



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Multiperspektivität im
Geschichtsunterricht

Alte und neue Konzepte in der
Geschichtsdidaktik

verfasst von / submitted by

Raphaella Pinter

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit. Bildg.

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Inhalt

1.	Einleitung	1
1.1.	Forschungsfrage.....	3
1.2.	Aufbau der Arbeit.....	3
2.	Die Geschichtsdidaktik	5
2.1.	Allgemeines zur Geschichtsdidaktik.....	5
2.2.	Die Bewegung in der Geschichtsdidaktik.....	6
2.3.	Geschichtsbewusstsein.....	9
3.	Geschichtsunterricht	11
3.1.	Traditioneller Geschichtsunterricht.....	11
3.2.	Moderner Geschichtsunterricht.....	12
3.3.	Beurteilungskriterien für guten Unterricht.....	16
3.4.	Beurteilungskriterien für guten Geschichtsunterricht	17
4.	Multiperspektivität	20
4.1.	Außerwissenschaftliche Geschichtskultur.....	21
4.2.	In der Fachdidaktik.....	22
5.	Multiperspektivität im Geschichtsunterricht	24
5.1.	Was spricht für Multiperspektivität?.....	25
5.1.1.	Allgemeine Begründungen	25
5.1.2.	Geschichtstheoretische Begründungen	27
5.1.3.	Geschichtsdidaktische Begründungen	28
5.2.	Methoden und Medien der Multiperspektivität.....	29
5.2.1.	Einstiege	29
5.2.1.1.	Repetitive Einstiege	30
5.2.1.2.	Problematisierende Einstiege	30
5.2.1.3.	Animative Einstiege	31
5.2.2.	Unterrichtsmethoden	31

5.2.2.1.	Rollenspiel	33
5.2.2.2.	Zeitzeugenbefragung	34
5.2.2.3.	Partnerarbeit	35
5.2.2.4.	Gruppenarbeit	36
5.3.	Mögliche Probleme	37
5.4.	Lehr- und Lernziele	40
6.	Der Einsatz im Unterricht anhand eines Beispiels	42
6.1.	Vorgeschichte	42
6.2.	Analyse der Quellen	43
6.2.1.	Die Türken vor Wien in Augenzeugenberichten ..	44
6.2.2.	Kara Mustafa vor Wien. 1683 aus der Sicht türkischer Quellen	45
6.3.	Darstellungen	48
6.3.1.	Ankunft der Osmanen und Beginn der Belagerung	48
6.3.2.	Beschreibungen Kara Mustafas	50
6.3.3.	Das Ende der Belagerung und der Rückzug der Osmanen	51
6.4.	Unterrichtsplanung	53
6.4.1.	Rollenspiel	53
6.4.2.	Zeitzeugenbefragung	58
6.4.3.	Partnerarbeit	58
6.4.4.	Gruppenarbeit	61
7.	Schluss	64
8.	Literaturverzeichnis	67
9.	Abstract	72

1. Einleitung

Es sollten „[...] Quellen in der Tat als Quellen und nicht affirmativ im Sinne von Informationslieferanten genutzt werden“¹.

Zwei Arten von Quellen helfen einem Historiker bei der Erforschung der Vergangenheit. Zum einen handelt es sich um Überlieferungen oder Traditionen und zum anderen um Überreste. Johann Gustav Droysen, ein deutscher Historiker und Geschichtstheoretiker, unterscheidet zudem zwischen unbewusst-unabsichtlichen und absichtlichen Zeugnissen historischer Begebenheiten. Bei Überlieferungen und Traditionen handelt es sich um absichtliche Zeugnisse beziehungsweise um historische Begebenheiten, die durch menschliche Beobachtungen wiedergegeben werden. Dagegen bestehen die Überreste aus Zeugnissen, die zum Zeitpunkt der Erstellung nicht dem Zweck dienten, nachfolgende Generationen historisch zu bilden.

Die Überreste teilen sich nochmals in drei Unterbereiche. Es gibt Sachüberreste, worunter Gebäude, Kunstwerke und Gegenstände des täglichen Bedarfs fallen, wie Wappen, Münzen und auch körperliche Überreste. Zudem gibt es abstrakte Überreste, zu denen jegliche Institutionen, Rechts- und Verfassungszustände in mündlicher Überlieferung, Sitten und Gebräuche sowie Sprachen und Sprachformen zählen. Die dritte Gruppe bildet Schriftgut aus geschäftlichen oder privaten Bedürfnissen der jeweiligen Gegenwart, das allerdings nicht darauf ausgerichtet ist, die Nachwelt und/oder Umwelt historisch zu belehren. Darunter fallen Schriftstücke wie Gesetze, Verträge, Privilegien, Mandate und Kauf- und Verkaufsurkunden.

¹ Christian Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (Göttingen 2014) 233.

Bei den Überlieferungen beziehungsweise den Traditionen handelt es sich hingegen um schriftliche Aufzeichnungen, die historisch-zweckbestimmt sind. Sie wurden angefertigt, um historisch zu bilden und Daten für die Nachwelt festzuhalten. Beispiele hierfür wären Annalen, Chroniken, (Auto-) Biographien, Memoiren und jegliche Art zeitgenössischer Geschichtserzählungen.²

In den nachfolgenden Kapiteln wird dargestellt werden, wie wichtig es ist, dass im schulischen Unterricht eine klare Definition von Quellen gegeben wird und dass die Schüler/innen erfahren, was hinter und in einer Quelle stecken kann.

„Die Geschichte als eine mit absolutem Wahrheitsanspruch auftretende Rekonstruktion der Vergangenheit gibt es nicht und kann es nicht geben.“³

Allerdings ist ein monoperspektivischer Unterricht verbreitet. Zumeist wird ein/e Lehrer/in oder ein Schulbuch als Informationsquelle herangezogen, um ein historisches Ereignis näherzubringen. So wird lediglich ein Blickwinkel dargeboten, den die Schüler/innen dann als den einzig ‚richtigen‘ kennenlernen. Die Schüler/innen werden in die Rolle des/der Zuhörers/in beziehungsweise des/der Lesers/in gedrängt. Geschichte wird als feststehende historische Wahrheit angenommen. Bergmann nennt das *„die objektive Spiegelung einer vergangenen Wirklichkeit“⁴*.

Hier entsteht allerdings ein Widerspruch. Denn die Geschichte wird aus Quellen geschrieben, die perspektivische Zeugnisse sind und je nach Autor/in unterschiedliche Zugänge zu den historischen Ereignissen

² Ahasver v. Brandt, *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften* (Stuttgart 172007) 48–64.

³ Klaus Bergmann, *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens* (Schwalbach 1998) 171.

⁴ Klaus Bergmann, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken* (Schwalbach 2000) 26.

haben.⁵ Die Autoren/innen bringen, ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt, ihre eigene Perspektive in ihr Zeugnis ein und beeinflussen somit die Darstellung.

Es ist also wichtig, den Schülern/innen den Umgang mit verschiedenen Quellen und die Bedeutung der Multiperspektivität im Unterricht beizubringen. Denn Geschichte ist kein festes Konstrukt, sondern sollte kritisch hinterfragt werden, um das Bewusstsein zu schulen, dass es mehrere Meinungen und Beurteilungen zur Geschichte gibt.

1.1. Forschungsfrage

Zu Beginn der Arbeit soll beantwortet werden, was Multiperspektivität konkret meint und wie sie im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden kann. Diese Fragen bilden die Basis der vorliegenden Arbeit. Die Konzepte und Kriterien des Geschichtsunterrichts, die von der Fachdidaktik ebenso wie von der allgemeinen Didaktik aufgestellt werden, beanspruchen einen großen Anteil dieser Arbeit. Es geht also auch um die Fragen: Was sind die Kriterien für einen guten Unterricht? Wie hat sich Unterricht im Laufe der Zeit geändert? Welche didaktischen Konzepte haben dazu beigetragen?

1.2. Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel befasst sich mit einer Definition und den Inhalten der Geschichtsdidaktik. Ihr Wandel und das daraus resultierende Geschichtsbewusstsein werden anschließend dargestellt.

Im dritten Kapitel wird der Geschichtsunterricht in seinen verschiedenen Ausprägungen näher beleuchtet. Konzepte und Theorien des traditionellen und des neuen

⁵ Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze-Velber 2001) 69.

Unterrichts werden gegenübergestellt und die Merkmale für die Gütekriterien eines Geschichtsunterrichts dargelegt.

Daraufhin wird im vierten Kapitel das Prinzip der Multiperspektivität anhand allgemeiner und konkreter Definitionen aus der Geschichtsdidaktik vorgestellt.

Das fünfte Kapitel widmet sich letztlich der Anwendung der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht. Es wird geklärt, welche Einsatzmöglichkeiten es gibt und welche Probleme dabei entstehen können.

Im sechsten Kapitel werden die zuvor erlangten theoretischen Kenntnisse in die Praxis umgesetzt, indem Beispiele gegeben werden, wie das Prinzip der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht angewendet werden kann.

Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet, sofern eine allgemein gültige Antwort möglich ist.

2. Die Geschichtsdidaktik

Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über die Entwicklung der Geschichtsdidaktik und ihre Bedeutung gegeben. Erst danach kann festgestellt werden, wie sich dies auf den Geschichtsunterricht und vor allem auf die Etablierung der Multiperspektivität im Unterricht auswirkt.

2.1. Allgemeines zur Geschichtsdidaktik

Es gibt unterschiedliche Sichtweisen, wie die Geschichtsdidaktik definiert und abgesteckt werden kann. Vor allem der Bezug zur Geschichtswissenschaft wird in diesem Zusammenhang immer wieder diskutiert. Zum einen gibt es die Auffassung, dass die Geschichtsdidaktik eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft ist. Letztere produziere das Wissen und die Denkformen, welche dann von der Geschichtsdidaktik in außerwissenschaftlichen Lehr- und Lernbereichen vermittelt werden. Es sind zumeist Geschichtswissenschaftler, die durch diese Auffassung die Dominanz ihrer Disziplin bestätigt sehen und die Geschichtsdidaktik als eine im Dienst der Geschichtswissenschaft stehende Wissenschaft anerkennen.

Die Erziehungswissenschaftler vertreten allerdings eine andere Auffassung. Sie sehen die Geschichtsdidaktik als eine Teildisziplin ihrer Wissenschaft. Es sei die Aufgabe der Geschichtsdidaktik, den fachbezogenen Unterricht an die von ihnen entwickelten allgemeindidaktischen Verfahren anzupassen.

Geschichtsdidaktiker selbst verneinen weder, dass die Geschichtswissenschaft die Grundlagen liefert, noch den Einfluss der Erziehungswissenschaft, vertreten allerdings die Auffassung, dass die Geschichtsdidaktik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin anzusehen ist.

Sie habe eigene Fragestellungen, eigene Methoden und Gegenstände sowie eigene Aufgabenfelder etabliert.

Klaus Bergmann und Jörn Rüsen führen drei dieser Aufgabenfelder an. Erstens handele es sich um eine wissenschaftliche Disziplin, die Lehr- und Lernprozesse sowie Bildungs- und Selbstbildungsprozesse erforscht. Dabei beschäftigt sie sich mit der Rezeption von Geschichte, sie verarbeitet sowohl die unmittelbar erfahrene Geschichte der Gegenwart als auch die nicht unmittelbar erfahrene Geschichte, gemeint ist die vergangene Geschichte, die lediglich aus Zeugnissen und Quellen der vergangenen Zeit bekannt ist. Als zweites Aufgabenfeld werden die Darstellung und Erforschung der Geschichte durch die Geschichtswissenschaft genannt. Dabei bezieht sich Didaktik auf die Fachwissenschaft und nimmt eine reflexive Position ihr gegenüber ein. Die dritte Aufgabe bestehe darin, dass der Geschichtsunterricht als Schulfach erforscht wird. Diese normative Aufgabenstellung bezieht sich auf die Geschichtswissenschaft als Lerngegenstand.

Doch nicht nur die Geschichtswissenschaft hat für die Geschichtsdidaktik eine Bedeutung, auch umgekehrt sind Einflüsse zu erkennen. Die Geschichtsdidaktik fragt nach der Bedeutung der Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft, sie ist ihr didaktisches Organon.⁶

2.2. Die Bewegung in der Geschichtsdidaktik

Die Geschichtswissenschaft, die Geschichtstheorie, die Geschichtsdidaktik und die Pädagogik haben sich einer theoretischen Selbstreflexion unterzogen und dabei unter anderem festgestellt, dass der klassische Historismus und der traditionelle Geschichtsunterricht der Moderne nicht mehr gerecht werden.

⁶ Klaus Bergmann/ Jörn Rüsen, Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In: Klaus Bergmann (Hg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis (Düsseldorf 1978) 7–13, hier: 7–11.

Die Orientierung an der politischen Geschichte der Haupt- und Staatsaktionen reicht nicht mehr aus, um die Geschichte korrekt darzustellen. Neue Sichtweisen der Gegenwart, wie beispielsweise die Frauen- und Geschlechtergeschichte, bieten andere Perspektiven auf die Vergangenheit. Der Feminismus als gesellschaftliche Bewegung und als Teil der Sozialwissenschaft hat somit Einfluss auf die Darstellung und die Interpretation von Vergangenem. Ein weiterer Aspekt der Sozialwissenschaft ist, dass Menschen von Umständen beeinflusst werden. Daraus entwickelte sich die Gesellschaftsgeschichte. Auch die Alltags- und die Kulturgeschichte beschäftigen sich damit, wie Menschen die historischen Ereignisse beeinflussen und lenken.

Die Geschichtsdidaktik fasst diese Entstehung von verschiedenen Teilaspekten der Geschichte unter dem Begriff Pluralisierungsschub zusammen. Geschichte beschäftigt sich nicht mehr nur mit Vergangenem. Die Gegenwartserfahrungen und die Zukunftserwartungen der Historiker werden zu Ausgangspunkten der Forschung und beeinflussen diese. Das Vergangene ist lediglich der Forschungsgegenstand, das vergangene menschliche Handeln und Leiden wird so vermittelt, dass der Einfluss der Gegenwart erkennbar ist. Für den Unterricht bedeutet diese Veränderung, dass die Interessen der Lernenden in den Vordergrund rücken.⁷

Eine weitere Veränderung der Geschichtsdidaktik, die auch auf den Geschichtsunterricht übergang, ist die prozessorientierte Geschichtsdidaktik. Sie ergab sich vor allem aus der allgemeinen Erkenntnis, dass sich die Anforderungen an Lehrer/innen verändert haben.

Da sich die Verhaltensstrukturen und -normen der Gesellschaft stets verändern, hat dies Auswirkung auf den

⁷ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 20–22.

