

Aufsatz im Rahmen des Comenius-Projektes EuroCoMi und der entsprechenden
Veröffentlichung
Thema: Multiperspektivität

Multiperspektivität als wesentliche Grundlage historischen Denkens¹

Inzwischen gilt es fast als ein Zauberwort: Multiperspektivität. In den verschiedensten Zusammenhängen hört und liest man von der Notwendigkeit, unterschiedliche oder gar konträre Perspektiven einnehmen und beurteilen zu können, nicht zuletzt, um sich in einer pluralistisch geprägten Gesellschaftsordnung zurechtzufinden. Auch für das zusammenwachsende Europa scheint dieser Begriff somit eine zentrale Bedeutung zu gewinnen, will man die unterschiedlichen Nationen, die sich im Rahmen der EU auf die Suche nach gemeinsamen Zielen und Wegen machen, in ihren Interessen und Motiven besser verstehen.

So liegt es auf der Hand, dass die Projektgruppe des EuroCoMi-Projektes gleich zu Beginn ihrer Arbeit diesen Begriff als eine wesentliche „didaktische Strategie“ neben dem „entdeckenden Lernen“, der „Problemorientierung“ und „schüleraktivierenden neben klassischen lehrerzentrierten Methoden“ auf die Agenda setzte². Allein über die Zusammensetzung der Teilnehmer aus vier Nationen (Polen, Niederlande, Italien und Deutschland) waren bereits verschiedene Perspektiven im Raum, die Multiperspektivität schon während des Arbeitsprozess praktizierten. An dieser Stelle würde Klaus Bergmann – wie noch auszuführen sein wird - von Kontroversität und Pluralität sprechen.³

Ein zweiter Grund, die Multiperspektivität als zentrale Kategorie zu berücksichtigen, lag für die Projektgruppe im Thema des Projektes: Migration als eine prägende Konstituente für die europäische Geschichte. Migration betrifft ja nicht nur die Motive und Interessen der Migranten selbst, sie betrifft vielmehr auch deren Wahrnehmung bei den sogenannten „Einheimischen“ der Zielländer bzw. den „Zurückgebliebenen“ in den „verlassenen“ Ländern. Hier spricht Bergmann von Multiperspektivität in einem engeren Sinne, verstanden als die Erfahrungen und Wahrnehmungen der verschiedenen Zeitzeugen⁴.

Der entscheidende Grund für die Heraushebung dieses Terminus bleibt aber ein fachdidaktischer. Von Anfang an war es allen Projektpartnern wichtig, Referendaren⁵ Unterrichtshilfen an die Hand zu geben, die verschiedene Sichtweisen zu ein und demselben Thema berücksichtigen und letztlich auch der eigentlichen Zielgruppe, den Schülern, durch entsprechenden Unterricht eigene Urteile, Positionen und Meinungen - historisch begründet! - zu ermöglichen.

Dieser Aufsatz versucht in vier Schritten in die wichtigsten Thesen des Ansatzes einzuführen:

¹ Dieser Aufsatz befasst sich speziell mit der Multiperspektivität als Teilaspekt historischen Denkens. Eine allgemeine Einführung in geschichtsdidaktische Grundlagen und speziell in den Terminus Historisches Denken erfolgt an anderer Stelle.

² Vergleiche hierzu die Arbeitsergebnisse des Projekt-Treffens in Tübingen vom 23. - 25. 11. 2006

³ Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 29/30.

⁴ Ebda., S. 29, und unten, Kapitel 2.

⁵ Im Folgenden ist mit Referendar, Schüler usw. auch die weibliche Form gemeint.

Zunächst wird eine geschichtstheoretische Begründung zeigen, dass bereits das Tun des Fachwissenschaftlers wesentliche Züge der Multiperspektivität in sich trägt. Anschließend werden Schlussfolgerungen für die Fachdidaktik gezogen, wobei als Exkurs die enge Verwandtschaft zum Terminus Narrative Kompetenz kurz angerissen wird. Abschließend geht es um konkrete Umsetzungsvorschläge für den Unterricht, auch unter Einbeziehung der Ergebnisse, die ein Referendarsteam innerhalb des EuroCoMi-Projektes entwickelt und vorgestellt hat.

