

# Das Mittelalter - Quellgrund der Moderne für den postmodernen Schüler?<sup>1</sup>

Wolfgang Hasberg

---

## 1. Einleitung

*"In die Stadt eingedrungen, verfolgten unsere Pilger die Sarazenen bis zum Tempel des Salomon, wo sie sich gesammelt hatten und wo sie während des ganzen Tages den Unseren den wütendsten Kampf lieferten, so daß der ganze Tempel von ihrem Blut überrieselt war. Nachdem die Unsrigen die Heiden endlich zu Boden geschlagen hatten, ergriffen sie im Tempel eine große Zahl Männer und Frauen und töteten oder ließen leben, wie es ihnen gut schien. Bald durchheilten die Kreuzfahrer die ganze Stadt und rafften Gold, Silber, Pferde und Maulesel an sich; sie plünderten die Häuser, die mit Reichtümern überfüllt waren. Dann glücklich und vor Freude weinend, gingen die Unsrigen hin, um das Grab unseres Erlösers zu verehren."<sup>2</sup>*

Bei der dargestellten Szene handelt es sich um die Eroberung Jerusalems durch ein Kontingent des Ersten Kreuzzuges im Juli 1099. Der Autor ist ein normannischer Anonymus. Etwas genauer: ein namentlich nicht bekannter Vasall des süditalienischen Normannenfürsten Bohemund von Tarent, der - im Gegensatz zu den geistlichen Berichterstattern des Ersten Kreuzzuges - als Augenzeuge und als Ritter an den Kampfhandlungen teilgenommen hat.<sup>3</sup>

Fast zur selben Zeit macht ein anderer Normannischer Anonymus von sich reden. Demselben Volke entstammend, liegt seine Heimat viel weiter im Norden. Seine Spur führt uns in das ferne England, das die Normannen 1066 erobert hatten, nachdem ein Teil von ihnen sich als Söldner in Süditalien verdingt hatte, wo er eigene Herrschaften und schließlich das normannische Königreich Sizilien begründete. Er war auch kein Ritter, der anonyme Normanne, um den Pellens sich verdient gemacht hat. Er war Kleriker und verfaßte um 1100 in der Normandie, der Heimat der Normannen, eine singular überlieferte Traktatensammlung. Wir wissen nicht einmal, ob es sich um einen einzelnen oder um eine Reihe von Autoren handelt, welche die von Pellens edierte Handschrift zusammengetragen haben.<sup>4</sup> Auf alle Fälle finden sich in dem Text "fast alle Probleme der Kirchenlehre und Politik seiner Zeit behandelt, alle gleich originell, überraschend und lebendig."<sup>5</sup> Pellens hat ihn unter dem Leitbegriff des *Kirchendenkens* analysiert. Dabei geht es ihm nicht um ekklesiologische Aspekte, sondern um "zeitbedingte Formung und Formulierung der Strukturkonzepte oder Ordnungsvorstellungen von der christlichen Gesellschaft ... Wenn man in dem Terminus 'Gesellschaftsdenken' den säkularisierten Unterton ausklammern könnte, wäre dieser mit 'Kirchendenken' austauschbar."<sup>6</sup> Auf diese Weise gewinnt er den Traktaten Auskunft über mittelalterliche Ordnungsvorstellungen in ihrer christlichen Prägung ab. Wie sehr die einzelnen Traktate bemüht sind, Antworten auf zeitliche Orientierungsprobleme wie Investiturstreit und Kreuzzugsbewegung zu geben, deckt u.a. der Traktat *De primatu ecclesie Hierosolimitane* auf, der Rom den Vorrang bestreitet und Jerusalem wieder in den Mittelpunkt

---

<sup>1</sup>Gekürzte Fassung des in Weingarten vorgetragenen Referats. In weniger komprimierter Form erschienen in GPD 27 (1999), S. 282-296.

<sup>2</sup>Hug, W.: *Geschichtliche Weltkunde. Quellenlesebuch*, Bd 1, Frankfurt a.M. 1981, S. 237. Vgl. die kritische Edition der *Gesta Francorum*, ed. Hill, R. (Ed): *The Deeds of the Franks and the other Pilgrims to Jerusalem*, Oxford 1962, S. 91 f.

<sup>3</sup>*Gesta Francorum*, a.a.O., S. XI - XVI.

<sup>4</sup>Pellens, K.: *Das Kirchendenken des Normannischen Anonymus*, Wiesbaden 1973, S. 27 - 31.

<sup>5</sup>Kantorowicz, E. H.: *Die zwei Körper des Königs*, München 1990 (Orig. Princeton 1957), S. 64.

<sup>6</sup>Pellens (wie Anm. 4), S. 47.

der (christlichen) Welt rückt.<sup>7</sup>

Kirchendenken spielt in der Schulhistorie bei der Thematisierung der Kreuzzüge ebenso wie der Normannische Anonymus keine Rolle. Selbst sein gleichfalls unbekannter Zeitgenosse tritt in ihr allenfalls gelegentlich in Erscheinung. In der Regel findet anstelle des zeitgenössischen Berichts des normannischen Augenzeugen in den Schulgeschichtsbüchern Wilhelm, der Bischof von Tyrus, den Vorzug, der zwar im Abstand von nahezu 100 Jahren über die Ereignisse in Jerusalem berichtet, dessen Rapport aber der dramatischere, um nicht zu sagen der blutrünstigere ist.<sup>8</sup> Dementsprechend wird der Text durch Arbeitsfragen erschlossen: Es geht darum, das Vorgehen der christlichen Ritter zu brandmarken, quasi auf der Folie der UNO-Menschenrechts-Charta als Vergehen gegen ethnische oder religiöse Minderheiten zu verurteilen. Nur selten wird dabei historisch gedacht, d.h. zeitgenössische Maßstäbe zur Beurteilung angelegt.<sup>9</sup> Entsprach es nicht dem Ritterethos, dem bei der Schwertleite geleisteten Eid, die Kirche, insonderheit Witwen, Waisen und Kleriker, zu verteidigen und *contra sevitiem paganorum* zu schützen - gegen die Wut der Heiden also?<sup>10</sup> Diese Reflexionsebene wird in der Schulbuchliteratur selten erreicht - vielleicht bewußt umgangen, um schneller als Ziel zu gelangen!

Diese Gepflogenheiten werfen ein markantes Licht darauf, wie das Mittelalter - ausweislich der Lehrpläne und Schulbücher - im Unterricht Berücksichtigung findet. Zwar erscheint eine Thematisierung der Kreuzzugsbewegung mit dem Hinweis auf ihre herausragende Stellung gerechtfertigt, wenn man die Epoche mit A. Atiya als "an age ... of faith and war" bezeichnet.<sup>11</sup> Dann mag sie als eine idealtypische Erscheinung mittelalterliche Gegebenheiten im Unterricht repräsentieren. Doch drängt sich der Eindruck auf, es sei vielmehr die Faszination des Phänomens, die Lehrplanmachern und Schulbuchautoren suggeriert, der Gegenstand sei einer, der das Interesse der Schüler auf sich zu ziehen vermöchte, eben weil die in ihm sich Ausdruck verschaffende Verbindung von Glaube und Kampf - mit heutigen Augen betrachtet - Befremden hervorrufen muß.

