

# Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

3/2017



## Modifikationen im Geschichtsunterricht

### Bausteine zum neuen Lehrplan APS und AHS 2016

**VGS**

Verein für Geschichte und Sozialkunde  
47. Jg./Nr. 3  
Juli-Sept. 2017

AU ISSN 004-1618

Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Redaktion: Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (wolfgang.buchberger@phsalzburg.at)



Preise Jahresabonnement € 17,- (Studenten € 12,50), Einzelheft € 6,-, Sondernummer € 7,- zuzügl. Porto.  
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Oberes Waldviertel eGen. IBAN AT21 3241 5000 0242 4570, BIC RLNWATWWOWS

Herausgeber (Bestelladresse):

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien

Tel.: +43-1-4277/41304, Fax: +43-1-4277/9413

Aboverwaltung: +43-1-4277/41304

E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

<http://vgs.univie.ac.at>

**Titelbild:**

Biennale 2017, Pavillon von SWATCH. Foto: © Christoph Kühberger

**Heftredaktion:** Friedrich L. Adomeit, Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger

**Layout/Satz:** Marianne Oettel

**AutorInnen:**

*Friedrich L. Adomeit*, Mag., Bundeslehrer am Musischen Gymnasium Salzburg und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig

*Wolfgang Buchberger*, Prof. Mag., Geschichts- und Politikdidaktiker am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und Leiter des dort angesiedelten Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen

*Wolfgang Kirchmayr*, Mag., Bundeslehrer am Bundesrealgymnasium Traun und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig

*Christoph Kühberger*, Univ. Prof. Dr. habil., Professor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg

*Elmar Mattle*, Mag., Bundeslehrer am Kollegium Aloisianum und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig

*Simon Mörwald*, Mag., Bundeslehrer an der Höheren Bundeslehranstalt für Wirtschaftliche Berufe in Linz und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig

*Magdalena Wallisch-Koch*, Mag.<sup>a</sup>, Bundeslehrerin am Werkschulheim Felbertal und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig

---

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2017 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

Stadt  Wien 

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

# Inhaltsverzeichnis

*Friedrich L. Adomeit/Wolfgang Buchberger/Christoph Kühberger*

## 2 Editorial

### Bausteine zu Modul 6 / 3. Klasse

*Wolfgang Kirchmayr*

## 3 Frühe Neuzeit – Bauernaufstände: Der Feudalismus gerät ins Wanken

Einleitung – Methodisch-didaktische Hinweise – Unterrichtsvorschläge für die 7. Schulstufe – Exkurs. Beschäftigung mit historischen Liedern

*Friedrich L. Adomeit*

## 14 Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext – Versuch einer thematischen Konkretisierung

Angebot 1 – Angebot 2 – Angebot 3

*Simon Mörwald*

## 23 Liebe und Liebesideale – Darstellungen im Wandel der Zeit

Annäherung an das Thema: Das Konzept „idealer Liebe“ zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert – Didaktische Überlegungen – Unterrichtsbeispiel 1: Was ist Liebe? – Unterrichtsbeispiel 2: Bildanalyse: Bewertungen in Bildquellen erkennen und analysieren – Unterrichtsbeispiel 3: Die Sorgen Liebender in der Literatur: Veränderbare Bewertungen in Darstellungen sichtbar machen – Unterrichtsbeispiel 4: Analyse einer Darstellung aus der Gegenwart: Szene aus dem Historienfilm „Die Herzogin“ (2008)

*Magdalena Wallisch-Koch*

## 33 Das Habsburgerreich und das Osmanische Reich – Zwei Vielvölkerstaaten im Vergleich

Baustein 1: Überblick über die Großreiche Habsburgerreich und Osmanisches Reich – Baustein 2: Die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich – Baustein 3: Die Oberschicht im Vergleich – Baustein 4: Umgang mit anderen Religionen im Osmanischen Reich und im Habsburgerreich

*Elmar Mattle*

## 43 Menschen verlassen ihre Heimat – Migration damals und heute

Baustein 1: Auswandererbriefe vergleichen – Baustein 2: Bildinterpretation – Baustein 3: Oral History - Flüchtlinge erzählen – Baustein 4: Oral History - Zeitzeugeninterview

## Editorial

Friedrich L. Adomeit  
Wolfgang Buchberger  
Christoph Kühberger

Mit der Einführung des neuen Lehrplanes für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ 2016 an Neuen Mittelschulen und in der gymnasialen Unterstufe wurden neue thematische Zuschnitte und eine verstärkte Hinwendung zur fachspezifischen Kompetenzorientierung sowie zu den fachspezifischen Basiskonzepten in Österreich festgeschrieben. Die vorliegenden Beiträge versuchen den Anforderungen gerecht zu werden und bieten zu ganz unterschiedlichen Themen aus dem Lehrplan Bausteine für eine Umsetzung im Geschichtsunterricht an. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Beispielen für die 3. Klasse (7. Schulstufe) und dem Modul 6 (Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext), das sich vorwiegend mit *Veränderungen und Kontinuitäten in der Neuzeit* (Modifikationen) beschäftigt. In diesem Sinn bieten mehrere Beiträge eine Beschäftigung mit der Neuzeit und ihren Modifikationen in gesellschaftlicher, kultureller und politischer Hinsicht an.

Wolfgang Kirchmayr stellt die Auseinandersetzung mit dem mittelalterlichen Feudalsystem ins Zentrum seines Beitrages. Er referiert dabei Aspekte der historischen Quellenkritik und bietet regionalgeschichtliches Material zu den Bauernkriegen an.

Friedrich L. Adomeit fokussiert die historische Fragekompetenz und setzt sie

an einem Beispiel aus der Strafrechtswicklung exemplarisch um.

Einem Aspekt der Liebe als sozialem Phänomen wendet sich Simon Mörwald zu. Mit Bildern aus der Vergangenheit und literarischen Quellen werden historische Frage- und Methodenkompetenz angebahnt.

Ein ganz neuartiger Aspekt der Neuzeit, den der Lehrplan aufgreift, wird von Magdalena Wallisch-Koch bearbeitet. Sie wendet sich dem Vergleich zwischen dem Habsburgerreich und dem Osmanischen Reich zu. Das Arbeiten mit Karten wird dabei ebenso aufgegriffen wie das Herausarbeiten von Orientierungsangeboten in Erzählungen über die Vergangenheit.

Elmar Mattle schließt daran an, indem er Teile der Migrationsgeschichte über schriftliche Quellen erschließen lässt.

Die angebotenen Bausteine sind nicht als Fixierungen zu lesen, sondern wollen Anregungen bieten, wie man sich den Anforderungen aus dem Lehrplan annähern könnte. Je nach Lerngruppe ist es daher jedenfalls notwendig, Adaptionen vorzunehmen bzw. Hilfestellungen zu geben. Es wurden zwar in Teilen Aspekte der Individualisierung und Differenzierung berücksichtigt, dennoch ist es unumgänglich, eine Passung zu den konkreten Lernenden einer Gruppe herzustellen, um die SchülerInnen zu fördern und zu fordern.

## Frühe Neuzeit – Bauernaufstände: Der Feudalismus gerät ins Wanken

### Einleitung

Während noch vor wenigen Jahrzehnten im Geschichtsunterricht die Entdeckung Amerikas durch den italienischen Seefahrer Christoph Kolumbus das Ende des Mittelalters mit dem Jahr 1492 besiegelte und der Beginn einer neuen Epoche, der Neuzeit, eingeläutet wurde, blickt man heute aus mehreren Blickwinkeln auf eine Zeit, die – begleitet von Entdeckungsfahrten und zahlreichen Erfindungen – für ein neues Weltbild und eine damit einhergehende Selbstwahrnehmung bzw. ein Selbstbewusstsein bei den Menschen sorgte sowie für eine Veränderung der Machtverhältnisse, was sowohl die weltliche wie auch die geistliche Ebene betraf. Bauernaufstände und Religionskonflikte prägten den Beginn der Neuzeit. Aus verschiedenen Perspektiven erläutert Thomas Maissen in einem facettenreichen Überblick den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Wandel dieser Epoche und hinterlässt einen Einblick in die Voraussetzungen für den Aufstieg Großbritanniens und Preußens im europäischen Mächtegleichgewicht (vgl. Maissen 2013).

Die Anfangs- und Endpunkte dieser Ära sind in der Geschichtswissenschaft mannigfaltig definiert, und doch sind einige Ereignisse markant und zukunftsweisend. Durch die Kolonialisierung des amerikanischen Kontinents vergrößerten England, Frankreich, Spanien, Portugal und die Niederlande ihren Einflussbereich und gelangten zu wirtschaftlichem Reichtum. Mit den Seefahrern verbreiteten sich

neue Waren, Menschen und Gedanken in sprichwörtlicher Windeseile um den Erdball.

Gutenbergs modernisiertes Verfahren des Buchdrucks mit beweglichen Lettern erlaubte die massenhafte Produktion und Vervielfältigung von Wissen und Informationen, wovon nicht nur die Wissenschaft, sondern auch das Bürgertum profitierte. Die klerikale Obrigkeit sah sich zusehends mit Kritik aus den eigenen Reihen konfrontiert und durch die daraus folgenden Reformen gingen aus dem Christentum mehrere Glaubensrichtungen hervor. Verstärkt wurden diese Reformbewegungen durch eine Wiederbelebung des antiken Humanismus (Renaissance-Humanismus).

Ausgehend von Italien, hier wäre stellvertretend Francesco Petrarca (1304–1374) zu nennen, stellten viele Philosophen im 15. und 16. Jahrhundert den einzelnen Menschen – das Individuum – in den Vordergrund. Von den antiken Philosophen inspiriert, forderten sie eine umfassende Bildungsreform, damit sich der Mensch in seinen Fähigkeiten durch Wissen, Tugend und Moral (z.B. Güte, Mitgefühl, Freundlichkeit ...) entfalten könne. Menschen sollten ihre Meinung frei äußern dürfen und andere im Gegenzug tolerieren. Jede Person sollte frei nach ihrem Gewissen Entscheidungen treffen können, Gewalt wurde dabei abgelehnt. Auf diesen Prinzipien sollte das menschliche Zusammenleben beruhen. Der deutsche Theologe und Philosoph Philipp Melanchthon befeuerte mit diesen humanistischen Gedanken die Auseinandersetzung mit der Kirche, wäh-

rend Erasmus von Rotterdam mit der Rückbesinnung auf antike Werte die ethisch moralische Seite der Kirche zur Reformbewegung trieb, ehe er sich schließlich von der Reform abwandte.

Bentley/Ziegler betonen, dass die Humanisten dem Christentum keineswegs oppositionell gegenüberstanden. Vielfach setzten sie sich mit den kurzen und prägnanten Schriften des Frühchristentums sowie seinen hohen moralischen Standards auseinander und befürworteten diese für ihre eigene Gesellschaft, während sie die Lehren der mittelalterlichen Philosophen und Theologen ablehnten (vgl. Bentley/Ziegler 2003:592).

Die Humanisten lancierten neben der Toleranz die Gewissensfreiheit des Menschen. Der Gedanke, dass der Mensch nur durch Bildung seine Stellung in der Gesellschaft beweisen könne, stand im klaren Gegensatz zur mittelalterlichen Ständegesellschaft, wo das Individuum schon mit der Geburt seinen Platz in der Gesellschaft erhielt.

Inspiziert von der neuen Geisteshaltung des Humanismus und dem Streben nach Entlastung von der Unterdrückung durch die Grundherren, erhob sich auch die Bauernschaft. Sie forderte eine wirtschaftliche, gesellschaftliche und rechtliche Besserstellung ihres Standes. Zu hoch waren die Belastungen, die sie von den Grundherren erdulden mussten (vgl. Kainz 2008:19-27):

- Landsteuer, Grundzins und Hausgulden (Geldleistungen)
- Robotdienste und Robotgeld (Arbeitsdienstleistungen für den Grundherrn)
- Zwangsgesinde und Waisendienst (Kinder und Waisen, die nicht unmittelbar am Hof gebraucht wurden, hatten dem Grundherren zu dienen)
- Anfeilzwang, Tavernenzwang und Mühlenzwang (Preisdumping beim Verkauf von landwirtschaftlichen Gütern und Produkten oder bei der Ausschank)
- Zehent

- Besitzwechselabgaben (Abgaben bei Hofübergabe bzw. zur Abwicklung der Erbschaft)
- Landesdefension (Bereitstellung und Finanzierung einer Wehrkraft zur Verteidigung gegen die Osmanen)

Die Aufstände der Bauernschaft, die durch die religiösen Streitigkeiten zwischen katholischer Kirche und evangelischen Glaubensrichtungen zusätzlich geschürt wurden, richteten sich stets gegen die Grundherren, nie gegen den Kaiser. Auch wenn die Bauern bei Aufständen und Kriegen vereinzelt Schlachten für sich entscheiden konnten, so waren die Truppen der Landesfürsten oder des Kaisers waffentechnisch und strategisch überlegen und die Besiegten hatten weitere Repressionen und harte Strafen hinzunehmen. Die Anführer, die meist aus anderen Berufsgruppen stammten (Handwerker, Lehrer, Beamte, Wirte, Kleriker ...), wurden meistens zur Abschreckung qualvoll hingerichtet (vgl. Feigl 1972:26).

### Methodisch-didaktische Hinweise

Dieser Beitrag beschäftigt sich inhaltlich mit eben jenem gesellschaftlichen Wandel sowie den daraus resultierenden Konflikten, die auch in der katholischen Kirche zu einer Abspaltung führten. Die dazu entwickelten Unterrichtsbausteine – basierend auf dem Basiskonzept der Belegbarkeit – können in der 7. Schulstufe angewendet werden und im neuen Lehrplan dem Modul 4 „Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel“ zugeordnet werden.

Geschichtliches und politisches Wissen beruht auf zeitgenössischen Quellen, wobei man zwischen schriftlichen (z.B. Briefen), bildlichen (z.B. Kupferstiche), mündlichen (z.B. Zeitzeugen) und gegenständlichen (z.B. Knochen) Quellen unterscheidet. Um aus Vergangem an neues Wissen zu gelangen und neue Informationen zu gewin-

nen, werden Fragen an die Quellen gerichtet (vgl. Kühberger 2009:105).

Wesentlich bei der Arbeit mit Quellen – und dies mag gerade heutzutage noch dringlicher scheinen als je zuvor – ist eine ausgewogene kritische Auseinandersetzung mit diesen. „Fake news“, „alternative facts“ oder populistische Reizworte wie „Lügenpresse“ prägen gegenwärtig unsere mediale Landschaft und fordern das Individuum zum reflektierten Umgang mit Nachrichten. Ähnlich wie beim kritischen Umgang mit Medien ist die Vertrauenswürdigkeit von historischen Quellen ebenfalls zu hinterfragen. Weiters ist auch die Frage nach dem Beweggrund zu stellen, von wem und wie der historische Beleg entstanden ist, und mit welchem historischen bzw. politischen Ereignis er im Kontext steht. Quellen, auch wenn sie stets nur ein Zerrbild der vergangenen Wirklichkeit sind, bilden die Basis für historische Interpretationen, was wiederum die Rekonstruktionskompetenz der Lernenden fördert.

Ein weiterer Schwerpunkt, welcher in den folgenden Unterrichtsbausteinen hervorgehoben werden soll, ist die Forcierung der Fragekompetenz. Bei der historischen Fragebildung beschränken sich die SchülerInnen und Schüler vorwiegend darauf, einzelne Fakten der Vergangenheit zu eruieren, wie auch Holger Thünemann in seinem Beitrag „Geschichtsunterricht ohne Geschichte“ festhält. SchülerInnen entwickeln im Unterricht kaum historische Fragen und tragen diese selten an die Lehrperson heran, geschweige setzen sich mit den verwendeten Quellen näher auseinander (vgl. Thünemann 2010:51ff). Historisches Wissen besteht vielmehr aus den Fragen nach den Beweggründen menschlichen Handelns und wie diese nicht nur aus der Perspektive des Forschenden vor dem Hintergrund des „gesicherten“ Wissens, sondern auch zur damaligen Zeit zu beurteilen sind. Dabei kann es dienlich sein,

zwischen der Struktur von „Zeitverläufen“ (Kontinuität oder Veränderung zwischen zwei Zeitpunkten), „Zeitpunkten“ (Beginne, Wendepunkte oder Schlusspunkte) und der „Zeiteinteilung“ (z.B. Epochen-einteilung) zu unterscheiden (vgl. Kühberger 2016:29ff).

Um die Fragekompetenz im Unterricht zu schulen, verweist Kühberger zum einen auf die W-Fragen (Wer? Wie? Was? Warum? ...), gibt aber zudem hilfreiche Anregungen für die Praxis im Schulunterricht. In einem Beispiel werden den Lernenden zwei Bilder/Fotografien von einem Stadtteil/Dorf gezeigt, die aus unterschiedlichen Zeiten stammen. Nun ist es die Aufgabe der SchülerInnen, Fragen zu stellen, die den Verlauf der Veränderung dokumentieren. In einem anderen Beispiel wird den Lernenden in einer offenen Unterrichtsform Material in Form von Kinder- und Sachbüchern, Schulbüchern oder Internetseiten zur Verfügung gestellt und der Auftrag gegeben, die Fragen, die während der Auseinandersetzung mit den genannten Materialien auftauchen, auf einer Liste zu sammeln und diesen im Anschluss daran nachzugehen. Eine weitere Methode besteht aus einem narrativen Text, der in mehrere Kapitel unterteilt wird, und in gleicher Anzahl auf Kärtchen niedergeschriebenen historischen Fragen, die den Kapiteln zugeordnet werden müssen. Alternativ dazu können auch von den Lernenden selbst anstelle der Zwischenüberschriften zu den Kapiteln passende Fragen formuliert werden (vgl. Kühberger 2016:33ff).

### Unterrichtsvorschläge für die 7. Schulstufe

Für Schülerinnen und Schüler ist es wohl ohne Zweifel von hoher Priorität, die richtigen Antworten auf die Fragen ihrer Lehrerin oder ihres Lehrers zu geben. Selten bis kaum steht es dagegen im Blickfeld des Unterrichtsgeschehens bzw. der Benotung, die richtigen Fragen zu

stellen. Geschichtsdarstellungen auf (neuen) Fragestellungen aufzubauen, zu entwickeln und diese auch selbst zu formulieren, gilt als wesentlicher Bestandteil der Historischen Fragekompetenz, wobei nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die Antwortmöglichkeiten selbst bereits die Frage begrenzen können (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012:12).

### Einstieg in das Thema (optional)

Es folgt ein Unterrichtsbeispiel, das einerseits den Einstieg zu den Bauernaufständen bildet, andererseits darauf abzielt, dass die SchülerInnen angeleitet werden, gezielt Fragen zu stellen, um an die Hintergründe zu der Geschichte der „Frankenburger Würfelspiele“ zu kommen, die mit einem kleinen Teilausschnitt eingeleitet wird (siehe dazu auch die Hintergrundinformation). Die einzige Information, welche die SchülerInnen dabei von der Lehrperson erhalten, lautet: „Ein Mann würfelt einen Dreier und stirbt.“ Nun sollen die SchülerInnen Fragen stellen, um den Zusammenhang zwischen Würfeln und Todesursache zu klären. Dieser Einstieg ist im Wesentlichen den allseits bekannten Lateralen (Ja-Nein Krimis) nachempfunden. Die Lehrperson kann den Schwierigkeitsgrad unterschiedlich gestalten, indem zum Beispiel auch Interrogativpronomen zugelassen werden.

Im Anschluss daran, also nachdem die Geschichte aufgelöst wurde, wird der Frageprozess aufgearbeitet. Gab es Fragen, die zur Lösung wesentlich beitrugen? Welche Fragen lenkten vom eigentlichen Inhalt ab? Gab es Fragen, die so gestellt waren, dass die Antwortmöglichkeiten selbst dabei eingeschränkt wurden? Hierbei können auch die gestellten Fragen dokumentiert werden und in drei Kategorien (nach Kühberger 2016:29) unterteilt in weiterer Folge besprochen werden. Auf das „Würfelspiel“ bezogen:

- a) historisch erkenntnisleitende Fragen (z.B. „Trug sich dieser Vorfall in der Neuzeit zu?“)
- b) allgemeine Fragen (z.B. „Welchen Beruf hatte der Mann?“)
- c) irrelevante Fragen (z.B. „Hat es geregnet?“)

Dieses Beispiel soll bei den SchülerInnen noch einmal verdeutlichen, wie wichtig die richtige Fragestellung sein kann und dass für das historische Lernen allgemeine Fragen nicht unwesentlich sind.

### Hintergrundinformation: Frankenburger Würfelspiel

Zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges wurde im Mai 1625 in Frankenburg am Hausruck vom bayerischen Statthalter in Österreich ob der Enns, Adam Graf von Herberstorff, an Stelle des protestantischen ein katholischer Pfarrer eingesetzt, wodurch es zum bewaffneten Aufstand der seit vielen Jahren evangelischen Bevölkerung kam und das Schloss in Frankenburg belagert wurde.

Nach nur wenigen Tagen beendeten die aufständischen Bauern ihre Rebellion, da ihnen der Statthalter Gnade versprochen hatte, wenn sie unbewaffnet und ohne Gegenwehr zum Haushamerfeld kämen. Die „Gnade“ entpuppte sich aber bald schon als Hinterhalt. Von bayrischen Soldaten umgeben, mussten 36 Ausschussmänner der Rebellion paarweise um ihr Leben würfeln. Die Hälfte von ihnen fand den Tod durch Hängen und so wurde dieses Ereignis zum Auftakt des oberösterreichischen Bauernkrieges.

<https://www.wuerfelspiel.at/de/geschichte.htm> [18.04.2017].

Nach der Aufarbeitung der Ursachen und des Verlaufs des Frankenburger Würfelspiels wird der weitere Unterrichtsverlauf den Bauernaufständen und den Glaubenskonflikten im deutschsprachigen Raum gewidmet, wobei sich die SchülerInnen auch mit der Rolle Martin Luthers beschäftigen. Um sich mit den nachstehenden Quellen besser auseinanderzusetzen zu können, bedarf es des nachstehenden Arbeitswissens:

## Bauern führen Krieg gegen ihre Herren

Im 16. Jahrhundert waren die meisten Bauern/Bäuerinnen Untertanen von Adligen oder kirchlichen Grundherren. Sie mussten schwer arbeiten und ihren Herren Abgaben in Form von Vieh, Ernteerträgen (Zehent) und Zins leisten. Auf dem Gut der Herren mussten sie noch zusätzliche Dienste (Frondienste) leisten.

Als im Jahr 1525 die Preise für die landwirtschaftlichen Erträge fielen, versuchten die Grundherren ihre Einträge zu erhöhen, indem die Bauern noch höhere Abgaben leisten mussten. Auch die Besitzerrechte der Bauern wurden immer mehr eingeschränkt. So wurden den Bauern Besitzerrechte auf Landstücke nur noch kurzfristig (=für wenige Jahre) verliehen. Auf diese Weise konnten die Grundherren nach dem Tod des Bauern das Grundstück neu vergeben und den Grundzins erhöhen.

In vielen europäischen Ländern wurde die Unzufriedenheit unter den Bauern/Bäuerinnen immer größer, und sie begannen, sich bei ihren Grundherren zu beschweren und Widerstand zu leisten.

Der Augustinermönch und Theologe Martin Luther kritisierte öffentlich die katholische Kirche und den Papst. Durch seine Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ ermutigt, fassten die Bauern im März 1525 ihre Forderungen in einer Flugschrift zu „Zwölf Artikeln“ zusammen.

Bald kam es zu ersten Angriffen auf die Grundherren, die aber von gut ausgerüsteten kaiserlichen Truppen beschützt wurden, wodurch viele Bauern getötet wurden. Soldaten starben hingegen wenige. Martin Luther verurteilte aber die Aufständischen und befürwortete ein hartes Eingreifen der Adligen.

Nahezu überall wurden ebenfalls schlecht bewaffnete Bauernheere von Soldaten blutig niedergeschlagen. Insgesamt starben aufseiten der bäuerlichen Bevölkerung über 100.000 Menschen. Die Überlebenden mussten hohe Wiedergutmachungsgelder als Buße zahlen.

In einigen Regionen konnten die Bauern zwar auch Forderungen gegen die Grundherren durchsetzen, aber größtenteils hatten sie ihre Ziele nicht erreicht, im Gegenteil, sie mussten noch mehr Frondienste leisten als zuvor. Die Gewinner der Bauernkriege waren die Landesfürsten. Den Bauern hatte der Krieg nichts genützt. Die Landesfürsten konnten auch ihre Stellung gegenüber den Städten und dem niederen Landadel stärken.

**M. Schnell 1525: Bauernkrieg in Deutschland (gekürzt und vereinfacht).**  
<http://webhistoriker.de/chronik-16-jahrhundert-1525-bauernkrieg-12-artikel/>  
 [12.02.2017].

### Arbeitsaufgabe

1. Lies dir die Darstellung „Bauern führen Krieg gegen ihre Herren“ gut durch und finde für die sechs Abschnitte in der Darstellung eine Frage, auf welche die jeweiligen Abschnitte eine Antwort geben. Schreibe diese in die vorgegebenen grauen Balken.

Nicht nur in Oberösterreich führten die Bauern Aufstände gegen die Obrigkeit, sondern auch in anderen Bundesländern, wie beispielsweise in Tirol unter der Führung von Michael Gaismair oder in Salzburg, wo man sich gegen die Herrschaft der Salzburger Erzbischöfe auflehnte. Die folgenden fünf Quellen stammen aus dem großen deutschen Bauernkrieg von 1525. Q1 bietet einen Auszug aus den Forderungen der Aufständischen, die in 12 Artikeln zusammengefasst waren. Der Urheber dieser Auflistung von Forderungen ist in der Geschichtsforschung umstritten, die Abfassung selbst gilt als die erste Niederschrift von Menschen- und Freiheitsrechten in Europa.

Die Quellenausschnitte Q2 bis Q4 geben die Einstellung des Augustinermönchs Martin Luther (1483–1546) zu den Bauern im Verlauf des Bauernkrieges wieder. Hier zeigt sich, wie er die Aufständischen zunächst moralisch unterstützte und den Grundherren bzw. dem Klerus einen hochmütigen Lebenswandel vorwarf. Im weiteren Verlauf des Bauernkriegs kritisierte er zunehmend die Bauernschaft, ehe er letztendlich zur gewalttätigen und unbarmherzigen Niederschlagung der Bauernheere aufrief (Q5), dies allerdings zu einem Zeitpunkt, wo die drückende Überlegenheit der landesfürstlichen Truppen keinen Zweifel mehr an der Niederlage der Aufständischen zuließ.

## Quellen zum Bauernkrieg 1525

### Q1: „Die 12 Artikel der Bauern“ vom März 1525

*Artikel 2. Von dem großen Zehnten sollen die Pfarrer besodet werden. Ein etwaiger Überschuss soll für die Dorfarmut und die Entrichtung der Kriegssteuer verwandt werden. Der kleine Zehnt soll abgetan (aufgegeben) werden, da er von Menschen erdichtet (ausgedacht) ist, denn Gott der Herr hat das Vieh dem Menschen frei erschaffen.*

*Artikel 3. Ist der Brauch bisher gewesen, dass man uns für Eigenleute (Leibeigene) gehalten hat, welches zu Erbarmen ist, angesehen dass uns Christus alle mit seinen kostbarlichen Blutvergießen erlöst und erkauft hat, den Hirten gleich wie den Höchsten, keinen ausgenommen. Darum erfindet sich mit der Schrift (in der Bibel von Luther), dass wir frei sind und sein wollen.*

*Artikel 6. Soll man der Dienste (Frondienste, Arbeitsdienst für den Grundherrschaft) wegen, welche von Tag zu Tag gemehrt werden und täglich zunehmen, ein ziemliches Einsehen haben (sie reduzieren), wie unsere Eltern gedient haben, allein nach Laut des Wortes Gottes.*

*Artikel 12. [...], wenn einer oder mehr der hier gestellten Artikel dem Worte Gottes nicht gemäß wären [...], von denen wollen wir abstehen, wenn man es uns auf Grund der Schrift erklärt“.*

Zwölf Artikel von Memmingen, 1525. [www.deutsche-revolution.de/bauernkriege-1.html](http://www.deutsche-revolution.de/bauernkriege-1.html) [26.02.2017].

