darstellung des Islam. Sie deckte denselben Fächerbereich ab wie das Kölner Projekt, erreichte aber nicht seinen Umfang.¹⁰⁰ In ihrer Analyse von Geschichtsbüchern fand Neşe Ihtiyar bei der Darstellung der Religion manches zu kritisieren, weil das Selbstverständnis von Muslimen kaum beachtet wurde. Dagegen lobte sie die Darstellung und Bewertung der Kreuzzüge: Sie „werden fast durchgehend aus christlicher und muslimischer Sicht dargestellt – dies nicht nur in Form von Quellauszügen, sondern auch anhand von Miniaturen, die einen Einblick in das alltägliche Leben der Menschen erlauben“.¹⁰¹ Hier erreichten die Schulbücher „ein hohes Maß an Multiperspektivität“.¹⁰² Zudem werde „herausgestellt, dass die Kreuzzüge kein Opfer für eine heilige oder gerechte Sache waren, sondern ein Politikum und dass sich die Muslime gegen diese Invasion gewehrt haben“.¹⁰³ Es ist bemerkenswert, dass einerseits die mangelnde Berücksichtigung des religiösen Selbstverständnisses der Muslime kritisiert und andererseits die Zurücknahme der religiösen Aspekte bei den Kreuzzügen auf ein Politikum gelobt wird. Damit wird für die eine Seite eingeklagt, was der anderen genommen werden soll. Konsistent wäre, bei beiden Seiten auf das Gemenge von, möglicherweise doch „echten“ und damit subjektiv bindenden, religiösen und nicht-religiösen Motiven zu achten.

0.3.6 „Die Kreuzzüge“ als fächerübergreifendes Thema

Bis in die sechziger Jahre war in den Lehrplänen der konfessionellen Volksschulen bei kirchengeschichtlich relevanten Themen eine Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht vorgesehen. 1979 jedoch konstatierte Gerhard Ringshausen im Handbuch der Geschichtsdidaktik, dass eine Kooperation dieser Fächer „selten“ sei. Neben

⁹⁹ Biener, Hansjörg: Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Didaktik, Hamburg 2006, S. 66-68/ Herausforderungen zu einer multiperspektivischen Schulbucharbeit, Hamburg 2007, S. 44-48.

¹⁰⁰ Ihtiyar, Neşe/Jalil, Safiye/Zumbrink, Pia: Der Islam in deutschen Schulbüchern (1995-2002), in: Internationale Schulbuchforschung 26,2004, S. 223-288, S. 288.

¹⁰¹ Ebd., S. 230.

¹⁰² Ebd., S. 230.

¹⁰³ Ebd., S. 230.

mangelnder Ausbildung, stofflicher Überlastung und Ideologisierungen nannte er als Grund „Animositäten gegenüber einer theologischen Betrachtung der Geschichte wie gegen den Religionsunterricht überhaupt“.¹⁰⁴

So wandte sich Wolfgang Hasberg mit seiner 1994 veröffentlichten Dissertation zur „Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I“¹⁰⁵ einem in der Geschichtsdidaktik in jüngerer Zeit wenig thematisierten Feld zu. Zum Eingang der Arbeit untersuchte der Geschichtsdidaktiker auch einige Geschichts- und Religionsbücher auf ihre Darstellung der Kreuzzüge und die Anschlussfähigkeit ans andere Fach.¹⁰⁶ Für letzteres kam er zu dem Fazit: „Daß Hinweise auf Kooperationsmöglichkeiten und -gefahren sich in den Schüler- und Lehrerhandbüchern selten finden, ist mithin nicht nur als ein Versäumnis der Verfasser, sondern als Defizit der beteiligten Fachdidaktiken zu betrachten, die sich dieser Problematik bislang kaum gewidmet haben.“¹⁰⁷

Bei „Fragen an die Geschichte“ eröffnete nach Hasbergs Urteil die Anlage als „Arbeitsbuch“ eine Vielzahl von Fragestellungen, beispielsweise „ob es überhaupt gerechte oder zu rechtfertigende Kriege geben könne, wessen [sic!] Interesse die Kreuzzüge gedient hätten (cui bono) und wie sich die verschiedenen Ausgestaltungen der Kreuzzugs idee zueinander verhalten hätten“¹⁰⁸. Die Kreuzzugsteilnahme auch mit „der aufrichtigen, wenn auch naiven Gläubigkeit der mittelalterlichen Menschen“¹⁰⁹ zu interpretieren, komme den Autoren allerdings weder im Lehrer- noch im Schülerbuch in den Sinn. Hier würden durch die genannten möglichen Ziele und die Auswahl der Texte vornehmlich politische und wirtschaftliche Interessen nahegelegt.¹¹⁰