Doch das Fremde ist Staffage! Bis auf den Grund des Fremden zu gehen, das ist nicht beabsichtigt! Das Vordergründige wahrzunehmen, reicht hin, um es zu verurteilen! Was soll die Auseinandersetzung mit dem christlich-ritterlichen Ethos? Massaker aus religiösen Motiven, die sind aus moderner Sicht zu verurteilen! Das soll der moderne Schüler lernen! Religiöse Motive zu eruieren - was soll das dem modernen Schüler bringen, der in erster Linie säkularisiert und deshalb gewohnt ist, hinter allem Religiösen nicht nur Dubioses zu sehen, sondern Ideologie zu vermuten? Soweit das Mittelalter - wie jede Epoche - nicht verkürzt um seine grundlegende Merkmale behandelt werden darf, stellt sich mit Nachdruck die Frage, inwieweit es denn überhaupt Quellgrund der Moderne sein kann - und das für

---

<sup>7</sup>Pellens, K.: Die Texte des Normannischen Anonymus, Wiesbaden 1973, S. 84 -90.

<sup>8</sup>So u.a. bei Rossa, E./ Stierstrofer, K.: Geschichte für Realschulen, Bd 1, Bamberg 1971, S. 87. Filser, K. u.a.: Geschichte entdecken, 6. Schuljahr, Bamberg 1978, S. 55. Hug, W. (Ed): Geschichtliche Weltkunde. Dreibändige Ausgabe, Bd 1, 4.Aufl. Frankfurt a.M. 1979, S. 187 f. Schwandner, J. (Ed): Erlebnis Geschichte 6, München 1986, S. 65. Hug, W. (Eds): Unsere Geschichte. Vierbändige Ausg., Bd 1, Frankfurt a.M. 1987, S. 203. Heinloth, B. (Ed): Geschichte für Gymnasien 7, München 1992, S. 68 f. u. Askani, B./ Wagener, Elmar (Eds): Anno, Bd 2, Braunschweig 1995, S. 35. Vgl. Huygens, R.B.C. (Ed): Guillaume de Tyr: Chronique (CC, Cont. Mediaevalis, Bd 63 u. 63 a), Turnhout 1986.

<sup>9</sup>Eine platte Verurteilung kommt in den neueren Büchern kaum mehr vor. Gelegentlich wird nach der Christlichkeit des Vorgehens gefragt (Geschichte entdecken, a.a.O., S. 55 u. Anno, a.a.O., S. 35) und das Vorgehen der Kreuzritter mit den erlittenen Strapazen der Kreuzfahrt konfrontiert (Geschichte für Realschulen, a.a.O., S. 86 f. Geschichte entdecken, a.a.O., S. 54 f.) Häufig werden muslimische und christliche Berichte über die Eroberung einander gegenübergestellt, z.B. Pandel, H.-J. (Ed): Geschichte konkret 1, Hannover 1995, S. 160 f. Cornelissen, Joachim u.a.: bsv-Geschichte 2 N, München 1991, S. 53. Bei Hofacker, H.-G./ Schuler, Th. (Eds): Geschichtsbuch, Bd 2, Berlin 1986, S. 50 wird ein falsches Bild suggeriert, wenn lapidar festgestellt wird: " ... als schließlich im Juli 1099 Jerusalem belagert und erobert wurde. Wie arabische Quellen berichten, müssen die Europäer ein umfaßbares Blutbad angerichtet haben."

<sup>10</sup>So ein Schwertsegen aus dem 11. Jahrhundert, zit. nach Erdmann, C.: Die Entstehung des Kreuzzugsgedankens, Stuttgart 1935, ND Darmstadt 1980, S. 329 f.

<sup>11</sup>Atiya, A. S.: Crusaders, Commerce and Culture, Bloomington 1962, S. 20.

postmoderne (?) Schüler. Welches Bild haben diese vom Mittelalter, das so gern als ein finsternes beschrieben wird, um deutlich zu machen, wie wenig modern es war. Kann ein solch "unmodernes" Zeitalter nicht getrost entlegene Vergangenheit bleiben?<sup>12</sup>

## 2. Empirisch belegte Schülereinstellung zum Mittelalter im Wandel der Zeit

Fragt man - weniger um die Auswirkungen der gängigen Unterrichtspraxis als vielmehr die Voraussetzungen möglicher Innovationen zu erkunden – danach, welches Mittelalter-Bild die Schüler tatsächlich besitzen, dann sticht zunächst die geringe Anzahl erfahrungswissenschaftlicher Studien zu mediävisten Inhalten des Geschichtsbewußtseins ins Auge.<sup>13</sup>

Sucht man nach Entwicklungen, die auf die geschichtsdidaktische Wende zu Beginn der 70er Jahre zurückgehen, von welcher der Mittelalterunterricht in besonderer Weise betroffen war, läßt sich eine solche im Regreß romantisch-nationalistischer und romantisch-katholischer Deutungsweisen der Epoche vermuten, den Borries bereits 1988 bei Befragungen feststellen konnte. Belegen läßt sich ein solcher Wandel wegen der voneinander abweichenden Fragestellungen, Instrumente, Erhebungs- und Auswertungsverfahren empirischer Studien vor und nach dieser Wende letztgültig nicht. Versucht man eine inhaltliche Zusammenschau, ergibt sich:

- Bei den Jugendlichen stößt das Mittelalter weder vor noch nach 1970 auf eine besondere Bevorzugung. Eher ruft es Ablehnung hervor.<sup>14</sup>
- Insgesamt herrscht unter den Jugendlichen ein Negativbild der Epoche vor, hinter dem offensichtlich die Internalisierung einer konventionellen Epochendeutung steht, ohne daß neuere Untersuchungen genauern Aufschluß darüber zuließen, inwieweit mediävistische Kenntnisse diese Einschätzung in Frage stellen oder stützen.<sup>15</sup>
- Im Geschichtsbewußtsein der unterschiedlichen Probandengruppen erweist das Mittelalter sich nicht als Quellgrund der Moderne, sondern als Refugium, in dem moderne (Moral-) Maßstäbe zur Anwendung kommen, so daß es einer unhistorischen, posthistoristischen Einschätzung unterworfen wird. Die darin zum Vorschein kommende Unfähigkeit, historischen Wandel wahrzunehmen, gehört

---

<sup>12</sup>Vgl. die Frage von Uffelman, U.: Geschichte des Mittelalters für den Schüler der achtziger Jahre - Entlegene Vergangenheit oder Aufbruch in die Gegenwart? In: Lückerrath, C.-A./ ders. (Eds): Geschichte des Mittelalters. Gesellschaftsprozeß als Leitthema des Unterrichts, Düsseldorf 1982, S. 11 - 21.