### Q2: „Ermahnung zum Frieden – An die Fürsten und Herren“ von Martin Luther

*„Erstens können wir niemand auf Erden für solch Unheil und Aufruhr danken, als euch Fürsten und Herren, besonders euch blinden Bischöfen und tollen Pfaffen (abwertend für Pfarrer) und Mönchen, die ihr, noch heutigen Tages verstockt, nicht aufhört zu toben und zu wüten gegen das heilige Evangelium, obgleich ihr wißt, daß es recht ist und (ihr) es auch nicht widerlegen könnt. Dazu tut ihr im weltlichen Regiment nicht mehr, als daß ihr schindet und Geld eintreibt, euren üppigen und hochmütigen Lebenswandel zu führen, bis es der gemeine Mann nicht länger ertragen kann und mag.“*

Martin Luther, Ermahnung zum Frieden auf die zwölf Artikel der Bauernschaft in Schwaben, 1525. [www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07\\_3.htm](http://www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07_3.htm) [26.02.2017].

### Q3: „Martin Luthers zweite Ermahnung zum Frieden an die Bauern“

*„Zum zweiten: daß ihr aber die seid, die Gottes Namen unnützlich führen und schänden, ist leicht zu beweisen. Und daß euch deshalb zuletzt alles Unglück begegnen werde, ist auch kein Zweifel, [...]. Denn hier steht Gottes Wort und spricht durch den Mund Christi: „Wer das Schwert nimmt, der soll durchs Schwert umkommen“ (Matth. 26, 52). [...] wie Paulus Röm. 13, 1 sagt: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat.“ Wie könnt ihr doch an diesen Gottes-sprüchen und -rechten vorüber, die ihr euch rühmt, göttlichem Recht nach zu handeln, und nehmt doch selbst das Schwert und lehnt euch gegen die von Gottes Recht verordnete Obrigkeit auf? [...]*

*Zum dritten: ja, sagt ihr, die Obrigkeit ist zu böse und unleidlich; denn sie wollen uns das Evangelium nicht lassen [...] und verderben uns so an Leib und Seele. Antworte ich: Daß die Obrigkeit böse und unrecht ist, entschuldigt keine Zusammenrottung noch Aufruhr.“*

Martin Luther, Ermahnung zum Frieden auf die zwölf Artikel der Bauernschaft in Schwaben, 1525. [www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07\\_3.htm](http://www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07_3.htm) [26.02.2017].

### Q4: „Gegen die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern“ von Martin Luther

*„Dreierlei gräuliche Sünden gegen Gott und Menschen laden diese Bauern auf sich, womit sie den Tod an Leib und Seele mannigfaltig verdient haben:*

*Zum Ersten, dass sie ihrer Obrigkeit Treue und Gehorsam geschworen haben, ihr untertänig und gehorsam zu sein, wie Gott solches gebietet. [...] Weil sie aber diesen Gehorsam mutwillig und frevelhaft brechen und sich dazu gegen ihre Herren empören, haben sie damit an Leib und Seele verwirkt.*

*Zum Zweiten, dass sie Aufruhr anrichten, frevelhaft Klöster und Schlösser berauben und plündern, die nicht ihnen gehören, womit sie, wie die öffentlichen Straßenräuber und Mörder, allein wohl zwiefältig des Todes an Leib und Seele schuldig sind [...] Zum Dritten, dass sie solche schreckliche, gräuliche Sünde mit dem Evangelium bemänteln, dass sie sich christliche Brüder nennen, [...] und die Menschen zwingen, bei solchen Gräueln mit ihnen zu halten. Damit werden sie die allergrößten Gotteslästerer und Schänder seines heiligen Namens, und ehren [...] so [...] dem Teufel, womit sie zehnmal den Tod an Leib und Seele verdienen [...]“*

*Martin Luther beschwört in seiner Schrift die Fürsten, einen gnadenlosen Kampf gegen die Bauern zu führen. Mai 1525:*

M. Clévenot, Luther, Müntzer, Calvin und Co: Machtpolitik und Glaubenseifer in der Reformation, Kevelaer 2016, 43.

### Q5: „Martin Luthers Aufruf an die Fürsten gegen die rebellischen Bauern“

*„Man soll sie (die Bauern) zerschmeißen, würgen und stechen, heimlich und öffentlich, wer da kann, wie tolle (wilde) Hunde.“*

*Martin Luther distanzierte sich von den aufständischen Bauern und schrieb im Jahr 1525 in seiner Schrift „Wider die Mordischen und Reuberischen Rotten der Bauern“ (gegen die mordenden und raubenden Rotten [Rudel, Schar] der Bauern).*

D. Liebelt, Das religiöse Herrschaftsverständnis bei Martin Luther, München 2008, 23.

### Arbeitsaufgaben

2. Bearbeite die Quellen Q1 bis Q5, unterstreiche jene Wörter mit einem Farbstift, deren Bedeutung dir unbekannt ist. Recherchiere mit Hilfe des Wörterbuches bzw. mittels Internet die Bedeutung dieser Wörter.
3. Lies dir nun die Quelle Q1 noch einmal sorgfältig durch, decke sie dann mit deinem Heft ab und gib den Inhalt der Quelle mit etwa 3 bis 4 Sätzen wieder. Schreibe diese Sätze in dein Heft und wiederhole diese Arbeitsaufgabe mit den Quellen Q2 bis Q5.
4. In Partnerarbeit besprichst du nun, ob sich deine Zusammenfassungen der Quellen mit denen deines Partners bzw. deiner Partnerin gleichen, oder ob sie sich unterscheiden. Was war euch beiden besonders wichtig? Wo und warum gab es unterschiedliche Zusammenfassungen?

Besonders bei der 3. Arbeitsaufgabe kann festgehalten werden, dass durch die Wiedergabe von Information/Quellen Details hinzugefügt oder vernachlässigt wurden, die den Inhalt dieser wesentlich prägen.

Nach dem Einstieg in die Quellenarbeit wird im Plenum besprochen, ob es in der Klasse Situationen gab oder gibt, wo zum Beispiel eine Mitschülerin zwei KlassenkollegInnen eine Geschichte von den Ferien erzählte, und die beiden die Geschichte mit eigenen Worten ausgeschmückt weitererzählten oder genau bei der Erzählung ihrer Mitschülerin blieben. Danach wird diskutiert, wie viel „Wahrheit“ eine Geschichte mit sich trägt, je öfter sie weitererzählt worden ist. Zudem stellt sich die Frage, was dies für den Umgang mit historischen Darstellungen und ihrem wissenschaftlichen Wert in der Geschichtsforschung bedeutet.

Wie in dem vorangegangenen Unterrichtsbeispiel gezeigt wurde, stellt sich auch für Schüler und Schülerinnen in der Alltagswelt eine

gegebene Relevanz, Quellen und Informanten/Innen auf ihre Absicht zu hinterfragen. Dieses „Erfragen“ erfolgt systematisch und findet sich auch in der Geschichtswissenschaft unter dem Begriff „Quelleninterpretation“ wieder.

### Quelleninterpretation

Exemplarisch für viele GeschichtsdidaktikerInnen, die sich mit der Strukturierung zur Interpretation von Quellen beschäftigten, steht hier Hans-Jürgen Pandel.

Neben der Bedeutung der Frage im historischen Diskurs und der fragenden Aktivität zum Erkenntnisprozess beschreibt Pandel im ersten Schritt die Eröffnungsfrage und thematisiert Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Erklärbarkeit, Verstehbarkeit, Perspektivität, Mitverantwortlichkeit, politisches und ökonomisches Bewusstsein ...).

Im zweiten Schritt folgt die Umsetzung der Eröffnungsfrage in methodische Leitfragen (Heuristik). Welche Frage kann überhaupt beantwortet werden? Wo finde ich Quellen, um die Frage zu beantworten? Was haben Experten darüber schon herausgefunden? Was kann als Antwort auf diese Frage gelten (vgl. Pandel 2013:402f)?

In der dritten Stufe gibt Pandel zwei Wege der Geschichtsdarstellung vor. Zum einen besteht die Möglichkeit des sinnbildenden Narrativierens in Form von Geschichtsschreibung, fiktiven Texten, Bildsequenzen oder Tonspuren, bei welchen die SchülerInnen eine sinnvolle Darstellung von Geschehenem konstruieren. Zum anderen bietet sich das sinnentnehmende Interpretieren an. Dabei bedienen sich die SchülerInnen bereits bestehender Darstellungen und überprüfen die interpretierende Sinnentnahme. Warum deuteten die AutorInnen die gleichen Ereignisse unterschiedlich? Welche unterschiedlichen Quellen wurden zur Darstellung herangezogen (vgl. Pandel 2013:404-406)?

Im vierten und letzten Schritt kommt es zur Beantwortung der Ausgangsfrage. In einer erzählenden Struktur nimmt die historische Erklärung die Form einer „Geschichte“ an. In der narrativen Erklärung wird auch geprüft, ob das Ergebnis der dritten Stufe (Darstellung) auch Antworten auf die historische Frage gibt. Zusätzlich werden in dieser Stufe die Inhaltlichkeit und Intentionalität verdeutlicht (vgl. Pandel 2013:407) und Platz für offene Fragen, wie „Unter welchen Bedingungen sind Aufstände heute möglich?“ geboten.

Viele Geschichtsdidaktiker und Geschichtsdidaktikerinnen beschäftigten sich bereits mit der Analyse und Interpretation von Quellentexten. Im folgenden Teil wird eine Auswahl der Vorschläge von Waldemar Grosch (Schriftliche Quellen und Darstellungen 2005:85-91), Christian Spieß (Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen 2014:33-38), Gerhard Schneider (Handbuch Medien im Geschichtsunterricht 2007:15-44), Hans-Jürgen Pandel (Quelleninterpretation – Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht 2010:57-73, 174-191) und Michael Sauer (Geschichte unterrichten 2015:107-118) zusammengetragen sowie den drei Anforderungsbereichen angepasst und unterteilt. Dies kann auch hilfreich sein, gerade wenn LehrerInnen selbst Aufgaben erstellen.

**Anforderungsbereich I:** (benennen, herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen)

- Benenne den Autor/die Autorin und seine biographischen Daten.
- Nenne das Thema des Textes.
- Bestimme, um welche Quellenart es sich handelt und zeige besondere Merkmale dieser auf.
- Skizziere den Aufbau des Textes.
- Beschreibe, in welchem grammatikalischen Zusammenhang Abschnitte, Sätze bzw. Satzteile zueinander stehen.

- Stelle fest, ob der Autor/die Autorin sekundäre Quellen (z.B. Berichte anderer) benutzt.
- Arbeite die Schlüsselwörter im Text heraus, ohne welche der Text unverständlich bliebe.
- Arbeite heraus, was im Text behauptet oder widerlegt wird. Zeige mehrfach vorkommende Begriffe auf.
- Gliedere den Text in Teile und arbeite Sinnabschnitte heraus.
- Fasse den Inhalt des Textes zusammen.

Wenn man sich noch näher mit dem Text beschäftigen möchte:

- Ermittle den Leitgedanken des Textes.
- Definiere die Hauptaussage(n).
- Lege die Argumentation des Textes dar.
- Ermittle, wie Behauptungen im Text gestützt werden.
- Zeige auf, welche Gegenargumente vorweggenommen werden.
- Zeige auf, welche auffallenden Stilmittel verwendet werden.
- Beschreibe Wortwahl und Satzbau und lokalisiere Wortspiele, Metaphern und Allegorien.

**Anforderungsbereich II:** (analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, ein-/zuordnen)

Vertiefende und erläuternde Aufgaben zur Standortgebundenheit des Verfassers/der Verfasserin:

- Ermittle, wann und wo der Text entstanden ist.
- Untersuche die gesellschaftliche Position, den Bildungsgrad, die politische Haltung und die Interessen des Verfassers/der Verfasserin des Textes und wie sich das auf die Aussagen im Text auswirken könnte.
- Untersuche, in welcher gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Position sich der Textautor/die Textautorin befindet. Welche Bildungsvoraussetzungen besitzt er/sie? (Ideologiekritik).
- Untersuche die soziale und kulturelle Prägung des Autors/der Autorin.

- Analysiere das Verhältnis zwischen dem Autor/der Autorin und dem berichteten Ereignis sowie den handelnden Personen.
- Untersuche die Beziehung des Autors/der Autorin zu dem von ihm/ihr beschriebenen Geschehen (Beobachter/Beobachterin bzw. Akteur/Akteurin, Gestalter/Gestalterin oder Objekt)
- Untersuche eine mögliche Rücksichtnahme des Autors/der Autorin auf die Empfänger/Empfängerinnen (Art des „Publikums“).
- Untersuche, in welchem zeitlichen Verhältnis der Text zu den dargestellten Vorgängen steht (Rückblick – Gegenwart – Prognose des Autors/der Autorin).
- Analysiere, ob der Autor/die Autorin in seiner/ihrer Argumentation Gefühle ins Spiel bringt oder er/sie sich auf Werte/Gesetzmäßigkeiten/Interessen beruft.
- Untersuche, welchen Sinn der Text bestimmten Begriffen gibt. Wird Begriffen durch den Text eine andere/neue Bedeutung beigegeben?
- Weise nach, wo im Text berichtet, wo argumentiert und wo geurteilt wird.
- Arbeite die Sachurteile und Werturteile im Text heraus.
- Ordne die Aussage der Quelle in den historischen Zusammenhang ein.
- Um welche Art von Quelle handelt es sich (Gattung?) und welche Aussagen und Erkenntnisse kann man von ihr erwarten?
- Charakterisiere die möglichen Empfänger/Empfängerinnen, an die der Autor/die Autorin sein/ihr Schriftstück richtet und in welchem Verhältnis er/sie zu ihnen steht.
- Untersuche den überlieferungsmäßigen und geschichtlichen Zusammenhang des Textes.
- Analysiere das Verhältnis zwischen den Aussagen des Textes über bestimmte Sachverhalte zu anderen Quellen.
- Untersuche, ob unterschiedliche Abschriften existieren, das Ori-

ginal vorliegt oder die Herkunft und Entstehungsgeschichte unklar sind.

- Analysiere die ursprüngliche Verbreitung des Textes und untersuche die mögliche Wandlung der Bedeutung im Laufe der Zeit.
- Untersuche, ob die Textvorlage ein wertendes Urteil enthält, welches historische Vorgänge, Personen, Zustände, Ideen, öffentliche Einrichtungen usw. nach gesellschaftlich relevanten Normen oder gruppenspezifischen Denkgrundlagen bemisst.
- Arbeite heraus, auf welche historische(n) Frage(n) dieser Text eine Antwort geben kann.
- Werte aus, welche Teilaspekte behandelt werden und welche weggelassen werden.
- Stelle den Zusammenhang zwischen den Teilaspekten und der Gesamtaussage und deren Wechselwirkung dar.
- Analysiere, ob es vergleichbare oder parallele Überlieferungen über den gleichen Sachverhalt gibt.

**Anforderungsbereich III:** (rekonstruieren, darstellen, beurteilen, bewerten, erörtern, interpretieren)

- Überprüfe, welche Bedeutung die Quelle für die damalige Zeit hatte und welche Bedeutung sie in der heutigen Zeit einnimmt.
- Beurteile, welche Informationen dem Autor/der Autorin vorlagen, welche fehlen mussten und welche bewusst unterdrückt wurden.
- Beurteile, wie zuverlässig die sekundären Quellen des Autors/der Autorin sind.
- Interpretiere die Absichten, die Motive und die Interessen des Textautors/der Textautorin.
- Beurteile, ob der Autor/die Autorin willens und fähig ist, die Wahrheit zu berichten.
- Beurteile, was der Autor/die Autorin wissen kann und was nicht.
- Reflektiere und problematisiere den mitgeteilten historischen Sachverhalt.

- Beurteile, ob die Schlüsselwörter im Text einem Bedeutungswandel unterworfen sind (semantischer Aspekt).
- Beurteile, ob der Text in sich widerspruchsfrei und logisch ist.
- Beurteile, inwieweit der Text glaubwürdig ist.
- Überprüfe, ob die Begründungen, Folgerungen und Aussagen des Textes nachvollzogen und kritisch überprüft werden können.
- Beurteile die Echtheit der Quelle bzw., ob unter Umständen falsche Angaben zum Sachverhalt gemacht werden.
- Überprüfe bei nicht gleichzeitigen Quellen, wie die Nachwelt ein bestimmtes Phänomen bewusst oder unbewusst wahrnehmen will.
- Beurteile, in welchem Verhältnis die vorliegenden Aussagen zu anderen Quellen stehen.
- Erörtere den Zusammenhang einzelner Aussagen mit der Gesamtheit des Textes.
- Überprüfe den historischen Erkenntniswert.
- Diskutiere, welche Stimmung der Text bei der LeserInnenschaft hervorruft.
- Reflektiere, welchen Erkenntniswert der Text für dich hat.

Um schriftliche Quellen mit SchülerInnen zu analysieren bzw. zu interpretieren und um die ersten Schritte zur Rekonstruktion in die Wege zu leiten, bedarf es neben den oben genannten vier Stufen nach Pandel eine vereinfachte und vor allem gekürzte Systematik. Fragestellungen, die uns im Schulunterricht bei der Analyse und Interpretation von Quellen helfen, können im Plenum gesammelt und an der Tafel festgehalten und von der Lehrperson ergänzt bzw. vervollständigt werden.

Die nachstehenden Arbeitsaufgaben können von der Lehrperson optional gehandhabt werden bzw. an die Lerngeschwindigkeit der Schüler und Schülerinnen angepasst werden:

### Arbeitsaufgaben

5. Bearbeite die Quellen Q1 bis Q5 mit jenen Fragestellungen, die mit deinem Lehrer oder deiner Lehrerin erarbeitet wurden.
6. Bearbeite die Quellen Q1 bis Q5 mit jenen Arbeitsaufträgen aus den Anforderungsbereichen I bis III.

#### Anforderungsbereich I:

- Benenne den Autor oder die Autorin und seine/ihre biographischen Daten.
- Stelle fest, wann, wo und in welchem Zusammenhang der Text verfasst wurde. In welchem zeitlichen Verhältnis zum beschriebenen Ereignis steht er?
- Fasse den Text kurz zusammen (wenn noch nicht unter Arbeitsaufgabe 3 erledigt).

#### Anforderungsbereich II:

- Erarbeite die Abhängigkeit des Autors oder der Autorin in Bezug auf die Zeit und das Gebiet, in der er/sie lebte. Musste er/sie jemanden fürchten für das, was er/sie schrieb, oder mit Konsequenzen rechnen? Wie erkennst du das im Text?
- Untersuche die gesellschaftliche Position, den Bildungsgrad, die politische Haltung und die Interessen des Verfassers oder der Verfasserin des Textes.
- Analysiere, ob der Autor oder die Autorin in seiner/ihrer Argumentation Gefühle ins Spiel bringt, oder er/sie sich auf Werte/Gesetzmäßigkeiten/Interessen beruft.
- Um welche Art von Quelle handelt es sich (Gattung?) und welche Aussagen und Erkenntnisse kann man von ihr erwarten?
- Charakterisiere die möglichen Empfänger oder Empfängerinnen, an die der Autor oder die Autorin sein/ihr Schriftstück richtet, und in welchem Verhältnis er/sie zu ihnen steht.

#### Anforderungsbereich III:

- Interpretiere die Absichten, Motive und Interessen des Textautors oder der Textautorin.
- Beurteile, welchen Erkenntniswert der Text für die Re-Konstruktion von Vergangenheit hat.

7. Stell dir nun vor, du sitzt Martin Luther, einem aufständischen Bauern und einem Grundherren gegenüber und könntest den drei Personen Fragen zu ihren Schriften/Taten stellen. Dies sollten aber Fragen sein, die dem Gefragten doch etwas Kopfzerbrechen bereiten, sodass er bei seiner Antwort überlegen muss.

Differenzierungsgrad schwer: Welche Fragen würdest du den dreien stellen?

Differenzierungsgrad mittel: Folgende Stichwörter sollen dir bei deiner Fragestellung helfen: „Gesetz der Nächstenliebe (Bibel)“, „Motivation“, „gegenseitiges Ansehen und Achtung“, „Unterstützung“, „realistische Forderungen“, „Christliche Werte“, „Terror“, „Alternativen“, „Furcht“.

Differenzierungsgrad leicht: Vervollständige folgende Fragen.

**Fragen an Martin Luther:** Gibt es eine Wertschätzung ...

Warum sprechen Sie sich einmal für ...

Steht nicht in der Bibel, dass man seine Mitmenschen ...

Haben Sie nicht Angst davor, dass ...

Welche Ziel verfolgen Sie mit ...

Sind Sie ein Humanist, wenn ...

**Fragen an Bauern:** Wie utopisch (unmöglich) sehen Sie ...

Welches Gefühl hatten Sie, als sie merkten, dass Luther ...

Wenn Sie nicht gekämpft hätten, wäre/n ...

Kann man es als Terror bezeichnen, wenn Sie ...

Hätte Luther anfangs nicht geschrieben, dass ...

Wie konnten sie ohne Handy/Internet ...

Ihre Frau und Kinder zuhause wären ...

**Fragen an Grundherrn:**

- Können Sie die Forderungen der Bauern ...
- Kann ein Bauer etwas dafür, dass ...
- Hätte Luther nicht ursprünglich den Bauern ...
- Wäre eine Lösung ohne zu kämpfen ...
- Ohne ihre untertänigen Bauern würden Sie ...

8. Verfasse abschließend mit Hilfe der fünf Quellen einen kurzen Text, der die Einstellung Martin Luthers zum Bauernkrieg widerspiegelt. Wie verändert sich Martin Luthers Einstellung gegenüber den Bauern im Lauf der Zeit.
9. Stell dir vor, ein Historiker/eine Historikerin behauptet, dass Martin Luther die Bauern zur Zeit der Bauernaufstände 1525 unterstützt hat; könnte dies durch eine schriftliche Quelle belegen und zeigt dabei den Quellenausschnitt Q2. Erörtere, ob seine/ihre Behauptung richtig ist bzw. ob er/sie die Wahrheit sagt. Was passiert, wenn ein Teil/Teile von Quellen ausgelassen/verschwiegen werden?
10. Kellyanne Conway, eine Beraterin des US-Präsidenten Donald Trump, sprach in einem Interview von ‚alternative facts‘ („alternativen Tatsachen“). Was könnte sie damit gemeint haben? Kann es alternative Tatsachen geben?

**Exkurs. Beschäftigung mit historischen Liedern**

Lieder hatten zur Zeit der Bauernaufstände und -kriege eine besondere Rolle. Sie dienten abgesehen von der Unterhaltung zur Stärkung der Motivation der kämpfenden Einheiten und ebenso zur Verbreitung der bäuerlichen Interessen/Ziele bei der Bevölkerung. Daher ist es kaum verwunderlich, dass das Singen und Niederschreiben von derartigem Liedgut von der Obrigkeit verboten wurde.

Generell werden historische Lieder meist historisch-politischen Liedern gleichgestellt, da sie bei ihrer Entstehung schon einen politischen Zweck erfüllen – sei es zum einen zum Festhalten und zur Legitimierung eines bestehenden politischen Systems oder sei es zum anderen, um diese zu bekämpfen oder um auf neue Verhältnisse vorzubereiten. Bei der Arbeit mit historischen Liedern kann aber nicht nur der politische Kontext analysiert werden, sondern auch viel zur Sozial-, Mentalitäts-, Kultur- und Alltagsgeschichte beigetragen werden (vgl. Herrmann 2014:11).

Schwierigkeiten bei der Interpretation von historischen Liedern ergeben sich, wenn von einem Lied nur mehr der Text erhalten ist und mit der Notation der Charakter des Liedes fehlt; so unterliegt die Melodie und Intonation dem Interpreten/der Interpretin, die den Text aufgreift und „covert“.

Zur Unterstützung bei der Interpretation von historischen Liedern gibt Bedding eine ausführliche Auf-

listung von Fragestellungen, unterteilt in folgende Bereiche (vgl. Bedding 1985:373; Herrmann 2014:13ff):

**Interpretation von Liedern**

Strukturmomente des Inhaltes	Intentionale Fragen an den Inhalt
„Kommunikatives Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wer ist der Verfasser/die Verfasserin bzw. der Sänger/die Sängerin des Liedes?</li> <li>2. Wer sind die AdressatInnen/HörerInnen?</li> <li>3. Gehören sie der gleichen Schicht/Gruppe an?</li> <li>4. Welche Form/Sprache hat der Text? Ist er leicht verständlich?</li> </ol>
„Aufklärendes/informatives Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Was ist der Inhalt des Liedes?</li> <li>6. Soll eine Aufklärung erfolgen? Worüber?</li> <li>7. Sind Aufforderungen enthalten?</li> <li>8. Sind die Inhalte wahrheitsgemäß, soweit dies beurteilt werden kann?</li> <li>9. Wird bei manchen Sachverhalten übertrieben oder verharmlost?</li> </ol>
„Funktionales Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Ist es ein politisches Lied?</li> <li>11. Um welche Art von Lied handelt es sich? (Spottlied, Protestsong, Lieder der Unterdrückung etc.)</li> <li>12. Wird mit dem Lied etwas bezweckt? Was?</li> </ol>
„Musikalisches Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Wird eine bekannte Melodie verwendet?</li> <li>14. Ist die Melodie eingängig?</li> <li>15. Wirkt der Rhythmus in besonderer Weise?</li> <li>16. Ist die Wahl der Instrumente von Bedeutung?</li> </ol>
„Emotionales Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Welche Wirkung hat das Lied auf die ZuhörerInnen und MitsängerInnen?</li> <li>18. Womit werden Emotionen verursacht?</li> <li>19. Wie fühlt man sich, wenn man das Lied hört/singt?</li> <li>20. Wodurch kommt diese Wirkung zustande? (Text und/oder Musik)</li> </ol>
„Solidarisches Moment“	<ol style="list-style-type: none"> <li>21. Welche Veränderungen bewirkt das Lied bei den ZuhörerInnen und MitsängerInnen?</li> <li>22. Wird ein „Wir-Gefühl“ erzeugt?</li> <li>23. Wer von den Angesprochenen gehört schon/nicht/noch nicht dazu?</li> </ol>

Je nach historischem Lied muss dieser Interpretationsprozess dem jeweiligen Lied angepasst werden.

In dem Lied „Ich bin ein freyer Bauernknecht“, welches von dem Seener Benediktinerpater Johannes Werlin im 17. Jahrhundert in einer Liederhandschrift niedergeschrieben wurde, besingt ein Bauernknecht seine „Freiheit“ gegenüber seinem Grundherrn. Das Lied selbst ist sehr wahrscheinlich viel älter, der Urheber unbekannt (<http://www.ae-iou.at/aeiou.music.7.1/070107.htm>, 21.02.2017).

Eine akustische Version von den Musikern „Zupfgeigerhansel“ ist auf [www.youtube.com](http://www.youtube.com) zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=qqDkrXCru3E> (21.02.2017).

