



Wie man europäische Geschichte(n) erzählt

EINE
LEHRMETHODENSAMMLUNG

KATRIA TOMKO
& STEVEN STEGERS
VON EUROCLIO
Chefredaktion

MARJOLEIN DELVOU
& HANNA ZIELIŃSKA
VON DER EVENS FOUNDATION
Mitherausgeberinnen

DAVID SYPNIEWSKI
Design & Kreativleitung

Wir bedanken uns sehr herzlich bei den Mitgliedern der internationalen Expertengruppen, Eleni Christodoulou, Miquel Essomba, Julia Kushnereva and Chris Rowe, die uns bei der Auswahl dieser inspirierenden Lehrmethoden unterstützt haben.

Eine besondere Danksagung geht an die Autor*innen von *Once Upon A Time... We Lived Together* - einem gemeinsamen Projekt von Geschichtslehrerverbänden aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und darüber hinaus - für die zur Verfügung gestellten Primärquellen, die in der Methode „Die Analyse historischer Persönlichkeiten und ihre (nicht immer gleiche) Wahrnehmung“ genutzt werden. Unser Dank richtet sich auch an George Brock-Nannestad, dem wir das Verständnis des Lacerda Polychromographen verdanken, und an Quintino Lopes, dessen Forschung zu Armando de Lacerda und dem Laboratorium für Experimentelle Phonetik in Coimbra¹ eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung der Methode „Objektbiographien und wie Vergangenheiten miteinander verwoben sind“, darstellte.

¹ LOPES, Quintino (2021), *A Global Periphery. Armando Lacerda and the Experimental Phonetics Laboratory of Coimbra (1936-1979)*. Lisbon: Caleidoscópio.

Wie man europäische Geschichte(n) erzählt

Eine Initiative der Evens Foundation in Zusammenarbeit mit EuroClio. Die Erarbeitung und Verbreitung von Lehrmethoden, die junge Menschen dabei unterstützen sollen, europäische Geschichte in ihrer Komplexität, Vielfältigkeit und Transnationalität zu verstehen sowie ihre eigene Rolle darin zu entdecken.



EINLEITUNG

Historische Identitäten spielen heute eine zentrale Rolle in der Beziehung zwischen Mensch und Staat. Wenn man die Gegenwart verstehen möchte, kann man der Geschichte nicht entkommen - vor allem, wenn man in einer vielfältigen Gesellschaft lebt. Gleichzeitig wissen jedoch alle, dass die Beschäftigung mit der Vergangenheit häufiger zu gegenläufigen Interpretationen als zu breitem Konsens führt.

Wie für alle Formen von Geschichte gilt auch hier: Um europäische Geschichte zu verstehen, muss man sich auf einen kontinuierlichen Prozess einlassen. Konstruktion und Dekonstruktion stehen im Wechselspiel, genau wie Geschichtsschreibung und Geschichtsumschreibung. Wir hoffen darauf, den Beitrag von Jugendlichen zu der Erarbeitung eines kritischen Geschichtskonzepts hervorzuheben. Wir wollen ihnen die Gelegenheit bieten, sich kritisch mit der existierenden Norm auseinanderzusetzen, dass vorherrschende Geschichtsnarrative auf passive Weise rezipiert werden.

Wir glauben daran, dass die Gestaltung von Räumen, in denen die Auseinandersetzung mit dem dissonanten und häufig konfliktgeladenen Charakter europäischer Geschichte möglich ist, von großer Bedeutung ist. Es geht dabei um die Schaffung von Räumen, in dem gemeinsame Perspektiven entdeckt und Spaltungen überwunden werden können, ohne dass existierende Unterschiede aus dem Blick geraten. Die Beschäftigung mit der Geschichte eines Kontinents, der von migrierenden Kulturen und Bevölkerungen geprägt ist, kann zudem einen Einblick darin geben, wie Menschen in der Vergangenheit miteinander interagiert und gelebt haben.

Das übergeordnete Ziel von Sharing European Histories besteht darin, junge Menschen dabei zu unterstützen, den komplexen, vielfältigen und transnationalen Charakter europäischer Geschichte zu verstehen. Die Lehrmethoden-sammlung soll zudem verdeutlichen, wie jeder Mensch durch die Beschäftigung mit Geschichte das Verständnis von Europa mitgestalten kann.

Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir 2018 einen Aufruf gestartet, in dem wir Einzelpersonen und Organisationen um die Einsendung von Lehrmethoden baten, die aus oben beschriebener Perspektive europäische Geschichte vermitteln. Dieser Graswurzelansatz hat uns ermöglicht, offen für Projekte und Ideen zu sein, die reale Bedürfnisse von Pädagog*innen und Forscher*innen in diesem Themenbereich aufgreifen. In enger Zusammenarbeit mit einer internationalen Expertengruppe haben wir fünf Beiträge und zwei Projektmentor*innen ausgewählt und diese dabei unterstützt, die eingesandten Ideen weiterzuentwickeln.

Das Ergebnis? Eine Sammlung von Lehrmethoden, die von Lehrenden für Lehrende entwickelt und ausprobiert wurden. Die Methoden sind themenunabhängig gestaltet und können somit am Beispiel vieler verschiedener Themen im Geschichtsunterricht angewandt sowie an die Bedürfnisse von Pädagog*innen in ganz Europa angepasst werden.

- Geschichten als Ausdruck einer vielschichtigen Vergangenheit
- Erinnerungspraktiken und das Verständnis von Geschichte als konstruiertes Narrativ
- Objektbiographien und wie Vergangenheiten miteinander verwoben sind
- Die Analyse historischer Persönlichkeiten und ihre (nicht immer gleiche) Wahrnehmung
- Ideengeschichte zwischen Kontinuität und Veränderung

Hoffentlich werden Sie die Methodensammlung als nützlich und inspirierend empfinden. Falls Sie eigene Ideen mit uns teilen möchten, wenden Sie sich gerne an uns!

Mit besten Grüßen,
Katria, Steven, Hanna und Marjolein – Das EuroClio-Evens Foundation Team

Mehr Informationen auf
sharingeuropeanhistories.eu.

Inhaltsverzeichnis

5 Einleitung

8 Unsere Expert*innen

12 Unsere Partner

15



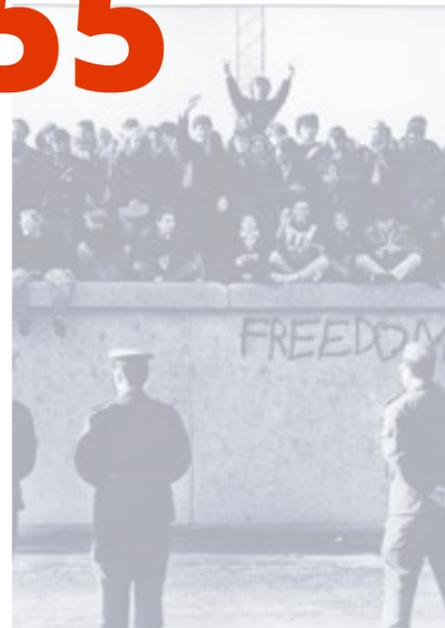
Objektbiographien und wie
Vergangenheiten miteinander
verwoben sind

31



Die Analyse historischer
Persönlichkeiten und ihre
(nicht immer gleiche)
Wahrnehmung

55



Ideengeschichte zwischen
Kontinuität und Veränderung

87



Erinnerungspraktiken und das
Verständnis von Geschichte als
konstruiertes Narrativ

103



Geschichten als Ausdruck
einer vielschichtigen
Vergangenheit

UNSERE EXPERT*INNEN

Elisabete Pereira

Elisabete Pereira ist Postdoc am Institut für Zeitgenössische Geschichte - Geschichte, Philosophie und Wissenschaftskultur (Neue Universität Lissabon, Universität Évora). Sie promovierte in Geschichte und Wissenschaftsphilosophie mit einer Vertiefung in Museologie an der Universität Évora. In ihrer Forschungstätigkeit konzentriert sie sich vor allem auf Geschichte und Kulturerbe. Ihre aktuellen Forschungsprojekte beziehen sich auf die Geschichte von Sammlungen und Museen im 19. und 20. Jahrhundert sowie auf transnationale und kulturelle Museumsgeschichte mit Fokus auf Objektbiographien und historische Unsichtbarkeit sowie auf Dekolonialisierung.

Elisabetes Lehrmethode - **Objektbiographien und wie Vergangenheiten miteinander verwoben sind** - ermutigt Schüler*innen dazu, sich mithilfe der Analyse von Museumsgegenständen „versteckten“ und miteinander verwobenen Geschichtssträngen zu nähern: Wer hat den Gegenstand gebaut oder erschaffen? Wem gehörte er? Wie wurde er genutzt und aufbewahrt? Die Analyse eines Gegenstands vereinfacht die Unterscheidung verschiedener Geschichtsepochen und ermöglicht, den geschichtlichen Kontext, in dem der Gegenstand benutzt wurde, und die gesellschaftlichen Rollen seiner Benutzer*innen besser zu verstehen. Die Schüler*innen werden im Rahmen dieser Methode dazu ermutigt, verschiedene Einflüsse, die Verteilung von Verantwortung, Beziehungen und den Austausch zwischen allen Beteiligten auf verschiedenen Ebenen (lokal, institutionell, international) zu berücksichtigen. In dieser Methode wird der transnationale Charakter der Geschichte von Staaten hervorgehoben. Gleichzeitig lernen die Schüler*innen eine Herangehensweise kennen, die sich mit Gesellschafts- und Kulturgeschichte beschäftigt und nicht mit politischen und militärischen Ereignissen, die häufig im Geschichtsunterricht dominieren.

Gentian Dedja

Gentian Dedja unterrichtet seit 15 Jahren Geschichte und Geographie und ist

stellvertretender Vorsitzender des albanischen Geschichtslehrerverbands „Rinia Dhe Historia“ (dt.: „Jugend und Geschichte“). Er absolvierte ein Masterstudium an der Universität Tirana und arbeitet halbtags als Pädagoge an der Universität Elbasan. Gentian ist Co-Autor von Schulbüchern, Landeskoordinator des ePact-Projekts sowie im Bereich der Erinnerungsarbeit als Trainer und Lehrerausbilder tätig.

Gentians Methode - **Die Analyse historischer Persönlichkeiten und ihre (nicht immer gleiche) Wahrnehmung** - konzentriert sich auf die Auseinandersetzung mit Schlüsselpersonen, sowohl aus der jüngsten als auch aus der weit zurückliegenden Vergangenheit. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie das Gedenken an bzw. die Wahrnehmung dieser Persönlichkeiten an verschiedenen Orten aussieht. Die Schüler*innen werden dazu ermutigt, auf historische Interpretationen und Repräsentationen zu schauen - von Textquellen über Denkmäler hin zu zeitgenössischen Medien - und daraus abzuleiten, wie diese Figuren von verschiedenen Gruppen wahrgenommen werden bzw. wurden. Die Schüler*innen erkunden den Kontext der Quellen und nennen mögliche Gründe für die jeweiligen Gedenkformen und Wahrnehmungen. Diese Methode unterstreicht, dass Geschichte ein Konstrukt ist, und regt die Schüler*innen dazu an, sich vorherrschenden Geschichtsnarrativen auf kritische Weise zu nähern.

Joanna Wojdon

Joanna Wojdon ist außerordentliche Professorin an der Universität Breslau (Polen) und Vorsitzende des Fachbereichs Methodologie in der Geschichtslehre und Bürgerbildung. Sie ist Vorstandsmitglied der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik sowie leitende Redakteurin der Fachzeitschrift - International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC). Zudem ist sie Mitglied des Leitungskomitees des Internationalen Verbands für Public History.

Joannas Methode - **Erinnerungspraktiken und das Verständnis von Geschichte als konstruiertes Narrativ** - ermutigt Schüler*innen dazu, anhand von konkreten Beispielen (Tafeln, Denkmäler, Namen in öffentlichen Räumen) die Gedenkformen in ihrer lokalen Umgebung zu analysieren und zu dekonstruieren. Die Schüler*innen lernen die Aussage(n), die in diesen Erinnerungsträgern stecken, herauszulesen und zu benennen, wer hinter diesen Aussagen steht, an wen sie gerichtet waren, in welchem Kontext sie formuliert wurden und wer dabei (warum) ausgeschlossen wurde. Hierbei erkunden die Schüler*innen, wie sich Gedenkpraktiken im Laufe der Zeit veränderten, und entwickeln ein Verständnis für den konstruierten Charakter von Geschichte in öffentlichen Räumen. Diese Methode stellt eine innovative Herangehensweise an Schulausflüge sowie eine Alternative zu üblichen Ausflügen dar, die typischerweise der Geschichtsvermittlung dienen und sich nicht darauf konzentrieren, wie Geschichte erzählt und im öffentlichen Raum repräsentiert wird. Die Methode ist Teil des Buchs „Gedanken zu Multiethnizität“ (org.: „Myśląc o wieloetniczności“), das auf den Großen Sechs Konzepten historischen Denken nach Peter Seixas basiert.

Juan Carlos Ocaña

Juan Carlos Ocaña ist Leiter des Fachbereichs Geschichte und des Bilingualen Programms am IES Parque de Lisboa in Alcorcón, Madrid. Er promovierte in Geschichte und Geographie an der Autonomen Universität Madrid und ist Autor verschiedener spanischer Schulbücher für die Sekundarstufe. Er erhielt ein Fulbright-Stipendium der American Studies Institutes for Secondary School Educators.

Juan Carlos' Methode - **Ideengeschichte zwischen Kontinuität und Veränderung** - erfordert von den Schüler*innen, dass sie Schlüsselkompetenzen aus dem Bereich des historischen Denkens anwenden und ausbauen: die chronologische und geographische Einordnung wichtiger Ereignisse. Hierbei kontextualisieren sie die Entwicklung einflussreicher Ideen, die Geschichte geprägt und mitgeschrieben

haben. Durch die chronologische und geographische Einordnung von Ereignissen, die mit der Ideengeschichte verbunden sind, werden die Schüler*innen dabei unterstützt, sowohl Einflüsse als auch Beziehungen und Wechselwirkungen zu verstehen, die zu der Entstehung heute vorherrschender Ideen beigetragen haben.

Helen Snelson

Helen Snelson war 20 Jahre lang Geschichtslehrerin und unterrichtete Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren an Schulen in und im Umkreis von York. Sie absolvierte die Universität Oxford mit einem Bachelorabschluss und arbeitet heute als Lehrplanleiterin im Bereich Geschichtsdidaktik an der Universität York. Sie ist Vorsitzende des sekundären Ausschusses der Historical Association und hat Artikel für deren Fachzeitschrift „Teaching History“ verfasst. Sie tritt regelmäßig auf Konferenzen auf und hat an mehreren EuroClio-Projekten mitgewirkt, darunter Sharing European Histories und Historiana. Ihr Fokus liegt auf der Einbeziehung von Archivmaterialien und jüngsten akademischen Forschungsergebnissen im Schulunterricht.

Helens Methode - **Geschichten als Ausdruck einer vielschichtigen Vergangenheit** - basiert auf wahren Erinnerungen. Die Schüler*innen bekommen die Aufgabe, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Perspektiven miteinander zu vergleichen und Rückschlüsse auf mögliche, zugrundeliegende Ursachen dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu ziehen. Hierbei werden sie dazu ermutigt, die Geschichtsdarstellung in ihren Schulbüchern mit den persönlichen Erinnerungen an die Vergangenheit zu konfrontieren und darüber nachzudenken, wie die historische Bedeutsamkeit eines Ereignisses konstruiert wird.

Iryna Kostyuk

Iryna Kostyuk, Co-Mentorin des Projekts Sharing European Histories, hat 25 Jahre Lehrerefahrung in den Bereichen Geschichte und Sozialwissenschaften. Sie hat mehr als 20

Jahre lang als Trainerin gearbeitet und Pädagog*innen in den Bereichen Geschichte, Bürgerbildung, Menschenrechte und Methoden kritischen Denkens geschult. Ihr beruflicher Fokus liegt auf Themen wie Lehrstandards, Lehrpläne und der Erarbeitung von Schulbüchern. Iryna hat mehrere nationale und internationale Schulbücher, Lehrerhandbücher und Artikel mitverfasst und herausgegeben. Seit 2001 arbeitet sie mit EuroClio zusammen und hat als Trainerin mehr als 100 Seminare für Lehrer*innen in verschiedenen Regionen der Ukraine geleitet - wenn die Gelegenheit bestand, auf Grundlage von EuroClio-Ansätzen.

Richard Kennett

Richard Kennett, Co-Mentor des Projekts Sharing European Histories, ist stellvertretender Schulleiter in Bristol (GB), Treuhänder der Historical Association sowie Fellow des britischen Projekts Schools History Project. Er verfasst Schulbücher und beteiligt sich an der Lehrausbildung an verschiedenen Orten in Großbritannien. Richard arbeitet seit vielen Jahren mit EuroClio zusammen - in Kooperation mit Historiker*innen und im Rahmen des Projekts Sharing European Histories.

UNSERE PARTNER

Die Evens Foundation

ist eine gemeinnützige Stiftung, die aus einer Familieninitiative im Jahr 1990 entstand. „Ein harmonisches Zusammenleben in Europa“ - dieser Satz verbildlicht die Vision der Gründer*innen und steht im Mittelpunkt unserer Arbeit. Wir suchen nach greifbaren Ansätzen, die eine Auseinandersetzung mit unserem Hauptanliegen auf philosophischer, gesellschaftlicher, kultureller und didaktischer Ebene ermöglichen. Wir suchen nach innovativen Ideen, unterstützen diese in ihrer Entwicklung und zeichnen Erfolge mit unseren Preisen und Projektaufufen aus. Zudem fördern wir experimentelle Projekte, die Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis bauen und den Wissensaustausch durch Vorträge, Seminare, Debatten und Publikationen erleichtern. Wir arbeiten mit einem stetig wachsenden Netzwerk aus Bürger*innen, Praktiker*innen, Forscher*innen, NGOs sowie akademischen und kulturellen Institutionen zusammen und vernetzen somit verschiedene Gemeinschaften und Perspektiven in ganz Europa und darüber hinaus.

Seit fast 30 Jahren engagieren wir uns in für uns wichtige Bereiche wie Demokratie, Bildung, Medien, Kunst und Wissenschaft. Unsere Projekte erforschen verschiedene Formen von Gemeinschaft und Zugehörigkeit, rufen zu neuen Formen von Solidarität auf und versuchen einen unvoreingenommenen Raum zu schaffen, in dem sich eine Vielfalt von Stimmen und miteinander in Widerspruch stehenden Sichtweisen treffen können. Unser Ziel besteht darin, sowohl Werte als auch soziale Konstrukte und Narrative kritisch zu beleuchten, um eine kollektive Reflexion in der breiten Gesellschaft zu ermöglichen.

Als aktive Stiftung initiieren und leiten wir Projekte in Zusammenarbeit mit unseren Partnern. Seit den Anfängen der Stiftungstätigkeit gehen wir Risiken ein und bleiben unserer Experimentierfreudigkeit verpflichtet - sowohl bei der Planung unserer eigenen Projekte als auch als Unterstützer anderer zukunftsweisender Ideen. Wir konzentrieren uns dabei vor

allem auf der Entwicklung von Pilotprojekten, die wissenschaftliche Hypothesen verifizieren, innovative pädagogische Ansätze testen oder künstlerische Prozesse ausprobieren. Durch unsere Arbeitserfahrung auf verschiedenen Gebieten in ganz Europa verfügen wir über tiefgehendes Wissen in Bezug auf lokale und transnationale Gegebenheiten und Wechselbeziehungen. Unsere Initiativen, die auf eine weitreichende Verbreitung und den paneuropäischen Austausch von Praktiken abzielen, nehmen auf diese Vielfalt Rücksicht.

EuroClio - der Europäische Verband der Geschichtslehrerverbände

wurde 1992 auf Veranlassung des Europarates gegründet, um Fachkräfte im Bereich der Geschichtsbildung aus allen Teilen des kürzlich vereinten Europas miteinander zu vernetzen. Der Verband stellt ein weitreichendes Netzwerk aus 83 Mitgliedsverbänden dar, die im Jahr 2019 47 Staaten repräsentierten.

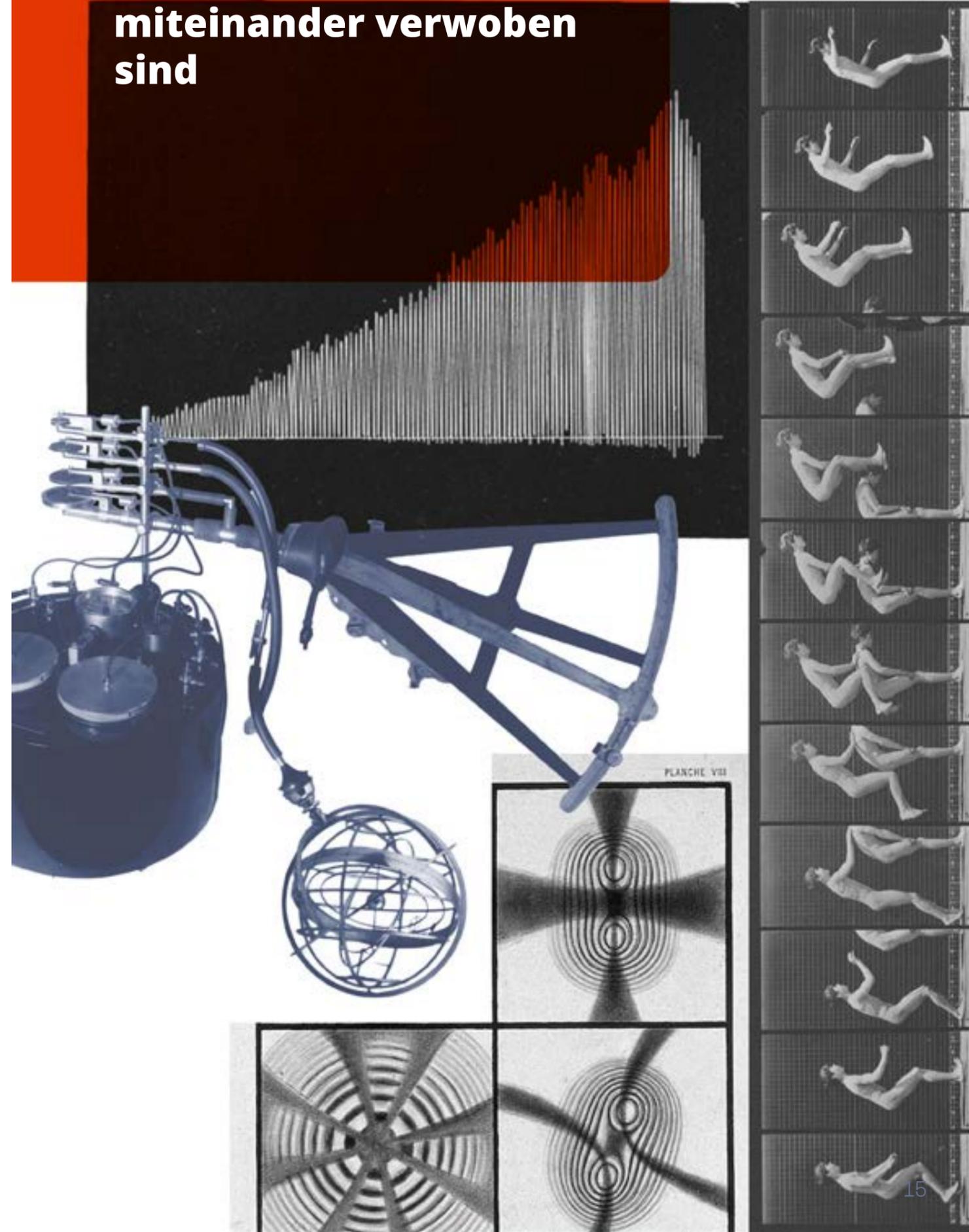
EuroClio unterstützt die Entwicklung verantwortungsvoller und innovativer Bildungsansätze in den Bereichen Geschichte, Bürgerbildung und Kulturerbe durch die Förderung von kritischem Denken, Multiperspektivität, gegenseitigem Respekt und die Einbindung kontroverser Themen. Der Verband setzt sich für einen verantwortungsvollen Einsatz von Geschichtsbildung und Kulturerbepädagogik mit dem Ziel ein, demokratische Gesellschaften aufzubauen und zu stärken sowie Fachkräfte über die Grenzen ihrer Communities, Länder sowie ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten hinaus miteinander zu vernetzen. EuroClio zielt darauf ab, die Qualität von Geschichts- und Bürgerbildung durch den Kompetenzaufbau bei Pädagog*innen sowie durch die Erarbeitung und den Einsatz innovativer Lehrmethoden zu verbessern. Die Vision von EuroClio: Alle Lernenden werden durch den Einsatz von Geschichts- und Bürgerbildung im Namen von gegenseitigem Verständnis und Frieden zu aktiven, verantwortungsvollen Bürger*innen.

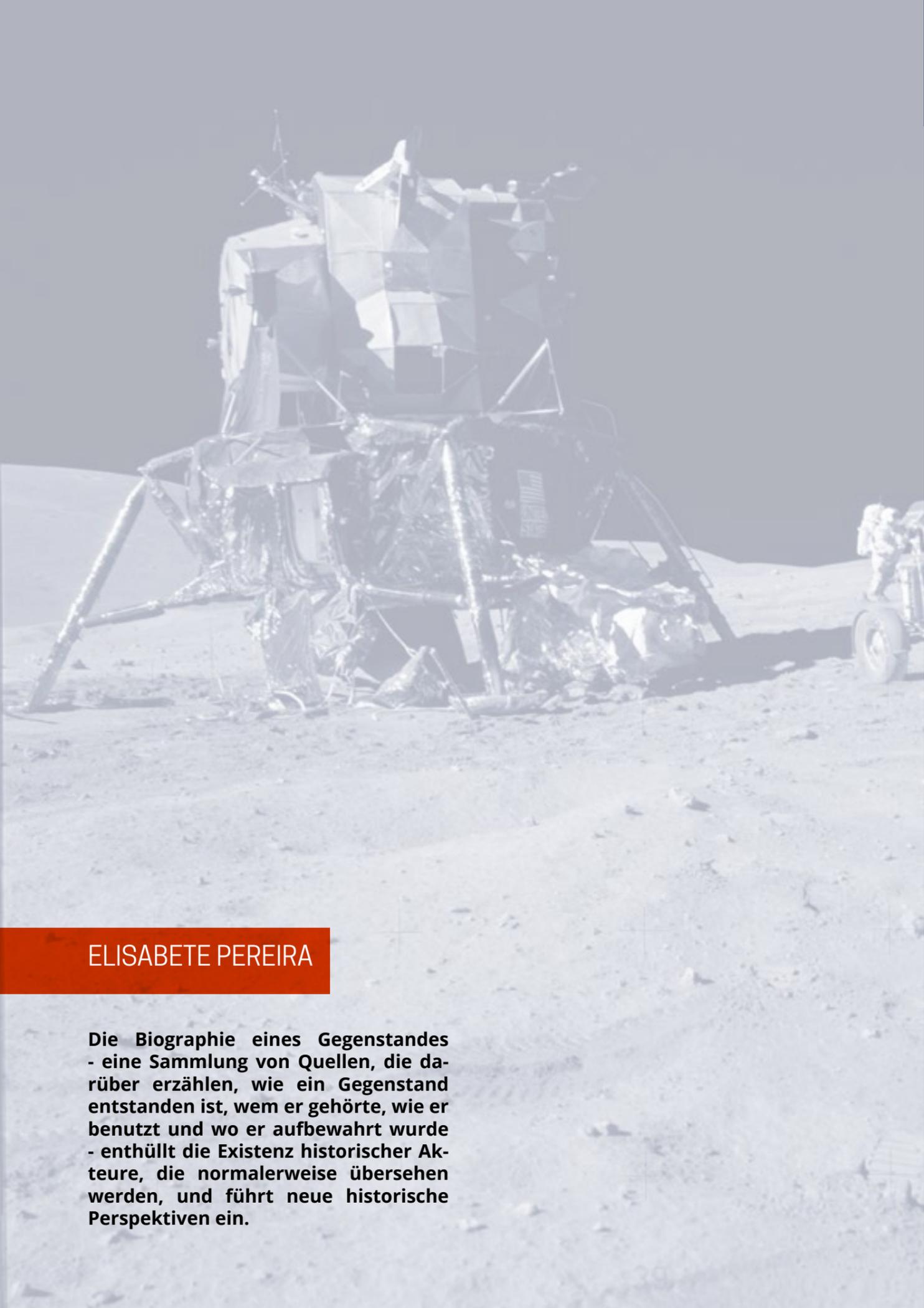
In den Anfangsjahren ihrer Tätigkeit konzentrierte sich EuroClio auf Staaten, die sich in politischen Transformations- und Übergangphasen befanden und in denen interethnische und interreligiöse Spannungen auftraten. In letzter Zeit zielen unsere Projekte auf die Erarbeitung transnationaler Bildungsmaterialien sowie auf die Förderung von internationaler Zusammenarbeit im Rahmen von ambitionierten Partnerschaftsprojekten ab. Unsere Arbeit hat Hunderte Historiker*innen und Geschichtspädagog*innen miteinander vernetzt. Dadurch kam es zum Austausch von Erfahrungen, zur Implementierung innovativer Lehrmethoden, zu Diskussionen über sensible und kontroverse Themen und dank dessen zur Entstehung neuer und inklusiver Geschichtsnarrative.

Evens
Foundation



**Objektbiographien und
wie Vergangenheiten
miteinander verwoben
sind**





ELISABETE PEREIRA

Die Biographie eines Gegenstandes - eine Sammlung von Quellen, die darüber erzählen, wie ein Gegenstand entstanden ist, wem er gehörte, wie er benutzt und wo er aufbewahrt wurde - enthüllt die Existenz historischer Akteure, die normalerweise übersehen werden, und führt neue historische Perspektiven ein.



