

„Die Kreuzzüge im Mittelalter und in der Gegenwart“

Kompetenzorientierte Stationenarbeit in der Jahrgangsstufe 11

1. Einleitung

„Was der Mensch sei, sagt ihm nur die Geschichte.“ (Wilhelm Dilthey)

Das Zitat von Dilthey spiegelt die grundlegende Legitimation des Faches Geschichte für die Schule wider. Geschichte soll den Schülerinnen und Schülern¹ die Fähigkeiten vermitteln, Gegenwartsphänomene historisch zu erklären, einzuordnen und gegebenenfalls zu relativieren.² Die Auseinandersetzung mit der Gegenwart und die Reflexion über die eigene Biographie finden dabei als Verortung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft statt.

Weil die Menschheitsgeschichte mit all ihren Facetten ein voranschreitender, sehr komplexer Prozess ist, muss das Fach Geschichte auch aus diesem Grunde exemplarisch gelehrt werden.³ Sein Schwerpunkt liegt deswegen zunehmend auf der grundlegenden Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. Basiskompetenzen für die autonome Auseinandersetzung mit historischen Prozessen, weniger in der reinen Faktenvermittlung.

Aus der Legitimation und den Zielen für das Fach Geschichte resultieren Folgen für die methodische und didaktische Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen, die sich auch in den Diskussionen über die Einführung von Bildungsstandards und den daraus folgenden Veränderungen der Schulcurricula niederschlagen.⁴ Der Unterricht wird „vom Ende her gedacht“. Den SuS wird eine zunehmende Selbstregulierung im Lernprozess zugestanden mit dem Ziel einer wachsenden, im Idealfall fächerübergreifenden Problemlöse-Kompetenz.

Will man diese Ziele methodisch und didaktisch umsetzen, bietet sich das Vorgehen nach

¹ Im Folgenden wird wegen der besseren Lesbarkeit der Begriff „SuS“ für Schülerinnen und Schüler verwendet.

² Vgl. Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 2. Aufl., Seelze-Velber 2003, S. 18.

³ Den besonders für die Sekundarstufe I üblichen chronologischen, zudem stark auf die europäische Geschichte ausgerichteten Durchgang durch die Menschheitsgeschichte bzw. das „synchrone Verfahren“ aufzubrechen, ist Ziel der in der Fachdidaktik diskutierten neuen Konzepte. Vgl. Schneider, G.: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag. In: GWU 51, 2000 (7/8), S. 406-417. Demgegenüber steht der anthropologische Ansatz von Borries. S. Borries, B.: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: GWU 52, 2001 (2), S. 76-90.

⁴ Einen aktuellen Beitrag über den Kompetenzerwerb, jedoch ohne besondere Bezugnahme auf das Fach Geschichte, liefert Lersch, R.: Kompetenzfördernd unterrichten. In: Pädagogik 2007 (12), S. 36-43. Artikel zum fachspezifischen Kompetenzerwerb sind u.a.: Sauer, M.: Historisches Denken fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: Guter Unterricht. Maßstäbe, Merkmale, Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft 25 (2007), S. 42-45; Tschirner, M.: Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 96 (2003), S. 34-39.

dem Förderkreislauf-Modell an. Als übergeordnetes Ziel des Förderkreislaufes dient der langfristige Erwerb im Vorfeld festgelegter fachlicher wie methodischer Kompetenzen.

2. Didaktisch-methodische Überlegungen

Im Rahmen der Fortbildung „Kompetenzorientierung und Bildungsstandards“ des Staatlichen Schulamtes Marburg-Biedenkopf sollten mehrere Schulteams eine solche kompetenzorientierte Unterrichtsreihe durchführen.

Von der Martin-Luther-Schule beteiligten sich an diesem Vorhaben Frau Mai, Frau Nienaber, die sich damals noch in der Ausbildungsphase befand, und Herr Pilz. Als einzige Schnittmenge möglicher Kurse stellte sich für das Fach Geschichte die Jahrgangsstufe 11 heraus. Frau Mai und Herr Pilz unterrichten jeweils einen Orientierungskurs mit 3 Schulstunden pro Woche, wohingegen Frau Nienaber für ihren Grundkurs mit deutlich mehr SuS lediglich 2 Schulstunden pro Woche zur Verfügung stehen. Da die Kurse außerdem inhaltlich unterschiedlich schnell vorangeschritten sowie hinsichtlich ihrer motivationalen sowie kognitiven Voraussetzungen sehr heterogen sind, stellte sich die Beantwortung der weiterführenden Fragen, welches Thema und welche Kompetenzen in den Mittelpunkt der Unterrichtssequenz gerückt werden sollten, anfänglich als schwierig dar. Es mussten diverse Ebenen für die Entscheidungsfindung (teilweise mehrfach) bedacht werden.⁵

2.1 Institutionelle / strukturelle Ebene

Gemäß den Vorgaben des Lehrplans werden in der Jahrgangsstufe 11 die Themen „Politische Gestalt Europas im Hochmittelalter“, „mittelalterliches/muslimisches Welt- und Menschenbild“, „Christen, Juden und Muslime“, „mittelalterliche Lebensformen in der Stadt und auf dem Land“, „Die Kreuzzugsbewegung und ihre Folgen“ und der Themenkomplex „Christentum und mittelalterliche Gesellschaft“ verbindlich gelehrt.⁶

2.2 Assoziative / motivationale Ebene

Nach einem kurzen Brainstorming entschieden wir uns für die Unterrichtssequenz „Die

⁵ Die Differenzierung dieser Ebenen ist eine künstliche. Die Ebenen bedingen sich oft gegenseitig oder sind nicht trennscharf zu unterscheiden. Dennoch kann die Unterscheidung verschiedener Aspekte hilfreich sein, multiperspektivisch die Wahl eines geeigneten Themas abzuwägen.