Unterricht. Lange eintrainierte Unterrichtsformen und -inhalte wurden von den Lehrern/innen nicht mehr dem wissenschaftlichen Stand entsprechend dargebracht und von den Schülern/innen entsprechend nicht zeitgemäß aufgenommen. Dies führte immer wieder zu Kritik an den Lehrmethoden und dem damit einhergehendem Nichterreichen der Bildungsstandards. Der Wechsel zu einem Geschichtsunterricht, der nicht nur Wissen weitergeben, sondern auch vermitteln sollte, wie das erlernte Wissen im Alltag eingesetzt werden kann, führte letztlich zu einem Wechsel in der Ausbildung der Lehrer/innen. Durch die Entwicklungen in der Gesellschaft und die damit einhergehenden neuen Anforderungen musste die Didaktik der Allgemeinbildung neu konzipiert werden und somit auch die Ausbildung der Lehrer/innen, welche die Allgemeinbildung an die Schüler/innen weitergeben sollen. Im Zentrum dieser neuen Ausbildung sollten prozessbezogene und erfahrungsorientierte Lernformen stehen.⁸

In diesen neuen Lernformen spielen vor allem die Kommunikation und die Reflexion eine zentrale Rolle. Mit Kommunikation ist gemeint, dass die zukünftigen und die bereits praktizierenden Lehrer/innen die Lernformen miteinander und mit weiterem Fachpersonal besprechen, die Theorien diskutieren und die Inhalte unter diesem Aspekt ausarbeiten müssen. Die Reflexion dessen findet ebenfalls durch Kommunikation statt. Die Lehramtsstudierenden müssen die Möglichkeit bekommen, in einem geschützten Rahmen, Fehler zu machen, dadurch Erfahrungen zu sammeln und mit der Hilfe von geschultem Personal diese zu reflektieren und zu verarbeiten. So wird die Verknüpfung von Wissen und sozialer Kompetenz, welche später im Unterricht von den

⁸ Alois Ecker: Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Universität Wien (Hg.): Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Wien, Köln, Weimar 1997) 397–422, hier: 397–399.

Schülern/innen verlangt wird, bereits von den Studierenden selbst erwartet.⁹

2.3. Geschichtsbewusstsein

Die neue Geschichtsdidaktik wird oftmals mit dem Begriff ‚Geschichtsbewusstsein‘ umschrieben, dessen Definition allerdings weit gefasst ist und keiner Norm unterliegt. Nach Karl-Ernst Jeismann, einem deutschen Historiker und Geschichtsdidaktiker, interessiert sich die Geschichtsdidaktik vor allem im Zusammenhang mit der Bedeutung für das Selbstverständnis der Gegenwart für das Geschichtsbewusstsein der Menschen. Dieser Bereich stellt die Didaktik vor neue Aufgaben, neue Fragen entstehen und neue Dimensionen werden aufgedeckt.

Bodo von Borries kritisiert in diesem Zusammenhang vor allem den Mangel an empirischen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein. Dabei sei es wichtig zu wissen, wie Schüler/innen historische Ereignisse und Erfahrungen rezipieren und verarbeiten. Doch die Folgen, die ihnen aus dem Ge- und Verbrauch von Geschichte entstehen, sind nicht bekannt.¹⁰

Ein anderer deutscher Geschichtsdidaktiker, Michael Sauer, definiert Geschichtsbewusstsein als ein Bewusstsein, das drei Zeitebenen unter dem Aspekt der Geschichtlichkeit miteinander verknüpft. Sowohl die Vergangenheit, die Gegenwart als auch die Zukunft werden hier also mit einbezogen. Die Vergangenheit ist die Vorgeschichte der Gegenwart und wird zeitgleich aus ihr heraus betrachtet, gedeutet und bewertet. Die Deutung dieser Vergangenheit dient dazu, sich in der Gegenwart besser zurechtzufinden und sie zu verstehen. Für die Zukunft ist die Gegenwart

⁹ Ecker, Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik, 409–410.

¹⁰ Gerhard Schneider, Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: Gerold Niemetz (Hg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik (Stuttgart 1990) 12–43, hier: 23–24.

hingegen die Vorgeschichte und zeitgleich die zukünftige Vergangenheit. Die Gegenwart und die Zukunft erscheinen somit als etwas historisch Gewordenes.

Zudem zeigt Sauer drei weitere Ebenen des Begriffs ‚Geschichtsbewusstsein‘. Auf der deskriptiven Ebene befinden sich die Faktoren, die für die Ausprägung des Geschichtsbewusstseins relevant sind. Dazu zählen die Rezeptionsvoraussetzungen des Individuums, also das Alter der Schüler/innen, ihre Sozialisation und ebenso die Vorkenntnisse und Interessen der Schüler/innen. Auch die Art der Vermittlungsinstanz, z. B. Schule, Museum, Dokumentarfilm oder Ausstellung, und die vorhandenen außerschulischen Kommunikationsgemeinschaften, wie Familie, Freunde, Stadt, Vereine oder Religionsgemeinschaften, gelten als wesentliche Faktoren. Inhalte, Dimensionen wie politisches oder moralisches Bewusstsein der Schüler/innen, die einzelnen Bestandteile des Geschichtsbewusstseins, die zeitliche Einordnung, historische Ereignisse, helfende Assoziationen, bildhafte Vorstellungen werden ebenfalls berücksichtigt. Die theoretische Ebene entwickelt Modelle zur Strukturierung des Geschichtsbewusstseins. Die letzte Ebene, die normative, bestimmt die Vorstellungen darüber, unter welchen Gesichtspunkten Geschichtsbewusstsein in der Schule vermittelt werden soll.¹¹

¹¹ Sauer, Geschichte unterrichten, 12–18.

3. Geschichtsunterricht

Dieses Kapitel widmet sich zunächst dem historischen und traditionellen Geschichtsunterricht. Es sollen die Weiterentwicklung der Fachdidaktik und die daraus resultierenden Auswirkungen auf den Unterricht hervorgehoben werden, welche im darauffolgenden Unterkapitel beschrieben werden.

Bevor geklärt werden ob es einen guten Geschichtsunterricht gibt und welchen Merkmalen er unterliegt, wird zuvor noch festgestellt wie ein guter Unterricht im Allgemeinen aussehen soll und woran man ihn erkennen kann.

3.1. Traditioneller Geschichtsunterricht

Der traditionelle Geschichtsunterricht ist zumeist monoperspektivisch ausgerichtet. Ein/e Lehrer/in gibt historische Ereignisse aus einem bestimmten Blickwinkel wieder. Es ist ein Belehrungs- und Gesinnungsunterricht zugleich. Der/Die Schüler/in kommt ohne Wissen in den Unterricht und wird von Lehrern mit Wissen belehrt. Da ein/e Lehrer/in mehreren Schülern/innen gleichzeitig dieselben historischen Ereignisse aus derselben Perspektive näherbringt, lehrt er/sie sie gleichzeitig dieselbe Gesinnung und dasselbe Geschichtsbewusstsein.

Der Historiker und Pädagoge Oskar Jäger kritisiert zudem die Verwendung des Schulbuchs. Als das wichtigste Lehrmittel im Unterricht fördert es das ‚katechetische‘ Verfahren der Leistungsüberprüfung, also das sture Abfragen von Daten, Fakten, Zahlen. Die Antworten hierbei können nur richtig oder falsch sein. Es wird keine Meinung erfragt, keine Interpretation gefordert. Der/Die Schüler/in lernt also ein chronologisch sortiertes Wissen, das er/sie als ‚wahres‘ historisches Wissen verinnerlicht und akzeptiert.

Die Weiterentwicklung vom ‚katechetischen‘ Verfahren zum ‚fragend-entwickelndem Verfahren‘ bringt für den Unterricht keine tatsächliche Weiterentwicklung. Geschichte wird als in sich stimmiger und logisch ablaufender kontinuierlicher Prozess dargestellt, der allerdings ohne Auswirkungen auf die Gegenwart bleibt. Das Abfragen der Schüler/innen zielt darauf ab, dass diese die Antworten geben, die sich der Lehrer vorstellt. Auch hier gibt es somit eine richtige und viele falsche Antworten. Der Lehrer als Fragensteller ist derjenige, der die richtige Antwort und somit das ‚wahre‘ Wissen hat und dies den Schülern/innen beibringt.¹²

3.2. Moderner Geschichtsunterricht

Geschichtsunterricht kann anhand verschiedener Kriterien eingeteilt, untersucht und beurteilt werden.

Zunächst handelt es sich bei Geschichtsunterricht um ein schulorganisatorisches ‚Zeitgefäß‘, genauer gesagt um Einheiten, die an Schulen in unterschiedlichem Ausmaß auf dem Stundenplan stehen. Oft diskutiert wird diesbezüglich die Wichtigkeit dieser Einheiten, also des Fachs Geschichte an sich. Während das Unterrichtsfach bis ins späte 19. Jahrhundert/frühe 20. Jahrhundert noch als Hilfsdisziplin galt, um Hintergrundwissen für die Interpretation klassischer literarischer Werke zu liefern oder um Beispiele für moralische und theologische Fragen zu veranschaulichen, ist es heute in den meisten Ländern ein Pflichtfach.¹³

Ein Kriterium für den Geschichtsunterricht, das in der Diskussion um die Wichtigkeit oft genannt wird, ist, dass es sich um ein lehrplanbasiertes Bildungsanliegen handelt. Die Notwendigkeit, dass Schüler/innen historisches Wissen

¹² Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 14–18.

¹³ Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2009), 38–40.

erwerben und lernen, darin und damit zu denken, wird als mehr definiert als lediglich das Hören und Lernen von Daten, Namen, Orten und Fakten. Die Fähigkeit, selbstständig einen chronologischen Ablauf zu erstellen, Ereignisse zu deuten und zu bewerten und heutige Probleme auf eventuelle vergangene Ursachen zurückzuführen, bildet den Kern des Bildungsanliegens. Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der des Dreischritts, erstmals ausführlich beschrieben 1970 von Ernst Weymar. Dieser Dreischritt besagt, dass Schüler/innen zunächst den Sachverhalt, ohne jegliche Wertung und Zusammenhänge, verstehen sollen. Darauf aufbauend entwickelt sich das Sachurteil, bei dem zwar Zusammenhänge hergestellt werden, allerdings keine Wertung vorhanden ist. Erst im letzten Schritt gelangen Schüler/innen zu einem Werturteil, gemessen an religiösen, politischen und ethischen Idealen und Normen.¹⁴

Ebenso wichtig für den Geschichtsunterricht ist das Schlagwort ‚Historisches Lernen‘. Wenn ein Thema hinsichtlich der Dimensionen ‚Zeit‘, ‚Herrschaft‘, ‚Wirtschaft‘ und ‚Kultur‘ untersucht wird, ist es ein Gegenstand des Historischen Lernens. Unter der Dimension Zeit versteht man Zeitpunkte, -dauer, -vorstellungen und Veränderungen, die währenddessen geschehen. Bei einer Untersuchung nach der Dimension Herrschaft wird sich vor allem auf das Konstrukt der Macht und der Unterordnung konzentriert, auf Recht und Unrecht und auf eigene und andere Identitäten. Die Wirtschaft kann im Hinblick auf Gewinn und Verlust, auf Wohlstand und Armut Teil des Historischen Lernens werden. Die kulturelle Annäherung an ein Thema gibt Aufschluss über die Wahrheit und die Sinngebung, die Form und den Inhalt sowie die Ästhetik und

¹⁴ Ernst Weymar, Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970) 198–215 zitiert nach Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 41.

die Moral. Gemeinsam bilden diese vier Dimensionen das ‚Universum des Historischen‘.¹⁵

Um Historisches Lernen erfolgreich praktizieren zu können, benötigen Schüler/innen Kompetenzen, anhand derer sie ihre Untersuchungen durchführen können. Als eine der wichtigsten ist die narrative Kompetenz zu nennen, welche ihrerseits in vier Teilbereiche unterteilt ist. Zunächst ist dies die Wahrnehmungskompetenz für Veränderungen in der Zeit. Diese führt dazu, dass Schüler/innen eigene Fragen und Vermutungen zu Quellen und Darstellungen äußern. Ein weiterer Teilbereich ist die Erschliessungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen, welche Schüler/innen zu einer eigenen Sachanalyse anleitet. Die Interpretationskompetenz führt zu einem eigenen Sachurteil und die Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung zu einem individuellen Werturteil.¹⁶

Anhand von strukturellen Elementen wird nochmals verdeutlicht und genauer erklärt, was guten Geschichtsunterricht ausmacht: Die Gegenstände und Lernmaterialien, anhand derer Inhalte und Themen gelehrt und gelernt werden, bilden ein Element. Die Lernenden selbst, die durch ihre individuelle Persönlichkeit und ihr individuelles Lernen Einfluss auf den Unterricht nehmen, sind ein weiteres Element. Auf der anderen Seite sind es die Lehrenden, die in der Unterrichtseinheit einen zentralen Faktor bilden. Sie sind es auch, die die Zielvorstellungen für den Unterricht und die Schüler/innen vorgeben. Zusammen nehmen die bereits genannten Elemente Einfluss auf das weitere Element der Lehr-Lernkultur.

In der Lehr-Lernkultur lassen sich wiederum vier Lehr-Lern-Konzepte kategorisieren, welche anhand der verwendeten Materialien den Geschichtsunterricht nochmals

¹⁵ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 42–48.

¹⁶ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 48–52.

genauer definieren. Demnach gibt es einen erarbeitenden Geschichtsunterricht, bei dem der/die Lehrer/in den Unterrichtsprozess steuert. Im aufgabenkonzentrierten Geschichtsunterricht wird den Schülern/innen lediglich das Material von der Lehrperson zur Verfügung gestellt, aber die Lösung von den Schülern/innen selbständig erarbeitet. Eine Steigerung in Bezug auf die Selbstständigkeit findet beim projektorientierten Geschichtsunterricht statt, bei dem die Schüler/innen sich das Material zu einem Thema selbst besorgen müssen. Der erkundende Geschichtsunterricht findet außerhalb der Schulräumlichkeiten statt und der Umgang mit Originalquellen steht im Vordergrund.¹⁷

Eine andere Unterscheidung der Unterrichtsform kann anhand des Umgangs mit der Vergangenheit getroffen werden. Dabei wird zwischen dem darbietenden (Lehrer/innen erklären und Schüler/innen werden mit Wissen konfrontiert), dem erarbeitenden (Lehrer/in und Schüler/in erarbeiten Wissen durch Gespräche), dem aufgabenbasierten (Lehrer/in nimmt Rolle des Coachs ein, Schüler/innen entwickeln selbständig Themen) und dem entdeckenlassenden Geschichtsunterricht (Schüler/innen arbeiten komplett selbständig) unterschieden.¹⁸ Die genannten strukturellen Elemente mit ihren Unterkategorien, den Lehr-Lern-Konzepten, nehmen wiederum Einfluss auf die Interaktions- und Beziehungskultur sowie auf die Stoff-, Ziel- und Aufgabenkultur, welche die letzten zwei strukturellen Elemente des Geschichtsunterrichts bilden.¹⁹

¹⁷ Hilke Günther-Arndt, *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2007), zitiert nach Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht* 66–73..

¹⁸ Peter Gautschi, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (Aargau 2005) zitiert nach Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht*, 73–75.

¹⁹ Gautschi, *Guter Geschichtsunterricht*, 66–75.