DAS ZIEL DER METHODE

Die Methode zielt vor allem auf die Vermittlung des transnationalen Charakters von Geschichte ab. Die Schüler*innen entdecken, wie viele Menschen an dem Prozess von Wissenskonstruktion beteiligt sind. Die Musealisierung von Gegenständen vermenschlicht den Prozess, der zum Aufbau von Wissen führt, und ermutigt die Schüler*innen dazu, sich Geschichte aus einer Perspektiven zu nähern, die für Diversität und Differenz (z. B. in politischer und religiöser Hinsicht) steht.

Die Förderung einer analytischen Auseinandersetzung mit den historischen und multikulturellen Wurzeln von Museumsgegenständen begünstigt die Konfrontation mit dominanten Geschichtsnarrativen und kann dabei helfen, existierende Spaltungen zwischen Ländern und Kulturen zu überwinden.

Die genaue Analyse von Objekten ermöglicht uns, die Aufmerksamkeit weg von militärischen und politischen Ereignissen, die den Klassenraum häufig beherrschen, hin zu Kultur- und Gesellschaftsgeschichte zu lenken.

DIE METHODE - EIN ÜBERBLICK

Diese Lehrmethode ermutigt die Schüler*innen dazu, sich durch die Analyse von Museumsgegenständen mit „versteckten“ und miteinander verbundenen Geschichteepisoden vertraut zu machen: Wer hat den Gegenstand erstellt? Wem gehörte er? Wie wurde er genutzt und aufbewahrt? Die Methode konfrontiert die Geschichte von Staaten mit dem transnationalen Charakter von Museumsgegenständen und unterstreicht, dass die Geschichte einzelner Staaten ebenfalls von internationalen Einflüssen geprägt wurde.

Die Schüler*innen werden im Rahmen dieser Methode dazu aufgefordert, Fragen und Aufgaben in Bezug auf Museumsgegenstände zu bearbeiten. Auf Grundlage einer (bereits existierenden oder speziell vorbereiteten) Beschreibung des ausgewählten Objekts führen die Schüler*innen eine Analyse durch, die ihnen erlaubt, die jeweilige Geschichte herauslesen und zu verstehen, wie der Kontext sowie das Umfeld des Gegenstands aussahen und welche Rollen die Menschen einnahmen, die den Gegenstand benutzten.





Die benötigten Materialien

SCHRITT 1: MATERIALIEN VORBEREITEN

Um diese Methode anzuwenden, muss zuerst eine Objektbiographie vorbereitet werden. Hierbei gibt es zwei Optionen:

1. Option - Eine bereits existierende Objektbiographie nutzen

Bereits existierende Biographien bilden eine gute Grundlage für die Anwendung dieser Methode. Die von uns erarbeitete Biographie des Lacerda Polychromographen steht Ihnen auf historiana.eu zur Verfügung.

2. Option - Eine eigene Objektbiographie erarbeiten

Die Suche nach Quellen für die Erarbeitung einer Objektbiographie kann viel Zeit in Anspruch nehmen. Verschiedene digitale Quellen können hierbei eine große Hilfe darstellen und zum Erfolg verhelfen.

1. Digitale Museumsressourcen nutzen, um einen geeigneten Gegenstand zu finden.

Museumsarchive sind häufig in digitaler Form zugänglich und können weitreichende Hintergrundinformationen zu einem Objekt enthalten. Der ausgewählte Gegenstand sollte eine reiche Vergangenheit aufweisen und, wenn möglich, eine transnationale Geschichte erzählen. Bei der Auswahl des Gegenstands sollte man beachten, dass Museen nicht für alle Objekte gleich viele Informationen zur Verfügung stellen (können). In einigen Fällen existieren viele historische Quellen, die es Wissenschaftler*innen oder dem Museumspersonal ermöglichen, aus umfangreichen Quellen zu schöpfen. In anderen Fällen wiederum gibt es kaum Quellenmaterial.

Folgende Museen verfügen über großartige Onlinesammlungen:

- [Google Arts & Culture](#)
- [Oxford Museums](#)
- [Musée des Arts et Métiers](#)

- [Museum of the History of Polish Jews](#)
- [Musée du Louvre Oeuvres à la Loupe](#)
- [Rijksmuseum Boerhaave](#)

2. Eine eigene Objektbiographie vorbereiten

Für die Erstellung einer Objektbiographie sollten Informationen genutzt werden, die auf der Internetseite des Museums zu finden sind. Die Biographie sollte folgende Elemente enthalten:

- Beschreibung des Gegenstands,
- Standort/Aufbewahrungsort des Gegenstands (falls zutreffend),
- Beschreibung der Materialien/Elemente, aus denen der Gegenstand besteht,
- Bedeutung und Wichtigkeit des Gegenstands,
- Vorstellung der Akteur*innen, die mit dem Gegenstand verbunden sind: Wissenschaftler*innen, Techniker*innen, Handwerker*innen oder Künstler*innen, die den Gegenstand produziert/gestaltet haben; Personen, die den Gegenstand aufbewahrt, gesammelt oder musealisiert haben; die Beziehungen dieser Personen mit dem Gegenstand im Rahmen seiner Entstehung, Nutzung oder Wiederverwendung.

3. Zusätzliche Materialien sammeln, welche die Analyse des Gegenstands erleichtern

Wenn möglich, sollte jegliche Form von Dokumenten oder Fotografien gesammelt werden, die den Kontext des Gegenstands widerspiegeln. Viele Materialien werden in digitalen Museumsarchiven zu finden sein. Hierbei kann vor allem auf Karten, Fotografien, Illustrationen geachtet werden, die die Entwicklung und den Kontext des Gegenstands verbildlichen.

SCHRITT 2: DIE ANWENDUNG IM KLASSENRAUM

Aktivität 1: Das Interesse der Schüler*innen wecken und den Gegenstand vorstellen

*Diese Aktivität ist besonders wichtig, da sie das Interesse der Schüler*innen für den Gegenstand weckt, der im Mittelpunkt der Lerneinheit stehen wird.*

Bei der Anwendung der Methode bildet das Interesse der Schüler*innen eine wichtige Grundlage. Um dieses Interesse zu wecken, können verschiedene Methoden angewandt werden. Einige Beispiele:

- Den Schüler*innen wird ein Foto des Gegenstands gezeigt, ohne dass verraten wird, worum es sich handelt. Die Schüler*innen sollen raten, was auf dem Bild zu sehen ist. Diese Methode funktioniert am besten am Beispiel von unüblichen Gegenständen.
- Ein Film oder Video, auf dem der Gegenstand „in Aktion“ oder in einer bestimmten Zeit zu sehen ist, kann ebenfalls das Interesse der Schüler*innen wecken.
- Die Schüler*innen spekulieren gemeinsam darüber, was der Gegenstand mit Geschichte zu tun hat und was sie in Bezug auf Geschichte von diesem Gegenstand lernen können.

Im nächsten Schritt werden den Schüler*innen grundlegende Informationen über den Gegenstand laut vorgelesen. Alternativ können sich die Schüler*innen eigenständig mit dem Material vertraut machen. Auf diese Weise machen sie sich ein erstes Bild von der Geschichte des Gegenstands.

Aktivität 2: Die Bestandteile der Objektbiographie analysieren

*Im Rahmen dieser Aktivität bewerten die Schüler*innen das Kontextmaterial, machen Zusammenhänge ausfindig und betten den Gegenstand in einen breiteren narrativen Kontext ein.*

Die Schüler*innen erhalten zusätzliches Quellenmaterial, welches die musealen Grundinformationen ergänzt: Bildmaterial aus verschiedenen Epochen, schriftliche Dokumente usw.

Um den Gegenstand in einen breiteren narrativen Kontext einzubetten, sortieren die Schüler*innen verschiedene Ereignisse, die mit dem Gegenstand verbunden sind, der Chronologie nach. Dazu kann ein gemeinsamer Zeitstrahl oder ein vorbereitetes Arbeitsblatt dienen. Auf dem Arbeitsblatt befindet sich eine Tabelle mit jeweils einer Zeile pro Epoche/Zeitraum/Zeitpunkt, in dem der Gegenstand seinen Standort oder Eigentümer wechselte. Die erste Spalte dient den Schüler*innen dazu, die Geschichte/Entwicklung des Gegenstands in zusammengefasster Form darzustellen. Hierbei müssen sie sich für die wichtigsten Ereignisse und Momente in der Geschichte des Gegenstands entscheiden. In der nächsten Spalte führen die Schüler*innen alle Staaten auf, die mit dem Gegenstand in dem konkreten Moment verbunden waren (Standort, Herkunftsland der Eigentümer, Benutzer oder Hersteller usw.). In einer weiteren Spalte benennen die Schüler*innen wichtige historische Ereignisse, die zur selben Zeit stattfanden, beispielsweise Kriege oder andere historische Wendepunkte. Durch diese Aufgabe wird die Geschichte des Gegenstands kontextualisiert.

Klassengespräch

*Im Rahmen des Klassengesprächs analysieren die Schüler*innen das Kontextmaterial und schließen die Untersuchung des Gegenstands ab.*

Die Klasse bespricht gemeinsam, was im vorherigen Schritt herausgefunden wurde. Um das Klassengespräch anzuleiten, können folgende Fragen gestellt werden. Die Fragen können je nach Gegenstand mehr oder weniger anwendbar bzw. passend sein.

- Was verrät uns der Gegenstand über verschiedene Einflüsse, die Verteilung von Verantwortung, Beziehungen und den Austausch zwischen verschiedenen Akteuren auf lokalem, institutionellen und internationalen Niveau?
- Spiegelt der Gegenstand seinen geschichtlichen Kontext wider?
- Zeigt uns der Gegenstand eine vernetzte oder eine konfliktgeladene Welt?
- War der Gegenstand immer Bestandteil des vorherrschenden Geschichtsnarrativs oder sind er bzw. seine Urheber*innen zeitweise vergessen oder aus der Geschichtsschreibung verdrängt worden?

MIT WELCHEN HINDERNISSEN KANN MAN BEI DER ANWENDUNG DIESER METHODE RECHNEN?

Die Vorbereitung der Objektbiographien nimmt viel Zeit in Anspruch

Als Alternative können Materialien genutzt werden, die von Museen zur Verfügung gestellt werden. Verschiedene Museen veröffentlichen Objektbiographien oder Lehrressourcen auf ihren Internetseiten, die sich für die Anwendung im Rahmen dieser Lerneinheit anbieten.

Beachten Sie, dass im Fall einiger Gegenstände viele historische Quellen existieren werden, die es Wissenschaftler*innen und Museumspersonal ermöglichen, aus umfangreichen Informationsquellen zu schöpfen und viele Informationen zur Verfügung zu stellen. In anderen Fällen wiederum gibt es kaum Quellenmaterial, wodurch begrenzte Informationen auffindbar sein werden.

Schwierigkeiten bei der Suche nach Kontextmaterial

Die Suche nach Sekundärquellen, die für die Kontextualisierung des Gegenstands notwendig sind, kann Schwierigkeiten verursachen. Museumsarchive stellen auch in diesem Fall

den besten Ausgangspunkt für die Suche dar. Die direkte Kontaktaufnahme mit dem Museum, in dem sich der Gegenstand aktuell befindet, kann ebenfalls sehr behilflich sein.

WIE KANN DIESE LEHREINHEIT INKLUSIV GESTALTET WERDEN?

Leistungsschwächere Schüler*innen unterstützen

Eine gekürzte und vereinfachte Objektbiographie verringert den Leseaufwand und wird für Schüler*innen, die Lernschwierigkeiten aufweisen, zugänglicher sein. Ein Lückentext mit Fragen zur Objektbiographie kann ebenfalls eine gute Alternative oder Ergänzung darstellen.

Leistungsstärkere Schüler*innen herausfordern

Kurz und prägnant zu schreiben ist eine Herausforderung. Die Schüler*innen erstellen nach der Analyse der Objektbiographie eine „Infotafel“ für den Museumsgegenstand. Objektbeschreibungen in Museen sind häufig sehr kurz. Die Schüler*innen sollen sich deshalb auf maximal 100 Wörter beschränken.



Ein Anwendungsbeispiel

DER LACERDA POLYCHROMOGRAPH

DAS INTERESSE DER SCHÜLER*INNEN WECKEN UND DEN GEGENSTAND VORSTELLEN

Zeigen Sie den Schüler*innen ein Foto des Objekts ohne zu verraten, was darauf zu sehen ist. Ermuntern Sie die Schüler*innen zum Raten, beispielsweise mit Hilfe folgender Fragen:

- Wozu könnte dieser Gegenstand dienen?
- Wann wurde dieser Gegenstand gebaut?
- Wo wurde dieses wissenschaftliche Gerät erfunden?
- Wer hat diesen Gegenstand erfunden oder gebaut?

Lassen Sie die Schüler*innen laut nachdenken und Hypothesen darüber aufstellen, was sie von diesem Gegenstand über Geschichte lernen könnten.

Im nächsten Schritt lesen Sie den Schüler*innen grundlegende Informationen über den Gegenstand vor oder geben Sie den Schüler*innen Zeit, sich mit dem Material vertraut zu machen. Auf diese Weise lernen die Schüler*innen die Geschichte des Gegenstands kennen.

Der Lacerda Polychromograph - „ein Vorläufer des Tintenstrahloszillographen, um die 15 Jahre früher erfunden.“

Der Polychromograph wurde 1932 von dem portugiesischen Wissenschaftler Armando de Lacerda (1902 - 1984) erfunden. Das Gerät wurde in Bonn (Deutschland) gebaut, da sich Lacerda zu diesem Zeitpunkt an der Universität Bonn in experimenteller Phonetik spezialisierte.

Das Gerät hatte ein Mundstück und benutzte einen dünnen Tintenstrahl, der direkt auf einen Papierstreifen gerichtet war. Hierauf wurden Sprechgeräusche und Mundbewegungen aufgezeichnet. Die direkte Übertragung verringerte die Reibung, die bei früheren Geräten verstärkt auftrat.

Zu dieser Zeit versuchten Phonetiker das menschliche Sprechvermögen zu verstehen, neue Techniken für den Sprachunterricht zu entwickeln und Menschen mit Sprechschwierigkeiten (z. B. von Stummheit betroffenen Personen) zu helfen.

DIE BESTANDTEILE DER OBJEKT BIOGRAPHIE ANALYSIEREN

Die Schüler*innen erhalten zusätzliches Quellenmaterial, welches die musealen Grundinformationen ergänzt: Bildmaterial aus verschiedenen Zeiträumen, schriftliche Dokumente usw.

Für diese Aktivität brauchen die Schüler*innen Grundwissen in Bezug auf die Zwischenkriegszeit. Als Vorbereitung auf die Stunde können Sie den Schüler*innen diesbezüglich Materialien zu lesen geben oder, je nach Wissensstand, eine politische Karte nutzen, um Informationen über die geopolitische Situation zu vermitteln und die zu dieser Zeit bestehenden politischen Systeme zu besprechen.

Fortschritt und Wissenschaftsnetzwerke im Kontext von Nationalismusbewegungen in Europa

In der Geschichte der Sprachforschung spielt die Arbeit von Armando de Lacerda, einem portugiesischen Phonetiker aus dem 20. Jahrhundert, eine wichtige Rolle. Lacerda arbeitete von 1930 bis 1933 als Spezialist für Experimentelle Phonetik am Phonetischen Laboratorium in Hamburg und am Institut für Phonetik in Bonn. Im Jahr 1936 gründete er das erste portugiesische Laboratorium für Experimentelle Phonetik in Coimbra. Die „prächtige technische Ausstattung“ des Laboratoriums wie auch das Ansehen des Gründers und Direktors zogen unzählige ausländische Wissenschaftler an.

Während der Zeit des Estado Novo (autoritäres Regime von 1933 bis 1974) wurde Portugal von Historikern als Staat angesehen, der vor

allem von ländlichen Regionen geprägt war: pittoresk und grundsätzlich nicht am europäischen Geschehen interessiert; ein Ort, an dem kaum wissenschaftliche Forschung betrieben wurde. Armando de Lacerda und sein Laboratorium in Coimbra komplizierten diese Sichtweise. Die vorherrschende Vorstellung von Portugal als wissenschaftlich rückständiges Land passte nicht zu der Existenz eines portugiesischen Universitätslaboratoriums, das Forscher von führenden Universitäten aus der ganzen Welt, u. A. auch von der Harvard University, anzog.

Die wissenschaftlichen Instrumente, die von Armando de Lacerda entwickelt wurden und von denen einige erst vor kurzem in den Reservesammlungen des Museu da Ciência da Universidade de Coimbra (Wissenschaftsmuseum der Universität Coimbra) wiederentdeckt wurden, sind heute ein Kulturerbe, das als bereichernde Ressource für die Museumswissenschaft und Historiographie verstanden werden kann (Kopytoff 1986: 64 - 91). Lacerdas Polychromograph kann Bewusstsein und Anerkennung für die wichtige Rolle schaffen, die eine portugiesische Forschungseinrichtung während des Estado Novo auf internationaler Ebene spielte. Lacerdas Erfindungen waren eine Art Katalysator, der zu der Entstehung von Beziehungen zwischen Forschern aus verschiedenen Ländern führte. Die Reichweite dieses Einflusses verringerte sich erst einige Jahrzehnte später - neue Instrumente, die ohne Lacerdas Erfindungen nicht entstanden wären, führten unausweichlich zu ihrer Obsoleszenz.

Es ist wichtig, dem wissenschaftlichem Kulturerbe mehr Aufmerksamkeit zu schenken - sowohl durch die Nachvollziehung seiner Entwicklung, die Identifikation verschiedener Kontexte und Veränderungen in Bezug auf die Bedeutung wissenschaftlicher Objekte, als auch durch die Erfassung wesentlicher Beziehungen zwischen Individuen und Objekten in Raum und Zeit (Alberti 2005: 559-571). Lacerdas Polychromograph, der Coimbra, Hamburg, Bonn und Cambridge (Harvard

University) miteinander verband, sowie andere Forschungsgeräte aus der Zwischenkriegszeit stellen ein Beispiel „eines vergessenen Falles ‚wissenschaftlicher Spitzenleistungen an der Peripherie“ dar (Gootenberg 2007: 202 - 232; Cueto 1989). Sie zeigen, wie Wissenschaft auch im Kontext von ökonomischer Alleinherrschaft und Nationalismus innerhalb eines internationalen Kommunikationsnetzwerks aufblühen kann.

Literaturverzeichnis

Alberti, Samuel (2005): „Objects and the Museum“. In: *Isis*, 96, S. 559-571.

Almeida, António (1985): „Necrologium: Armando de Lacerda“. In: *Phonetica*, 42 (1), S. 48-49.

Cueto, Marcos (1989): „Excelencia Científica en la Periferia. Actividades Científicas e Investigación Biomédica en el Perú, 1890-1950“, Lima: Grade.

Daston, Lorraine (2015): „At the Center and the Periphery: Joseph Pitton de Tournefort Botanizes in Crete“. In: Arabatzis, T.; Renn, J.; Simoes, A. (Hrsg.): „Relocating the History of Science: Essays in Honor of Kostas Gavroglu“. Dordrecht: Springer, S. 85-98.

Gootenberg, Paul (2007): „A Forgotten Case of ‘Scientific Excellence on the Periphery’: The Nationalist Cocaine Science of Alfredo Bignon, 1884-1887“. In: *Comparative Studies in Society and History*, 49, S. 202-232.

Head, Brian F. (2000): „Lacerda (Armando de)“. In: *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, Band 17. Lisboa; São Paulo: Editorial Verbo, S. 219-221.

Hess, Wolfgang (2001): „Achtzig Jahre Phonetik an der Universität Bonn“. In: Hess, W.; Stöber, K. (Hrsg.): „Tagungsband Elektronische Sprachsignalverarbeitung“. Dresden: W.E.B. Universitätsverlag, S. 10-19.

Kopytoff, Igor (1986): „The Cultural Biography of things: commoditization as process“. In: Appadurai, A. (Hrsg.): „The Social Life of Things: Commodities in Cultural perspective“. Cambridge: Cambridge University Press, S. 64-91.

LABORATÓRIO DE FONÉTICA EXPERIMENTAL DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (1939), Resumo da Actividade Científica e Cultural em 1937-1939, Coimbra.

Lacerda, Armando de (1933): „Neue Untersuchungen und Ergebnisse über das Problem der Abteilung. Der Polychromograph“. In: *Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale*, VIII-IX, S. 265-270.

Lacerda, Armando de (1934): „Die Chromographie“. In: *Archives Néerlandaises de Phonétique Expérimentale*, X, S. 65-109.

Löfqvist, Anders (2013): „Theories and Models of Speech Production“. In: Hardcastle, W.J.; Laver, J.; Gibbon, F. E. (Hrsg.): „The Handbook of Phonetic Sciences“. Chichester: Wiley-Blackwell, S. 353-377.

Lopes, Quintino; Pereira, Elisabete (2019): „Armando de Lacerda and the experimental phonetics in the interwar period: scientific innovation and circulation between Portugal, Germany and Harvard“. In: Pucher, M.; Trouvain, J.; Lozo, C. (Hrsg.): „Proceedings of the Third International Workshop on the History of Speech Communication Research“. Dresden: Technische Universität Dresden, 2019. S. 95-104.

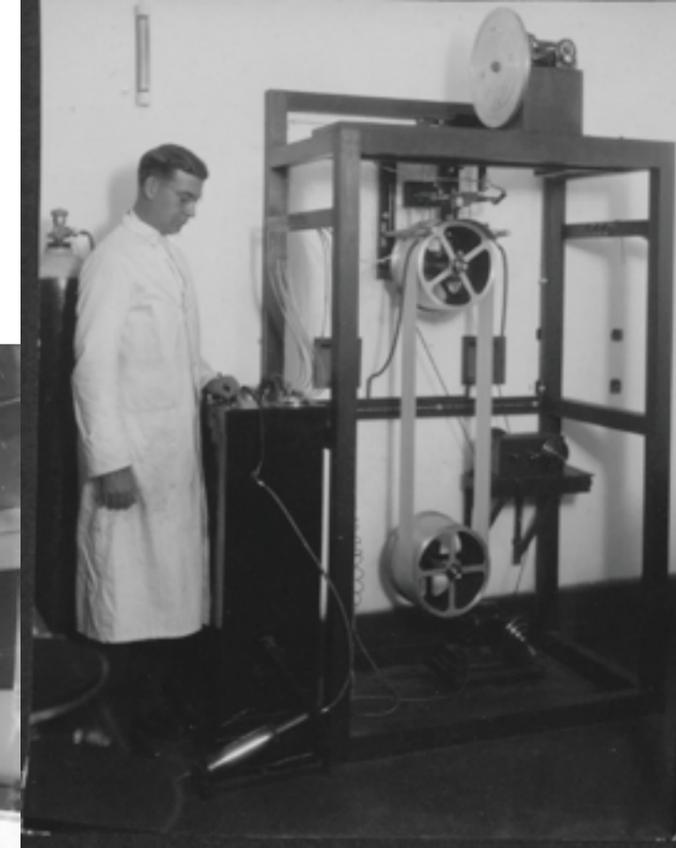
Menzerath, Paul; Lacerda, Armando de (1933): „Koartikulation, Steuerung und Lautabgrenzung“. Berlin; Bonn: Ferd. Dummlers Verlag.

ZEITLEISTE DER OBJEKT BIOGRAPHIE

1. 1932 von dem portugiesischen Wissenschaftler Armando de Lacerda (1902 - 84) erfunden.
2. Vom portugiesischen Staat finanziert.
3. In Deutschland am Institut für Phonetik der Universität Bonn gebaut.
4. 1932 im Rahmen des Ersten Internationalen Kongresses für Phonetische Wissenschaften in Amsterdam, Niederlande, zum ersten Mal öffentlich präsentiert.
5. Das Gerät sowie von Lacerda entwickelte Techniken sind weltberühmt geworden und zogen Wissenschaftler aus der ganzen Welt nach Portugal.
6. Das Gerät wurde in den Jahren 1950 bis 1960 obsolet.
7. Das Laboratorium für Experimentelle Phonetik an der Universität Coimbra wurde in den 70er Jahren geschlossen.
8. Der Polychromograph mitsamt anderer Instrumente und Geräte wurden in der Universität Coimbra zurückgelassen und vergessen. Erst vor kurzem wurden sie wiederentdeckt.
9. Das Gerät wie auch andere Objekte erhalten heute als Museumsgegenstände eine neue Bedeutung.



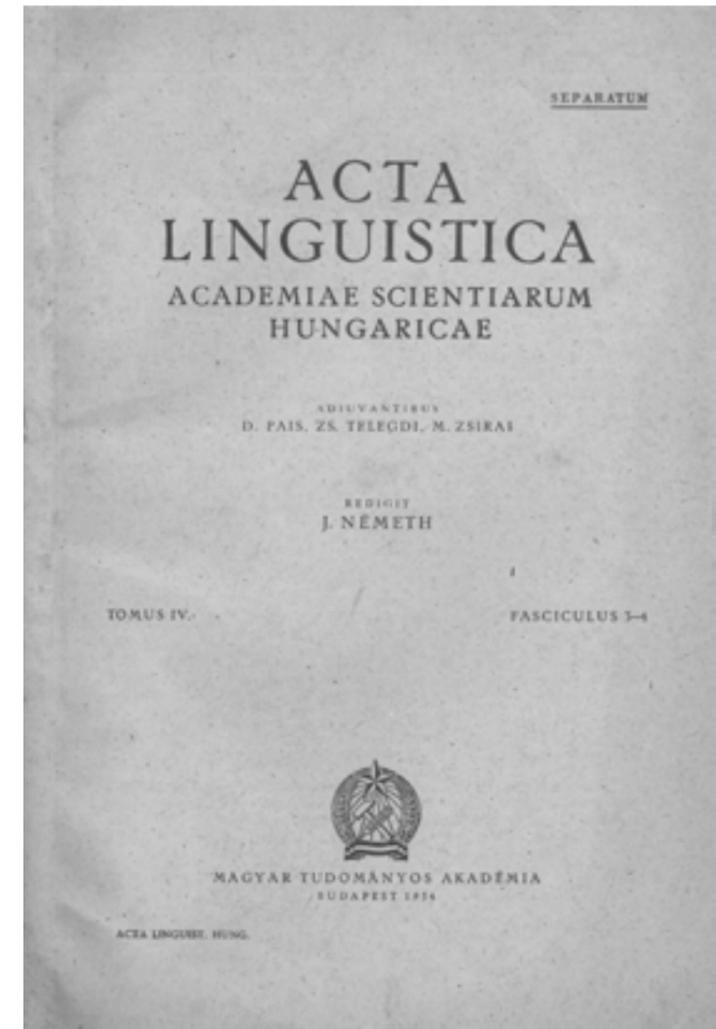
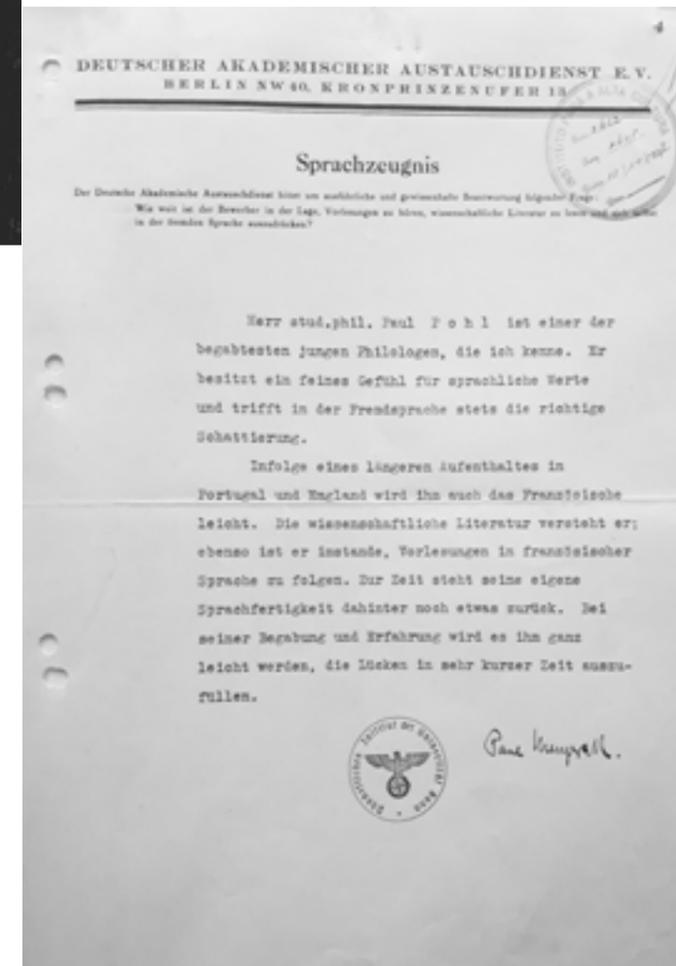
Die Fotografie des Bonner Instituts für Phonetik (1932) zeigt Armando de Lacerda (rechts) und Paul Menzerath (links) während ihrer Forschungstätigkeit beim Benutzen des Polychromographen.
(Archiv: Museu da Ciência da Universidade de Coimbra)



Francis Millet Rogers (Harvard University) bei der Arbeit mit Lacerdas Polychromographen im Laboratorium der Universität Coimbra.
(Archive: Biblioteca Alonso Zamora Vicente)



Armando de Lacerda: „Internationale Koryphäe der Experimentellen Phonetik“. Lacerda wurde von mehreren Universitäten, wie z.B. der Universität Wisconsin-Madison oder dem Queens College an der City University of New York (1965), als Gastdozent eingeladen.
(Archive: Arquivo Familiar Paulo de Lacerda)



Dokumente, die von ausländischen Phonetikern an Armando de Lacerda geschickt wurden.
(Left, archive: Arquivo do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.)
(Top, archive: Biblioteca do Laboratório de Fonetica. Faculdade de Letras de Coimbra)



Klassengespräch

Die Klasse bespricht gemeinsam, was im vorherigen Schritt herausgefunden wurde. Folgende Fragen können die Schüler*innen bei der Diskussion unterstützen:

- Was verrät uns Lacerdas Polychromograph über verschiedene Einflüsse, die Verteilung von Verantwortung, damals bestehende Beziehungen und den Austausch zwischen verschiedenen Akteuren auf lokalem, institutionellen und internationalen Niveau?
- Spiegelt der Gegenstand seinen geschichtlichen Kontext wider?
- Zeigt uns der Gegenstand eine vernetzte oder eine konfliktgeladene Welt?
- War der Gegenstand immer Bestandteil des vorherrschenden Geschichtsnarrativs oder sind er bzw. seine Urheber*innen zeitweise vergessen oder aus der Geschichtsschreibung verdrängt worden?