⁶ Vgl. Hessischer Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Lehrplan. Jahrgangsstufen 6-13, unter: www.kultusministerium.hessen.de

Kreuzzüge in Mittelalter und Gegenwart“ und äußerten übereinstimmend die Ansicht, dass die SuS bezogen auf dieses historische Ereignis und dessen gesellschaftlich-politisches Umfeld für einen längeren Zeitraum zu motivieren seien. Weitere Aspekte, die für die Thematisierung der Kreuzzüge sprachen, waren einerseits die günstige Quellenlage und der Gegenwartsbezug, andererseits die Dauer und insbesondere die Bedeutung dieser historischen „Ereigniskette“.⁷

2.3 Didaktische / inhaltliche Ebene

Auf der einen Seite erfüllten die „Kreuzzüge“ unsere Anforderungen auf der institutionellen/strukturellen Ebene. Auf der anderen Seite sahen wir bezüglich der assoziativ/motivationalen Ebene deutliche Anknüpfungspunkte an die Alltagswelt der SuS, die aus Abenteuerromanen oder Historienverfilmungen (etwa „Robin Hood“ oder „Königreich der Himmel“), aber auch aus dem Mittelstufenunterricht über Vorwissen bezüglich der Kreuzzüge verfügen.

Allerdings werden die Kreuzzüge in den Schulbüchern eher fragmentarisch abgehandelt, weswegen wir uns über die Legitimation dieses Themas für eine mehrwöchige Behandlung im Geschichtsunterricht, der ohnehin zumeist unter Zeitdruck steht, konkreter Gedanken machten. Worin liegt der Bildungsgehalt dieses Themas? Welche Kompetenzen sind hiermit zu erlernen?

2.4 Ebene der Legitimation / Ebene des „Bildungsgehalts“

Die Kreuzzüge erfüllen den „Bildungsgehalt“ im Sinne Sauers,⁸ da sie zum einen die Erfahrung der Andersartigkeit (Alterität) und damit Fremdverstehen, zum anderen die Einsicht vermitteln, dass Denken und Handeln von Menschen situativ ist und von der historischen Gesellschaft und Mentalität abhängt. Des Weiteren gehören zum Bildungsgehalt die Einsicht in die Langfristigkeit und die Auswirkung des historischen Phänomens auf die jeweilige Gegenwart.

3. Kompetenzorientierung

Nachdem wir uns auf die Thematik „Kreuzzüge“ geeinigt und diese hinsichtlich ihrer Um-

⁷ Im Sinne der französischen Schule der „longue durée“ ist Geschichte ein langfristiger historischer Prozess.

setzbarkeit in einer längeren Unterrichtssequenz überprüft hatten, galt es Kompetenzen festzulegen, die erworben werden soll(t)en.

Der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands führt für das Fach Geschichte dreierlei Fertigkeiten an, die vermittelt werden sollen: erstens „Sachkompetenz“, zweitens „Deutungs- und Reflexionskompetenz“ und drittens „Medien- und Methodenkompetenz“.⁹

Eine der Basiskompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen des Geschichtsunterrichts ist die Arbeit mit Quellen, insbesondere mit schriftlichen Quellen. Hier überschneiden sich teilweise die Ebene der „Sachkompetenz“ (Welches kognitive Wissen vermittelt die Quelle?) mit der Ebene der „Reflexionskompetenz“ (Wie ist diese Quelle zu interpretieren? Welche Schlussfolgerungen ziehe ich daraus?).

Quellenarbeit ist für SuS oft unbefriedigend, sei es, dass die Analyse von Quellen zu einem Ritual erstarrt ist, sei es, dass die Quellen entweder überfordern (sprachliche Orientierung an der jeweiligen Epoche), unterfordern (Quelle in die Nähe der Sinnentleerung gekürzt) oder lediglich als Veranschaulichung eines zuvor rezipierten Sachverhaltes dienen.

Aber die Quellenarbeit ist genuiner, wesentlicher Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Quellen müssen interpretiert werden, da sie (mit Ausnahme der Überrestquellen) immer tendentiös sind. Je nach Wissen um den historischen Kontext und je nach individueller Biographie gelangen Historiker bzw. die sich mit Geschichte befassenden SuS zu divergierenden Ergebnissen und Beurteilungen.¹⁰

Aus diesem Umstand und aus der Tatsache, dass die Analyse von Texten eine fächerübergreifende Kompetenz ist, die erst die Partizipation in einer Welt des „lebenslangen Lernens“ ermöglicht, resultierte für uns die Arbeit mit Quellen als zu verbessernde Basiskompetenz.¹¹

Uns war und ist bewusst, dass „Quellenarbeit“ eine sehr komplexe Fertigkeit ist, deren Verbesserung lediglich langfristig erfolgen kann und zudem schwer zu evaluieren ist, dennoch gliederten wir unser Vorhaben in folgende Basiskompetenzen auf:

⁸ Vgl. Sauer, Geschichte, S. 36f.

⁹ Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium, Schwalbach/Ts. 2006.

¹⁰ Man kann bei der Interpretation einer Quelle die Person des Autors, den Text selber, die Rezeption des Textes oder den historischen Kontext in den Mittelpunkt stellen. Vgl. Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. In: Mayer, U./ Pandel, H.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 152-171, hier S. 155.

¹¹ Anhand des folgenden Zitates lassen sich unsere ausgewählten Kompetenzen legitimieren: „Schülerinnen und Schüler gewinnen die Einsicht, dass es – von der Ebene der Fakten abgesehen – nicht `die Geschichte´ schlechthin, sondern immer nur bestimmte Auffassungen und Deutungen davon gibt. Und sie erkennen, dass diese Deutungen von spezifischen Voraussetzungen abhängen: Zeitumständen, Bedürfnissen, Interessen, Wirkungsabsichten. Auch der öffentliche Gebrauch von Geschichte in der Gegenwart, in welchen Medien auch immer, lässt sich unter diesem Aspekt analysieren.“ Sauer, Geschichte, S. 51.

- Die SuS sollen lernen, aus schriftlichen Quellen kritisch Informationen über die Kreuzzüge zu entnehmen (Hermeneutische Kompetenz)
- Die SuS sollen erkennen, dass Quellen unterschiedliche Standpunkte einnehmen (Alteritätskompetenz)
- Die SuS sollen erkennen, dass das menschliche Handeln in die jeweiligen historischen Kontexte eingebettet ist
- Die SuS sollen einen eigenen Standpunkt einnehmen und argumentativ vertreten (Reflexions- und Argumentationskompetenz)
- Die SuS sollen aufdecken, dass Geschichte häufig als Legitimation instrumentalisiert wird.