3.3. Beurteilungskriterien für guten Unterricht

Guter Unterricht wird unter anderem an den Unterrichtsprozessen gemessen. Diese sind durch die Lehrer/innen planbar und gestaltet. Dabei müssen die Voraussetzungen für diese Planung und die Durchführung ebenso wie die daraus resultierenden Folgen berücksichtigt werden.²⁰

Der Begriff ‚gut‘ indiziert, dass es ebenso einen schlechten Unterricht gibt, wobei Hilbert Meyer in diesem Zusammenhang vor allem die Frage in den Vordergrund stellt, für wen der Unterricht gut oder schlecht sein soll. Es werden also die Erwartungen der untersuchenden und beurteilenden Personen für das Urteil herangezogen. Die Perspektive eines/r Schülers/in ist eine andere als die eines Elternteils oder eines/r Lehrers/in, somit sind die Erwartungen der jeweiligen Personen unterschiedlich. Dieses Urteil kann kriterienorientiert erarbeitet werden, wobei die Erwartungen vorab formuliert und geäußert werden. Eine weitere Möglichkeit bietet die Orientierung auf Grundlage einer sozialen Norm oder einer Entwicklung.

Ein weiterer Faktor bei der Beurteilung des Unterrichts ist der dahinter stehende Grund. So kommt jemand, der aufgrund der Qualitätskontrolle urteilt, zu einem anderen Ergebnis als jemand, der aus Neugier forscht.²¹

Hilbert Meyer nennt zehn Merkmale guten Unterrichts. Im Detail sind das die klare Strukturierung einer Unterrichtseinheit, ein hoher Anteil an echter Lernzeit ohne Ablenkung und ein lernförderliches Klima in der Klasse. Außerdem zählen didaktisch-methodische Ratschläge, die inhaltliche Klarheit über das zu Lernende, das

²⁰ Ebda, 76–77.

²¹ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 78–82.

sinnstiftende Kommunizieren zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen, eine Vielfalt an eingesetzten Medien, das individuelle Fördern von Schülern/innen und das intelligente Üben mit differenzierten Aufgaben zu den Merkmalen guten Unterrichts.

Meyer nennt Beispiele und Tipps, die dazu beitragen, die Merkmale guten Unterrichts umzusetzen. Eine Transparenz von Seiten des Lehrpersonals über die Leistungserwartung trägt ebenso zu einem guten Unterricht bei wie eine vorbereitete Unterrichtsumgebung.²²

Eine weitere Definition von Merkmalen guten Unterrichts geben Marten Clausen, Kurt Reusser und Eckhard Klieme. Sie stecken vier Bereiche ab, welche sie mit Unterpunkten und genauen Vorstellungen näher definieren. Die Instruktionseffizienz sagt etwas über die Klassenführung, die Regelklarheit und Disziplinarprobleme aus. Die Schülerorientierung beinhaltet eine positive Fehlerkultur und die individuelle Lernunterstützung. Die kognitive Aktivierung setzt auf Merkmale wie mathematische Produktivität, anspruchsvolles Üben oder darauf, dass der Lehrer die Rolle des Mediators einnimmt. Ein weiterer Merkmalsbereich ist der der Klarheit und Strukturiertheit, dabei stehen die diagnostischen Kompetenzen bezüglich des Leistungsbereichs und der Fokussierung im Vordergrund.²³

3.4. Beurteilungskriterien für guten Geschichtsunterricht

Im Bereich der Fachdidaktik lassen sich weitaus weniger Veröffentlichungen bezüglich der Gütekriterien für Unterricht finden. Somit muss grundsätzlich die Frage nach

²² Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? (Berlin 2004) zitiert nach Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 83–84.

²³ Marten Clausen/ Kurt Reusser/ Eckhard Klieme, Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilung. In: Unterrichtswissenschaft 31 (2003) 122–141 zitiert nach Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 85.

Kriterien gestellt werden, anhand derer die Qualität eines fachspezifischen Unterrichts beschrieben und beurteilt werden kann.²⁴

Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel haben ein Kategoriensystem für den Geschichtsunterricht entwickelt, dem die Annahme zugrunde liegt, dass der Inhalt nicht aufgrund seiner selbst gelehrt wird. Die erste der vier Kategorien ist die Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation. Sie bezieht die Gegenwart in die Geschichte mit ein und verdeutlicht dadurch den Zusammenhang zwischen dem Lernenden und dem zu Lernenden. Die Methoden der historischen Erkenntnis bilden die zweite Kategorie. Die Verbindung zwischen dem hermeneutischen Verstehen und dem sozialwissenschaftlichen Erklären von Fakten, Ereignissen und Hintergründen spielt hier eine Rolle. Der Zusammenhang der Entwicklung aller Zustände und Veränderungen in der Zeit und das menschliche Handeln bilden die dritte und vierte Kategorie.²⁵

Ein anderes Kategoriensystem, entwickelt von Michele Barricelli und Michael Sauer, soll eine Gesamtbeschreibung von Geschichtsunterricht ermöglichen. Dabei wird der Unterricht als ein Objekt verstanden, das von außen beobachtet werden und dabei in sieben Kategorien eingeteilt werden kann. Die erste Kategorie, die des Themas, fragt nach der objektiven Bedeutsamkeit und dem subjektiven Interesse der Schüler/innen. Die zweite Kategorie ist die des Gegenwartsbezug, bei der die Fragen aus der Gegenwart an die Vergangenheit formuliert werden. Der Einstieg in die historische Begegnung, die Motivation der Schüler/innen durch die Lehrperson, die Formulierung der historischen Frage und die selbstständige Lösung durch die Schüler/innen

²⁴ Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 88.

²⁵ Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht (Stuttgart 1976) zitiert nach Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 89–91.

bilden die dritte Kategorie. Ob die Schüler/innen das Verfahren zur Quelleninterpretation, unabhängig von der Art der Quelle, anwenden können, ist die Frage der vierten Kategorie. Die Deutung des Gelernten und das Herstellen von Bezügen stellt eine weitere Kategorie dar. Weitere Kategorien sind die Anwendung des Gelernten mit der Fähigkeit zur Unterscheidung der verschiedenen Perspektiven sowie die Orientierung einer Unterrichtseinheit an vorgegebenen und vorgefertigten Lehr- und Lernzielen.²⁶

²⁶ Michele Barricelli/ Michael Sauer, Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: Geschichte ein Wissenschaft und Unterricht 57 (2006) 4–26 zitiert nach Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, 91–95.

4. Multiperspektivität

Historiker können erst über einen historischen Sachverhalt urteilen und schreiben, wenn alle vorhandenen Zeugnisse beachtet wurden. Sie müssen kritisch geprüft und gegeneinander abgewogen werden. Die Annahme, die dieser Überlegung zu Grunde liegt, ist, dass Perspektivität ein Sachverhalt menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens und allgegenwärtig ist. Die Beschäftigung mit einem historischen Ereignis gleicht somit einem Prozess der Wahrheitsfindung. Historiker, die sich mit den Zeugnissen befassen, müssen sich ihrer eigenen Perspektive bewusst sein.²⁷

Der Multiperspektivität liegt die Definition von Perspektivität zugrunde. Sie ist der menschlichen Wahrnehmung und Deutung inhärent. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf Ereignisse, Sachverhalte oder Handlungen begründen sich durch die unterschiedlichen Positionen der betroffenen Personen in der Gesellschaft, durch ihre Sozialisation oder Geschlechtszugehörigkeit.

Es sind drei Ausdrucksformen von Perspektivität zu unterscheiden. Die Multiperspektivität ist eine von ihnen. Sie ist meist in schriftlichen oder bildlichen Zeugnissen zu erkennen. Zu vielen historischen Ereignissen gibt es in der Literatur mehr als nur eine Beobachtung und Darstellung. Jede von ihnen ist abhängig von der Perspektive ihres Autors. Die Pluralität der Ansichten und Urteile über historische Ereignisse bildet die zweite Ausdrucksform. Diese Form entsteht ohne weiteres Zutun durch das Sprechen und die Diskussion über die zwei anderen Formen, die Multiperspektivität und die Kontroversität.²⁸

²⁷ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 9–13.

²⁸ Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 65–77, hier: 65–66.

Diese Kontroversität der Darstellung von Personen schildert Ereignisse der Vergangenheit anhand fremder Quellen. Sie ist ein Grundsachverhalt der Geschichtswissenschaft und somit ein Thema für das historische Lernen in der Schule. Zwar haben die Schüler/innen aufgrund ihrer Kenntnisse und ihres Alters nicht dieselbe Möglichkeit der kontroversen Diskussion wie Fachwissenschaftler/innen, dennoch ist es ein Anliegen, ihnen näherzubringen, wie und warum Kontroversität zentral ist. Das optimale Resultat ist, dass die Schüler/innen verstehen, dass es ‚die‘ Geschichte als ein narrativ gültiges Wissen nicht gibt. Es ist wichtig, dass sie zu der Einsicht selbst gelangen. Die Bedeutung der historischen Wissenschaft liegt darin, die historischen Ereignisse anhand verschiedener Perspektiven nach den Gesichtspunkten der Gegenwart für ebendiese neu zu deuten.²⁹

4.1. Außerwissenschaftliche Geschichtskultur

Der Geschichtsunterricht gilt als ein Teil der Geschichtskultur. Dabei werden drei Bereiche unterschieden. Der kognitive Bereich umfasst die Ausdrucksformen von Geschichtsbewusstsein, die an feste Regeln gebunden sind, wie in der Geschichtswissenschaft oder im Geschichtsunterricht. Im ästhetischen Bereich wird der Umgang mit der Vergangenheit mithilfe der Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen nach ästhetischen Kriterien behandelt. Der dritte Bereich ist der politische, er wird durch Versuche bestimmt, in politische Konfrontationen der Zeit historische Argumente einzuführen. Es werden historische Identitäten aus politischen Gründen und Interessen geschaffen. Oftmals ist dieser Bereich in Parlamentsdebatten oder Wahlkonfrontationen zu finden. Die dargestellten Bereiche

²⁹ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 42.

sind nicht immer strikt voneinander zu trennen, meistens sind aus allen drei Bereichen Elemente vorhanden.

Mittlerweile ist ein vierter Bereich hinzugekommen: Die Markt- und Mediengesellschaft entscheidet mit, wie Geschichte in der Gesellschaft dargestellt wird und wie sich ein Geschichtsbewusstsein entwickelt. Das hat zur Folge, dass die Schüler/innen bereits vor ihrer Schulerfahrung und auch noch lange danach in einer Geschichtskultur leben und von vielen verschiedenen Perspektiven umgeben sind. Umso wichtiger ist es, dass sie sich der Einflüsse bewusst sind und diese wahrnehmen und wenn notwendig auch kritisch reflektieren können.³⁰

4.2. In der Fachdidaktik

Multiperspektivität ist eine Form der „Geschichts-Darstellung, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren“³¹, so der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann.

Er prägte den Begriff der Multiperspektivität in der Didaktik. Andere Definitionen sind zwar zu finden, allerdings berufen sich die Autoren/innen dabei auf Bergmann oder bieten ähnliche Definitionen an.³²

Da Quellen jedoch nicht nur in ihrer Entstehung perspektivisch beeinflusst werden, sondern auch in ihrer Deutung, also von Historikern/innen und allen Rezipienten beziehungsweise in weiterer Folge auch von jenen, die sie

³⁰ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 45–47.

³¹ Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Klaus Bergmann (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Seelze-Velber 1997) 301–303, hier: 301.

³² Hilke Günther-Arndt, Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2003) 168.

erneut darstellen, ist es durchaus relevant, eine weitere Definition eines Geschichtsdidaktikers anzuführen.

Bodo von Borries publiziert eine Mehrebenendefinition, die sich zwar wiederum an Bergmanns Definition orientiert, aber sie um einen wichtigen Faktor erweitert. An den Anfang stellt er die Ebene des unmittelbaren Erlebens oder Wahrnehmens, die Prägung des/der Autors/der Autorin bzw. die persönliche Ansicht. Die zweite Ebene beinhaltet die nachträgliche Deutung, also das Erforschen durch Historiker/innen oder andere Personen. Und die dritte Ebene definiert die Perspektive derjenigen, die sich der nachträglichen Deutung in der Gegenwart widmen und wiederum ihre eigene subjektive Sicht einbringen.³³

Doch auch Klaus Bergmann fügt seiner Definition noch die ‚stummen Gruppen‘ zu. Demnach gibt es Bevölkerungsschichten oder ganze Völker, denen es nicht möglich war, selbst Überlieferungen anzufertigen. Da es in früherer Zeit meist die herrschenden Schichten waren, die Ereignisse für die Zukunft festhalten wollten, findet man aus diesen Gruppen leichter Aufzeichnungen als von Menschen aus den unteren Schichten, denen es beispielsweise nicht möglich war, selbst Aufzeichnungen anzufertigen, da er/sie nicht schreiben konnte, oder eine andere Person dafür zu bezahlen, da ihm/ihr die notwendigen Mittel fehlten.³⁴

Der Philosoph Walter Benjamin benannte dieses Problem die „namenlose Fron der Zeitgenossen“, die nicht bedacht werden. Denn der Historismus schreibt lediglich die Geschichte der Sieger.³⁵

³³ Bodo von Borries, Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 34 (1983) 558–585, hier: 569.

³⁴ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 59.

³⁵ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 16.

5. Multiperspektivität im Geschichtsunterricht

Folgende Leistungen können im Geschichtsunterricht erreicht werden, sofern er den Kriterien des vernünftigen historischen Denkens folgt: Er produziert und vermittelt Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten des historischen Denkens sowie Kenntnisse, Einsichten und Überzeugungen, die es Schülern/innen ermöglichen, ihre eigene Identität und Position im fortschreitenden zeitlichen Wandel der Gesellschaft zu finden. Zuletzt produziert und vermittelt Geschichtsunterricht Orientierungen und Gesinnungen, die bei Schülern/innen zu einem individuellen und gesellschaftlichen Handeln führen.³⁶

Beim Aufbau historischer Kenntnisse kommt dem Geschichtsunterricht der zentrale Anteil zu. Das Lernergebnis der Schüler/innen ist abhängig von der Intensität und Häufigkeit, mit der ein historisches Ereignis, eine historische Person oder ein historischer Sachverhalt behandelt wird. Auf der Ebene der Fertigkeiten als Training von Arbeits- und Denkmethoden und -prozessen geschieht dies im Geschichtsunterricht bei der Interpretation von Zeugnissen und Quellen und der gleichzeitigen kritischen und vergleichenden Betrachtung. Bei der Beherrschung allgemeiner Prinzipien, Regeln und Gesetzmäßigkeiten ist das Lernen im Geschichtsunterricht allerdings nicht möglich. Es gibt keine allgemeingültigen Strukturen, jedes historische Ereignis ist anders, so wie auch die Umstände, die dazu geführt haben, oder die Personen, die daran beteiligt waren. Hier hilft die Multiperspektivität, eine imaginäre Struktur einzubringen,

³⁶ Bergmann/ Rösen: Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, 13.

indem ein Ereignis in seine Einzelteile zerlegt und somit ein objektiver Überblick gestaltet wird.³⁷

Als wichtiges Grundprinzip der Multiperspektivität im Unterricht sind die lernpsychologischen Untersuchungen von Robert L. Selman, einem Professor für Psychologie und Psychiatrie, in der Literatur zu finden. Er vertritt ein Stufenkonzept der Perspektivenübernahme. Selman gibt für die Entwicklung eines Kindes oder eines Jugendlichen nicht nur ein Lebensalter, sondern auch ein Lernalter an. Diese zwei entwickeln sich zwar getrennt voneinander, sind aber eng miteinander verbunden. Im dritten und vierten Lernalter, was in etwa dem zehnten bis dreizehnten Lebensalter entspricht, erlernen Kinder die wechselseitige Perspektivenübernahme und das Interpretieren von Handlungen anderer Menschen. Die Kinder lernen somit, die zwischenmenschlichen Perspektiven als Netzwerke oder Systeme wahrzunehmen, die miteinander verflochten und voneinander abhängig sind.³⁸

5.1. Was spricht für Multiperspektivität?

Der Geschichtsunterricht soll einen Beitrag zur Emanzipation und politischen Mündigkeit der Schüler/innen leisten. Dabei geht es um mehr als das Lernen von reinen Daten und Fakten.³⁹

5.1.1. Allgemeine Begründungen

Begründungen für den Einsatz beziehungsweise den Erwerb von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht sind schnell gefunden.