Die Tintenstrahldrucker, die wir heute benutzen, basieren auf Lacerdas Polychromographen. Wissenschaftlicher Fortschritt, der aus globaler Zusammenarbeit erwuchs, hat Entwicklungsprozesse initiiert und zum Wohlstand ganzer Bevölkerungen geführt.

Diese Objektbiographie zeigt, wie wichtig eine globale Verantwortungsverteilung ist. Traditionelle Eliteeinrichtungen des Forschungsbereichs aus Ländern wie den USA, Frankreich, England und Deutschland waren zwar an der Entwicklung des Polychromographen beteiligt, profitierten jedoch von der Forschung, die in peripheren Gebieten und Institutionen betrieben wurde (bspw. in Südeuropa, Osteuropa oder Lateinamerika).

Lacerdas Polychromograph, der im Kontext von gleichzeitig aufstrebenden Nationalismusbewegungen entstanden ist, eignet sich hervorragend für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Fortschritt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Seine Geschichte verdeutlicht, dass sich Forschung und wissenschaftliches Wissen trotz eines geteilten Europas, wirtschaftlicher Autarkiebestrebungen und bestehender Feindschaften zwischen

Staaten entwickelten. Die Entwicklung war nur dank des Umlaufs und Austausches zwischen Menschen, Ideen, Forschungsinstrumenten und Publikationen möglich. Forschungsbeziehungen, die sich um den Polychromographen herum bildeten, spiegeln ein Europa jenseits von Nationalismus wider. Wissenschaft kennt keine Grenzen und Wissensbildung bedarf der Konvergenz des Intellekts verschiedener Menschen, ohne dabei auf Unterschiede in Bezug auf die Nationalität oder politische Ideologien zu achten. Die internationalen Forschungsnetzwerke der Zwischenkriegszeit sind ein Beispiel von Zusammenhalt in einem ansonsten geteilten Europa und bildeten die Grundlage für europäische Einheit und Fortschritt in der Nachkriegszeit.

MÖGLICHE THEMENFELDER FÜR DIESE LEHREINHEIT

- Der Cooke und Wheatstone Telegraph (Haus der europäischen Geschichte)
- Konzept eines europäischen Geldscheins der Zukunft, Niederlande 1949 (Haus der europäischen Geschichte)
- Bendery-Verfassung / Verfassung Pylyp Orlyks
- Gebäude, die im Laufe der Geschichte verschiedene Funktionen und Eigentümer hatten
- Kunst als historische Spur

**Die Analyse historischer
Persönlichkeiten und ihre
(nicht immer gleiche)
Wahrnehmung**





GENTIAN DEDJA

Die Sichtweise auf eine historische Persönlichkeit sowie die Form, wie ihrer gedacht wird, kann an verschiedenen Orten in Europa sehr unterschiedlich aussehen. Für einige Menschen kann sie ein Held sein. Für andere wiederum ein Verbrecher. Diese Methode ermutigt die Schüler*innen, hinter die Kulissen zu blicken und zu erfahren, wie verschieden die Perspektiven sein können und worauf sie sich gründen.

DIE METHODE - EIN ÜBERBLICK

Diese Lehrmethode konzentriert sich auf die Analyse von Schlüsselpersonen aus der nahen und fernen Vergangenheit. Die Schüler*innen analysieren am Beispiel einer konkreten Persönlichkeit, wie diese an verschiedenen Orten wahrgenommen und erinnert wird.

Die Schüler*innen werden dazu ermutigt, sich historische Interpretationen und Repräsentationen einer konkreten Persönlichkeiten anzuschauen - von Textquellen über Denkmäler hin zu zeitgenössischen Medien - und daraus abzuleiten, wie sie in verschiedenen Ländern/Regionen wahrgenommen werden. Ist die Wahrnehmung eher positiv oder negativ? Die Schüler*innen untersuchen den historischen Kontext dieser Wahrnehmungen und stellen Hypothesen in Bezug auf die Grundlage der jeweiligen Sichtweise auf.



DAS ZIEL DER METHODE

Das Ziel der Methode besteht darin, die Schüler*innen darin zu bestärken, über den Rand vorherrschender Geschichtsnarrative in ihren Ländern und Communities zu blicken. Am Beispiel von verschiedenen Perspektiven auf ein und dieselbe historische Schlüsselfigur werden die Schüler*innen mit der Tatsache konfrontiert, dass es häufig mehrere Interpretationen von historischen Ereignissen und Persönlichkeiten gibt.

Die Methode macht deutlich, dass Geschichte ein Konstrukt ist, und ermutigt die Schüler*innen dazu, kritisch auf vorherrschende, ihnen vermittelte Narrative zu blicken.

Die benötigten Materialien

SCHRITT 1: MATERIALIEN VORBEREITEN

Um diese Methode einzusetzen, müssen zuerst Materialien und Informationen in Bezug auf die ausgewählte historische Persönlichkeit gesammelt werden. Es ist wichtig, dass die gesammelten Materialien eine transnationale Zusammenstellung verschiedener Blickwinkel bilden. Hierbei gibt es zwei Optionen:

1. Option- Verwendung vorbereiteter Materialien

Benutzen Sie bereits existierende Materialsammlungen. Auf historiana.eu können Sie beispielsweise von uns vorbereitete Materialien zu Gavrilo Princip finden.

2. Option - Vorbereitung eigener Materialien

Um eine geeignete transnationale Materialiensammlung aufzubauen, müssen Sie

A. eine konkrete, historische Persönlichkeit auswählen.

Die Methode funktioniert am besten am Beispiel von Persönlichkeiten:

- die auf unterschiedliche, gegensätzliche Weise wahrgenommen werden. Wählen Sie beispielsweise eine Persönlichkeit, die in einem Land als Held und in einem anderen als Verbrecher angesehen wird.
- über die genügend zugängliches Material zur Verfügung steht. Versuchen Sie, verschiedene Repräsentation einer Persönlichkeit zu finden - in Schulbüchern, auf Denkmälern und in Medien. Nicht alle drei Formen von Repräsentationen sind unbedingt notwendig, aber je mehr Quellen aus verschiedenen Ländern vorhanden sind, umso besser wird die Methode funktionieren.
- die bekannt sind, damit das Interesse der Schüler*innen geweckt wird.

B. die Materialien vorbereiten

Machen Sie sich mit dem Narrativ rund um die ausgewählte Persönlichkeit vertraut. Ein solides Hintergrundwissen bildet die Grundlage

WO FINDE ICH BEISPIELE AUS VERSCHIEDENEN LÄNDERN/COMMUNITIES?

Schulbücher

im eigenen Land und mit Hilfe des EuroClio-Netzwerks

Denkmäler/Gedenktafeln

in Sammlungen (z.B. Europeana) und durch Internetsuche

Mediale Repräsentationen

in Sammlungen (z.B. Europeana) und durch Internetsuche

für die Anwendung dieser Methode. Was kann man als sichere Information ansehen? Welche Informationen muss man mit Vorsicht betrachten? Welche Mythen kreisen um diese Gestalt? Finden Sie im nächsten Schritt Materialien aus verschiedenen Ländern, Regionen und/oder Communities.

- Konzentrieren Sie sich bei der Suche nach Repräsentationen vor allem auf eindeutige Beispiele, welche die jeweilige Persönlichkeit schwarzweiß malen. Dies wird den Schüler*innen das Verständnis erleichtern.
- Seien Sie sich dessen bewusst, dass in medialen Repräsentationen - vor allem in sozialen Medien - Bilder häufig für rassistische Zwecke oder als Ausdruck von Hassrede missbraucht werden und keinen Raum im Klassenzimmer finden sollten.
- Begrenzen Sie die Anzahl an Repräsentationen auf drei oder vier Beispiele per Persönlichkeit. Andernfalls wird die Menge an Material die Arbeit beeinträchtigen.
- Die Repräsentationen müssen kontextualisiert werden: Wer hat sie gestaltet/gebaut/geschaffen? Wann? Wo? Zu welchem Zweck? Für welches Publikum? Wer war für die Finanzierung verantwortlich?

SCHRITT 2: ANWENDUNG DER MATERIALIEN IM KLASSENRAUM

Aktivität 1

Die Schüler*innen machen sich mit der Persönlichkeit bekannt.

Bevor die Schüler*innen zur Analyse der verschiedenen Repräsentationen übergehen, müssen sie die Geschichte und Schlüsselergebnisse aus dem Leben der Person kennenlernen. Dies kann auf verschiedenem Wege erreicht werden. Zum Beispiel:

- Lesen Sie den Schüler*innen die Lebensgeschichte der ausgewählten Persönlichkeit vor und machen Sie dabei deutlich, welche Informationen belegt bzw. nicht belegt sind.
- Die Schüler*innen gestalten eine Zeitleiste oder ein Storyboard auf Grundlage der gehörten Geschichte.

Erklären Sie den Schüler*innen nach der Aktivität, dass die eben gehörte Geschichte zwar das Leben der Person darstellt, jedoch nicht alle Menschen diese Geschichte auf dieselbe Weise interpretieren. Unterstreichen Sie dabei, dass Geschichte ein Konstrukt ist und geben Sie den Schüler*innen die Aufgabe, sich verschiedene Repräsentationen anzusehen.

Aktivität 2

Die Schüler*innen blicken auf verschiedene Repräsentationen der historischen Persönlichkeit

Teilen Sie die Schüler*innen in Kleingruppen auf. Jede Gruppe wird sich mit konkreten Repräsentationen beschäftigen: Dazu gehören Denkmäler, Gedenktafeln, Zeitungsartikel, Filme/Videos usw. Auf diese Weise lernen sie zu verstehen, wie innerhalb verschiedener Gruppen an dieselbe Person erinnert wird bzw. wie das Gedenken in verschiedenen Ländern aussieht.

- Die Analyse von Repräsentationen in Schulbüchern aus verschiedenen Ländern kann aufzeigen, wie die Person auf offizieller Ebene wahrgenommen wird.

- Die Analyse von Denkmälern und Gedenktafeln in verschiedenen Ländern und Communities hilft dabei, unterschiedliche Gedenkformen und -praktiken zu verstehen.
- Die Analyse zeitgenössischer Medien aus verschiedenen Ländern und Communities zeigt, wie die allgemeine und popkulturelle Erinnerung aussieht.

Jede Gruppe erhält ein leeres Arbeitsblatt. Am Ende der Methode finden Sie eine Beispielvorgabe (Abbildung 1).

Während die Schüler*innen das Arbeitsblatt ausfüllen, sollten sie sich nicht auf nur eine Repräsentation konzentrieren, die ihnen z. B. am treffendsten erscheint, sondern auf die Details jeder einzelnen Repräsentation.

Klassengespräch 1

Während des Klassengesprächs vergleichen die Schüler*innen die verschiedenen Wahrnehmungen miteinander und analysieren sie. Sie denken darüber nach, welche Folgen aus diesen Unterschieden entstehen können.

Nach der Kleingruppenphase ist es wichtig, die Ergebnisse mit der gesamten Klasse zu besprechen. Folgende Fragen können dabei helfen, das Gespräch anzuleiten:

- Gib es Unterschiede zwischen den Repräsentationen in Schulbüchern, Denkmälern und Medien? Woraus könnten sie sich ergeben?
- Gibt es mehr Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Wahrnehmungsformen?
- Warum nehmen verschiedene Menschen dieselbe historische Persönlichkeit auf unterschiedliche Weise wahr?
- Hat sich die Wahrnehmung der Person im Laufe der Zeit verändert? Wie kam es dazu?
- Wie könnte eine Annäherung zwischen den verschiedenen Wahrnehmungen aussehen?

- Wieso könnten so große Unterschiede in der Wahrnehmung eine Gefahr darstellen?
- Was hat uns die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wahrnehmungen in Bezug auf Geschichte an sich und auf die Art, wie wir uns an die Vergangenheit erinnern, gezeigt?

MIT WELCHEN HINDERNISSEN KANN MAN BEI DER ANWENDUNG DIESER METHODE RECHNEN?

Die Auswahl einer passenden historischen Persönlichkeit

Den Schlüssel zu dieser Methode stellen miteinander in Kontrast stehende Repräsentationen dar. Sie müssen für die Schüler*innen verständlich sein und sich voneinander unterscheiden. Sprachbarrieren können ein Hindernis bei der Suche nach Repräsentationen darstellen.

Fehlender Kontext

Damit die Methode funktioniert, müssen die Schüler*innen den Kontext, in dem die jeweiligen Repräsentationen entstanden sind, kennen. Deshalb müssen sie Hintergrundinformationen zum Zeitpunkt, Standort und Urheber der jeweiligen Repräsentation erhalten. Andernfalls werden die Schüler*innen nicht in der Lage sein, die richtigen Schlussfolgerungen aus der Analyse zu ziehen. Diese Art von Information ist nicht immer leicht zu finden.

WIE KANN DIESE LEHREINHEIT INKLUSIV GESTALTET WERDEN?

Leistungsschwächere Schüler*innen unterstützen

Vergewissern Sie sich, dass die Schüler*innen wissen, was historische Repräsentationen sind. Als Erklärungshilfe können Bilder von Prominenten genutzt werden, anhand derer die Schüler*innen abgebildete Merkmale aufzählen und sich ein Urteil darüber bilden,

ob die Person als „gut“ oder „böse“ dargestellt wird.

Die Schüler*innen können sich vor allem auf Denkmäler oder Statuen konzentrieren, da diese häufig aussagekräftiger und weniger textlastig sind. Fragen können die Schüler*innen bei der Analyse unterstützen:

- Was stellt diese Statue dar?
- Sind die Menschen, welche die Statue geschaffen haben, stolz auf die dargestellte Person? Woran sieht man das?
- Wie sieht die Körperhaltung der dargestellten Person aus? Warum hat sich der/die Künstler*in für diese Darstellungsweise entschieden?

Leistungsstärkere Schüler*innen herausfordern

Beauftragen Sie die Schüler*innen mit der Suche nach Persönlichkeiten aus ihrem Land oder ihrer Community, die von verschiedenen Gruppen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen werden. Die Schüler*innen können die Ergebnisse ihrer Recherche im Klassengespräch vorstellen. Auf diese Weise können die Perspektiven von Minderheiten zu Wort kommen, wodurch unterstrichen wird, dass Geschichtsnarrative nie unumstritten sind.

Die Schüler*innen können auch mit der Suche nach zusätzlichen Repräsentationen der behandelten historischen Persönlichkeit beauftragt werden. Auch diese Repräsentationen sollen in Hinblick auf mögliche Unterschiede analysiert werden. Die Schüler*innen überlegen zudem, woraus die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen möglicherweise entstanden sind.

Falls im Zusammenhang mit der Repräsentation der behandelten Figur Gesetze erlassen wurden, fordern Sie die Schüler*innen damit heraus, diese Gesetzestexte zu lesen und zu analysieren. Was hat zu der Gesetzgebung geführt? Hierbei wird unter Umständen eine „Übersetzung“ in einfachere, für die Schüler*innen verständliche Sprache vonnöten sein.

Die Methode in Aktion - ein Beispiel

DAS ATTENTAT VON SARAJEVO

Aktivität 1

Die Vermittlung von Hintergrundinformationen - mögliche Formen: Vortrag, Klassengespräch, Handout

Bevor die Schüler*innen zur Analyse der verschiedenen Repräsentationen von Gavrilo Princip übergehen, müssen sie seine Geschichte und die Schlüsselereignisse aus seinem Leben kennenlernen. Erklären Sie den Schüler*innen im Anschluss an diese Aktivität, dass Gavrilo Princip's Geschichte nicht von allen Menschen auf dieselbe Weise wahrgenommen und bewertet werden muss. Unterstreichen Sie hierbei, dass Geschichte ein Konstrukt ist und fordern Sie die Schüler*innen dazu auf, sich unterschiedliche Repräsentationen anzuschauen.

DAS ATTENTAT VON SARAJEVO

Die Annexionskrise ergab sich aus dem Anschluss von Gebieten, die zu Bosnien-Herzegowina gehörten, an Österreich-Ungarn (1908 - 1909) und den nachfolgenden Balkankriegen (1912 - 1913). Bis zum Jahr 1914 hatten sich die Beziehungen zwischen Serbien und Österreich-Ungarn auf dramatische Weise verschlechtert. Durch die Annektierung von Bosnien-Herzegowina war Österreich-Ungarn tief in die Balkanregion bis an die Grenzen Serbiens vorgedrungen. Nach den Balkankriegen waren verschiedene Großmächte am Ringen um diese Region beteiligt: Österreich-Ungarn, Deutschland sowie Italien auf der einen und Frankreich, Großbritannien sowie Russland auf der anderen Seite agierten vor allem auf der diplomatischen Ebene und bereiteten sich auf einen möglichen bewaffneten Konflikt vor.

Zur gleichen Zeit fingen südslawische Jugendbewegungen an zu wachsen. Sie setzten sich für die Idee der Einheit Südslawiens ein und ihr Ziel bestand darin, die Habsburgermonarchie zu zerstören und alle südslawischen Nationen in einem gemeinsamen Staat unter der Führung Serbiens zu vereinen. Die Jugendlichen organisierten und trafen sich im Geheimen und die Ermordung prominenter

Vertreter*innen der Monarchie war häufig ein Mittel für die Erreichung ihrer politischen Ziele.

Als Machtdemonstration und bewusste Antwort auf die sich verschlechternden Beziehungen, organisierte Österreich-Ungarn im Sommer 1914 die Durchführung militärischer Manöver in der Balkanregion. Es war der Thronfolger, Erzherzog Franz Ferdinand, der die Manöver leitete.

Am 28. Juni 1914 - während eines Besuchs in Sarajevo - wurden der Thronfolger und seine Frau Sophie von Mitgliedern der Organisation Mlada Bosnia (dt.: Junges Bosnien) ermordet. Zu den Attentätern gehörten Gavrilo Princip, Nedeljko Čabrinović, Trifko Grabez, Vaso Curbilovic, Cvjetko Popovic, Muhamed Mehmedbasic, Danilo Ilic sowie weitere Personen. Österreich-Ungarn beschuldigte Serbien, hinter dem Attentat zu stehen, und erklärte Serbien kurz darauf den Krieg. Andere europäische Staaten schlossen sich der Kriegserklärung an und traten dem Konflikt bei. Das Attentat war wie ein Funke, der das große Feuer des Ersten Weltkriegs entfachte.

In der Geschichtsschreibung wurde das Attentat von Sarajevo und die Rolle Serbiens auf verschiedene Weise dargestellt: Für einige stellte die Ermordung Franz Ferdinands eine heroische Tat dar, die von der Jugendorganisation Mlada Bosna begangen wurde, um sich von der Fremdherrschaft zu befreien. Andere wiederum nahmen Gavrilo Princip und die anderen Attentäter als Verbrecher wahr und kritisierten die Tat heftig.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA

Gavrilo Princip, (geboren am 25. Juli [13. Juli nach alter Zeitrechnung] 1894 in Oblaj Bosnien), südslawischer Nationalist, der Erzherzog Franz Ferdinand, Thronfolger Österreich-Ungarns, und seine Gemahlin Sophie, Herzogin von Hohenberg (geboren Chotek), am 28. Juni 1914 in Sarajevo ermordete. Princip's Tat gab Österreich-Ungarn den langersehnten



Unknown photographer,
1910s / CCO

Vorwand, Serbien offen die Feindschaft zu erklären, und löste somit den Ersten Weltkrieg aus. In Jugoslawien - dem südslawischen Staat, den er sich ausgemalt hatte - wurde Princip ein Nationalheld.

Princip wurde in eine Bauernfamilie bosnischer Serben hineingeboren und von der serbischen Geheimgesellschaft „Schwarze Hand“ (eigentlicher Name: Ujedinjenje ili Smrt, „Einheit oder Tod“) in Terrorismus ausgebildet. Er wollte die österreich-ungarische Herrschaft auf dem Balkan brechen und alle südslawischen Völker in einem föderalen Staat vereinen. Dabei glaubte er, dass der erste Schritt die Ermordung eines Mitglieds der Habsburger Monarchenfamilie oder eines hohen Vertreters der Regierung sein müsse.

Nachdem sie erfahren hatten, dass Franz Ferdinand als Generalinspekteur der kaiserlichen Armee im Juni 1914 Sarajevo einen offiziellen Besuch abstatten würde, warteten Princip, sein Komplize Nedjelko Čabrinović und vier weitere Revolutionäre am 28. Juni auf den Umzug des Erzherzogs. Čabrinović warf eine Bombe, die vom Auto des Erzherzogs abprallte und unter dem darauffolgenden Fahrzeug explodierte. Kurze Zeit später wurden Franz Ferdinand und Sophie auf dem Weg ins Krankenhaus, um einen durch die Bombe verwundenen Offizier zu besuchen, von Princip erschossen. Dieser beteuerte, er habe nicht auf die Herzogin, sondern auf den General Oskar Potiorek, Militärgouverneur von Bosnien,

gezielt. Österreich-Ungarn machte Serbien für die Tat verantwortlich und erklärte einen Monat später, am 28. Juli 1914, Serbien den Krieg.

Nach einem Prozess in Sarajevo wurde Princip (am 28. Oktober 2014) zu 20 Jahren Haft verurteilt und erhielt somit das damals höchste Strafmaß für Personen, die am Tag des begangenen Verbrechens das Alter von 20 Jahren nicht überschritten hatten. Da er wahrscheinlich bereits vor der Inhaftierung tuberkulös war, wurde Princip aufgrund von Knochentuberkulose ein Arm amputiert. Er starb im Krankenhaus in der Nähe seines Gefängnisses.

Quelle: Schlagwort „Gavrilo Princip“

Veröffentlicht am 24. April 2020

URL: <https://www.britannica.com/biography/Gavrilo-Princip>

[Anm.: ins Deutsche übersetzt]

Aktivität 2

Die Schüler*innen sehen sich verschiedene Repräsentationen von Gavrilo Princip an.

Teilen Sie die Schüler*innen in Kleingruppen auf. Jede Gruppe wird sich mit verschiedenen Repräsentationen von Gavrilo Princip beschäftigen: Dazu gehören Denkmäler, Gedenktafeln, Zeitungsartikel, Filme/Videos usw. Auf diese Weise lernen sie zu verstehen, wie innerhalb verschiedener Gruppen an ihn erinnert wird bzw. wie das Gedenken in verschiedenen Ländern aussieht.

Jede Gruppe erhält ein leeres Arbeitsblatt. Am Ende der Methode finden Sie eine Beispielvorgabe (Abbildung 2).

Während die Schüler*innen das Arbeitsblatt ausfüllen, sollten sie sich nicht auf nur eine Repräsentation konzentrieren, die ihnen z.B. am besten erscheint, sondern auf die Details jeder einzelnen Repräsentation.

Klassengespräch 1

Während des Klassengesprächs vergleichen die Schüler*innen die verschiedenen Wahrnehmungen miteinander und analysieren sie. Sie denken darüber nach, welche Auswirkungen mit diesen Unterschieden zusammenhängen können.

Nach der Kleingruppenphase ist es wichtig, die Ergebnisse gemeinsam zu besprechen. Folgende Fragen können dabei helfen, das Gespräch anzuleiten:

- Gib es Unterschiede in der Art und Weise, wie die verschiedenen Quellen Gavrilo Princip darstellen?
- Warum nehmen verschiedene Personen Gavrilo Princip auf unterschiedliche Weise wahr?
- Hat sich die Wahrnehmung von Gavrilo Princip im Laufe der Zeit verändert? Was sind mögliche Gründe dafür?
- Gibt es mehr Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Wahrnehmungsweisen?
- Wie könnten einige der Unterschiede überwunden werden?
- Warum könnten unterschiedliche Wahrnehmungsweisen von Gavrilo Princip gefährlich sein?
- Was hat uns die Untersuchung der verschiedenen Repräsentationen über Geschichte an sich und darüber verraten, wie wir uns an die Vergangenheit erinnern?



Beispielmaterialien für eine historische Persönlichkeit

GAVRILO PRINCIP

WIE WIRD AUF ÖFFENTLICHER EBENE
AN GAVRILO PRINCIP ERINNERT?

Perspektive Nr. 1 - Anti-Princip

Inschrift auf einem Denkmal, 1917 „Hier verloren der Erzherzog Franz Ferdinand und seine Gemahlin, Herzogin Sophie von Hohenberg, ihr Leben und vergossen ihr Blut für Gott und die Heimat“



Perspektive Nr. 2 – Pro-Princip

Eine Straße in Belgrad, die nach Gavrilo Princip benannt ist.

Стас / CC BY-SA



Nachstellung des Attentats vom 28. Juni 1914, d.h. der Ermordung des österreichischen Erzherzogs Franz Ferdinand in Sarajevo, während der bosnische Serben eine Statue enthüllten, die an den Attentäter Gavrilo Princip erinnert.

Foto: Damir Spanic (Unsplash)

URL: <https://unsplash.com/photos/CSGom5WecgA>



Gavrilo Princip Fußabdrücke und eine Tafel auf dem Jahr 1945

An dieser Stelle drückte Gavrilo Princip am 28. Juni 1914 mit seinem Schuss den nationalen Widerstand gegen die Tyrannei und die jahrhundertelange Sehnsucht des Volkes nach Freiheit aus.

Am 6. Mai 1945 angebrachte Gedenktafel und Gavrilo Princip's Fußabdruck in Form eines Denkmals aus dem Jahr 1956

URL: <http://g-ecx.images-amazon.com/images/G/01/wikipedia/images/b67c09a14e346968a34ce5b9ec-165b8746cee8aa.jpg>

Bilder und Informationen über die Errichtung eines Grabes für die Attentäter im Jahr 1920 Heute in Sarajevo

(Telegramm an „Politika“), 6. Juni, Sarajevo

Morgen, am Tag des heiligen Johannes, findet eine feierliche Beisetzung der Gebeine der Helden des Vidovdan (St. Vitustag, 28. Juni) statt. Gavrilo Princip, Nedeljko Čabrinović, Jakov Milovic, die Gebrüder Mitar und Nero Kerovic, die aus Terezín in Tschechien hergebracht wurden, begleitet von den Falken. Der Trauerzug beginnt am Postamt, wo Lujo Novak eine Rede halten wird, und führt an die Stelle, an der Gavrilo Princip Franz Ferdinand und seine Frau 1914 am Vidovdan tötete. Dort wird Vasilij Grdjic von der Bedeutung des Vidovdan-Attentats sprechen, wonach ein Chor das Stück „Hej, der Mann an der Trompete“ singen wird. Ein spezielles Grab wurde auf dem Kosevo-Friedhof errichtet, wo die Gebeine Gavrilo Princip's und seiner Kollegen am morgigen Tag beigesetzt werden.

Politika, Nr. 4384, 7. Juni 1920

Kapelle des Hl. Erzengels Michael und Grabsteininschriften

Gesegnet ist, wer ewig lebt. Er ist nicht ohne Grund geboren. Die Helden des Vidovdan Nedeljko Cabrinovic, Veljko Cubrilovic, Gavrilo Princip, Danilo Ilic, Nego Kerovic, Mihajlo Misko Jovanovic, Jakov Milovic, Bogdan Zerajic, Trifko Grabez, Mitar Kerovic, Marko Peric. 1914.



Perspektive Nr. 3 - Ambivalente Haltung (gemischte oder neutrale Perspektive)

Tafel in Sarajevo, die an das Attentat im Jahr 1914 erinnert

Foto: Michael Buker/Wikicommons



WIE WIRD GAVRILLO PRINCIP IN DEN MEDIEN DARGESTELLT?

Perspektive Nr. 1 - Anti-Princip
Zeitungsartikel aus Sarajevski list, Nr. 130, 29. Juni (16. Juni) 1914. Artikel aus einer Regierungszeitung, die während der Österreich-Ungarischen Monarchie herausgegeben wurde, über die Ermordung Franz Ferdinands. Der Julianische Kalender wurde in dieser Region bis 1918 verwendet.



„Das waren Tage der Freude, der Begeisterung. Wer hat sie nicht in Erinnerung behalten? (...) Die Menschen hießen sie in großer Freude willkommen, da der Besuch eine Auszeichnung war, und jubelten während des unerwarteten Besuchs, da sie begeistert waren, ihrem zukünftigen Herrscher in die Augen zu schauen. (...) Und schließlich kam der letzte

Tag ihres Aufenthalts in Sarajevo - und plötzlich füllte sich das Glas, das noch vor kurzem von Freude erfüllt war, bis oben hin mit Bitterkeit. Die Freude und Heiterkeit verschwanden auf einmal unter dem Eindruck einer gottverlassenen Tat, die das wertvolle Leben des Erzherzogs und Thronfolgers Franz Ferdinand und der Herzogin Sophie von Hohenberg stahl. (...) Im Herzen des heute tief trauernden Bosniens liegt der tote Körper unserer Hoffnung und des Stolzes der gesamten Habsburgermonarchie. (...)“

Politische Correspondenz (Wien) - DIE ERMORDUNG DES THRONFOLGERS UND SEINER GEMAHLIN - Nummer 11610 vom 30. Juni 1914.

Die Nachrichtenagentur veröffentlichte, was die Wiener Zeitungen am zweiten Tag nach dem Attentat schrieben.