Bei der Durchführung dieser Einheit wollten wir an vorhandene Kompetenzen anknüpfen, diese vertiefen und erweitern und somit eine Lernprogression erzielen.

Beim „Denken vom Ergebnis her“, was ja nicht prinzipiell neu ist, haben wir uns, aufgrund der Evaluierbarkeit und der besseren Transparenz, auf „Rahmenkompetenzen“ und einige konkrete Teilkompetenzen verständigt, die während der Stationenarbeit der SuS in den drei Kursen zwar noch ausdifferenziert, aber nicht mehr grundsätzlich modifiziert wurden.

Dabei haben wir uns mit der Frage auseinandergesetzt, ob wir die Sach- oder die Deutungs- und Reflexionskompetenz an die erste Stelle setzen sollen, was in der Fachliteratur bzw. in den Landesverbänden der Geschichtslehrer durchaus kontrovers diskutiert wird.¹²

Aus unserer, vielleicht „traditionell“ orientierten Sicht, ist die Sachkompetenz aber zunächst konstitutiv, eine Basis, aus der sich Reflexions- und Methodenkompetenz ableiten.

Bezogen auf unsere Unterrichtssequenz haben wir das folgende Kompetenzmodell entwickelt:

¹² Vgl. Fußnote 4.

3.1 Kompetenzmodell

1. Sachkompetenz
<ul style="list-style-type: none">- Einordnung der Kreuzzüge in die kirchliche Reformbewegung des 10./11. Jahrhunderts (Papst erhebt Anspruch auf Führungsposition)- Benennung und Erläuterung von Ursachen und Konsequenzen der Kreuzzüge im Mittelalter- Erfassen der Bedeutung Jerusalems für Christen, Muslime und Juden
2. Deutungs- und Reflexionskompetenz
<ul style="list-style-type: none">- die unterschiedliche Perspektive von Christen und Muslimen erkennen und erläutern- die interkulturelle Dimension der Kreuzzüge verstehen (geistige Auseinandersetzung, Austausch von Ideen und Waren, Erkennen kultureller Differenzen)- Gegenwartsbezüge herstellen („Kreuzzug“ des Präsidenten Bush)- eigenständig Transfers zu bekannten historischen Kenntnissen und zu anderen Fächern herstellen (z.B. Investiturstreit, Weltreligionen, Außenpolitik der USA seit 2001, Konflikt im Nahen Osten)- Orientierung durch Geschichte/Entwickeln von historischem Bewusstsein- Kritische Überprüfung der Übertragung/Instrumentalisierung von Epochebegriffen
3. Medien- und Methodenkompetenz
<ul style="list-style-type: none">- unterschiedliche Bildquellen beschreiben, vergleichen und bewerten- verschiedene Quellengattungen (Textquellen) aus unterschiedlicher Perspektive zu den Kreuzzügen verstehen und sachadäquat interpretieren- den jeweiligen Quellengehalt kritisch beleuchten (Inhalt, Perspektive, Diktion)- eigenständiger, selbst organisierter Umgang mit der Stationenarbeit (Organisation der Sozialform)- schriftliche, fachsprachlich adäquate Bearbeitung der Aufgaben zu den Bild- und Textquellen- eigenständige Literatur- oder PC-Recherche (hier eher freiwillig)

3.2 Methodische Konsequenzen

Damit das selbstständige Arbeiten mit den schriftlichen Quellen und deren Reflexion gefördert wird, schien uns eine offene Methode als geeignet. Auch die heterogenen Lerntempi, die unterschiedlichen Lerntypen und vor allem die Heterogenität der Kurse konnten mit einer -

die Metaebene des Lernens unterstützenden - offenen Methode und der Möglichkeit, die Erarbeitung auch selbstständig außerhalb der Schule zu ermöglichen, stärker berücksichtigt werden als mit geschlossenen Unterrichtsformen. Deswegen entschieden wir uns für eine Stationenarbeit.

4. Durchführung der Unterrichtssequenz - Übersicht

Zeitlicher Rahmen	Inhalt	Förderung von Kompetenzen
1. und 2. Stunde	Brainstorming „Kreuzzüge“ Bildquellenvergleich und Auswertung (s. Anhang)	Sachkompetenz/Anknüpfen an Mittelstufe; Methoden- und Deutungskompetenz
3. bis 8. Stunde	Stationenarbeit (s. Anhang)	Sachkompetenz; Perspektivenwechsel; Interkulturelle Kompetenz; Instrumentalisierung historischer Begriffe/Epochen; Methoden- und Deutungskompetenz; Transfers
9. und 10. Stunde	Besprechung	Interaktion der SuS; Reflexions- und Argumentationskompetenz
11. und 12. Stunde	Evaluation: Zielscheibe und Fragebogen (siehe Anhang) Abgabe der schriftlichen Bearbeitung (Stationen)	Reflexionskompetenz

5. Beschreibung der Unterrichtssequenz

Eingangs sollte darauf hingewiesen werden, dass wir die SuS vor Beginn der Unterrichtseinheit im Sinne der Transparenz über unser gemeinsames Projekt informiert haben. Dazu zählten Inhalt, Methoden, Bearbeitungszeitraum und Bewertung. Den SuS war also bekannt, welche Kurse beteiligt waren und dass sie nach Abschluss dieser Dokumentation die jeweiligen Gesamtergebnisse aus den drei Kursen erfahren werden.

Da wir einerseits an vorhandene Kompetenzen der SuS anknüpfen, gleichzeitig aber einen Impuls aus der Gegenwart setzen wollten, entschieden wir uns, zunächst ein Brainstorming (s. Anhang) durchzuführen und anschließend zwei Bildquellen zum Vergleich zu präsentieren: die Darstellung eines Kreuzritters aus dem Mittelalter und eine Karikatur von George Bush (s. Anhang).