Ich bin ein freier Bauernknecht  
ob mein Stand gleich ist eben  
schlecht  
So hab ich mich doch ebenso gut  
Als einer der am Hofe tut  
Tralltiralla  
Ich bin doch mein eigen  
Darf mich vor keinem  
bücken noch neigen

Trag ich gleich keinen Biberhut  
So ist ein rauer Filz mir gut  
Darauf ein grünen Busch gelegt,  
So wohl als teure Federn steht  
Tralltiralla  
Ich tu es nicht achten  
Ob schon die Hofleut spöttisch drauf  
lachen.

Trag ich nicht lange krause Haar  
Und Pulver drein, das Geld ich spar  
Den Staub vom Lande weht der Wind  
Des Sommers in mein Haar ge-  
schwind  
Tralltiralla  
Drum geh ich gestutzt  
Ob schon mein Haar ist vorn ge-  
putzet

Ich habe auch keinen Rittersitz  
Bin nicht beredt, voll List und Witz  
So hab ich doch ein Bauerngut  
Bin frisch fröhlich doch von Mut  
Tralltiralla  
Bin drauf beflissen  
Was einem Bauern dient zu wissen.

Ich bin gar selten krank von Leib  
Das macht, dass ich den Pflug oft  
treib  
Jener aber säuft und frisst  
Das macht, dass er so krank oft ist  
Tralltiralla  
Bin frischer daneben  
als jene, die am Hofe stets leben.

Was bildet sich der Hofmann ein  
Dass er als ich will besser sein  
Da Adam ackert und Eva spann  
Wer war damals ein Edelmann  
Taltiralla  
Ich leb alle Morgen  
Sicher und frei von allen Sorgen.

### Arbeitsaufgaben

1. Lies dir den Liedtext von „Ich bin ein freyer Bauernknecht“ durch und kläre etwaige unklare Wörter/Textpassagen.
2. Analysiere das Lied nach dem Schema „Interpretation von Liedern“.
3. Erörtere in den einzelnen Strophen, welche Freiheiten hier besungen werden?
4. Beurteile, ob die Bauern diese besungenen Freiheiten wirklich hatten, oder der Sänger/die Sängerin die Situation der Bauernschaft karikiert (überzeichnet) wiedergibt.
5. Für welche Bevölkerungsgruppe ist dieses Lied entstanden? Welche Gedanken bzw. welche Gefühle soll es bei dieser erreichen?
6. Diskutiere, inwiefern Lieder wie dieses für eine Bevölkerungsgruppe wichtig sein können.
7. Dichtet in kleinen Gruppen eigene Verse zu einer Klassenhymne, die das Schicksal/die Situation in eurer Klasse wiedergeben und euch den schulischen Alltag erleichtern. (Achtet dabei auf die Gefühle von euren MitschülerInnen bzw. LehrerInnen!)

**LITERATUR**

- R. BEDDING, Das historisch-politische Lied. Seine Funktion und sein medialer Ort, in: H.J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1985, 371-386.
- J.H. BENTLEY/H.F. ZIEGLER, Traditions and Encounters. A Global Perspective on the Past. New York 2003.
- H. FEIGL, Der niederösterreichische Bauernaufstand 1596/97. Militärhistorische Schriftenreihe 22. Wien 1972.
- F. HERRMANN, Historische Lieder im Unterricht: Didaktische Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Hamburg 2014.
- O. KAINZ, Das Kriegsgerichtsprotokoll im niederösterreichischen Bauernaufstand aus dem Jahre 1597. Wien 2008.
- M. CLÉVENOT, Luther, Müntzer, Calvin und Co: Machtpolitik und Glaubenseifer in der Reformation. Kevelaer 2016.
- G. FRITZ (Hg.), Geschichte und Fachdidaktik. Ein Studienbuch für Studierende Grund-, Haupt- und Realschule. Stuttgart 2012.
- W. GROSCHE, Schriftliche Quellen und Darstellungen, in: H. GÜNTHER-ARNDT (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 63-91.
- A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.
- Ch. KÜHBERGER, Historische Fragekompetenz in der Primarstufe, in: A. BECHER/E. GLÄSER/B. PLEITNER (Hg.), Die historische Perspektive konkret, Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2016, 27-39.
- Ch. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck-Wien-Bozen 2009.
- Ch. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in: B. DMYTRAS u.a. (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. Wien 2012, 6-16.
- D. LIEBELT, Das religiöse Herrschaftsverständnis bei Martin Luther. München 2008.
- M. LUTHER, Werke. Band 18. Weimar 1888.
- Th. MAISSEN, Geschichten der Frühen Neuzeit. München 2013.
- H.J. PANDEL, Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus 2013.
- H.J. PANDEL, Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus 2010.
- M. SAUER, Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze 2015.
- G. SCHNEIDER, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, in: H. J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 2007, 15-44.
- Ch. SPIESS, Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Göttingen 2014.
- H. THÜNEMANN, Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch, in: S. HANDRO/B. SCHÖNEMANN (Hg.), Geschichte und Sprache. Berlin 2010, 49-60.

**Internetquellen**

- M. SCHNELL, WebHistoriker – Ein Portal zur Geschichte der Frühen Neuzeit, 1525: Bauernkrieg in Deutschland. Online verfügbar unter: <http://webhistoriker.de/chronik-16-jahrhundert-1525-bauernkrieg-12-artikel/> [12.02.2017].
- E. STADLER, Freunde des Austria-Forums – Verein zur Förderung der digitalen Erfassung von Daten mit Österreichbezug, Ich bin ein freier Bauernknecht, 1995. Online verfügbar unter: <http://www.aeiou.at/aeiou.music.7.1/070107.htm> [21.02.2017].
- M. LUTHER, Universität Duisburg-Essen, Ermahnung zum Frieden auf die zwölf Artikel der Bauernschaft in Schwaben, 1525. Online verfügbar unter: [www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07\\_3.htm](http://www.uni-due.de/collcart/es/sem/s8/txt07_3.htm) [26.02.2017].
- Würfelspielgemeinde Frankenburg, Die Geschichte, 2017. Online verfügbar unter: <https://www.wuerfelspiel.at/de/geschichte.htm> [18.04.2017].
- M. ZACHIAL, Die Deutsche Revolution, Die Verhältnisse in Deutschland um 1500 – Ausgangslage der Bauernkriege und der Reformation, 2007. Online verfügbar unter: [www.deutsche-revolution.de/bauernkriege-1.html](http://www.deutsche-revolution.de/bauernkriege-1.html) [26.02.2017].

# Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext

## Versuch einer thematischen Konkretisierung

Unter den historischen Modulen des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I findet sich für die 3. Klasse der Themenbereich „Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext“. Hinsichtlich der Kompetenzkonkretisierung sieht der besagte Lehrplan vor, dass die SchülerInnen im Rahmen der Beschäftigung mit diesem Modul zum einen „Fragen herausarbeiten“ sollen, „die in Darstellungen behandelt werden“, und zum anderen „Bewertungen in historischen Quellen und Darstellungen erkennen und analysieren“ sollen (113. Verordnung 2016:9 bzw. 21). Als thematische Konkretisierung sind im Lehrplan die folgenden drei Punkte angeführt:

*„Konstruktionen, Veränderungen und Kontinuitäten zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert herausarbeiten (z.B. Gefängnis, Liebe und Gefühle; Entdeckung des Individuums; Geschlechterrollen; Um-*

*gang mit psychischer und physischer Beeinträchtigung); Bildung und Wissen in ihrer Bedeutung für die moderne Gesellschaft analysieren; Die Entstehung des modernen Rechtsverständnisses und des Rechtsstaates als Grundlage von Demokratie reflektieren.“*

113. Verordnung 2016:9 bzw. 21

Der hier präsentierte Unterrichtsentswurf fokussiert das erkenntnistheoretische Basiskonzept der Auswahl, das gesellschaftliche Basiskonzept der Normen sowie das historische Basiskonzept der Zeitverläufe (vgl. Kühberger 2016a). In der Auseinandersetzung mit den zur Verfügung gestellten Materialien sollen die Lernenden abgesehen von der historischen Methodenkompetenz in erster Linie die historische Fragenkompetenz erwerben und hier vor allem lernen, dass sich hinter allen Formen von Darstellungen – historischen ebenso wie solchen aus anderen Bereichen – stets Fragestel-

lungen verbergen, die den VerfasserInnen bei der Erstellung des jeweiligen Textes sozusagen als Hintergrundfolie gedient haben. Die Lernenden sollen also lernen, hinter die narrativen Strukturen zu blicken, und an mehreren Beispielen herausarbeiten, welche Fragestellungen zu welchen Aussagen über die Vergangenheit geführt haben.

Der hier vorgestellte Unterrichtsentswurf enthält drei Angebote: einen Text mit Basisinformationen zur Strafrechtsentwicklung in der frühen Neuzeit, einen Text und eine Illustration zur Hinrichtungsart des Räderns sowie eine Sequenz von Texten zum Delikt Raub und seiner Bestrafung in Österreich von der Renaissance bis zur Gegenwart. Die einzelnen Angebote sind voneinander unabhängig und können in jeder beliebigen Reihenfolge den SchülerInnen zur Bearbeitung vorgelegt werden.

### Angebot 1

Die folgende Darstellung bietet einen groben Überblick zur Orientierung, was die Entwicklung des Strafrechts in der Neuzeit anlangt. In dieser „historischen Erzählung“ werden zwei Phasen der Strafrechtsentwicklung vorgestellt:

Vom Mittelalter an bis weit hinein ins 18. Jahrhundert ging es im Umgang mit Menschen, die ein Verbrechen begangen hatten, vor allem darum, den Zorn Gottes von der übrigen Gemeinschaft abzuwenden. Man war davon überzeugt, dass die Verletzung der Ordnung sonst auf die gesamte Gesellschaft zurückwirken würde.

Bis ins 18. Jahrhundert unterschied sich der Umgang mit StraftäterInnen kaum von dem des Mittelalters. Wenn also jemand bestraft werden sollte, so zielte die Strafe vor allem auf den Körper: Sträflinge wurden öffentlich erniedrigt, ausgepeitscht, verstümmelt oder gar getötet. Brutalität und Grausamkeit waren kein Problem, sondern sogar erwünscht. Die Strafen sollten nämlich die anderen abschrecken.

Die Gerichtsverfahren, die der Bestrafung vorangingen, verliefen unter Ausschluss der Öffentlichkeit. In den Prozessen wurde alles getan, um die Angeklagten zu einem Geständnis zu bewegen. Oft presste man es ihnen durch die Folter ab. Die Rolle des Anklägers und die des Richters wurden von ein und derselben Person wahrgenommen. Strafverteidiger waren nicht vorgesehen. Die Verurteilten übergab man dann dem Henker. Dieser sorgte dafür, dass die „Armen SünderInnen“ – so nannte man die Verurteilten – möglichst wirkungsvoll vor den Augen der Bevölkerung für ihre Taten Buße leisteten.

Im Zeitalter der Aufklärung im 18. Jahrhundert änderte sich dann die Einstellung gegenüber den Menschen. Mit der Zeit begann man vor allem die besonders grausamen Formen des Strafrechts als unmenschlich und barbarisch zu empfinden: Folter und öffentliche Hinrichtungen. Dazu kam die Vorstellung, dass ein Mensch sein Verhalten ändern könne. Um das Ziel der Verhaltensänderung zu erreichen, mussten sich aber die Strafmaßnahmen ändern.

Ab dem Ende des 18. Jahrhunderts wurden vermehrt Gefängnisse eingerichtet. StraftäterInnen sollten durch Freiheitsentzug und Zwangsarbeit bestraft werden. Zuvor hatten die Strafen auf die Vernichtung oder zumindest auf die dauernde Beeinträchtigung des menschlichen Körpers gezielt. Ab dem 19. Jahrhundert gab es andere Ziele: VerbrecherInnen sollten für ihre Taten aus der Gesellschaft entfernt werden, die Strafe sollte der Gesellschaft nützen und zur moralischen Besserung des Sträflings führen.

- 1) die Zeit zwischen dem Mittelalter und dem 18. Jahrhundert (=Strafrecht vor der „Moderne“);
- 2) die Anfangsphase des „modernen“ Strafrechts, die im 18. Jahrhundert durch die Aufklärung eingeleitet wurde.

**Arbeitsaufgaben**

In der Darstellung spielen zwei Zeitabschnitte eine wichtige Rolle: 1) die Zeit, in der das Strafrecht noch sehr stark mittelalterlich geprägt war; 2) die Zeit, da man die gewohnten Vorstellungen zu überdenken begann und das Strafrecht stärker den modernen Gewohnheiten zu entsprechen begann. Im Anschluss findet sich eine Tabelle, die diese zwei Zeitabschnitte noch einmal veranschaulicht.

- Arbeite zu den beiden Zeitabschnitten jeweils zwei Punkte aus dem Informationstext heraus, die dir besonders wichtig erscheinen, und trage diese in Stichworten in die unten stehende Tabelle ein!

Zeitabschnitt 1: <i>Strafrecht vor der „Moderne“</i>	Zeitabschnitt 2: <i>„Modernes“ Strafrecht</i>

- Stelle zwischen den beiden Zeitabschnitten eine Verbindung her! Gib in eigenen Worten an, was sich im Bereich des Strafrechts zwischen dem Mittelalter und der Moderne geändert hat!
- Lies die folgenden drei Aussagen zur Strafrechtsentwicklung in der Neuzeit aufmerksam durch und wähle jenes Statement aus, das sich deiner Meinung nach am besten zur Beschreibung der Veränderungen zwischen der Zeit vor der Moderne und der Moderne eignet!

**Statement 1**

Zwischen dem Mittelalter und heute hat sich im Umgang mit Menschen, die ein Verbrechen begangen haben, nur wenig verändert. Wie schon immer geht es auch in der Moderne in erster Linie darum, TäterInnen durch die Strafe unschädlich zu machen.

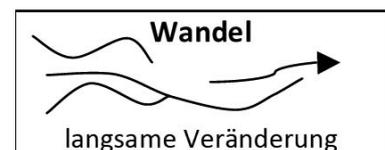
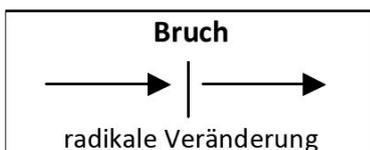
**Statement 2**

In den 500 Jahren zwischen dem Mittelalter und heute haben sich viele Einstellungen geändert. Auch der Umgang mit Menschen, die ein Verbrechen begangen hatten, war davon betroffen: In der Zeit vor der Moderne standen im Strafrecht vor allem religiöse Motive im Mittelpunkt, danach wurde das Strafrecht zusehends humanisiert, also am Menschen ausgerichtet.

**Statement 3**

Durch die Aufklärung änderte sich die Einstellung gegenüber Verbrechen und VerbrecherInnen radikal: Im 18. Jahrhundert traten gesellschaftliche Überlegungen an die Stelle von religiösen Vorstellungen. Strafen sollten fortan nicht mehr dazu dienen, Gottes Zorn von der Gesellschaft abzuwenden, sondern Menschen auf den rechten Weg zu bringen – das bedeutete das Ende des mittelalterlichen Strafrechts.

- Begründe Deine Auswahl und führe die Gesichtspunkte an, nach denen du deine Entscheidung getroffen hast!
- Untersuche die drei Statements hinsichtlich der darin enthaltenen Charakterisierung zeitlicher Veränderungen: Gib an, in welcher Aussage von „Bruch“ die Rede ist, welches Statement einen „Wandel“ beschreibt und in welcher Äußerung der Faktor „Kontinuität“ betont wird, also die Dauer oder der Fortbestand von Verhältnissen!



Lösung: Statement 1 = „Kontinuität“; Statement 2 = „Wandel“; Statement 3 = „Bruch“.

- Finde für die Darstellung eine passende Überschrift in Form einer historischen Frage! Bitte achte dabei auf Folgendes: Historische Fragen bringen immer zwei zeitliche Abschnitte oder Zeitpunkte miteinander in Verbindung und behandeln die Veränderungen, die dazwischen stattgefunden haben.

Im Sinne einer Differenzierung könnte man die SchülerInnen die passende Überschrift in Form einer historischen Frage auch aus einer vorgegebenen Auflistung auswählen und sie zugleich angeben lassen, ob es sich bei den zur Auswahl stehenden Fragen überhaupt um historische Fragen handelt. Im Gegensatz zu allgemeinen Fragen thematisieren historische Fragen den Grad zeitlicher Veränderung in den Formen des Zusammenlebens von Menschen (vgl. Kühberger 2016b:29).

- Finde für die Darstellung eine passende Überschrift in Form einer historischen Frage, indem du aus den vorgegebenen fünf Möglichkeiten eine passende auswählst: Bitte achte darauf, dass historische Fragen immer zwei zeitliche Ebenen miteinander in Verbindung bringen und Veränderungen zum Gegenstand haben!

**Angebot 2**

Der folgende Text handelt von einem ungewöhnlichen Knochenfund bzw. von der Hinrichtung durch das Rad.

**Ein außergewöhnlicher Knochenfund in der Nähe von Berlin**

Beim Bau einer Straße in der Nähe von Berlin wurde das Skelett eines Mannes entdeckt. Der Mann hatte im 16. Jahrhundert gelebt und war etwa 35 Jahre alt, als er starb. Seine Knochen wurden aber nicht auf einem Friedhof gefunden, sondern weit außerhalb der nächsten Siedlung am Rand einer Straße. Abgesehen von seiner ungewöhnlichen Lage fiel sofort auch etwas anderes auf: Viele Knochen des Mannes waren zerschlagen worden. Die Arme und Beine waren außerdem merkwürdig verrenkt und in Richtung Kopf gedreht.

Die außergewöhnliche Bestattungssituation machte die Ausgräber stutzig. Die Knochenbrüche schienen nämlich absichtlich herbeigeführt worden zu sein. Ein Unfall ist so gut wie ausgeschlossen. Dagegen spricht die sonderbare Anordnung der Knochen im Erdreich. Könnte es sich um die Überreste eines Menschen handeln, der vor rund 500 Jahren gerädert wurde?

Wenn ja, dann handelt es sich bei diesem Fund um einen ganz seltenen Beleg für eine besonders grausame Hinrichtungsart. Bis in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden vor allem Männer zu Tode gerädert, die einen Mord begangen hatten. Danach wurde diese Strafe endgültig abgeschafft.

Beim Rädern wurden dem Verurteilten vom Henker sämtliche Knochen mit einem Wagenrad gebrochen. Zuvor hatte man meist scharfkantige Holzscheite unter den nackten Todeskandidaten gelegt. Danach wurde er schwer verletzt oder bereits tot auf das Rad gelegt. Der Henker flocht dann die zerhaue- nen Glieder durch die Speichen und band sie fest. Zuletzt kam das Rad auf die Spitze eines Pfahls, der am Straßenrand aufgestellt wurde.

Falls der Verurteilte nicht gleich starb, konnte sich sein Todeskampf mehrere Tage hinziehen. Nach dem Tod wurde der Körper nicht begraben, sondern sollte möglichst lange gut sichtbar bleiben. Durch die öffentliche Zurschau- stellung der Toten erhoffte man sich, andere davon abzuhalten, ein Gewalt- verbrechen zu begehen.

Die Leichen von Geräderten blieben oft jahrelang der Witterung und wilden Tieren ausgesetzt. Meistens zerfielen sie in Einzelteile, die dann irgendwo verscharrt wurden. Beim Skelettfund von Berlin scheint es aber anders gewesen zu sein: Möglicherweise hat man den Geräderten mitsamt dem Rad recht bald vom Pfahl heruntergenommen und am Straßenrand begraben.

Mögliche Überschrift in Form einer Frage:	Art der Frage
Wie sahen Gerichtsverfahren und Strafen bis zum Ende des 18. Jahrhundert aus?	<input type="checkbox"/> allgemeine Frage <input type="checkbox"/> historische Frage
Welche Veränderungen gab es im Strafrecht zwischen dem Mittelalter und der Neuzeit?	<input type="checkbox"/> allgemeine Frage <input type="checkbox"/> historische Frage
Wie und wann kam es im Strafrecht zu einem Wandel?	<input type="checkbox"/> allgemeine Frage <input type="checkbox"/> historische Frage
Warum änderte sich das Strafrecht in der Neuzeit?	<input type="checkbox"/> allgemeine Frage <input type="checkbox"/> historische Frage
Wie hat sich das Strafrecht zwischen dem Mittelalter und der Moderne verändert?	<input type="checkbox"/> allgemeine Frage <input type="checkbox"/> historische Frage

**Lösung:** Bei der ersten, dritten und vierten Frage handelt es sich um „allgemeine Fragen“; die beiden anderen Fragen (2 und 5) kommen als „historische Fragen“ gleichermaßen in Frage.

## Arbeitsaufgaben

- Arbeite aus dem Text zwei zeitliche Ebenen heraus!
- Formuliere eine historische Frage und versuche mithilfe der Begriffe „Kontinuität“ (=Dauer oder Fortbestand), „Wandel“ oder „Bruch“ Veränderungen zwischen den beiden von dir gewählten Ebenen zu erfassen! Bitte achte darauf, dass historische Fragen immer zwei zeitliche Abschnitte oder Punkte miteinander in Verbindung bringen und auf Veränderungen abzielen!
- Stelle den Text dem folgenden Bild gegenüber, bei dem es sich um einen Holzschnitt aus einer Chronik des 16. Jahrhunderts handelt, und führe möglichst viele Punkte an, die die Illustration und der Bericht über den außergewöhnlichen Knochenfund in der Nähe von Berlin gemeinsam haben!
- Stelle Vermutungen darüber an, welche Absichten der Grafiker im 16. Jahrhundert mit der Gestaltung verfolgt haben könnte!
- Formuliere eine allgemeine Frage, die du – wenn dies möglich wäre – dem Illustrator/der Illustratorin stellen würdest!
- Formuliere zu dem Bild eine historische Frage und setze dabei die Entstehungszeit des Holzschnittes und die Gegenwart als die beiden zeitlichen Ebenen der Frage in Beziehung!

## Angebot 3

Im folgenden Abschnitt soll das Delikt „Raub“ im Mittelpunkt stehen und dabei die angedrohten Strafen für „RäuberInnen“ im Wandel der Zeit unter die Lupe genommen werden: Im Strafgesetzbuch, das seit dem Jahr 1975 in Österreich gültig ist, findet sich ein Text, der sich zwar an alle Menschen richtet, doch ist die Ausdrucksweise stark von der Sprache der Rechtsgelehrten geprägt. Aus diesem Grund soll



Klassisches Rädern mit Rad und scharfkantigen Hölzern (Holzschnitt aus einer Chronik des 16. Jahrhunderts [=Schweizer Chronik des J. Stumpf (Augsburg 1586)]. [https://de.wikipedia.org/wiki/R%C3%A4dern#/media/File:Klassisches\\_Radern.png](https://de.wikipedia.org/wiki/R%C3%A4dern#/media/File:Klassisches_Radern.png) [17.03.2017].

der Inhalt in einer Sprache wiedergegeben werden, die für SchülerInnen leichter verständlich ist:

heute

Als RäuberIn gilt, wer einer anderen Person eine Sache mit Gewalt wegnimmt. Dabei spielt es keine Rolle, ob die TäterInnen die entwendete Sache für sich selbst behalten wollen oder an jemand anderen weitergeben; entscheidend ist, dass der Gegenstand, um den es geht, einer anderen Person gehört und dem Räuber oder der Räuberin nicht freiwillig übergeben wird. Ob dem Opfer eines Raubes Gewalt nur angedroht wird oder tatsächlich angetan wird, ist dabei nebensächlich. Ein Angriff, der für das weitere Leben der beraubten Person schwerwiegende Folgen hat, gilt allerdings als schwerer Raub. Für jede Form von Raub ist in Österreich eine Freiheitsstrafe vorgesehen.

Die Dauer des Freiheitsentzuges für einen Räuber oder eine Räuberin hängt vom Wert der entwendeten Sache ab sowie von der Schwere der Folgen für das Opfer. Im Falle einer Verurteilung muss eine Person, die einen Raub begangen hat, für mindestens sechs Monate ins Gefängnis gehen. In besonders schweren Fällen droht RäuberInnen der Entzug der Freiheit für höchstens zehn Jahre.

Vor nicht ganz 500 Jahren sah die Sache anders aus. Das erste einheitliche Strafgesetzbuch kam im Jahr 1532 heraus. Seinen Namen erhielt es von jenem Kaiser, der damals regierte: „Peinliche Gerichtsordnung Kaiser Karls V.“ Das Wort „peinlich“ hatte zu dieser Zeit allerdings eine andere Bedeutung

als heute – „Pein“ bedeutete damals so viel wie ›Strafe‹ oder ›Schmerz‹. Das Eigenschaftswort „peinlich“ wies also auf die Folge(n) hin, die die Tat eines oder einer Kriminellen nach sich zog. Die *Constitutio Criminalis Carolina* – so hieß das Strafgesetzbuch in lateinischer Sprache – war für die Entstehungszeit sehr modern. Mit diesem Gesetzbuch wurde das Strafrecht nicht nur vereinheitlicht, sondern zum ersten Mal überhaupt zu einer öffentlichen Angelegenheit. Im Mittelalter war die Ahndung eines Verbrechens noch Privatangelegenheit gewesen.

Unter dem Stichwort „*Straff der rauber*“ vermerkt das Gesetzbuch von 1532 Folgendes:

1532

<p><i>Straff der rauber:</i> [...] <i>eyn jeder boßhaftiger überwundner rauber soll nach vermöge unser vofarn unnd unserer gemeyner Keyserlichen rechten mit dem schwerdt oder wie an jedem ort inn disen fellen mit guter gewonheynt herkommen ist, doch am leben gestrafft werden.</i></p>	<p><i>Strafe für Räuber:</i> <i>Jeder, der eines Raubes überführt werden konnte, soll nach der Sitte unserer Vorfahren und gemäß dem allgemeinen kaiserlichen Recht mit dem Schwert hingerichtet werden oder aber so ums Leben kommen, wie es in einem solchen Fall ortsüblich ist, auf jeden Fall soll er mit dem Tod bestraft werden.</i></p>
<p>„Straff der rauber“ (=§ 126 aus der <i>Constitutio Criminalis Carolina</i> von 1532. <a href="http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO_%2BZ169199303">http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO_%2BZ169199303</a> [17.03.2017] gekürzt und geglättet. (=A. KAUFMANN (Hg.): <i>Die Peinliche Gerichtsordnung Kaiser Karls V. von 1532 (Carolina)</i> herausgegeben und erläutert von Gustav Radbruch. Stuttgart ©1996, 85).</p>	

**Arbeitsaufgaben**

- Vergleiche die Strafdrohungen für RäuberInnen im Strafgesetzbuch des 16. Jahrhunderts mit den heute gültigen Normen!
- Arbeite zwei Unterschiede zwischen den beiden Bestimmungen heraus!
- Stelle Vermutungen an, warum sich Bestimmungen verändert haben könnten!

Strafmaß für RäuberInnen im 16. Jahrhundert:	Strafmaß für RäuberInnen heute:
Zwei Unterschiede zwischen den beiden Bestimmungen:	
Warum könnten sich die Strafen für RäuberInnen verändert haben?	