Neuefreie Preace: Das Attentat war ein Balkan-Mord, eine blutrünstige Tat, die einem wilden Gemetzel gleicht. Wenn also dieses Attentat ein Beispiel für die Art und Weise ist, wie Herrscher und Thronfolger in Zukunft in Sarajevo empfangen werden sollen, dann kann es nur eine Antwort geben: „Wir sind hier und wird bleiben hier!“. Alle Staatsoberhäupter müssen an Frieden denken, doch dürfen sich nicht zulassen, dass die Balkan-Plage sich weiterverbreitet, da Verbrechen ansteckend sind.

Die Zeit: Ein schwerer Schatten fällt auf Serbien. Serbien hat nun eine großartige und edle Gelegenheit bekommen, für sich und seine Bürger in unserer Monarchie Gutes zu tun. Serbien sollte diese Gelegenheit nutzen. Nach der barbarischen serbischen Tat in Sarajevo ist die Zeit gekommen für einen edlen serbischen Gegenschlag in Belgrad.

Nikola D. Trisic, Sarajevski atentat u svetlu bibliografskih podataka, Veselin Maslesa, Sarajevo 1980, S. 21.

„Katastrophe in Sarajevo. Ermordung des Erzherzogs Franz Ferdinand und der Herzogin von Hohenberg. Mit einer Handgranate und einer Browning. Der Thronfolger und seine Gemahlin wurden getötet. (...) Die Attentäter wurden festgenommen. Rückkehr des Kaisers.“

Die Illustrierte Kronen Zeitung (größtes österreichisches Tagesblatt, seit 1900 im Umlauf), 29. Juni 1914

URL: http://einestages.spiegel.de/hund-images/2009/11/16/96/e70e86700c-4437f45762133de62765b5_image_document_large_featured_borderless.jpg



Perspektive Nr. 2 - Pro-Princip
Stenografische Notizen, Gavrilo Princip über seine und die politischen Ziele von Mlada Bosna.

Das Ideal der Jugend: Einheit der jugoslawischen Völker, Serben, Kroaten und Slowenen, aber nicht unter der Herrschaft Österreichs. In irgendeiner Form von Staat, einer Republik oder Ähnlichem. Er glaubte daran, dass es zu einer Revolution kommen würde, wenn die Position Österreichs schwieriger würde. Für eine Revolution müssen jedoch Vorbereitungen getroffen, die Stimmung dafür geschaffen werden. Attentate gab es früher auch und die Attentäter waren die Helden unserer Jugend. Er wollte kein Held sein. Er wollte nur für seine Überzeugungen sterben. (...)

Auszug aus den stenographischen Aufzeichnungen des Wiener Psychiaters - D. Martin Papenhajm; Princip o sebi, Zagreb 1926, in: V. Bogicevic: Mlada Bosna, pisma i Prilozi, Sarajevo 1954, S. 464-465.

Flugblatt von Unterstützern der Attentäter.

Lasst uns unsere Helden lieben: Jukic, Zerjic, Dojcic, Cabrinja, Planinscak, Princip - sie sind die Propheten der Nation, sie sind die Nation! Söhne Jugoslawiens! Fühlt ihr nicht, ihr Söhne Jugoslawiens, dass in diesem Blut unser Leben fließt und dass die Ermordung der Gott aller Götter ist, da sie beweist, dass Mlada Bosna lebt. Dort lebt der Körper, den die unerträgliche Last des Imperialismus zu Boden drückt, dort lebt der Körper, der bereit ist zu sterben! (...) Im Blut fließt das Leben einer Rasse, im Blut ist der Gott der Nation! Vor der Auferstehung kam der Tod! Das Attentat ist die Auferstehung der Nation. (...) und der Tod der beiden Helden aufersteht in unseren Herzen. Oh ihr Glorreichen, oh ihr Söhne und Propheten Jugoslawiens!

Während der Hausdurchsuchung bei Mladen Stojanovic, Schüler der Abschlussklasse am Gymnasium in Tuzla, gefundenes Manuskript. Von ihm am Tag des Attentats, dem 28. Juni 1914, verfasst; V. Bogicevic: Mlada Bosna, Sarajevo 1954.

Zeitungsartikel in Politika,
 Nardonna bilbioteka Srbje, Onlinekatalog

Das blutige Ereignis in Sarajevo hat einen tiefen Eindruck in allen sozialen Schichten in Belgrad hinterlassen. Der Eindruck ist noch stärker, da wir aus Erfahrung wissen, dass als Reaktion auf diese blutige Tat eine Reihe von Schwierigkeiten auf unser Volk in der Österreich-Ungarischen Monarchie zukommen wird. (...) Wie gewohnt wird die Wiener Presse Serben und Serbien beschuldigen. Die serbische Nation wird beschuldigt werden, weil die Attentäter Čabrinović und Princip serbischer Nationalität sind. Serbien wird schuldig sein, weil einer der Attentäter - dies wird in Sarajevo berichtet - bei der Verhörung sagte, er sei vorher in Belgrad gewesen. Beide Anschuldigungen sind absurd. Man kann nicht die ganze Nation für die Tat eines oder zweier Individuen verantwortlich machen. Genauso wenig kann Serbien für die Taten eines Mannes zur Verantwortung gezogen werden, nur weil dieser eine Zeit lang in Serbien gelebt hatte. (...)

Politika, Nr. 3744, 17. Juni 1914.

Perspektive Nr. 3 - Ambivalente Haltung (gemischte oder neutrale Perspektive)

Österreichischer Thronfolger mitsamt Frau von bosnischer Jugend im Racheakt gegen die Annektierung des Landes ermordet

New York Times (US-amerikanische Tageszeitung seit 1851 herausgegeben), 29. Juli 1914.



Der Prozess in Sarajevo

Die Hauptverhandlung gegen Princip, Čabrinović und Komplizen für den Mord an Franz Ferdinand und seiner Frau hat begonnen. Der Staatsanwalt von Sarajevo beschuldigte Princip und 22 Mitangeklagte des Verrats und zweier vorsätzlicher Morde. Drei weitere Personen wurden der Beihilfe beschuldigt, da sie die Waffen, die für die Ermordung beschaffen wurden, versteckt haben sollen. Die Staatsanwaltschaft legte die Entstehung einer Verschwörung, die in Belgrad von Mitgliedern der Nationalen Verteidigung geplant wurde, dar und beschrieb, wie die Verschwörer sich von Ort zu Ort bewegten und Waffen nach Bosnien schmuggelten, wie sie Komplizen in Sarajevo fanden sowie weitere Einzelheiten in Bezug auf das Attentat. Die Staatsanwaltschaft schilderte die irredentistische Verschwörung serbisch-nationalistischer Kreise in Belgrad, welche bis zum königlichen Hof reichten, und das systematische Wirken gegen die österreich-ungarische und Habsburger Dynastie in Serbien, Kroatien und Bosnien, mit dem Ziel Kroatien, Dalmatien, Istrien, Bosnien, Herzegowina und die von Serben bewohnten süd-ungarischen Provinzen der österreichisch-ungarischen Monarchie zu entreißen und an Serbien anzugliedern. Laut eines Telegramms aus Sarajevo, gaben die Verschwörer Princip und Čabrinović zu, dass sie von Hass gegenüber der Monarchie angetrieben wurden, wie auch von serbisch-nationalistischen Gefühlen für die Einheit aller Jugoslawen, die Zerstörung des Österreich-Ungarischen Kaiserreichs und die Erschaffung eines großen serbischen Reichs. Deshalb erschufen sie den Plan, den Erzherzog Franz Ferdinand zu ermorden. Diesen Plan setzten sie in die Tat um.

Politika, Nr. 3842, 6. Oktober 1914.

Und alle weinten
 Eine Gerichtsszene.

Gegen Ende des Prozesses in Sarajevo machte Čabrinović folgende Erklärung: Wir wussten ehrlich gesagt nicht, dass der Verstorbene Vater war und haben erst hier davon erfahren, dass er Kinder hatte. Seine letzten Worte, die

an seine Frau gerichtet waren, haben uns tief berührt: Stirb nicht! Lebe für deine Kinder. (Alle im Gerichtsraum anwesenden Personen fingen an zu weinen.) Es kann sein, dass ich ein Verbrecher, ein Mörder bin. Tut mit mir, was Ihr wollt. Aber ich schwöre vor Gott, dass mein einziger Wunsch es ist, dass der alte Kaiser, die Kinder uns tief in ihrer Seele das, was wir ihnen angetan haben, vergeben. Ihr Richter, schickt uns sofort in den Tod. Wir sind keine gewöhnlichen Verbrecher, wir sind bloß enttäuschte Jungs. (Vor lauter Tränen konnte er nicht weitersprechen.)

Der vorsitzende Richter fragte daraufhin die Angeklagten, ob noch jemand etwas sagen wolle. Gavrilo Princip stand auf, stramm und entschlossen (...), mit geröteten Wangen, doch ruhig und voller Selbstkontrolle kontrolliert, und sagte mit fester Stimme: Es gab keine ausländischen Auslöser bei der Ermordung. Falls Čabrinović dies gesagt hat, so hat er gelogen, und auch dem Staatsanwalt, der dies beweisen wollte, hat er nicht die Wahrheit gesagt. Niemand hat uns bezahlt! Wir haben unser Volk geliebt, wir kannten seine Lebensbedingungen und all seine Schwierigkeiten! Das ist die Wahrheit.

Politika, Nr. 3850, 14. Oktober 1914.

Held oder Verbrecher? Der Mörder des Erzherzogs, Gavrilo Princip, spaltet Sarajevo

Vor 100 Jahren ermordete ein radikaler, bosnischer Serbe Österreichs Franz Ferdinand und noch immer spaltet seine Tat die Stadt

Für die eine Hälfte Sarajevos ist Gavrilo Princip ein Nationalheld, der die Unterdrückung durch Kaiserreich bekämpfte und der es verdient, dass ein neuer Park nach ihm benannt wird. Für die andere Hälfte ist er ein Verbrecher, der eine schwangere Frau tötete und das Ende einer florierenden Zeit besiegelte.

Der radikale bosnische Serbe Gavrilo Princip, der die Ereignisse, welche zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs führten, in Gang setzte, wird an diesem Wochenende in Sarajevo

im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Die Stadt begeht den 100. Jahrestag der Ermordung des Erzherzogs Franz Ferdinand im Jahr 1914.

Konzerte, Konferenzen und Ausstellungen sind Teil der Feierlichkeiten, da sich die Stadt nach einem Jahrhundert, in dem sie vor allem mit Krieg in Verbindung gebracht wurde, als Ort des Friedens zeigen möchte. Starke Spaltungen bleiben jedoch bestehen - sowohl in Bezug auf den letzten Krieg in den Jahren 1992 - 1995, der zum Tod von 100.000 Menschen und zur 1425 Tage währenden Belagerung Sarajevos führte, als auch in Bezug auf die Ereignisse von vor 100 Jahren. Princip polarisiert: Von vielen bosnischen Serben verehrt, von Muslimen und Kroaten als Verbrecher verpönt.

„In den letzten 100 Jahren betraf alles, was die Welt von Sarajevo hörte, nur Krieg und Schreckenstaten“, sagte Ivo Komsic, Bürgermeister von Sarajevo. „Jetzt senden wir eine andere Botschaft an die Welt, eine Botschaft von Frieden, Liebe und Verständnis füreinander.“

Dies ist der größte internationale Moment für Sarajevo seit dem Ende des bosnischen Kriegs vor fast 20 Jahren. Eine Reihe internationaler Persönlichkeiten nimmt Samstag an den Feierlichkeiten teil. Zu den Feierlichkeiten gehört auch ein Konzert der Wiener Philharmoniker im neu renovierten Rathaus, in dem Franz Ferdinand kurz vor seiner Ermordung an einem Empfang teilgenommen hatte und in dem sich die Stadtbibliothek befand bevor sie während des Krieges von der serbischen Artillerie zerstört wurde. Die Präsidenten mehrerer europäischer Staaten werden erwartet. Das Vereinigte Königreich wird von Baroness Warsi vertreten. Kurz vor Mitternacht wird ein Chor auf der Lateinischen Brücke auftreten, nicht weit von der Stelle, an der Franz Ferdinand und seine schwangere Frau von Princip getötet wurden.

Sowohl der Präsident als auch der Premierminister Serbiens boykottieren die Feierlichkeiten. Eine am Rathaus angebrachte Gedenktafel, die an die Bombardierung im Jahr 1992 und den Verlust von fast zwei Millionen Büchern erinnert, seien laut ihnen eine Verleumdung des serbischen Volkes.

Trotz seiner Botschaft, die von gutem Willen zeugt, waltet Komsic nur über einen Teil der ethnisch geteilten Stadt. 19 Jahre nach dem Krieg ist Bosnien noch immer in zwei „Entitäten“ aufgeteilt: die vor allem muslimische und kroatische Föderation und die von Serben dominierte Republika Srpska (RS). Die im hohen Maße autonome RS wurde von Friedensabkommen anerkannt. Viele Muslime sehen sie als Ergebnis ethnischer Säuberung, für Serben wiederum ist sie ein Friedensgarant.

Ein Teil der Hauptstadt gehört zur Republika Srpska. Für diesen Teil sind die Behörden von Istočno (Ost-) Sarajevo zuständig. Beide Teile der Stadt sind nicht durch öffentliche Verkehrsmittel miteinander verbunden und - wie Komsic anmerkte - die Einwohner*innen Ost-Sarajevos können auch im Notfall nicht im zentralen Krankenhaus im Stadtzentrum behandelt werden. Sie müssen 120 km weiter in die Hauptstadt der RS, Banja Luka, gebracht werden.

In Ost-Sarajevo wird Gavrilo Princip von vielen immer noch als Nationalheld, der gegen die österreichische Gewaltherrschaft kämpfte, verehrt. Milorad Dodik, der herrische Premierminister der Republik, steht kurz davor, einen neuen Park zu eröffnen und diesen nach dem Attentäter zu benennen. Zur Zeit des kommunistischen Jugoslawiens wurde Princip als revolutionärer Held angesehen, der für die Freiheit aller Südslawen kämpfte. Jetzt, wo Bosnien zu einem unabhängigen Staat geworden ist, halten vor allem Serben an dieser Sichtweise fest.

In einem schicken italienischen Restaurant - an einem Boulevard in Sarajevo, der immer noch nach dem kommunistischen Diktator

Tito benannt ist - erzählt Asim Sarajlic, ein ranghoher Abgeordneter der muslimisch-nationalistischen Partei SDA, dass Princip der goldenen Ära unter österreichischer Herrschaft ein Ende setzte.

„Als die Österreicher 1878 die Region zum ersten Mal besetzten, wollten die Bosnier die Herrschaft des Kaiserreichs nicht hinnehmen. Während der nächsten 40 Jahre haben die Österreicher jedoch mehr für Bosnien getan als alle anderen Herrscher in Jahrhunderten - sie bauten Eisenbahnlinien, Städte und Institutionen. Die Österreicher haben uns viel gegeben: ein modernes Regierung-, Bildungs und Gesundheitssystem. Für die normalen Bürger Sarajevos war Princip's Tat - die Ermordung einer unschuldigen, schwangeren Dame und ihres Ehemannes, der nach Sarajevo kam, um die Errungenschaften Österreichs zu feiern - ein Verbrechen. Wir sind gegen den Mythos, dass Princip für Frieden kämpfte.“

In seinem neu gebauten Haus inmitten von Mohnblumenfeldern in Ost-Sarajevo erbost sich Nebojsa Grubac, der Anfang der 90er Jahre in der serbischen Armee kämpfte, über den Perspektivwechsel in Bezug auf Princip's Taten.

„Sie versuchen die Geschichte umzuschreiben“, sagt er. „Ich habe in der Schule gelernt, dass er ein Held war und jetzt versuchen sie ihn als Verbrecher darzustellen - scheiß drauf!“

Er sieht Princip und Bosnien als unschuldige Opfer politischer Machtspiele der Großmächte, die zu wiederholten Konflikten führten.

Trotz Meinungsverschiedenheiten in Bezug auf Geschichte und der Tatsache, dass er vor weniger als 20 Jahren noch gegen Muslime kämpfte, verspürt Grubac heute keinen Groll gegenüber den anderen ethnischen Gruppen in Bosnien. Er sagt, dass über 80% aller Arbeiten an seinem Haus von Muslimen ausgeführt worden seien. Er sei in einem Teil der Stadt aufgewachsen, in dem heute vor allem Muslime wohnen, und immer noch mit einem Muslim befreundet, mit dem er als Kind spielte

und der während des Krieges auf der bosnischen Seite kämpfte. Nur ein ihm bekannter Muslim grüße ihn nicht mehr. Doch, so fügt er hinzu, gäbe es immer noch viel Angst, die verhindert, dass Bosnien sich so entwickelt, wie er es gerne sehe. Ein weiterer Krieg stelle eine reale Möglichkeit dar, vor allem wegen der Machenschaften nationalistischer Politiker.

Ein Hoffnungsschimmer der letzten Jahre stellte die erste Teilnahme der bosnischen Fußballmannschaft an der Weltmeisterschaft dar, obwohl sie bereits in der Gruppenphase ausschied. In einer Bar im Grbavica-Viertel in Sarajevo, nicht weit entfernt von der Frontlinie während der Belagerung, feuern junge Bosnier, in Landesfarben gekleidet, ihre Mannschaft während des letzten Spiels an, das mit einem deutlichen Sieg gegen den Iran endete.

„Um ehrlich zu sein, ist mir der Jahrestag egal,” sagt der 29 Jahre alte Webdesigner Tarik, der für ein britisches Unternehmen arbeitet. „Meiner Meinung nach war Princip ein Feigling, der eine schwangere Frau tötete.” Für ihn gibt es dringendere Fragen. Die Perspektivlosigkeit in Bosnien ist frustrierend und deshalb sucht er nach Arbeit in Deutschland, wohin er während des Krieges mit seiner Familie geflüchtet war.

*Andrew MacDowall in Sarajevo, Freitag
27. Juni 1914*

<https://www.theguardian.com/world/2014/jun/27/gavrilo-princip-sarajevo-divided-arch-duke-franz-ferdinand-assassination>

MÖGLICHE THEMEN FÜR DIE ANWENDUNG DER METHODE

- Winston Churchill
- Napoleon Bonaparte
- Joseph Stalin
- Mutter Theresa
- Christoph Columbus
- Benito Mussolini
- König Leopold II. von Belgien
- Michail Gorbatschow
- Königin Victoria des Vereinigten Königreichs
- Stepan Bandera
- Katharina die Große

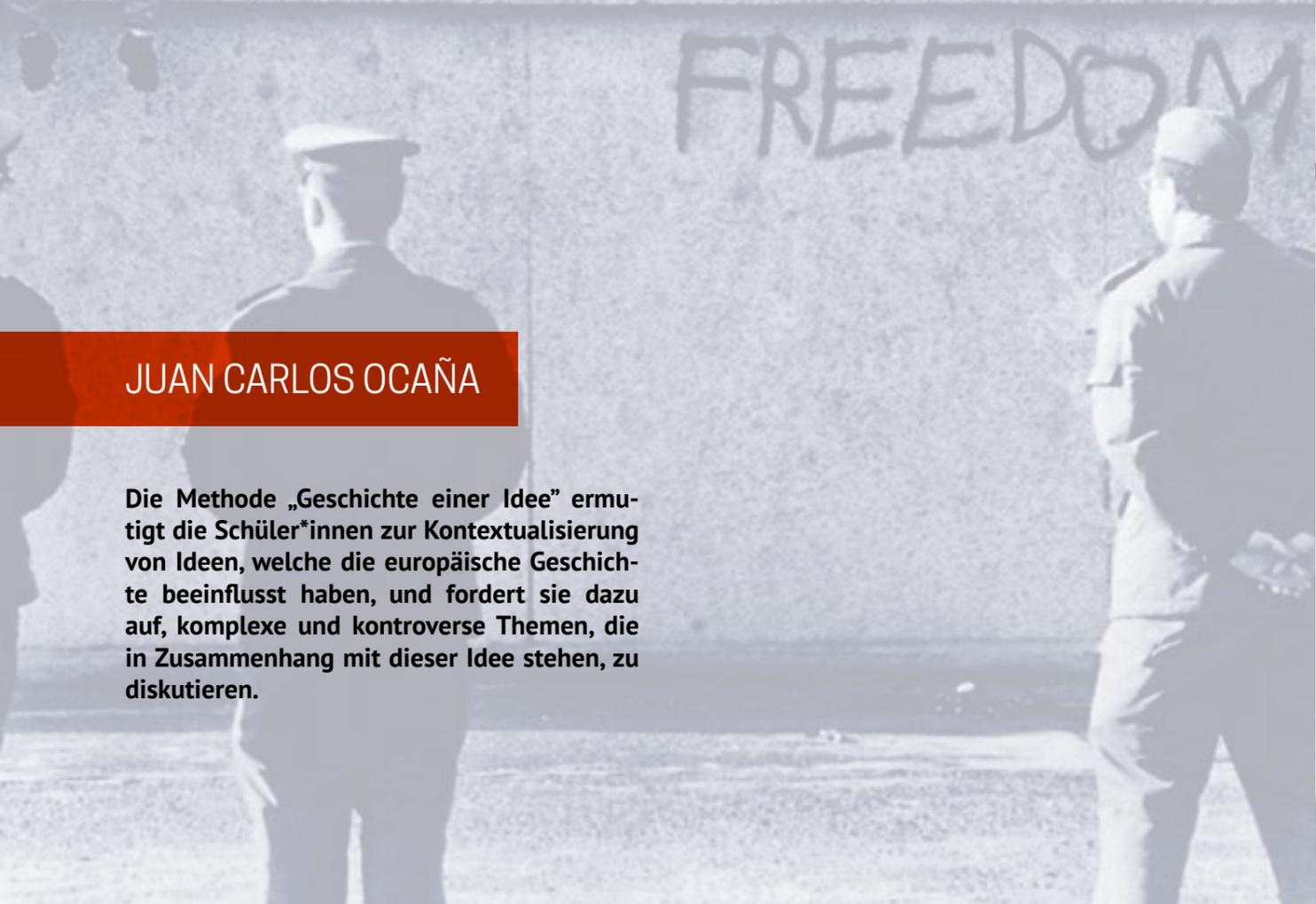
Abbildung 1 - 1. Arbeitsblattvorlage

	REPRÄSENTATION NR. 1	REPRÄSENTATION NR. 2	REPRÄSENTATION NR. 3
Wie wird die historische Persönlichkeit dargestellt?			
Wann und wo entstand die Repräsentation?			
Wer hat die Repräsentation gebaut/ gestaltet/entworfen?			
Warum wurde die Repräsentation in dieser Form gestaltet?			



Ideengeschichte zwischen Kontinuität und Veränderung





JUAN CARLOS OCAÑA

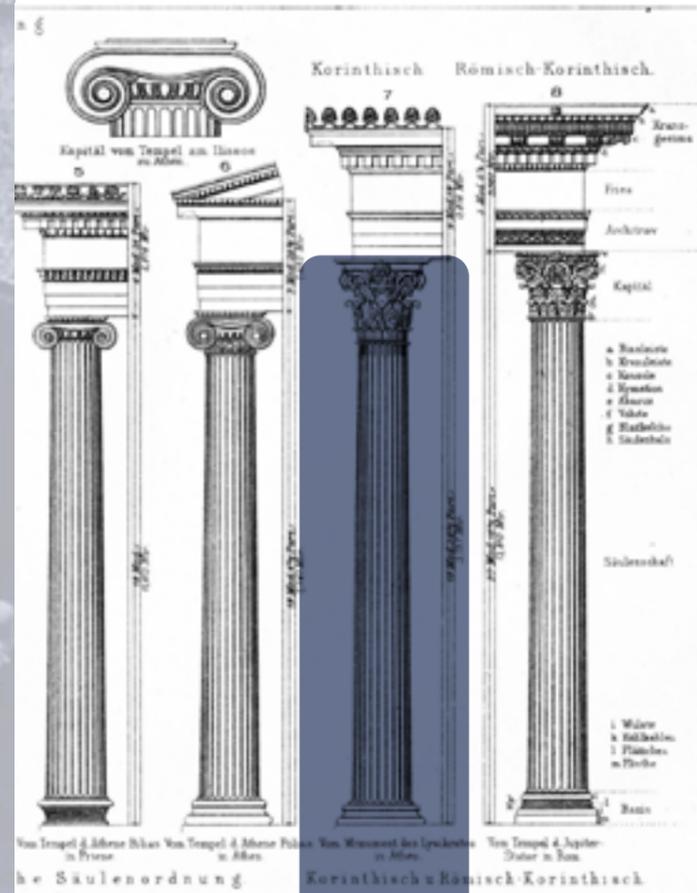
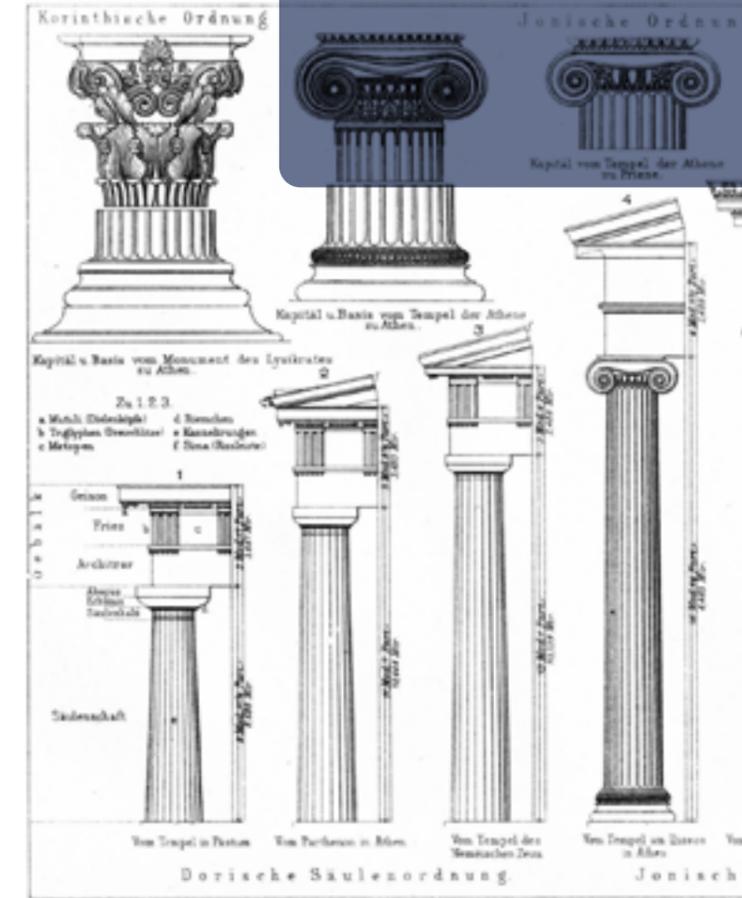
Die Methode „Geschichte einer Idee“ ermutigt die Schüler*innen zur Kontextualisierung von Ideen, welche die europäische Geschichte beeinflusst haben, und fordert sie dazu auf, komplexe und kontroverse Themen, die in Zusammenhang mit dieser Idee stehen, zu diskutieren.

EIN ÜBERBLICK

Im Rahmen dieser Methode nutzen die Schüler*innen Schlüsselkompetenzen historischen Denkens (die chronologische Einordnung und geographische Verortung von wichtigen Ereignissen), um die Entwicklung von einflussreichen Ideen, welche die Geschichte mitgeschrieben haben, in einen Kontext einzubetten.

Die chronologische und geographische Einordnung von Ereignissen, die mit der Entwicklung einer Idee zusammenhängen, kann den Schüler*innen dabei helfen, verschiedene Einflüsse, Beziehungen und Austauschmechanismen zu verstehen, welche die Entstehung von Ideen, die den europäischen Kontinent prägten, bedingt haben bzw. weiterhin bedingen.

Die Untersuchung der Entwicklungsgeschichte einer Idee, die nicht selten von Konflikten und Kontroversen geprägt ist, bietet eine großartige Gelegenheit, um die Schüler*innen aus einer Perspektive, die von Vielfalt und



Unterschieden spricht, an Geschichte heranzuführen. Die Methode ermöglicht den Schüler*innen, komplexe und kontroverse Themen zu besprechen, welche die Ideengeschichte auf dem europäischen Kontinent mitbestimmt haben.

DAS ZIEL

Die Methode zielt vor allem darauf ab, die Entwicklungsgeschichte einflussreicher Ideen zu vermitteln. Chronologisches Denken und die geographische Verortung wird den Schüler*innen dabei helfen, heute vorherrschenden Ideen einen Kontext zu geben.

Die Methode erlaubt den Schüler*innen, kontroverse Themen zu besprechen, die einen Einfluss auf die Entwicklung von wichtigen, heute in Europa verbreiteten Ideen hatten.



Benötigte Materialien

SCHRITT 1: EINE IDEE AUSWÄHLEN

Wir können die Gegenwart nicht verstehen, ohne auf die einflussreichen Ideen zu blicken, die unsere heutige Zeit mitgestaltet haben. Eine Idee kann sich auf ein wirtschaftliches und/oder politisches System - Kapitalismus, Kommunismus, Autoritarismus, Autokratie, Demokratie, Meritokratie, Föderalismus, Unitarismus, Populismus, Liberalismus usw. - oder auf ein Glaubenssystem beziehen - Pazifismus, Militarismus, Humanismus, Theismus usw.

Eine Idee kann entweder als ein ganzes politisches, wirtschaftliches oder Glaubenssystem verstanden werden bzw. als ein Teilspekt eines Systems. Die Idee „europäischer Einheit“ kann beispielsweise einen Teilspekt von Föderalismus darstelln. „Privateigentum“ wiederum ist ein zentraler Aspekt von Kapitalismus und „Keine Rechtfertigung von Gewaltanwendung“ ein immanenter Teil von Pazifismus.