1. Die geschichtstheoretische Begründung der Multiperspektivität

„Die Idee der Multiperspektivität ist aus der Geschichtstheorie, der Reflexion des Tuns der Historikerinnen und Historiker, ableitbar.“⁶

So eröffnet Klaus Bergmann seine geschichtstheoretische Begründung des Ansatzes und formuliert als Ausgangspunkt die Prämisse, dass „Zeugnisse (...) immer perspektivische Brechungen (...) und nicht die objektive Spiegelung einer vergangenen Wirklichkeit“ sind⁷. Daraus lässt sich das weitere Tun des Historikers plausibel ableiten.

In der Phase der Heuristik geht es zunächst darum, möglichst alle einschlägigen Zeugnisse zu finden. Bereits hier taucht der Begriff der Multiperspektivität auf, da es darum geht, verschiedenste „Richtungen“ zum Sachverhalt, zur Fragestellung etc. in den Blick zu nehmen. Bodo von Borries plädierte in diesem Zusammenhang 1983 für einen **engen Begriff der Multiperspektive**, den Bergmann hier übernimmt und präzisiert als die „aus der unmittelbaren Erfahrung hervorgehende **Wahrnehmung der Zeitgenossen**“⁸.

Der Phase der Heuristik schließt sich der Prozess der (Quellen-)Kritik an, der den „Wahrheitsgehalt der in den Quellen enthaltenen Wahrnehmungen und Aussagen“⁹ hinterfragt, um abschließend eine in sich stimmige Interpretation zum Sachverhalt zu ermöglichen (**Phase der Interpretation**). In diesem Zusammenhang wird auch von einem „**narrativen Konstrukt**“ oder der „**historischen Sinnbildung**“ (Jörn Rüsen) gesprochen¹⁰.

Ist dieser Forschungsprozess erst einmal abgeschlossen, bedeutet das noch lange keinen Abschluss für das jeweilige Thema. Denn das, was jetzt folgt, ist ein weiterführender Prozess, der neue Fragen zum jeweiligen Thema aufwirft, vorliegende Ergebnisse bestätigt, kritisiert oder gar verwirft, um so einen neuen Forschungsprozess anzustoßen. Auch hier geht es um Perspektivität, diesmal die verschiedenen Sichtweisen der Historiker, oder – mit den Worten Bergmanns – um die „**Deutung historischer Sachverhalte durch Nachgeborene**“. Diese Form definiert Bergmann als **Kontroversität** und führt als wichtigste Beispiele der vergangenen Jahre für die deutsche Forschung die „Fischer-Kontroverse“, den „Historikerstreit“ oder die „Goldhagen-Kontroverse“ ins Feld.¹¹

Die dritte Form von Perspektivität definiert man als **Pluralität**. Hier geht es um die „**Orientierungen (= Einstellungen) derjenigen, die sich mit den Wahrnehmungen der Zeitgenossen und den Deutungen der Nachgeborenen auseinandersetzen**“¹². Dies betrifft folglich alle, die sich mit historischen Themen beschäftigen, unabhängig davon, wie, wo und

⁶ Bergmann, a.a.O., S. 25

⁷ Ebda., S. 26.

⁸ Ebda., S. 29.

⁹ Ebda., S. 26.

¹⁰ Ebda., S. 27.

¹¹ Ebda., S. 28/29. Auf eine Einführung in diese in der Literatur gut aufgearbeiteten Kontroversen wird hier verzichtet.

¹² Ebda.

zu welchem Zweck, denn Pluralität nimmt die jeweilige Meinung, den jeweiligen Standpunkt, der aus dieser Beschäftigung mit „Geschichte“ resultiert, in den Blick.

An dieser Stelle wird häufig ein Haupteinwand laut: Ist Geschichte dann willkürlich, nur abhängig von der persönlichen Sicht, ist quasi alles relativ? Das bedeuten die obigen Ausführungen keineswegs. Es geht vielmehr darum, jede Darstellung von Geschichte zu hinterfragen hinsichtlich ihrer „**narrativen Triftigkeit**“¹³, um dadurch eine unreflektierte Übernahme der jeweiligen Standpunkte zu vermeiden – eine in der Tat anspruchsvolle Zielsetzung in einer zu rasantem Konsum neigenden Gesellschaft. Bergmann zitiert hier Rüsen, der von einer ständigen „Perspektivenerweiterung durch Standpunktreflexion“ spricht¹⁴, und ergänzt, dass es immer darum gehen sollte eine „naive Wissenschaftsgläubigkeit ab(zu)bauen“¹⁵. Dass dies umso mehr für die Fülle an Geschichtsdarstellungen in den verschiedenen Medien und den kaum noch überschaubaren Markt an historischen Romanen gilt, liegt auf der Hand. Gerade hier werden oft Geschichtsbilder transportiert, die mehr als fragwürdig sind. An dieser Stelle anzusetzen und zu kritischer Wahrnehmung und Beurteilung zu befähigen stellt damit eine Kernaufgabe modernen Geschichtsunterrichts dar.