Die *Constitutio Criminalis Carolina* war ein Reichsgesetz. Seine Bestimmungen galten im gesamten Gebiet des heutigen Deutschland, der Schweiz sowie in Österreich, sofern in einem Territorium kein eigenes oder neueres Strafgesetzbuch erlassen wurde. In den meisten Ländern

war dies gut 200 Jahre lang der Fall. Ab dem 18. Jahrhundert entstanden zahlreiche neue Gesetzbücher, in denen die unterschiedlichen Verbrechen beschrieben und die Strafen für Kriminelle geregelt wurden. In Österreich erschien im Jahr 1768 ein neues Strafgesetzbuch,

das nach der damaligen Herrscherin Maria Theresia *Constitutio Criminalis Theresiana* genannt wurde. Die Bestimmungen dieses Gesetzbuches regelten das Raubdelikt etwas ausführlicher:

1768

*Welche die Leute auf freyen Gassen und Strassen mit öffentlichen, oder auch nur einem geringeren Gewalt angreifen, und ihrer Sachen (so wenig als deren auch immer seyn mögen) berauben, machen sich eines Strassenraubes schuldig, ob sie gleich dieselbe an ihrem Leib, und Leben nicht beschädigen.*

*Die Rauber sollen mit dem Strang, oder Schwerd hingerichtet, und letzteren Falls (womit die Vorbeygehende ein Zeichen der dem gemeinen Wesen so hoch angelegenen Sicherheit der Strassen vor Augen haben mögen) der Körper auf das Rad gelegt, wenn es aber eine Weibsperson, der Kopf auf ein Rad, oder Pfahl gesteckt, auch nach Schwere der Umstände die Todesstraffe mit Straffzusätzen verschärfet werden.*

„von dem Strassenraub“ (=Art. 96 § 1 und 5 aus der Constitutio Criminalis Theresiana von 1768 [=S. 263f.]). [http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO\\_%2BZ150435105](http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO_%2BZ150435105) [17.03.2017].

**Arbeitsaufgabe**

Trainiere deine allgemeine Fragekompetenz, indem du versuchst, auf die folgenden Fragen passende Antworten zu finden oder für die bereits vorgegebenen Antworten passende Fragen zu formulieren!

Fragen:	Antworten:
Auf welche Kriminelle trifft die Bezeichnung „StraßenräuberIn“ zu?	<i>Menschen, die in der Öffentlichkeit andere Leute angreifen und ihnen ihre Sachen wegnehmen, gelten als StraßenräuberInnen.</i>
<i>Welche Bedeutung haben das Ausmaß der Gewalt und der Wert der erbeuteten Gegenstände?</i>	Das Ausmaß der Gewalt ist ebenso unerheblich wie der Wert der erbeuteten Sachen.
Was ist, wenn das Opfer eines Raubes ohne Verletzungen davonkommt?	
	RäuberInnen müssen mit der Todesstrafe rechnen.
Welche Hinrichtungsarten kommen dafür in Frage und was soll mit den Leichen geschehen?	
	Die Leichen von männlichen Räubern sollen auf das Rad gelegt werden; bei Frauen soll der Kopf aufgespießt werden.
Wozu ist die Zurschaustellung der sterblichen Überreste von hingerichteten RäuberInnen gut?	
	In besonders schweren Fällen von Raub kann die Todesstrafe auch verschärfet werden.

Hinweis für LehrerInnen: Zum Zwecke der Differenzierung können die Antworten bzw. Fragen den SchülerInnen auch auf kleinen Kärtchen zur Verfügung gestellt werden; die Lernenden müssen dann nur noch das passende Kärtchen auswählen und den Text gegebenenfalls handschriftlich in das leere Kästchen übertragen.

**Lösung:** Was ist, wenn das Opfer eines Raubes ohne Verletzungen davonkommt? ◊ Raub liegt auch dann vor, wenn das Opfer keine Verletzungen davonträgt. / Mit welcher Strafe müssen RäuberInnen rechnen? ◊ RäuberInnen müssen mit der Todesstrafe rechnen. / Welche Hinrichtungsarten kommen dafür in Frage und was soll mit den Leichen geschehen? ◊ RäuberInnen sollen gehängt oder geköpft werden, danach sollen die Leichen auf das Rad gelegt werden. / Welchen Unterschied gibt es in der Behandlung von Männern und Frauen? ◊ Die Leichen von männlichen Räubern sollen auf das Rad gelegt werden; bei Frauen soll der Kopf aufgespießt werden. / Wozu ist die Zurschaustellung der sterblichen Überreste von hingerichteten RäuberInnen gut? ◊ Die Menschen, die vorübergehen, bekommen dadurch den Eindruck, dass für ihre Sicherheit gesorgt wird. / Wie soll mit TäterInnen umgegangen werden, die einen besonders schweren Raub begangen haben? ◊ In besonders schweren Fällen von Raub kann die Todesstrafe auch verschärft werden.

Keine 20 Jahre nachdem unter Maria Theresia ein neues Strafrecht erlassen worden war, wurde im Jahr 1787 ein neues Strafgesetzbuch in Kraft gesetzt, in dem Folter und Todesstrafe abgeschafft waren. Dahinter stand Kaiser Joseph II., der sich selbst als aufgeklärten Monarchen sah. In seinem „*Allgemeinen Gesetzbuch über Verbrechen und derselben Bestrafung*“ wurde auch die Bestrafung für das Raubdelikt neu geregelt. Der Einfachheit halber sind die Bestimmungen des Josephinischen Strafgesetzbuches für das Delikt Raub im folgenden Überblick zusammengefasst:

1787

*Wird bei einem Raubüberfall die angegriffene Person verletzt, so drohen dem Täter oder der Täterin als Strafe 15 bis 30 Jahre hartes Gefängnis, das heißt: Der Häftling muss einen Metallring um die Körpermitte tragen, mit dem er oder sie an die Wand gekettet ist; bei Bedarf können auch noch schwere Eisenfesseln hinzukommen; anstelle eines Bettes gibt es nur Bretter als Liege; zu essen bekommt man als Gefangene/r hauptsächlich Wasser und Brot, Fleisch gibt es nur an zwei Tagen pro Woche; jeder Kontakt mit Menschen außerhalb des Gefängnisses ist verboten.*

*Wenn die Tat mit besonderer Grausamkeit begangen worden ist, so muss der Täter oder die Täterin mit der so genannten „Anschmiedung“ für die Dauer von 15 bis 30 Jahren rechnen, das heißt: Als Häftling wird man so eng angekettet, dass man sich kaum mehr bewegen kann.*

*Ist der Raub ohne Gewalttätigkeit verübt worden, so droht RäuberInnen die Unterbringung in einem Gefängnis mit harten Haftbedingungen für die Dauer von mindestens 8 bis 12 Jahren.*

*12 bis 15 Jahre drohen, wenn der Raubüberfall zwar ohne Gewalttätigkeit, aber mit gefährlichen Waffen oder gemeinsam mit mehreren RäuberInnen begangen worden ist.*

Nach dem Ende der Regierung Josephs II. wurden einige seiner Reformen wieder rückgängig gemacht. Kurz vor 1800 kam es in Österreich zur Wiedereinführung der Todesstrafe für besonders schwere Verbrechen. Die früher gebräuchlichen Formen der Erniedrigung, die die Exekution eines Todesurteils verschärfen sollten, blieben aber ebenso wie die Folter abgeschafft. Im Jahr 1803 kam ein neues Strafgesetzbuch heraus, das im Jahr 1852 überarbeitet und ergänzt wurde. Mit zahlreichen Änderungen und Anpassungen ausgestattet, blieb es bis in die 1970er Jahre in Kraft, danach wurde es durch jenes Strafgesetzbuch abgelöst, das heute bei uns die Art und die Dauer von Strafen regelt.

In dem Gesetzbuch, dessen Bestimmungen im Kernbestand bis zum Beginn der 1970er Jahre zur Anwendung kamen, fanden sich zum Delikt des Raubes die folgenden Ausführungen, die der Einfachheit halber folgendermaßen zusammengefasst sind:

1852

*Wer als EinzeltäterIn einen Raub begeht, soll mit schwerem Kerker bestraft werden; der Freiheitsentzug kann fünf bis zehn Jahre dauern. Wenn der Raub zusammen mit anderen oder mit Waffengewalt geschehen ist, so sollen die TäterInnen für zehn bis zwanzig Jahre mit schwerem Kerker bestraft werden. Im Falle von tatsächlicher Gewalteinwirkung kann die Kerkerstrafe auch noch verschärft werden. Hat die überfallene Person durch die Gewalteinwirkung schwere körperliche Schäden erlitten, so droht RäuberInnen lebenslanger schwerer Kerker.*

Als Strafmaß für Raub war im Strafgesetz von 1852 „schwerer Kerker“ vorgesehen; im Falle eines Raubes, bei dem es nicht nur zur Drohung, sondern zur tatsächlichen Gewalteinwirkung kam, war davon die Rede, dass die Haftstrafe verschärft werden konnte. Was aber bedeutete „schwerer Kerker“? Was meinte man damals, wenn man von „Verschärfung“ der Strafe sprach? Das Strafgesetz vermerkte dazu Folgendes:

§. 16. Zweiter Grad.

*Der zur [schweren] Kerkerstrafe [...] Verurteilte wird mit Eisen an den Füßen angehalten. Eine Unterredung mit Leuten, die nicht unmittelbar auf seine Verwahrung Bezug haben, wird ihm nur in ganz besonderen und wichtigen Fällen gestattet.*

„Von der Bestrafung der Verbrechen überhaupt“ (=§§ 14-16 aus dem Strafgesetz über Verbrechen, Vergehen und Uebertretungen von 1852 [S. 499]). <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1852&page=585&size=45> [17.03.2017] hinsichtlich der Orthografie modernisiert.

§. 19. Verschärfung der Kerkerstrafe.

*Die Kerkerstrafe kann noch verschärft werden:*

- a) durch Fasten;
- b) durch Anweisung eines harten Lagers;
- c) durch [...] Einzelhaft;
- d) durch einsame Absperrung in dunkler Zelle;

„Von der Bestrafung der Verbrechen überhaupt“ (=§§ 19-23 aus dem Strafgesetz über Verbrechen, Vergehen und Uebertretungen von 1852 [S. 500f.]). <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1852&page=586&size=45> [17.03.2017] hinsichtlich der Orthografie modernisiert.

**Arbeitsaufgaben**

- Vergleiche die Bestimmungen zur Bestrafung von RäuberInnen in den Strafgesetzen von 1532, 1768, 1787, 1852 sowie von heute miteinander: Füll dazu den folgenden Raster aus!
- Verfasse einen Text und beschreibe darin, wie sich die gesetzlichen Bestimmungen zur Bestrafung von RäuberInnen im Laufe der letzten 500 Jahre verändert haben!
- Arbeite heraus, welche Entwicklungslinie diesen Veränderungen zugrunde liegt und versuche zu erklären, inwieweit sich diese Entwicklung als Fortschritt charakterisieren lässt!

Gesichtspunkt:	Strafgesetz von 1532:	Strafgesetz von 1768:	Strafgesetz von 1787:	Strafgesetz von 1852:	heutiges Strafgesetz:
Welche Form von Strafe erwartet RäuberInnen?					
Welche Rolle spielt die tatsächliche Ausübung von Gewalt bzw. die Verletzung des Opfers für die Strafe?					

**LITERATUR**

113. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, in: Bundesgesetzblatt II/2016 (18.05.2016). Online verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2016\\_II\\_113](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_113) [30.04.2017].

G. AMMERER, Zucht- und Arbeitshäuser, Freiheitsstrafen und Gefängnisdiskurs in Österreich 1750-1850, in: G. AMMERER/A. St. WEISZ (Hg.), Strafe, Disziplin und Besserung. Österreichische Zucht- und Arbeitshäuser von 1750 bis 1850. Frankfurt am Main 2006, 7-61.

H. BALTL/G. KOCHER, Österreichische Rechtsgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Markus Steppan. Graz 1997.

M. GENESIS, Gerädert und verbrannt. Warum es kaum archäologische Befunde gibt, in: Online Focus. Online verfügbar unter: [http://www.focus.de/wissen/experten/genesis/die-mittelalterliche-foltermethode-des-raederns-warum-gibt-es-kaum-archaeologische-befunde\\_id\\_3711507.html](http://www.focus.de/wissen/experten/genesis/die-mittelalterliche-foltermethode-des-raederns-warum-gibt-es-kaum-archaeologische-befunde_id_3711507.html) [17.03.2017].

A. KAUFMANN (Hg.), Die Peinliche Gerichtsordnung Kaiser Karls V. von 1532 (Carolina). Herausgegeben und Erläutert von Gustav Radbruch. Stuttgart 1996.

Ch. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, Literacy als Auftrag? Zur Förderung bei Leseschwächen im Geschichte, in: Geschichte lernen 131/2009, 22-27.

Ch. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck 2015.

Ch. KÜHBERGER (2016a), Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen, in: Informationen zur Politischen Bildung 38/2016 [Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs], 20-29.

Ch. KÜHBERGER (2016b), Historische Fragekompetenz in der Primarstufe. In: A. Becher/E. Gläser/B. Pleitner (Hg.), Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2016, 27-39.

I. MIRSCHE/M. MANDL/S. RENHART, Richtstättenarchäologie – ein interdisziplinäres Unterfangen, in: Ch. BACHHIESL/M. HANDY (Hg.), Kriminalität, Kriminologie und Altertum. Wien 2015, 221-262.

H. RÜPING, Grundriß der Strafrechtsgeschichte. München 1998.

R. VAN DÜLMEN, Theater des Schreckens. Gerichtspraxis und Strafrituale in der frühen Neuzeit. München 1995.

Bundesgesetz vom 23. Jänner 1974 über die mit gerichtlicher Strafe bedrohten Handlungen (Strafgesetzbuch – StGB). Online verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> [17.03.2017].

Constitutio Criminalis Theresiana oder der Römisch-Kaiserl. zu Hungarn und Böhmeim [et]c. [et]c. Königl. Apost. Majestät Mariä Theresiä Erzherzogin zu Oesterreich [et]c. [et]c. peinliche Gerichtsordnung. Online verfügbar unter: [http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO\\_%2BZ150435105](http://digital.onb.ac.at/OnbViewer/viewer.faces?doc=ABO_%2BZ150435105) [17.03.2017].

Des allerdurchleuchtigsten großmechtigstē unüberwindlichsten Keyser Karls des fünfften : vnnd des heyligen Römischen Reichs peinlich gerichts ordnung / auff den Reichsztügen zū Augspurgk vnd Regenspurgk / iñ jaren dreissig / vñ Zwey vnd dreissig gehalten / aufgerichtet vnd beschlossen (Mainz 1553). Online verfügbar unter: <http://data.onb.ac.at/rec/AC09759818> [17.03.2017].

Fund in Brandenburg. Qualvoller Tod mit dem Rad, in: Süddeutsche Zeitung vom 14. Mai 2014. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/fund-in-brandenburg-qualvoller-tod-mit-dem-rad-1.1960556> [17.03.2017].

Kaiserliches Patent vom 2. Mai 1852 (=Strafgesetz über Verbrechen, Vergehen und Uebertretungen. Online verfügbar unter: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1852&page=586&size=45> [17.03.2017].

Patent vom 13ten Januar 1787, für alle Länder (=Allgemeines Gesetzbuch über Verbrechen und derselben Bestrafung. Online verfügbar unter: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=jgs&datum=1004&page=37&size=45> [17.03.2017].

## Liebe und Liebesideale Darstellungen im Wandel der Zeit

Im neuen Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I ist in Modul 6 die Beschäftigung mit „Gewalt, Gefühlen und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext“ vorgesehen. Es gilt dabei, „Bewertungen in Quellen und Darstellungen zu erkennen und zu analysieren“ sowie als thematische Konkretisierung „Veränderungen und Kontinuitäten zwischen Renaissance und dem 19. Jahrhundert“ herauszuarbeiten (113. Verordnung 2016:9 bzw. 19). Als Untersuchungsfeld wird im Lehrplan neben einigen anderen „Liebe und Gefühle“ vorgeschlagen (113. Verordnung 2016:9 bzw. 19).

### Annäherung an das Thema: Das Konzept „idealer Liebe“ zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert

Zahlreiche historische Quellen belegen einen manifesten Wandel in der Wahrnehmung und Bewertung von Liebe, Ehe, menschlichen Beziehungen, Moralvorstellungen, Rollenbildern und nicht zuletzt Erotik zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert. In Text- und Bildquellen wie jenen, die weiter unten für den Unterricht aufbereitet werden, lassen sich auch eindeutige Bewertungen über die ideale Liebe bzw. die optimale Ehe ablesen, die ein gutes, wenn auch nicht automatisch für die Gesamtgesellschaft repräsentatives Bild von zeitgenössischen Moralvorstellungen zeichnen.

Die Betrachtungen von Liebe und Leidenschaft vor der Renaissance sind relativ stereotyp. So denkt man beim Begriff der Höfischen Liebe

im Mittelalter an ein recht kompliziertes und von Geplänkel geprägtes Werben und Lieben auf der einen Seite und an zügellose Leidenschaft auf der anderen Seite. Dieses Bild untermauern sowohl zeitgenössische Quellen wie etwa Minnelieder oder höfische Epen wie Gottfried von Straßburgs „Tristan und Isolde“ als auch mehr oder weniger gelungene Darstellungen romantischer Liebesbeziehungen am ritterlichen Hof im (Hollywood-)Kino der letzten Jahrzehnte.

Die Assoziationen zu amourösen Idealen sind in Bezug auf die unmittelbar folgenden Zeitalter weniger eindeutig und auch in der Populärkultur durchaus weniger behandelt. Als grobe Leitlinie der diesbezüglichen Veränderungen taugt die Zusammenfassung des Historikers Alain Corbin, der vom „Neoplatonismus der Renaissance [...], dem Diskurs der Klassik über die Stürme der Leidenschaft und der Verurteilung des *amour fou* der Gegenreformation“ (Corbin 1992:531) spricht und all dies als Grundlage für das Benehmen der Liebenden im 19. Jahrhundert sieht. Andernorts wird für den genannten Zeitraum v.a. in Bezug auf die Wahl des Ehegatten/der Ehegattin allgemein ein Wandel von einer wirtschaftlich-pragmatischen Entscheidungsgrundlage hin zum romantischen Ideal der Liebesheirat festgestellt (Mitterauer/Sieder 1991:116).

Vor dem 18. Jahrhundert hatten eheliche Partnerschaften im Adel und im Bürgertum nur sehr selten – und dann wahrscheinlich zufällig – eine affektive Funktion. Se-

xualität diente innerhalb solcher Ehen vornehmlich dem Zwecke der Fortpflanzung und noch in der Aufklärung wurde die Unterdrückung des Sexualtriebs durch den Verstand als wichtiges Unterscheidungsmerkmal des Menschen zur Tierwelt betrachtet (vgl. Ariès 2003:47ff.). Zudem spielten in dieser Zeit in Europa v.a. die katholische Kirche und die Zünfte eine durchaus entscheidende Rolle bei der Bewertung von Liebe und Moral, was sich entsprechend auf die Beurteilung von Sex vor der Ehe oder den Umgang mit EhebrecherInnen auswirkte. Zahlreiche Berichte über Maitressen, Bordelle etc. legen freilich den Schluss nahe, dass diese Moralvorstellungen für Männer in der Praxis nur innerhalb der Familie Geltung fanden und eine klare Trennung zwischen Liebe innerhalb der Ehe und außerhalb der Ehe durchaus üblich war (vgl. Rannum 1991:265).

Ab Mitte des 18. Jahrhunderts trat zunehmend die Liebesheirat sozusagen als Option und nach und nach auch als von der Kunst propagiertes Ideal auf, wie später gezeigte Darstellungen beweisen. Damit einher geht die größer werdende Akzeptanz und Wertigkeit der Sexualität – und das innerhalb wie außerhalb der Ehe (vgl. Rautenberg 1993:202ff.).

Die Befürwortung der Liebesheirat und der glücklichen Verbindungen von Mann und Frau auch außerhalb dieser Institution verschwindet in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht. Aufgrund des immer stärker werdenden Selbstvertrauens des Bürgertums tritt aber die Notwendigkeit einer „vorteilhaften Verbindung“ wieder stärker in den Fokus (vgl. Perrot 1992:143). Dies hängt einerseits mit Distinktion gegenüber dem ebenfalls erstarkenden Industrieproletariat und andererseits mit der Möglichkeit des eigenen sozialen Aufstiegs aus dem Kleinbürgertum in höhere Schichten zusammen. Die dadurch möglicherweise auftretende Zerrissenheit, die sich bei der Entscheidung zwischen sozial „vernünftiger“ Ehe ei-

nerseits und leidenschaftlicher Liebe andererseits ergibt, wird in zahlreichen literarischen Werken des bürgerlichen Realismus, die teilweise den Rang der Weltliteratur haben, als zentrales Motiv thematisiert. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf Flauberts „Madame Bovary“, die davon träumt, „Tugend, Zärtlichkeit, Wollust und Pflicht miteinander zu verbinden“ sowie auf die katastrophalen Auswirkungen einer Vernunfthehe und die gesellschaftlichen Zwänge, wie sie Theodor Fontane in „Effi Briest“ schildert, oder auf diverse Beziehungskrisen der Hauptfiguren in Thomas Manns „Buddenbrooks“. Ein weiterer interessanter Aspekt wird in diesen und vielen anderen zeitgenössischen Werken deutlich, nämlich die klare Rollenverteilung zwischen Mann und Frau, in der der Mann möglichst finanziell erfolgreich sein musste, während die Frau für ein funktionierendes Heim zu sorgen hatte und bestenfalls Repräsentationsaufgaben übernehmen durfte. Auch die Fachliteratur spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Frau „zweifellos unterdrückt“ (Perrot 1992:145) war, jedoch im Bürgertum im Wohlstand oder gar einem gewissen Luxus leben konnte.

Diese Schilderungen der Bewertung von Liebe sind naturgemäß relativ oberflächlich und beschreiben lediglich einzelne wichtige Aspekte und Brüche zum Themenbereich „Liebe“ zwischen der Renaissance und dem 19. Jahrhundert. Sie sollen aber keineswegs den Blick versperren auf Phänomene, die es neben der „Liebe“ zwischen Mann und Frau innerhalb oder außerhalb der bürgerlichen Ehe ebenfalls beständig gab.

So lohnt es sich auch im Unterricht den Fokus beispielsweise auf die ländliche Gesellschaft oder auf andere soziale Schichten zu richten, in denen durch die Arbeit die Trennung von Öffentlichkeit und Privatheit wesentlich weniger eindeutig war und allein schon dadurch vielfältigere Liebesbeziehungen und unterschiedlich ausgeleg-

te Moralkodizes realistisch waren (Perrot 1992:145). Auch in der Arbeiterschicht des 19. Jahrhunderts entstanden durch finanzielle Notsituationen – teilweise bedingt durch die Auflösung von quasi-familiären Handwerksbetrieben zugunsten industrieller Manufakturen – prekäre Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb der Ehe, und das (man ist geneigt zu sagen: natürlich) zu Ungunsten der Frauen (Mitterauer/Sieder 1991:116). In der Kunst schlägt sich dieses Phänomen erst ab dem Aufkommen des Naturalismus in der Literatur des späten 19. Jahrhunderts nieder, der die ProtagonistInnen aus dieser Schicht rekrutierte und die Liebe zudem teilweise gänzlich entromantisierte.

Im Zusammenhang mit Liebe begegnet man im behandelten Zeitraum auch zahlreichen AußenseiterInnen. Man denke dabei an Prostituierte, EhebrecherInnen, Homosexuelle, Konkubinen, Geschiedene oder schlichtweg abgewiesene Freier, die alle allgegenwärtige Teile der Realität waren und spannende Narrative bereithalten.

So beschreibt die Fachliteratur beispielsweise die Entstehung einer „enormen Nachfrage nach vorehelicher Sexualität“ (Corbin 1992:545), die sich einerseits aus der um bis zu zwei Jahre früher eintretenden Pubertät von Mädchen und andererseits aus diversen städtischen Entwicklungen ergab. So bedeutete beispielsweise die allgemein steigende Lebenserwartung, dass junge Menschen länger auf ihr Erbe warten mussten und folglich aus wirtschaftlichen Gründen erst in höherem Alter heiraten konnten und somit vor der Ehe sexuell aktiv waren. Ebenso konnten sich Migranten, Studenten und Soldaten in den Garnisonsstädten die Gründung eines kleinbürgerlichen Hausstandes im Normalfall nicht leisten. Auch diese Umstände förderten voreheliche sexuelle Kontakte, die allesamt sowohl von der Medizin (meist objektiv) als auch von Kirchenvertretern (meist als „teuflich“ herabwürdigend) be-

sorgt beobachtet wurden (vgl. Corbin 1992:545). Andernorts wird der skurrile Fakt thematisiert, dass Brautwerbende, die vom Schwiegervater in spe abgelehnt wurden (meist aufgrund fehlenden sozialen Prestiges) häufig in die Kriminalität abrutschten und überproportional oft zu Mördern wurden (Perrot 1992:142).

Diese beiden Beispiele können wie zahlreiche ähnliche Narrative auch gut im Geschichtsunterricht eingesetzt werden, um ein komplexeres Bild abseits der mehr oder weniger heilen Familie oder klassischer Rollenbilder zu bekommen und in ihrer Reflexion durchaus auch Gegenwartsbezüge herstellen und soziale Unterschiede erkennen zu können sowie mehrere Perspektiven auf das spannende und vielfältige Phänomen „Liebe“ zu erhalten. Zudem kann anhand der Analyse realer „Tragödien“ die große Kluft rekonstruiert und analysiert werden, die sich zwischen den Idealbildern der Literatur, der katholischen Moral und den Wunschvorstellungen des Bürgertums auf der einen Seite und der Realität auf der anderen Seite eröffnet. Es gilt dabei allerdings darauf zu achten, die Handlungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Situationen auszuloten, ohne dabei in die Bewertungsfalle einer scheinbar eindeutigen Moralsetzung zu tappen.

### Didaktische Überlegungen

Die Beschäftigung mit Quellen und Darstellungen von Liebe und Gefühlen im oben behandelten Zeitraum eröffnet für den Geschichtsunterricht zahlreiche Chancen und kann für die Anbahnung verschiedener historischer Kompetenzen zielführend sein, wie anhand der unten folgenden Beispiele gezeigt werden soll.

Zum einen lässt sich problemlos ein „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“ herstellen, der als didaktisches Prinzip im Lehrplan gefordert wird (113. Verordnung 2016:4 bzw. 16). Es ist wohl unstrittig, dass Liebe und

Gefühle im Lebensalltag von 13-Jährigen eine wichtige Rolle spielen. Das meint hier die möglicherweise „erste Liebe“ und im weiteren Sinne die freundschaftliche Liebe im Freundeskreis oder die Liebe zu Familienmitgliedern.

Zum anderen hält der Themenkomplex auch für das Lernen mit Basiskonzepten einiges bereit. So spielt das epistemische Konzept der „Perspektive“ eine große Rolle bei der Behandlung unterschiedlicher Bewertungen der „idealen“ Liebe – je nach Interessen, sozialem Stand und zeitlichem Kontext der ausgewählten Darstellungen. Das gesellschaftliche Basiskonzept der „Vielfalt“ wird ebenfalls intensiv behandelt, da vor allem in der Beschäftigung mit den verschiedenen Haltungen und Motivationen zum Beispiel bei der Wahl von PartnerInnen unterschiedlichste Bedürfnisse und Haltungen von gesellschaftlichen Gruppen sichtbar werden (zu Basiskonzepten vgl. Kühberger 2012 oder Hellmuth/Kühberger 2016).

Zum Dritten zielt das sechste Modul im neuen Lehrplan durch die beiden (auch eingangs dieses Artikels) genannten Kompetenzkonkretisierungen deutlich auf die *Historische Fragekompetenz* und allen voran auf die *Historische Methodenkompetenz* ab.