Die „Geschichtliche Weltkunde“ bietet im Unterschied zu den „Fragen an die Geschichte“ ein in sich geschlossenes Kapitel über „Die Kreuzzüge und ihre Folgen“. Die einleitende Zielangabe, sich „ein Urteil zu bilden... wie wenig die erklärten Ziele der Kreuzzüge mit den tatsächlichen Folgen übereinstimmen“¹¹¹, wird aber, so Wolfgang Hasberg, gar nicht eingelöst: „Weder der erste Teil des Kapitels noch der zweite, in dem der Über-

¹⁰⁴ Ringshausen, Gerhard: Geschichtsunterricht und Religionsunterricht, in: Handbuch der Geschichtsdidaktik 2 (Hg. K. Bergmann u. a.), Düsseldorf 1979, S. 200-205, S. 204.

¹⁰⁵ Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994, S. 39-118 Curricula und Lehrpläne [für Gymnasien in elf westlichen Bundesländern und überblicksartig den „neuen“ Bundesländern] im Vergleich/S. 42-43 Fragenkatalog, S. 119-167 Bedingungen und Möglichkeiten eines kooperativen Schulbuchgebrauchs/S. 124 Fragenkatalog in Analogie zur Lehrplananalyse.

¹⁰⁶ Ebd., S. 119-143 Geschichtsbücher und ihre Analyse (S. 126-132 Das Arbeitsbuch [Fragen an die Geschichte], S. 132-143 Das kombinierte Lehr- und Arbeitsbuch [Geschichtliche Weltkunde, erinnern und urteilen, bsv Geschichte, Geschichte und Geschehen, Geschichtsbuch]), S. 143-162 Kirchengeschichte in Unterrichtswerken für den Religionsunterricht, S. 163-167 Möglichkeiten und Grenzen eines kooperativen Schulbuchgebrauchs.

¹⁰⁷ Ebd., S. 165.

¹⁰⁸ Ebd., S. 130.

¹⁰⁹ Ebd., S. 130.

¹¹⁰ Fragen an die Geschichte 2, Frankfurt 1975 (978-3-454-59020-4), S. 58-67. Fragen an die Geschichte 2. Lehrerbegleitband, Frankfurt 1979 (978-3-454-59071-6), S. 72-84, S. 73-75 Lernziele. Vgl. dazu auch 1.2.2 Klassische geschichtsdidaktische Rekonstruktionen der Kreuzzüge.

¹¹¹ So via Hasberg, Wolfgang: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994, S. 135.

griff auf Byzanz, der Aufstieg Venedigs, der Kulturaustausch mit dem Islam und die Ausbreitung der Osmanen behandelt werden, sucht die These des Abfalls von der ursprünglichen Idee zu verifizieren.¹¹²

0.3.7 Die Wahrnehmung der Kreuzzüge in islamisch geprägten Ländern

1994 untersuchte Fawzia al-Ashmawi 32 Schulbücher der fünften und sechsten Jahrgangsstufe aus sieben Mittelmeeranrainern auf die Darstellung des jeweils anderen.¹¹³ Dabei parallelisierte sie die arabisch-islamische Expansion und die Kreuzzüge, da diese jeweils einen wichtigen Aspekt in der gegenseitigen Wahrnehmung ausmachten. In den Büchern aus Spanien, Frankreich und Griechenland wurde die bedrohliche Ausbreitung islamischer Reiche beschrieben, in denen aus Tunesien, Ägypten und Jordanien der Abwehrkampf der Muslime gegen den Angriff der Kreuzfahrer.¹¹⁴ Die libanesischen Bücher verträten die europäische Sicht der Dinge, was Fawzia al-Ashmawi auf die mehrheitlich christliche Herkunft der Autoren zurückführte.