Eine für diese Methode geeignete Idee sollte:

- einflussreich sein und die Gegenwart mitgestaltet haben;
- weitverbreitet sein und in vielen Ländern, nicht nur dem eigenen Land, von Relevanz zeugen;
- einfach zu definieren sein und keines tiefgründigen Wissens in Bezug auf politische oder wirtschaftliche Theorien bedürfen;
- in ihrer Entstehung und Entwicklung nachvollziehbar sein und mit konkreten Ereignissen in Zusammenhang gebracht werden können.

Die Auswahl einer geeigneten Idee bildet die Grundlage für die erfolgreiche Anwendung dieser Methode. Wählen Sie eine Idee aus, die das Interesse der Schüler*innen wecken könnte und in den Lehrplan passt.

SCHRITT 2: AUSWAHL VON EREIGNISSEN UND DATEN

Um diese Methode anzuwenden, müssen zuallererst Sie verstehen, wie die ausgewählte Idee entstanden ist und welche Faktoren Veränderungen in der Denkweise einer bestimmten Gruppe ausgelöst oder beeinflusst haben. Im Anschluss danach, wählen Sie Schlüsselereignisse aus, die von den Schüler*innen chronologisch und geographisch eingeordnet werden sollen.

Um eine zielführende Sammlung an konkreten Ereignissen und/oder Einflussfaktoren (Veröffentlichungen, Erfindungen usw.) zu gestalten, sollten folgende Kriterien beachtet werden:

- Die ausgewählten Ereignisse/Einflussfaktoren müssen einen Zusammenhang mit der Idee aufweisen.
- Sie sollten, wenn möglich, ein internationales Ausmaß besitzen.
- Sie sollten, wenn möglich, eine Reihe verschiedener Personen betreffen (in Bezug auf den sozioökonomischen Status, die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht usw.).

Einige Ideen werden verschiedene geographische Wurzeln aufweisen, da sie sich zu einem ähnlichen Zeitpunkt in mehreren Ländern oder Regionen verbreiteten. Dies gilt beispielsweise für wirtschaftliche und politische Systeme wie Kapitalismus und Kommunismus. Andere Ideen wiederum entwickelten sich auf begrenztem Raum, weisen jedoch eine aussagekräftige zeitliche Weiterentwicklung auf. In diesen Fällen lassen sich verschiedene Interpretationen und Wahrnehmungsweisen behandeln, die im Laufe der Zeit aufkamen und sich mehr oder weniger stark auf dem europäischen Kontinent verbreiteten.

SCHRITT 3: VORBEREITUNG DES KLASSENGESPRÄCHS

Nachdem die Schlüsselereignisse chronologisch und geographisch sortiert worden sind, werden die Wendepunkte und verschiedenen Phasen in der Entwicklung der ausgewählten Idee thematisiert.

Beispielsweise kann gefragt werden, wie die Interpretation der Idee der „unveräußerlichen Menschenrechte“ im 16., 18. und 20. Jahrhundert aussah. Wer wurde im Sinne der jeweiligen Interpretationsweise als Mensch angesehen? Weiße Männer aus der Elite, alle weißen Männer, alle weißen Menschen unabhängig vom Geschlecht, alle Menschen unabhängig von der Religionszugehörigkeit, alle Menschen unabhängig von ihrer „Rasse“, alle Menschen unabhängig ihrer sexuellen Orientierung?

Dieser Teil der Methode ermöglicht den Schüler*innen, ihr Verständnis in Bezug auf die Idee sowie ihre Entwicklung zu vertiefen. Gegebenenfalls kann hierbei eine kurze Anleitung in Anlehnung an das Beispiel am Ende der Methodenbeschreibung behilflich sein (Abbildung 1). Während der Diskussion sollten die herausgearbeiteten Wendepunkte und Veränderungen in Bezug zu konkreten Ereignissen auf der Zeitleiste gesetzt und besprochen werden.

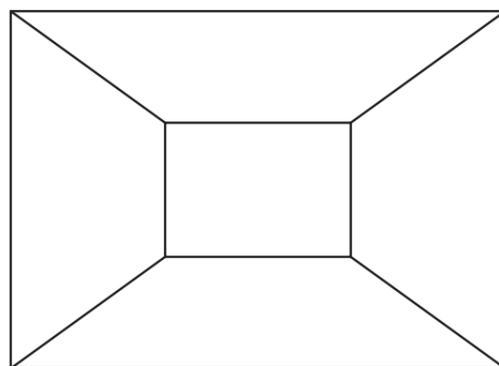
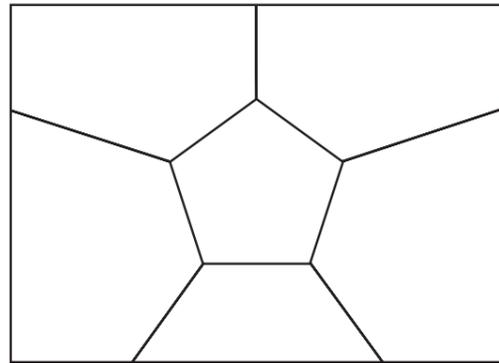
SCHRITT 4: ANWENDUNG DER MATERIALIEN IM KLASSENRAUM

Aktivität 1

*Im Rahmen dieser Aktivität machen sich die Schüler*innen mit den Grundlagen der Idee vertraut und verstehen, dass sie von verschiedenen Menschen anders wahrgenommen und verstanden werden kann.*

Die Schüler*innen werden in Kleingruppen (4-5 Personen) eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein großes Arbeitsblatt sowie einen Marker.

Das Arbeitsblatt ist in 4 bzw. 5 Felder sowie ein Feld in der Mitte des Blattes eingeteilt. Jedes Feld (mit Ausnahme des mittleren) dient je einer Person aus der Gruppe, um dort ihre/ seine Antworten aufzuschreiben.



Die Schüler*innen werden gebeten, das aufzuschreiben, was ihnen als erstes in den Sinn kommt, wenn sie an die ausgewählte Idee denken. Jede*r Schüler*in sollte genug Zeit bekommen, ihre Gedanken mit den anderen Gruppenmitgliedern zu teilen, ohne dass diese kommentiert oder besprochen werden. Anschließend wählen die Schüler*innen pro Gruppe die fünf wichtigsten oder aussagekräftigsten Antworten aus und schreiben sie in das mittlere Feld des Arbeitsblatts. Alle Gruppenmitglieder müssen mit der Auswahl einverstanden sein.

Dieselbe Übung wird mit der gesamten Klasse wiederholt. Jede Gruppe wählt eine*n Vertreter*in, welche*r die Antworten der Gruppe in eines der Felder auf dem gemeinsamen Klassenposter überträgt und gleichzeitig die

Auswahl der gesamten Klasse vorstellt. Daraufhin wählen alle Schüler*innen gemeinsam die fünf wichtigsten Antworten und formulieren eine gemeinsame Definition der Idee.

Aktivität 2

*Im Rahmen dieser Aktivität machen sich die Schüler*innen mit konkreten Ereignissen, die mit der Idee zusammenhängen, vertraut.*

Die Schüler*innen werden in Kleingruppen oder Paare eingeteilt. Jedes Paar bzw. jede Gruppe erhält ein anderes Ereignis. Die Schüler*innen sammeln Informationen zu dem jeweiligen Ereignis und bereiten Kurzpräsentationen bzw. -vorträge (3 bis 5 Minuten) vor.

Aktivität 3

*Im Rahmen dieser Aktivität ordnen die Schüler*innen die Ereignisse in eine Zeitleiste ein und gestalten so eine visuelle Stütze, die ihnen bei der Kontextualisierung hilft.*

Die Paare/Gruppen übertragen die wichtigsten Informationen zu ihrem jeweiligen Schlüsselereignis (mitsamt Datum und Lokalisierung) auf ein Blatt Papier und bilden eine „menschliche Zeitleiste“, indem sie sich chronologisch aufreihen. Auf diese Weise wird die Entwicklung der Idee visualisiert und der Klasse vorgestellt. Im nächsten Schritt wird die gesamte Zeitleiste von jede*r Schüler*in auf ein Arbeitsblatt übertragen.

Die Schüler*innen verorten jedes Schlüsselereignis auf einer leeren Landkarte, die sie in Form eines Arbeitsblattes erhalten haben. Auf diese Weise gestalten die Schüler*innen eine visuelle Stütze, die ihnen im weiteren Verlauf der Lehreinheit dabei hilft, der behandelten Idee einen zeitlichen und räumlichen Kontext zu geben.

Klassengespräch

*Das Klassengespräch ermöglicht den Schüler*innen, die Idee und ihre Entwicklung besser zu verstehen.*

Während des Klassengesprächs wird die Entwicklungsgeschichte der Idee chronologisch besprochen. Bei der Diskussion geht es vor allem darum, dass die Schüler*innen verstehen, was die Entwicklung der Idee bedingte. Gleichzeitig bietet das Klassengespräch eine gute Gelegenheit, um die verschiedenen Phasen der Entwicklungsgeschichte zu identifizieren. Mögliche Gesprächsthemen sind hierbei:

- Schlüsselereignisse und Wendepunkte;
- Phasen der Entwicklungsgeschichte;
- Das Tempo der Veränderung - langsam/schrittweise oder abrupt?
- Involvierte Personen - wem nutzte bzw. schadete die Veränderung?
- Bewegungen oder Denktraditionen/Philosophien, welche die Idee beeinflussten.

Im Laufe dieser Übung sollen die Schüler*innen erklären, was zu den einzelnen Phasen und/oder Wendepunkten in der Entwicklungsgeschichte der Idee geführt haben könnte. Die Schüler*innen sollten dazu angeleitet werden, die jeweiligen Veränderungen in Beziehung zu konkreten Ereignissen auf der Zeitleiste zu setzen. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler*innen mit Hilfsfragen, wie z. B.:

- Welches Ereignis würdet ihr als wichtigstes für die Entwicklung der Idee bewerten?
- Welche Ereignisse könnte man als unbedeutend oder unwesentlich für das Verständnis der Entwicklungsgeschichte ansehen?
- Wie weitverbreitet ist die Idee heute? Was hat womöglich Einfluss auf die (fehlende) Popularität der Idee?

MIT WELCHEN HINDERNISSEN KANN MAN BEI DER ANWENDUNG DIESER METHODE RECHNEN?

Leseverstehen

Die Schüler*innen sollten sich einigermaßen sicher im Lesen fühlen, um die Aufgaben wie oben aufgeführt bewältigen zu können. Gegebenenfalls können Schüler*innen mit größeren Leseschwierigkeiten gemeinsam mit lesesicheren Mitschüler*innen Paare bilden. Die Geschichten können außerdem übersetzt, gekürzt, gemeinsam gelesen oder aufgenommen und im Klassenraum abgespielt werden.

Konzeptionelles Verständnis

Das Material sollte vor der Anwendung in Bezug auf den Wissensstand der Schüler*innen analysiert werden. Begriffe und Konzepte, die zusätzlicher Erklärung bedürfen, sollten vereinfacht oder erklärt werden, um die Zugänglichkeit der Geschichten zu gewährleisten.

Fragestellungen

Einige Schüler*innen werden auch ohne Unterstützung in Form von Fragen in der Lage sein, die gelesenen Geschichten zu analysieren. Andere wiederum werden Hilfsfragen benötigen. Beispielfragen finden sie im Anwendungsbeispiel. Diese Fragen nehmen Bezug auf das Beispielthema, vermitteln jedoch einen Eindruck darüber, wie Fragen formuliert werden sollten. Die Fragen sollten somit an ausgewählte Themen angepasst werden.

Anpassung der Methode an den Lehrplan

Je nach Lehrplan kann es den Lehrkräften einfacher bzw. schwieriger fallen, die Methode als Ganzes oder in Auszügen an die jeweiligen Anforderungen anzupassen. Die Lehrkräfte sollten sich bestenfalls für Ideen entscheiden, die wenigstens teilweise mit Themen aus dem Lehrplan übereinstimmen oder die räumlich bzw. zeitlich an ein Thema aus dem Lehrplan anknüpfen.

WIE KANN DIESE LEHREINHEIT INKLUSIV GESTALTET WERDEN?

Leistungsschwächere Schüler*innen unterstützen

Für einige Schüler*innen kann der Leseaufwand im Rahmen der Recherchearbeit eine Schwierigkeit darstellen. Um die Vorbereitung der Präsentationen zu vereinfachen, können die wichtigsten Hintergrundinformationen für die Schüler*innen vor- und aufgearbeitet werden. Die Zusammenarbeit mit einem/r Leistungstärkeren/r Mitschüler*in kann ebenfalls eine gute Lösungsmöglichkeit darstellen.

Leistungstärkere Schüler*innen herausfordern

Bei der Arbeit mit leistungstärkeren Schüler*innen kann eine weitere Übung und Diskussionsrunde hinzugefügt werden. Jeweils zwei Kleingruppen/ Paare bilden eine größere Gruppe und erhalten einen Konflikt/ein Spannungsfeld, das mit der Idee zusammenhängt, sowie Materialien, die verschiedene Sichtweisen auf diesen Konflikt beinhalten. Beispiel: In Zusammenhang mit der Idee „Europäische Einheit“ könnte das Spannungsfeld, das sich um die Daseinsberechtigung einer einzigen europäischen Währung spannt, ein interessantes Beispiel darstellen. Eine der zwei Kleingruppen bekommt Materialien, die Argumente für die Nutzung einer gemeinsamen Währung enthalten. Die zweite Kleingruppe bekommt Materialien mit Kontra-Argumenten. Die neugeformten, größeren Gruppen beschäftigen sich entweder mit demselben oder mit verschiedenen Spannungsfeldern. Andere mögliche Konfliktthemen im Kontext der Idee „Europäische Einheit“: die Daseinsberechtigung einer gemeinsamen Armee, gemeinsamer Grenzen oder eines einheitlichen Gesundheitssystems.

Die Schüler*innen lesen die erhaltenen Materialien und formulieren eine gemeinsame Stellungnahme in ihren jeweiligen Kleingruppen. Im nächsten Schritt nehmen die Schüler*innen die ihnen zugeteilte Rolle ein

und diskutieren a) unter sich oder b) vor der gesamten Klasse. Diese Übung erfordert von den Schüler*innen, dass sie die Materialien auf der Suche nach wichtigen Informationen überfliegen (skimming), kritisch denken und überzeugende Argumente ausarbeiten.



Ein Anwendungsbeispiel in Aktion

FÖDERALISMUS: EUROPÄISCHE EINHEIT

Dieses Beispiel basiert auf einer Sammlung von Ereignissen und Quellen aus dem vergangenen Jahrhundert - von den 1920er Jahren bis heute.

WARUM „EUROPÄISCHE EINHEIT“?

Dies ist ein zentrales Beispiel für die Entwicklung politischer und wirtschaftlicher Ideen, die das zeitgenössische Europa kennzeichnen. Als Teil des Oberbegriffs „Föderalismus“ steht die Idee der europäischen Einheit gleichzeitig in Zusammenhang mit anderen Ideen, wie z. B. Liberalismus und Demokratie. Diese Idee ist:

- einflussreich: Eine der Schlüsselthemen der aktuellen europäischen politischen und wirtschaftlichen Debatte.
- weitverbreitet: Immer mehr Europäer*innen haben sich im Laufe der vergangenen Jahrzehnte für die Verteidigung einer europäischen Einheit anstelle von nationalistischen Ideologien, die Europa seit dem 19. Jahrhundert in der Hand hielten, ausgesprochen.
- definierbar: Die Idee einer wirtschaftlichen und politischen Integration ist einfach zu definieren und zu verstehen.
- in ihrer zeitlichen Entwicklung nachvollziehbar: Die Entwicklung der Idee kann anhand von konkreten Momenten in der Geschichte nachvollzogen werden.

Die Entwicklungsgeschichte der Idee einer europäischen Einheit reicht bis ins Mittelalter zurück. Im Jahr 1464, während der karolingischen Dynastie von Podiebrad, schlug ein böhmischer Hussitenkönig eine Union europäischer, christlicher Nationen im Widerstand gegen die Türken vor, die Konstantinopel eingenommen hatten. Der Abt Charles de Saint-Pierre wiederum schlug die Gründung einer europäischen Liga von achtzehn souveränen Staaten vor: Sie sollten über eine gemeinsame Schatzkammer verfügen, eine wirtschaftliche Union bilden und keine internen Grenzen haben. Der Marquis de Lafayette (Frankreich) sowie Tadeusz Kościuszko (Polen-Litauen) verteidigten die Idee der Vereinigten Staaten von Europa, die den kurz

vorher gegründeten Vereinigten Staaten von Amerika ähneln sollten. Im 19. Jahrhundert stellten sich Intellektuelle wie Mazzini, Saint-Simon und Victor Hugo verschiedene Formen der Vereinigten Staaten von Europa vor. Auch Napoleons imperialistische Vorstellungen von Europa trugen die Anzeichen einer europäischen Einheit in sich.

Dieses Anwendungsbeispiel wird sich auf Ereignisse beschränken, die frühestens zur Zeit des Ersten Weltkriegs stattfanden bzw. in den darauffolgenden Jahrzehnten bis heute. Die Idee der europäischen Einheit entwickelte sich in diesem Zeitraum auf eine Weise, die wir aus heutiger Perspektive nachvollziehen und verstehen können.

Vor der Anwendung der Lehrmethode müssen Sie die Entwicklungsgeschichte der Idee verstehen und wissen, welche Faktoren die Entwicklung bzw. mögliche Wendepunkte auslösten oder beeinflussten. Während der Lehrinheit werden die Schüler*innen die Ereignisse der Chronologie nach ordnen und auf einer Landkarte verorten.

Aktivität 1

Die Schüler*innen werden mit der Idee europäischer Einheit bekannt gemacht. Wahrscheinlich werden die Schüler*innen unterschiedliche Assoziationen und Vorstellungen in Bezug auf dieses Thema haben. Dies ist eine gute Gelegenheit für die Lehrkraft, um einige grundlegende Aspekte zu benennen und zu erfahren, wie der Wissensstand der Klasse in Bezug auf das Thema aussieht. Auf dieser Grundlage kann die Methode gegebenenfalls besser an das Niveau der Schüler*innen angepasst werden.

Die Klasse wird in vier oder fünf Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält ein großes Arbeitsblatt und einen Marker.

Die Schüler*innen schreiben auf, was ihnen in den Sinn kommt, wenn sie an europäische Einheit denken. Jede*r Schüler*in sollte genug Zeit bekommen, um ihre/seine Gedanken mit

primat Rock, die Dogge Irland im Rücken. König Oskar von Schweden sieht „gespannt“ auf Russland. Frankreich dem Nichtstun hingibt. Belgien — hat ihm schon! Deutschland und Oesterreich-Ungarn teilen gute deutsche F „Wille“ Italien ist treu bis zum Tod — dem Sieger. Sicilien vulkanischer Boden, sonst aber ganz ruhig. Montönig von Durazzo — Albanien — verlässt sein Volk. Griechenland und die Türkei haben sich zum Fressen gern. Carolus von Rumänien? Russland will das Ganze verschlingen, es wird ihm aber nicht gelingen!

den anderen Gruppenmitgliedern zu teilen, ohne dass diese kommentiert oder besprochen werden. Anschließend wählen die Schüler*innen pro Gruppe die fünf wichtigsten oder aussagekräftigsten Antworten aus und schreiben sie in das mittlere Feld des Arbeitsblatts. Alle Gruppenmitglieder müssen mit der Auswahl einverstanden sein.

Dieselbe Aufgabe wird mit der gesamten Klasse wiederholt. Jede Gruppe wählt eine*n Vertreter*in aus, welche*r die Antworten der Gruppe in eines der Felder auf dem gemeinsamen Klassenposter überträgt und die Auswahl der gesamten Klasse vorstellt. Daraufhin wählen alle Schüler*innen gemeinsam noch einmal die fünf wichtigsten Antworten und formulieren eine gemeinsame Definition der Idee.

Aktivität 2

Im Rahmen dieser Aktivität machen sich die Schüler*innen mit konkreten Ereignissen, die mit der Idee zusammenhängen, vertraut. Die Lehrkraft zeigt den Schüler*innen eine Präsentation, die alle Ereignisse enthält, welche im Laufe der Aktivität besprochen werden. Den Schüler*innen wird ein Ereignis zugeteilt, das sie recherchieren sollen. Im Anschluss an die Recherche halten sie einen 3-minütigen Vortrag vor der gesamten Klasse, in dem sie ihre Ergebnisse vorstellen.

Aktivität 3

*Im Rahmen dieser Aktivität ordnen die Schüler*innen die Ereignisse in eine Zeitleiste ein und gestalten so eine visuelle Stütze, die bei der Kontextualisierung hilft.*

Die Paare/Gruppen übertragen die wichtigsten Informationen zu ihrem jeweiligen Schlüsselereignis (mitsamt Datum und Lokalisierung) auf ein Blatt Papier und bilden eine „menschliche Zeitleiste“, indem sie sich chronologisch aufreihen. Auf diese Weise wird die Entwicklung der Idee visualisiert und der

Klasse vorgestellt. Im nächsten Schritt wird die Zeitleiste von jede*r Schüler*in auf ein Arbeitsblatt übertragen. Die Schüler*innen verorten jedes Schlüsselereignis zudem auf einer leeren Landkarte, die sie in Form eines Arbeitsblattes erhalten haben. Auf diese Weise gestalten die Schüler*innen eine visuelle Stütze, die ihnen im weiteren Verlauf der Lehrereinheit dabei hilft, der behandelten Idee einen zeitlichen und räumlichen Kontext zu geben.

Klassengespräch

*Das Klassengespräch ermöglicht den Schüler*innen, die Idee und ihre Entwicklung besser zu verstehen.*

Während des Klassengesprächs sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die Entwicklungsgeschichte der Idee chronologisch besprochen wird. Auf diese Weise wird eine Gesprächsform gestaltet, die historische Denkprozesse bei den Schüler*innen anregt.

Nachdem die Schüler*innen in der vorangegangenen Aktivität ein chronologisches und geographisches Verständnis für die Entwicklungsgeschichte der Idee europäischer Einheit entwickelt haben, wird ihnen das Klassengespräch dabei helfen, die verschiedenen Einflussfaktoren, die auf die Entwicklung der Idee eingewirkt haben, zu verstehen. Sobald klar ist, WAS WO und WANN stattgefunden hat, muss die Methode sich mit dem WARUM und den Gründen für die Entwicklung der Idee beschäftigen.

Die Diskussion wird den Schüler*innen dabei helfen, die historischen Umstände der Entwicklungsgeschichte und ihre verschiedenen Phasen zu identifizieren. Mögliche Gesprächsthemen sind hierbei:

- War waren die Schlüsselereignisse und Wendepunkte in der Entwicklung der Idee einer europäischen Einheit? Welche Rückschlüsse gab es?

- In welche Phasen könnte man die Entwicklungsgeschichte der Idee unterteilen?
- Wann beschleunigte sich das Tempo der Veränderung? Wann verbreitete sich die Idee auf dem europäischen Kontinent? Wann erlebte die Idee Krisen?
- Wie beeinflussten große historische Ereignisse die Entwicklung der Idee der europäischen Einheit? (Weltkriege, wirtschaftliche Krisen, der Kalte Krieg, der Zerfall des Ostblocks, die Pandemie usw.)
- Welche gesellschaftlichen Akteure unterstützten die Idee? Wer widersetzte sich dem Verzicht auf alle Formen von Nationalismus?
- Welche Ideologien beinhalten die Idee einer europäischen Einheit? Welche politischen Ideen sind der europäischen Integration gegenüber feindlich eingestellt?
- Welche Persönlichkeiten setzten sich für die Idee ein bzw. widersetzten sich ihr?

Im Laufe dieser Übung sollen die Schüler*innen erklären, was zu den einzelnen Phasen und/oder Wendepunkten in der Entwicklungsgeschichte der Idee geführt haben könnte. Die Schüler*innen sollten dazu angeleitet werden, die jeweiligen Veränderungen in Beziehung zu konkreten Ereignissen auf der Zeitleiste zu setzen. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler*innen mit Hilfsfragen, wie z. B.:

- Welches Ereignis würdet ihr als wichtigstes für die Entwicklung der Idee bewerten?
- Welchen Zeitabschnitt würdet ihr auswählen (Zwischenkriegszeit, Kalter Krieg usw.), wenn es darum ginge festzulegen, welche Zeit am bedeutendsten für die Ausbreitung der Idee war?
- Welche Rückschläge (De Gaulles Ablehnung des britischen EG-Beitrittsgesuchs, Brexit, wirtschaftliche Krise usw.) bewertet ihr als schädlichste Erfahrung für die Entwicklung der Idee?
- Welche Ereignisse könnte man als unbedeutend oder unwesentlich für das Verständnis der Ausbreitung dieser Idee ansehen?
- Wie weitverbreitet ist die Idee heute? Was hat womöglich Einfluss auf die (fehlende) Popularität der Idee? Was steht heute vor allem hinter der Idee einer europäischen Einheit?

ANDERE MÖGLICHE THEMENBEREICHE

- Unveräußerliche Menschenrechte
- Privateigentum
- Keine Rechtfertigung für Gewaltanwendung
- Trennung von Kirche und Staat
- Gleichheit
- Corporate Social Responsibility (CSR)/Unternehmerische Gesellschaftsverantwortung
- Wahlrecht



BEISPIELARBEITSBLATT - ZEITLEISTE

17 Ereignisse, welche die Entwicklung der europäischen Einheit als Idee verdeutlichen.

EREIGNIS/HISTORISCHER KONTEXT	EREIGNIS/HISTORISCHER KONTEXT	EREIGNIS/HISTORISCHER KONTEXT
> JAHR	> JAHR	> JAHR

EREIGNIS/HISTORISCHER KONTEXT
> JAHR

EREIGNIS/HISTORISCHER KONTEXT
> JAHR

BEISPIELARBEITSBLATT - LEERE EUROPAKARTE

Markiere alle elf Ereignisse auf der Europakarte

Dabei gibt es zwei Optionen:

- Die Schüler*innen nutzen eine aktuelle Europakarte
- Die Schüler*innen nutzen drei verschiedene Karten, die drei wichtige historische Epochen repräsentieren:
 - Zwischenkriegszeit (1919-1939)
 - Kalter Krieg (1945-1991)
 - Europa nach dem Kalten Krieg (1991-heute)



BEISPIELZEITLEISTE – EUROPÄISCHE EINHEIT

Die paneuropäische Bewegung

Richard Coudenhove-Kalergi – 1923

Coudenhove-Kalergis Gedankengut entwickelte sich in den Jahren nach dem 1. Weltkrieg. Die Möglichkeit, eine europäische Einheit zu erreichen, entsprang dem dringenden Bedürfnis, einen weiteren Krieg zu verhindern. In seinem ersten Buch „Pan-Europa“ (1923), befand sich ein Beitrittsformular der Paneuropa-Bewegung, deren erster Kongress 1926 in Wien stattfand. 1927 wurde Aristide Briand zum Ehrenvorsitzenden der Paneuropa-Bewegung ernannt. Auch andere Personen des öffentlichen Lebens, wie Albert Einstein, Thomas Mann und Sigmund Freud nahmen an Paneuropa-Kongressen teil.

Coudenhove-Kalergi war der Gründer der ersten Bewegung, die sich für ein vereintes Europa einsetzte. Obwohl er demokratische Grundsätze durchaus schätzte, zielte er auf die Entstehung einer konservativen Gesellschaft ab, in der Demokratie von einer „sozialen Aristokratie des Geistes“ übertrumpft wurde.

Die einzige Hoffnung stellte für ein von Kriegen geplagtes Europa die Einführung föderaler Strukturen dar. Coudenhove-Kalergi dachte, dass ein Paneuropa einem flexibleren und konkurrenzfähigeren Österreich-Ungarn gleichen würde, mit Englisch als Zweitsprache für Alle.

Memorandum über die Organisation einer europäischen föderalen Union

Aristide Briand - 1930

Aristide Briand war ein französischer Politiker, der eine herausragende Rolle für die internationalen Beziehungen nach dem 1. Weltkrieg spielte. 1926 erhielt er gemeinsam mit Gustav Stresemann den Friedensnobelpreis für ihren Einsatz im Namen der deutsch-französischen Versöhnung. 1928 unterzeichnete Briand den

Briand-Kellogg-Pakt, der einen weiteren Krieg verhindern sollte.

In seiner berühmten Rede vor der Liga der Nationen (1929) verteidigte Briand die Entstehung einer „föderalen Verbindung“ zwischen den europäischen Staaten. Diese „Europäische Union“, die nur den Mitgliedsstaaten der Liga der Nationen offen stand, sollte auf einheitliche Weise unter der Aufsicht der Liga bestehen und agieren. Dies sollte auch mit der Entstehung eines „gemeinsamen Marktes“ und der Einrichtung einer „Zollunion“ zusammenhängen. Die Konferenz der europäischen Staaten, während der die oben erwähnten Vorschläge diskutiert werden sollten, fand niemals statt.

In einem Großteil Europas musste sich dieses Projekt mit heftigem Widerstand auf nationalistischem Grund messen. Die wirtschaftliche Krise der 1930er Jahre setzte dem Projekt ein Ende.

Churchill und der Europarat - 1949

Der Europarat wurde 1949 gegründet und ist eine internationale Organisation, deren Ziel in der Verteidigung von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in Europa besteht. 47 Staaten sind Mitglied des Europarates.

Am 19. September 1946 hielt Churchill an der Universität Zürich eine Rede über europäische Einheit. Churchill war der erste bedeutende Politiker, der sich klar für eine der Seiten in einer Debatte aussprach, die bis dahin von einigen wenigen Aktivisten geführt wurde. Er wandte sich hierbei vor allem an die führenden Persönlichkeiten der Weltpolitik.