Das Brainstorming zeigte zunächst, dass die SuS den Begriff der Kreuzzüge (und entsprechende Ereignisse) teilweise, wenn auch nicht immer genau, historisch einordnen konnten, wobei aber ein deutliches Gefälle zwischen den beiden Orientierungskursen und dem Grundkurs zu verzeichnen war. Während sich die SuS der O-Kurse (mit jeweils 15 und 18 SuS) relativ differenziert auf die Macht der Kirche, die geistliche Herrschaft, weitere Motive (wirtschaftliche, politische, soziale, religiöse), Fragen der Manipulation durch die Kirche (Papstaufrufe, Glaubenskrieg, Sündenvergebung, Kampf um Jerusalem und um Heiligtümer), Auseinandersetzung zwischen Christen, Juden und Muslimen sowie den Austausch der Kulturen konzentrierten oder auf aktuelle „Kreuzzüge“ verwiesen, wurden im Grundkurs weniger Anknüpfungspunkte gefunden: *„Kirche und Staat sehen Nutzen in den Kreuzzügen,“* *„die heiligen Stätten sollten durch die Christen befreit werden, denen damit der Weg ins Paradies geebnet“* werde. *„Kreuzzüge der Neuzeit“* finden ebenfalls Erwähnung.¹³

Die von uns erhoffte Kompetenz des Transfers aus der unmittelbar vorangegangenen Unterrichtseinheit zum Investiturstreit/zur Kirchenreform (Kriegsaufruf durch einen Papst) wird somit nur partiell – in den O-Kursen – erfüllt. Die Anknüpfung an die in der Mittelstufe erworbene Sachkompetenz (Kreuzzüge im Mittelalter) ist in Teilen gelungen, wenn auch nicht in den Einzelheiten. Dies haben wir jedoch realistisch gesehen, zumal ein langer Zeitraum zwischen der jeweiligen Behandlung des Themas liegt.

In einem nächsten Schritt präsentierten wir den SuS die beiden genannten Bildquellen als Folie (s. Anhang) und erteilten folgende Aufgabe zur schriftlichen Bearbeitung:

¹³ Es handelt sich bei den kursiven Zitaten jeweils um Schüleräußerungen.

„Analysieren Sie das Bild und die Karikatur. Vergleichen Sie die beiden Quellen und nehmen Sie Stellung zum Verhältnis von Kirche und Staat.“ (Die Sprechblase auf der Karikatur: „Tear down this wall“ wurde erklärt).

Hier sollten die SuS ihre bisher erworbenen Kompetenzen zum Umgang und zur Bewertung verschiedener Bildquellen nachweisen. Der recht hohe Anspruch im Rahmen des ersten Halbjahres der Jahrgangsstufe 11 war uns durchaus bewusst. Wir sind jedoch das Risiko eingegangen und haben die SuS zu der Bearbeitung durch den Hinweis ermutigt, diese werde wohl korrigiert und besprochen, aber nicht benotet. So war eine ruhige, entspannte Arbeitsatmosphäre gewährleistet, und die Motivation der SuS durch diesen Bildimpuls hat uns für die Bedenken entschädigt. Die Folie initiierte sogleich eine rege Interaktion unter den SuS aller Kurse, die sich insbesondere auf die Bush-Karikatur bezog. Dabei stellte sich – für uns sehr überraschend – heraus, dass einige (wenige) SuS den Präsidenten der USA nicht erkannt hatten.

Bei der schriftlichen Bearbeitung haben ca. 50 % aller SuS zwei separate Beschreibungen formuliert und in einem Schlussteil eine mehr oder weniger begründete Bewertung vorgenommen, einige jedoch auf Bewertung und Begründung verzichtet. Die andere Hälfte hat sich bemüht, Beschreibung und Bewertung miteinander zu verknüpfen, wobei insgesamt festzuhalten ist, dass (erwartungsgemäß) die Rolle von Staat und Kirche in den USA unter Bush besonders berücksichtigt wurde. Die SuS arbeiteten heraus, dass der *„Krieg gegen den Terror in eine Reihe mit den mittelalterlichen Kreuzzügen gestellt“* werde. Die Karikatur kritisiere die *„Außenpolitik Bushs als Krieg gegen den Terror“* und verdeutliche, *„Bush werde es nicht gelingen, sein Vorhaben umzusetzen, da sich auch die Kreuzritter blind in etwas verrannt haben.“* Zur Unterscheidung der beiden Bildquellen wird auch festgehalten, dass der *„mittelalterliche Ritter eine historische Situation, die Karikatur aber eine aktuelle politische Situation“* darstelle. Dies impliziert, wenn auch nicht bis zum Ende gedacht, bereits eine Infragestellung der Vergleichbarkeit. *„Kirche und Staat seien schlecht zu trennen, viele Gesetze seien christlichen Ursprungs“*.

Abgesehen von diesen inhaltlichen Auszügen zeigte die Korrektur, dass die methodische und die Deutungskompetenz zwar in unterschiedlicher Ausprägung erkennbar, aber in einem guten Teil wenig fundiert sind. Hier bedarf es einer frühzeitigen, sehr viel systematischeren Vermittlung schon in der Mittelstufe.

Am Ende der ersten Doppelstunde wurden die Unterlagen für die Stationenarbeit ausgegeben (s. Anhang). Dabei hatten wir bei der Planung die Entscheidung getroffen, die Materialien vollständig allen SuS auszuhändigen, um einen möglichst gleichmäßigen Kenntnisstand zu gewährleisten. Die Aufgaben sollten schriftlich bearbeitet werden, wobei die Vorgehensweise

(Reihenfolge der Bearbeitung) den SuS freigestellt war, ebenso die Sozialform, d.h. Partner-, Kleingruppen- oder auch Einzelarbeit.

Den Begriff „Instrumentalisierung“ (s. Stationen, S.1) haben wir vor Beginn der Arbeit erklärt, er erwies sich jedoch als so kompliziert, dass er in allen Kursen mehrfach nachgefragt wurde.

Die meisten SuS entschieden sich in allen Kursen für die Partnerarbeit, was aber auch Diskurse innerhalb größerer Gruppen oder des ganzen Kurses nicht ausschloss. Wir konnten beobachten, dass ca. 75 % der SuS als Einstieg den Basistext wählten,¹⁴ um sich in die Thematik einzulesen. In einem zweiten Schritt entschied sich ca. die Hälfte der SuS für die Station mit den aktuellen Bezügen. Dieses Procedere korrespondiert mit den Erfahrungen bei der Bildbetrachtung (s.o.) und zeigt, wie wichtig den SuS die Relevanz historischer Ereignisse und Begriffe für die heutige Zeit ist. Die Übertragung einer mittelalterlichen Bezeichnung („Kreuzzug“) auf die Außenpolitik Bushs wird im Laufe der Auseinandersetzung mit der Thematik kritischer betrachtet und später von vielen SuS mit der Begründung verworfen, man könne den *„Wandel und die Veränderung der Welt (der Institutionen) nicht missachten.“* Es sei in diesem Sinne *„keine Kontinuität vom Mittelalter bis heute“* erkennbar.