1986 forderte Ernst Hinrichs im Vorwort des Kölner Schulbuchprojekts zur Darstellung des Islam, es möge auch Analysen zur Darstellung des Christentums in der islamischen Welt geben.¹¹⁵ Ab 1999 wurden an den Universitäten Erlangen-Nürnberg und Rostock Schulbücher aus der Türkei und dem Iran sowie Ägypten und Palästina untersucht.¹¹⁶ Ab 2004 ging es in einem Nachfolgeprojekt um Algerien und Syrien bzw. Libanon und Jordanien¹¹⁷. Schon aus religionswissenschaftlicher Sicht zeigt sich in vielen Ländern ein weiter Weg zu einer sachgemäßen Darstellung des Christentums [Korrektur von Sachfehlern, Wahrnehmung der historisch einheimischen Christen, Darstellung des Christentums nicht allein aus der Sicht des Korans, sondern auch nach seinem Selbstverständnis]. 2003 dokumentierte Wolfram Reiss, der an sich die Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern untersuchte, in einem Aufsatz folgendes Nebenergebnis zur Darstellung Europas, „die sich stereotyp in allen Schulbüchern wiederfindet. [...] 1. Das christliche Abendland ist der ‚Erzfeind‘ der arabisch-islamischen Kultur. 2. Das christliche Abendland ist die kulturell niedriger stehende Kultur. 3. Der islamische Orient muß sich gegen das imperialistische Streben des christlichen Abendlandes verteidigen.“¹¹⁸ Die Hauptveröffentlichung 2005 wiederholte das Ergebnis.¹¹⁹ Ausgewogener erschienen

¹¹² Ebd., S. 136.

¹¹³ Al-Ashmawi, Fawzia: L'image de l'autre dans les manuels scolaires des pays des deux rives de la Méditerranée, in: Internationale Schulbuchforschung 18, 1996, S. 211-228.

¹¹⁴ Ebd., S. 220 europäische Sicht des Islam, S. 222-224 arabische Bewertung der Kreuzzüge.

¹¹⁵ Hinrichs, Ernst: Vorwort, in: Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986, S. V.

¹¹⁶ Reiss, Wolfram: Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder Ägypten und Palästina, Hamburg 2005. Bartsch, Patrick: Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Türkei und Iran, Hamburg 2005.

¹¹⁷ Dokumentationsband bei Abschluss dieser Arbeit noch nicht erschienen.

¹¹⁸ Reiss, Wolfram: Europa – Der Erzfeind der islamisch-arabischen Kultur?, in: Koexistenz und Konfrontation (Hg. M. Tamcke), Münster 2003, S. 35-49, S. 37.

¹¹⁹ Reiss, Wolfram: Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Ägypten und Palästina, Hamburg 2005, Sozialkunde [MS]: S. 183-187 Das westliche Christentum als Besatzer Ägyptens [S. 184-186 Kreuzfahrer], S. 188 Das westliche Christentum, der Feind der arabischen Kultur, S. 190-192 Europa blüht wegen der arabisch-islamischen Kultur auf; Geschichte [OS]: S. 253-261 Der An-

Wolfram Reiss die neueren palästinensischen Schulbücher: In ihnen werden die Kreuzzüge „als machtpolitische Auseinandersetzung geschildert, bei der religiöse Faktoren eine gewichtige Rolle spielten, während in Ägypten die Kreuzzüge als religiöse Auseinandersetzung geschildert werden, bei der dem Gegner die Wahrhaftigkeit der religiösen Motive abgesprochen wird“¹²⁰.

Die türkischen und iranischen Schulbücher wurden von Patrick Bartsch untersucht. In der Türkei werden militärische Auseinandersetzungen zwischen christlich bzw. islamisch geprägten Reichen in der Regel ohne religiöse Konnotationen dargestellt. Anders in den kreuzzugsrelevanten Abschnitten der Bücher für „Sozialkunde“ [6. Kl.], „Geschichte“ [9. Kl.] und „allgemeine türkische Geschichte“ [10. Kl.]: Hier werden zwar auch politische und wirtschaftliche Motive behandelt, doch wird das päpstliche Streben, Jerusalem den Muslimen zu entreißen und auch die Oberhoheit über die orthodoxe Christenheit zu gewinnen, betont.¹²¹ Regelmäßig wird auch der Kulturgewinn durch die Aneignung islamischer Lebensweise und Wissenschaft hervorgehoben, der in Europa einen erheblichen Entwicklungsschub auslöste und schließlich die Macht der Papstkirche brach. Im Fach „Osmanische Geschichte“ [11. Kl.] sind die Kreuzzüge kein Thema, werden aber europäische Heere als Kreuzfahrerheere charakterisiert. Doch, so Patrick Bartsch, bezeichne dieser Begriff weniger einen Religionskampf als das ständige Bemühen der Europäer, die Osmanen aus Europa zu vertreiben.¹²² Wo iranische Schulbuchautoren auf die Kreuzzüge eingingen, ähnelte die Darstellung der ägyptischen, insofern sie für den unzivilisierten Umgang Europas mit der zivilisierten Welt des Islam typisch seien¹²³: Wie im Zeitalter des Kolonialismus haben die Europäer grausam und rücksichtslos ihre Interessen verfolgt und sich die materiellen und geistigen Güter der überfallenen Völker angeeignet.