<sup>13</sup>Empirisch fundierte Hinweise zum Mittelalter-Bild finden sich u.a. bei Küppers, W.: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, 2. erg. Aufl. Bern/ Stuttgart 1966, S. 50 - 60. Schöter, E.-E.: Jugendalter und Geschichte, phil. Diss. Kiel 1964, Masch. S.73 - 85. Hug, W.: Das Mittelalter im Geschichtsbewußtsein der Jugend heute, in: Bauer, C. u.a. (Eds): Speculum Historiale (Fs J. Spörl), Freiburg/ München 1965, S. 720 - 727. Mielitz, R.: Das Faktenwissen der Studienanfänger, in: ders. (Ed): Das Lehren der Geschichte, Göttingen 1969, S. 90 - 102, insb. S. 100. Oehler, H.: Geschichtswissen und Geschichtsbild der Abiturienten, in: ebd., S. 46 - 55, insb. S. 48. Borries, B. v.: Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, Stuttgart 1988, insb. S. 143 ff. Ders.: "Glanzvolle Ritterzeit" oder "bäuerliche Leibeigenschaft"? Mittelalter-Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern, in: GI 11/ 1989, S. 4 - 7. Ders.: Geschichtsbewußtsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988, in: ders.: Pandel, H.-J./ Rüsen, J.: Geschichtsbewußtsein empirisch, Pfaffenweiler 1991, S. 121 - 220, insb. S. 169 f. Ders.: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, Weinheim/ München 1995, insb. S. 53 - 60 u. 123 - 152. Ders.: Jugend und Geschichte, Opladen 1999, S. 41 ff., 216 ff.. Borries, B. v.: Kindlich-jugendliche Geschichtsverarbeitung in West- und Ostdeutschland, Pfaffenweiler 1992, S. 27 - 30. Körber, A.: Chronological Knowledge, Historical Associations and Historico-Political Concepts, in: Angvik, M./ Borries, B. v. (Eds.): Youth and History, Bd 1, Hamburg 1997, S. 106 - 152, hier S. 112 - 119.

<sup>14</sup>Vgl. Rüsen, J. u.a.: Geschichtsbewußtsein von Schülern und Studenten im internationalen und interkulturellen Vergleich, in: Borries, B. v./ ders.: Geschichtsbewußtsein im interkulturellen Vergleich, Pfaffenweiler 1994, S. 79 - 203, hier 182 - 184, wo das Mittelalter als eine bevorzugte Epoche nicht auftaucht, sowie jüngst Kindervater, A./ Borries, B. v.: Historical Motivation and Historical-political Socialization, in: Angvik/ Borries (wie Anm. 13), S. 62 - 105, hier S. 71.

<sup>15</sup>Vgl. Borries: Das Geschichtsbewußtsein der Jugend, a.a.O, S. 220 - 231.

- zu den in erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen mehrfach ausgemachten Defiziten.<sup>16</sup>
- Erweisen die Probanden sich als unfähig, sich in die mittelalterliche Situation hineinzusetzen, deckt dies einen gravierenden Mangel an Fremdverstehen auf, der offensichtlich in der unhistorischen Sichtweise begründet liegt. Dieser Mangel läßt sich nicht nur auf andere Epochen übertragen,<sup>17</sup> sondern zählt ebenfalls zu den Ergebnissen, die immer wieder durch empirische Studien aufgedeckt wurden.
  - Schließlich ist die Einstellung der Jerusalem-Situation gegenüber durch eine "psychologische Asymmetrie von Akzeptanz und Protest" geprägt, die im Ergebnis zu einer gewissen Beliebigkeit führt, wie sie sich in der Verweigerung einer Stellungnahme zur Eroberung der Stadt ausdrückt.<sup>18</sup>

Wenn man in einem groben Aufriß unter Postmodernität einen überzogenen Kritizismus versteht, der durch radikalen Pluralismus und Relativierung gekennzeichnet ist, indem er von der Existenz nicht einer, sondern einer Vielzahl konkurrierender Wahrheiten (J.-F. Lyotard) ausgeht,<sup>19</sup> dann mag man einen solchen hinter den Mittelalterausagen der Schüler vermuten. Postmoderne Anflüge sind nicht zu verkennen, wenn die Epoche von den Älteren vorbehaltlos kritisiert und wenn eine verbindliche Stellungnahme verweigert wird. Doch es gibt ihn nicht, den postmodernen Schüler! Vielmehr sind es konventionell-moderne Sichtweisen, die dem Fremdverstehen der Epoche im Wege stehen. Sie werden im Sozialisationsprozeß des Geschichtsbewußtseins in Form konventioneller Deutungsmuster erworben. Das betrifft nicht nur den Umgang mit dem Mittelalter, sondern die Beschäftigung mit der Geschichte überhaupt.<sup>20</sup> Wenn Borries im Ergebnis seiner repräsentativen Studie nicht zu einem konsistenten Modell des Geschichtsbewußtseins gelangt, sondern ein Netz von "mentalinen Inkonsistenzen" knüpft, in welches das je individuelle Geschichtsbewußtsein eingelagert ist, zeigt dies nur, wie schwer das offenbar ambivalent strukturierte historische Bewußtsein positivistisch zu greifen ist.<sup>21</sup> Die von ihm konstatierte, aber nicht erklärte Dichotomie von Faszination und moralischer Verwerfung des Mittelalters kann nicht wunder nehmen, wendet man den Blick auf die öffentliche Geschichtskultur: Mediävistische Ausstellungen, Romane und Filme entwickeln hier eine enorme Anziehungskraft. Dabei macht wohl eher das fremdartig Schillernde, das sich von der Gegenwart Abhebende und wohl kaum das strukturell Vergleichbare das Faszinosum aus. Wie soll in Anbetracht eines derart zwiespältigen und rückwärts gewandten Epochenverständnisses das Mittelalter von einer entlegenen Vergangenheit zum Quellgrund der Moderne werden?

### 3. Von der entlegenen Vergangenheit zum Quellgrund der Moderne

Obwohl das Mittelalter in der schulischen Geschichtssozialisation eine zentrale Stellung einnimmt, spielt es in der Geschichtsdidaktik seit jeher eine merkwürdig marginale Rolle. An Gesamtkonzeptionen, die das Zeitalter als epochale Struktur didaktisch zu durchdringen und zu erschließen suchen, besteht ein gravierender Mangel.

Als einer der ersten hat - nachdem die personalen Mittelalterkonzepte (H. Heimpel, H. Beumann) sich als nicht länger haltbar erwiesen hatten - Pellens sich der "Didaktik mittelalterlicher Stoffe" - wie er es nennt - zugewandt und gefordert, das Zeitalter durch eine entsprechende Behandlung zum *Quell-*

<sup>16</sup>Ebd., S. 128 - 152. Vgl. Rösen u.a. (wie Anm. 14), S. 192 f. u. 202.

<sup>17</sup>Borries, B. v.: Historische (Re-) Konstruktion, moralisches Urteil und bemerkter Wandel, in: ders./Pandel, H.-J. (Eds): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, S. 173 - 195.

<sup>18</sup>S. ders.: Das Geschichtsbewußtsein der Jugend, a.a.O., S. 138 f.