³⁷ Jürgen Mirow, Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Eine empirische Untersuchung. In: Bodo von Borries (Hg.), Geschichtsbewusstsein empirisch (Pfaffenweiler 1991) 53–109, hier: 87–89.

³⁸ Robert L. Selman, Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Dieter Geulen, Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung (Frankfurt 1982) 223–256, hier: 240–244.

³⁹ Winfried Gosmann, Überlegungen zum Problem der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann (Hg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis (Düsseldorf 1978) 67–85, hier: 67.

„Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern.“⁴⁰

So heißt es in der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen.

Das selbständige Denken steht bei der Auseinandersetzung mit historischen Quellen stets im Vordergrund und wird regelrecht forciert. Friedrich J. Lucas stellt die Theorie auf, dass sich alles, was sich die Schüler/innen selbst erarbeiten, leichter abspeichern lässt. Er nennt dies geschichtsbindendes Denken im Doppelsinne, denn „[d]ie Lernenden bilden aus Zeugnissen Geschichte und bilden sich Geschichte“.⁴¹

Ebenso wird auch die kritische Reflexion durch das Unterrichtsprinzip der Multiperspektivität gefördert. Denn erst durch kritisches Nachdenken über die Quellen wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass es mehrere Sichtweisen auf ein Ereignis gibt und sich nicht alles tatsächlich so abgespielt haben muss, wie es beispielsweise in einem Buch geschrieben steht. Es findet also eine Auseinandersetzung mit möglicherweise widersprüchlichen Aussagen oder Aufzeichnungen statt, die es den Schülern/innen ermöglicht, sich selbst eine Meinung darüber zu bilden und zu der Einsicht zu kommen, dass es oftmals nicht nur eine richtige Version oder eine Wahrheit gibt.

⁴⁰ Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2, 06.09.2015.

⁴¹ Friedrich J. Lucas, *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik* (Stuttgart 1985) 296.

Damit ist auch der Aspekt des Erwerbs von Wissen und der Entwicklung von Kompetenzen abgedeckt. Denn die sozialen Kompetenzen, die hierbei erlernt und trainiert werden, lassen sich auf weitere Bereiche des Lebens, auch außerhalb der Schule, anwenden.⁴²

„Perspektivität ist [...] ein Grundsachverhalt gesellschaftlichen Lebens.“⁴³

5.1.2. Geschichtstheoretische Begründungen

Auch die Geschichtstheorie liefert Begründungen für das Lehren von Multiperspektivität im Geschichtsunterricht. Die Idee der Multiperspektivität ist von der Geschichtstheorie ableitbar, der Reflexion des Tuns und Wirkens der Historiker.

Die Zeugnisse, also die Quellen historischer Ereignisse sind demnach perspektivische Brechungen der Wirklichkeit und somit zu unterscheiden von objektiven Darstellungen der Vergangenheit. Der Forschungsprozess, der bei der Untersuchung dieser Zeugnisse und Quellen angewandt wird, durchläuft drei verschiedene Phasen. Die erste Phase ist die der ‚Heuristik‘. Sie widmet sich dem Finden der Zeugnisse und Quellen. Daraufhin folgt die Phase der ‚Kritik‘. Das Gefundene muss kritisch untersucht werden und der Wahrheitsgehalt muss geprüft werden. Dabei werden auch die Absichten der Entstehung der gefundenen Quelle geklärt und in Frage gestellt. In der letzten Phase, der der ‚Interpretation‘ werden die gesammelten Informationen schließlich in ein narratives Konstrukt gebracht und die Geschichte entsteht. Bei jeder Phase ist es wichtig, nicht zu vergessen, dass auch die Ergebnisse dieses

⁴² Bergmann, Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, 175.

⁴³ Marcus Ventzke, Geschichte als perspektivische und reflektierende Re-Konstruktion erfassbar machen. Anforderungen an den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.), Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen (Meissen 2005) 48–56, hier: 49.

Forschungsprozess einer Perspektive des Forschers unterliegen.

Demnach ist Geschichte ein unendliches, nicht abreißendes Nachdenken über die Vergangenheit. Dabei wird sowohl das menschliche Handeln berücksichtigt als auch das menschliche Leiden. Nur durch viele unterschiedliche Wahrnehmungen, Deutungen und Orientierungen kann der Anspruch der Multiperspektivität gewährleistet werden.

Drei Formen der Perspektivität sind im Zusammenhang mit der Geschichtstheorie wichtig. Zum einen ist dies die Perspektivität der Menschen, die historische Ereignisse miterlebt haben und aus ihrer Wahrnehmung heraus schildern. Zum anderen betrifft es die Nachfahren jener Personen, die wiederum ihre eigene Deutung der historischen Sachverhalte haben. Die letzte Form der Perspektivität betrifft jene Forscher und Historiker, die sich mit den Ereignissen der Vergangenheit und ihren Schilderungen auseinandersetzen und sie in Verbindung mit Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen bringen.⁴⁴

5.1.3. Geschichtsdidaktische Begründungen

Die Geschichtswissenschaft bietet rasch wechselnde Sachverhalte und Fragestellungen. Wichtig ist dabei, dass die Schüler/innen lernen, sich in der Geschichte anhand der Sachverhalte und Fragestellungen zu orientieren. Die Frage nach der Informationsgewinnung, um eine Orientierung zu bekommen, ist dabei essentiell. Die Antwort beinhaltet die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellen und unterschiedlichen Urteilen aus der Geschichtswissenschaft oder der Geschichtskultur. Dadurch wird zum eigenständigen Nachdenken, zu eigenen Aussagen und Urteilen, zu einer

⁴⁴ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 25–29.

eigenen historischen Erinnerung und somit zu einem eigenen narrativem Wissen angeregt.⁴⁵

5.2. Methoden und Medien der Multiperspektivität

Geschichte soll also nicht mehr unreflektiert wahrgenommen werden. Doch wie kann der/die Lehrer/in diese Einstellung bei den Schülern/innen herbeiführen?

5.2.1. Einstiege

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts bedarf es eines Einstiegs, der von dem/der Lehrer/in vorbereitet werden muss. Er soll gleichsam eine Motivations- als auch eine Aktivierungsfunktion haben. Zudem werden Spannung, Neugier und gegebenenfalls Widerspruch erzeugt. Es sind also einige Anforderungen an den Einstieg gestellt. Die Schüler/innen werden so an das eigentliche Thema herangeführt, ohne sich bereits zu Beginn mit Daten und Fakten aufhalten zu müssen. Sie werden zu einer Mit- und Weiterarbeit animiert, dazu veranlasst, sich mit dem Unterrichtsgegenstand zu beschäftigen und möglicherweise auch bereits schon eigene Arbeitshypothesen zu entwickeln. Ein guter Einstieg ermöglicht einen nahtlosen Übergang zur Arbeitsphase, ohne dass die Schüler/innen die Aufmerksamkeit verlieren.⁴⁶

Mögliche Einstiege in einen solchen Unterricht wären beispielsweise die offenen Fragen. Hierbei ist von Anfang an von der Lehrperson klarzustellen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, dass jegliche Interpretation ihre Berechtigung hat und unterschiedliche Deutungen einer Situation, eines Ereignis oder eines

⁴⁵ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 31.

⁴⁶ Gerhard Schneider, Einstiege. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 595–618, hier: 595–596.

Schriftstückes durchaus zulässig sind. Eine weitere Möglichkeit, eine Unterrichtssequenz zu beginnen, bieten kontroverse Aussagen oder Behauptungen, welche die Schüler/innen daraufhin auf ihre Echtheit, ihren Wahrheitsgehalt überprüfen und darüber diskutieren.⁴⁷

5.2.1.1. Repetitive Einstiege

Diese Variante wurde vor allem im traditionellen Geschichtsunterricht verwendet und ist auch heute noch in Gebrauch. Es wird mit einer Frage an die Schüler/innen gestartet, deren Antwort die vorangegangene Unterrichtsstunde zusammenfassen soll. Dabei wird die Frage offen gehalten, es werden keine genauen Fakten abgefragt. Die Schüler/innen sollen erzählen, was ihnen im Gedächtnis geblieben ist, und die Möglichkeit haben, nochmals nachzufragen, falls ihnen etwas unklar ist. Diese Methode dient vor allem der Festigung des bereits Gelernten.⁴⁸

5.2.1.2. Problematisierende Einstiege

Eine Möglichkeit einen problematisierenden Einstieg zu gestalten bietet eine kontroverse Quelle. Es werden unterschiedliche Standpunkte, Behauptungen und Sichtweisen dokumentiert, anhand derer die Schüler/innen eigene Hypothesen entwickeln sollen. Diese Methode ist besonders geeignet für die Behandlung von historischen Sachverhalten, die auch in der Gegenwart noch präsent sind und diskutiert werden. Bei diachronen Vergleichen ist es hingegen wichtig, dass die verwendeten Quellen in einem Zusammenhang zueinander stehen. Es werden bildliche oder schriftliche Zeugnisse einander gegenübergestellt und miteinander verglichen. Eine andere Form des problematisierenden Einstiegs sind synchrone Vergleiche, bei denen Quellen aus

⁴⁷ Gerhard Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden (Schwalbach 2008) 36–37.

⁴⁸ Schneider, Einstiege, 598.

derselben historischen Zeit zueinander in Bezug gesetzt werden, obwohl sie verschiedene Ereignisse behandeln. Ein Einstieg, der zwar umstritten ist, allerdings durchaus effektiv sein kann, leitet mit einer Provokation ein. Umstritten ist dies, weil bei den Schülern/innen der Eindruck entstehen könnte, dass der/die Lehrer/in sie irritieren wollte. Effektiv kann er allerdings sein, wenn er zu einem Streitgespräch animiert, das nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für den/die Lehrer/in produktiv sein kann.⁴⁹

5.2.1.3. Animative Einstiege

Begonnen wird hier mit einer Geschichte, einem Zeitungsartikel oder der Vorstellung eines Konfliktes, ohne das Ende mit einzubeziehen. Die Schüler/innen werden dazu aufgefordert, eigene Spekulationen zu entwickeln, wie die vorgestellte Situation möglicherweise endet. Erst wenn die Spekulationen geäußert und diskutiert wurden, werden die Schüler/innen mit dem tatsächlichen Ende konfrontiert.⁵⁰

5.2.2. Unterrichtsmethoden

Es wird also eine historische Frage gestellt und die Schüler/innen haben Zugang zu unterschiedlichen Zeugnissen und Quellen, erfahren unterschiedliche Aussagen zu demselben historischen Ereignis und lernen verschiedene Deutungen kennen. Der Prozess, der beim Sammeln und Durchforsten der Unterlagen abläuft, ist mit dem Forschungsprozess in der Geschichtstheorie vergleichbar. Die Schüler/innen arbeiten sich in das fremde Vergangene ein, beachten dabei äußere wie innere Umstände und bringen diese in einen Kontext. Das Erklären und das Verstehen sind hierbei zentral.

⁴⁹ Schneider, Einstiege, 600–601.

⁵⁰ Schneider, Einstiege, 605.

Als ‚Erklären‘ wird dabei das Sammeln von Informationen definiert, um die Wahrnehmung der Zeitzeugen zu erschließen. Es betrifft somit die äußeren Umstände, die Bedingungen und Voraussetzungen für historische Ereignisse. Die Vermittlung der gesammelten Informationen spielt eine entscheidende Rolle für den Erfolg oder Misserfolg einer Unterrichtseinheit. Das ‚Verstehen‘ beinhaltet hingegen das Hineinversetzen der Schüler/innen in die Lage der Zeitzeugen/-zeuginnen. Sie nehmen dabei die Perspektive der Zeitzeugen/-innen ein und erschließen deren Motive, Wertvorstellungen und Absichten, mit denen gewisse Handlungen vollzogen wurden. Es wird nach den Umständen gefragt, unter denen ein Beteiligter einen Gedanken geäußert oder niedergeschrieben hat. Dies ist somit Voraussetzung für ein ideologiekritisches Denken. Die Kompetenzen der Empathie und des Einfühlungsvermögens und der Prozess der Selbstreflexion und -erkenntnis werden dabei besonders gefördert.

Durch eigenständiges Nachdenken über gesammelte Informationen und die Bildung eines individuellen Urteils der Schüler/innen wird von jedem/jeder Schüler/in eine eigene Antwort auf die zu Beginn gestellte historische Frage gefunden. Die Schüler/innen erlernen Methoden des Denkens und Kategorien der Welterfassung.⁵¹

Allerdings geht dem immer eine Hintergrundnarration voran. Zunächst müssen den Schülern/innen Hintergrundinformationen gegeben werden, um einen historischen Bezugsrahmen herzustellen. Wenn sie sich also in der Geschichte auskennen, können sie die Informationen, die ihnen diverse Quellen liefern, einordnen und in einen Kontext bringen. Erst dann ist es den Schülern/innen

⁵¹ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 32–38.

möglich, diese zu verstehen und selbständig zu dekonstruieren.⁵²

Daher lässt sich auch der Vorschlag finden, Multiperspektivität in drei Schritten zu üben. Der erste Schritt beinhaltet das Erkennen der Perspektivität. Eine mögliche Methode für diesen ersten Schritt wäre, den Schülern/innen eine provozierende einseitige Quelle, beispielsweise einen Propagandatext, vorzulegen. Die Schüler/innen haben dabei die Aufgabe, die Perspektive zu erkennen und danach einen Text aus einer fiktiven Gegenperspektive zu verfassen. Im zweiten Schritt wird einer Perspektive eine weitere gegenübergestellt, zunächst eine, die der ersten ähnelt, und in einer weiteren Etappe eine, die eine gegenteilige Position einnimmt. Im dritten Schritt wird ein Sachverhalt aufgrund mehrerer verschiedener Perspektiven von den Schülern/innen selbständig erarbeitet.⁵³

5.2.2.1. Rollenspiel

Eine ebenfalls geeignete Methode ist das Rollenspiel, das die Multiperspektivität verdeutlicht. Die Schüler/innen haben die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven zu formulieren, zu hören, zu diskutieren und letztlich zuzulassen.⁵⁴

Obwohl es kaum empirische Untersuchungen zu der Methode gibt, finden sich in der Literatur Erfahrungsberichte, die von durchaus positiven Effekten und Ausgängen berichten. Die Kompetenz des ‚einfühlenden Verstehens‘ wird dabei besonders hervorgehoben. Denn um eine Rolle zu spielen, muss sich ein/e Schüler/in mit der

⁵² Hans-Jürgen Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach²2003) 41.