An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass es bei der Auswahl der Quellen und Darstellungen sowie der zu behandelnden Inhalte im Kontext von „Liebe und Gefühlen“ besonders viel Fingerspitzengefühl braucht. Angesichts des Alters der Zielgruppe (13-Jährige) sind gewisse Themenbereiche wie etwa explizit erotische Darstellungen eventuell heikel. An dieser Stelle ist der Grundsatzlerlass Sexualpädagogik des Bundesministeriums für Bildung aus dem Jahr 2015 zu erwähnen, der den Rahmen für die Behandlung von Sexualität an Schulen klärt. Durch die Fülle der zur Verfügung stehenden Quellen und Darstellungen kann man die Auswahl jedenfalls relativ leicht an die Gruppe der Lernenden anpassen.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Kooperation durch fächerübergreifenden Unterricht mit einem anderen Schulfach (wie zum Beispiel Deutsch, Ethik oder Religion), um auf Moralvorstellungen, Akzeptanz verschiedener sexueller Orientierungen etc. vertiefend einzugehen.

**Unterrichtsbeispiel 1:  
Was ist Liebe?**

In diesem Unterrichtsbaustein sollen sich die SchülerInnen als Einstieg in die Materie mit dem Begriff „Liebe“ auseinandersetzen und verschiedene Perspektiven auf den Themenkomplex erkennen. Ähnlich wie Elfriede Windischbauer in ihrem Beitrag über „Familie“ mahnt, ist es auch beim Thema „Liebe“ so, dass mit besonderer Sorgfalt vorzu-

gehen ist, da man davon ausgehen kann, dass manche Jugendliche negative Erfahrungen mitbringen (vgl. Windischbauer 2008:79). Daraus ergibt sich aber auch die Chance, auf die vielfältigen Erfahrungen, die die SchülerInnen bereits mit dem Thema „Liebe“ gemacht haben, aufzubauen und zu zeigen, dass auch in der Geschichte Probleme wie unglückliche oder unmögliche Liebe ebenso seit Jahrhunderten bestehen wie die (unterschiedlichen und wandelbaren) Vorstellungen und Zuschreibungen einer „perfekten“ oder „richtigen“ Liebe.

Zuerst kann man den Blick auf den Begriff „Liebe“ auf der Sachebene diskutieren. Dazu können die SchülerInnen eine Mindmap zu folgendem Arbeitsauftrag erstellen:

**Arbeitsaufgaben**

- In der Infobox findest du die Definition, die in Wikipedia zu Liebe steht.

**Infobox**

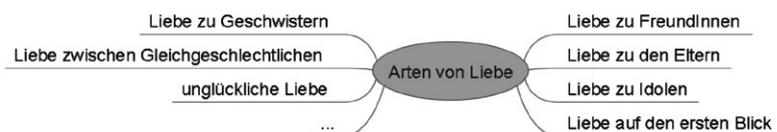
Liebe ist im Allgemeinen die Bezeichnung für die stärkste Zuneigung und Wertschätzung zu einem oder mehreren Menschen.

Nach allgemeinem Verständnis ist Liebe ein starkes Gefühl, mit der Haltung inniger und tiefer Verbundenheit zu einer Person, die den Zweck oder den Nutzen einer zwischenmenschlichen Beziehung übersteigt. Das Gefühl der Liebe kann unabhängig davon entstehen, ob es erwidert wird oder nicht.

<https://de.wikipedia.org/wiki/Liebe> [24.2.2017] – leicht vereinfacht.

- Lies diese Definition durch und erstelle danach ein Brainstorming zum Thema „Formen von Liebe“, in welchen Formen und Beziehungen Liebe auftreten kann.
- Beachte dabei, dass es viele Formen von liebevoller Zuneigung gibt, die über die Beziehung zwischen Mann und Frau hinausgehen (freundschaftliche Liebe, Liebe zwischen Geschwistern ...).

Brainstorming:



Mögliches Ergebnis eines Brainstormings von SchülerInnen

Nach Fertigstellung des Brainstormings sammelt die Lehrkraft die Ergebnisse an der Tafel. Nun kann thematisiert werden, ob die aufscheinenden Punkte in der Vergangenheit immer gleich bewertet wurden. Wenn beispielsweise gleichgeschlechtliche Liebe aufscheint, kann man mit den SchülerInnen besprechen, inwiefern diese in der Vergangenheit akzeptiert war (oder es heute ist). Ziel ist es, zu zeigen, dass sich die Bewertung von Liebe und die Assoziationen, die auftauchen, mit der Zeit ändern. Außerdem haben SchülerInnen womöglich eindimensionale Vorstellungen von Liebe, die sie

für gesetzt annehmen, die aber in der Historie durchaus anders bewertet wurden. Besondere Beachtung findet in den weiteren Unterrichtssequenzen das Spannungsfeld „Liebe und Ehe“. Heute würden wahrscheinlich viele Menschen in Europa einen direkten Zusammenhang als selbstverständlich ansehen, doch auch hier waren die Begriffe mitunter sogar widersprüchlich.

Nach der Diskussion des Begriffs Liebe leitet die Lehrkraft über zum nächsten Schritt. Die SchülerInnen sollen eine Infobox („Liebe im Wandel der Zeit“) lesen, in der der Wandel der Bewertung von Liebe in

dem für das sechste Modul vorgesehenen Zeitraum sichtbar gemacht wird. Danach sollen sie sich mit drei erfundenen inneren Monologen befassen und diese gemäß dem erworbenen Wissen einer Epoche zuordnen. In den Einträgen sind auch Probleme angesprochen, die ebenfalls einer Thematisierung bedürfen.

### Liebe im Wandel der Zeit

*Für viele von uns ist relativ klar, was wir unter Liebe verstehen. Interessant ist dabei, dass wir heute Dinge völlig anders bewerten als es viele Menschen im 16. Jahrhundert und später getan haben. Diese Bewertungen ändern sich im Laufe der Jahrhunderte. Sie hängen auch davon ab, auf welche Autoritäten Menschen besonders vertrauen.*

*Im 16. Jahrhundert vertrauten die Menschen oft auf die Regeln der katholischen Kirche. Damit war verbunden, dass beispielsweise Geschlechtsverkehr vor der Ehe als verwerflich galt. Für das Verhältnis zwischen Mann und Frau gab es klare Regeln. Interessant ist, dass zu dieser Zeit auch die Ehe meist als reine Zweckgemeinschaft gesehen wurde. Man unterschied sogar zwischen Ehe und Liebe. Die leidenschaftliche Liebe fand nämlich meist außerhalb der Ehe (mit heimlichen Geliebten) statt.*

*Erst ab dem 18. Jahrhundert änderte sich dieses Bild. Nun war für viele Menschen erstrebenswert, wirklich aus Liebe zu heiraten. In der Realität war das aber oft schwierig.*

*Im 19. Jahrhundert wollten viele Menschen ebenso aus Liebe heiraten. Noch wichtiger war ihnen aber, eine „gute Partie“ zu machen. Das heißt, sie wollten jemanden heiraten, der ihnen Ansehen und Wohlstand brachte. Das führte auch dazu, dass viele Eltern nicht wollten, dass ihre Kinder jemanden heirateten, den sie für zu arm hielten.*

*Diese Einschätzungen finden sich in vielen Briefen, Büchern, Gedichten usw. wieder. Das heißt aber nicht, dass sie für alle gleichermaßen galten. Meist bezogen sie sich auf die sozial höchsten Schichten, nämlich den Adel und das Bürgertum. Über Bauern/Bäuerinnen und ArbeiterInnen weiß man viel weniger, weil sie meistens keine Tagebücher oder Briefe schrieben und weil sich viele AutorInnen erst ab dem 19. Jahrhundert mit ihnen beschäftigten.*

### Arbeitsaufgaben

- Lies die Infobox durch und fasse die wichtigsten Veränderungen schriftlich zusammen.
- Lies nun die folgenden erfundenen inneren Monologe (Gespräche mit sich selbst) durch und schreibe als Überschrift, von wem sie stammen: Älterer Herr aus dem 16. Jahrhundert – Junges Mädchen aus dem 18. Jahrhundert – Junger Mann aus dem 19. Jahrhundert.
- Begründe deine Zuordnung.
- Analysiere, wie sie jeweils zur Ehe stehen.
- Zeige auf, welche Probleme genannt werden, die das Eheglück verhindern.
- Analysiere, inwiefern Orte der Leidenschaft außerhalb der Ehe genannt werden.
- Zeige auf, welche Angaben und Wertzuschreibungen sich am stärksten von jenen unterscheiden, die wir mit euren Mindmaps besprochen haben.
- Argumentiere, welcher Monolog am besten auch in die Gegenwart passen würde und begründe deine Wahl.
- Erörtere, ob es heute auch Liebesformen gibt, die gesellschaftlich noch nicht so anerkannt sind oder Probleme für die Liebenden erzeugen könnten.

Innerer Monolog 1: \_\_\_\_\_

Ich bin todunglücklich. Heute wollte ich bei den Eltern meiner Geliebten Martha um ihre Hand anhalten. Ihr Vater hat mich aber aus dem Haus gejagt. Er meinte, ich verdiene nicht genug Geld und mein Ansehen wäre zu niedrig. Ich war schockiert. Am Abend habe ich dann ein Telegramm bekommen, in dem mir Martha mitgeteilt hat, dass sie mich doch nicht liebt. Ich bin mir sicher, das haben ihr ihre Eltern eingeredet. Das ist alles so verlogen! Ich weiß ja, dass ihr Vater eine Geliebte hat und oftmals in Bordellen verkehrt und niemand findet das verwerflich! Ich will nicht mehr leben!

Innerer Monolog 2: \_\_\_\_\_

Wie langweilig ist es in meiner Ehe! Was soll ich mit meiner Frau überhaupt reden? Ich habe sie ja auch nur geheiratet, weil es sich für einen erwachsenen Mann gehört, dass er eine ordentliche Frau hat. Sie interessiert sich auch nicht für mich. Ich habe zwar noch meine Geliebte, aber meiner eigentlichen Leidenschaft kann ich nicht nachgehen. Niemand würde verstehen, dass ich mich zu jungen Männern hingezogen fühle. Nicht einmal in der Beichte traue mich darüber zu reden. Der Pfarrer würde das sicher furchtbar finden und mich dafür verurteilen.

Innerer Monolog 3: \_\_\_\_\_

Wieder habe ich diesen wunderbaren Jüngling in der Kirche gesehen. Aber er hat keine Augen für mich. Ich sehne mich so sehr danach, mit ihm zu reden und mich zu verlieben. Aber ich kann ihn nicht ansprechen, das gehört sich ja nicht für eine anständige junge Frau. Wenn es nur eine Möglichkeit gäbe, mich heimlich mit ihm zu treffen! Es muss das Größte sein, jemanden zu heiraten, den man liebt! Ich habe solche Angst, dass er eine andere heiratet!

Die Zuordnung sollte relativ leicht möglich sein. In der Nachbesprechung soll der Wandel bewusst gemacht werden und v.a. auch in Hinblick auf AußenseiterInnen (Verstoßene/r, Bordellbesucher, TräumerIn, ...) Gegenwartsbezug hergestellt werden.

### Unterrichtsbeispiel 2:

#### **Bildanalyse: Bewertungen in Bildquellen erkennen und analysieren**

Bewertungen der idealen Liebe finden sich in großer Zahl in den bildenden Künsten des 18. und 19. Jahrhunderts. Diese Bilder illustrieren anscheinend historische Begebenheiten, geben aber vor allem Aufschluss über die Perspektive, aus der ZeitgenossInnen – in diesem Fall KünstlerInnen – gewisse Sachverhalte betrachteten. Durch Bilder soll im Geschichtsunterricht die Rekonstruktion von Vergangenheit ermöglicht werden. Darüber hinaus sollen sie aber auch selbst zum Gegenstand der genaueren Analyse und Interpretation gemacht werden (zur Arbeit mit Bildern vgl. Kramer/Kühberger 2008:38).

Für dieses Unterrichtsbeispiel werden vier Radierungen von Daniel Nikolaus Chodowiecki verwendet (s. S. 28), in denen eine klare Vorstellung des Künstlers sichtbar wird, nach welchen Kriterien die Wahl des Ehepartners zu erfolgen habe. Die SchülerInnen sollen sich schritt-

weise mit den Bildern beschäftigen und dabei der Methode von Erwin Panovsky folgen, indem sie zuerst beschreiben, was sie sehen, danach historisch analysieren, um im letzten Schritt eine Bewertung und Deutung vorzunehmen (nach Kramer/Kühberger 2008:39). Hier sollen die Lernenden auch reflektieren, ob es auch alternative oder entgegengesetzte Perspektiven ge-

ben könnte und inwiefern sich die wiedergegebene Botschaft zu Vorstellungen aus früheren Zeiten unterscheidet. Durch diese Vorgehensweise kann die im Lehrplan für das sechste Modul geforderte Kompetenz sehr gut trainiert werden, die SchülerInnen befähigt, „Bewertungen in Quellen und Darstellungen zu erkennen und zu analysieren.“ (113. Verordnung 2016:9 bzw. 18)

#### **Arbeitsaufgaben**

- Betrachte die vier Radierungen von Daniel Chodowiecki, die im Jahr 1788 entstanden sind.
- Beschreibe, was du auf den jeweiligen Bildern erkennen kannst. Achte dabei auf folgende Details:
  - Welche Personen kann man erkennen?
  - Wie sind die Personen dargestellt?
  - Wie ist ihre Körperhaltung?
  - Inwiefern passt die Bildunterschrift zur dargestellten Szene?
- Formuliere drei Fragen, die du den dargestellten Personen in den oberen beiden Bildern stellen würdest.
- Analysiere, welche Rollen Mann, Frau und Kinder bzw. die Eltern ausfüllen. Achte dabei auf Folgendes:
  - Wer ist aktiv (wer handelt)?
  - Wer ist passiv?
  - Wer zeigt welche Emotionen?
- Analysiere, welche Botschaft der Künstler vermittelt, wenn man davon ausgeht, dass sich das jeweils untere Bild auf jenes direkt darüber bezieht.
- Nimm dazu Stellung, ob man davon ausgehen kann, dass alle Menschen die Ansicht des Künstlers über die Wahl des Ehepartners/der Ehepartnerin geteilt haben.
- Überlege, ob die dargestellten Vorstellungen voll der Realität entsprachen.
- Argumentiere, ob der Künstler eine andere Botschaft über die Wahl eines idealen Partners oder einer idealen Partnerin vermittelt hätte, wenn er 100 Jahre früher gelebt hätte.
- Nimm zu folgender Frage Stellung: Kann man das, was wir bei der Analyse der bildlichen Quellen erkannt haben, auch in unserer Gegenwart beobachten?



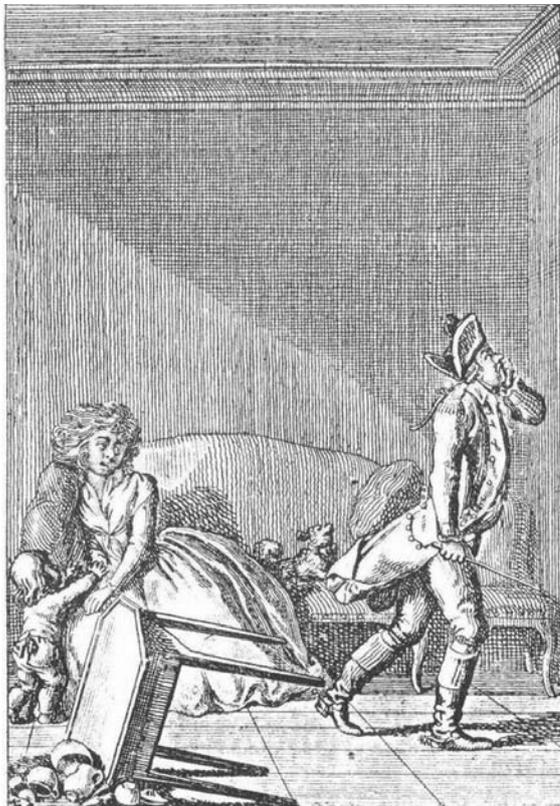
*Heyrath durch Zuneigung*



*Heyrath durch Zwang*



*Häusliche Glückseligkeit*



*Verzweiflung*

Für SchülerInnen, die zusätzliche Unterstützungsangebote benötigen, kann man Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen bereithalten oder Sätze vorformulieren, die sie zu verbinden haben. Es wird aber auch ihnen möglich sein, die Kernaussage der vier Bilder zu entschlüsseln. Vielleicht hilft auch eine Auswahl an Begriffen, um über den passiven Wortschatz zu Aussagen über die Bildinhalte zu gelangen.

Die Deutung ist naturgemäß der schwierigste Schritt. Mit Vorwissen aus dem Unterricht (vgl. Unterrichtsbeispiel 1) kommen die SchülerInnen wahrscheinlich zu dem Schluss, dass es sehr wohl eine Rolle spielt, in welcher Zeit die Bilder entstanden sind, weil sie zu der im 18. Jahrhundert im Bürgertum kanonischen Vorstellung von der Liebesheirat passen. Diese unterscheidet sich erheblich von der sehr pragmatischen Vorstellung der Ehe im 17. Jahrhundert und davor. Die Lernenden können bei der Analyse auch eine relativ klare Rollenverteilung erkennen. Der Mann ist der Aktive, sofern die Eltern nicht anwesend sind. Im vierten Bild spielt auch Aggression eine Rolle. Überhaupt lassen sich Gefühle auch am ehesten beim Mann ablesen, was man auf die (männliche) Perspektive des Künstlers zurückführen könnte oder auf die allgemeine Rollenverteilung der Entstehungszeit. Dies lässt Raum zur Interpretation. Einige Arbeitsaufträge zielen auf die Perspektivität ab. Man sollte in der Diskussion der Ergebnisse darauf eingehen, dass der Künstler Idealvorstellungen des Bürgertums einbringt und auch rein persönliche Vorstellungen sichtbar machen könnte. Somit kann keinesfalls das Prinzip „pars pro toto“ angewendet werden.

Der letzte Arbeitsauftrag zielt auf den Gegenwartsbezug ab. Im Sinne der *Historischen Orientierungskompetenz* sollten dabei die Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit den Bildquellen auf die Gegenwart angewandt werden. So kann in der Nachbereitung thematisiert werden, dass auch wir sowohl individuell unterschiedliche Vorstellungen von Liebe als auch durch Medien vorgegebene Idealbilder haben. Man denke dabei nur an die von Hollywood gezeichneten Schablonen von Heiratsanträgen mit klarer Rollenverteilung oder die oberflächliche Bewertung von Äußerlichkeiten.

### Unterrichtsbeispiel 3: Die Sorgen Liebender in der Literatur: Veränderbare Bewertungen in Darstellungen sichtbar machen

Unterschiedliche Auslegungen des Verhältnisses zwischen Liebe und

Ehe lassen sich gut anhand literarischer Beispiele untersuchen. In diesem Unterrichtsbeispiel sollen kurze Textausschnitte aus Molières „Amphitryon“ (1668), aus Lessings „Emilia Galotti“ (1772) sowie aus Fontanes „Effi Briest“ (1894) verglichen werden. Es lassen sich in den drei Textausschnitten verschiedene Begriffe von Ehe ebenso herauslesen wie Handlungsspielräume der ProtagonistInnen. Die SchülerInnen sollen dazu nach Lektüre der Textstellen (möglicherweise auch szenisch im Plenum) Aussagen zu den Stellen auf ihre Richtigkeit hin überprüfen. Diese Zuordnungen von Richtig und Falsch sollen als Grundlage für eine Diskussion im Plenum fungieren.

So können SchülerInnen Brüche erkennen und über Literatur als Medium der Kritik reflektieren und in diesem Sinne die Ausbildung der Historischen Methodenkompetenz begünstigen.

#### Textausschnitt 1: Amphitryon von Molière, 1668 (Übersetzung von A. Luther, 1986, 20)

*Der Gott Jupiter verbringt eine Liebesnacht mit Frau Alkmene. Der Gott tritt dabei in Gestalt ihres Ehemannes Amphitryon auf. Alkmene durchschaut das Missverständnis nicht, und als Jupiter sie verlässt, empfiehlt er ihr, ihren Mann nicht als Gatten, sondern als Geliebten zu sehen.*

Jupiter: So leb denn wohl. Mich ruft des Krieges raue Pflicht.  
Zu kurz war dieses Wiedersehens Glück.  
Doch kehrt Amphitryon zu dir zurück,  
Denk an den Liebsten nur und an den Gatten nicht.

Alkmene: Geliebter und Gemahl sind stets mir eins gewesen  
Ich kann sie deshalb auch nicht voneinander lösen.

An anderer Stelle spricht der Gott Merkur zu seiner Frau:

Merkur: Hat man erst fünfzehn Jahr das Ehejoch (=große Belastung durch die Ehe) getragen,  
Dann hat man sich endgültig ausgeschwätzt,  
Und aus dem Grunde hab ich jetzt  
Dir nichts zu sagen.

### Textausschnitt 2: Emilia Galotti von G.E. Lessing (1772) (nach [gutenberg.spiegel.de/buch/emilia-galotti](http://gutenberg.spiegel.de/buch/emilia-galotti))

*Ein italienischer Prinz soll heiraten. Deswegen muss er (vorübergehend) seine Leidenschaft mit einer anderen Frau namens Orsina beenden. Der Prinz hat sich jedoch zu diesem Zeitpunkt schon in eine dritte Frau verliebt: die Hauptfigur Emilia Galotti. Hier spricht er mit seinem Freund Marinelli.*

Der Prinz: Allerdings, sehr unrecht! – Meine nahe Vermählung mit der Prinzessin von Massa will durchaus, dass ich alle dergleichen [Beziehungen zu anderen Frauen] fürs erste abbreche.

Marinelli: Wenn es nur das wäre: so müsste freilich Orsina sich in ihr Schicksal ebensowohl zu finden wissen als der Prinz in seines.

Der Prinz: Das unstreitig härter ist als ihres. Mein Herz wird das Opfer eines elenden Staatsinteresses. Ihres darf sie nur zurücknehmen, aber nicht wider Willen verschenken.

Marinelli: Zurücknehmen? Warum zurücknehmen? fragt die Gräfin: wenn es weiter nichts als eine Gemahlin ist, die dem Prinzen nicht die Liebe, sondern die Politik zuführt? Neben so einer Gemahlin sieht die Geliebte noch immer ihren Platz. Nicht so einer Gemahlin fürchtet sie aufgeopfert zu sein, sondern ---

Der Prinz: Einer neuen Geliebten. – Nun denn? Wollten Sie mir daraus ein Verbrechen machen, Marinelli?

*Emilia Galotti ist ihrerseits verlobt. Durch Intrige des Prinzen sterben Menschen und Emilias Hochzeit wird verhindert. Obwohl Emilia Galotti selbst nichts falsch gemacht hat, sieht sie sich als Schuldige an den Morden des Prinzen und will sich selbst töten. Als Begründung nennt sie, dass sie nun eine Sünderin sei und aus religiösen Gründen nicht weiterleben wolle.*

### Textausschnitt 3: Effi Briest von Theodor Fontane (1894) (nach [gutenberg.spiegel.de/buch/effi-briest](http://gutenberg.spiegel.de/buch/effi-briest))

*Effi ist eine junge Frau, die einen reichen älteren Mann, den sie kaum kennt, heiraten soll. In der folgenden Szene erklärt sie ihrer Mutter, warum sie diese Heirat eingehen will.*

»Nun, Effi, kein Wort? Du strahlst nicht und lachst nicht einmal, und er schreibt doch immer so heiter und unterhaltlich und gar nicht väterlich weise.«

»Das würde ich mir auch verbitten. Er hat sein Alter, und ich habe meine Jugend. [...]«

»Und dann würde er dir antworten: ‚Was du hast, Effi, das ist das Bessere.‘ Denn er ist nicht nur ein Mann der feinsten Formen, er ist auch gerecht und verständig und [...] wenn er in der Ehe so bleibt, so werdet ihr eine Musterehe führen.«

»Ja, das glaube ich auch, Mama. Aber kannst du dir vorstellen, und ich schäme mich fast, es zu sagen, ich bin nicht so sehr für das, was man eine Musterehe nennt.«

»Das sieht dir ähnlich. Und nun sage mir, wofür bist du denn eigentlich?«

»Ich bin [...] nun, ich bin für gleich und gleich und natürlich auch für Zärtlichkeit und Liebe. Und wenn es Zärtlichkeit und Liebe nicht sein können, weil Liebe, wie Papa sagt, doch nur ein Papperlapapp ist (was ich aber nicht glaube), nun, dann bin ich für Reichtum und ein vornehmes Haus [...]«

»Sagst du das so bloß aus Übermut und Laune?«

»Nein, Mama, das ist mein völliger Ernst. Liebe kommt zuerst, aber gleich hinterher kommt Glanz und Ehre, und dann kommt Zerstreung – ja, Zerstreung, immer was Neues, immer was, das ich lachen oder weinen muss. Was ich nicht aushalten kann, ist Langeweile.«

*Effi heiratet und betrügt nach einigen Jahren ihren Ehemann aus Langeweile. Am Ende kommt es zur Katastrophe und Effi muss sich scheiden lassen. Sie wird auch von ihrer Familie verstoßen und stirbt in Armut, weil ihr Verhalten als nicht standesgemäß gesehen wird und ihre Familie sich für sie schämt.*

### Arbeitsaufgaben

- Lies die drei Textstellen und fasse den Inhalt jeweils in zwei Sätzen schriftlich zusammen.
- Kennzeichne im Arbeitsblatt, ob die Aussagen richtig (R) oder falsch (F) sind. Kennzeichne bei den falschen, was deiner Meinung nach nicht stimmt.
- Nimm danach dazu Stellung, ob diese Ausschnitte aus literarischen Werken automatisch die Meinung der Gesamtbevölkerung widerspiegeln oder ob man auch andere Vorstellungen von Liebe und Ehe haben konnte. Gehe darauf ein, welche Bevölkerungsschichten in keinem der Texte vorkommen.
- Gib eine Einschätzung ab, ob die jeweiligen Autoren die Handlungen der Personen gut finden oder ob sie etwas kritisieren wollten.
- In allen drei Texten haben die Liebenden mit Hindernissen zu kämpfen, die teilweise in der Katastrophe enden, weil man sich vor Spott und übler Nachrede fürchtet. Erörtere, inwiefern in der Gegenwart noch Vorstellungen von der „richtigen“ Liebe eine Rolle spielen.

### Arbeitsblatt:

Arbeitsauftrag: Gib an, ob die folgenden Sätze richtig oder falsch sind:

1. In allen drei Textstellen wird Liebe außerhalb der Ehe als ganz schlecht angesehen.
2. Die Personen in den drei Textstellen haben unterschiedliche Ideen von Liebe. Diese Vorstellungen verändern sich also je nach Entstehungszeit des Textes.
3. Merkur sieht die Ehe als langweilig und zermürbend.
4. Liebe außerhalb der Ehe ist für alle Sprechenden undenkbar.
5. Liebe und Ehe gehören für alle sprechenden Personen untrennbar zusammen. Sie finden also, dass Liebe in der Ehe selbstverständlich ist.
6. Der Prinz sorgt sich eher um seine Geliebten als um seine zukünftige Ehefrau.

7. Für Emilia Galotti ist egal, was ihre Religion als richtiges Verhalten vorgibt.
8. Effis Vater findet, dass Liebe Papperlapapp ist.
9. Effi Briest heiratet, weil sie es für vernünftig hält und ihr so wenigstens nicht langweilig wird und sie reich sein wird. Sie würde aber lieber eine Liebeshochzeit feiern.
10. In allen drei Textstellen denken die Sprechenden über ihre Situation nach.
11. In den drei Texten kommen nur die Bevölkerungsschichten vor, in denen sich die Handelnden selbst befinden.
12. ...