<sup>19</sup>So Gross, M.: Von der Antike bis zur Postmoderne. Die zeitgenössische Geschichtsschreibung und ihre Wurzeln, Wien u.a. 1998, S. 383. Vgl. die Beiträge zu "Herausforderungen durch die Postmoderne" in: Küttler, W./ Rösen, J./ Schulin, E. (Eds): Geschichtsdiskurs, Bd 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte, Frankfurt a.M. 1993, S. 17 - 93.

<sup>20</sup>Vgl. Borries: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher, a.a.O., S. 147 - 152, insb. S. 152.

<sup>21</sup>Ebd., S. 384 ff.

grund der Moderne zu machen, in ihm also die Wurzeln der Gegenwart aufzudecken. Mit Entschiedenheit plädiert er dafür, sich nicht länger auf das Einprägen von Einzelheiten und Namen zu konzentrieren, sondern sich der Strukturen mittelalterlicher Herrschaftsorganisation zuzuwenden. Bereits 1967 trat er für eine gegenwartsbezogene Zugangsweise ein und fordert "zentrale Termini des gesellschaftlichen und politischen Lebens" in ihrem Wandel durch die Jahrhunderte zu thematisieren, um den Spannungsbogen von Kontinuität und Wandel gesellschaftlicher Institutionen auszuleuchten.<sup>22</sup> Auf diese Weise ließen sich zwar in der Vergangenheit vorgefundene Lösungsversuche (bspw. kommunale Verwaltungsmodelle) nicht in die Gegenwart übertragen, wohl aber als Alternativmodelle in kritisch-argumentative Entscheidungsfindungsprozesse einbeziehen. Neben dieser "strukturgeschichtlichen" Betrachtungsweise, die noch keineswegs auf das Paradigma einer historischen Sozialwissenschaft festgelegt war, brachte Pellens einen weiteren Gesichtspunkt in die Diskussion ein, indem er auf die Notwendigkeit der Kooperation mit anderen Fächern, in denen mittelalterliche Stoffe behandelt werden, aufmerksam machte. Während dieser Hinweis in der Disziplin kaum Resonanz gefunden hat, setzte sich zu Beginn der 70er Jahre eine stärker sozialgeschichtliche Betrachtungsweise der Epoche auch in der Didaktik durch.<sup>23</sup>

Gebündelt finden sich die Neuansätze im einzigen Gesamtentwurf zu einer Didaktik des Mittelalters, den 1978 Uffelmann vorgelegt hat: Die Dialektik von Alterität und Kontinuität aufgreifend, bezeichnet er das Mittelalter als das "nächste Fremde der Neuzeit". Sein sozial- und strukturgeschichtlich ausgerichteter Curriculumvorschlag, der die Epoche als eine in sich geschlossene Einheit behandelt, versucht sichtbar zu machen, wie die moderne Gesellschaft in einem dynamischen Prozeß aus der mittelalterlichen hervorgegangen ist, wie bspw. die Stände und Schichten der Neuzeit ihre Keimzelle in der familia der hochmittelalterlichen Grundherrschaft besitzen.<sup>24</sup>

Die Dynamik des Gesellschaftsprozesses soll in dieser abgeschlossenen Einheit greifbar werden, indem in einem strukturanalytischen Dreischritt zunächst die Formation der archaischen, frühmittelalterlichen Periode (bis ca. 1200), sodann die Bedingungen des Strukturwandels und schließlich die Auswirkungen des Wandels im späteren Mittelalter im Unterricht thematisiert werden. Konkrete Inhalte werden durch den zweilagigen Filter der Kategorie "Bedeutsamkeit für Identitätsgewinnung" gewonnen, worunter "Ursachen gegenwärtiger Probleme" und "gelebte und gedachte Möglichkeiten menschlicher Existenz" subsumiert werden, Sinn- und Wirkzusammenhang also. Über die Kombination beider Stränge entsteht eine Strukturskizze der Epoche, die geeignet erscheint, aufgrund der Auswahl und des Arrangements von Inhalten eine Lehrplanung im epochalen Zusammenhang des Mittelalters zu begründen. Beschränkt diese sich auf den traditionellen Mittelalterbegriff, vermeidet sie doch zugleich, das Zeitalter ereignisgeschichtlich oder als statische Einheit zu behandeln. Durch die aufgezeigte Binnendifferenzierung wird ihm nicht nur eine im Unterricht auch für die Schüler nachvollziehbare Dynamik verliehen, sondern eine, die über die Epoche hinausweist, weil die strukturgeschichtlichen Befunde immer auch Überdauerndes, spätere Gesellschaften Prägendes enthalten.

Während Pellens von gesellschaftlichen Phänomenen ausgeht und in den (soziologischen) Begriffen eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart ausmacht, nimmt Uffelmann die anthropologische Kategorie des *Bedürfnisses* zum Ausgangspunkt. Um im Unterricht thematisiert werden zu können, muß ein fachwissenschaftlicher Inhalt das (subjektive) Interesse der Schüler erregen, d.h. er muß *Betroffenheit* auslösen. Geeignet erscheint dazu der Weg über die *Bedürfnisreflexion*. Die Erkenntnis der strukturellen Analogie von vergangenen und gegenwärtigen Bedürfnissen soll *Betroffenheit* auslösen. Die Einsicht - um ein simples Beispiel zu wählen -, daß ebenso wie der heutige Mensch der mittelalterliche seine physiologischen Bedürfnisse durch Arbeit zu befriedigen suchte, soll Interesse wecken, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Bedürfnisbefriedigung zu eruieren. Ein entsprechendes

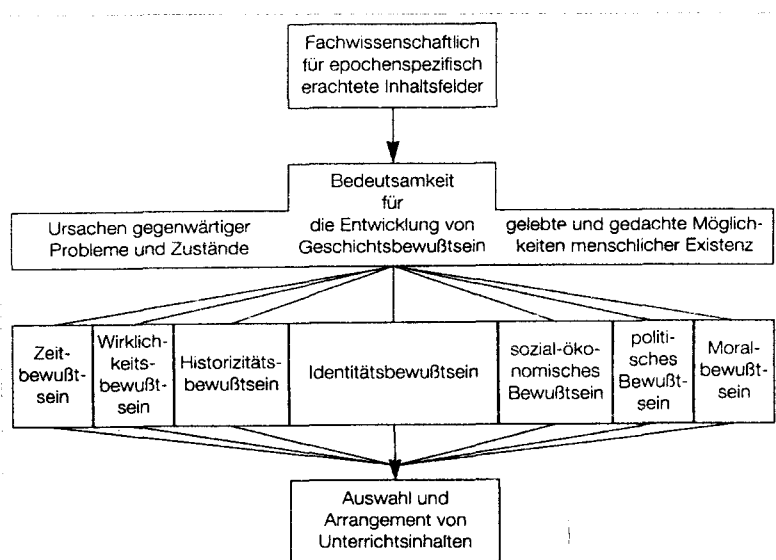
---

<sup>22</sup>Pellens, K.: Quellgrund der Moderne. Zur Didaktik mittelalterlicher Stoffe, in: Die höhere Schule 20 (1967), S. 217 - 222, hier S. 218.