In seiner Rede sprach sich Churchill für die deutsch-französische Versöhnung aus und schlug die Gründung einer Art „Vereinigte Staaten von Europa“ vor, jedoch ohne Beitritt Großbritanniens. Churchill steckte den Rahmen für die spätere Föderation westeuropäischer Nationen und befürwortete eine

europäischen, dritten Weg - in der Nische zwischen den USA und der Sowjetunion. Er sprach sich außerdem für die Gründung des Europarates aus.

Jean Monnet - Der Mann, der die Geburt der Europäischen Gemeinschaft anregte

1943 trat Jean Monnet dem französischen Komitee für die nationale Befreiung - d.h. der französischen Exilregierung, die gegen die Achsenmächte kämpfte - bei. Bereits zu dieser Zeit unterstrich er die Notwendigkeit einer Union Europas, um den Frieden wiederherzustellen und zu sichern. Während eines Treffens des Komitees im Jahr 1943 machte Monnet folgende Aussage:

„Es wird keinen Frieden in Europa geben, wenn der Wiederaufbau der Staaten erneut auf der nationalen Souveränität beruht [...]. Die Staaten Europas sind zu klein, um ihren Völkern den Wohlstand bieten zu können, den die modernen Bedingungen möglich und daher notwendig machen. [...] Ihr Wohlstand und die notwendigen sozialen Entwicklungen sind unmöglich, es sei denn, die Staaten Europas bilden eine Föderation [...]“

Als es während des ersten Kalten Krieges zu internationalen Spannungen kam, erkannte Monnet, dass die Zeit gekommen war, um konkrete Schritte in Richtung einer europäischen Einheit zu treffen. Er begann, an der Idee einer Europäischen Gemeinschaft zu arbeiten.

Am 9. Mai 1950 stellte Robert Schuman, Frankreichs Außenminister, den Schuman-Plan vor. Auf Anregung und auf Grundlage eines Entwurfs von Monnet sollte die gesamte deutsch-französische Kohle- und Stahlproduktion unter die Aufsicht einer Hohen Behörde gestellt werden.

Nachdem die Gründung einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft fehlschlug, initiierte Monnet ein Aktionskomitee für die Vereinigten Staaten von Europa, um den Geist

europäischer Integration erneut zu entfachen. Das Komitee wurde zu einer der führenden Organisationen, die hinter vielen Entwicklungen im Bereich der europäischen Integration stand.

Robert Schuman - Architekt eines europäischen Integrationsprojekts

Robert Schuman, französischer Außenminister von 1948 bis 1952, wird als einer der Gründerväter der europäischen Einheit angesehen.

In Zusammenarbeit mit Jean Monnet entwarf Robert Schuman den Schuman-Plan. Der Tag der Veröffentlichung des Plans, der 9. Mai 1950, wird heute als Geburtstag der Europäischen Union angesehen. Schuman schlug vor, dass die Stahl- und Kohleproduktion, die grundlegende Materialien für die Waffenproduktion herstellten, einer gemeinsamen Kontrolle unterliegen sollte. Die Grundidee bestand darin, dass die Wahrscheinlichkeit eines weiteren Krieges gesenkt werden könnte, wenn keines der beiden Länder eine unabhängige Kontrolle über die eigene Stahl- und Kohleproduktion hätte.

Die Römischen Verträge

Die Geburt der Europäischen Gemeinschaft

Die Römischen Verträge bildeten die Grundlage für u. A. die Geburt der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), der bekanntesten aller Europäischen Gemeinschaften (EG). Sie wurden am 25. März 1957 von Belgien, Frankreich, Italien, Luxemburg, den Niederlanden und Westdeutschland unterzeichnet und traten am 1. Januar 1958 in Kraft. Das offizielle Dokument trägt den Titel „Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft“ und stellt weiterhin einen der beiden wichtigsten Verträge für die heute bestehende Europäische Union (EU) dar.

Der schwierige Beitritt Großbritanniens

Nach der anfänglichen Ablehnung eines Beitritts zur Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), erwärmte sich das Vereinigte Königreich in Folge der Suezkrise im Jahr 1956 für die Mitgliedschaft. Dieser internationale Vorfall hatte die Beziehungen zwischen Großbritannien und den USA abgekühlt. Großbritannien wurde sich seiner isolierten Position bewusst, zu der auch die Rückweisung des Beitrittsangebots geführt hatte.

De Gaulles Ablehnung

Am 14. Januar **1963** drückte General de Gaulle seine Ablehnung gegenüber dem britischen EWG-Beitrittsgesuch aus. Seiner Meinung nach war das Vereinigte Königreich ein trojanisches Pferd, in dem sich vor allem die Interessen der USA verbargen. Laut de Gaulle, würde ein britischer Beitritt zu einer Amerikanisierung Europas führen. Er hatte zudem ernsthafte Zweifel in Bezug auf das britische Engagement in Europa und glaubte, dass die Integration eines gemeinsamen Marktes besser wäre als der Beitritt des Vereinigten Königreichs.

Als Charles de Gaulles Präsidentschaftsmandat **1969** endete, wurden die Verhandlungen mit Großbritannien wiederaufgenommen. **1973** trat das Vereinigte Königreich an der Seite von Dänemark und Irland der Europäischen Gemeinschaft bei.

Der Vertrag von Maastricht

Die Geburt der Europäischen Union

Im Vertrag von Maastricht ist die Gründung der Europäischen Union verankert. Der Vertrag beinhaltete eine Säulenstruktur, die bis zum Vertrag von Lissabon (**2009**) galt, erweiterte die Kompetenzen der EWG/EU und führte zur Entstehung der europäischen Währung, des Euro, der am 1. Januar **2002** eingeführt wurde.

Die zwei neuen Säulen (von insgesamt drei), die im Vertrag von Maastricht verankert waren, betrafen die Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik und die Zusammenarbeit in den Bereichen Justiz und Inneres.

Mit dem Vertrag wurde außerdem die Unionsbürgerschaft eingeführt, die den Staatsbürger*innen der Mitgliedstaaten zusätzlich zu ihrer nationalen Staatsbürgerschaft verliehen wurde. Die Unionsbürgerschaft bietet allen Bürger*innen gewisse Rechte und Freiheiten sowie rechtlichen Schutz. Unionsbürger haben das Recht auf Freizügigkeit sowie auf Niederlassungs- und Beschäftigungsfreiheit in der gesamten EU. Sie können Waren, Dienstleistungen und Kapital über die EU-Grenzen hinweg frei handeln und transportieren, ohne dass der Kapitalverkehr eingeschränkt wird oder Gebühren anfallen. Sie haben das Recht, an Kommunal- und Europawahlen im Land ihres Wohnsitzes teilzunehmen sowie als Kandidaten anzutreten. Mit dem Vertrag wurde außerdem ein gewähltes Europäisches Parlament eingerichtet und die Bürger*innen erhielten die Möglichkeit, direkt vor dem Europäischen Gerichtshof (EuGH) in Luxemburg zu klagen.

Die Erweiterung der EU um neue Demokratien aus dem Süden

In der Mitte der 70er Jahre erlebten die Diktaturen in Griechenland, Portugal und Spanien ihr Ende. Diese kürzlich demokratisierten Staaten wollten einer Union beitreten, die auf Demokratie, Menschenrechten und wirtschaftlichem Wachstum basierte.

Griechenland trat der EWG im Jahr **1981** bei. Nach dem Beitritt von Portugal und Spanien am 1. Januar **1986** wurde die Union zum „Europa der Zwölf“. Trotz bestehender Bedenken, dass der Beitritt Spaniens und Portugals zu wirtschaftlichen Problemen führen könnte - vor allem in der Landwirtschaft und durch die Freizügigkeit von Arbeitern - wurde der geopolitisch günstigen Lage am Mittelmeer und den früheren Erfolge der Erweiterungsprozesses mehr Bedeutung beigemessen.

Das Ende des Kalten Kriegs und die vierte Erweiterung

Der Fall der Berliner Mauer (**1989**) und der Zerfall der Sowjetunion verursachten ein geopolitisches Erdbeben in Europa und der Welt. Zum ersten Mal seit 1957 konnte man an die Union aller europäischer Staaten denken. Solch ein Erfolg war jedoch alles andere als gegeben, was vor allem durch das gewaltsame Ende Jugoslawiens deutlich wurde.

Die Erweiterung der EU um Teile des früheren Ostblocks begann mit der deutschen Einheit im Jahr **1990**.

Österreich, Finnland und Schweden, die während des Kalten Krieges eine neutrale Stellung eingenommen hatten, entschieden sich ebenfalls für einen EU-Beitritt. Da diese Staaten bereits enge wirtschaftliche Beziehungen zu der Europäischen Gemeinschaft aufgebaut hatten, verlief dieser Erweiterungsprozess in aller Ruhe. Österreich, Finnland und Schweden wurden am 1. Januar **1995** zu Mitgliedstaaten der EU.

Osterweiterung

Das Erbe Mittel- und Osteuropas basierte auf Diktaturen. Diese Staaten wollten jedoch ihre neuen demokratischen Regierungssysteme stärken und Zugang zur EU und NATO erhalten, um sich der Einflusszone Russlands zu entziehen.

Am 1. Mai **2004** traten letztendlich acht Staaten aus Mittel- und Osteuropa (Tschechische Republik, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Polen, die Slowakei und Slowenien) sowie zwei Mittelmeerstaaten (Malta und Zypern) der EU bei. Der Beitritt dieser Staaten stellte die bislang größte gleichzeitige Erweiterung der EU in Bezug auf die Bevölkerungsgröße und die Anzahl an Staaten dar. Diese Erweiterung wurde als „historische Gelegenheit“ und „moralisches Imperativ“ angesehen.

Es war klar, dass die EU den Beitritt dieser Staaten begrüßte, obwohl sie weniger entwickelt waren als Westeuropa. Kurze Zeit später, am 1. Januar **2007**, traten Rumänien und Bulgarien der EU bei. Die Heilung der Wunden, die während des Balkankriegs entstanden waren, stellte einen langen Prozess dar. Kroatien trat der EU somit erst am 1. Juli **2013** bei. Für Albanien und einige andere Nachfolgestaaten, die aus der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien entstanden sind, stellt der EU-Beitritt eines der Ziele ihrer Außenpolitik dar.

Wirtschaftliche Krise und die Welle des Euroskeptizismus

Die Finanzkrise im Jahr **2008** führte zur Ausbreitung von Euroskeptizismus in mehreren EU-Staaten.

Brexit

Nach dem Referendum im Jahr **2016**, in dem 51,9% der britischen Wähler*innen für einen EU-Austritt stimmten, wurde Großbritannien zum ersten Staat, der seine EU-Mitgliedschaft aus freiem Willen beendete. Das Brexit-Austrittsabkommen spielte eine wichtige Rolle für die Beziehungen zwischen beiden Einheiten, vor allem in der Übergangsphase, die vom 31. Januar 2020 (offizieller Austritt) bis zum 31. Dezember 2020 dauerte.

Der Austritt Großbritanniens ist das Ergebnis einer Reihe von Konfrontationen und einem Gefühl von Misstrauen, welche die britische Mitgliedschaft prägten. Der Brexit war jedoch keine einstimmige Entscheidung und führte zu einer tiefen Spaltung innerhalb der britischen Gesellschaft.

Die Corona-Krise und die europäische Solidarität

Die Covid-19-Pandemie hat die EU überrascht. Viele Staaten - darunter Italien, Spanien, Belgien und der ehemalige Mitgliedstaat Großbritannien - wurden hart getroffen. Wie der französische Präsident Macron der Financial Times am 17. April 2020 sagte, ist dies ein „Moment der Wahrheit (für die Europäische Union)“.

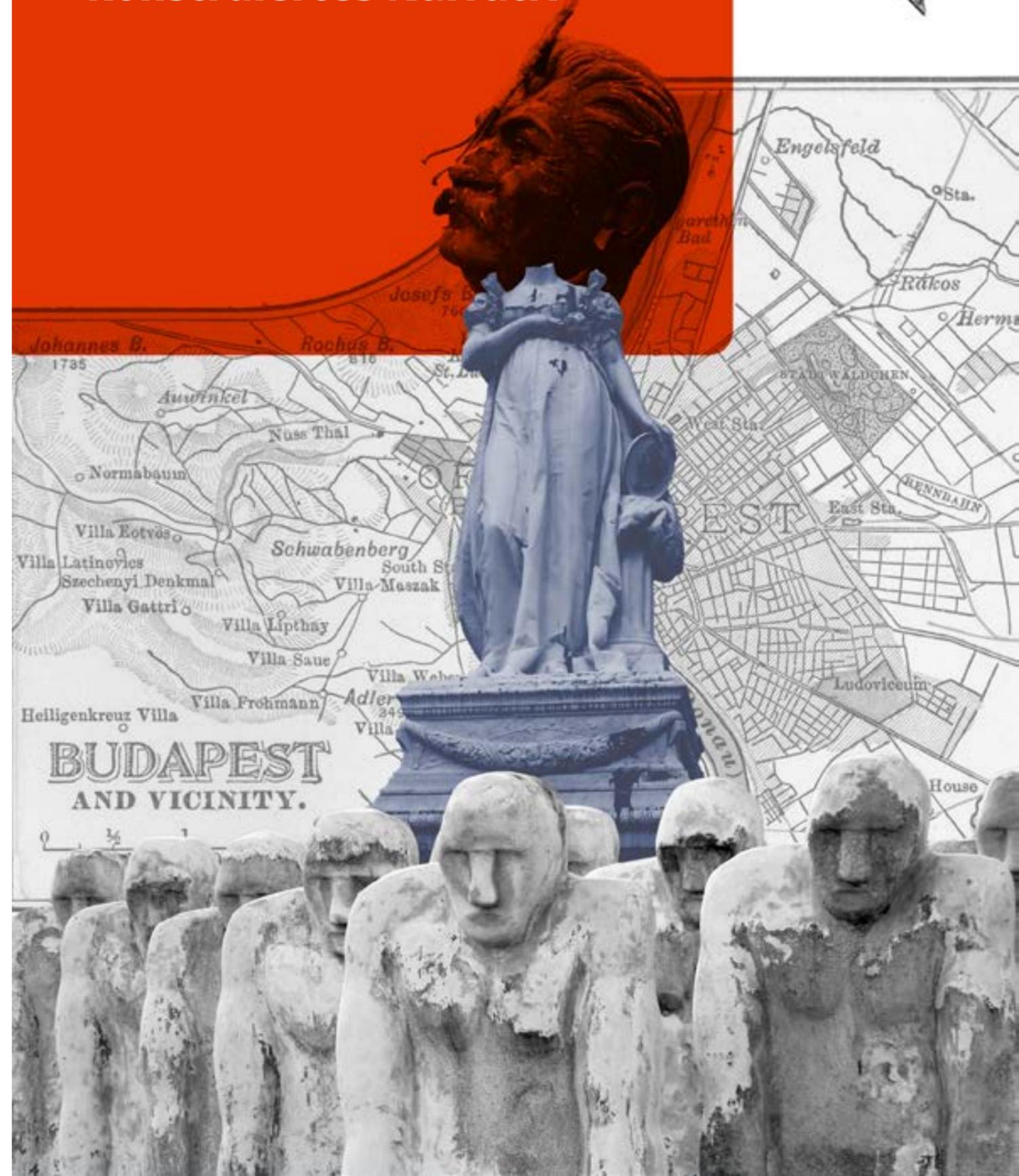
Leider war die Reaktion der EU auf die Pandemie vor allem von Spaltungen gekennzeichnet. Die Niederlande, Deutschland und andere finanziell gesehen konservative Staaten haben radikale Mittel, die auf Solidarität basierten, abgelehnt - wie z.B. die Bündelung von Schulden in sogenannte „Eurobonds“.

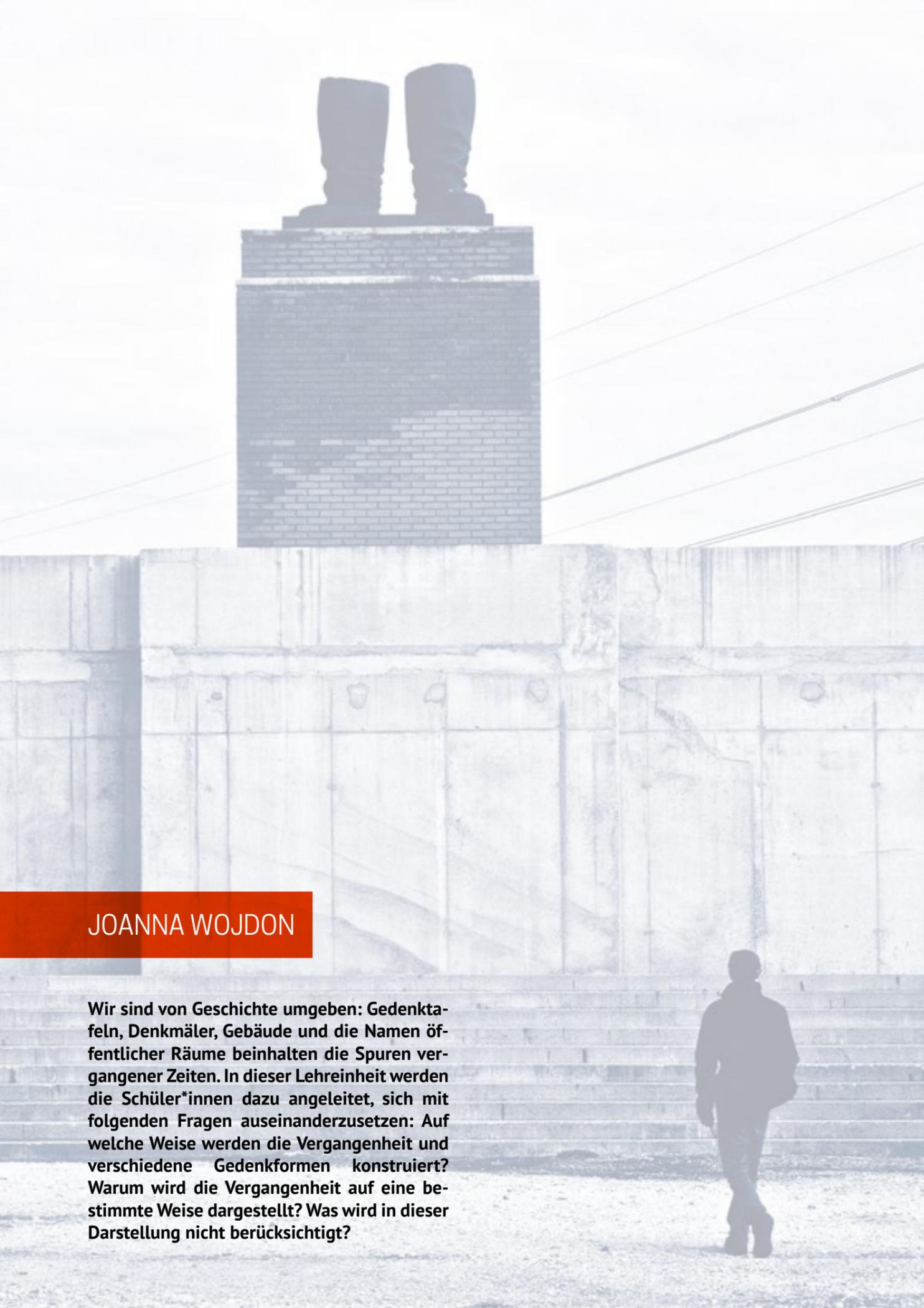
Nach langen Verhandlungen kam die EU im Juli **2020** zu einer historischen Einigung: ein Budget in Höhe von 1,82 Billionen € und die Schaffung eines europäischen Aufbauplans wurden verabschiedet. Die Pandemie hat sowohl die starken als auch schwachen Seiten der EU zur Schau gestellt. Die Zukunft wird zeigen, welche langanhaltenden Folgen die Gesundheitskrise für die EU, ihrer Bürger*innen und ihren Regierungsstil haben wird.

ADDITIONAL SUITABLE TOPICS FOR THIS STRATEGY

- Inalienable human rights
- Property is privately owned
- Use of violence is never justified
- Separation of Church and State
- Equality
- European unity
- Corporate social responsibility
- Suffrage

Erinnerungspraktiken und das Verständnis von Geschichte als konstruiertes Narrativ





JOANNA WOJDON

Wir sind von Geschichte umgeben: Gedenktafeln, Denkmäler, Gebäude und die Namen öffentlicher Räume beinhalten die Spuren vergangener Zeiten. In dieser Lehreinheit werden die Schüler*innen dazu angeleitet, sich mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Auf welche Weise werden die Vergangenheit und verschiedene Gedenkformen konstruiert? Warum wird die Vergangenheit auf eine bestimmte Weise dargestellt? Was wird in dieser Darstellung nicht berücksichtigt?

DIE METHODE - EIN ÜBERBLICK

Diese Methode ermutigt die Schüler*innen dazu, anhand von konkreten Beispielen (Schilder/Tafeln, Denkmäler, Namen in öffentlichen Räumen) die Gedenkformen in ihrer lokalen Umgebung (Stadt, Gemeinde, Dorf) zu analysieren und zu dekonstruieren.

Die Schüler*innen lernen die Aussage(n), die in diesen Erinnerungsträgern stecken, herauszulesen und zu benennen, wer hinter diesen Aussagen steht, an wen sie gerichtet sind oder waren, in welchem Kontext sie formuliert wurden und wer dabei (warum) ausgeschlossen wurde.

Diese Methode ist eine innovative Herangehensweise an Schulausflüge und stellt eine Alternative zu üblichen Ausflügen dar, die typischerweise der Geschichtsvermittlung dienen und sich nicht darauf beziehen, wie Geschichte erzählt wird.

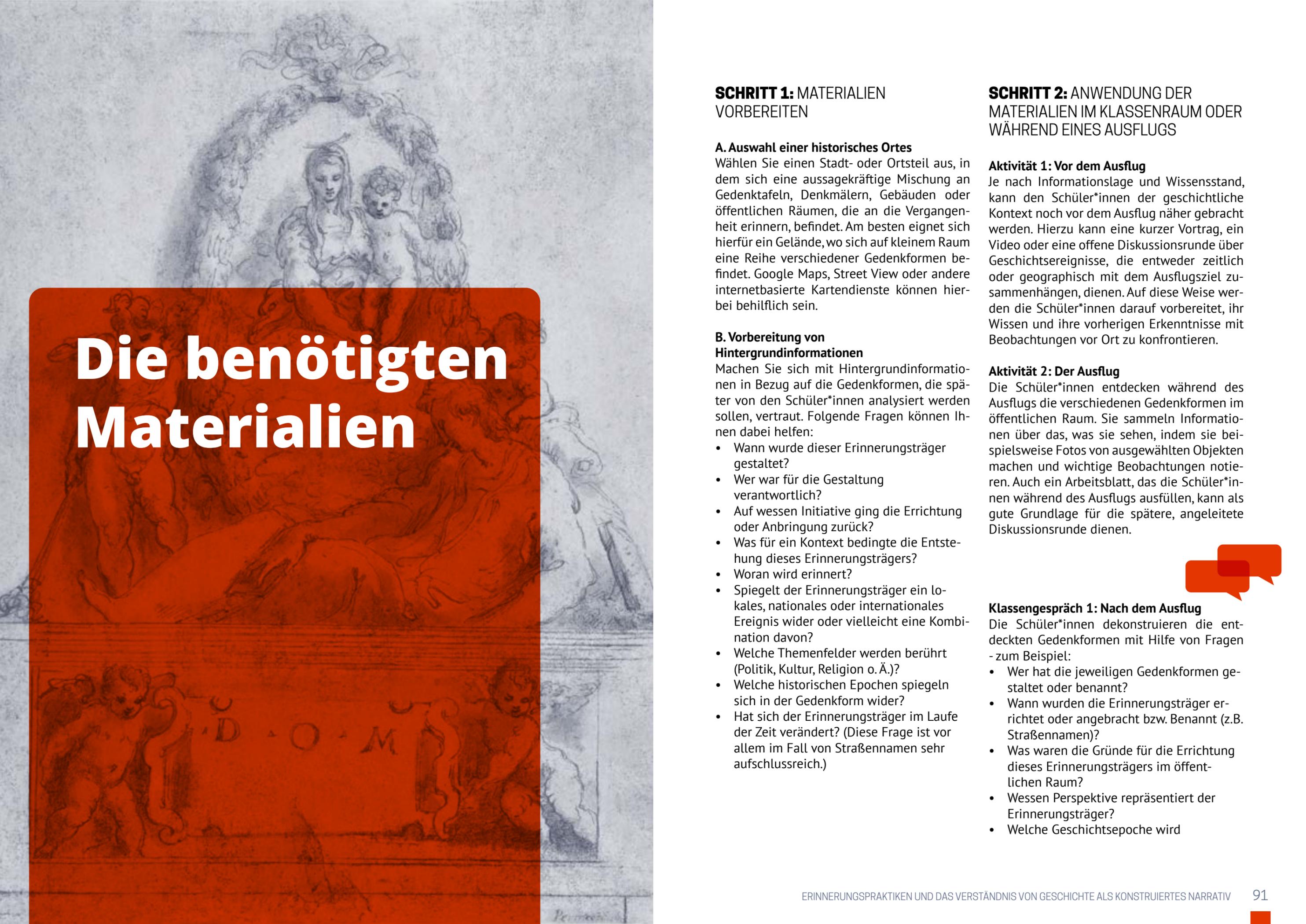


DAS ZIEL DER METHODE

Das Ziel dieser Methode besteht darin, deutlich zu machen, dass Geschichte in öffentlichen Räumen und Geschichte im weiten Sinne ein konstruiertes Narrativ ist, mit dem man sich auf kritische Weise auseinandersetzen sollte.

Die Methode zeigt, auf welche Weise Geschichte außerhalb von Klassenräumen und Schulbüchern in Augenschein tritt. Sie regt die Schüler*innen dazu an, nach vielfältigen Repräsentationen von Akteuren und Gruppen zu suchen, an die im öffentlichen Raum erinnert wird, und zu überlegen, an wen nicht erinnert wird und doch erinnert werden sollte.

Die genaue Analyse und der Vergleich verschiedener Gedenkformen ermöglicht, Gemeinsamkeiten, Einflüsse und transnationale Trends aufzudecken. Gleichzeitig werden die Schüler*innen auf heikle, miteinander in Konflikt stehende Narrative und Themen aufmerksam gemacht und zur Reflexion darüber angeregt, wie man im öffentlichen Raum damit umgehen könnte.



Die benötigten Materialien

SCHRITT 1: MATERIALIEN VORBEREITEN

A. Auswahl einer historisches Ortes

Wählen Sie einen Stadt- oder Ortsteil aus, in dem sich eine aussagekräftige Mischung an Gedenktafeln, Denkmälern, Gebäuden oder öffentlichen Räumen, die an die Vergangenheit erinnern, befindet. Am besten eignet sich hierfür ein Gelände, wo sich auf kleinem Raum eine Reihe verschiedener Gedenkformen befindet. Google Maps, Street View oder andere internetbasierte Kartendienste können hierbei behilflich sein.

B. Vorbereitung von Hintergrundinformationen

Machen Sie sich mit Hintergrundinformationen in Bezug auf die Gedenkformen, die später von den Schüler*innen analysiert werden sollen, vertraut. Folgende Fragen können Ihnen dabei helfen:

- Wann wurde dieser Erinnerungsträger gestaltet?
- Wer war für die Gestaltung verantwortlich?
- Auf wessen Initiative ging die Errichtung oder Anbringung zurück?
- Was für ein Kontext bedingte die Entstehung dieses Erinnerungsträgers?
- Woran wird erinnert?
- Spiegelt der Erinnerungsträger ein lokales, nationales oder internationales Ereignis wider oder vielleicht eine Kombination davon?
- Welche Themenfelder werden berührt (Politik, Kultur, Religion o. Ä.)?
- Welche historischen Epochen spiegeln sich in der Gedenkform wider?
- Hat sich der Erinnerungsträger im Laufe der Zeit verändert? (Diese Frage ist vor allem im Fall von Straßennamen sehr aufschlussreich.)

SCHRITT 2: ANWENDUNG DER MATERIALIEN IM KLASSENRAUM ODER WÄHREND EINES AUSFLUGS

Aktivität 1: Vor dem Ausflug

Je nach Informationslage und Wissensstand, kann den Schüler*innen der geschichtliche Kontext noch vor dem Ausflug näher gebracht werden. Hierzu kann eine kurzer Vortrag, ein Video oder eine offene Diskussionsrunde über Geschichtsereignisse, die entweder zeitlich oder geographisch mit dem Ausflugsziel zusammenhängen, dienen. Auf diese Weise werden die Schüler*innen darauf vorbereitet, ihr Wissen und ihre vorherigen Erkenntnisse mit Beobachtungen vor Ort zu konfrontieren.

Aktivität 2: Der Ausflug

Die Schüler*innen entdecken während des Ausflugs die verschiedenen Gedenkformen im öffentlichen Raum. Sie sammeln Informationen über das, was sie sehen, indem sie beispielsweise Fotos von ausgewählten Objekten machen und wichtige Beobachtungen notieren. Auch ein Arbeitsblatt, das die Schüler*innen während des Ausflugs ausfüllen, kann als gute Grundlage für die spätere, angeleitete Diskussionsrunde dienen.

Klassengespräch 1: Nach dem Ausflug

Die Schüler*innen dekonstruieren die entdeckten Gedenkformen mit Hilfe von Fragen - zum Beispiel:

- Wer hat die jeweiligen Gedenkformen gestaltet oder benannt?
- Wann wurden die Erinnerungsträger errichtet oder angebracht bzw. Benannt (z.B. Straßennamen)?
- Was waren die Gründe für die Errichtung dieses Erinnerungsträgers im öffentlichen Raum?
- Wessen Perspektive repräsentiert der Erinnerungsträger?
- Welche Geschichtsepoche wird

widergespiegelt?

- Welchem Zweck dienen die Gedenkformen?
- Wie hat sich das Objekt im Laufe der Zeit verändert?