⁵³ Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, 104.

⁵⁴ Ulbrich Mayer, Handlungsorientierung. In: Klaus Bergmann (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Seelze-Velber 1997) 411–416.

historischen Rolle auseinandersetzen und deren Gefühle, Ängste und Hoffnungen verstehen und nachempfinden können. Bei der spielerischen Auseinandersetzung werden somit Gefühle geweckt, die die historischen Erkenntnisse des/der Spielers/in vertiefen können.⁵⁵

5.2.2.2. Zeitzeugenbefragung

Für zeitgeschichtliche Themen werden in verschiedenen Medien Zeitzeugen interviewt, die aus ihrer Perspektive über historische Ereignisse berichten. Auch im Geschichtsunterricht ist dies eine beliebte Methode, um den Schülern/innen Vergangenes näherzubringen und zeitgleich ihre Empathie zu fördern. Ein klarer Vorteil der Zeitzeugenbefragung ist, dass es für die Schüler/innen den Unterricht interessanter und lebendiger gestalten kann. Zeitgleich wird von den Schülern/innen ein hohes Maß an Eigenaktivität gefordert. Im Vorfeld müssen sie sich über die zeitgeschichtlichen Themen informieren und Fragen formulieren, die sie dem/der Zeitzeugen/in stellen wollen. In der Befragungssituation selbst liegt es an ihnen, das Gespräch zu führen und sich dazu Notizen zu machen, um im Nachhinein das Gehörte zu verarbeiten und in einen historischen Kontext zu bringen.⁵⁶

Auch geeignete Medien zu finden, ist kein Problem. Bildliche und schriftliche Quellen, ebenso wie Oral History, sind gut im Geschichtsunterricht zu verwenden. Auch wenn sie oftmals lediglich eine Perspektive zeigen, helfen sie bei der Erforschung der Multiperspektivität. Denn auch die einseitige Aufzeichnung eines Ereignisses kann kritisch hinterfragt werden. Oftmals werden Aspekte

⁵⁵ Klaus Ulrich Meier, Rollenspiel. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 325–341, hier: 325.

⁵⁶ Gerhard Henke-Bockschatz, Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 354–369, hier: 354–356.

ausgelassen, die durch Reflektieren herausgefunden werden können.⁵⁷

5.2.2.3. Partnerarbeit

Sie ist als eine ‚Kooperation von zwei Lernenden im Unterricht‘ zu verstehen. Es entwickelt sich eine Arbeitsgemeinschaft, die selbstständig die ihnen gestellten Aufgaben löst. Dabei besteht zwischen den Partnern kein wesentlicher Leistungsunterschied. Sie teilen sich die Verantwortung über die Aufgaben und somit auch die Führungsposition. Dadurch ist die Beteiligung am Unterricht und die Inhaltserschließung bei Partnerarbeiten höher als im Frontalunterricht. Auch die Kommunikations- und Interaktionsstruktur der Schüler/innen wird gefördert, was zu einem besseren sozialen Verhalten und einer besseren kognitiven Leistungsfähigkeit führt.

Innerhalb der Schulstrukturen handelt es sich aufgrund der Standards bei Partnerarbeiten stets um eine homogene Altersgruppe. Doch Partnerarbeit kann auch in heterogenen Altersgruppen durchgeführt werden. Hierbei übernimmt ein älterer Schüler die Lehrerfunktion, wodurch ein Rollenwechsel stattfindet, der nicht nur dem Lernenden in dieser Situation hilft, da er von einem eigentlich Gleichgestellten unterrichtet wird. Auch dem lehrenden Schüler verhilft der Rollen- zu einem Perspektivwechsel und somit zu einer Steigerung der eigenen Leistung.

Als positive Merkmale der Partnerarbeit, sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen und für die Inhaltserschließung an sich sind folgende Punkte zu nennen: Zum Einen ist es eine Unterrichtsform, die für jegliche Alters- und Schulstufe geeignet ist. Weiters verbraucht sie keine zeitlichen Mehrstunden, ist also nicht aufwändig und

⁵⁷ Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 59–60.

gut durchführbar. Die Partnerarbeit ist ebenso ein gutes Mittel zur Belebung der Unterrichtsgestaltung. Auch Schüler/innen, die im Regelunterricht als eher schwach wahrgenommen werden, da sie sich selten oder gar nicht zu Wort melden, haben bei einer Partnerarbeit einen gesicherten Anteil an Redezeit und damit eine Präsentationsfunktion für das Klassenplenum. Zudem ist durch den ausgeprägten Wiederholungseffekt die Lernsicherung des Inhalts eher gesichert als im Frontalunterricht.

Um diese positiven Merkmale nutzen zu können, müssen Vorkehrungen getroffen werden. Die Ziele, die Arbeitsweisen und die möglicherweise auftretenden Probleme müssen vorher von den Schülern/innen und Lehrern/innen gemeinsam erörtert werden. Die Partnerarbeit muss also vorbereitet werden, um fachdidaktisch positive Auswirkungen zu haben.⁵⁸

5.2.2.4. Gruppenarbeit

Ein Vorteil der Gruppenarbeit ist, dass mehr Schüler/innen in den gemeinsamen Arbeitsprozess eingebunden sind, als dies bei einem Unterricht der Fall ist, der frontal geführt wird. Diese Methode ist insofern interessant, dass sie ein Übungsterrain für initiatives Handeln bereitstellt. In den Gesprächen mit anderen Schüler/innen äußern sich jene, welche sich in einem Frontalunterricht nicht äußern würden, da sie Angst davor hätten, Fehler zu machen. In einer Gruppe von Mitschülern/innen fällt ihnen dies allerdings leichter, da der/die Lehrer/in nicht zuhört und es sich somit nicht auf die Benotung auswirken kann. Auch das Hinterfragen beziehungsweise das nochmalige Nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat, fällt leichter.

⁵⁸ Hartmut Voit, Partnerarbeit. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 481–496, hier: 482–486.

Innerhalb der Gruppe findet zudem bei jedem/r einzelnen Schüler/in ein Prozess statt, der zu größerer Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit führt. Dies gilt nicht nur für den Bereich der Stofferarbeitung, des Inhalts, sondern auch für den Bereich der sozialen Interaktion. Die Gruppe muss sich organisieren, die Schüler/innen müssen zusammenarbeiten und miteinander zu einem Ergebnis kommen. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden im Klassenplenum präsentiert, was zumeist anregende Gespräche und Diskussionen fördert.

Das fachdidaktische Potenzial von Gruppenarbeiten besteht aus dem Umgang mit historischen Zugängen, Kategorien und Begriffen, der Beherrschung von Medien, Methoden und Konzepten, der Organisation und Reflexion eigener historischer Lernprozesse und der Präsentationskompetenz. Um dieses Potenzial bei den Schülern/innen zu entfalten, muss der Inhalt sinnvoll in den Kontext einbezogen werden. Des Weiteren brauchen die Schüler/innen klar formulierte Arbeitsaufträge und der/die Lehrer/in nimmt lediglich eine Beraterfunktion ein, lässt die Schüler/innen allerdings größtenteils selbstständig arbeiten.⁵⁹

5.3. Mögliche Probleme

Die Problematik der Urteilsbildung sollte im Zusammenhang mit der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht nicht unterschätzt werden. Durch das Angebot mehrerer Perspektiven zu einem historischen Ereignis wird die eigene Urteilsbildung zwar unterstützt, dennoch können Probleme auftreten. Bei der Bildung des Urteils werden mehrere Stadien durchlaufen, die auch davon abhängig sind, ob es sich um ein Sachurteil oder Werturteil handelt.

⁵⁹ Peter Adamski, Gruppenarbeit. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 497–515, hier:497–506.

Bei einem Sachurteil wird die Bildung durch ein bewusstes und planmäßiges Streben gelenkt. Dabei entsteht zwar eine Subjektivität, diese wird allerdings auf die Sache selbst bezogen. Das Werturteil bezieht sich hingegen auf die Werte des Urteilers, hierbei werden historische Ereignisse oder Personen nach den eigenen Normen und Wertvorstellungen beurteilt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass diese Urteile subjektiv sind. Aber auch sie müssen begründet und überprüfbar sein. Wichtig ist dabei, dass die eigenen Werte und Anforderungen reflektiert werden und die begrenzte Leistungsfähigkeit des Urteils anerkannt wird.

Die Urteilsfähigkeit wird im Unterricht gefördert, da er einen Beitrag zur politischen Bildung leistet. Die Schüler/innen festigen ihre Position in der Gesellschaft und ihre Identität, dadurch können sie sich auch in der Vielfalt von Informationen leichter zurechtfinden.

Das bereits angesprochene Problem der Subjektivität lässt sich auf vier Ebenen erkennen und lösen. Obwohl gewisse Themenbereiche durch den Lehrplan vorgegeben sind, fällt der/die Lehrer/in die Auswahl darüber, welche Themen er/sie wie intensiv behandelt. Ein Werturteil seitens des/der Lehrers/Lehrerin ist hier ausschlaggebend dafür, wie viel oder wie wenig die Schüler/innen sich mit einem Thema befassen. Der Geschichtsunterricht enthält viele inhaltliche Themen, viele zeitlich geordnete Epochen oder historische Ereignisse nach Staatsgrenzen geordnet, nach welcher Eingrenzung die Lehrperson die Themenbereiche für den Unterricht auswählt hängt davon ab, mit welcher Intensität das Interesse ist. Wenn sich der/die Lehrer/in des eigenen Urteils allerdings bewusst wird, kann die Fähigkeit der Schüler/innen, die Themenauswahl kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, gefördert werden. Ebenso verhält es sich mit der Auswahl und der Interpretation von Zeugnissen und Quellen. Die Quelle, welche am besten die

eigene Gesinnung widerspiegelt, wird ausgesucht und weitergegeben. Auch hier bedarf es einer Reflexion der Auswahlgründe durch den/die Lehrer/in. Bei der Herausarbeitung der Motive, die hinter historischen Ereignissen stehen, verbirgt sich der dritte Problembereich. Die Motive der handelnden Personen der Vergangenheit lassen sich nicht immer durch zweifelsfreie Zeugnisse und Quellen wiedergeben. Die Gefahr der Interpretation besteht vor allem hier, oftmals entsteht ein verzerrtes Bild von der Person und somit auch von den damit zusammenhängenden Ereignissen. Doch auch die Zeugnisse und Quellen unterliegen der Subjektivität der Erschaffer. Am besten lässt sich das an der Sprache darstellen. Begriffe aus der Vergangenheit meinen heutzutage oftmals etwas anderes. Mit einem Bewusstsein über diese vier Bereiche und der entsprechenden Reflektion der eigenen Meinung und der eigenen Urteile führen diese Denkprozesse zu einem bestmöglichen subjektiven Urteil.⁶⁰

Ein subjektives Urteil beziehungsweise ein annähernd subjektives Urteil ist hilfreich beim Erkennen der eigenen Perspektive. Viele Ereignisse der Vergangenheit sind aus heutiger Sicht und mit heutigen Erkenntnissen leicht zu verurteilen, was auch daran liegt, dass es nicht möglich ist, sich völlig in eine vergangene Situation hineinzusetzen. Viele Gesetze, viele Normen, viele gesellschaftliche Wertvorstellungen sind erst mit der Zeit und oftmals als Reaktion auf ein historisches Ereignis entstanden. Dennoch sind sie in den Köpfen der Menschen, und somit auch der Schüler/innen und der Lehrer/innen, stets präsent. Das Bewusstsein dafür, dass sie in der Vergangenheit keinen Geltungsanspruch haben, gilt es zu schaffen und zu fördern. Dieser Lernprozess sollte bereits in der Grundschule angeregt werden. Zudem muss bewusst

⁶⁰ Gosmann, Überlegungen zum Problem der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, 70–81.

gemacht werden, dass er mit dem Ende der Schulzeit nicht abgeschlossen ist.⁶¹

5.4. Lehr- und Lernziele

Abgesehen von den bereits erwähnten inhaltlichen Zielen stehen die Ziele zur Kompetenzerweiterung und zum Wissenszuwachs im Vordergrund.

Die Schüler/innen erlangen Bewusstsein darüber, dass Quellen stets auch einen perspektivischen und subjektiven Aspekt haben. Sie erkennen, dass es nicht nur eine mögliche Wahrheit der Geschichte gibt, dass keine Erzählung oder Darstellung rein objektiv ist, sondern dass immer Faktoren hineinspielen, die berücksichtigt werden müssen, um den Wahrheitsgehalt herauszufiltern. Die Schüler/innen lernen, dass verschiedene Blickwinkel auf dasselbe Ereignis verschiedene Aussagen ergeben. Die Fähigkeit kritisch, mit Quellen umzugehen, wird somit gefördert. Bei der Untersuchung der Quellen werden auch die Kommunikations- und Diskussionsfähigkeiten trainiert. Die Schüler/innen lernen, für eine Perspektive Stellung zu beziehen, diese zu erklären und sie gegebenenfalls zu verteidigen.

Des Weiteren soll den Schülern/innen ein Bewusstsein für die Multiperspektivität und die subjektiven Einflüsse von Quellen vermittelt werden. Die möglichen Gründe für diese Einflüsse sollen erkannt werden, es soll bewusst gemacht werden, was aus der damaligen Zeit in der heutigen Zeit noch gültig ist. Es ist wichtig, dass die Schüler/innen erkennen und einschätzen können, welche Auswirkungen Deutungen von Quellen auch noch auf die Nachwelt haben. Sie sollen sich darüber im Klaren sein, dass es auch heute noch zu strittigen Diskussionen aufgrund der Subjektivität verschiedener Autoren/innen kommen kann.

⁶¹ Jochen Huhn, Geschichtsdidaktik. Eine Einführung (Böhlau 1994) 53–57.