<sup>23</sup>Zur Entwicklung der "Mittelalter-Didaktik" s. Hasberg, W.: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Trier 1994, S. S. 313 - 331 sowie ders.: Lehrplanung im epochalen Zusammenhang, in: PW 50 (1996), S. 11 - 15.

<sup>24</sup>Uffelmann, U.: Das Mittelalter im historisch-politischen Unterricht. Düsseldorf 1978, S. 49 ff. u. 62.

Vorgehen stellt nicht nur höchste Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit der Schüler, die vor dem Zugriff auf den historischen Gegenstand ihre eigenen Bedürfnisse reflektieren sollen. Unter motivationalen Aspekt erscheint zudem kaum vorstellbar, daß ein solches Konzept auf Dauer trägt. Trotz des konsistenten und epochenspezifischen Curriculums erscheint deshalb eine stärkere Gewichtung der Adressaten - nicht erst auf der Vermittlungsebene - vonnöten.



Um die Stellung des Mittelalters im Geschichtscurriculum zu projektieren, bedarf es der Klärung, welchen spezifischen Beitrag die Beschäftigung mit mediävistischen Inhalten zur Ausbildung des Geschichtsbewußtseins leisten kann. Der Anschluß an ein kategoriales Strukturmodell, wie das von Pandel, erlaubt es, die Frage dahingehend zu präzisieren, wie der Umgang mit dem Mittelalter zur Ausdifferenzierung einzelner Bewußtseinsdimensionen beitragen kann, zumal die Möglichkeit gegeben ist, auf empirischem Wege deren Ontogenese zu erkunden.<sup>25</sup> Werden

beide Größen, morphologische Struktur und Ontogenese der Dimensionen, korreliert, entsteht eine Matrix, in der Auswahl und Anordnung mittelalterlicher Inhalte zu verorten sind.

Dieses Raster ist - wie jenes von Uffelmann - nicht spezifisch mediävistisch. Dazu wird es erst, wenn die Inhalte, die aufgrund des fachwissenschaftlichen Erkenntnisstandes eingebracht werden, dem Bereich des Mittelalters entstammen. Ist das Modell in formaler Hinsicht der Ausdifferenzierung der Bewußtseinsdimensionen verpflichtet und räumt es der Fachwissenschaft eine nachhaltige Rolle bei der Inhaltsfindung und damit bei der Bestimmung inhaltlicher Ziele ein, ist es zugleich offen für weitere normative Hinsichten. So muß es sich der Verantwortung stellen, wie die Behandlung des Mittelalters zur Überwindung der empirisch erhärteten defizitär ausgebildeten Fähigkeit des Fremdverstehens beitragen kann. Welche Zugangsweise zum Mittelalter erlaubt es also, das Fremde der Epoche transparent zu machen?

#### 4. Das Fremde im Mittelalter - das fremde Mittelalter

Neuerdings hat Pellens versucht, eine neue Zugangsmöglichkeit zu eröffnen, indem er das Fremde im Mittelalter thematisiert, um zu klären, "warum objektives Fremdsein teilweise zu Spannungen und teilweise aber auch zu Vertrautheit führen kann."<sup>26</sup> An verschiedenen Themenkomplexen (Ostsiedler, Rodungssiedler, Studenten, Stadtflucht) deutet er Ursachen und Überwindung von Fremdheit an.<sup>27</sup> Dahinter steht die Absicht, durch die Arbeit an exemplarischen Fällen die Einsicht zu vermitteln, wie durch

<sup>25</sup>Pandel, H.-J.: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewußtsein, in: Borries/ ders./ Rügen: Geschichtsbewußtsein empirisch, a.a.O., S. 1 - 23.

<sup>26</sup>Demnächst Pellens, K.: Im Fremden Eigenes? Zugang zum Mittelalter, in: Erdmann, E. (Ed): Verständnis wecken für das Fremde (Forum historisches Lernen), Schwalbach/ Ts. 1999, S. 1 f. Zit. nach dem Manuskript, in das mir E. Erdmann freundlicherweise Einsicht gewährte.

<sup>27</sup>Ebd., S. 2 - 4. Vgl. auch ders. (Ed): Migration. Lernchancen für den historisch-politischen Unterricht, Schwalbach 1998.

das Erkennen des Eigenen im Fremden, durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten also, Spannungen abgebaut und Fremdheit überwunden werden kann.<sup>28</sup> Angestrebt ist mit anderen Worten: an mittelalterlichen Exempeln Strategien des Begegnens mit dem Fremden zu erlernen, die sich in die Gegenwart übertragen lassen. Damit wäre ein Weg zum Fremdverstehen gewiesen. Allerdings wird dabei nicht ganz deutlich, wie die zeitspezifischen Kommunikationsformen in Rechnung gestellt werden. Althoffs *Spielregeln der Politik im Mittelalter* haben aufgedeckt, wie sehr sich diese von den heutigen unterscheiden und in einer symbolischen Sphäre angesiedelt waren, ohne deshalb irrational zu sein.<sup>29</sup> Ist nicht dies das eigentlich Fremde nicht nur *im*, sondern *am* Mittelalter, daß wir nur mit äußerster Akribie die zeitgemäßen Verhaltensformen zu dekodieren vermögen? Was also ist es, das mittelalterliche Verhaltensformen in einer Weise bestimmt, daß sie von uns kaum mehr zu verstehen sind? Sicher steht dahinter eine andere Mentalität! Ein viel ausgeprägter Sinn für Symbolik! Hinter all diesem steht vor allem die allgegenwärtige Transzendenz! Ob Königtum, ob Rittertum, Rechtsprechung oder profane Gemeinschaftsbildung (Trinkeinungen, Gilden) - alles fand seine transzendente Legitimation. Selbst alltägliches Handeln wurde transzendental erklärt, bis bei den Mystikern des späteren Mittelalters selbst das Teilen und der Verzehr eines Apfels zu einem theologischen Problem wurde.<sup>30</sup>

Bestimmend durchdrang das Christentum die gesamte Gesellschaft mit zunehmender Intensität und stellte entsprechende Legitimationsfiguren bereit (z.B. Sakralkönigtum, Gottesurteile, Patrozinien). Legt man einen weiten Kirchenbegriff zugrunde, ließe sich möglicherweise von Kirchlichkeit sprechen, von der die mittelalterliche Gesellschaft zunehmend durchdrungen wurde. Folglich erscheinen als Fremde in der kirchlich oder christlich geprägten Gesellschaft des Mittelalters zuvörderst Schismatiker und Häretiker. Mit ihnen gab es kaum Begegnung und selten Versöhnung. Die Feuerstrafe zeigt es: Glaubensfremde werden vollständig vernichtet - und zwar mitsamt ihrer geistigen Fremdheit, ihrem häretischen Schrifttum!