In der Nachbereitung der Arbeitsaufträge im Plenum soll besonders auf Kontinuitäten beim Liebesbild und auf die deutlichsten Veränderungen Bezug genommen werden. So sind beispielsweise in allen drei Texten Liebe und Ehe getrennt zu sehen. Bei Molière ist dies für alle außer Alkmene selbstverständlich. Der Prinz bei Lessing sieht seine Heirat als fast nebensächlich und macht sich eher Sorgen um seine Geliebten. Fontanes Effi Briest hat immerhin klare Motive für ihre Vernunftehe, hätte aber die Idealvorstellung im Hinterkopf, eine Liebeshochzeit zu feiern, wenn diese ihr sozialen Aufstieg brächte.

In den beiden jüngeren Texten werden externe moralische Instanzen genannt, die die Wahrnehmung von Liebe beeinflussen. Bei Emilia Galotti ist es die Religion; bei Effi Briest ihr Vater, der wiederum das Bürgertum repräsentiert.

Im Unterricht sollte auch thematisiert werden, dass die Autoren sehr wahrscheinlich Kritik an bestehenden Wertesystemen üben wollten. Je jünger der Text, desto deutlicher wird diese Kritik. Zudem beschränken sich die Autoren bei der Wahl ihrer ProtagonistInnen auf Götter, Adelige und Angehörige des Bürgertums als handelnde Personen, und zwar chronologisch absteigend. Die

bäuerliche Landbevölkerung oder die Arbeiterschaft kommen nicht vor.

Der letzte Arbeitsauftrag soll eine Diskussion darüber anfangen, dass es auch heute noch zahlreiche Barrieren für Liebende geben kann, die von „außen“ kommen. Beispielsweise für Homosexuelle, für Liebende mit großem Altersunterschied uvm.

#### **Unterrichtsbeispiel 4: Analyse einer Darstellung aus der Gegenwart: Szene aus dem Historienfilm „Die Herzogin“ (2008)**

Bei der Beschäftigung mit Darstellungen von Liebe und Gefühlen in den vergangenen Jahrhunderten kann man auch auf Darstellungen aus der Gegenwart zurückgreifen. Ein ergiebiges Feld eröffnet in diesem Zusammenhang das Genre der Historienfilme, das sich in den letzten Jahrzehnten großer Beliebtheit bei RegisseurInnen und Publikum erfreut.

Ein Vorteil an der Beschäftigung mit Spielfilmen im Geschichtsunterricht ist, dass die SchülerInnen nicht nur ein Bild von vergangenen Prozessen – ob historisch belegt oder fiktiv – sondern im Sinne der historischen De-Konstruktionskompetenz auch Aufschlüsse über nachträgliche Bewertungen erhalten. Gerade die Analyse und Interpretation der Motive, Filmtechniken und nicht zuletzt der Gestaltung der Rollen genießen dabei eine besondere Priorität (zu Filmeinsatz im Geschichtsunterricht vgl. Ammerer 2016).

Viele Historienfilme beinhalten Liebesgeschichten, die meist als Nebenhandlungsstränge behandelt werden. Für dieses Unterrichtsbeispiel dient der britische Film „Die Herzogin“ von Saul Dibb aus dem Jahr 2008, da hier die Liebe und Ehe einer englischen Adelligen im ausgehenden 18. Jahrhundert das zentrale Motiv darstellen. Zahlreiche Szenen lassen sich im Unterricht zur Analyse einsetzen, ohne dazu zwingend den Kontext der Geschichte zu kennen.

So gibt es zu Beginn Szenen, in denen die junge adelige Protagonistin von ihrer Mutter erfährt, dass sie heiraten soll. Später gibt es eine Hochzeitsszene und eine Sequenz zur Hochzeitsnacht oder eine inhereheliche Vergewaltigungsszene, die sich ebenso zur De-Konstruktion eignen. Für dieses kurze Unterrichtsbeispiel wurde zur Analyse jedoch eine Szene gewählt, in der die Herzogin mit ihrem Mann nach Auffliegen ihrer Affäre mit einem Emporkömmling über Liebe und ihre Beziehung spricht. Die weibliche Protagonistin muss sich zwischen ihrer Leidenschaft und ihrer Familie

#### **Arbeitsaufgaben**

- Fasse zusammen, worum es in dieser Szene, die um 1800 herum spielt, geht.
- Beschreibe die Kleidung der Personen und den Ort, an dem sie sich befinden.
- Gib eine Einschätzung ab, welchem sozialen Stand die Schauspieler angehören bzw. welche soziale Gruppe sie verkörpern.
- Gib wieder, was sie über Liebe sagen.
- Analysiere, welche Vorwürfe die Eheleute im Film aussprechen.
- Beurteile, wie sich die junge Herzogin im Film entschieden hat.
- Beurteile, wer sympathisch wirkt, und versuche herauszufinden, durch welche filmischen Mittel dieser Eindruck verstärkt wird (Aussehen, Gesichtsausdrücke, Haltung, Aussagen ...).
- Nimm dazu Stellung, ob du eine derart offene Kommunikation am Ende des 18. Jahrhunderts für realistisch hältst.
- Argumentiere, ob eine so selbstbewusste Frau eher in die Gegenwart oder eher in die dargestellte Zeit passt.
- Analysiere, wie die Musik die Handlung und die dargestellten Gefühle unterstreicht.
- Gib eine Einschätzung ab, warum solche Filme über historische Personen so erfolgreich und beliebt sind.

inklusive Kindern entscheiden. Die Szene beginnt nach ca. 1:15 Stunden und dauert ca. 4 Minuten.

Zentrales Ziel dieser Unterrichtssequenz ist es, dass die SchülerInnen erkennen, dass die Personen anders handeln als in der dargestellten Zeit üblich. Es ist unwahrscheinlich, dass eine Frau ihren Ehegatten als „Vergewaltiger“ beschimpfen konnte. Ebenso unrealistisch wirkt, wie reflektiert die Personen über ihre Situation sprechen. Dabei kann den SchülerInnen auch auffallen, dass die Darstellung sehr subjektiv ist. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man weiß, dass es sich um die Verfilmung der Memoiren der jungen Herzogin handelt, die natürlich nur subjektiv sein können.

Eine weitere Erkenntnis könnte sein, dass stark mit filmischen Mitteln gearbeitet wird, um bestimmte Identifikationsmomente zu erzeugen. Zum einen ist die Herzogin hübsch, steht aufrecht und selbstbewusst, sie spricht von echter Liebe etc., während ihr Ehemann im Sessel lungert, kaum eine Miene verzieht und eiskalt argumentiert. Die Lernenden sollen durchschauen, wie auf diese Weise durch verbale Äußerungen und nonverbale Signale beim Publikum Sympathie und Antipathie erzeugt werden sollen. Auch die Rolle der Musik ist einfach zu analysieren, da oftmals Stimmungen verstärkt werden sollen. So werden zum Beispiel besonders emotionale Szenen akustisch häufig von vorsichtig einsetzenden Streichern untermalt oder es unterstützen schneller werdende Klavierakkorde den Spannungsaufbau, wie man es aus zahlreichen Hollywoodfilmen kennt.

Der letzte Arbeitsauftrag (S. 31) zielt darauf ab, dass die Jugendlichen merken, dass die gezeigten Figuren aus der (nicht) realen Geschichte stellvertretend für Ideale oder Vorstellungen aus der Gegenwart sind und wir uns deswegen gut mit ihnen identifizieren können. Außerdem sorgt die opulente Ausstattung möglicherweise für Faszination.

## LITERATUR

H. AMMERER, Filmanalyse. Arbeitsblätter für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus 2016.

Ph. ARIÈS, Geschichte der Kindheit. München 2003.

A. CORBIN, Kulissen. Das Geheimnis des Individuums. Der Körper und seine Gefährdung, in: Ph. ARIÈS/G. DUBY (Hg.), Geschichte des privaten Lebens. Bd. 4. Von der Revolution zum Großen Krieg. Frankfurt am Main 1992, 419–630.

Th. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1/2016, 3–8.

R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER, Mit Bildern arbeiten, in: Historische Sozialkunde 4/2008, 38–44.

Ch. KÜHBERGER, Konzeptionelles Lernen als besondere Grundlage für das historische Lernen, in: Ch. KÜHBERGER (Hg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen. Schwalbach am Taunus 2012, 33–74.

M. MITTERAUER/R. SIEDER, Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Vom Strukturwandel der Familie. München 1991.

M. PERROT, Rollen und Charaktere, in: Ph. ARIÈS/G. DUBY (Hg.), Geschichte des privaten Lebens. Bd. 4. Von der Revolution zum Großen Krieg. Frankfurt am Main 1992, 95–293.

O. RANUM, Refugien der Intimität, in: Ph. ARIÈS/G. DUBY (Hg.), Geschichte des privaten Lebens. Bd. 3. Von der Renaissance zur Aufklärung. Frankfurt am Main 1992, 213–267.

U. RAUTENBERG, Über die Ehe. Von der Sachehe zur Liebesheirat. Schweinfurt 1993.

E. WINDISCHBAUER, Mit Begriffen arbeiten: Konzept „Familie“, in: Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, 79–82.

113. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, in: Bundesgesetzblatt II/2016 (18.05.2016). Online verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2016\\_II\\_113](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_113) [03.05.2017].

Grundsatzterlass Sexualpädagogik. Online verfügbar unter: [https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015\\_11.pdf?5te8hn](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_11.pdf?5te8hn) [03.05.2017].

### Benützte Werkausgaben

Th. FONTANE, Effi Briest. 1894. Online verfügbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/effi-briest-4446/1> [05.05.2017].

G. E. LESSING, Emilia Galotti. 1776. Online verfügbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/emilia-galotti-1174/3> [05.05.2017].

MOLIÈRE, Amphitryon. Übersetzung von A. LUTHER, Stuttgart 1986.

# Das Habsburgerreich und das Osmanische Reich

## Zwei Vielvölkerstaaten im Vergleich

Kaum ein Thema ist derzeit in den Medien präsenter als die Beziehung zwischen Europa und der Türkei. Zu den unterschiedlichsten Kapiteln gibt es verschiedene Haltungen, die sehr leidenschaftlich diskutiert werden, nehme man den EU-Beitritt der Türkei, die Lösung der Flüchtlingsproblematik oder die Diskussion um Wahlkampfauftritte türkischer Politiker und Politikerinnen in Europa. Diese tagespolitischen Herausforderungen machen die Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich noch spannender, soll doch die Beschäftigung mit Geschichte uns helfen, die Welt zu erschließen, die Gegenwart besser zu verstehen, Problemlösungsstrategien früherer Generationen auf aktuelle Probleme anzuwenden, die eigene Identität zu hinterfragen und Zukunftserwartungen zu formulieren (Ammerer 2016:220). Angesichts dieser aktuellen politischen Tendenzen lohnt sich also ein Blick zurück, in die Zeit als die Türkei noch ein Teil des großen Osmanischen Reichs war und Österreich als Teil des Habsburgerreichs einen wichtigen Part in der europäischen Politik innehatte.

Die Beziehung zwischen dem Habsburgerreich und dem Osmanischen Reich lässt sich in drei Phasen einteilen: (1) Die Expansion der Osmanen bis 1683 und die Ansiedelung der „Türken“ in Europa, (2) die Expansion der Habsburger nach 1683 und der beginnende Zerfall des Osmanischen Reiches und schließlich (3) das gemeinsame Ende der beiden Vielvölkerstaaten seit dem 19. Jahrhundert (vgl. Tomenendal

2008:15). In der Habsburgermonarchie wurde bis auf wenige Ausnahmen ein eher negatives Türkenbild verbreitet. Man wollte sich vom Islam und der „aggressiven Expansionspolitik“ der Osmanen abgrenzen. Tatsächlich lag die negative Darstellung der „Türken“ in den andauernden Streitigkeiten um die gleichen Interessengebiete begründet und änderte sich vom 15. bis zum 18. Jahrhundert auch nicht. Ab Mitte des 18. Jahrhunderts vertraten im Habsburgerreich verschiedene Gesellschaftsschichten unterschiedliche Meinungen zu den „Türken“. Besonders die unteren Bevölkerungsschichten teilten bis ins 20. und sogar 21. Jahrhundert eine negative Einschätzung der Osmanen (vgl. Tomenendal 2008:20), während in adeligen Kreisen von der Osmanischen Kultur geschwärmt und diese sogar zum Vorbild für Parkanlagen, Theater und bildende Kunst wurde (vgl. Grothaus 2002:111-113; Portmann 2015).

Die zwiespältigen Einschätzungen der Beziehung zwischen den beiden Regionen sind nach wie vor Gegenstand aktueller Diskurse. Barack Obama sprach 2009 in seiner Grundsatzrede an die islamische Welt davon, dass „das Verhältnis zwischen dem Islam und dem Westen Jahrhunderte der Koexistenz und Kooperation einschließe, aber auch Konflikte und Religionskriege“. Die gemeinsame Geschichte ist also von Konflikten und Religionskriegen einerseits gekennzeichnet, andererseits aber auch von Zusammenarbeit und vielfältigen Beziehungen (Strohmeier/Spannenberger

2013:11). Das kollektive Gedächtnis in Europa befindet sich diesbezüglich in einer Schräglage, denken doch die meisten sofort an die kriegerischen Auseinandersetzungen mit dem Osmanischen Reich. Gerade in Österreich wird die Beziehung zwischen dem Habsburgerreich und dem Osmanischen Reich oft auf die beiden Türkenbelagerungen Wiens reduziert, von jahrhundertealten diplomatischen Beziehungen und Handelsabkommen wissen die wenigsten, an das Bündnis zwischen den beiden Großmächten während des Ersten Weltkriegs denkt kaum jemand. Allein wegen dieser vorgezeichneten Assoziationen lohnt es sich, beide Reiche aus einem anderen Blickwinkel zu beleuchten und Aspekte abseits der vielzitierten „Türkenbelagerung Wiens“ aufzuzeigen. Zudem findet sich im neuen Lehrplan des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ für die dritte Klasse der Sekundarstufe I ein Modul mit dem Namen „Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse“. Unter diesen Vorzeichen sollen das Habsburgerreich und das Osmanische Reich als Vielvölkerstaaten verglichen werden. Durch die Auseinandersetzung mit diesem Inhalt sollen SchülerInnen die Kompetenz erwerben, „Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungen für die Gegenwart und die Zukunft zu befragen“ (113. Verordnung 2016:8 bzw. 20).

**Baustein 1** soll den SchülerInnen helfen, sich einen Überblick über die Ausdehnung sowohl des Habsburgerreiches als auch des Osmanischen Reiches zu verschaffen und die räumlichen Dimensionen der beiden Großreiche zu erfassen. Als Methode wurde die Arbeit mit Karten gewählt. Ausdehnung und Grenzen wurden für 1815 festgelegt, weil sich auch die anderen Bausteine zu einem großen Teil mit der Zeit um 1800 beschäftigen. Vor diesem Hintergrund schien eine Verortung der beiden Reiche um dieselbe Zeit naheliegend. Bei beiden Karten han-

delt es sich um Geschichtskarten, die einen historischen Sachverhalt aus der heutigen Sicht abbilden. Sie sollen historische Räume vereinfacht darstellen. Die Farbgebung unterstützt dabei die Möglichkeiten, Informationen herauszulesen, nämlich über welchen geografischen Raum sich sowohl das Habsburgerreich als auch das Osmanische Reich zu einem bestimmten Zeitpunkt erstreckt haben (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012:115). Die Verwendung von Karten im Geschichtsunterricht fördert neben räumlicher Orientierung auch die „mentale Verortung von Inhalts- und Raumstrukturen“ (Böttcher 2011:185). Neue Informationen zum jeweiligen Thema werden mit den Vorstellungen der Karten verknüpft und somit besser im Gedächtnis verankert. Um nicht nur im Bereich der Reproduktion tätig zu sein, sollen die SchülerInnen durch anschließende Aussagen zu den beiden Karten auch zu ersten Schritten der Analyse gebracht werden. Die Jugendlichen sollen die Aussagen als wahr oder falsch klassifizieren, sie gegebenenfalls richtigstellen und eigene Aussagen zu den beiden Karten tätigen. Weiters werden die SchülerInnen im Baustein 1 mit dem Begriff „Vielvölkerstaat“ konfrontiert. Eine Definition im Infotext soll einen Überblick über die wesentlichen Merkmale eines Vielvölkerstaats geben. In einer direkt anschließenden Arbeitsphase sollen die SchülerInnen mit den Informationen aus dem Text eine Mindmap erstellen, um sich mit den Inhalten ein weiteres Mal auseinanderzusetzen und sie nach bestimmten Punkten zu ordnen. Aufmerksamkeit verdient der Begriff „Volk“, der unterschiedlich verstanden werden kann. Es kann damit ein Konstrukt zur Abgrenzung gegenüber anderen gemeint sein, eine Bezeichnung für eine untere soziale Schicht („einfaches Volk“) oder auch die Summe der Menschen, die in einem definierten Raum leben. Im deutschsprachigen Raum ist „Volk“ durch die missbräuchliche Verwen-

dung der Nationalsozialisten im Sinne der Rassenlehre und der Reduktion auf „Abstammungsgemeinschaft“ historisch vorbelastet (Ammerer 2016:223f.). Nichtsdestotrotz ist der Begriff „Volk“ vielen Kindern und Jugendlichen vertraut. Er wird im Alltag häufig verwendet und dabei nicht immer sauber von der im 19. Jahrhundert entstehenden „Nation“ unterschieden (Bruckmüller 2001:bes. 343ff.). Es geht dabei um verbindende Elemente von Bevölkerungsgruppen durch eine gemeinsame Sprache, Abstammung, Geschichte und Kultur (Bräuche, Lieder, Traditionen etc.).

Baustein 2 widmet sich – nach der Konzentration auf die räumliche Dimension in Baustein 1 – der zeitlichen Dimension. Die Beziehungen zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich unterlagen einem stetigen Wandel. Es gab eine Zeit erhöhter Expansion der Osmanen, dann eroberte das Habsburgerreich Gebiete wieder zurück, bis sich schließlich beide Reiche im 19. Jahrhundert auf die Gemeinsamkeiten besannen und im Ersten Weltkrieg sogar ein Bündnis miteinander eingingen. Diese drei Phasen werden erst in einem kurzen Infotext beschrieben, dann in einem Zeitstreifen dargestellt und können schließlich auch von den SchülerInnen noch einmal in einer Arbeitsaufgabe in einer Tabelle eingetragen werden. Der dritten Phase (der Zeit der Annäherung) wird durch einen zusätzlichen Arbeitsauftrag etwas mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Der Aussage einer Historikerin über die Probleme mit dem Nationalismus in Vielvölkerstaaten wird eine Definition von „Nationalismus“ gegenübergestellt. SchülerInnen sollen sich dabei mit dem Begriff des Nationalismus und damit möglicherweise verbundenen Problemen auseinandersetzen. In diesem Kontext soll auch der Begriff der „Nation“ problematisiert werden, den P. Duval folgendermaßen definiert: „eine größere Menschengruppe, die sich durch das Bewusstsein ihrer

wirklichen oder vorgestellten Einheit kennzeichnet“ (Duval 2016:202; grundlegend Anderson 2005). Ein Geschichtsunterricht ohne den Begriff Nation ist nicht denkbar, prägt er doch viele Auseinandersetzungen mit Vergangenheit. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sich SchülerInnen auch mit dem Begriff der Nation auseinandersetzen.

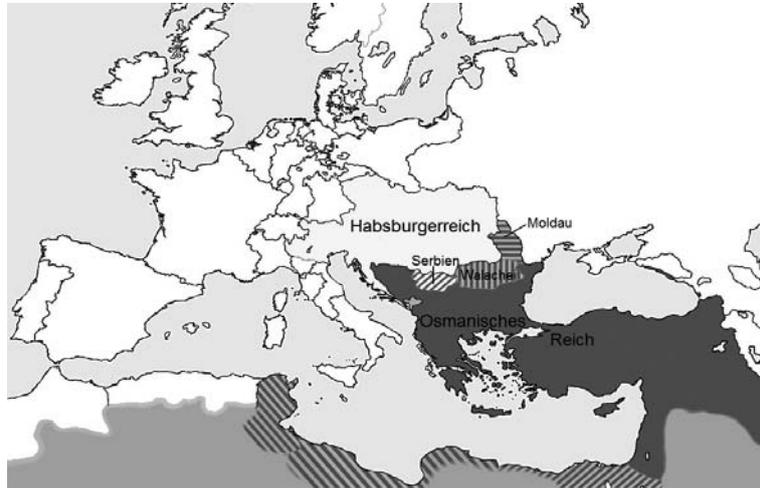
Baustein 3 konzentriert sich auf die Konstituierung der Oberschicht sowohl im Osmanischen Reich als auch im Reich der Habsburger. Zu zwei Informationstexten über das Habsburgerreich und das Osmanische Reich werden schüleradäquate Fragen auf unterschiedlichen Niveaustufen gestellt, von der reinen Beschreibung des Gelesenen hin bis zu einer ersten Analyse. Bei einer anschließenden Arbeitsaufgabe für die SchülerInnen handelt es sich um den Vergleich zweier Darstellungen über die sogenannte „Knabenlese“. Eine der Darstellungen äußert sich sehr positiv über die Praxis der Knabenlese, die andere sehr negativ. Die SchülerInnen sollen feststellen, welche Darstellung in welche Richtung geht und welche Wortwahl eine bestimmte Botschaft begünstigt. Ein derartiger Vergleich hat den Sinn, dass sich die SchülerInnen mit unterschiedlichen Perspektiven auseinandersetzen und somit den Umgang mit re-konstruierter Vergangenheit üben sollen. Weiters ist nicht zu unterschätzen, wie sich eine derartige Diskrepanz auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Je unterschiedlicher sich Perspektiven eines Sachverhalts darstellen, mit denen SchülerInnen konfrontiert sind, umso notwendiger erachten sie es in der Regel, sachkompetent zu sein und über Hintergrundwissen zu verfügen, damit sie die jeweiligen Darstellungen gut einordnen können (Schreiber 2005:57f.). Im Anschluss daran werden die SchülerInnen mit sehr pointierten Aussagen konfrontiert, zu denen sie Stellung nehmen sollen. Dies soll dazu dienen, dass sich die SchülerInnen die

bereits oben erwähnte Kompetenz „Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungen für die Gegenwart und die Zukunft befragen“ nach und nach aneignen (113. Verordnung 2016:8 bzw. 20).

Baustein 4 widmet sich dem Thema Religion in den beiden Großreichen, und zwar vor allem dem Umgang mit jeweils anderen Religionen als der Mehrheitsreligion. Während im Osmanischen Reich hauptsächlich zwischen Muslimen und Nicht-Muslimen differenziert wurde, spielte es im Habsburgerreich auch eine Rolle, um welche Gruppierung es sich abseits der katholischen Konfession handelte. Das Hauptaugenmerk des Bausteins liegt darauf, sich einerseits mit den Rechten und Pflichten von Nicht-Muslimen im Osmanischen Reich und andererseits mit denen von Jüdinnen und Juden im Habsburgerreich auseinanderzusetzen. Dafür wurde jeweils ein wesentlicher Punkt auf ein Kärtchen geschrieben, durch die Farbe der Kärtchen sind die Forderungen aus dem Osmanischen Reich und diejenigen aus dem Habsburgerreich zu unterscheiden. Dazu gibt es für SchülerInnen verschiedene Arbeitsaufgaben, wieder mit Differenzierungsmöglichkeiten für die Lehrkraft. Man kann den Jugendlichen beispielsweise nur die Regeln eines Großreichs vorlegen, sie darüber diskutieren oder nach vermuteter Wichtigkeit ordnen lassen. Oder es besteht die Möglichkeit, die Regelungen beider Reiche miteinander zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu suchen oder Tendenzen herauszufinden.

## Baustein 1: Überblick über die Großreiche Habsburgerreich und Osmanisches Reich

### Material 1: Die Ausdehnung des Habsburgerreichs und des Osmanischen Reiches im frühen 19. Jahrhundert



Habsburgerreich und Osmanisches Reich zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Grafische Visualisierung: M. Wallisch-Koch auf der Grundlage der Cliomaps-Karte „1815. Europa nach dem Wiener Kongress“. <http://cliomaps.de/karten/eu/1815a> [16.07.2017].

### Arbeitsaufgaben

Betrachte die Karte ganz genau: Darauf sind zwei Reiche eingezeichnet.

1. Liste in einer Tabelle auf, über welche heutigen Länder sich das Habsburgerreich und das Osmanische Reich erstreckten. Nimm zur Lösung dieser Aufgabe deinen Atlas zu Hilfe.
2. Unterstreiche in deiner Tabelle anschließend die Länder, durch die die Grenze zwischen den beiden Großreichen damals verlief.

### Vertiefungsmöglichkeit

Lies die untenstehenden Aussagen genau und beurteile auf Basis der beiden Karten, ob die Aussagen zutreffen oder nicht. Formuliere anschließend drei eigene Aussagen und lasse sie durch einen Mitschüler/eine Mitschülerin bewerten.

- Nur ein kleiner Teil Südosteuropas gehörte zum Osmanischen Reich.
- Das Habsburgerreich erstreckte sich um 1800 über Mittel- und Osteuropa.
- Das heutige Griechenland und seine Inseln waren Teil des Habsburgerreiches.
- Beide Reiche hatten sowohl Zugang zum Mittelmeer als auch zum Schwarzen Meer.
- Das Habsburgerreich reicht weiter in den Osten als das Osmanische Reich in den Westen

### Was ist ein Vielvölkerstaat?

Sowohl beim Osmanischen Reich als auch beim Habsburgerreich handelte es sich um sogenannte Vielvölkerstaaten. Vielvölkerstaaten sind zumeist große Reiche, in denen viele verschiedene Völker mit ihren unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Bräuchen leben.

Ein Vielvölkerstaat entsteht nicht etwa dadurch, dass zahlreiche fremde Völker in ein Land einwandern, sondern indem Herrscher ihren Machtbereich auf die Siedlungsgebiete von mehreren Völkern ausdehnen. Dadurch verändert sich also nicht das Siedlungsgebiet einer Volksgruppe, sondern die Herrschaft über das Gebiet. Als Beispiel dienen hier wieder das Habsburgerreich und das Osmanische Reich. Eroberte Gebiete wurden samt ihren Bewohnern ins jeweilige Großreich eingegliedert. Probleme gibt es in Vielvölkerstaaten dann, wenn ein Volk, eine Sprache oder eine Religion bevorzugt behandelt werden. Daraus können größere Konflikte oder sogar Kriege entstehen.

Das Gegenteil von einem Vielvölkerstaat ist ein Nationalstaat. Dieser besteht zum Großteil aus einem Volk mit einer Muttersprache und relativ einheitlichen Bräuchen.

Vgl. <http://de.metapedia.org/wiki/Vielv%C3%B6lkerstaat> [06.05.2017].

### Arbeitsaufgabe

Lies den Infotext „Was ist ein Vielvölkerstaat?“ genau durch. Vervollständige anschließend mit diesen Informationen die folgende Mindmap in deinem Heft.



## Baustein 2: Die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich

### Infotext

Die Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich lässt sich in drei Phasen einteilen: Die erste Phase dauerte vom Anfang des 14. Jahrhunderts bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Diese Zeit wurde geprägt von der osmanischen Expansion (=Ausbreitung des Staatsgebiets). Die osmanischen Heere eroberten zunehmend auch Gebiete in Europa und stellten so eine Bedrohung für das Habsburgerreich dar.

Die zweite Phase dauerte etwa vom Ende des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In dieser Phase expandierte das Habsburgerreich und brachte zahlreiche Gebiete auf dem Balkan in Südosteuropa unter seine Kontrolle.

Die dritte Phase in den Beziehungen der beiden Vielvölkerstaaten stellte das gemeinsame Ende nach dem Ersten Weltkrieg 1918 dar. Der Untergang der beiden Vielvölkerstaaten zeichnete sich bereits ab dem Ende des 19. Jahrhunderts ab. Das Habsburgerreich und das Osmanische Reich waren im Ersten Weltkrieg Verbündete und hatten einige Besonderheiten aber auch Probleme gemeinsam.