Dank der Diskussion erfährt die Lehrkraft, welche Themenpunkte weiter vertieft oder zusätzlich erläutert werden sollten. Sie bietet die Gelegenheit, Geschichte und damit zusammenhängende schwierige oder kontroverse Themen zu besprechen. Die Schüler*innen lernen, dass Geschichtsnarrative einen selektiven und konstruierten Charakter haben.

MIT WELCHEN HINDERNISSEN KANN MAN BEI DER ANWENDUNG DIESER METHODE RECHNEN?

Ausflugsorganisation

Ausflüge bedürfen immer eines erhöhten Zeitaufwands, der mit der Organisation, einem gewissen Maß an Disziplin und erhöhter Aufmerksamkeit zusammenhängt. Außerdem kann es sich manchmal als schwierig erweisen, ausreichend viele Erinnerungsträger im öffentlichen Raum zu finden, die in Hinsicht auf Qualität und didaktischen Nutzen zufriedenstellend sind. Eine mögliche Lösung stellen virtuelle Ausflüge dar, denen tatsächliche Ausflüge jedoch immer vorzuziehen sind.

Konzeptionelles Verständnis

Die Lehrkraft wird je nach Wissensgrundlage der Schüler*innen mehr oder weniger Informationen zur Verfügung stellen müssen. Einige Begriffe und Konzepte müssen gegebenenfalls erklärt oder vereinfacht werden, um den Ausflug auf zugängliche Weise zu gestalten.

Fragen als Denkanregung

Einige Schüler*innen werden ohne Unterstützung in Form von Fragen in der Lage sein, die in den Gedenkformen verinnerlichten Narrative kritisch zu hinterfragen. Andere Schüler*innen wiederum werden sehr konkrete Fragen als Denkanregung und -stütze brauchen. Beispielfragen finden Sie im Material.

WIE KANN DIESE LEHREINHEIT INKLUSIV GESTALTET WERDEN?

Leistungsschwächere Schüler*innen unterstützen

- Wählen Sie relativ einfache Beispiele von Erinnerungsträgern oder Gedenkpraktiken, die analysiert oder vorgestellt werden sollen. Denkmäler eignen sich in diesem Fall häufig besser.
- Wählen Sie weniger Gedenkformen bzw. -praktiken aus oder grenzen Sie die Analyse ein.
- Lassen Sie die Schüler*innen verschiedene Rollen annehmen: Während der Ausflugsphase können leistungsschwächere Schüler*innen bspw. ihre Beobachtungen dokumentieren, während leistungsstärkere Schüler*innen zusätzliche Informationen recherchieren.

Leistungsstärkere Schüler*innen herausfordern

- Leistungsstärkere Schüler*innen können während des Ausflugs die Aufgabe bekommen, Passanten hinsichtlich der Bedeutung der Gedenkformen zu befragen. Die Schüler*innen können im Nachhinein dazu aufgefordert werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interpretation und Sichtweisen zu besprechen.
- Organisieren Sie zusätzliche Aktivitäten nach dem Ausflug (Beispiele finden Sie unter den möglichen Varianten - Option 1 und 2) und regen Sie die Schüler*innen dazu an, kontroverse und schwierige Themen, Fragestellungen und Ereignisse, die zusätzliche Recherche erfordern, zu besprechen.
- Lassen Sie die Schüler*innen auf die Suche nach weiteren Ereignissen und Persönlichkeiten gehen, an die erinnert werden könnte/sollte. Ermutigen Sie die Schüler*innen dazu, vor allem lokale Archive und Medien zu nutzen.
- Stellen Sie gemeinsam mit den Schüler*innen einen Vergleich zwischen verschiedenen Gedenkformen an. Dabei kann

es sich um einen generellen Vergleich handeln oder um die Konfrontation von Gedenkformen, die dasselbe oder ähnliche Ereignisse betreffen.

Die Methode in Aktion - ein Anwendungsbeispiel

WROCLAW (BRESLAU)

Breslau ist eine Stadt, die im Laufe der Jahrhunderte mehrfach ihre Staatszugehörigkeit wechselte. Die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung Breslaus veränderte sich ebenso, manchmal schrittweise (z. B. durch die Germanisierung des mittelalterlichen Patriziats) und manchmal abrupt (z. B. als Konsequenz der Vertreibung der Deutschen in der Nachkriegszeit).

Während der preußischen Herrschaft und des sogenannten Dritten Reichs wurde der deutsche Charakter der Stadt unterstrichen. Nach dem 2. Weltkrieg betonte die Regierung der Polnischen Volksrepublik wiederum die polnischen Wurzeln Breslaus. Nach dem Fall des sowjetischen Imperiums und der Jahrtausendwende wurde „Wrocław – a meeting place“ zum Motte der Stadt. Die neue Stadtregierung wollte damit die jahrhundertealte Vielfalt der Stadt sichtbar machen und die verschiedenen ethnischen Zugehörigkeiten ihrer ehemaligen Bewohner*innen unterstreichen.

Am Anfang der 2000er Jahre entstand der Breslauer Geschichtspfad am Plac Nankiera (ehemals Ritterplatz). In den Boden eingelassene Bronzetafeln symbolisieren wichtige Ereignisse in der Geschichte der Stadt. Von Zeit zu Zeit kommen neue Tafeln hinzu. Die Aufgabe der Schüler*innen besteht darin, die existierenden Tafeln zu analysieren, Vorlieben und Auslassungen der Urheber*innen zu identifizieren und zusätzliche Tafeln zu gestalten.

Zusätzliches
Hilfsmaterial:

1000	Gründung des Bistums	1842	Eröffnung der ersten Bahnstrecke Breslau - Ohlau (heute: Olawa)
1241	Invasion der Mongolen	1913	Bau der Jahrhunderthalle
1242	Verleihung des Magdeburger Rechts	1945	Fall der Festung Breslau und Zerstörung der Stadt
1335	Eingliederung in das Königreich Böhmen	1980	Entstehung der Gewerkschaft „Solidarność“ (dt.: Solidarität)
1526	Eingliederung in die österreichische Habsburgermonarchie	1997	Eucharistischer Kongress
1530	Verleihung des fünfteiligen Stadtwappens	1997	Jahrtausendflut
1702	Gründung der Universität Breslau	2012	UEFA Fußball-Europameisterschaft
1741	Eingliederung in den preußischen Staat	2016	Europäische Kulturhauptstadt
1793	Schneiderrevolution	2017	World Games
1807	Besetzung durch die Napoleonische Armee		

BEISPIELAUSFLUG

Finde für jede Bronzetafel heraus

- wie sie mit der politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und/oder wirtschaftlichen Geschichte zusammenhängt;
- welche ethnische Gruppe mitsamt ihrer Vergangenheit repräsentiert wird;
- ob sie einen Teil der lokalen, regionalen, nationalen oder internationalen Geschichte darstellt;
- welche Veränderung sie widerspiegelt;
- welche Lebensbereiche nicht auftauchen und warum.

Middle Ages | Modern period

800–907	Mährereich, Schlesier	907	985	Herzogtum Böhmen, Schlesien	985–1025	Herzogtum Polen	1025–1034	Königreich Polen	1034–1038	Herzogtum Polen	1038–1042	Herzogtum Böhmen	1042–1076	Herzogtum Polen	1076–1079	Königreich Polen	1079–1138	Herzogtum Polen	1138–1173	Herzogtum Schlesien	1173–1248	Herzogtum Niederschlesien	1248–1335	Herzogtum Breslau	1335–1469	Königreich Böhmen/Heiliges Römisches Reich	1469–1490	Königreich Ungarn	1490–1620	Königreich Böhmen/Heiliges Römisches Reich
---------	-----------------------	-----	-----	-----------------------------	----------	-----------------	-----------	------------------	-----------	-----------------	-----------	------------------	-----------	-----------------	-----------	------------------	-----------	-----------------	-----------	---------------------	-----------	---------------------------	-----------	-------------------	-----------	--	-----------	-------------------	-----------	--



1620-1742	Habsburgermonarchie/Heiliges Römisches Reich	1742-1807	Königreich Preußen	1807	Erstes Französisches Kaiserreich	1807-1871	Königreich Preußen	1871-1918	Deutsches Reich	1918-1933	Weimarer Republik	1933-1945	Drittes Reich	1945-1952	Republik Polen	1952-1989	Volksrepublik Polen	Post-1989	Republik Polen
-----------	--	-----------	--------------------	------	----------------------------------	-----------	--------------------	-----------	-----------------	-----------	-------------------	-----------	---------------	-----------	----------------	-----------	---------------------	-----------	----------------



ARBEITSBLÄTTER BEISPIELE



Politik/Kultur/ Gesellschaft/ Wirtschaft	Polen/Tschechen/ Deutsche/Juden/ Andere Nationalitäten	Lokal/Regional/ National/ International	Gesell- schaftsgruppen	Veränderungen

	Politik/Kultur/ Gesellschaft/ Wirtschaft	Polen/Tschechen/ Deutsche/Juden/ Andere Nationalitäten	Lokal/Regional/ National/ International	Gesell- schaftsgruppen	Veränderungen
					
					
					
					
					
					
					
					
					
					

MÖGLICHE VARIANTEN

1. Option

Die Schüler*innen machen eigene Vorschläge in Bezug auf eine mögliche Anpassung von Erinnerungsträgern und -praktiken an die sich verändernden Realitäten der zeitgenössischen Welt, Werte, gesellschaftlichen Ziele usw. Sie gestalten beispielsweise Gedenktafeln und Denkmäler bzw. benennen Straßen oder Plätze um und begründen ihre Entscheidungen. Die Schüler*innen sollten dazu angeleitet werden, vielfältige Perspektiven auf die Vergangenheit (z. B. marginalisierter Gruppen) in Betracht zu nehmen.

- Wie wird dein Erinnerungsobjekt aussehen? Alternativ: Welchen (neuen) Namen bekommt der ausgewählte öffentliche Raum?
- Beinhaltet dein Objekt eine Tafel oder Inschrift? Wenn ja, was steht darauf?
- Wo würdest du das Objekt anbringen/hinstellen? Warum hast du dich für diesen Standort entschieden?
- Warum sollte sich dieses Objekt in einem öffentlichen Raum befinden?
- Welche Perspektiven repräsentiert das Objekt?
- Welche Geschichtsepoche spiegelt es wider?
- Welchem Zweck dient es?
- Könnte es sich im Laufe der Zeit verändern?

2. Option

Die Schüler*innen gestalten in Kleingruppen Erinnerungsträger, die in verschiedenen Epochen verankert sind. Sie überlegen beispielsweise, welche Art von Denkmal sie im 18., 19., 20. oder 21. Jahrhundert auf einem öffentlichen Platz errichten würden, um vorherrschende Werte, politische Präferenzen, neue Errungenschaften oder politische Ziele einer bestimmten Gesellschaft in einem präzisen Zeitpunkt widerzuspiegeln.

3. Option

Die Schüler*innen gestalten Tafeln - in Anlehnung an die Bronzetafeln am Plac Nankiera in Breslau - für ihre eigene Stadt oder Ortschaft. Sie konzentrieren sich dabei vor allem auf wichtige Wendepunkte sowie auf kontinuierliche Merkmale der Ortes, welche die lokale Geschichte geprägt haben. Die Tafeln sollten sich gut in das Stadtbild eingliedern und auch für ausländische Touristen ansprechend gestaltet sein.

HELEN SNELSON

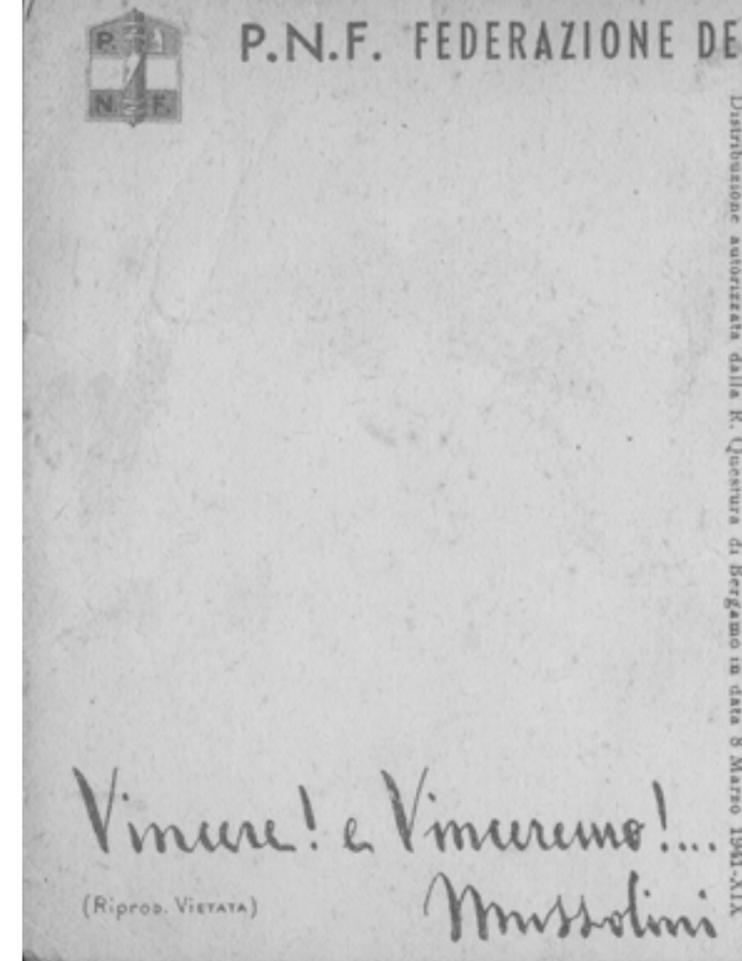
Die Methode "Geschichten aus der Vergangenheit" nutzt Erinnerungen von Menschen aus allen Ecken des europäischen Kontinents, um Schüler*innen zu zeigen, wie unterschiedlich Menschen eine Epoche oder ein Ereignis erleben und wie sich die Erinnerungen daran voneinander unterscheiden können.

DIE METHODE - EIN ÜBERBLICK

Die Grundlage dieser Methode bilden Geschichten aus dem Leben von Menschen (wenn möglich) aus verschiedenen Ecken Europas bzw. aus nur einem Land, jedoch aus verschiedenen Gesellschaftsgruppen (Alter, Gender/Geschlecht, Nationalität, ethnische Zugehörigkeit), die mit einem bestimmten Moment oder Ereignis in der Geschichte zusammenhängen. Die Lebensgeschichten können als Einführung in ein neues Thema dienen und die Schüler*innen dazu ermutigen, ein eigenes Verständnis für diese Zeit zu entwickeln, das über die Darstellungsweise in Schulbüchern hinausgeht.

Der Vergleich „wichtiger Ereignisse“, wie sie in Schulbüchern dargestellt werden bzw. sich in den Lebensgeschichten von Menschen widerspiegeln, und die Analyse der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung historischer Ereignisse und Epochen bei Menschen verschiedener Herkunft (Alters, Religion usw.) kann den Schüler*innen dabei helfen zu verstehen, dass das Leben komplexer und weniger gradlinig war (ist) als die Analyse von Ursache und Wirkung im Rückblick suggerieren könnte.

Die Lehrmethode basiert nicht nur auf der Arbeit anhand von konkreten Beispielen ausgewählter und bereits aufgearbeiteter



Lebensgeschichten, sondern auch auf der eigenständigen Aufbereitung von Lebensgeschichten als historische Quellen, die später am Beispiel von anderen Ereignissen oder Zeiträumen didaktisch genutzt werden können.

DAS ZIEL DER METHODE

Das vordergründige Ziel dieser Methode liegt darin, Vielfalt zu vermitteln. Die Methode verdeutlicht, dass wir viele Erfahrungen miteinander teilen, obwohl Geschichte in verschiedenen Teilen Europas sehr unterschiedliche Ausprägungen annimmt.

Die Methode liefert Nuancen und bildet eine Plattform für Stimmen aus der Vergangenheit, denen bislang niemand zugehört hat. Auf diese Weise erschwert sie, komplexe Themen schwarzweiß zu malen.

Dank der Methode werden die Schüler*innen den Unterschied zwischen Geschichte und Erinnerung erkennen und verstehen, dass Geschichte ein Konstrukt ist.





Benötigte Materialien

SCHRITT 1: MATERIALIEN VORBEREITEN

Um diese Methode anzuwenden wird eine Sammlung von „Geschichten aus der Vergangenheit“ mit Bezug auf das ausgewählte Thema benötigt. Mögliche Themen sollten eine transnationale Dimension haben. Hierbei gibt es zwei Optionen:

1. Option: Eine bereits bestehende Sammlung nutzen

UNutzen Sie eine fertige Sammlung von „Geschichten aus der Vergangenheit“. Auf historiana.eu gibt es Sammlungen, welche die Jahre 1945-49 und 1989-90 betreffen. Hier finden Sie ein [weiteres Beispiel](#) (in englischer und tschechischer Sprache), das sich auf die Geschichte eines Staates, der ehemaligen Tschechoslowakei, bezieht und eine Reihe von Schlüsselthemen des 20. Jahrhunderts behandelt.

2. Option: Eine eigene Sammlung erstellen

Um eine zielführende Sammlung von Lebensgeschichten zu erstellen, müssen folgende Aspekte bedacht werden:

1. Vielfalt

Diese Checkliste hilft Ihnen dabei, eine vielfältige Sammlung zu erstellen. Sammeln Sie Geschichte von Menschen, die

- aus einer Reihe von Gebieten, Regionen und Ländern stammen;
- in Hinblick auf ihre ökonomische Situation verschieden sind/waren;
- unterschiedlichen Alters zum Zeitpunkt der Erinnerung waren;
- sich in Bezug auf das Geschlecht voneinander unterscheiden (Gendergleichgewicht);
- in Bezug auf Bildungsstatus und soziales Milieu verschieden sind;
- verschiedenen ethnischen Gruppen oder anderen Minderheiten angehören.

Was „Vielfalt“ im jeweiligen Kontext genau bedeutete, wird von der Epoche und dem ausgewählten Thema abhängen. So wird beispielsweise das Thema „Erfahrungen aus dem Spanien der Nach-Franko-Zeit“ Menschen zu Wort kommen lassen, die andere Perspektiven vertreten als Erinnerungen zu Themen wie „Europa 2001 - 2008“ oder „Unsere Stadt in den 60er Jahren“. Die „Geschichten aus der Vergangenheit“ versuchen keineswegs repräsentativ zu sein - denn das wäre in keinem Fall möglich - und sollten den Schüler*innen nicht als Stimme eines Volkes oder eines Landes vorgestellt werden.

2. Einheitliche Fragen

Jede Geschichte sollte Antworten auf fünf bis sechs einheitliche Fragen beinhalten. So werden die Schüler*innen in der Lage sein, die Geschichten miteinander zu vergleichen. Gleichzeitig ermöglicht dies, die Textmenge gegebenenfalls anpassen bzw. kürzen zu können, falls die Schüler*innen Schwierigkeiten damit haben, die gesamte Geschichte auf einmal zu lesen. Auf diese Weise können die Texte in kürzere Abschnitte unterteilt und abschnittsweise mit den Schüler*innen behandelt werden. Weiter unten befinden sich Beispielfragen.

3. Die Suche nach Geschichten

Gut funktionierende Netzwerke von Geschichtslehrer*innen, die den Kontext und Bedarf nach Lebensgeschichten verstehen, können bei der Materialsuche helfen. Die EuroClio Facebook-Gruppe ist beispielsweise ein solches Netzwerk. Ein kurzer Steckbrief, der die Eigenschaften und Anforderungen an die gesuchten Geschichten beinhaltet, wird höchst wahrscheinlich dazu führen, dass Kolleg*innen bei der Suche helfen werden. Dies wird selbstverständlich ein wenig Zeit erfordern.

4. Geschichten zu Lehrmaterial umgestalten

Lesen Sie die gesammelten Materialien durch und überlegen Sie, wie Sie den Schüler*innen dabei helfen können, die Geschichten in Raum und Zeit zu verorten. Vielleicht werden Sie weitere Informationen in Bezug auf damals aktuelle Themen suchen bzw. hinzufügen müssen, um die Geschichten in einen verständlichen Kontext einzubetten. Vereinfachen Sie die Sprache, erklären Sie Konzepte und veranschaulichen Sie Beispiele, damit die Geschichte auch für Personen verständlich ist, die weder den/die Erzähler*in noch seinen/ihren Wohnort kennen. Zögern Sie nicht, lange Antworten stark zu kürzen. Schauen Sie auf die Beispieltex-te, um den richtigen Ton und Styl zu finden.

2. SCHRITT: ANWENDUNG DER MATERIALIEN IM KLASSENRAUM

Aktivität 1

*Diese Aktivität hilft den Schüler*innen, eine Geschichte genau kennenzulernen bevor sie zum Vergleich übergehen.*

Die Schüler*innen arbeiten in Paaren. Jedes Paar erhält Materialien - hierbei kann einer der drei folgenden Ansätze genutzt werden: 1) Jedes Paar erhält eine andere Geschichte. 2) Einige Paare erhalten dieselbe Geschichte. 3) Die Geschichten werden in Abschnitte unterteilt und abschnittsweise verteilt. Die Schüler*innen lesen die Geschichte, um sie zu verstehen, und verorten sie auf einer Landkarte, die per Powerpoint-Präsentation an die Wand geworfen wird.

Aktivität 2

*Im Rahmen dieser Aktivität gehen die Schüler*innen zum Vergleich über, wobei sie sich einfachheitshalber auf nur eine weitere Geschichte konzentrieren.*

Die Paare bilden Kleingruppen mit je zwei Geschichten und vergleichen ihre Notizen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden. Hilfsfragen können die Schüler*innen bei dem Vergleich unterstützen. Beispielfragen finden Sie im Anwendungsbeispiel.

Klassengespräch 1

*Während des Klassengesprächs drücken die Schüler*innen ihre Gedanken und Ideen aus, um Verallgemeinerungen über die Geschichten als Ganzes zu treffen.*

Während des Klassengesprächs werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Plenum besprochen. Was haben die Schüler*innen herausgefunden? Welche Vermutungen gibt es in Bezug auf die Herkunft der Unterschiede? (Weitere Fragen finden Sie im Anwendungsbeispiel) Das Klassengespräch soll den Schüler*innen helfen zu verstehen, dass Menschen ein und denselben Zeitraum unterschiedlich erleben können. Einem Ereignis oder Wendepunkt in der Geschichte messen Menschen nicht unbedingt gleich viel Bedeutung bei.

Klassengespräch 2

*Im zweiten Teil des Klassengesprächs blicken die Schüler*innen kritisch auf Geschichtsprozesse und die Arbeit mit Geschichtszeugnissen.*

Unter der Anleitung der Lehrkraft besprechen die Schüler*innen die Arbeit mit Geschichtszeugnissen, um herauszufinden

- dass man keine definitiven Schlussfolgerungen aus ihnen ziehen kann;
- dass diese Quelle nicht als repräsentative Stimme einer Gruppe verstanden werden dürfen;

- dass Erinnerungen nicht immer unproblematisch sind;
- dass die Verallgemeinerung einzelner Lebensgeschichten weitere Fragen aufwirft;
- wie die Validität der Geschichte überprüft werden könnte.

(Beispielfragen befinden sich im Anwendungsbeispiel).

Aktivität 3

*Im Rahmen dieser Aktivität vergleichen die Schüler*innen die Ergebnisse aus den vorherigen Schritten mit Darstellungsweisen in ihrem Geschichtsbuch. Sie blicken kritisch auf das Narrativ, das im Schulbuch vermittelt wird, und lernen, dass Geschichte ein Konstrukt ist.*

Die Paare analysieren die zeitliche Darstellung (Jahreszahlen) des Themas in ihrem Schulbuch bzw. Anhand eines Zeitstrahls, der auf Grundlage von Schulbuchmaterialien vorbereitet wurde. Welche Unterschiede gibt es zwischen der Darstellung im Schulbuch und den persönlichen Erzählungen bzw. Erinnerungen, auf die sich die erzählende Person konzentriert? Was kann man im Schulbuch wiederfinden und was nicht? Würden diese Personen ihre Erinnerungen bzw. das für sie Wichtige im Schulbuch wiederfinden?

Klassengespräch 3

Das Abschlussgespräch rundet und schließt die Lehreinheit ab.

Die Lehrkraft stellt Fragen und hilft den Schüler*innen dabei, Antworten zu formulieren und ihre Beobachtungen zusammenzufassen:

- Was haben wir herausgefunden?
- - Inwiefern haben die Geschichten unser Wissen in Bezug auf den besprochenen Zeitraum bereichert?
- - Sind die Unterschiede zwischen den Inhalten im Schulbuch und den persönlichen Erinnerungen an das, was für die

erzählende Person besonders wichtig und prägend war, von Bedeutung?

MIT WELCHEN HINDERNISSEN KANN MAN BEI DER ANWENDUNG DIESER METHODE RECHNEN?

Leseverstehen

Die Schüler*innen sollten sich einigermaßen sicher im Lesen fühlen, um die Aufgaben wie oben aufgeführt bewältigen zu können. Gegebenenfalls können Schüler*innen, die Lese-schwierigkeiten haben, mit Mitschüler*innen, denen das Lesen leichter fällt, Paare bilden. Die Geschichten können außerdem übersetzt, gekürzt, gemeinsam gelesen oder aufgenommen und im Klassenraum abgespielt werden.

Konzeptionelles Verständnis

Das Material sollte vor der Anwendung in Bezug auf den Wissensstand der Schüler*innen analysiert werden. Begriffe und Konzepte, die zusätzlicher Erklärung bedürfen, sollten vereinfacht oder erklärt werden, um die Zugänglichkeit der Geschichten zu gewährleisten.

Fragestellungen

Einige Schüler*innen werden auch ohne Unterstützung in Form von Fragen in der Lage sein, die gelesenen Geschichten zu analysieren. Andere wiederum werden Hilfsfragen benötigen. Beispielfragen finden sie im Anwendungsbeispiel. Diese Fragen nehmen Bezug auf das Beispielthema, vermitteln jedoch gleichzeitig einen Eindruck darüber, wie Fragen formuliert werden sollten. Die Fragen sollten an das ausgewählte Thema angepasst werden.

WIE KANN DIESE LEHREINHEIT INKLUSIV GESTALTET WERDEN?

Leistungsschwächere Schüler*innen unterstützen

Für einige Schüler*innen kann der Leseaufwand eine Schwierigkeit darstellen. Um dies zu verhindern, können weniger Geschichten oder gekürzte Versionen, die lediglich die wichtigsten Informationen enthalten, verwendet werden. Die Zusammenarbeit mit einem/r leistungsstärkeren/r Mitschüler*in während der Arbeit in Paaren kann ebenfalls unterstützend wirken.

Leistungsstärkere Schüler*innen herausfordern

Bei der Arbeit mit leistungsstärkere Schüler*innen kann die Aktivität 1 übersprungen werden. Die Schüler*innen erhalten sofort mehrere Geschichten, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Hierbei müssen die Schüler*innen die Texte überfliegen (skimming), um ihnen die wichtigsten Informationen zu entnehmen, und kritische Denkweisen anwenden.

Ein Anwendungsbeispiel in Aktion

DIE ZEIT NACH DEM KALTEN KRIEG: WIE ERINNERN SICH VERSCHIEDENE MENSCHEN AN DIE JAHRE 1989 - 2000?

Dieses Beispiel basiert auf einer Sammlung von „Geschichten aus der Vergangenheit“ aus den Jahren 1989 - 2000. Alle Geschichten sind auf historiana.eu zu finden.

Ungefähre Dauer: 2 bis 3 Stunden
Ungefähres Alter der Zielgruppe: 11 bis 16 Jahre

Aktivität 1

- Zeigen Sie der Klasse eine Europakarte (Powerpoint-Präsentation). Jedes Schüler*innen-Paar erhält eine Geschichte.
- Bitten Sie die Schüler*innen, die Geschichte zu lesen und zu verstehen sowie auf der Karte zu lokalisieren.
- Beantworten Sie alle aufkommenden Fragen, welche die Bedeutung der Geschichten bzw. ihre Verortung betreffen.

Aktivität 2

Jeweils zwei Paare bilden eine Kleingruppe und vergleichen ihre Notizen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschichten zu finden. Folgende Fragen können als Unterstützung dienen:

- Wie unterscheiden sich die Protagonisten der jeweiligen Geschichten in Bezug auf folgende Aspekte voneinander: Alter, Geschlecht, Bildungsniveau, Geburtsort, Wohnort in den Jahren 1989 - 2000?
- Wie würdet ihr die einzelnen Geschichte zusammenfassen?
- Wie werden die Jahre, auf die sich die Geschichte bezieht, dargestellt? War das Leben damals eher schwierig oder einfach? Nennt Beispiele.
- Wie sehr veränderte sich das Leben der Person im Laufe dieser Jahre? Vergleiche die Erfahrungen der Personen aus beiden Geschichten miteinander.
- Welche persönliche Ereignisse prägten das Leben der erzählenden Person in dieser Zeit? Inwiefern wirkten größere Ereignisse und Veränderungen in der Gesellschaft auf sie ein?

Klassengespräch 1

Die Ergebnisse der vergleichenden Analyse (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) aller Kleingruppen werden im Plenum besprochen. Die Lehrkraft stellt Hilfsfragen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Analyseergebnissen zu verdeutlichen:

- Wie groß ist die Bedeutung des Wohnorts der/der Erzähler*in für die jeweilige Geschichte?
- Auf welche Weise scheinen persönliche Merkmale, wie z.B. Alter und Geschlecht, eine Person zu beeinflussen?
- Welche weiteren Faktoren beeinflussten die Ereignisse und Erinnerungen, denen die Person die größte Bedeutung in diesem Abschnitt ihres Lebens beimisst?
- Was zeigt uns das alles über die Jahre 1989 - 2000?

Den Schüler*innen sollte - unter Anleitung der Lehrkraft - auffallen, dass Menschen dieselbe Zeit auf verschiedene Weise erleben und dass einem Ereignis unterschiedliche Bedeutungen beigemessen werden. Die Schüler*innen sollten dazu ermutigt werden, Hypothesen darüber aufzustellen, wie es zu den Unterschieden in den Erfahrungen und Wahrnehmungen kommt.