2. Geschichtsdidaktische Folgerungen

„Geschichte „an sich“ gibt es nicht, sie wird immer aus einer bestimmten Perspektive wahrgenommen und überliefert. (...) Dementsprechend müssen auch Schüler lernen, Quellen immer im Hinblick auf deren Standortgebundenheit zu befragen.“¹⁶

Diese Aussage Melanie Salewskis schlägt eine Brücke zwischen der geschichtstheoretischen Begründung der Multiperspektivität und den daraus resultierenden Forderungen der Geschichtsdidaktik. Dabei fällt auf, dass sie in ihrem Artikel vor allem auf die Quelleninterpretation abhebt, die nur dann sinnvoll erscheine, wenn sie mehrere Perspektiven berücksichtige. Dieser Forderung kommt der Geschichtsunterricht schon seit längerem nach. Als problematisch zeigt sich dabei, dass man zu vielen historischen Personen und Gruppen oft keine entsprechenden Quellenbestände besitzt, seien es die – schriftunkundigen - Unterschichten verschiedener Epochen, sei es der kaum tradierte politische Gegner bestimmter Zeiten, um nur zwei Beispiele zu nennen. Hier erschöpft sich der Ansatz der Multiperspektivität und verweist auf Handlungsmuster aus dem Bereich der narrativen Kompetenz¹⁷. Für Klaus Bergmann geht es jedoch um mehr: Er möchte den Schülern zunächst über die Erarbeitung verschiedener Quellen möglichst viele Denkweisen, Wertvorstellungen, Interessen, Mentalitäten etc. vor Augen führen, um ihnen so zu ermöglichen, jeweils aus der Sicht der Betroffenen „sehen“ und „denken“ zu lernen¹⁸. Ziel ist

¹³ Vgl. hierzu die Ausführungen Michele Barricellis in: Ders.: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2005, hier S. 76ff. Auf die Thesen Barricellis wird im Exkurs, der engen „Verwandtschaft“ zwischen Multiperspektivität und narrativer Kompetenz, noch näher eingegangen.

¹⁴ Bergmann, a.a.O., S. 29.

¹⁵ Ebda., S. 41.

¹⁶ Salewski, Melanie: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2006, S.128.

¹⁷ Vgl. hierzu Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik.

3. Auflage Seelze-Velber 2004, S. 69ff. Auf seinen methodischen Vorschlag, Schüler selbst für solchen „Leerstellen“ Quellen verfassen zu lassen, zum Beispiel Auswandererbriefe, Tagebücher oder ähnliches, sei hier nur verwiesen, da es in den Umsetzungsbereich der Narrativen Kompetenz gehört.

¹⁸ Bergmann, a.a.O., S. 53.

es dabei, die „Perspektive der Täter wie der Opfer einnehmen“ zu können¹⁹, sich so „in fremde Zeiten hineinzusetzen“ und „aus dieser hypothetisch argumentieren [zu] lernen“²⁰. Dabei geht es aber nicht um ein bloßes Kennenlernen fremder Zeiten, Gruppen und Individuen, es geht vielmehr um ein **Beurteilen des jeweiligen Verhaltens**. Und gerade hier setzen Kritiker an, indem sie auf die Gefahr hinweisen, dass Schüler möglicherweise zu unhistorischen, anachronistischen Ergebnissen und Urteilen angehalten werden könnten. Die Gefahr besteht in der Tat, wenn man nicht ausreichend die verschiedenen Schülerpositionen und -ergebnisse reflektiert und versucht, sie aus der jeweiligen Zeit heraus zu bewerten und sie hinsichtlich ihrer historischen Plausibilität hinterfragt. Erneut geht es um das, was oben bereits als narrative Triftigkeit eingeführt wurde und wieder auf Kernsätze der narrativen Kompetenz verweist.