Vgl. Tomenendal 2008:15.

Zeitleiste der drei Phasen		
14.–17. Jahrhundert	17.–19. Jahrhundert	19.– Anfang 20. Jahrhundert
Expansion des Osmanischen Reiches	Expansion des Habsburgerreiches	Zerfall der beiden Reiche

**Arbeitsaufgabe**

Ergänze die Tabelle zur Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich und dem Habsburgerreich.

Zeitleiste der drei Phasen		
14.–17. Jahrhundert		
		Zerfall der beiden Reiche

Folgende Phasen müssen eingefügt werden:

Expansion des Habsburgerreiches / 17.–19. Jahrhundert / Expansion des Osmanischen Reiches / 19.– Anfang 20. Jahrhundert

**Arbeitsaufgaben**

1. Lies die beiden Texte genau durch und kläre mithilfe eines Lexikons eventuell unbekannte Begriffe.
2. Erkläre, warum der Nationalismus eine Gefahr für Vielvölkerstaaten wie das Habsburgerreich und das Osmanische Reich darstellte.

**Definition „Nationalismus“:**

Unter Nationalismus versteht man eine Art zu denken, bei der die eigene Nation als besser und wichtiger als andere Nationen gesehen wird. Andere Nationen betrachtet man dabei als schlechter und minderwertig. Gemeint ist auch das starke Gefühl, zu einer Nation zu gehören. Damit verbunden ist häufig der Wunsch, auch einen eigenen Staat zu gründen.

**Eine Historikerin berichtet:**

„Das 19. Jahrhundert war zwischen den beiden Reichen lange Zeit ausgeglichen gewesen, da man im Habsburgerreich zur Überzeugung gelangt war, im Osmanischen Reich einen optimalen Nachbarn gefunden zu haben. Für beide Vielvölkerstaaten stellten die Balkanländer mit ihrem Nationalismus dieselbe Problematik dar.“

Vgl. Tomenendal 2008:16

**Baustein 3: Die Oberschicht im Vergleich**

**Die Oberschicht im Habsburgerreich**

*Seit dem 17. Jahrhundert entwickelte sich der Herrscherhof immer mehr zum Zentrum von Macht und Repräsentation (Absolutismus) sowie zu einem Vorkämpfer des Katholizismus. Adelige aus allen Teilen des Reiches siedelten sich in der Residenz Wien an, weil die Nähe zum Monarchen und die Einbindung in das Hofzeremoniell Aufstiegschancen eröffneten und hohes Prestige vermittelten. Zu einer völligen Abhängigkeit der Aristokratie vom Hof (wie in Frankreich) ist es jedoch in Österreich nicht gekommen. Dennoch entstanden zwischen den einzelnen Familien nicht selten Auseinandersetzungen über ihr soziales Ansehen. Großartige Palastbauten in der Innenstadt und in den Vorstädten betonten den Rang eines Geschlechts. Größten Einfluss hatte der alte und wohlhabende Geburtsadel (Fürsten, Grafen, Freiherren), der über großen Grundbesitz verfügte und wichtige Positionen in der Staatsverwaltung sowie in der Armee einnahm.*

*Neben diese führende „Erste Gesellschaft“ der Residenz trat schon seit der Regierung Kaiser Karls VI. (1701–1740) ein erblicher niederer Adel. Bürgerliche Beamte, Offiziere, Unternehmer oder Künstler und Wissenschaftler wurden aufgrund ihrer Verdienste mit Orden ausgezeichnet und in den Adelsstand erhoben. Diese sogenannte „Zweite Gesellschaft“ nahm im 19. Jahrhundert weiter zu. Sie hatte zwar in manchen Bereichen (Heer, Verwaltung, Wirtschaft) Kontakte zur alten, etwa 300 bis 400 Familien umfassenden Hohenaristokratie. Diese aber schloss sich aufgrund der Ahnenprobe (je acht adelige Ahnen väterlicher- und mütterlicherseits) gesellschaftlich fast hermetisch ab und wahrte ihre Exklusivität. Soziale*

*Kontakte und Heiraten zwischen den beiden Gruppen waren daher sehr selten. Zeitzeuge Prinz Kraft zu Hohenlohe-Ingelfingen, selbst preußischer Offizier und General der Artillerie, berichtete, dass „die Wiener höchste Aristokratie sehr abgeschlossen war. Niemals sah man eine Dame der ersten in der zweiten oder umgekehrt. Heiratete ein Herr aus der ersten eine Dame der zweiten, so fand seine Familie nicht Zutritt zu der ersten“.*

[https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96sterreichischer\\_Adel#cite\\_note-1](https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96sterreichischer_Adel#cite_note-1) [06.05.2017].

### Die Oberschicht im Osmanischen Reich

*Die osmanische Gesellschaft gliederte sich in zwei Klassen: die von Steuer befreiten Personen und die Klasse der steuerpflichtigen Untertanen. Zur privilegierten Oberschicht gehörten der Herrscher und seine Familie, die höchsten Regierungsmitglieder und Beamten, Religions- und Rechtsgelehrte sowie die Militärs. Diese „osmanli“ standen mit dem Sultanshof in enger Verbindung.*

*Für eine Karriere waren die Verdienste um den Staat und den Sultan maßgeblich, denn er allein entschied, wer die wichtigsten Positionen im Reich erhalten sollte. Brachte man gute Leistungen, konnte man befördert werden. Bei Versagen drohte der Verlust von Amt und Vermögen. Welche Nationalität man hatte, welcher Religion man angehörte oder aus welcher Familie man stammte, war im Osmanischen Reich überhaupt nicht wichtig. Einen sehr konstanten „Adel“, wie man ihn in Europa kannte, gab es im Osmanischen Reich nicht.*

*Um geeignete Personen für Leitungsaufgaben zu finden, führte man im 14. Jahrhundert die sogenannte „Knabenlese“ ein. Bei dieser Zwangsrekrutierung und Zwangsbekehrung wurden vor allem aus dem Balkan vorwiegend christliche männliche Jugendliche zwischen zwölf und 18 Jahren verschleppt und islamisiert. Die Höchstqualifizierten wurden später in leitenden Positionen von Verwaltung und Militär eingesetzt. Vor allem die Janitscharen (Elitetruppe der Armee und Leibwache des Sultans) stammten aus dieser „Knabenlese“.*

Badisches Landesmuseum Karlsruhe, [http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun\\_leb/OsmanGesellschaft\\_de.php#](http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun_leb/OsmanGesellschaft_de.php#) [06.05.2017]  
[http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun\\_kri/Knabenlese\\_de.php](http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun_kri/Knabenlese_de.php) [06.05.2017].

### Arbeitsaufgaben 1

1. Beschreibe, welche Möglichkeiten es im Habsburgerreich und im Osmanischen Reich gab, in den Adelsstand aufzusteigen.
2. Erläutere die Unterschiede zwischen „erster“ und „zweiter Gesellschaft“ im Habsburgerreich und erster und zweiter Klasse im Osmanischen Reich.
3. Argumentiere, welcher Weg für den gesellschaftlichen Aufstieg in die Oberschicht deiner Meinung nach einfacher war. Welche Möglichkeit ist aus deiner Sicht gerechter?
4. Erkläre, welche Möglichkeiten des gesellschaftlichen Aufstiegs es heute gibt. Tausche dich mit deinen Mitschülern darüber aus oder erkundige dich bei deinen Eltern.

### Arbeitsaufgaben 2

Die folgenden zwei Texte erzählen Geschichte zum gleichen Thema in unterschiedlicher Art und Weise.

1. Analysiere, welcher Text sich eher positiv über die Knabenlese äußert, welcher eher negativ. Begründe deine Wahl.
2. Untersuche, wodurch die Meinung besonders transportiert wird. Markiere die Wörter und Textstellen.

Ab dem 14. Jahrhundert hatte man im Osmanischen Reich die edle Absicht, für wichtige und verantwortungsvolle Berufe im Militär und in der Staatsverwaltung die besten Leute im ganzen Reich zu finden, unabhängig von Herkunft oder Religion. Viele Knaben im Alter von 12 bis 18 Jahren aus den christlichen Gebieten auf dem Balkan hatten die einmalige Chance, sich dem strengen Auswahlverfahren zu stellen. Die Talenttesten von ihnen wurden anschließend zu einer besonderen Ausbildung für ein hohes Amt zugelassen und konnten so ihren sozialen Aufstieg sichern.

Ab dem 14. Jahrhundert hatten die Osmanen die eigennützige Absicht, ihren Nachwuchs für Militär und Staatsverwaltung stets zu sichern. Dafür drängten sie vor allem in unterworfenen Gebieten auf dem Balkan. Dort wählten sie die geeignetsten Knaben im Alter von 12 bis 18 Jahren aus. Ohne Rücksicht auf die Wünsche und Vorstellungen ihrer Familien zu nehmen, wurden die Knaben ihren Eltern weggenommen. Deren Widerstand wurde im Keim erstickt. Die Jugendlichen wurden „türkisiert“ und zum Islam übergeführt. Die Knaben mussten also bereits in jungem Alter ihre Familien verlassen und ihrer Religion abschwören, um für den Dienst am Reich und am Sultan zur Verfügung zu stehen.

Nimm anschließend Stellung zu folgenden Aussagen:

1. Wenn man die Erziehung von Kindern in staatliche Hand gibt, sind Aufstiegschancen viel gerechter verteilt.
2. Religion und Glaube prägen eine Identität, man kann diese nicht einfach wechseln.
3. Eine entscheidende Funktion für den Staat zu übernehmen, ist wichtiger als andere persönliche Wünsche und Ziele.

#### Baustein 4: Umgang mit anderen Religionen im Osmanischen Reich und im Habsburgerreich

##### Infotext

*Das Habsburgerreich und das Osmanische Reich hatten unterschiedliche Zugänge zu anderen Religionen. Das Habsburgerreich war nach den Religionskriegen des 17. Jahrhunderts vor allem katholisch geprägt. Angehörige von anderen Religionsgemeinschaften wurden vielfach unterdrückt oder (wie die Protestanten) zur Auswanderung gezwungen. Dies änderte sich erst, als Kaiser Joseph II. 1781 das sogenannte Toleranzpatent erließ. Damit wurden allen Nicht-Katholiken bestimmte Zugeständnisse gemacht, ihre Religion auszuüben und sich als Religionsgemeinschaften zu organisieren. Im Habsburgerreich waren vor allem Juden als „Anders-Gläubige“ präsent. Ihnen wurde in einem eigenen Patent vom 2.1.1782 spezielle Religionsfreiheiten zugestanden. Die wenigen Muslime hatten zwar seit 1718 Handlungsfreiheit und ein Niederlassungsrecht, waren jedoch als Religionsgemeinschaft nicht anerkannt.*

*Ein Zweig des sunnitischen Islams entwickelte sich seit dem 16. Jahrhundert zur Staatsreligion des Osmanischen Reichs, der auch nach islamischem Recht organisiert war. Nach islamischer Lehre bildeten die Religionen eine Art Pyramide. An der Spitze standen die Muslime, gefolgt von Christen und Juden (als Religionen mit heiligen Schriften), unten befanden sich die „Götzendienner“ (Mehrgötterglaube). Das Zusammenleben der verschiedenen Religionen war von religiös-moralischen Aspekten (Reinheit) und historisch-politischen Gesichtspunkten (Unterwerfung durch Eroberung oder auf Grundlage von Verträgen) bestimmt. Die Grundhaltung der Muslime wurde vielfach als „herablassende Überheblichkeit“ bezeichnet. Insgesamt herrschte jedoch ein sehr toleranter Umgang mit Nicht-Muslimen. Trotz verschiedener Beschränkungen hatten Christen und Juden in Berufsausübung, Aufstiegsmöglichkeiten, Recht, Erziehung und Sozialfürsorge viele Freiheiten.*

Dazu ausführlich Krämer 2016.

##### Arbeitsaufgaben

In der ersten Tabelle sind Rechte und Pflichten von Nicht-Muslimen im Osmanischen Reich aufgelistet. In der zweiten Tabelle werden Rechte und Pflichten von Juden im Habsburgerreich zusammengefasst. Man kann auf unterschiedliche Arten mit diesem Material arbeiten.

##### Differenzierungsmöglichkeiten:

1. Nur die Informationen von einem Großreich verwenden, Kärtchen ausschneiden und jeden Schüler und jede Schülerin eines aussuchen lassen, welches ihn oder sie besonders anspricht.
2. Die Kärtchen in Partnerarbeit nach Wichtigkeit für die einzelne Person oder Wichtigkeit für den Staat ordnen lassen und anschließend darüber diskutieren.
3. Die Informationen über beide Großreiche verwenden und die SchülerInnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in folgenden möglichen Kategorien finden lassen: Beruf, Wohnort, Umgangssprache, Schulen, Religionsausübung, ...
4. Rechercheaufgaben vergeben: Wie sehen die Gesetze zur Religionsausübung heute in Österreich aus?

**Tabelle 1:**  
**Rechte und Pflichten von Nicht-Muslimen im Osmanischen Reich**

<p>Nicht-Muslime haben ein Recht auf Schutz vor Aggression sowohl von außerhalb als auch von innerhalb des Staates. Außerdem haben sie ein Recht auf leiblichen Schutz. Das heißt, das Leben von Nicht-Muslimen muss ebenso geschützt werden wie das Leben von Muslimen.</p>	<p>Der Besitz eines Nicht-Muslims ist unantastbar. So steht in einem Vertrag: „Wenn ein Muslim in einem islamischen Staat eine Alkoholflasche zerstört, welche einem anderen Muslim gehört, so wird er nicht dafür bestraft. Im Gegenteil, dies gilt als Verhinderung eines Übels (nach islamischer Auffassung). Wenn ein Muslim jedoch bei Christen eine Alkoholflasche zerstört, muss er sie ersetzen, weil dies zu ihrem Besitz gehört, der ihnen zusteht.“</p>	<p>Die Ehre eines Nicht-Muslims muss genauso geschützt werden wie die Ehre eines Muslims. Man darf einen Dhimmi („Schutzbefohlenen“ Nicht-Muslim) nicht beleidigen oder ihn zu Unrecht beschuldigen.</p>
<p>Ein Nicht-Muslim wird im Falle von Armut, Krankheit, hohem Alter oder Arbeitsunfähigkeit automatisch vom Staat versorgt.</p>	<p>Die Religionsfreiheit und das Recht auf freie Religionsausübung sind fester Bestandteil des islamischen Rechts. Es gibt keinen Zwang zum Glauben.</p>	<p>Nicht-Muslimen ist es genauso wie Muslimen gestattet, ihren Beruf frei auszuwählen. Für Muslime gilt die Einschränkung, dass sie keine Zinsgeschäfte machen dürfen.</p>
<p>Nicht-Muslime dürfen ebenso staatliche Ämter ausüben wie Muslime. Ausgenommen sind Ämter, die einen eindeutig religiösen Charakter haben.</p>		
<p>Nicht-Muslime müssen als Gegenleistung für die oben genannten Rechte eine Steuer bezahlen, die Dschizya. Ausgenommen von der Steuer sind Frauen, Kinder, Arme, Mönche und Männer, die sich freiwillig für den Militäreinsatz entscheiden.</p>	<p>Nicht-Muslime müssen sich an die Teile des islamischen Rechts halten, die weltliche Bereiche regeln, sofern sie nicht ihre eigene Religionsfreiheit berühren. Erlaubt sind auch manche Dinge, die Muslimen aufgrund ihrer Religion verboten sind, zum Beispiel das Essen von Schweinefleisch oder das Trinken von Alkohol.</p>	<p>Die islamischen Riten müssen respektiert und die Gefühle von Muslimen dürfen nicht verletzt werden. Alles, was der Islam als verboten ansieht, Nicht-Muslimen aber erlaubt ist, dürfen Nicht-Muslime im privaten Umfeld tun, in der Öffentlichkeit aber nicht. Ein Beispiel dafür wäre essen und trinken in der Öffentlichkeit während des Ramadan.</p>

**Tabelle 2:**  
**Rechte und Pflichten für Juden in Wien und Niederösterreich (nach dem Toleranzpatent von Joseph II. 1782)**

<p>Jüdische Eltern dürfen ihre Kinder in christliche Schulen schicken oder auf ihre Kosten eigene Schulen mit jüdischen Lehrern aufbauen.          Höhere Schulen dürfen jüdische Jugendliche nach wie vor besuchen.</p>	<p>Jüdische Jugendliche dürfen nicht nur bei jüdischen Handwerkern, sondern auch bei christlichen Meistern in die Lehre gehen und dort ein Handwerk lernen.</p>	<p>Juden ist es erlaubt, alle Arten von Berufen auszuüben. Auch dürfen sie jederzeit eigene Fabriken und Manufakturen gründen. Vom Bürger- und Meisterrecht sind Juden allerdings ausgenommen.</p>
<p>Trotz der Vergünstigungen dürfen keine neuen Juden aus anderen Ländern nach Wien kommen. Die Zahl der Juden soll sich nicht vergrößern. Können Juden besondere Verdienste vorweisen, müssen sie persönlich beim Kaiser um ein Bleiberecht ansuchen.</p>	<p>Juden dürfen nach wie vor keinen eigenen Gottesdienst feiern, keine Synagoge bauen und keine eigenen Bücher drucken. Will ein Jude Bücher aus dem Ausland hereinbringen, muss er um eine Bewilligung ansuchen. Diese Bücher unterliegen ebenfalls der Zensur.</p>	<p>Wird es neuen jüdischen Familien gestattet, sich in Wien anzusiedeln, müssen diese ein Schutzgeld bezahlen. Dies gilt nur für die Eltern und ihre minderjährigen Kinder. Erwachsene Kinder fallen nicht mehr unter diesen Schutz.</p>
<p>Jüdische Geschäftsleute dürfen sowohl jüdische als auch christliche Angestellte beschäftigen, um in ihrem Gewerbe erfolgreich zu sein.</p>	<p>Fremde Juden müssen keine sogenannte „Leibmaut“ mehr bezahlen, wenn sie nach Wien kommen, um ihre Geschäfte zu erledigen. Außerdem dürfen sie ihre Unterkunft bezahlen, wo sie möchten, und müssen nicht mehr bei Wiener Juden wohnen.</p>	<p>Juden dürfen in Wien oder einem Vorort Wohnungen oder Häuser mieten, wo sie möchten. Sie sind nicht mehr auf sogenannte „Judenhäuser“ beschränkt.</p>
<p>Juden müssen sich ebenso an alle Landesgesetze halten wie Christen. Sie müssen sich korrekt verhalten und dürfen den christlichen Glauben nicht verletzen.</p>	<p>Die hebräische und jüdische Sprache und Schrift werden abgeschafft. Alle müssen sich in Zukunft der landesüblichen Sprache bedienen. Es wird eine Übergangsfrist von zwei Jahren gewährt.</p>	<p>Juden dürfen sich nur dann auf dem Land ansiedeln, wenn sie eine Fabrik oder ein nützliches Gewerbe gründen. Wenn sie das nicht vorhaben, müssen sie in der Hauptstadt Wien leben.</p>

**LITERATUR**

- H. AMMERER, Geschichte im Sachunterricht am Beispiel „Volk“ bzw. „Kultur“, in: S. KRONBERGER/Ch. KÜHBERGER/M. OBERLECHNER (Hg.), Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck-Wien-Bozen 2016, 217-230.
- B. ANDERSON, Die Erfindung der Nation. Frankfurt am Main 2005 (englische Erstausgabe: *Imagined Communities. Reflexions on the Origin and Spread of Nationalism*. London 1983).
- Ch. BÖTTCHER, Die Karte, in: H. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus 2011, 184-209.
- E. BRUCKMÜLLER, Sozialgeschichte Österreichs. Wien-München 22001.
- P. DUVAL, Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven, in: S. KRONBERGER/Ch. KÜHBERGER/M. OBERLECHNER (Hg.), Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck-Wien-Bozen 2016, 201-216.
- M. GROTHAUS, Vom Erbfeind zum Exoten. Kollektive Mentalitäten über die Türken in der Habsburger Monarchie der frühen Neuzeit, in: I. FEIGL/V. HEUBERGER/M. PITTONI/K. TOMENENDAL (Hg.), Auf den Spuren der Osmanen in der österreichischen Geschichte. Frankfurt am Main 2002, 99-114.
- G. KRÄMER, Der Vordere Orient und Nordafrika ab 1500 (Neue Fischer Weltgeschichte 9). Frankfurt am Main 2016.
- C. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach am Taunus 2012.
- R. MOURAD, Multireligiöse Gesellschaft und Integration im Osmanischen Reich. Heidelberg 2003.
- M. PORTMANN (Hg.), Die Habsburgermonarchie und das Osmanische Reich (Österreich in Geschichte und Literatur 3/2015). Wien 2015.
- G. SCHNEIDER, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, in: H. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Schwalbach am Taunus. 2011, 15-44.
- W. SCHREIBER, Durch Vergleiche lernen – vergleichen lernen, in: W. SCHREIBER (Hg.), Der Vergleich – eine Methode zur Förderung historischer Kompetenzen. Neuried 2005, 31-61.
- A. STROHMEYER/N. SPANNENBERGER, „Frieden“ und Konfliktmanagement in den habsburgisch-osmanischen Beziehungen als Forschungsaufgabe, in: A. STROHMEYER/N. SPANNENBERGER (Hg.), Frieden und Konfliktmanagement in interkulturellen Räumen. Das Osmanische Reich und die Habsburgermonarchie in der Frühen Neuzeit. Stuttgart 2013, 11-31.
- K. TOMENENDAL, Das Türkenbild in Österreich-Ungarn während des Ersten Weltkriegs im Spiegel der Kriegspostkarten. Klagenfurt 2008.
- Die osmanische Gesellschaft, in: Karlsruher Türkenbeute. Das Virtuelle Museum „Karlsruher Türkenbeute. Online verfügbar unter: [http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun\\_leb/OsmanGesellschaft\\_de.php#](http://www.tuerkenbeute.de/kun/kun_leb/OsmanGesellschaft_de.php#) [06.05.2017].
- Toleranzpatent für die Juden in Wien und Niederösterreich. Online verfügbar unter: <http://www.jku.at/kanonistik/content/e95782/e95785/e95786/e95794/e104403/e104407/e98357/ToleranzpatentfuerJudeninWienundinNOE.pdf> [06.05.2017].

## Menschen verlassen ihre Heimat

### Migration damals und heute

Dem Thema Migration kommt nicht zuletzt aufgrund der Ereignisse des Jahres 2015 – der sogenannten „Flüchtlingskrise“ – verstärkte Aufmerksamkeit zu. Migrationen gehören aber bereits seit der Frühzeit der Menschheit zu den wichtigsten geschichtlichen Phänomenen und haben durch die große Zahl von MigrantInnen sowie durch die unterschiedlichen Ursachen und Folgen für die beteiligten Herkunfts- und Zielländer im 20. bzw. 21. Jahrhundert erheblich an Bedeutung zugenommen (vgl. Buntz 2014:7). Im neuen Lehrplan für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bietet das Modul „Migration“ nun die Möglichkeit, sich mit diesem Thema genauer auseinanderzusetzen und historische Entwicklungen mit aktuellen zu vergleichen.

Als Migration lassen sich alle Bewegungen von Menschen begreifen, bei denen der Lebensmittelpunkt in eine andere Umgebung verlagert wird. Für das Verlassen der vertrauten Lebenswelt gibt es höchst unterschiedliche Motive, historisch lassen sich jedoch zwei Grundmotive erkennen. Entweder versuchen MigrantInnen, unbefriedigenden und bedrohlichen Existenzbedingungen zu entkommen (Push-Faktoren), oder sie beabsichtigen, sich besseren und verheißungsvolleren Lebensverhältnissen (Pull-Faktoren) zuzuwenden. Migrationen können auf Freiwilligkeit oder auf Zwang beruhen, sind also entweder eher selbstbestimmt oder aber fremd-

bestimmt. Arbeitsplatzwechsel und Familiennachzug gehören daher genauso zum Themenbereich Migration wie Vertreibung und Deportation (vgl. Lange 2003:4f.).

„Migrationsgeschichtliches Lernen kann auf drei verschiedenen Wegen stattfinden [...]: Migrationsgeschichte dient als Repräsentant eines überzeitlichen Grundphänomens, als Vorgeschichte der Gegenwart oder als Analogie eines gegenwärtigen Problems.“ (Lange 2003:5) Im Mittelpunkt dieses Unterrichtsbeispiels stehen historische und aktuelle Migrationsursachen, also die Untersuchung der Frage, was Menschen veranlasst, ihre Wohnorte dauerhaft zu verlassen. In der Migrationsforschung wird hier zwischen ökologischen (Wandlungen in der natürlichen Umwelt) und gesellschaftlichen Faktoren unterschieden. Die gesellschaftlichen Gründe können wiederum in politische (z.B. ungerechte Herrschaftsverhältnisse), ökonomische (z.B. Armut), soziale (z.B. rapides Bevölkerungswachstum) und kulturelle (z.B. Verfolgung und Unterdrückung aufgrund religiöser Überzeugungen) Aspekte gegliedert werden (vgl. Lange 2003:8).

#### **Baustein 1: Auswandererbriefe vergleichen**

Im ersten Baustein steht zunächst die große europäische Auswanderungswelle des 19. Jahrhunderts im Mittelpunkt. Ausgehend von

drei Briefen sollen die SchülerInnen Auswandererschicksale vergleichen und so einerseits den Umgang mit Quellen erweitern und andererseits das Basiskonzept „Perspektive“ kennenlernen bzw. vertiefen. Quellen, „in denen ausführlich und anschaulich über Ereignisse und Vorgänge aus der Sicht von Beteiligten und Betroffenen berichtet wird, [sind] Schülern leichter zugänglich als etwa Verfassungs-, Gesetzes- oder Vertragstexte [...]“ (Schneider 2011:18) Durch ihre ausgeprägte Subjektivität eignen sich Briefe gut, um SchülerInnen mit der Perspektivität von Quellen zu konfrontieren. „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.“ (Bergmann 2007:65)

Eine mögliche Schwierigkeit dieser Aufgabe stellen dabei sicher die Quellen selbst dar und zwar aufgrund der Länge der Texte sowie ihrer sprachlichen Struktur. Im Sinne der inneren Differenzierung bieten sich aber verschiedene Möglichkeiten an, um zu erwartende Probleme zu vermeiden: Zunächst könnten die Texte weiter vereinfacht werden – entweder durch weitere Worterklärungen oder durch eine „Übersetzung“ in eine schüleradäquate, moderne Sprache, wobei auch die Originalquelle zugänglich sein sollte (vgl. Scheider 2011:18). Darüber hinaus ist es möglich, die Sozialform entsprechend anzupassen (also Partner- bzw. Gruppenarbeiten statt Einzelarbeit) oder die Anzahl der Texte zu reduzieren. Das Anfertigen von Aussagen zur Quelle, die dann entsprechend zugeordnet werden sollen, stellt eine weitere Möglichkeit dar, die SchülerInnen auf dem Weg hin zur selbstständigen Quellenkritik zu unterstützen (vgl. Kühberger/Windischbauer 2013:82-85).