Die einzelnen Komponenten, die sich miteinander verknüpft zu dem Bereich der interkulturellen Kompetenz zusammenfügen, sind dabei die Dezentrierung, der Perspektivenwechsel und die Perspektivenkoordination. Es geht also um das Infragestellen der eigenen Position, das Hinterfragen der eigenen Perspektive, um eine fremde Perspektive zu verstehen. Im nächsten Schritt wird diese fremde Perspektive vorübergehend eingenommen, um anhand ihrer das interkulturelle Verstehen eines Textes zu verdeutlichen. Die Perspektivenkoordination verbindet letztlich das bereits Gelernte. Die selbstreflektierte eigene Position wird in einen dauerhaften Austausch mit fremden Positionen gesetzt. Die Gefahr, dass sich daraufhin einige Perspektivengrenzen verschieben und vermischen können, ist ein zu berücksichtigender Hinweis, wenn mit Schülern/innen am Thema der Multiperspektivität gearbeitet wird. Der stetige Interaktionsprozess zwischen der eigenen Perspektive des/r Schülers/in und der Perspektive, mit der sich der/die Schüler/in beschäftigt, kann also auch zu Problemen führen. Denn einerseits soll das Thema Multiperspektivität das Verstehen und Akzeptieren anderer Perspektiven fördern, andererseits ist eines der wichtigsten Lernziele, dass die Schüler/innen lernen, die wesentlichen Aspekte der einzelnen Perspektiven zu erkennen und sie voneinander zu differenzieren.⁶²

⁶² Laurenz Volkmann, Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprachen (Tübingen 2010) 171–172.

6. Der Einsatz im Unterricht anhand eines Beispiels

Die Theorie zur Multiperspektivität wurde ausführlich dargestellt. Das folgende Kapitel wird nun anhand eines Praxisbeispiels diese Theorie untermauern. Konzipiert sind die Unterlagen für die 10. oder 11. Schulstufe.

Das Beispielthema, das für dieses Kapitel gewählt wurde, ist die Zweite Wiener Türkenbelagerung im Jahr 1683 sowie die dazugehörigen Quellen. Hierfür werden Berichte von Augenzeugen herangezogen: Es handelt sich dabei sowohl um Berichte aus Sicht der Belagerten als auch um Schilderungen aus der Sicht der Angreifer. Anhand ausgewählter Ereignisse werden die konträren Auffassungen und Darstellungen aufgezeigt.

Zunächst wird die Vorgeschichte des Osmanischen Reiches und der Auseinandersetzung mit dem habsburgischen Reich dargestellt. Anschließend werden die genannten Quellen auf ihren Inhalt und ihre Aussagekraft untersucht, bevor im vierten Kapitel Augenzeugenberichte und Abschriften aus ihnen zitiert werden, die zu einzelnen Ereignissen Aufschluss geben.

6.1. Vorgeschichte

In Jahr 1243 traten die Türken das erste Mal als islamisiertes asiatisches Reitervolk in Kleinasien auf. Seit 1282 nannte sich der damalige Herrscher Osman I Sultan und begründete somit das Osmanische Reich.

Das Osmanische Reich war immer von einem Expansionsdrang geprägt. Es fand eine schnelle Ausbreitung auf dem Gebiet des Balkans statt und auch vor Europa machte das Osmanische Heer nicht Halt. Die wichtigsten Stationen

auf dem Weg durch beziehungsweise in Europa waren im Jahr 1354 die Eroberung Gallipolis, im Jahr 1389 die Schlacht auf dem Amselfeld und im Jahr 1453 der Fall der Stadt Konstantinopel.

Für die Habsburger begann die Auseinandersetzung mit den Osmanen bei der Schlacht von Mohács im Jahr 1526 und dauerte, mit kurzzeitigen Unterbrechungen, bis zur zweiten Türkenbelagerung im Jahr 1683. Hierbei handelt es sich um die defensivste Zeit der Habsburger, der allerdings eine Zeit der Offensive folgte, die bis 1718 andauerte und mit der Vertreibung der Osmanen aus Europa endete.⁶³

Im Jahr 1529 stand Sultan Suleiman II vor den Toren Wiens und war kurz davor, den größten Gebietszuwachs für die Osmanen zu gewinnen. Dies gelang ihm allerdings nicht, was ihn nicht davon abhielt, es später erneut zu versuchen. Doch bei seinem zweiten Versuch schaffte er es nicht bis nach Wien und starb. Obwohl er es also nie geschafft hatte, Wien als wichtigen strategischen Punkt in Mitteleuropa einzunehmen, wurde er zum Vorbild vieler seiner Landsleute.

Einer von ihnen war Kara Mustafa, der 1676 zum Großwesir des Osmanischen Reiches ernannt wurde. In der Literatur wird er als ein von Ehrgeiz und Machtgier erfüllter Mann beschrieben, der das Osmanische Reich zu nie endendem Ruhm führen wollte.⁶⁴

6.2. Analyse der Quellen

Über das Thema der Zweiten Wiener Türkenbelagerung gibt es Quellen unterschiedlicher Arten. Es sind sowohl Quellen aus dem Bereich der Überlieferungen/Traditionen vorhanden als auch aus dem Bereich der Überreste.

⁶³ Karl Vocelka, Geschichte Österreichs. Kultur-Gesellschaft-Politik (Graz/Wien/Köln 42002) 119.

⁶⁴ Walter Sturminger, Die Türken vor Wien in Augenzeugenberichten (Düsseldorf 1968) 11–16.

Bei den Überlieferungen/Traditionen kann auf diplomatische Briefwechsel zwischen kaiserlicher und osmanischer Seite, auf militärische Informationen der Belagerten an die Entsatzmächte und ebenso von den Entsatzmächten an die Belagerten zurückgegriffen werden. Zudem lassen sich private Aufzeichnungen finden, die der historischen Überlieferung dienen.

Bei den Überresten finden sich vor allem abstrakte Überreste aus der Zeit der Belagerung. So gibt es zum Beispiel in Wiener Museen sichergestellte Beutegegenstände der Osmanen, welche diese nach der Flucht zurückgelassen hatten, oder auch Zelte, Waffen, Kleidungsstücke und Münzen. Aber auch in den militärischen Musikmärschen lassen sich die orientalischen Einflüsse finden. Ebenso findet man sie in diversen Gärten und Blumenhandlungen in Form von mitgebrachten Pflanzen wie Tulpen, Flieder und Lilien.⁶⁵

Diese Arbeit stützt sich auf die schriftlichen Quellen. Bei der Recherche nach Augenzeugenberichten aus dieser Zeit und im Zusammenhang mit der Zweiten Wiener Türkenbelagerung kristallisierten sich zwei Werke heraus. Zum einen handelt es sich um das Werk von Walter Sturminger, in dem sich sowohl Quellen aus dem habsburgischen als auch aus dem osmanischen Lager finden lassen, und zum anderen um das Werk von Richard F. Kreutel als Lieferant für Augenzeugenberichte, die allerdings lediglich von osmanischer Seite stammen.

6.2.1. Die Türken vor Wien in Augenzeugenberichten⁶⁶

Dieses Werk von Walter Sturminger reiht die Ereignisse in eine zeitliche Abfolge und schildert sie anhand von Berichten aus verschiedenen Perspektiven. Zwischendurch

⁶⁵ Isabella Ackerl, Vor 300 Jahren: Zweite Türkenbelagerung Wien 1683. Eine entscheidende Wende in der Geschichte Österreichs. In: Österreich Dokumentationen (Wien 1982) 63.

⁶⁶ Walter Sturminger, Die Türken vor Wien in Augenzeugenberichten (Düsseldorf 1968).

fügt der Herausgeber Bemerkungen hinzu, um die Berichte miteinander zu verknüpfen und um nicht durch Berichte Belegtes dem Leser dennoch zur Verfügung zu stellen.

Den Anfang nehmen die Aufzeichnungen im März 1683 mit einer Berichterstattung vom Auslaufen des Waffenstillstandes zwischen den Habsburgern und den Osmanen im darauffolgenden Jahr. Geschlossen werden die Aufzeichnungen mit dem Bericht über die Hinrichtung Kara Mustafas im Dezember 1683.

Der Ablauf der Ereignisse des Jahres 1683 wird in sechzehn Kapitel unterteilt, in denen die wichtigsten Wendepunkte anhand der Berichte dargestellt werden.

Es finden sich unter den Berichten sowohl Aufzeichnungen von gewöhnlichen Bürgern, wie jene des Bürgermeisters von Steyr⁶⁷, der nur zufällig Augenzeuge der Auseinandersetzung wurde, als auch militärische Reporte an das Entsatzheer⁶⁸. Zudem gibt es Aufzeichnungen von Baron von Kuniz⁶⁹, der die Türkenbelagerung in osmanischer Gefangenschaft verbrachte.

6.2.2. Kara Mustafa vor Wien. 1683 aus der Sicht türkischer Quellen⁷⁰

Bei Kreutel lassen sich mehrere Beispiele für Quellen aus vor allem osmanischer Sicht finden. Es wird hier eine kurze Aufzählung dieser Quellen gegeben, anschließend wird allerdings nur noch auf die zwei wichtigsten (Vekayi`-i Beç und die Historien des Chefdolmetschers) eingegangen.

Der Titel ‚Vekayi`-i Beç` lautet auf Deutsch übersetzt ‚Die Ereignisse um Wien`. Hierbei handelt es sich um ein

⁶⁷ Sturminger, Die Türken vor Wien, 431–432.

⁶⁸ Sturminger, Die Türken vor Wien, 432–433.

⁶⁹ Sturminger, Die Türken vor Wien, 429.

⁷⁰ Richard F. Kreutel, Kara Mustafa vor Wien. 1683 aus der Sicht türkischer Quellen (Graz/Wien/Köln 1982) 18–40.

anonymes Tagebuch, von dem angenommen wird, dass der Verfasser der Zeremonienmeistes des Reiches war. Das Original ist nicht vorhanden, allerdings gibt es zwei Abschriften, von denen eine im Topkapi Museum in Istanbul gelagert ist und eine andere im British Museum in London, wobei es sich bei der Abschrift im British Museum wiederum um eine gekürzte Kopie der Fassung von Istanbul handelt. Das Journal des Zeremonienamtes der Hohen Pforte beginnt ohne jegliche Einleitung mit den Ereignissen am 21. Januar 1683 und endet im Dezember desselben Jahres. Es wird darin täglich berichtet, sehr selten lassen sich Nachträge finden. Allerdings ist auffällig, dass die Zeitspanne zwischen dem 14. und 18. August und zwischen dem 5. und 7. September ausgelassen wurde und keinerlei Berichte zu finden sind.

Der damalige Chefdolmetscher Aléxandros Mavrokordátos hat chronikartige, teilweise tagebuchmäßige Aufzeichnungen im Jahr 1683 und in den Jahren von 1685 bis 1687 geführt. Er war Teil des engeren Gefolges Kara Mustafas, war Berater in außenpolitischen Belangen und hatte somit umfangreiche Kenntnisse über den Feldzug gegen Wien. In seinen Historien wird allerdings manches ausgelassen. Das meiste betrifft schlechte Nachrichten für das Osmanische Reich oder Hinweise auf ein Scheitern des Osmanischen Heeres. Auffällig ist auch, dass in seinen Historien mit keinem Wort der Tod beziehungsweise die Hinrichtung des Großwesirs Kara Mustafa erwähnt wird.

Die ‚Geschichte des Waffenträgers‘ (Original: Silihdar Tarihi), wie es in Deutsch übersetzt heißt, war ursprünglich lediglich ein Anhang zu den Chroniken von Kâtib Çelebi. Der Verfasser diente 1683 als Page in der Garderobenkammer des Sultans Mehmed IV und war während des Feldzugs gegen Wien in Belgrad. Seine Schilderungen stimmen zwar zumeist mit jenen des Zeremonienmeisters überein, sind

allerdings sprachlich und stilistisch vereinfacht. Bei dieser Quelle wird davon ausgegangen, dass der Verfasser das Veayi'i Beç kannte und größtenteils daraus seine Informationen bezog.

Mi` yârü-d-Düvel ve Misbârü-l-Milel, zu Deutsch ‚Staaten-Prüfstein und Völker-Sonde‘, beinhaltet Hasan ibn Hüseyins Erinnerungen an die Geschehnisse der Türkenbelagerung von Wien.

Die ‚Geschichte des Wiener Feldzugs‘ (Original: Tarih-i Sefer-i Beç) entstand zwischen 1684 und 1698. Das Original ist verschollen. Es gibt auch hier zwei verschiedene Abschriften, eine tauchte in Frankreich auf, die andere an der Universität von Bologna. In Sinn und Inhalt sind beide Überlieferung gleich, jedoch lassen sich Unterschiede in Länge, Gliederung, Titel und sprachlichem Ausdruck finden.

Der Defterdar, der oberste Finanzbeamte des Osmanischen Reiches, schrieb in seiner ‚Auswahl an Begebenheiten‘ (Original: Zübde-i Vekayi ât) im Nachhinein eine Chronik. Von politischen Belangen, Entscheidungen und/oder Diskussionen ist in seiner Chronik nicht viel zu finden, wohl aufgrund seines Berufsstandes als Finanzbeamter. Allerdings werden Aufmärsche und sonstige Pompositäten ausführlich beschrieben.

‚Râşids Geschichte‘ (Original: Tarih-i Râşid) ist die offizielle Reichschronik des Hofhistoriographen Mehmed Râşid. Sie beinhaltet nur eine gekürzte Fassung des Feldzugs gegen Wien und wird aufgrund dessen für die Erforschung tatsächlicher Ereignisse als unbrauchbar eingestuft. Dies gilt ebenso für das nächste Werk.

In ‚Mehmed Gireys Geschichten‘ (Original: Tarih-i Mehmed Girey) sind lediglich vereinfachte Tatsachen zu

finden. Der Großwesir Kara Mustafa wird verschmäht und als gieriger Mensch, der Schätzen hinterherjagt, beschrieben.

6.3. Darstellungen

In diesem Kapitel wird anhand von ausgewählten Berichten jeweils ein Ereignis beziehungsweise eine Person beschrieben. Hierbei werden Zitate und Berichte sowohl aus dem Werk von Walter Sturminger als auch aus dem von Richard F. Kreutel folgen.

6.3.1. Ankunft der Osmanen und Beginn der Belagerung

Bei Walter Sturminger findet sich zur ankunft der Osmanen ein Brief des habsburgischen Kaisers Leopold I an seinen Beichtvater Markus von Aviano vom 3. April. Darin heißt es:

„Die Gefahr wächst immer mehr, denn der Krieg ist mehr als sicher, und der Türke rückt heran mit einer Macht und einem so zahlreichen Heer, daß [sic!] man seit hundert Jahren kein so zahlreiches mehr gesehen hat. Ich hingegen bin allein mit meiner Macht. Ich habe keine Hilfe, weder an Leuten noch an Geld, und doch ist es eine Sache, die die ganze Christenheit angeht.“⁷¹.

Bei den Habsburgern nimmt der Kaiser also das Herannahen der Osmanen durchaus mit einer gewissen (Ehr-)Furcht wahr. Dem entgegen stellt sich allerdings eine Rede vom 8. Juli von Graf Starhemberg, der bei der Belagerung die Befehlsmacht in Wien übernahm.

„Allein, betrachtet man den jetzigen Zustand gegen den vorigen: Es hat uns ein Feind überfallen und unsere Mauern umringt, daß [sic!] wir weder aus noch ein können. Dieser Feind, den ihr vor euren Augen seht, ist nicht ein geringer, sondern ein mächtiger

⁷¹ Sturminger, Die Türken vor Wien, 26.