Nach den beiden am häufigsten gewählten „Eingangsstationen“ war die Reihenfolge der Bearbeitung sehr unterschiedlich, wobei man nur noch den dritten Schritt – Aufruf Urbans II. und Aufruf zum Dschihad bzw. die Bedeutung Jerusalems – prozentual erfassen kann (jeweils ca. 30 %).

Die begleitenden Lehrer hatten während der nächsten Stunden viele Gelegenheiten, mit einzelnen SuS oder den Teams ins Gespräch zu kommen und diese inhaltlich oder methodisch zu begleiten und zu unterstützen, soweit es erwünscht war. Auffällig war in den beiden personell relativ kleinen Orientierungskursen von Anfang an die außergewöhnlich hohe Konzentration der SuS und die Bereitschaft, sich auch eigenständig zusätzliche Informationen über die Schülerbibliothek oder durch Internetrecherchen zu besorgen und an Mitschüler weiterzuvermitteln. Diese Beobachtung gilt weniger für den mit 28 Schülern stark besetzten Grundkurs, in dem der Lehrer eher „steuernd“ und „motivierend“ eingreifen musste.

Während der Durchführung der Stationenarbeit wurde deutlich, dass wir die Schüler mit Material überfrachtet hatten. Dies gilt insbesondere für den Grundkurs. Diese Fülle hätten wir bei den didaktisch-methodischen Entscheidungen erkennen müssen, zumal wir ja auch den Lehrplan diesbezüglich häufig beklagen. Tatsächlich wurden wir aber wohl zu „Gefangenen“ un-

¹⁴ Bühler, Arnold, Die Kreuzzüge, in: Geschichte Lernen, Heft 120, 2007, S 2 ff.

seres eigenen Kompetenzmodells, obwohl dies bei unserer Planung noch weniger elaboriert war. Dies gehört u.a. zu unserem Lernprozess. Wir würden diese Stationenarbeit grundsätzlich noch einmal durchführen, aber in einer deutlich reduzierteren Form.

Positiv festzustellen war nur die insgesamt überwiegend gute Motivation und das Interesse an der eigenständigen Beschäftigung mit der Thematik, die aufgrund der aktuellen (z.B. politischen, religiösen) Bezüge durchaus die Lebenswelt der Schüler tangiert und ihnen historisch-politische Zusammenhänge neu vor Augen führte. Insofern gab es vor allem in den O-Kursen die nicht selbstverständliche Bereitschaft, sich auch in häuslicher Arbeit weiter damit zu befassen. Und ungeachtet des Ergebnisses unseres „Versuchs“ zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts waren uns diese Beobachtungen und Erfahrungen letztlich am wichtigsten.

6. Evaluation

Die Evaluation des Stationenlernens und seiner Ergebnisse erfolgte seitens der Schüler durch zwei Methoden. Zunächst sollten sie spontan ihren Lernfortschritt mithilfe einer Zielscheibe (s. Anhang) bewerten, um danach mit der Lehrkraft darüber ins Gespräch zu kommen. Später erfolgte eine individuellere, präzisere Auswertung ihrer Ergebnisse durch einen Fragebogen. Die Zielscheibe war untergliedert in „Die Methode war...“, „Der Lernerfolg war...“, „Der Umfang war...“ und „Meine sprachliche / schriftliche Kompetenz zur Quellenanalyse hat sich verbessert...“.

Die Ergebnisse der Zielscheibenevaluation ähneln sich in den drei Kursen, wie man den Photos entnehmen kann (s. Anhang). Die SuS des Grundkurses äußerten sich im Hinblick auf die Unterrichtsmethode insofern kritisch, als sie sich über einen längeren Zeitraum nicht so gut auf die Thematik konzentrieren und damit auseinandersetzen konnten. Der große Umfang der Quellen wurde von allen Kursen problematisiert. Während die beiden O-Kurse ihren Lernerfolg insgesamt positiv bewerteten, sah ihn der Grundkurs als geringer an, was sich nicht zuletzt auch in der Bewertung der Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenz widerspiegelte, die sich überwiegend im negativen Bereich zeigte, im Gegensatz zu den beiden Orientierungskursen.

Der Fragebogen zur individuellen Bewertung der Kompetenzverbesserung (s. Anhang) bestand aus drei unterschiedlichen Teilen. Zunächst sollten die SuS darlegen und erläutern, in welchen Kompetenzen sie sich verbessert haben (Anwendung des Perspektivenwechsels, Erkennen der interkulturellen Dimension der Thematik, Funktionalisierung einer historischen Epoche und Verwendung eines Transfers). Im Anschluss daran sollten sie das allgemeine An-

spruchsniveau bewerten und schließlich Verbesserungsvorschläge für Inhalte und Methoden machen. Während die letzten beiden Bereiche den SuS im Allgemeinen keine Probleme bereiteten, hatten sie Schwierigkeiten, die Kompetenzverbesserung in Worte zu fassen und zu bewerten. Hierzu war es in allen Kursen nötig, die Fragestellung durch Beispiele zu erläutern. Viele SuS erkannten nach eigener Aussage den Perspektivwechsel insbesondere in Bezug auf Christen und Muslime (verschiedene Sichtweisen der Eroberung Jerusalems, Bedeutung Jerusalems für die unterschiedlichen Religionen). Die Tatsache, dass häufig in der Aufgabe angelegt war, sich in die jeweilige Situation Lage zu versetzen, um z.B. Begründungen zu hinterfragen, erleichterte den Schülern die Kompetenzverbesserung und ermöglichte ihnen eine bessere Anschauung und eigene Meinungsbildung zum Thema. Dabei erschien es einigen Schülern besonders interessant und wichtig, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den „neuzeitlichen Kreuzzügen“ herauszuarbeiten.