0.3.8 Zusammenfassung und Weiterführung

Die bisher zu den Kreuzzügen einschlägigen Schulbuchanalysen bemängelten islamwissenschaftlich problematische Inhalte, eine fehlende friedenspädagogische Orientierung und den fehlenden Blick für Schüler und Schülerinnen mit islamischem Traditionshintergrund. Dabei fällt auf, dass vor allem Defizite moniert wurden, während Hinweise auf Musterlösungen zu kurz kommen. Zweitens ist in den meisten Aufsätzen die Repräsentativität der Aussagen unklar. Drittens wird praktisch kein Bezug auf den Gesamthalt der Schulbücher genommen oder die Lehrpläne, auf die sie bezogen sind.

griff des christlichen Westens im Mittelalter: Die Kreuzzüge, S. 261-262 Die Muslime bringen dem christlichen Westen Kultur.

¹²⁰ Ebd., S. 483.

¹²¹ Bartsch, Patrick: Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder: Türkei und Iran, Hamburg 2005, S. 360 über Sozialkunde, S. 248-249+274 über Geschichte, S. 327-328 über Allgemeine türkische Geschichte.

¹²² Ebd., S. 312-315 über Osmanische Geschichte, S. 312.

¹²³ Ebd., S. 476-477 über Geschichte [2. Jahr Mittelschule], S. 488-490 Geschichte des Islam [3. Jahr Gymnasium], S. 507 Sozialwissenschaften [voruniversitäres Jahr].

Der Forschungsüberblick zeigt ferner, dass Schulbuchurteile kaum weiterhelfen bzw. manchmal mehr über die Perspektive der Urteilenden aussagen als über das Schulbuch. Das wird etwa an den gegensätzlichen Beurteilungen der renommierten Unterrichtswerke „Fragen an die Geschichte“ und „Geschichtliche Weltkunde“ deutlich. Noch deutlicher wird es an der „Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam“ im Kölner Projekt zur Darstellung des Islam in deutschen Lehrplänen und Schulbüchern. So wird bei der Untersuchung der Kreuzzugsdarstellungen 15 Hauptschulgeschichtsbüchern die Bewertung 2/3 gegeben, zweien die 3 und einem die 2/5.¹²⁴ Offenbar konnten sich die Bewertenden nicht einigen, ob es sich bei der Kreuzzugsdarstellung im bayerischen „Geschichte entdecken 6“ 1978 um eine „weitgehend richtige, für den Schüler aussagereiche Information von zufriedenstellender Länge“ [2] handelt oder um eine „tendenziöse, den Schüler unsachgemäß beeinflussende und unausgewogene Information“ [5].¹²⁵ Auch die häufigste Bewertung 2/3 ist nicht aussagekräftig, weil die 3 für eine „undifferenzierte, punktuelle oder zu allgemeine bzw. abstrakte, für den Schüler nicht ausreichende Information“ steht, also für das Gegenteil der 2.¹²⁶ Aus den Buchprofilen werden die Bewertungen der Kreuzzugsdarstellungen kaum plausibel, da sich Monika Tworuschka ihrem Hauptanliegen gemäß auf die Islam-Darstellung konzentrierte.

Den genannten Problemen will der Autor durch eine klar definierte Grundgesamtheit, die konsequente Verbindung von Lehrplan- und Schulbuchanalyse und einen fachdidaktisch akzentuierten better-practice-Ansatz in einem Referenzrahmen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Politik begegnen. Indem die Kreuzzugsdarstellungen sowohl in ihrer Eigenständigkeit als auch in Konkurrenz um die bessere Praxis untersucht werden, wird einerseits die investierte fachwissenschaftliche, fachdidaktische und gesellschaftspolitische Kompetenz der Autoren und Autorinnen gewürdigt und andererseits der Maßstab praxisferner Maximalforderungen vermieden. Ansätze oder Beispiele guter Praxis können aufgenommen, Probleme am konkreten Fall benannt und erläutert werden.

¹²⁴ Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986, S. 191-194.

¹²⁵ Ebd., S. 15-16.

¹²⁶ Ebd., S. 15-16.