Bergmann selbst sieht eine weitere Gefahr: Es geht nicht darum, über das Verständnis historischen Handelns die Ziele und Motive der Handelnden und die jeweiligen Ergebnisse zu rechtfertigen – „Verständnis bedeutet nicht Einverständnis“²¹! Ziel soll es vielmehr sein, mit den Schülern eine „Stufenfolge des Urteilens“ zu erarbeiten und zu erlernen. Bergmann unterscheidet dabei die Schritte Konstatieren (quasi die inhaltliche Komponente einer Quelle), Deuten (Interpretationsebene) und Werten (Beurteilung aus der Zeit heraus, aber auch aus der Gegenwart). Dabei spielt es eine zentrale Rolle, nicht vorschnell zu verurteilen, sondern zunächst nach den Wertmaßstäben der jeweiligen Zeit zu fragen. Anders ausgedrückt: Die historische Tat lässt sich erst dann **verurteilen**, wenn „das historische und das heutige Urteil zusammenfallen“²². Natürlich bedeutet das keineswegs, dass man aus heutiger Position unmenschliches Verhalten früherer Epochen einfach stehen lässt. Hier bietet es sich vielmehr an, die Entwicklung der Einstellungen zu thematisieren, die es mit sich bringt, dass früher „selbstverständliches“ Verhalten, nehmen wir als Beispiel die Hexenprozesse, heute allgemein als Verbrechen gewertet werden. Dabei sollte man – nach Bergmann – immer vom pauschalen Verurteilen abrücken, es sei denn, die Zeit selbst nimmt diese Prozesse schon als verbrecherisches Verhalten war.

Folgt man diesem Gedankengang, wird der **Kern der Multiperspektivität**, ihr Hauptertrag, schnell deutlich: Der Geschichtsunterricht schult auf diese Weise **eigenes Urteilen und eigene Meinungsbildung**. Die Schüler lernen über die einzelnen Schritte des Interpretierens und des Urteilens eigene wie fremde **Klischees** zu entlarven, ein **vorschnelles Ab- und Verurteilen zu vermeiden** und eine eigene, **begründete Position zu beziehen**. Schließlich geht es um den Erwerb von „Toleranz gegenüber dem Toleranzwürdigen“, im Gegenzug aber auch um ein „Recht auf Intoleranz gegenüber jenen, die diese Idee“ – gemeint ist eine „Idee gesellschaftlicher Sittlichkeit“ – verletzen“.²³

Hier wird der Geschichtsunterricht zur Ausbildung für die Gegenwart, insbesondere in einem pluralistischen, zusammenwachsenden Europa verschiedener Nationen, das nach gemeinsamen Zielen und Wertmaßstäben fragt.

3. Schnittstellen zwischen der Multiperspektivität und der Narrativen Kompetenz

In der aktuellen Forschungsdebatte über Grundlagen und Ziele des modernen Geschichtsunterrichts nimmt der Terminus Narrative Kompetenz inzwischen eine Schlüsselposition ein. Obwohl kein didaktischer, sondern ein wissenschaftstheoretischer

¹⁹ Ebda.

²⁰ Ebda., S. 61.

²¹ Ebda., S. 62.

²² Ebda., S. 63ff.

²³ Ebda., S. 64

Begriff, wird er häufig „nur“ auf einer methodischen Ebene diskutiert. Das stellt aber ein fundamentales Missverständnis dar, denn, wie Michele Barricelli, einer der Hauptvertreter dieses Forschungsbereiches, betont, „alles historische Verstehen ist (...) narratives Verstehen und *historisches Wissen ist immer narratives Wissen*“²⁴. Bei genauerem Hinsehen werden gravierende Schnittstellen zwischen Bergmanns Ansatz und Kernthesen Barricellis deutlich. Beide betonen das Hinterfragen des Zustandekommens von Geschichte, indem sie auf deren Charakter als Konstrukt, also eine bereits vorgenommene Deutung verweisen. Barricelli formuliert es noch deutlicher, indem er betont, dass nur die „gegenwärtige Repräsentation“ Wirklichkeit beanspruchen könne, nicht das Repräsentierte, die Vergangenheit²⁵. Daraus ergibt sich für ihn im Gefolge Jörn Rüsen und Hans-Georg Pandels die Notwendigkeit, sich ständig des Problems der **Fiktionalität der Darstellung von Geschichte** bewusst zu sein und sie auch den Schülern bewusst zu machen²⁶ – eine Kernforderung Bergmanns, wenn es darum geht, mit Schülern kontroverse Positionen von Historikern zu thematisieren und eine eigene Stellung zu beziehen.