Die interkulturelle Dimension erkannten die Schüler vor allem in Bezug auf die Glaubenskonflikte und die daraus entstandene und aktuell anhaltende Problematik: das Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen, die innen- und außenpolitischen Problemstellungen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen, aber auch die Vielschichtigkeit der Kulturen und deren Austausch in Vergangenheit und Gegenwart.

Durch die Übertragung des Kreuzzugsbegriffs auf die Neuzeit wurde die Funktionalisierung einer historischen Epoche für die Schüler deutlich, und sie gelangten zu der Erkenntnis, dass historische Themen mit der aktuellen Politik verbunden werden (Gegenwartsbezug). Einige Schüler der O-Kurse stellten fest, dass man diese Funktionalisierungen auf alle Epochen anwenden könne und erklärten, welche Relevanz dies hätte, um aktuelle Politik besser einzuschätzen. Dennoch stellten einige Schüler fest, dass es nicht immer passend und sinnvoll sei, historische Begriffe unreflektiert auf die heutige Politik anzuwenden, d.h. sie setzten sich kritisch mit Begriffsverwendungen auseinander.

Transfers zu anderen Schulfächern, z.B. Politik & Wirtschaft, Ethik, Religion und Deutsch (Nathan der Weise) stellten die SuS, auch mit inhaltlicher Anbindung her. Darüber hinaus nannten sie die Übertragung sprachlicher-methodischer Anforderungen insbesondere für den Deutsch- und Englischunterricht (das Erstellen von Inhaltsangaben, Quellenanalysen und die Untersuchung von Stilmitteln). Schüler eines Orientierungskurses gaben an, sie haben Vorwissen einbringen und auch unterschiedliche Medien (die nicht unbedingt in der Reihe angelegt waren, z.B. Computer-Recherche) benutzen können, indem sie zu Hause „geforscht“ hätten.

Die Durchschnittsbewertung des Anforderungsniveaus der Stationenarbeit schätzen alle drei

Kurse auf einer Skala von 1 bis 10 zwischen 6,5 und 7,5 ein.

Die Verbesserungsvorschläge konzentrierten sich auf methodische Aspekte. So schlugen viele SuS vor, den Umfang der Arbeit einzuschränken, und z.B. den Basistext nicht als Information auszugeben, sondern die SuS stattdessen selber Basisinformationen suchen zu lassen – gerade auch, weil manche Informationen aus dem Basistext für das weitere Stationenlernen nicht benötigt wurden. Viele SuS (vor allem aus dem Grundkurs) wünschten sich weniger Textarbeit/Quellenarbeit, sondern eher „kreativere“ Aufgaben und mehr Diskussionen über die Thematik. Außerdem wurde vorgeschlagen, einen Film zum Thema anzuschauen. Inhaltliche Verbesserungsvorschläge wurden bezüglich der Aufgabenstellungen vorgetragen. Diese seien zum Teil nicht klar gewesen bzw. zu schwer zu verstehen. Weiterhin wünschten die SuS eines O-Kurses, mehr über die Situation der Menschen während der Kreuzzüge zu erfahren und die „Eroberungen“ ausführlicher zu besprechen.

7. Schlussbemerkungen

Abgesehen von den schriftlichen Evaluationen (Zielscheibe und Befragung) und den ausführlichen Gesprächen während der Stationenarbeit blieb den Lehrern neben der Korrektur des Bildquellenvergleichs (s.o. Durchführung der Unterrichtssequenz) und der schriftlichen Ausarbeitungen zu den Aufgaben deren Besprechung als Sicherung im Plenum.

Bei der Durchsicht der schriftlichen Bearbeitungen durch die Schüler zeigt sich, dass diese – zumindest überwiegend und trotz ihrer berechtigten Kritik – sehr sorgfältig und gründlich gearbeitet haben; einige hatten sich sogar der Mühe unterzogen, alles noch einmal „ins Reine“ zu schreiben.

Im Hinblick auf die von uns angestrebte Verbesserung der Kompetenzen kann festgehalten werden, dass im Bereich der „Sachkompetenz“ insbesondere die „Ursachen und Konsequenzen der Kreuzzüge“ und die „Erfassung der Bedeutung Jerusalems“ nachgewiesen wurden, während der Transfer zum Investiturstreit nur in einigen Fällen (in den O-Kursen) hergestellt wurde. Bei der „Deutungs- und Reflexionskompetenz“ waren die Ausführungen zu „unterschiedlichen Perspektiven von Christen und Muslimen“, den „Gegenwartsbezügen“, der „Orientierung durch Geschichte“ (ein „verändertes Geschichtsverständnis“ wurde schriftlich wie mündlich artikuliert) und der kritischen Betrachtung der „Instrumentalisierung“ am meisten herauszulesen. Aus dieser schriftlichen Perspektive war die Kompetenzverbesserung in diesen

Bereichen (vielleicht nicht immer bewusst) am deutlichsten, was sich aber auch durch die anderen Evaluationsformen belegen lässt (s.o.). In Bezug auf die Methodenkompetenz – „Quellengattungen aus unterschiedlicher Sichtweise verstehen und sachadäquat interpretieren“ – wird insgesamt deutlich (auch wenn es einige sehr positive Beispiele gibt), dass die Zielsetzungen hier nur bedingt erreicht wurden. Viele SuS differenzieren nicht hinreichend oder gar nicht zwischen reiner Wiedergabe und Auslegung. Hier fehlt es noch am systematischen methodischen Zugriff.

Extrem unterschiedlich ausgeprägt sind das sprachliche Ausdrucksvermögen, der Umgang mit der Fachterminologie, die Fähigkeit, den eigenen Gedanken bzw. Formulierungen eine klare Struktur zu geben und nicht zuletzt das Vermögen, Orthographie und Interpunktion angemessen umzusetzen. Auch hier erschließt sich noch ein weites Feld.

Bei der schriftlichen und mündlichen Evaluation konnten also (individuell verschieden) Teilkompetenzen verbessert werden. Abgesehen von diesen Beobachtungen wird der Kompetenzzuwachs in allen Bereichen in den nächsten Wochen und Monaten weiter zu beobachten und zu fördern sein. Es kommt auf die Nachhaltigkeit an, und in Bezug auf unsere Unterrichtseinheit haben wir diesen Aspekt durchaus kritisch im Blick.