Feind; er sucht unser Gut und Blut zu verschlingen und zu vertilgen, auch, was noch übrig, unter sein tyrannisches Joch zu zwingen.“⁷²

In dieser Rede wird klar, dass die Standhaftigkeit eine besondere Rolle spielt und dass man sich den Osmanen nicht kampflos ergeben wird. Dies unterstreicht ein Brief von Graf Starhemberg an den habsburgischen Kaiser zu einem späteren Zeitpunkt der Belagerung:

„Wir alle teilen mit, daß [sic!] wir uns resolviert haben, uns bis auf den letzten Blutstropfen zu wehren, um uns des allergnädigsten Vertrauens, das Euer kaiserliche Majestät zu uns haben, würdig zu erweisen.“⁷³.

Bei Kreutel finden sich bei den Schilderungen vom Beginn der Belagerung aus den Aufzeichnungen des Zeremonienmeisters weniger kämpferische und eher ruhige Nachrichten.

„Nachher bestieg er [Anm. Großwesir Kara Mustafa] wieder seinen edlen Renner und ritt zu einer geeigneten Stelle in der Vorstadt; dort stieg er ab, um das Gelände zu bestimmen, wo die Schanzgräben angelegt und die Geschütze in Stellung gebracht werden sollen. Er ließ die Heerführer zu sich rufen und beriet mit ihnen über die Anlage der Gräben und die Einteilung der Abschnitte.“⁷⁴

„Am Mittwoch, dem 14., kamen wir vor Wien und lagerten auf dessen nördlicher Seite, bei der Schottischen Pforte und der dortigen Vorstadt. Es wurde in großer Paradeordnung marschiert. Am Abend

⁷² Sturminger, Die Türken vor Wien, 52.

⁷³ Sturminger, Die Türken vor Wien, 295.

⁷⁴ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 115.

wurde gekämpft, um Laufgräben beziehen zu können, was teilweise gelang.“⁷⁵

Bei den osmanischen Berichten findet auch die Faszination für die Vegetation und die prunkvolle Architektur der Habsburger immer wieder Ausdruck, auch wenn sie mit dem Ziel kamen, alles zu vernichten: „[...] außer dem Lustschloss Sultan Suleimans blieb kein Garten und kein Palast des Kaisers stehen – sie wurden allesamt in Brand gesteckt und dem Erdboden gleichgemacht.“⁷⁶

6.3.2. Beschreibungen Kara Mustafas

Bei den Beschreibungen bezüglich der Person des osmanischen Großwesirs Kara Mustafa sind vor allem die verwendeten Adjektive interessant.

Der Zeremonienmeister findet lediglich positive Worte über seinen Anführer, schon fast schmeichelnde Worte, er nennt ihn „hochmächtig“⁷⁷, „erhaben“⁷⁸ und „fromm“⁷⁹. Kritische Äußerungen sucht man in seinen Aufzeichnungen vergeblich.

Bei Sturminger hingegen lassen sich Berichte von Mehmed aus Findiliki finden, in denen er sich nicht davor scheut, Kritik an dem Großwesir zu äußern. Er beschönigt sein Handeln keineswegs und beschreibt die Pläne, Wien einzunehmen, als einen „[...] eitlen Wahn [...]“ und die Auswirkungen dessen als eine Folge seiner „[...] üblen Absichten [...]“ und seines „[...] Wahnwitzes [...]“.⁸⁰

In Aufzeichnungen und Berichten seitens der Habsburger lassen sich hingegen keine konkreten Beschreibungen des

⁷⁵ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 82–83.

⁷⁶ Sturminger, Die Türken vor Wien, 109.

⁷⁷ Richard F. Kreutel, Kara Mustafa vor Wien. Das türkische Tagebuch der Belagerung Wiens 1683, verfasst vom Zeremonienmeister der Hohen Pforte (Graz 1955) 109.

⁷⁸ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, Tagebuch, 44.

⁷⁹ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, Tagebuch, 47.

⁸⁰ Sturminger, Die Türken vor Wien, 267.

osmanischen Großwesirs Kara Mustafa finden. Hier wird lediglich von ‚dem Türken‘ gesprochen, wenn der Feind gemeint ist. Es wird auch kein Unterschied zwischen Singular und Plural gemacht. Der Belagerer ist lediglich ‚der Türke‘.⁸¹

6.3.3. Das Ende der Belagerung und der Rückzug der Osmanen

Der Zeremonienmeister der Hohen Pforte beschreibt die Lage am 12. September 1683 folgendermaßen: *„Am frühen Morgen kam die Meldung, daß [sic!] die Truppen der unseligen Giauren in Stärke von zweihunderttausend Mann über den Berg am Donauufer anrückten und daß [sic!] auf der Seite, wo Kara Mehmed Pascha stand, der Kampf und Streit bereits entbrannt sei.“*⁸².

Weiter schildert er den letzten entscheidenden Kampf in der Belagerung Wiens mit den Worten: *„Dort ging der Kampf noch eine Zeitlang hin und her, und dann konnten die Schurken (die in dichtgedrängten Massen anstürmten) links und rechts durchbrechen und griffen nun die Streiter des Islams von allen Seiten an.“*⁸³.

Der Chefdolmetscher des osmanischen Großwesirs Kara Mustafa findet hingegen klare Worte bezüglich des Rückzugs oder der Flucht der Osmanen vor den Habsburgern und deren Verbündeten.

„Die Menge der Türken war so groß und sie flohen in solcher Panik, daß [sic!] es, wenn 5000 oder 6000 Feinde sie verfolgt hätten, eine schwere Heimsuchung gegeben hätte und viele in der Schwechat ertrunken wären. [...] Vier Tage lang kamen die Truppen über die Brücke gezogen und wollten kein Ende nehmen, so daß

⁸¹ Sturminger, Die Türken vor Wien, 26.

⁸² Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 188.

⁸³ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 189.

[sic!] sich einer vor dem anderen schämte, als sie da sahen, wie groß ihre Zahl war und wie schmähslich ihre Flucht.“⁸⁴

In der Vekayi`-i Beç lassen sich vom Zeremonienmeister als Anhang auch Ursachen und deren Analyse für das Scheitern der Osmanen bei der Belagerung von Wien finden. Er nennt hierfür vier Punkte, die im Wesentlichen die Skrupellosigkeit des eigenen Heers, das sich mehr auf Schätze und Raubzüge konzentrierte als darauf die Stadt einzunehmen, die Skrupellosigkeit des gegnerischen Heeres, das die Osmanen verhungern ließ und ihnen keine Chance gab sich zu erholen, die schlechte Verfassung ihrer Pferde und die Nicht-Würdigung Allahs sind.

„In unserem Heere befand sich eine zahllose Menge von Händlern, die nur aus Gewinnsucht mitgekommen waren.“⁸⁵

„Die Streiter des Islams kämpften gegen die unseligen Feinde sechzig Tage lang mit Leib und Seele [...]; als dann ihre Kräfte bereits erlahmt waren, da kamen der deutsche Kaiser und der Polenkönig mit ihren zweihunderttausend heillosen Soldaten angerückt.“⁸⁶

„Die Pferde, [...], hatten schon seit über zwei Monaten keine Gerste mehr bekommen und waren derartig abgemagert und entkräftet, [...].“⁸⁷

„Neben diesen drei Ursachen besteht die vierte darin, daß [sic!] es allgemein vernachlässigt wurde, Allah dem Allgütigen den nötigen Dank abzustatten für die unwiderstehliche Kraft und für die reiche Beute, die Er zu

⁸⁴ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 89.

⁸⁵ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 194.

⁸⁶ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 196.

⁸⁷ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 197.

Beginn des Feldzuges dem Heer des Islams verliehen hatte, [...]“⁸⁸

Aus der Sicht der Belagerten beziehungsweise der siegreichen Verteidiger lässt sich allerdings nicht vieles finden, besonders keine Analysen bezüglich des Scheiterns der Osmanen. Es finden sich lediglich zu den Aufzeichnung vom 12. September die Anmerkungen, dass es wohl letztlich daran lag, dass die Osmanen den Fehler machten, den dichten Wäldern jenseits von Wien nicht genügend Aufmerksamkeit zu schenken, und somit den Entsatzmächten die Möglichkeit gaben, von eben jenen anzugreifen.⁸⁹

Ein Hinweis darauf, dass die letzte Schlacht der Zweiten Wiener Türkenbelagerung chaotisch und ungeordnet zuging, lässt sich in einer Schilderung von Oberstleutnant Hoffmann finden.

„Was uns an diesem Tage so ungewöhnlich vorkam, war die Tatsache, dass die Janitscharen, die in den Laufgräben geblieben waren, die Stadt noch weiter bombardierten, obgleich sie sahen, daß [sic!] ihr rechter Flügel im Zurückweichen niedergeworfen wurde.“⁹⁰

6.4. Unterrichtsplanung

Das folgende Kapitel befasst sich mit den vier Unterrichtsmethoden, die im Vorangegangenen bereits besprochen wurden. Sie werden nun in einen praktischen Rahmen gesetzt. Für jede der vier Methoden werden ein Unterrichtskonzept und eine Stundentafel geschildert.

6.4.1. Rollenspiel

Für das Rollenspiel wird die Klasse zunächst in drei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe übernimmt die Darstellungen

⁸⁸ Kreutel, Kara Mustafa vor Wien, 198.

⁸⁹ Sturminger, Die Türken vor Wien, 352.

⁹⁰ Sturminger, Die Türken vor Wien, 354.

der türkischen Belagerer, eine andere Gruppe jene der Habsburger und die dritte Gruppe nimmt eine Beobachterrolle ein. Innerhalb der ersten zwei Gruppen gibt es weitere Rollen, die allerdings von den Schüler/innen selbst zugeteilt werden. Auf der Seite der Habsburger sind das Leopold I. und Graf Starhemberg und auf der Seite der türkischen Belagerer der Zeremonienmeister und Kara Mustafa.

Die Schüler/innen bekommen alle Materialien vom Lehrer/in. Dabei handelt es sich um Originalquellen, welche die Situation und die handelnden Personen beschreiben. Die Gruppe der türkischen Belagerer bekommt die Materialien zu den Beschreibungen der türkischen Akteure und der allgemeinen geschichtlichen Darstellungen. Die Gruppe der Habsburger erhält ebenfalls die allgemein geschichtlichen Darstellungen und die Beschreibungen der Hauptakteure der Habsburger. Die Beobachtergruppe hingegen erhält lediglich die allgemein geschichtlichen Darstellungen, um sie möglichst objektiv und offen für die Darstellungen ihrer Mitschüler/innen zu halten. Ihre Aufgabe ist es nun, bei fiktiven Friedensverhandlungen jeweils ihre eigene Position darzubringen und für ihre Seite die möglichst besten Konditionen auszuhandeln. Die Beobachtergruppe hat den Zweck, als Vermittler zu agieren, falls es zu keiner Einigung kommt. In dem Fall entscheiden sie, möglichst objektiv und fair, mit Argumenten und Begründungen, welche Gruppe ihre Punkte besser vorgetragen hat und somit den Sieg davonträgt.

Die Stundentafel ist für vier Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten für eine 11. Schulstufe konzipiert.

1. Stunde - Aufteilung der Gruppen, Recherche und Aufarbeitung des Themas

Minuten	Thema	Sozialform	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
3	Aufteilung der Gruppen	Lehrerentscheid	
10	Vorstellen des Themas und Festlegen der Rahmenbedingungen und Arbeitsaufträge	Gespräch	Tafel
3	Zuteilung der Materialien		
30	Aufarbeitung des Themas in den jeweiligen Gruppen anhand der Materialien		Originalquellen
2	Beendigung der Einheit und Ausblick auf die nächste Stunde	Vortrag	

2. Stunde – Beginn der Friedensverhandlungen

Minute	Thema	Sozialform	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
3	Beginn der Friedensverhandlungen ; per Los wird entschieden, welche Gruppe beginnt	Schülergespräch	
20	Gruppe 1 – Darstellung der	Schülergespräch	

	Forderung und der Personen		
20	Gruppe 2 – Darstellung der Forderung und der Personen	Schülergespräch	
5	Beendigung der Einheit und Ausblick auf die nächste Stunde	Vortrag	

3. Stunde - Fortsetzung der Friedensverhandlungen

Minuten	Thema	Sozialform	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
35	Vertreter/innen der Gruppen sprechen miteinander über die Forderungen; Zwischenrufe der anderen Gruppenmitglieder sind hierbei erwünscht	Schülergespräch	
10	Einigungsgespräche der Vertreter/innen der Gruppen und Festlegung eines Vertrages mit genauem Wortlaut	Schülergespräch	
3	Beendigung der Einheit und	Vortrag	

	Ausblick auf die nächste Stunde		
--	------------------------------------	--	--

4. Stunde - Beendigung der Friedensverhandlungen und Abschluss des Themas

Minuten	Thema	Sozialform	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
10	Fortsetzung der Einigungsgespräche der Vertreter/innen der Gruppen und Festlegung eines Vertrages mit genauem Wortlaut	Schülergespräch	
15	eventueller Schiedsspruch der Beobachtergruppe, falls nicht notwendig, dennoch die Befragung wie sie sich entschieden hätten	Schülergespräch	
20	Besprechung der Differenzen und Schwierigkeiten die sich möglicherweise ergeben haben	Gespräch	
3	Abschließen des Themas	Vortrag	

6.4.2. Zeitzeugenbefragung

In dem Fall, der in dieser Diplomarbeit behandelt wird, ist es nicht mehr möglich, eine tatsächliche Zeitzeugenbefragung durchzuführen.

6.4.3. Partnerarbeit

Den Schülern/innen wird das Material zur Recherche zur Verfügung gestellt. Es enthält sowohl die Originalquellen, die unter Punkt 6.2. erwähnt wurden, als auch Informationen zu den historischen Ereignissen. Anhand dieses Materials sollen sich die Schüler/innen zunächst einen Überblick über das vorliegende Thema verschaffen. Indem sie sich den Inhalt selbst erarbeiten und sich mit verschiedenen Darstellungen befassen, erschließt sich ihnen ein eigenes Bild der Geschichte. Bei der Zusammenarbeit mit dem Partner werden diesem Bild weitere Impulse hinzugefügt, da jede/r der Schüler/innen ein anderes Bild hat, das durch das eigene Vorwissen und eigene Vorstellungen geprägt wird. Die Schüler/innen haben so die Möglichkeit, zunächst mit dem Partner, später im Klassenplenum, ihr eigenes Bild zu präsentieren und gleichzeitig zu hinterfragen und zu überdenken.

Als Ergebnis dieser Partnerarbeit soll eine von den Schülern/innen zusammengestellte Doppelseite eines fiktiven Schulbuchs erarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, dass sowohl die Geschichte möglichst objektiv und neutral wiedergegeben wird als auch dass beide Seiten, in diesem Fall die der Habsburger und die der Türken, ansprechend repräsentiert werden.

Die Stundentafel ist für drei Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten für eine 10. Schulstufe konzipiert.