Wenn neuerdings behauptet wurde, Zugänge zur Geschichte des Mittelalters ließen sich gesellschafts-, sozial-, wirtschafts-, verfassungs-, rechts- oder kirchengeschichtlich schaffen,<sup>31</sup> so ist dem entgegenzuhalten, daß die unterschiedenen Zugangsweisen wohl kaum als gleichrangig zu betrachten sind. Kennzeichen der Gesellschaftsgeschichte ist geradezu ihre Tendenz zur Integration der anderen Teilgeschichten.<sup>32</sup> Ebenso verhält es sich mit der Kirchengeschichte, faßt man sie nicht so eng wie Bühler, der jüngst und sehr zu Recht dafür plädierte, Kirche und Glaube in ihrer historischen Bedingtheit als Gegenstände in den Unterricht zurückzuholen.<sup>33</sup>

Die Fremdheit des Mittelalters besteht für den säkularisierten Mitteleuropäer des 20. und 21. Jahrhunderts vor allem in dessen durchgängig christlicher - möglicherweise: kirchlicher - Prägung. Diese Kirchlichkeit ist ein Teil europäischer Identität. Es ist daher ein Grundgebot eines aufklärerischen Unterrichts diesen Aspekt zu beleuchten. Nicht um Heilsgeschichte in den Geschichtsunterricht zu tragen, sondern um das christlich-kirchliche Gepräge des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens transparent zu machen und so die Grundlage zu schaffen, sich womöglich vom Einfluß unbewußt

---

<sup>28</sup>Ders.: Im Fremden Eigenes?, a.a.O., S. 4.

<sup>29</sup>Althoff, G.: *Spielregeln der Politik im Mittelalter*. Kommunikation in Frieden und Fehde, Darmstadt 1995.

<sup>30</sup>Vgl. Huizinga, J.: *Herbst des Mittelalters*, 11. Aufl. Stuttgart 1975, S. 210, der an diesem Beispiel von H. Seuse aufzeigt, wie religiöses Gedankengut alltägliche Verrichtungen durchdrang.

<sup>31</sup>Lückerath, C. A.: Zur Didaktik der Geschichte des Mittelalters. Eine Fallstudie: Verfassungs- und Rechtsgeschichte, in: Raisch, H./ Reese, A. (Eds): *Historia Didactica*. Geschichtsdidaktik heute (Fs U. Uffelmann), Idstein 1997, S. 129 - 137, hier S. 129.

<sup>32</sup>Wehler, H.-U.: Was ist Gesellschaftsgeschichte? (1986), in: ders.: *Aus der Geschichte lernen? Essays*, München 1988, S. 115 - 129.

<sup>33</sup>Bühler, A.: Von sittenlosen Päpsten und verdorbenen Mönchen. Die Kirchenreform des 11. Jh. im Geschichtsunterricht, in *GWU* 50 (1999), S. 155 - 162, hier S. 161 f. berücksichtigt neben unterrichtspraktischer und fachwissenschaftlicher leider nicht die fachdidaktische Literatur, ansonsten wäre ihm aufgefallen, daß hier nicht nur ein entsprechendes Plädoyer bereits früher gehalten worden ist (Hasberg: *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I*, a.a.O.), sondern daß sich in Uffelmanns Curriculum-Vorschlag zahlreiche Ansatzpunkte finden.

wirkender kirchlicher oder christlicher Traditionen zu befreien. Damit ist eine normative Option für die Beschäftigung mit dem Mittelalter getroffen, die darauf hin zu befragen wäre, in welcher Weise sie auf die Ausdifferenzierung der Bewußtseinsdimensionen einzuwirken vermag - und zwar in der Absicht, Fremdverstehen zu befördern.<sup>34</sup>

Im folgenden soll ein anderer Weg beschritten werden, der abschließend auf den methodisch-medialen Sektor des Mittelalter-Unterrichts führt. Denn: "Auch die Methode des Unterrichts trägt zur Antwort auf die Frage bei, ob das Mittelalter für den Schüler ... entlegene Vergangenheit bleiben muß oder ihm zum Aufbruch in seine eigene Gegenwart werden kann."<sup>35</sup>

## 5. Erzählende Quellen als Spiegel mittelalterlicher Fremdheit

In Abwandlung eines Goethewortes bezeichnet F. Meinecke die Historiographie als den "schaffenden Spiegel".<sup>36</sup> In ihr schafft sich die gegenwärtige Gesellschaft das Bild ihrer selbst, das sie der Zukunft von sich zu vermitteln wünscht. Große Teile der erzählenden Geschichtsschreibung des Mittelalters spiegeln das christlich-kirchliche Selbstverständnis der Epoche. In ihrer Studie zur mittelalterlichen Weltchronistik führt v. d. Brincken aus: "Der Historiker jener Epoche sucht zwar in gleicher Weise wie derjenige unserer Tage die Wahrheit, aber er entwickelt sie nicht unvoreingenommen aus dem Geschehen, sondern hat bereits eine feste Vorstellung von ihr aus der Bibel; diese findet er dann in der Geschichte, auch in der Profangeschichte bestätigt."<sup>37</sup>

Selten wird beim Einsatz historiographischer Texte beachtet, daß die Feststellung v. d. Brinckens von den Chroniken über die Gestae bis in die Annalistik hinein Geltung besitzt. Noch der späte Frost, der die Aussaat verdirbt, oder die Feuersbrunst, die das Kloster vernichtet, werden in ihr als innerweltlicher Ausdruck der göttlichen Allmächtigkeit gedeutet. Um die Fremdheit des Mittelalters nicht unmittelbar zu überwinden, sondern zunächst deutlich hervortreten zu lassen, kann sich ein adäquater Rückgriff auf erzählende Geschichtsquellen - schon wegen ihrer Anschaulichkeit - als lohnend erweisen.

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, um mit ihrer Hilfe die christlich-kirchliche Prägung des mittelalterlichen Daseins aufzudecken. Zum einen können in ihnen religiöse Handlungsmuster wahrgenommen und auf ihren Sitz im Leben zurückgeführt werden. Zum anderen kann die Darstellung scheinbar profanen Handelns auf religiöse Motive zurückgeführt werden.

Am Beispiel einer Reliquientranslation hat Uffelman in eindrücklicher Weise gezeigt, wie durch die schrittweise Analyse des Translationsberichts das fremdartige Verhalten mittelalterlicher Menschen deutlich gemacht werden kann:<sup>38</sup> In einer ersten Annäherung läßt sich durch den Abgleich mit anderen erzählenden Quellen derselben Zeit die Popularität aufzeigen, die der Reliquienkult im früheren Mittelalter besaß. In einer zweiten Annäherung geht es darum, das Verhalten aus den Zeitgegebenheiten heraus zu verstehen. Im Beispielfall waren es Naturkatastrophen und Hungersnöte, die in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts den Heiligenkult beförderten. In einer dritten Annäherung läßt sich aufzeigen, wie der Diebstahl offensichtlich nicht als ein solcher betrachtet wird - ansonsten hätte man ihn geheim gehalten und nicht im nachhinein veröffentlicht! - sondern durch die Heiligen legitimiert wurde, die den Beteiligten zuvor im Traum erschienen waren und ihnen die Fundstelle ihrer Gebeine preisgegeben

---

<sup>34</sup>Vgl. dazu meine stichwortartigen Ausführungen (wie Anm. 1), S. 290 f.