Auf unseren eigenen Lernprozess haben wir schon verwiesen, wir haben uns quasi selbst evaluiert und sind uns der Schwächen des Verfahrens bewusst (s.o., z.B. Kompetenzmodell, Umfang, Quellenauswahl, Aufgabenstellung). Vielleicht ist es gut und für **uns** nachhaltig, dass wir in der Planung Fehler gemacht haben, aus denen wir dann gemeinsam mit den SuS lernen.¹⁵

¹⁵ Hoffentlich.

8. Literatur

Bühler, Arnold, Die Kreuzzüge, in: Geschichte lernen, Heft 120, 2007, S. 2 ff. (Basisartikel)

Borries, B.: Überlegungen zu einem doppelten – und fragmentarischen – Durchgang im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: GWU 52, 2001 (2), S. 76-90.

Boockmann, H.: Die Stadt im späten Mittelalter, München 1994.

Der Spiegel „In göttlicher Mission. Der Kreuzzug des George W. Bush“ vom 17. 02. 2003.

Ecco, Umberto (Hrsg.): Die Geschichte der Hässlichkeit, München 2007.

Ecco, Umberto (Hrsg.): Die Geschichte der Schönheit, München 2004.

Fuchshuber-Weiß, E. u.a.: Von der attischen Demokratie bis zum aufgeklärten Absolutismus, [Buchners Kolleg Geschichte], Bamberg 1996.

Gabrieli, F.: Die Kreuzzüge aus arabischer Sicht, München 1975.

Geschichte lernen „Kreuzzüge“, Nr. 120, [Erhard Friedrich Verlag] 2007.

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan Geschichte, Gymnasialer Bildungsgang (G9), Jahrgangsstufen 6 bis 13, Wiesbaden 2005. Zit. nach: www.kultusministerium.hessen.de.

Jaspert, N.: Die Kreuzzüge, Darmstadt 2003.

Koran zit. nach: Schlicht, A.: Dschihad. Ein Begriff und seine Bedeutung(en). In: Praxis Geschichte 4/2006, S. 26ff.

Lersch, R.: Kompetenzfördernd unterrichten. In: Pädagogik 2007 (12), S. 36-43.

Pandel, H.-J.: Quelleninterpretation. In: Mayer, U./ Pandel, H.-J./ Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 152-171, hier S. 155.

Raabits Geschichte „Der lange Schatten der Kreuzzüge“, Februar 2006.

Rohlfes, J.: Europa. Historisch-politische Weltkunde, Leipzig 2001.

Sauer, M.: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 2. Aufl., Seelze-Velber 2003, S. 18.

Sauer, M.: Historisches Denken fördern. Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht. In: Guter Unterricht. Maßstäbe, Merkmale, Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft 25 (2007), S. 42-45.

Schneider, G.: Ein alternatives Curriculum für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Ein Diskussionsbeitrag. In: GWU 51, 2000 (7/8), S. 406-417.

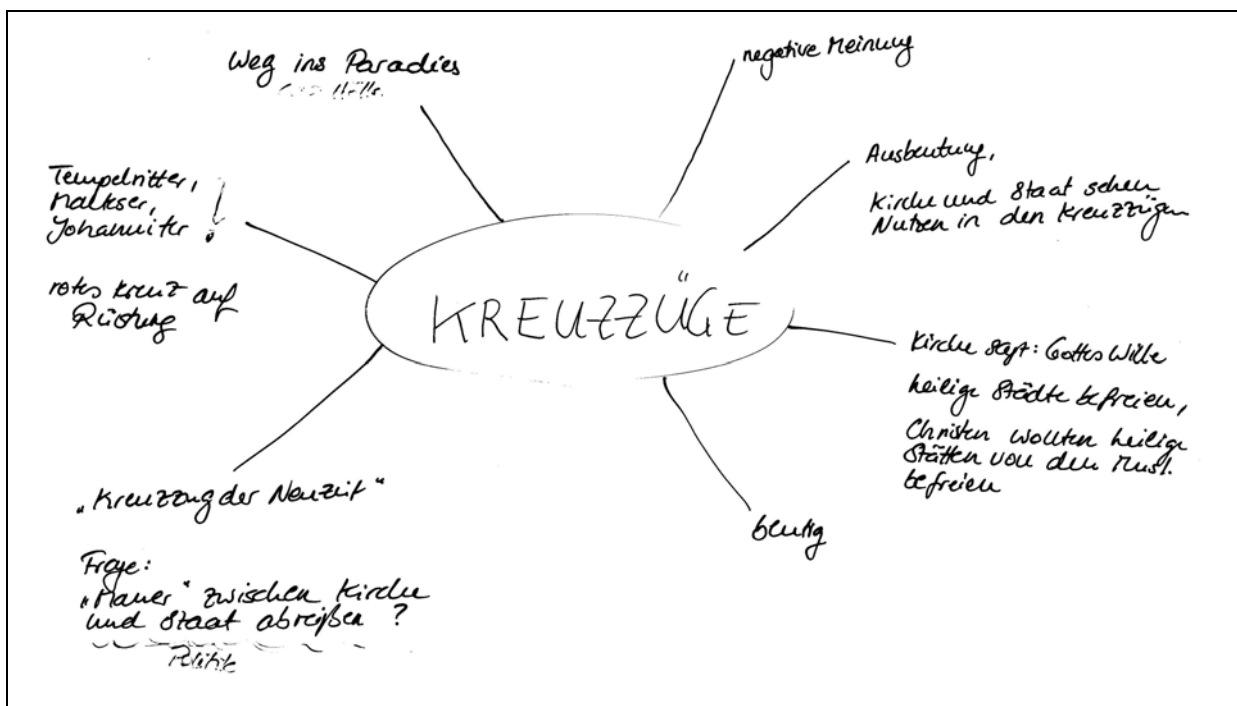
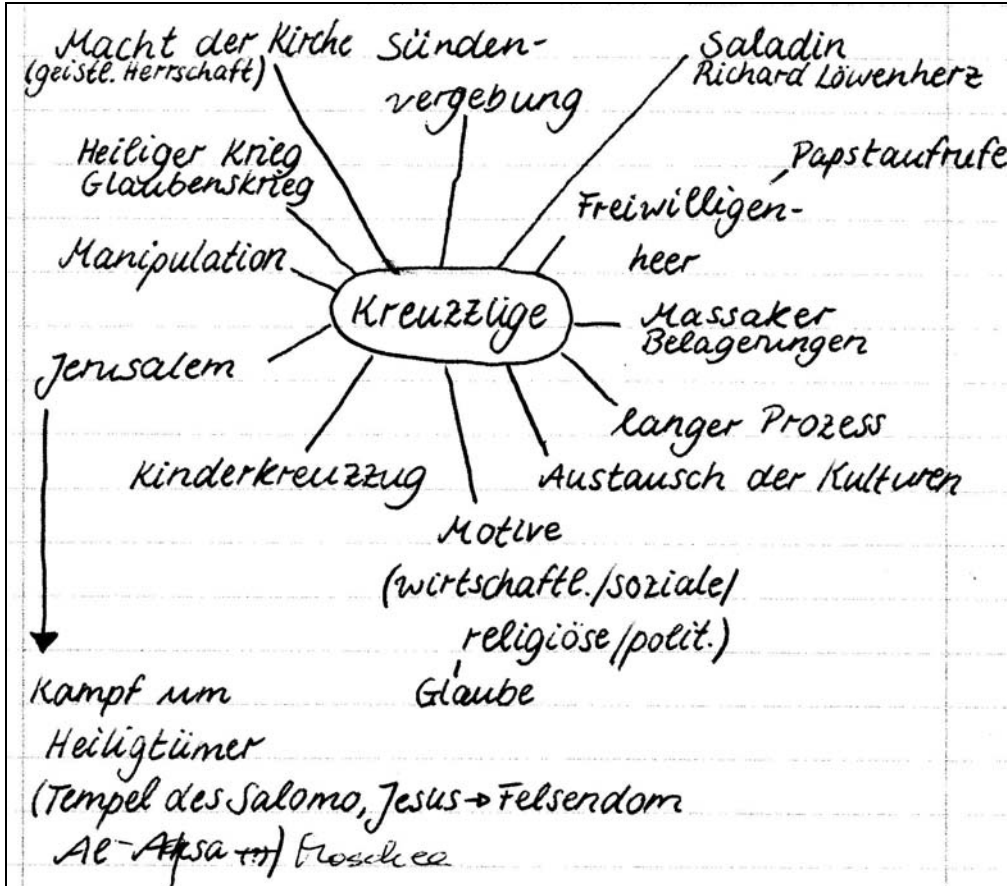
Tschirner, M.: Kompetenzerwerb im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 96 (2003), S. 34-39.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium, Schwalbach/Ts. 2006.