### Arbeitswissen: Auswanderung im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert verließen Millionen EuropäerInnen ihre Heimat und wanderten vor allem in die USA aus. Es gab dafür vielfältige Gründe, allerdings haben HistorikerInnen in ihren Forschungen auch allgemeine Push- und Pull-Faktoren für diese Zeit ausmachen können:

Durch die Produktivitätssteigerung in der Landwirtschaft und den Einsatz von Maschinen war es zu Massenarbeitslosigkeit und Massenarmut gekommen. Die bessere medizinische Versorgung der Bevölkerung ließ die Sterblichkeitsrate sinken. Durch den „Bevölkerungsüberschuss“ verschärften sich die wirtschaftlichen Probleme weiter. Die Ereignisse von 1815 (Wiener Kongress) sowie 1848/49 (Revolutionen in weiten Teilen Europas) ließen die Zahl der politischen Flüchtlinge anwachsen. Aber auch Einschränkungen bei der Ausübung von Religion waren zum Beispiel in Deutschland wesentliche Auswanderungsgründe. HistorikerInnen konnten nachweisen, dass es zu sogenannten Kettenwanderungen kam. Das positive Amerikabild, welches sich durch mündliche Erzählungen, durch Briefe, aber auch durch Bücher und Zeitschriften verbreitete, förderte Erwartungshaltungen und beeinflusste die Familienentscheidungen stark. Für die, die auswanderten, waren die Weite und die scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten in Amerika starke Motive. Das schier unerschöpfliche Land, das man zu geringen Kosten erwerben konnte, bildete einen starken Pull-Faktor, vor allem für Menschen aus landwirtschaftlich geprägten Familien. Darüber hinaus trugen auch die technischen Entwicklungen in der Schifffahrt dazu bei, dass immer höhere Zahlen von Auswanderern über den Atlantik transportiert werden konnten.

### Brief 1: Joseph Wühr schrieb 1882 an seine Eltern.

*Liebe Eltern. Ich Ergreife die Feder an eich den ersten Brief aus Amerika zu schreiben. Liebe Eltern ich war den 31 März bei den Färmer Andreas Schneider in Frankfurt in Dienst eingeschtantan und geht mir ganz gut ich habe das Monat jetzt 8 Dolar ich muß jetzt ale Arbeit erst wieder frisch lernen wan ich einmal die Arbeit ganz gut kan dan erhalte ich einen größeren Lohn es haben die Knechte 12./15. und 20 Dolar das Monat. Aber mit der Englischen Schbrache geht es mir jetzt nicht gut bis ich einmal lenger hier bin. Liebe Eltern hir wirt Englisch und Deitsch gesprochen aber auf den schief den ferfluchten Habsburger Dampfer war es mir nicht gegangen [...]. Einen Tag von England gefahren haben wier Sturm bekommen und dauerte bis wier in Neuorg angegomen waren durch das schwanken des Schiffes wurde ich so Sekrank das ich 4 Tage lang keinen bißen gegesen und keinen Tropfen getrunken habe. Eßen konte ich die ganze Fart nichtz weil wir nichtz bekommen haben als salz Fleisch und Häringe. Die Häringe sind nicht so Sauer gewesen wie das Salzfleisch. Das Bier war meine ganze Nahrung gewesen aber es war sehr theuer [...] wie ich den Amerikanischen Boden betreten habe wahr ich wieder gesund aber, ganz Mat den 12 März sind wir in Premen Abgefahren und den 18. März siend wir in Neuorg angegomen. Liebe Eltern wan ich die Englische Sprache einmal kann dan fare ich nach Westen ich höre das es dort noch besser ist mich reut es nicht das ich nach Amerika bin sparen wen einer wil dan kan sicher vil Geld ersparen ich habe von meinen Gelde noch 136 Mark. bei uns wird es ales mit den Maschinen gemeht gras und Gedreit. Liebe Eltern. Wir haben eine sehr feine Kost dieses ist wahr kein drokenes Brod darf man nicht esen, es wird Keß oder etwas anteres aufgestrichen. Dises so sis wie Honig wier haben alle Tage zwei oder drei mal Fleisch meistens dreimal wier haben 23 Kühe und 5 Pferde [...].*

Zit. nach: R. Haller, Alte Briefe aus Amerika. Grafenau 1981, 17f.

### Brief 2: Der aus Bayern stammende Benno Daxl schrieb 1851 an seine Eltern.

*Vielgeliebteste Eltern!*

*Mit kindlicher Liebe und Herzensfreude ergreife ich die Feder, an Euch zu schreiben, wie es uns geht und auf unserer weiten Reise gegangen hat. [...]*

*Teuerste Eltern, Ihr könnt es euch ja gar nicht vorstellhen, wie traurig und furchtsam es auf dem Wasser ist, denn was wir 1 Tag gefahren sind, waren wir den andern Tag wieder rückwärts, weil uns die Wellen verjagt haben. Wir sind 43 Tage auf dem Wasser, dann kamen wir in die schöne Stadt Neuwork [New York], die ist mit Festungen umgeben, und fuhren in den schönen Hafen mit lauter Dampfschiffen und anderen Schiffen belegt. Wir sahen auch so viele schöne Aleen und grüne Bäume, dass wir dachten, wir sehen schon den Himmel. Nun kamen wir mit Gottes Hilfe und grösster Freude in Neuwork glücklich an, es war 6mal so gross wie in München, und eine Gasse ist sieben Stunden lang, und die Häuser waren schöner gebaut als in Teutschland.*

*Wir bleiben in Neuwork 2 Tage, dann machten wir uns auf das grösste Dampfschiff in der ganzen Welt. [...] Wir kamen in Sanduski abends 5 Uhr an. Wir begaben uns sogleich ins Loschie [Quartier], wo wir das Monat 4 Thaler bezahlen müssen. Das ist nach euern Geld 10 Gulden. Wir kauften uns sogleich einen Ofen samt den Kochgeschirr, der kostet 13 Thaler. Ich und der Joseph verdienen uns das Monat 12 Thaler, das andere 14 Thaler, wir sind bei einem Fuhrwerk. Wenn einer in Westerland meint, er ist geschwind, der ist in Amerika langsam. Auch verdient sich die Maria, meine Frau, und seine Schwester Magdalena die Woche mit nähen und waschen bis 3 Thaler. Wir leben ganz fröhlich miteinander.*

*In Bremen haben wir uns schon kuplieren [kopulieren: verheiraten] lassen, das kostet 4 Thaler: Ihr dürft nicht glauben und denken, dass man in Amerika umsonst kupliert wird, denn da ist es Brauch, wer noch Geld hat. Wer aber keins hat leider Gott, da ist es hart genug. Man wird auf der ganzen Reise schrecklich betrogen, weil man das Geld nicht kennt, muss geben, was verlangt wird. Unser Geld ist ziemlich zu Ende gegangen, da könnt ihr Euch denken, wieviel man braucht. Mit*

100 Gulden darf man nicht anfangen, wie immer die Leut sagten, die es auch nicht wüssten. Wer diese Reise gemacht hat, der weis es schon. Am Anfang geht es durchaus gar keinem Menschen gut, bis man einmal die Sprache kann und bekennt ist. Dann geht es einen ja gut, wenn man gesund ist. Die Arbeit ist zwar streng am Anfang, weil alles anders gearbeitet wird, wenn es einer kann, ist es leicht, die Kost ist sehr gut, alle Tage 3x Fleisch, Kaffe, Butter, Käse, weisses Brod, kein schwarzes haben wir nicht einmal gesehen viel weniger gegessen. Es ist alle Tage wie bei Euch an Kirchweih. [...] Alles ist nochmals so teuer wie vor einem halben Jahr, denn es sind einmal zuviel Auswanderer in das Land gekommen. Ihr könnt euch gar keinen Begriff davon machen, denn das Ackerland in der Stadt bis in den Wald kostet auch schon 200 Thaler. Aber was hilft uns der Plan [Grund] allein, denn das Vieh und Wagen und was man alles braucht kostet 300 Thaler, und da können wir jetzt noch nicht anfangen, wenn wir aber gesund bleiben, hoffen wir in 1 Jahr. Denn der Verdienst ist ziemlich sehr viel, sonst hätten die Leut nicht so viel Geld und Vermögen in Amerika. Denn es gibt in Amerika keine armen Leute, da hat jeder Geld nach Mengen. In ganz Deutschland geht es keinen Menschen so gut, das dürft ihr uns gewiss glauben. [...] Wer Lust hat, soll sich keine Stunde mehr aufhalten. Ich wünschte mir sonst gar nichts, als dass ihr alle bei uns währt, da dürft ihr euch nicht so plagen und auch nichts für die Herrschaft zu zahlen, weil alles frei ist. Keinen Beamten und so Landrichter gibt es nicht. [...] Jetzt muss ich mein Schreiben beschliessen. Lebet wohl, und verbleibe mit kindlicher Hochachtung Euer dankbarer Sohn Beno Daxl.

Zit. nach: P. Fried (Hg.), „Hier isst man anstatt Kardoffln und Schwarzbrodt Pasteten ...“. Die Deutsche Überseewanderung des 19. Jahrhunderts in Zeitzeugnissen. Augsburg 2000, 103-106.

**Brief 3: Wilhelm Hübsch wurde 1804 in Weinheim geboren und studierte Jura. 1833 wanderte er in die USA aus, wo er sich in Little Mabelle bei Littlerock niederließ. Von dort aus schrieb er 1834 an seine Eltern.**

Liebe Eltern! Ich habe Ihnen in meinem Brief vom 6ten April von meinen glücklichen Fortschritten und von meinen noch glücklicheren Aussichten erzählt. Die glücklichen Aussichten auf diesen Herbst sind ganz total vernichtet, und die günstigen Fortschritte, die ich gemacht hatte, gingen auch noch schleifen, wenn ich mich nicht sogleich auf die Socken machte und wieder zu Ihnen käme; ich müßte in Angst seyn, später das Reisegeld aufreiben zu können, geschweigen, daß ich einen Kreuzer mit retour brachte. Hören Sie also: die Saat stand recht schön da, da überfällt uns alle vier fast innerhalb 3 Tagen das Fieber; das Unkraut, welches hier in den Plantagen mannhoch wird, muß in der Mitte Juni und später noch einmal mit dem Pflug vertilgt werden; dies war die Zeit, wo wir alle krank und keines für Herbeyholen eines Schlucks Wasser geschweige denn für eine ernstlichere Arbeit tauglich war. [...] Das End vom Lied ist, daß das Unkraut unvertilgbar Herr geworden, ich statt der 600 bushel [Buschel: ca. 35 Liter] kaum 100 Welschkorn [Mais] mache und das übrige im gleichen Verhältnis, so daß die Branntweimbrennerey, Viehfettmacherey und überhaupt die Geldmacherey gänzlich im Dreck liegt. [...] denn ich reise ab, so wie ich meine Versteigerung vollzogen habe.

Während meiner Krankheit habe ich hinlänglich Muße gehabt, meine Lage genau zu erwägen; die Beweggründe, welche mich hierher trieben, waren 3: 1) die Neugierde, das unbekannte Land kennen zu lernen 2) die Überzeugung, daß durch politische Verhältnisse meine Familie früher oder später möchte gezwungen werden, hier ein Asyl zu suchen und 3) die Aufmunterung von Heintze, Stehberger, Treffurt und anderen, welche thaten, als kämen sie mir schon auf den Socken nach. [...] Ich habe deshalb [...] Entschluß gefaßt, so bald wie thunlich alle meine Habseligkeiten zu versteigern und so leicht als möglich von hier wegzureisen. Ich bleibe den nächsten Sommer in Weinheim, Verfasse eine Beschreibung, welche ohne Zweifel bey der Auswanderungslust Abgang finden wird, und besuche meine Geschwister der Reihe nach, den darauf folgenden Winter lasse ich mir Arbeit von einem tüchtigen Advokat in Mannheim für gute gesetzliche Bezahlung geben, [...] – es läßt mich nicht ruhen und nicht rasten – ich will und muß auf eignen Füßen stehen, wenn ich wieder hinauskomme. Möglich, daß die Regierung unterdessen die Nothwendigkeit einer Auswanderungsförderung des plebs erkannt hat, wobey mir auch eine Anstellung blühen könnte.

Zit. nach: W. Helbich (Hg.), „Amerika ist ein freies Land ...“. Auswanderer schreiben nach Deutschland. Darmstadt/Neuwied 1885, 209-213.

- Lies dir zunächst den Informati- onstext zum Thema „Auswande- rung im 19. Jahrhundert“ durch.
- Fasse den Inhalt der drei Briefe kurz mit eigenen Worten zusam- men und benenne das gemeinsa- me Thema. Formuliere dazu eine Frage, auf die die drei Texte eine Antwort geben können.
- Vergleiche die drei Briefe nun und beantworte die folgenden Fragen a-f. Begründe deine Ant- worten mit Aussagen aus den Tex- ten. Verwende dazu den unten ab- gedruckten Raster.
  - a. Welcher Auswanderer war (nicht) erfolgreich?
  - b. Welche Voraussetzungen müs- sen (aus der Sicht der Auswan- derer) erfüllt werden, um er- folgreich zu sein?
  - c. Welche Schwierigkeiten wer- den genannt?
  - d. Wie werden die USA beschrie- ben?

	Brief 1	Brief 2	Brief 3
(nicht) erfolgreich			
Voraussetzungen			
Schwierigkeiten			
USA (Beschreibung)			
Gründe für Auswanderung			
Push- und Pull-Faktoren			

- e. Welche Gründe für das Auswandern werden genannt?
- f. Welche Push- bzw. Pull-Faktoren, die in M1 genannt werden, findest du auch in den drei Briefen? Werden darüber hinaus noch weitere genannt?
- Wähle einen Brief aus und formuliere drei Fragen, die du dem Autor stellen möchtest.

**Baustein 2: Bildinterpretation**

Neben dem Umgang mit schriftlichen Quellen stellt die Bildinterpretation einen wesentlichen Bereich der zu erwerbenden Rekonstruktionskompetenz dar. Im Unterricht werden oft Bildquellen verwendet, allerdings muss der richtige Umgang mit den Lernenden regelmäßig trainiert werden, um einen Nutzen im Sinne des kompetenzorientierten Unterrichts daraus zu ziehen (vgl. Kühberger 2013:42f.). „Richtig ausgewählt, gewähren sie wegen ihrer leichteren ‚Lesbarkeit‘ erste Einblicke in historische Sachverhalte und Abläufe, wo schriftliche Quellen aufgrund ihrer oft größeren Komplexität jüngere Schülerinnen und Schüler vielfach noch überfordern.“ (Bergmann/Schneider 2011:245) Bildquellen dürfen jedoch nicht zur „Anschauung der Wirklichkeit missbraucht werden“, sie sind „Repräsentanten der Wirklichkeit“ (Pandel 2007:173). Diese Differenz ist für den Erkenntnisprozess grundlegend.

- Schildere deinen ersten Eindruck. Welche Gefühle werden



C.W. Hübner (1814–1879) [deutscher Maler der Romantik], *Die Auswanderer (Abschied der Auswanderer von ihrer Heimat)*. Öl auf Leinwand, 127 × 163,5 cm, 1846. <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7b/Bilderrevolution0349.jpg> [20.03.2017].

- durch dieses Bild bei dir geweckt? Welche Gedanken gehen dir beim Betrachten durch den Kopf?
- Beschreibe jetzt das Bild möglichst genau und benenne möglichst viele Details, die du erkennen kannst.
- Beantworte folgende Fragen und begründe deine Antwort:
  - a. Für wen könnte dieses Bild möglicherweise gemalt worden sein?
  - b. Was wollte der Maler möglicherweise damit bezwecken?
  - c. Welche Wirkung könnte beim zeitgenössischen Betrachter erzielt werden?
- Diskutiere nun die Frage, ob dieses Bild (bzw. der dargestellte Inhalt) deiner Meinung nach glaubwürdig erscheint. Verwende dazu dein bisher erworbenes Wissen über die Auswanderung im 19. Jahrhundert (Baustein 1).
- Beurteile abschließend die Frage, inwieweit das Bild (bzw. der dargestellte Inhalt) auch heute noch aktuell ist.
- Suche im Internet oder in einer Zeitung ein aktuelles Foto, das deiner Meinung nach thematisch zu dem Bild aus dem 19. Jahrhundert passt. Begründe deine Auswahl und sammle mög-

lichst viele Angaben zu dem Foto. Wer hat es wann wo aus welchem Grund gemacht?

### Baustein 3: Oral History – Flüchtlinge erzählen

„Unter Oral History wird sowohl die Produktion als auch die Bearbeitung mündlicher Quellen im Rahmen der Zeitgeschichtsforschung verstanden.“ (Kaminsky 2011:483) In diesem Sinne sollen die SchülerInnen im vorliegenden Baustein zunächst mündliche Quellen bearbeiten, bevor sie im darauf folgenden Baustein selbst mündliche Quellen produzieren.

Ziel dieses Bausteins ist es, unterschiedliche (aktuelle) Flüchtlingsbiografien kennenzulernen und die Quellen hinsichtlich der genannten Fluchtgründe zu vergleichen, um so einen differenzierten Einblick in die komplexe Problematik zu erhalten. Ähnlich wie bei „klassischen“ schriftlichen oder bildlichen Quellen darf man auch bei erzählten Lebenserinnerungen nicht die Beschreibung der historischen Wirklichkeit erwarten (vgl. Kaminsky 2011:485).

Im Internet finden sich zahlreiche Erzählungen von Flüchtlingen als Video, in gedruckter Form und sogar auf einer Handy-App (beispielsweise <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlinge-erzaehlen.html>, <http://www.ardmediathek.de/tv/EinMomentDerBleibtWenn-F1%C3%BCchtlinge-e/Thema?documentId=31952412> oder <http://kinder-auf-der-flucht.de/> [13.03.2017]). Diese verschiedenen Varianten bieten sich – neben den in Baustein 1 genannten – als Differenzierungsmöglichkeit an, da sie

sich in Komplexität und Länge unterscheiden. In den meisten Quellen sprechen die Flüchtlinge auch über ihre neue Heimat, das Thema Integration und ihre Wünsche für die Zukunft, weswegen sich dieser Baustein für eine Weiterarbeit in diese Richtung anbietet.

- Lies dir zunächst die Erzählung aufmerksam durch und fasse den Inhalt mit eigenen Worten kurz zusammen.
- Arbeite anschließend die genannten Fluchtgründe heraus und ordne sie – falls möglich – den Push- und Pull-Faktoren zu, die du bereits kennengelernt hast (Baustein 1).
- Formuliere nun drei Fragen, die du dem Erzähler/der Erzählerin gerne stellen würdest.
- Stellt eure Ergebnisse in der Klasse vor und diskutiert abschließend Ähnlichkeiten und Unterschiede. Sammelt gemeinsam alle Push- und Pull-Faktoren, die in den Erzählungen genannt werden.

### Baustein 4: Oral History – Zeitzeugeninterview

Im letzten Baustein sollen die SchülerInnen selbst Oral-History-Interviews durchführen; sie schaffen also selbst historische Quellen zum Thema „Migration“. Einerseits ist davon auszugehen, dass viele SchülerInnen selbst bzw. Familienmitglieder einen Migrationshintergrund aufweisen, andererseits ist das Interesse von Lernenden an ihrer eigenen Familiengeschichte groß. Jeder (auch unbewusste) Zwang, die eigene oder familiäre Migrationsge-

schichte in der Klasse zu präsentieren, muss jedoch vermieden werden (vgl. Kühberger/Windischbauer 2013:145). Es ist deswegen auch ohne Weiteres möglich, andere Personen außerhalb des engeren Familienumfeldes zu interviewen.

Methodische Grundlagen zur Vorbereitung und Durchführung des Interviews müssen den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld vermittelt werden, um eine Überforderung der InterviewerInnen und der interviewten Person möglichst zu verhindern (vgl. Kaminsky 2011:490f., Kühberger/Windischbauer 2011:138f.)

In einer ausführlichen Reflexionsphase soll dem Umstand Rechnung getragen werden, dass die Interviews nicht nur historische Quellen sind, sondern auch Erzählungen über die Vergangenheit, die man dekonstruieren kann (vgl. Kühberger/Windischbauer 2011:138).

- Einigt euch in der Gruppe (2-3 Personen) auf eine Person, die ihr zum Thema „Migration“ interviewen wollt.
- Überlegt anschließend, wie ihr den ersten Kontakt zu der Person aufnehmt und wie ihr sie über euer Vorhaben informiert.
- Welche technischen Geräte (z.B. Handy) braucht ihr, um die Interviews in guter Qualität aufnehmen zu können?
- Sammelt nun in der Gruppe maximal 10 Fragen, die ihr eurem/eurer InterviewpartnerIn stellen wollt. Auf die Fragen soll euer Gegenüber ausführlich antworten können – vermeidet Ja/Nein-Fragen! Orientiert euch dabei an den Fragen aus Baustein 3.

**Checkliste zur Durchführung eines Oral-History-Interviews:**

	Wir haben sowohl den Fragenkatalog als auch das Aufnahmegerät dabei.
	Wir begegnen unserem Interview-Partner/unsere Interview-Partnerin freundlich und respektvoll.
	Wir wählen einen ruhigen, ungestörten Raum für die Befragung.
	Wir informieren unseren Interview-Partner/unsere Interview-Partnerin: Was ist das Thema des Projektes? Was soll mit dem Interview geschehen? Wie lange soll das Interview dauern?
	Wir nehmen zu Beginn folgende Informationen auf Band auf: Name des Interviewers/der Interviewerin, Name des/der Befragten, Ort der Befragung, Datum.
	Wir beginnen mit einer sehr offenen Frage und lassen den Befragten/die Befragte erzählen. Wir fragen erst später nach.
	Wir fragen unseren Interview-Partner/unsere Interview-Partnerin, ob er/sie Fotos, Briefe oder andere Dinge aus der Zeit hat, die er/sie uns zur Verfügung stellen kann (und die wir natürlich wieder unversehrt zurückbringen).
	Wir bedanken uns am Ende für die Bereitschaft des/der Befragten, aus seiner/ihrer Vergangenheit zu erzählen.

**Auswertung des Oral-History-Interviews:**

- Reflexion: Sprecht in der Gruppe über folgende Fragen und macht euch Notizen:
- Wie ist es uns vor, während und nach dem Interview ergangen (Nervosität, Betroffenheit ...)?
- Welche Probleme gab es (z.B. Technik)? Wie konnten sie gelöst werden?
- Was beeindruckt uns an der Erzählung über die Vergangenheit? Was finden wir interessant? Warum?
- Was finden wir befremdend oder komisch? Warum?
- Welche Gefühle löst die Geschichte in euch aus? Welche Gründe gibt es dafür?
- Finden wir den/die Zeitzeugen/Zeitzeugin sympathisch oder unsympathisch? Was könnten die Gründe dafür sein? Welchen Einfluss könnten diese Gefühle auf unsere Wahrnehmung der Erzählung des/der Zeitzeugen/Zeitzeugin haben?
- Hört euch das Interview nun gemeinsam (mehrmals) an und bringt den Inhalt in eine übersichtliche Form.
- Überlegt nun, wie ihr das Gehörte am besten euren MitschülerInnen präsentieren könnt (z.B.: Powerpoint-Präsentation, Plakat, Podcast ...).

**LITERATUR**

- K. BERGMANN, Multiperspektivität, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus 2007, 65-77.
- K. BERGMANN/G. SCHNEIDER, Das Bild, in: H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus 2011, 225-268.
- H. BUNTZ, *Migration in der Geschichte. Ein Arbeitsbuch für den Unterricht*. Schwalbach am Taunus 2014.
- U. KAMINSKY, Oral History, in: H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus 2011, 483-499.
- C. KÜHBERGER, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung*. Innsbruck-Wien-Bozen <sup>3</sup>2015.
- C. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach am Taunus 2013.
- D. LANGE, Migrationsgeschichte lernen, in: *Praxis Geschichte* 4 (2003), 4-10.
- H.-J. PANDEL, Bildinterpretation, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus 2007, 172-187.
- G. SCHNEIDER, Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, in: H.-J. PANDEL/G. SCHNEIDER (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus 2011, 15-44.

# Historische Sozialkunde

## Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

### 1/2016: Historisches Lernen mit Konzepten

KÜHBERGER Christoph: Editorial | HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Historisches und politisches Lernen mit Konzepten | AMMERER Heinrich: Oben und unten: „Macht“ und „Herrschaft“ im konzeptorientierten Unterricht | BUCHBERGER Wolfgang: Perspektivität – ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht | MÖRWALD Simon: Multiperspektivität und Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht | KIRCHMAYR Wolfgang/MATTLE Elmar: Leben in, mit und von der Natur – Das Konzept „Lebens- und Naturraum“

### 4/2014: Empirische Geschichtsdidaktik Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen

FUCHS Eduard/KÜHBERGER Christoph: Editorial | AMMERER Heinrich: Einfühlsame KanadierInnen, kritische ÖsterreicherInnen? Eine vergleichende interkulturelle Pilotstudie zum Geschichtsbewusstsein | NEUREITER Herbert: Möglichkeiten und Grenzen des Generierens quantitativer Daten aus qualitativen Daten | HOFMANN-REITER Sabine: Zeitverständnis am Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe. Ergebnisse einer empirischen Studie | MITTNIK Philipp: Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Analyse der Reifeprüfungsaufgaben an Wiener AHS | BERTRAM Christiane: Von der Vergangenheit erzählen oder historisches Denken lernen? Zeitzeugenbefragungen im Geschichtsunterricht | NEUREITER Herbert/FUCHS Eduard: Glossar

### 2/2012: Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive

HELLMUTH Thomas/KÜHBERGER Christoph: Editorial | AMMERER Heinrich: Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie der Geschichtsdidaktik | VAN NORDEN Jörg: Der narrative Konstruktivismus als Paradigmenwechsel | HELLMUTH Thomas/JURJEVEC Hanna: Instruktion und Konstruktion. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik | KALCSICS Katharina: Subjektive Konzepte und ihre Rolle im Unterricht | HOFMANN Sabine: Kind und Zeit – Überlegungen zur Entwicklung des Zeitkonzepts

#### Fachdidaktik:

KÜHBERGER Christoph: Geschichte schreiben – Ansätze einer subjektorientierten Geschichtsdidaktik

### 1/2008: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume (IWK)

KÜHBERGER Christoph: Editorial | KÜHBERGER Christoph: Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht | SONDEREGGER Arno: Kulturräume Afrikas, Kulturraum Afrika? | SCHICHO Walter: Wirtschaftsräume in historischer Perspektive

#### Fachdidaktik:

ÖHL Friedrich: Internationale Wirtschafts- und Kulturräume – IWK | KÜHBERGER Christoph: Gibt es den Orient?

**Hefte 2008–2014 = € 5,- / Heft 2016 = € 6,-**  
**Alle 4 Hefte im Paket zum Sonderpreis von € 16,-**  
**Preise zuzügl. Versandkosten**



# ÖGL – Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie

Heft 1/2017:

## Fachdidaktik

Stefan Kramer/Sabine Zelger

**Politik und Theater im Literaturunterricht**  
Schwerpunkte am Fachdidaktischen Zentrum  
Deutsch in Wien

Hajnalka Nagy

**Literarische Bildung im Kontext von  
Globalisierung und Migration**  
Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema  
„Weltliteratur“ und dessen Konsequenzen

Felix Magnus Bergmeister/Herbert Pichler/  
Christiane Hintermann

**Perspektiven eines zukunftsfähigen  
GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von  
Krisendiskurs, Superkomplexität,  
Postfaktizität und Kontingenz**

Thomas Hellmuth

**Geschichtsdidaktik heute**  
Von der Abbilddidaktik zur wissenschaftlichen  
Disziplin

Alois Ecker

**Prozessorientierte Geschichtsdidaktik**

Klaus Edel

**Mediendidaktik**

Buchbesprechungen



**Sonderpreis: Einzelheft = € 5,-** (zuzügl. Versandkosten)  
für Bezieher von Publikationen des Vereins für Geschichte und Sozialkunde

Bestellungen an:

**Institut für Österreichkunde**

Hanschgasse 3/Stiege 4/Top 1046, A-1010 Wien, Tel. ++43/1/512 79 32

e-mail: [ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at](mailto:ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at), <http://oesterreichkunde.ac.at>