Konkret heißt das, den Schülern zu verdeutlichen, dass es nicht um die eine Darstellung geht, die berichtet, wie etwas wirklich gewesen ist, sondern wie diese – vergangene – „Wirklichkeit“ von jemandem gesehen wird bzw. wurde, beispielsweise „Burckhardts Bild der Renaissance“ anstelle der „Renaissance, wie sie wirklich war“. Es gilt folglich nach der **„Narrativen Triftigkeit“**, der Glaubwürdigkeit und dem Sinngehalt von historischem Erzählen – und Erzählern! - zu fragen²⁷. Josef Memminger spricht an dieser Stelle von der enormen „Bedeutung einer reflektierenden Auswertung und Überprüfung der Unterrichtsergebnisse, die eine Verfälschung und unhistorisches Fantasieren eindämmen sollen“²⁸. Hier trifft man auf Bergmanns zentrale These, die Schüler dazu zu befähigen, historisch zu **beurteilen**, nicht ahistorisch bzw. anachronistisch und pauschal zu **verurteilen** – eine weitere wichtige Gemeinsamkeit zwischen Multiperspektivität und Narrativer Kompetenz.

Auch die konkreten Umsetzungsvorschläge Barricellis verdeutlichen sehr schnell weitere wichtige Berührungspunkte beider Termini. Er differenziert zwischen vier verschiedenen Stufen für den Erwerb narrativer Kompetenz:

1. Bereits der **„Erzählakt Nacherzählen“** einer vom Lehrer vorgetragene(n) Haupterzählung zeigt den Schülerinnen und Schülern ihre eigene **Standortgebundenheit anhand ihrer unterschiedlichen Ergebnisse**, Schwerpunkte und Assoziationen. Allerdings, so Barricelli, fördere dieser Erzählakt nur bedingt „die Ausbildung narrativer Kompetenz“.
2. Anders verhält es sich mit dem **„Verfahren der narrativen Konstruktion“**. Hier geht es darum, aus vorbereiteten Quellen und Erzählungsexzerpten einen Fließtext zu erstellen. In dieser **Narrativierung** erkennt Barricelli ein **„Abarbeiten am dargebotenen Material“**, das bereits eine wesentliche **Transformationsleistung** mit sich bringe.
3. Am bekanntesten dürfte das **„perspektivische Umerzählen“** sein, das vor allem in der Didaktik des Deutschunterrichts mehrfach untersucht wurde und dem mehrere Eigenschaften unbestritten zugeordnet sind: **Multiperspektivität und Erfahrungen**

²⁴ Barricelli, Michele: „The story we’re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2008, S. 140 – 153; hier S. 141 (kursiv im Original).

²⁵ Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2005, S. 30

²⁶ Ebda., S. 53ff.

²⁷ Ebda., S. 76.

²⁸ Memminger, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben zwischen Funktionalität und Faktizität. Schwalbach/ Ts. 2007, S. 17.

über Identität und Alterität²⁹ nicht zuletzt durch einen Rollentausch. Dabei legt der Autor großen Wert darauf zu differenzieren: „Nicht „wie der andere denken“, nicht „mit den Augen des anderen sehen“, sondern *mit den eigenen Augen anderes sehen und anders sehen lernen*, könnte eine realistische Zielperspektive sein.“

4. Die höchste Ebene sieht der Autor im „**rezensierenden Erzählen**“, einer „**kriteriengeleiteten Dekonstruktion „fertig“ erzählter Geschichten**“. Hier geht es darum verschiedene Interpretationen (Geschichtsdarstellungen) hinsichtlich der vorliegenden Informationen zu prüfen: Was betont der jeweilige Interpret/ Historiker besonders? Was lässt er weg? Welcher Quelle schenkt er besonders viel Glauben usw.? Diese und ähnliche Fragen führten zu einer **Dekonstruktions- und Rezensionskompetenz** bei den Schülerinnen und Schülern, für Barricelli wesentliche Bestandteile eines – modernen – Geschichtsbewusstseins.³⁰