1.Stunde – Recherche und Einarbeitung in das Thema

Minuten	Thema	Sozialform/ Methode	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
10	Austeilen der Materialien, Vorstellen des Themas, Vereinbarung der Rahmenbedingungen und Festhalten an der Tafel, Einteilen der Partnergruppen	Gespräch	Arbeitsblätter, Tafel
35	Beginn der Partnerarbeit	Partnerarbeit	Arbeitsblätter
3	Beendigung des Themas und Vorbereitung auf die nächste Stunde	Gespräch	

2. Stunde - Erarbeiten der Schulbuchseite mit dem Partner

Minuten	Thema	Sozialform/ Methode	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
1	Zusammensetzen in den Paaren		
45	Inhaltliche Aufarbeitung des bisher Erarbeiteten, Anfertigung der Schulbuchseite	Partnerarbeit	Poster, Stifte

2	Beendigung der Unterrichtseinheit und Vorbereitung auf die nächste Einheit	Vortrag	
---	--	---------	--

3. Stunde – Vorstellung der erarbeiteten Schulbuchseite im Klassenplenum

Minuten	Thema	Sozialform/ Methode	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
2	erarbeitete Schulbuchseiten im Klassenraum öffentlich präsentieren		Klebeband
10	die Schüler/innen bewegen sich durch den Raum und studieren die Schulbuchseiten		
30	Die Schüler/innen äußern sich über die Schulbuchseiten und besprechen im Plenum sowohl positive als auch negative Merkmale	Gespräch	

5	Besprechung von Schwierigkeiten, die sich möglicherweise ergeben haben	Gespräch	
1	Abschließen des Themas und der Einheit	Vortrag	

6.4.4. Gruppenarbeit

Die Schüler/innen werden in gleichgroße Gruppen eingeteilt. Optimal ist eine Gruppengröße von vier bis fünf Schüler/innen. Jede Gruppe bekommt die gleichen Arbeitsaufträge in Form eines Arbeitsblatts und die gleichen Materialien von dem/der Lehrer/in gestellt.

Die Aufgaben umfassen Wissensfragen, die anhand von bereitgestelltem Material beantwortet werden können, und Interpretationsfragen, die zur Diskussion anregen.

Die Stundentafel ist für eine Unterrichtseinheit zu 50 Minuten für eine 7. Schulstufe konzipiert.

Minuten	Thema	Sozialform/ Methode	Materialien
2	Begrüßung	Vortrag	
	Einteilung in Gruppen, Austeilen und Besprechung der Arbeitsaufträge	Vortrag	
	Ausarbeitung des Arbeitsblatts	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt
	Besprechung des Arbeitsblatts im	Gespräch	

	Klassenplenum		
	Abschließen des Themas und der Einheit	Vortrag	

Arbeitsblatt:

ZWEITE WIENER TÜRKENBELAGERUNG (1683)

Beantwortet folgende Fragen mithilfe eures Schulbuches oder anderen Materialien, die euch zur Verfügung gestellt wurden.

- Wer führte die türkischen Streitmächte an? (Kara Mustafa)
- Wer waren die namhaftesten Verteidiger der Stadt Wien? (Graf Rüdiger von Starhemberg, Bürgermeister Andreas Liebenberg)
- Wie war das Kräfteverhältnis zwischen den türkischen Truppen und jenen der Habsburger? (17000 auf Habsburger-Seite, 300000 in türkischem Heer)
- Wer kam den Belagerten in der Stadt zu Hilfe? (König Sobieski von Polen, Herzog Karl von Lothringen)
- Was wurde mit den türkischen Kanonen gemacht, die zurück blieben? (Die Glocke „Pummerin“ wurde gegossen)

Ordnet folgende Augenzeugenberichte einer Seite zu. Entscheidet euch, ob sie jemand aus den türkischen Reihen oder aus den österreichischen geschrieben hat. Diskutiert diese Entscheidung in der Gruppe.

„Die Gefahr wächst immer mehr, denn der Krieg ist mehr als sicher, und [...] rückt heran mit einer Macht und einem so zahlreichen Heer, daß [sic!] man seit hundert Jahren kein so zahlreiches mehr gesehen hat. Ich hingegen bin allein mit meiner Macht.“ (Ö)

„Dort ging der Kampf noch eine Zeitlang hin und her, und dann konnten die Schurken (die in dichtgedrängten Massen anstürmten) links und rechts durchbrechen und griffen nun die Streiter [...] von allen Seiten an“ (T)

„Dieser Feind, den ihr vor euren Augen seht, ist nicht ein geringer, sondern ein mächtiger Feind; er sucht unser Gut und Blut zu verschlingen und zu vertilgen, auch, was noch übrig, unter sein tyrannisches Joch zu zwingen.“ (Ö)

„In unserem Heere befand sich eine zahllose Menge von Händlern, die nur aus Gewinnsucht mitgekommen waren.“ (T)

7. Schluss

„Mit der Multiperspektivität gewann das historische Lernen eine neue Dynamik.“⁹¹

In der Einleitung wurde unter anderem die Frage bezüglich der Multiperspektivität gestellt, ob sie einen im Geschichtsunterricht zu berücksichtigenden Aspekt darstellt. Das sechste Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit Praxisbeispielen für den Geschichtsunterricht, die unter eben diesem Aspekt zusammengestellt wurden. Anhand der dargelegten Augenzeugenberichte lässt sich leicht feststellen, wie wichtig es ist, zu wissen, wer der Verfasser der Quelle ist, und welche Position derjenige innehatte. Die Rekonstruktion der Vergangenheit anhand von Quellen ist eine interessante Art der Geschichtsbetrachtung. Allerdings birgt sie eben auch Gefahren.

So sind zum Beispiel die Lobpreisungen des Zeremonienmeisters auf den Grosswesir Kara Mustafa immer unter dem Aspekt zu lesen, dass er wohl dessen Gunst verloren hätte, hätte er sich anders verhalten und etwas anderes geschrieben. Die Nähe zu den Personen, über die geschrieben wird, ist ein wichtiger Aspekt, der in der Quellenforschung beachtet werden muss.

Auf Seiten der Habsburger wäre es zum Beispiel nicht möglich gewesen, zu schreiben oder zu sagen, dass während der Belagerung keine Aussicht auf einen Sieg gesehen werde. Das wäre dem Hochverrat nahegekommen. Denn eine Gefolgschaft, in dem Fall das eigene Heer von Graf Starhemberg, kann nur erfolgreich befehligt und in die

⁹¹ Jörn Rüsen: Die Grenzen der Multiperspektivität – Relativismus und Leitkultur, in: Public History Weekly 5 (³³2017), <https://doi.org/10.1515/phw-2017-10076>.

Schlacht geführt werden, wenn Hoffnung und Mut vorherrschen.

Die Annahme, dass es die eine wahre Geschichte gibt, wird unter dem Aspekt der Multiperspektivität widerlegt. Die Vorstellung, dass Geschichte anhand von Fakten gelehrt wird, gilt mittlerweile als antiquiert. Die Schüler/innen sollen vielmehr ermuntert werden, sich ein historisches Urteil über das Vergangene zu bilden.

Dass die Frage nach der Bedeutung von Multiperspektivität überhaupt gestellt wird, liegt vor allem im Wandel der Geschichtsdidaktik begründet. Die Schritte, welche zur Unabhängigkeit von der Geschichtswissenschaft hin zu einer eigenen Wissenschaft geführt haben, zeigen, dass es nicht nur wichtig ist, die Unterrichtsinhalte zu erarbeiten und das Wissen an Schüler/innen weiterzugeben, sondern auch dass die Methoden diskutiert und reflektiert werden müssen.

Der Wandel vollzog sich von einem Geschichtsunterricht, in dem die Lehrer/innen die Inhalte von Experten/innen der Geschichtswissenschaft übernommen haben, hin zu einem Geschichtsunterricht, in dem die Lehrer/innen selbst als Experten/innen ihrer eigenen Wissenschaft, der Geschichtsdidaktik, auftreten und die thematischen Inhalte der Geschichtswissenschaft einer didaktischen Planung und konkreten Gestaltung für den Unterricht unterworfen werden.

Auch die Position des/der Lehrers/in hat sich im Laufe der Zeit verändert. Die Gesellschaft unterliegt einem ständigen Wandel, so muss auch die Stelle der Lehrperson flexibel sein und sich verändern. War es früher oftmals genug, das Wissen an die Schüler/innen weiterzugeben und auf Fakten abzielende Überprüfungen durchzuführen, stehen heute die sozialen Kompetenzen im Vordergrund. Das Anwenden

von erlerntem Wissen ist im heutigen Unterricht zunehmend wichtig.

Damit einhergehend musste sich auch die Lehrer/innenausbildung verändern. Da die meisten bereits tätigen Lehrer/innen als Schüler/innen selbst Frontalunterricht erlebten und reines Faktenwissen lernten, ist es wichtig, dem in der Lehrerausbildung gegenzusteuern, um zu vermeiden, dass sie es so weitergeben, wie sie es selbst als Schüler/innen erfahren haben. Der/Die Schüler/in wird dabei nicht mehr lediglich als Empfänger von Wissen gesehen, sondern als Teil des Teams, der/die sich das Wissen selbst erarbeitet und es kritisch hinterfragen darf und soll. Die Organisation des Unterrichts an sich hat sich somit auch verändert.

Es wurden verschiedene Methoden entwickelt, um den Geschichtsunterricht an die neuen Anforderungen anzupassen. Der Begriff der sozialen Kompetenz wurde dabei immer wieder in den Vordergrund gerückt. Das Zusammenspiel zwischen der Lehrperson und den Lernenden gewann an Bedeutung. Auch die möglichen Probleme und Störungen wurden dabei nicht ausgelassen.

Zusammenfassend ist es das Ziel des neuen Geschichtsunterrichts, aus den Schülern/innen sozial, kommunikativ und selbstreflexiv denkende Individuen zu machen. Mithilfe der Multiperspektivität, die aktiv im Geschichtsunterricht gelehrt wird, sollte dies gelingen.

8. Literaturverzeichnis

Isabella Ackerl, Vor 300 Jahren: Zweite Türkenbelagerung Wien 1683. Eine entscheidende Wende in der Geschichte Österreichs (Wien 1982).

Peter Adamski, Gruppenarbeit. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 497-515.

Michele Barricelli/ Michael Sauer, Was ist guter Geschichtsunterricht? Fachdidaktische Kategorien zur Beobachtung und Analyse von Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006) 4-26.

Klaus Bergmann, Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (Schwalbach 1998).

Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken (Schwalbach 2000).

Klaus Bergmann/ Jörn Rüsen, Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. In: Klaus Bergmann (Hg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis (Düsseldorf 1978) 7-13.

Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Klaus Bergmann (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Seelze-Velber 1997) 301-303.

Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 65-77.

Bodo von Borries, Geschichte lernen – mit heutigen Schulbüchern?. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 34 (1983) 558–585.

Ahasver v. Brandt, Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften (Stuttgart ¹⁷2007).

Marten Clausen/ Kurt Reusser/ Eckhard Klieme, Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilung. In: Unterrichtswissenschaft 31 (2003) 122–141.

Alois Ecker: Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Universität Wien (Hg.): Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Wien, Köln, Weimar 1997) 397–422.

Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (Aargau 2005).

Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2009).

Winfried Gosmann, Überlegungen zum Problem der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann (Hg.), Geschichtsdidaktik: Theorie für die Praxis (Düsseldorf 1978) 67–85.

Hilke Günther-Arndt, Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2003).

Hilke Günther-Arndt, Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007).

Gerhard Henke-Bockschatz, Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider

(Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 354-369.

Jochen Huhn, Geschichtsdidaktik. Eine Einführung (Böhlau 1994).

Richard F. Kreutel, Kara Mustafa vor Wien. 1683 aus der Sicht türkischer Quellen (Graz/Wien/Köln 1982).

Richard F. Kreutel, Kara Mustafa vor Wien. Das türkische Tagebuch der Belagerung Wiens 1683, verfasst vom Zeremonienmeister der Hohen Pforte (Graz 1955).

Friedrich J. Lucas, Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik (Stuttgart 1985).

Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel, Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht (Stuttgart 1976).

Ulrich Mayer, Handlungsorientierung. In: Klaus Bergmann (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Seelze-Velber 1997) 411-416.

Klaus Ulrich Meier, Rollenspiel. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 325-341.

Hilbert Meyer, Was ist guter Geschichtsunterricht? (Berlin 2004).

Jürgen Mirow, Geschichtswissen durch Geschichtsunterricht? Historische Kenntnisse und ihr Erwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Eine empirische Untersuchung. In: Bodo von Borries (Hg.),

Geschichtsbewusstsein empirisch (Pfaffenweiler 1991) 53-109.

Hans-Jürgen Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, (Schwalbach²2003).

Jörn Rüsen: Die Grenzen der Multiperspektivität - Relativismus und Leitkultur, in: Public History Weekly 5 (³³2017), <https://doi.org/10.1515/phw-2017-10076>.

Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze-Velber 2001).

Gerhard Schneider, Die Entwicklung der Geschichtsdidaktik seit den frühen siebziger Jahren. In: Gerold Niemetz (Hg.), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik (Stuttgart 1990) 12-43.

Gerhard Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzung für erfolgreiche Geschichtsstunden (Schwalbach 2008).

Gerhard Schneider, Einstiege. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach⁴2013) 595-618.

Robert L. Selman, Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In: Dieter Geulen, Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung (Frankfurt 1982) 223-256.

Christian Spieß, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (Göttingen 2014).

Walter Sturminger, Die Türken vor Wien in Augenzeugenberichten (Düsseldorf 1968).

Marcus Ventzke, Geschichte als perspektivische und reflektierende Re-Konstruktion erfassbar machen. Anforderungen an den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.), Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen (Meißen 2005) 48-56.

Karl Vocelka, Geschichte Österreichs. Kultur-Gesellschaft-Politik (Graz/Wien/Köln ⁴2002).

Hartmut Voit, Partnerarbeit. In: Ulrich Mayer/ Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Schwalbach ⁴2013) 481-496.

Laurenz Volkmann, Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprachen (Tübingen 2010).

Ernst Weymar, Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 21 (1970) 198-215.

Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?4dzgm2, 06.09.2015.

9. Abstract

Die Diplomarbeit in dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, widmet sich der Multiperspektivität. Es soll den Fragen „Was bedeutet Multiperspektivität?“, „Was sind die Merkmale eines multiperspektivischen Unterrichts?“ und „Wieso braucht es einen multiperspektivischen Unterricht“ nachgegangen und passende Antworten geboten werden.

Auch wird die Geschichtsdidaktik an sich näher beleuchtet, die Entwicklung die sie seit ihren Anfängen durchgemacht hat und wie sich aufgrund dessen auch der Geschichtsunterricht in den Schulen verändert hat, beziehungsweise verändern musste. Der Geschichtsunterricht muss heutzutage mehr bieten als den klassischen Historismus, muss mehr sein als bloß das narrative Wissen über die Vergangenheit und muss mehr lehren als feststehende historische Wahrheiten.

Diesen Umbruch gilt es in der Diplomarbeit darzustellen und näher zu beleuchten. Es soll aufgezeigt werden, wie wichtig der Pluralisierungsschub war und auch immer noch ist. Wie wichtig es ist, dass den Schülern/innen beigebracht wird, eine kritische Haltung gegenüber Quellen einzunehmen und, dass man die Vergangenheit auch unter dem Aspekt des Jetzt betrachten muss.