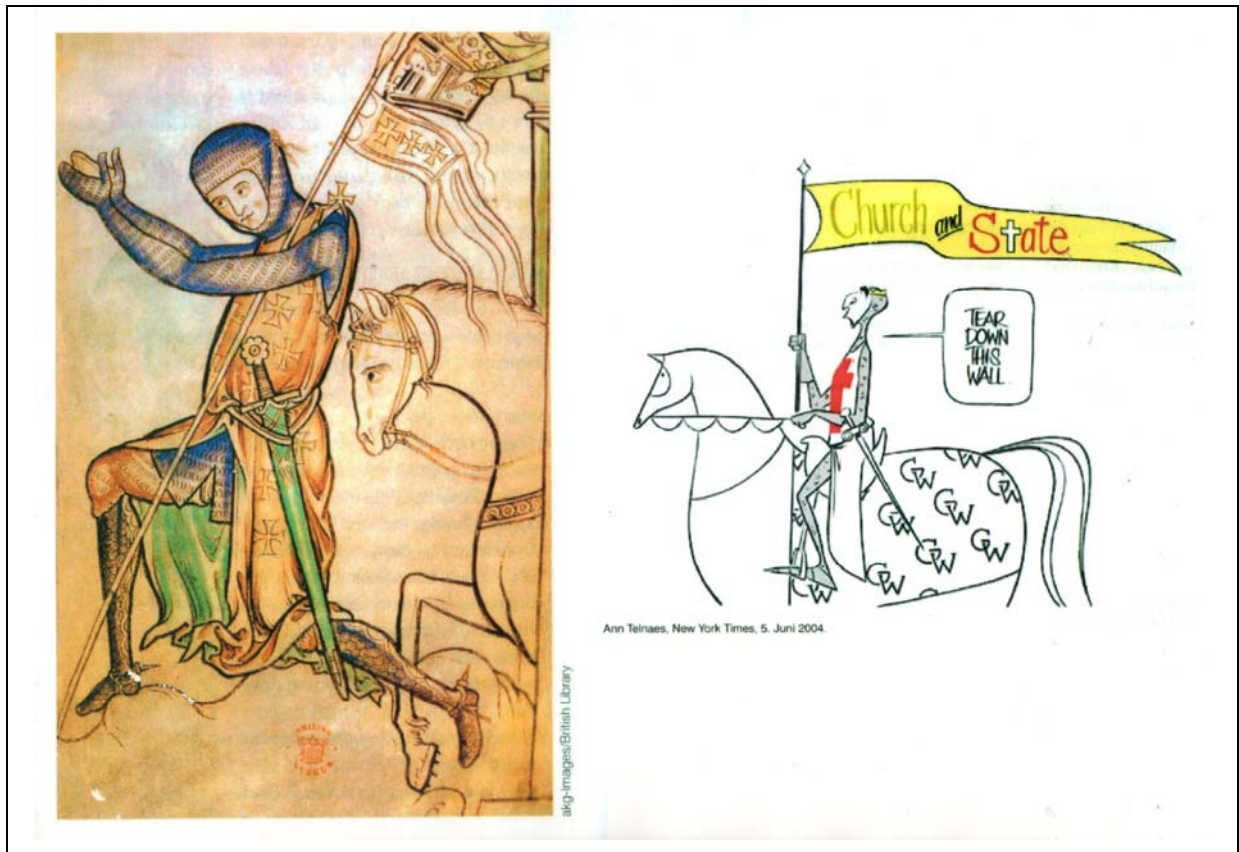
9. Anhang

Ergebnisse aus dem Anfangs-Brainstorm

(zunächst einer der O-Kurse, dann der Grundkurs)



Folie für den Bildervergleich



Zielscheibenevaluation

(zunächst die O-Kurse, dann der G-Kurs)