Man erkennt rasch, dass Barricelli hier schülerorientierte Arbeitsformen fokussiert, die Kernanliegen der Multiperspektivität aufgreifen, indem Perspektiven transparent gemacht werden, Schüler sowohl verschiedenen Perspektiven einnehmen als auch beurteilen können und so Einblicke gewinnen in die Eigenart des historischen Forschungs- und Darstellungsprozesses.

4. Konkrete Übertragung auf den Unterricht

Neben den oben aufgeführten methodischen Vorschlägen Barricellis³¹ seien abschließend für die konkrete Unterrichtsgestaltung und das vorliegende Projekt einige Thesen zur Diskussion gestellt:

- Multiperspektivität bedarf immer eines Quellenmaterials aus mindestens zwei, besser mehreren Perspektiven.
- Sie stellt verschiedene Forschungspositionen bereit, die für das jeweilige Thema zur Diskussion gestellt werden.
- Der Unterricht gibt den Schülern Raum, eigene Meinungen – historisch begründet – zu entwickeln und entsprechend vorzustellen.
- Diese Meinungen und „Urteile“ (Schülerergebnisse) müssen kritisch hinterfragt und reflektiert werden, um gemeinsam ihre Plausibilität („narrative Triftigkeit“) zu bewerten.
- Dennoch muss es möglich sein, verschiedene Positionen zu vertreten und stehen zu lassen, vorausgesetzt, sie sind „narrativ triftig“
- Die lehrerzentrierten Phasen des Unterrichts werden vom Lehrer begründet, er macht die entscheidenden Argumente für seine Position - z.B. in einem Lehrervortrag die bewertenden Passagen - transparent und lässt den Schülern genügend Raum für Fragen, auch „Zweifel“.
- Multiperspektivität schließt den dozierenden Lehrer aus, der seine Schüler zur bedingungslosen Übernahme seiner Meinung, seiner Position, seines Geschichtsbildes bewegen möchte.

²⁹ Identität und Alterität stellen zwei weitere wesentliche Termini der Fachdidaktik dar, die an dieser Stelle aber nicht näher ausgeführt werden können. Vgl. dazu Schönemann, Bernd: Identität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.) Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2006, S. 90f.

³⁰ Barricelli (2005), S. 281ff.

³¹ Für Interessierte sei hier auf die oben bereits zitierte Arbeit Josef Memmingers, a.a.O., verwiesen, der eine Fülle von Schreib- und Arbeitsformen für den Geschichtsunterricht vor- und zur Diskussion stellt

Das Ergebnis der Referendare innerhalb des Projekts berücksichtigte³² dabei als wesentliche Forderungen der Multiperspektivität das Einbeziehen ganz verschiedener Interpretationen und Definitionen des Begriffs Migration (Kontroversität), unterschiedliche Perspektiven über verschiedene Einzelschicksale und deren Ziele und Motive (Multiperspektive im engeren Sinne) und genügend Raum für die Schüler, diese Materialien abzuarbeiten und sich eine eigene – historisch fundiert begründete – Meinung zum Thema Migration zu bilden (Pluralität). Dass dabei gängige Klischees kritisch hinterfragt und ggf. korrigiert werden und Europa als ein Kontinent, der ohne Migration nicht bestehen konnte und kann, verstanden wird, erscheint mir ein zentrales Ziel des gesamten Projekts zu sein!

5. Literatur

- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2005.
- Barricelli, Michele: „The story we’re going to try and tell“. Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2008, S. 140 – 153.
- Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken. Schwalbach/Ts. 2000.
- Ders.: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 65 – 77.
- Ders.: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 91 – 112.
- Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004.
- Memminger, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben zwischen Funktionalität und Faktizität. Schwalbach/ Ts. 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 408 – 424.
- Salewski, Melanie: Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2006
- Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 3. Auflage Seelze-Velber 2004.
- Schönemann, Bernd: Identität. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.) Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/ Ts. 2006, S. 90f.

³² Vgl. das in diesem Band vorgelegte Ergebnis der Arbeitsgruppe.