<sup>35</sup>Uffelman (wie Anm. 12), S. 20.

<sup>36</sup>Meinecke, F: Schaffender Spiegel. Studien zur deutschen Geschichtsschreibung und Geschichtsauffassung, Stuttgart 1948, S. 7.

<sup>37</sup>Brincken, A.-D. v. den: Studien zur lateinischen Weltchronistik bis in das Zeitalter Ottos von Freising, Düsseldorf 1957, S. 5.

<sup>38</sup>Uffelman, U.: Reliquientranslationen. Ein Beitrag zum Verstehen historischer Sachverhalte in didaktischer Absicht (1990), in: ders.: Problemorientierter Geschichtsunterricht, Villingen-Schwenningen 1990, S. 260 - 270. Vgl. dazu den Umsetzungsversuch von Burkard, D.: Reliquienübertragung und -verehrung im frühen Mittelalter verstehen. Ein Unterrichtsversuch, in: edb., S. 271 - 275.



hatten. Der Wunderglaube erfaßt selbst die Initiatoren wie Einhard, die keineswegs aus wirtschaftlichem Kalkül allein handelten. Das sollte man nicht unterschätzen! In einer vierten Annäherung schließlich läßt sich aufzeigen, wie hinter der ganzen Aktion sich das Bedürfnis nach Sicherheit offenbart in einer Zeit, in der das Dasein von den verschiedensten Gefahren bedroht war. Dahinter steht das Interpretationsmuster der Historischen Verhaltensforschung, demzufolge Menschen immer dann aktiv werden, um sich "aus einer mit Mängeln verbundenen Situation" zu befreien.<sup>39</sup> Der hier entfaltete Ansatz der Historischen Verhaltensforschung bedürfte einer Fortsetzung.

Wird hier ein religiöses Handlungsmuster, die Reliquientranslation, auf ihren Sitz im Leben, auf ihre profanen Motive zurückgeführt, so verfährt der zweite Weg umgekehrt. Kehren wir zu unserer Ausgangsquelle zurück, so wird hier ein zunächst profanes Vorgehen, die Belagerung und Einnahme einer Stadt, auf die religiösen Wurzeln der Handlung zurückgeführt. Daß es sich hier im Grund um eine religiöse Handlung (Pilgerfahrt) handelt, wird für die Schüler, die sich erstmals mit dem Geschehen befassen, zunächst nicht deutlich. Es gilt, den Kreuzzug nicht als Folge singulärer Ereignisse, sondern als Ausdruck einer Lebensform deutlich zu machen, wie dies im Text des Normannischen Anonymus - liest man ihn einmal in voller Länge - recht deutlich zur Anschauung kommt.

Hinter dieser Lebensform steht ein Akt der Identitätsbildung, die sich im Prozeß vollzieht. In ihren Auseinandersetzungen mit den Seldschucken und den Arabern entsteht - nicht zuletzt durch die Erfahrung als Kampfgemeinschaft - eine neue Identität. Die christlichen Ritter aus unterschiedlichen Herkunftsgebieten drücken diese neue Identität durch einen Namen aus: sie bezeichnen sich als "Franken". Unser normannischer Zeuge, der seinen Rapport offensichtlich sukzessive als Tagebuch verfaßt hat und selbst an den Kämpfen beteiligt war, versieht seinen spätestens 1101 veröffentlichten Bericht, der zur Vorlage vieler weiterer geworden ist,<sup>40</sup> mit dem Titel *Gesta Francorum*. Der Titel ist Programm!<sup>41</sup>

Schon die Teilnehmer des Konzils in Clermont, die ihr Gelöbnis tun und sich das Kreuz auf die Schulter heften, werden als Franken bezeichnet.<sup>42</sup> Doch bleibt der Gebrauch der Selbstbezeichnung zunächst schwankend. In den ersten fünf Kapiteln wird er durchaus ebenso für Teilnehmer aus Frankreich wie für die Normannen aus Italien verwendet. Das ändert sich, als die Kreuzfahrer, nachdem sie den Bosphorus überquert haben, ihre ersten Bewährungsproben zu bestehen haben.<sup>43</sup> Im Heerlager beginnen die nun zu einem Kampfverband Vereinigten, sich ihrer Gemeinsamkeit als Kreuzfahrer - ungeachtet regionaler, kultureller und sprachlicher Unterschiede - bewußt zu werden. Fortan verwendet die *Gesta Francorum* den Franken-Namen für die Kreuzfahrer - ohne daß dessen Herkunft endgültig geklärt ist.<sup>44</sup> Dieser Selbstfindungsprozeß führt zwar zur Identitätsvergewisserung, indes nicht unbedingt zur Diffamierung des Gegners. Den Seldschucken, gegen die das Kreuzheer sich in Kleinasien zu erwehren hatte, bescheinigt der anonyme Autor:<sup>45</sup>

*"Guter Gott, keiner von ihnen ist so gut wie die Unseren. Gleichwohl sagen sie, daß sie von derselben Sippe wie die Franken seien und daß kein Mensch außer den Franken und ihnen selbst von Natur aus dazu geboren sei, Ritter zu sein. Dies sagen sie zu recht. Und niemand kann bestreiten, daß - wenn sie nur fest im Glauben an Christus stünden ..., man keine stärkeren, tapferen oder im Kampf gewandteren Soldaten finden könnte. Doch durch Gottes Gnade wurden sie schließlich von den Unseren besiegt."*

---

<sup>39</sup> A. Nitschke zit. bei Uffelman (wie Anm. 42), S. 267.

<sup>40</sup> Runciman, S.: Geschichte der Kreuzzüge, Bd 1, München 1957, S. 318 f. Vgl. Knoch, P: Studien zu Albert von Aachen. Der erste Kreuzzug in der deutschen Chronistik, Stuttgart 1966, S. 92, Anm. 5 vermutet, daß der Titel möglicherweise vom Verfasser selber stammt.

<sup>41</sup> S. ebd., S. 316 ff. Er findet sich in abgewandelter Form bei Raimund von Aguilers (*Historia Francorum qui ceperunt Jerusalem*, ca. 1100) und Fulcher von Chartres (*Gesta Francorum Iherusalem Peregrinatum*, 1127).

<sup>42</sup> *Gesta Francorum*, a.a.O., S. 2.

<sup>43</sup> Ebd., S. 16. Vgl. Fulcher v. Chartres: *Historia Hierosolymitana* (ed. Hagenmeyer, H.), Heidelberg 1913, S. 202 f.

<sup>44</sup> Vgl. Knoch (wie Anm. 44), S. 91 - 107.

<sup>45</sup> *Gesta Francorum*, a.a.O., S. 21.

Gemeinsamkeiten im Kampf, Unterschiede in der Religion - der Normannische Anonymus nimmt sie sehr wohl zur Kenntnis. Allein: es überwiegt die Glaubensfremdheit. Im Laufe des Kreuzzuges konstituiert sich die Gruppe der Franken, indem aus der Glaubensgemeinschaft die Kampfgemeinschaft wird, die sich mit Gottes Hilfe im Kampf gegen die Heiden bewährt. Deutlich macht das Zitat auch, die Franken wußten sich in der Gnade Gottes und empfanden sich als Werkzeuge in seiner Hand.<sup>46</sup>

In der Levante angelangt, legten die Franken die selbst gewählte Bezeichnung alsbald wieder ab - zumindest findet sich der Franken-Name in der schriftlichen Überlieferung fortan nur noch sporadisch.<sup>47</sup> Es entsteht in der Folgezeit eine levantinische Identität,<sup>48</sup> die reiches Anschauungsmaterial für Identitätsbildungs-, abgrenzungs- und auslöschungsprozesse bietet, das in der Schulhistorie zumeist auf den Antagonismus zwischen Abendländern und Muslimen reduziert wird. Die *Gesta Francorum* bricht mit der Einrichtung des Königreiches Jerusalem ab.

Ein letztes Mal müssen wir auf unseren Ausgangstext zurückkommen, in dem so überaus deutlich die Greuelthaten beschrieben werden, die von den Rittern begangen wurden. Mit der Herausgeberin können wir einerseits feststellen, daß der ansonsten ungebildete Ritter offensichtlich auf literarische Topoi aus den *Chansons de Geste* zurückgreift, wenn er Plünderungen beschreibt.<sup>49</sup> Gleichwohl kommt eine Plünderungsszene vergleichbarer Brutalität nicht vor.

Bedeutsamer als derartige Feststellungen erscheint jedoch der Kontext, in den das in der Schulbuchliteratur verwendete Exzerpt eingebunden ist: Die Jerusalem-Szene erscheint als Klimax, als höchste Bewährungsprobe der Franken als Glaubens- und Kampfgemeinschaft, recht eigentlich ihres Anführers Christus, dem auch dieser, der größte Erfolg des Unternehmens zugeschrieben werden muß. Von daher erklärt sich der für den heutigen Betrachter augenfällige Bruch zwischen Kampfhandlung und Gottesdienst. Die Jerusalem-Szene ist Höhepunkt eines Identitätsbildungsprozesses, der offensichtlich auf realer Ebene sich vollzogen und sich zugleich literarisch verdichtet hat. Schließlich findet die neue Identität in der Eroberung Jerusalems, beim Besuch des Hl. Grabes, ihre Erfüllung. In gewisser Weise erübrigt sie sich damit selbst.

Am Beispiel der *Gesta Francorum* sollten einerseits die Gefahren, andererseits die Fruchtbarkeit des Einsatzes erzählender Quellen beleuchtet werden. Herausgerissen aus ihrem Binnenkontext verstärken Exzerpte, die aufgrund konventioneller Intentionen ausgewählt werden, das Konventionlernen, mithin konventionelle Mittelalterdeutungen und stehen dem Fremdverstehen im Wege. Findet der Binnenkontext Berücksichtigung kann der Einsatz erzählender Quellen wie der *Gesta Francorum* - bei der eine Zusammenstellung einschlägiger Passagen ohne Schwierigkeiten möglich wäre - einen Beitrag zum Verstehen des religiös-kirchlichen Handelns in seiner Eigendynamik leisten, also zu Fremdverstehen führen. Dann ginge die Identitätsbildung, die mit ihrer Hilfe zu leisten ist, darüber hinaus:<sup>50</sup>

- a) zwischen Wir- (Abendländer oder christlicher Ritter?) und Sie-Gruppen (Ritter oder Muslime) zu differenzieren und die Parteinahmen oberflächlich zu begründen.
- b) Statt dessen würde die *Inkludierung identitiver Bezugsgruppen* transparent, wenn den Schülern, die sich in ihrer Mehrheit wohl als Europäer, nicht aber als Christen fühlen, nachvollziehbar würde, wie christliche Motive die Gemeinschaft der aus den verschiedenen Regionen Europas stammenden Kreuzfahrer bewirkte.

---

<sup>46</sup>Guibert de Nogent: *Historia quae dicitur Gesta Dei per Francos*, in: RHC Hoc IV, Paris 1879, S. 113 – 263 macht dies 1108 überdeutlich, als er sein Werk mit den Worten beginnt: *Nomen autem indidi quod arrogantia careat gentisque honori proficiat: scilicet DEI GESTA PER FRANCOS* (S. 121).

<sup>47</sup>Knoch (wie Anm. 44), S. 100 mit Hinweis auf F. v. Chartres, der sein Werk nach 20-jähriger Unterbrechung um 1128 fortsetzte.

<sup>48</sup>Epp, V.: *Das Entstehen eines "Nationalbewußtseins" in den Kreuzfahrerstaaten im 12. Jahrhundert*, in: *GWU-Beiheft*, Stuttgart 1990, S. 96 f. Vgl. neuerdings Mayer, H. E.: *Die Kreuzfahrerstaaten als multikulturelle Gesellschaft*. München 1997.

<sup>49</sup>Hill: *Introduction*, in: *Gesta Francorum*, a.a.O., S. XV.

<sup>50</sup>Zum folgenden vgl. Pandel (wie Anm. 28) sowie die daran anknüpfenden Ausführungen bei Hasberg: *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I*, a.a.O., S. 420 ff.

- c) Es käme eine *Regulierung der Differenzierung* zustande, wenn das "unmoderne" Handeln der Ritter zunächst in Anerkenntnis der Aufrichtigkeit ihrer Motive und des durch das Ritterethos vorgegebenen Handlungszwangs betrachtet wird.

Zum Quellgrund der Moderne, sofern man darunter im aufklärerischen Sinne die Befreiung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit durch den Verstandesgebrauch versteht (I. Kant) wird das Mittelalter nicht nur durch das Aufarbeiten der Wirkungsgeschichte(n) historischer Phänomene, sondern insb. auch durch die Ausbildung der formalen Fähigkeit des Fremdverstehens. Eben wegen seiner Fremdheit, die auf seiner durchgängig christlich-kirchlichen Prägung, m.a.W. auf dem Kirchendenken, ruht, erweist das Mittelalter sich als vorzügliches Übungsfeld. Als Mittel zur Übung erscheinen erzählende Quellen dann geeignet, wenn sie in der aufgezeigten Weise zum Einsatz gebracht werden.

### **Abstract**

*Which kind of role the Middle Ages play in curriculum and schoolbooks? Which images of the epoch exist in the historical consciousness of (post?)modern pupils? How should one teach the history of the „dark ages“ in school? These are the questions, which are treated by the article. The „strukturgeschichtlichen“ aspects of the Middle Ages are absent in every-day-knowledge. Only few facts of medieval life are known. At the same time there exists a great interest in medieval exhibitions, films or novels. Maybe the reason for this can be found in the foreignness of the epoch. It seems foreign especially because of its religious character which encloses all areas of life. The article describes two ways of teaching the Middle Ages in history lessons: at first it pleads for a consequently religious, perhaps ecclesiastical treatment of the epoch. Secondly it shows, that narrative sources, for example the Gesta Francorum, a contemporary rapport about the first crusade, can be used to deal with the epochal characteristics.*