Klassengespräch 2

Die behandelten Lebensgeschichten haben keinen repräsentativen Wert und sprechen nur für sich. Die Beispiele in dieser Lehreinheit stellen somit nur einige wenige Erfahrungen von Menschen dar, die aus einer sehr persönlichen Perspektive, zu einem bestimmten Zeitpunkt und auf die Vergangenheit zurückblickend aus ihrem Leben erzählen. Trotz ihres beispielhaften Charakters haben diese Geschichten eine Daseinsberechtigung. Sie können als Zeitzeugenberichte deutlich machen, wie unterschiedlich die Erinnerungen von Menschen sein können, auch wenn sie sich auf Erfahrungen aus derselben Zeit beziehen. Um die Schüler*innen zu einer tieferen Reflexion in Bezug auf die Natur

derartiger Quellen anzuleiten, können folgende Fragen gestellt werden:

- Welche Probleme können auftauchen, wenn man Erinnerungen als Quelle nutzt, um mehr über ein bestimmtes Thema zu erfahren?
 - Was verdeutlichen die Erinnerungen über diese Zeit, was für einen Historiker relevant sein könnte?
 - Was brauchen wir zusätzlich, um diese Zeit zu verstehen und um die Erinnerungen der Person in einen breiteren Kontext einzubetten?
 - Welche Fragen würdet ihr der Person gerne stellen, um mehr über ihre Erinnerungen zu erfahren?
- Sind die Unterschiede zwischen den Inhalten im Schulbuch und den persönlichen Erinnerungen an das, was für die erzählende Person besonders wichtig und prägend war, von Bedeutung? (Hierbei kann besprochen werden, dass die Bedeutung von historischen Ereignissen konstruiert ist und von verschiedenen Faktoren abhängt.)
 - Inwiefern helfen uns die Geschichten die folgende Frage zu beantworten: „Wie erinnern sich Menschen an die Jahre 1989 - 2000?“

Aktivität 3

Die Schüler*innen arbeiten in Paaren und suchen in ihren Schulbüchern nach Informationen zu den Jahren 1989 - 2000 bzw. benutzen die Zeitleiste, die auf Grundlage von Schulbuchmaterialien erarbeitet wurde (siehe Materialien). Folgende Hilfsfragen können in dieser Phase verwendet werden:

- Welche Unterschiede bestehen zwischen den Inhalten des Schulbuchs/der Zeitleiste und den Erinnerungen der Person, die über diese Zeit erzählt?
- Würde die Person ihre Erinnerungen bzw. das für sie Wichtigste aus dieser Zeit im Schulbuch wiederfinden?



Klassengespräch 3

Die Lehrkraft stellt Fragen, um die Schüler*innen zu weiteren Beobachtungen und Schlussfolgerungen anzuregen:

- Haben die Geschichten unser Wissen in Bezug auf den besprochenen Zeitraum im Vergleich zum Schulbuch/zur Zeitleiste bereichert? Auf welche Weise?(Die Schüler*innen sollten hierbei zu dem Schluss kommen, dass die Geschichten dieses Wissen um Vielfalt, Details, unterschiedliche Perspektiven, Persönliches und Komplexität bereichert wird.)



Zwei Beispielgeschichten

BEISPIEL 1

1989 - 2000+
DIE ERINNERUNGEN EINES MANNES,
DER IN IRLAND GEBOREN WURDE

Woran denken Sie als erstes, wenn Sie sich an die Jahre 1989 - 2000 erinnern?

Ich war damals Jugendlicher und stand kurz vor Eintritt ins Erwachsenenalter. 1989 war ich fertig mit der Schule und hatte große Hoffnungen und Träume. Das war eine spannende Zeit! Ich gehörte zur ersten Generation, die an die Uni gehen konnte. Dort, wo ich lebte, gab es kaum Industrie. In Irland hat es nie wirklich eine industrielle Revolution gegeben, aber auf einmal ging was, Mauern fielen, Möglichkeiten kamen, und ich gehörte zu der Altersgruppe, die davon profitieren konnte.

Was sind die wichtigsten Ereignisse in ihrem Leben in den Jahren 1989 - 2000+?

1989 stand ich kurz davor, an die Uni zu gehen und „Freiheit lag in der Luft“. Das hatte ich in meinen jüngeren Jahre nicht gekannt. Als Jugendlicher in den frühen 80er Jahren hatte man das Gefühl, dass der Kalte Krieg eine richtige Gefahr darstellt. Davon abgesehen habe ich meine Jugendzeit geliebt. Ich selber war optimistisch, obwohl mein Vater arbeitslos war und Irland damals kein guter Ort zum Leben war. Dann veränderte sich die Lage und in den 90ern war das Leben in Irland klasse. 1992 war ich mit der Uni fertig. Ich interessierte mich vor allem für Geschichte und Englisch und Irland hatte gerade erst begonnen sich in das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (eine Art Vorläufer vom Erasmus-Programm) einzugliedern. Mein Professor schlug mir vor, daran teilzunehmen. Ich war vorher nie außerhalb von Irland gewesen. So nutzte ich die Gelegenheit und fuhr nach Dänemark, um einen Master in Geschichte zu machen. Ich entschied mich für Roskilde, weil man dort in einer Arbeitsgruppe mitarbeiten konnte. Das gefiel mir total. 1993 ging ich zurück nach Irland, um Lehrer zu werden. 1994 fing ich an an einer Schule für benachteiligte Schüler in

West-Dublin zu unterrichten. Dort blieb ich bis zum Jahr 2000. 1999 habe ich geheiratet.

Was sollten wir noch über Ihr Leben vor 1989 wissen, um diese Zeit besser zu verstehen?

Ich wurde 1972 geboren. Als ich ein Kind war, gab es in Irland eine sehr hohe Arbeitslosenquote. Nur die wenigsten gingen studieren und schon gar nicht die, die aus benachteiligten Milieus stammten - so wie ich. In Irland lebte es sich schwer. Die Irische Verfassung wurde in den 40er Jahren von der Römisch-Katholischen Kirche überarbeitet, bevor sie ins Kabinett kam, und die Gesetze waren streng und intolerant. Die Kirche spielt noch in den 80ern eine herrschende Rolle in der Gesellschaft. Sich als homosexuell zu outen oder uneheliche Kinder zu bekommen war damals immer noch ein Problem. Mir ging es gut, weil meine Eltern offen eingestellt waren und mein Vater sich nichts von der Kirche gefallen ließ. Grundschulen waren häufig Nonnen unterstellt und die waren schrecklich, böseartig, aggressiv. Bis 1982 waren Körperstrafen in Schulen legal, Nonnen nutzten diese Form von Strafen aber noch bis in die 90er Jahre. Als meine Schulzeit vorbei war, gab es jedoch keine Nonnen und Priester mehr an Schulen. Sie alle waren weg.

Wo lebten Sie in den Jahren 1989 - 2000 und wie sah Ihre Wohnsituation aus?

In Dublin, wenn ich nicht gerade in Dänemark war. Ich bin in einer Sozialwohnung aufgewachsen, die ärmeren Menschen von der lokalen Regierung zur Verfügung gestellt wurde. In unserem Viertel gab es ein tolles Gemeinschaftsgefühl, obwohl wir alle benachteiligt waren.

Was sahen Ihre Hoffnungen und Ziele zu dieser Zeit aus?

Oh, das habe ich bereits erwähnt, denke ich. Ich wollte studieren, reisen und Lehrer werden. Ich hoffte auf ein besseres Leben - und es wurde besser. Das waren tolle Zeiten. Trotz der ganzen Herausforderungen, dem Geldmangel, dem Mangel an Perspektiven spürten wir, dass etwas Neues auf uns zukam, dass alles möglich sein würde.

Gab es etwas in Ihrem Leben, das Ihnen nicht erlaubte zu tun, was Sie tun wollten?

Ich hatte Glück. In den frühen 90ern veränderten sich die Dinge und es gab immer weniger Probleme. Früher konnte man in Irland nur etwas erreichen, wenn man die richtigen Leute kannte. Deine Adresse musste stimmen und ich wuchs am falschen Ort auf. Mein Vater hatte das Gefühl, dass de Valera - der erste Regierungschef nach der vollständigen Unabhängigkeit Irlands - viel zu verantworten hatte. In den späten 80ern fing man an von Korruption zu reden und von den Machenschaften von Männern wie etwa Charlie Haughey - einem Schützling von de Valera. Obwohl das alles noch in der Luft lag, veränderte sich die Dinge sehr schnell und ich selber hatte keine Probleme. Als erster in der Familie an die Uni zu gehen machte mir Angst, aber gleichzeitig gefiel mir das richtig gut.

Was stellten Sie mit Ihrer Zeit an?

Auch davon habe ich bereits erzählt. Wobei, ich könnte noch meine wunderbaren Freunde erwähnen - das waren wirklich tolle Zeiten!

Worüber berichteten die Medien damals?

Ich erinnere mich daran, wie sie über die Bombenattentate der IRA auf dem englischen Festland berichteten. Man fuhr damals nicht allein nach Nordirland. Das was dort passierte fühlte sich sehr weit weg an, doch wussten wir aus den Medien was los war. Auf Frieden konnte man nicht wirklich hoffen. Nordirland ging es auch wirtschaftlich gesehen nicht gut. Als in 1997 auf einmal der Frieden kam, war das überraschend und wir freuten uns sehr darüber.

Wie beeinflussten Ihrer Meinung nach die Ereignisse aus den Nachrichten Ihr Leben?

Die Öffnung der Berliner Mauer 1989 hatte Einfluss auf mich. Die Mutter eines meiner Freunde war aus Polen nach England emigriert und hatte einen Iren geheiratet. Nach dem Fall der Mauer fuhren sie mit der ganzen Familie nach Berlin. Er kam total begeistert zurück und diese Begeisterung ging auf mich über. Die Macht vom Volk, der gesellschaftliche

Aktivismus, der Widerstand... all das gab uns das Gefühl neuer Möglichkeiten. Wir gaben uns mit dem alten Irland nicht mehr zufrieden.

Wie sieht in Ihrer Erinnerung die Stimmung und Atmosphäre in diesen Jahren aus?

Die Stimmung war von wachsendem Optimismus geprägt. 1986 gab U2 ein Konzert in Dublin - es hieß „Make it Work“. Das war ein öffentliches Statement, ein Protest gegen die schwierige Situation in Irland. Es ging darum, politisches Bewusstsein für die Armut und das Elend zu schaffen. 1987 kam dann das Album „Joshua Tree“ von U2 heraus. Und schließlich das Jahr 89, das einfach großartig war - die Wende, etwas Neues...

Was hat sich Ihrer Meinung nach am stärksten seit dieser Zeit verändert?

Alles! Am wichtigsten ist für mich, dass die Kirche keine so große Rolle mehr als gesellschaftliche Kontrollinstanz spielt. Die Kirche in Gestalt eines römisch-katholischen Priesters, der sonntags zu dir nach Hause kommt, hielt uns nicht mehr im Schwitzkasten. Irland ist heute ein liberales Land. Es gab Referenda in Bezug auf das Abtreibungsrecht, gleichgeschlechtliche Ehe usw. und große Menschenmengen versammelten sich am Dublin Castle, um auf die Ergebnisse zu warten. Wir sind besser im Politikmachen geworden. Es gibt mehr Transparenz, mehr Verantwortungsübernahme, mehr Vertrauen und weniger Machenschaften. 1998 fing man an den Ryan-Bericht aus 2009 zu schreiben, um die Missbrauchsfälle in der Kirche aufzudecken, aber wir brauchen immer noch eine öffentliche Debatte darüber, was dies für uns bedeutete.

BEISPIEL 2

1989 - 2000+
ERINNERUNGEN EINER FRAU,
DIE IN BOSNIEN-HERZEGOWINA
IM EHEMALIGEN JUGOSLAWIEN
GEBOREN WURDE

Woran denken Sie als erstes, wenn Sie sich an die Jahre 1989 - 2000 erinnern?

Meine wichtigste Erinnerung betrifft den Bosnischen Krieg, den Bürgerkrieg in Bosnien-Herzegowina zwischen 1992 und 1995. Wobei ich - und das überrascht Sie vielleicht - gleichzeitig eine tolle Zeit während meiner letzten Schuljahre hatte. 1992 war ich 15 und zur der Zeit erlebte ich die besten Partys meines Lebens. Wegen der nächtlichen Ausgangssperre konnten unsere Eltern nicht von uns erwarten, dass wir abends zurück nach Hause kamen. Wir durften nachts nicht auf der Straße sein. Und auch in der Schule hatten wir unglaublich viel Spaß. Wir hatten zwar die bestmögliche Ausrede, um nicht zur Schule zu gehen, doch war die Atmosphäre immer freundlich und wir arbeiteten hart. Um uns herum starben täglich Menschen. Einige gingen weg und andere kamen an. Das hing mit der ethnischen Säuberung¹ zusammen. Uns war klar, dass man nur einmal lebt und das wir das Leben nicht als selbstverständlich hinnehmen konnten.

Was sind die wichtigsten Ereignisse in ihrem Leben in den Jahren 1989 - 2000+?

1989 war ich 13 Jahre alt und während des Bosnischen Kriegs ging ich in die Oberstufe. 1996 fing ich an in Banja Luka zu studieren. Ich konnte jedes Wochenende nach Hause fahren, da wir nicht weit entfernt in dem Teil Bosnien-Herzegowinas lebten, der zur Republika Srpska gehört. Später wurde ich Lehrerin und heiratete in 2002.

Was sollten wir noch über Ihr Leben vor 1989 wissen, um diese Zeit besser zu verstehen?

In meiner Familie gibt es verschiedene Nationalitäten (Kroaten und Serben) und als ich klein war, war das überhaupt kein Problem. Vor 1991 war mir nicht bewusst, dass wir eine gemischte Familie waren. Dann übernahmen die ersten nationalistischen Parteien die Macht. Ich erinnere mich daran, wie ich auf die Plakate und Wahlsprüche an Straßenecken und Bäumen schaute und meinen Vater fragte, was

¹ Ethnische Säuberung - Zwangsentfernung einer Gruppe von Menschen mit dem Ziel ein bestimmtes Gebiet von dieser Gruppe zu befreien..

das alles bedeutete. Er antwortete: „Das ist eine bosnisch-muslimische nationalistische Partei, hier eine kroatisch-nationalistische, dort eine serbisch-nationalistische und so weiter.“ Das war merkwürdig, da die meisten von uns im jugoslawischen Geist aufgewachsen waren. Wir wussten, dass es verschiedene Nationalitäten gab, aber wir wurden als Jugoslawen erzogen. Meine Großmutter war gläubig und an Weihnachten und Ostern mussten wir sie besuchen, wobei das bloß eine Tradition war. Ich verband das nicht mit etwas Nationalem.

Wo lebten Sie in den Jahren 1989 - 2000 und wie sah Ihre Wohnsituation aus?

Unsere Familie wohnte in Doboj, einer Stadt in der ehemaligen jugoslawischen Republik Bosnien-Herzegowina. Wir wohnten in einer kleinen Wohnung, 50 m² groß, in einem 17-stöckigen Gebäude. Rund 80% aller jugoslawischen Familien, die in größeren Städten wohnten, lebte in ähnlichen Verhältnissen. Erst lebten wir im 8. und dann im 5. Stock. Meine Großeltern hatten in der selben Stadt ein Haus mit Garten und einen Hund. Ich wohnte mal hier, mal da. Außerdem hatten wir ein kleines Wochenendhaus in den Bergen, 15 km von uns entfernt.

Was sahen Ihre Hoffnungen und Ziele zu dieser Zeit aus?

Ich wusste irgendwie, dass ich in Bosnien bleiben wollte. Meine Schwester wiederum wollte in jedem Fall raus aus dem Land. Ich wollte mein eigenes Geld verdienen, damit meine Eltern mich nicht mehr unterstützen mussten. Als ich in der Oberstufe war, arbeitete ich zwei Jahre lang in einem Lebensmittelgeschäft, damit sie mir kein Taschengeld geben mussten. Morgens ging ich in die Schule und danach arbeitete ich 8 Stunden lang, wobei ich meine Bücher immer dabei hatte. Ich las dicke Bücher. Eines Tages kam ein Soldat in den Laden und meinte, ich hätte es mit diesen ganzen Büchern schwerer als er - das war aber seine Meinung! Ich wusste, dass ich die Schule beenden und dann an die Universität gehen wollte.

Gab es etwas in Ihrem Leben, das Ihnen nicht erlaubte zu tun, was Sie tun wollten?

Der Krieg war nicht das einzige Problem. Der Prozess, um ein Reisevisum zu bekommen, war schrecklich und erniedrigen. Man musste die ganze Nacht lang anstehen und als man endlich an der Reihe war, stellte ein Beamter 1000 Fragen und nahm dein Leben auseinander. Das war so erniedrigend. Man musste alles sagen und sogar beweisen, dass man seine Stromrechnung bezahlen konnte. Das alles, um aus dem Land ausreisen zu können und in die Sommerferien zu fahren. Für mich wurde die Lage ein wenig einfacher, als ich einen zweiten Pass bekam - einen kroatischen Pass, den ich dank der Familie meiner Mutter bekam.

Was fingen Sie mit Ihrer Zeit an?

Während meines letzten Studienjahres, fing ich an Geschichte zu unterrichten. Meine ehemalige Schule konnte keinen Lehrer finden und fragte letztendlich mich. In den Jahren 2001 bis 2005 pendelte ich zwischen Doboj und Banja Luka. Das war anstrengend, da die 100 km lange Fahrt per Zug fast drei Stunden dauert. Ich hatte Angst davor, arbeitslos zu sein, kündigte letzten Ende aber doch und fing wieder an, bei meinen Eltern zu wohnen. Ich beendete mein Masterstudium und ab dann war alles in Ordnung.

Worüber berichteten die Medien damals?

Ich erinnere mich an den Fall der Berliner Mauer und an den Zerfall Jugoslawiens. Ich erinnere mich an das Jahr 1995, als der Krieg endlich vorbei war und im November die Dayton Friedenskonferenz stattfand. Außerdem erinnere ich mich an die Zeit, in der über die Erweiterung der Europäischen Union gesprochen wurde, und an das Glücksgefühl, das in der Luft lag.

Wie beeinflussten Ihrer Meinung nach die Ereignisse aus den Nachrichten Ihr Leben?

Unglaublich stark! In den frühen 90ern entstand eine komplett neue Welt für uns in Jugoslawien. Zum ersten Mal hatten wir Medien, die auf Grundlage vielfältiger Quellen

berichteteten und nicht nur regierungsgesteuerte Informationen nutzten. Die meisten Menschen schauten fern und für meine Eltern war es ein Schock, dass um 19.30 nicht nur eine Nachrichtensendung lief und dass mehr als eine Sichtweise gezeigt wurde. Wem sollte man nun vertrauen? Was sollte man denken? In meiner Erinnerung war diese Zeit ein totales Chaos. Wir waren als Gesellschaft nicht darauf vorbereitet und es war schwer. Es gab eine sehr beliebte Fernsehsendung aus Sarajevo, die „Top lista nadrealista“ hieß und von der Bewegung „New Primitivism“ produziert wurde. Erst war das eine Radiosendung, dann ging sie ins Fernsehen und schließlich wurde daraus eine Rockband. Sie machten sich über unser Leben lustig und wenn ich jetzt daran denke, sagten sie alles, was später passierte, voraus - das ist ein echter Schock für mich.

Wie sieht in Ihrer Erinnerung die Stimmung und Atmosphäre in diesen Jahren aus?

Am Anfang gab es eine Art „nationales Erwachen“, aber nicht im positiven Sinne; wir machten eine jahrhundertelangen Rückschritt und aus Frieden wurde Krieg. Nach 1995 gab es Hoffnung und „große Erwartungen“. Später wurde Hoffnung zu Enttäuschung.

Was hat sich Ihrer Meinung nach am stärksten seit dieser Zeit verändert?

Das ist nicht leicht zu beantworten. Zu dieser Zeit herrschte immer noch die sozialistische Lebensvorstellung. Hier, im ehemaligen Jugoslawien, hatte jeder, der arbeiten wollte, eine Arbeit, die Sozialversicherung stellte kein Problem dar, jeder war krankenversichert, Schulen waren umsonst, man konnte reisen und die meisten Menschen zahlten nichts für ihre Wohnung. Viele Menschen hatten die Hoffnung, dass sich das auch nach 1995 nicht ändern würde. Aber es änderte sich. Heute gibt es keinen Sozialismus mehr und gleichzeitig ist unser Kapitalismus auch nicht sehr fortschrittlich. Die Wendezeit hatte verheerende Folgen für unsere Wirtschaft. Große Fabriken verschwanden und die Privatisierung nahm keine gute Form an. Menschen, die Geld mit Korruption gemacht hatten, übernahmen die Macht. Darum war die Enttäuschung groß.

BEISPIELARBEITSBLATT

Lest die Geschichte aus der Vergangenheit, die ihr erhalten habt, durch und notiert folgende Informationen:.

ANGABEN ZUR PERSON	
Geburtsort:	Ungefähres Alter:
Bildungsniveau:	Geschlecht:
WO LEBTE DIE PERSON IN DEN JAHREN 1989 - 2000?	
WIE WÜRDET IHR DIE GESCHICHTE, DIE EURE PERSON ERZÄHLT, ZUSAMMENFASSEN? (WICHTIGSTE EREIGNISSE, DOMINIERENDE GEFÜHLE, ERINNERUNGSWEISE...)	

ERLEBTE DIE PERSON IN DIESEN JAHREN EHER EINE SCHWIERIGE ODER EINFACHE ZEIT? NENNT EIN BEISPIEL.

WAREN DIE ERLEBTEN VERÄNDERUNGEN EHER POSITIV ODER NEGATIV? WARUM?

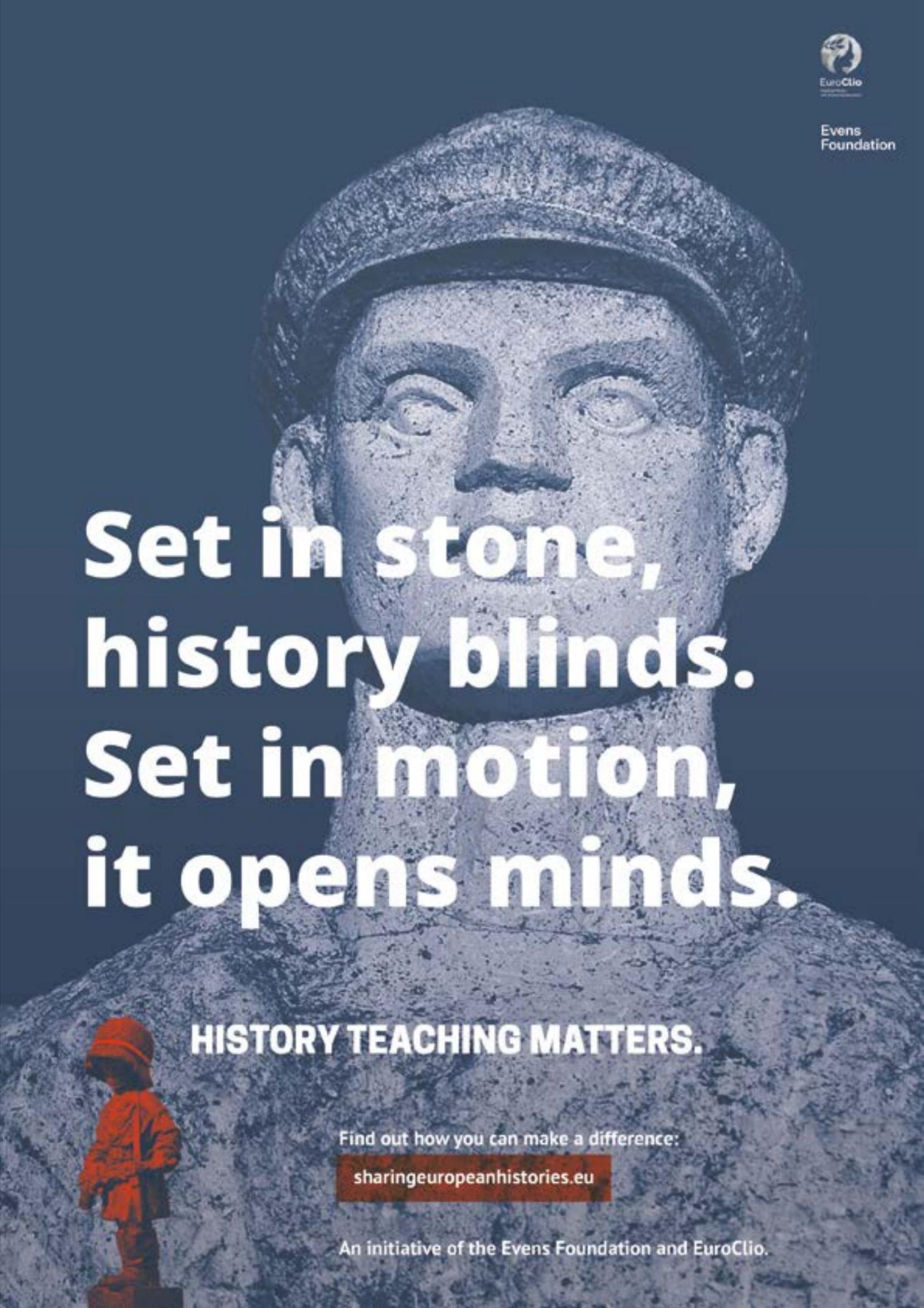
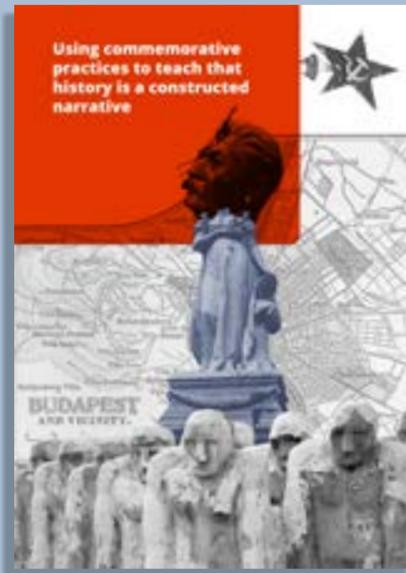
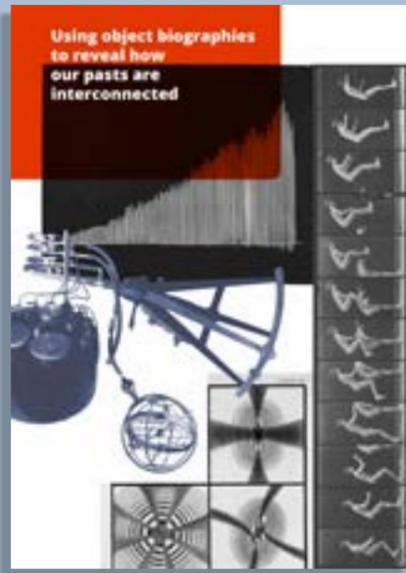
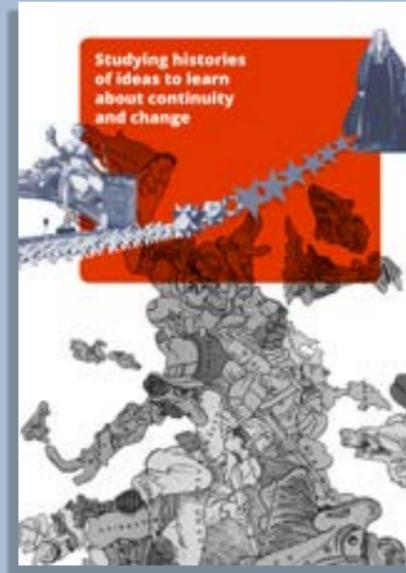
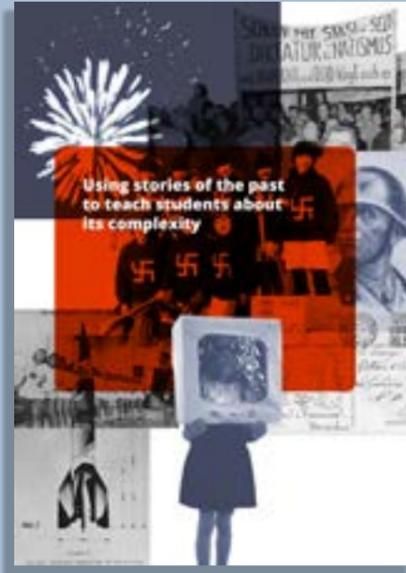
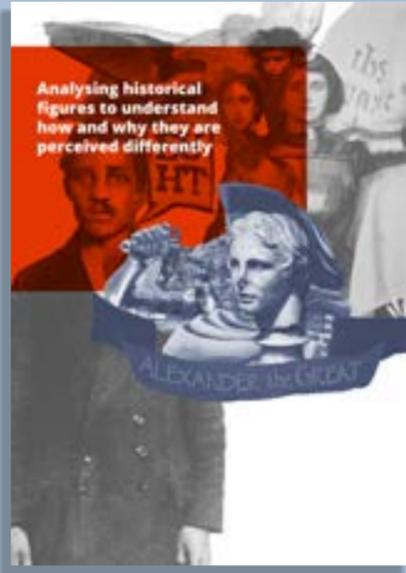
NENNT BEISPIELE VON PERSÖNLICHEN EREIGNISSEN, WELCHE DIE PERSON BETRAFEN.

NENNT BEISPIELE VON GRÖßEREN EREIGNISSEN ODER GESELLSCHAFTLICHEN VERÄNDERUNGEN, WELCHE VON DER PERSON ERWÄHNT WERDEN UND/ODER DAS LEBEN DER PERSON BEEINFLUSSTEN.

ANDERE MÖGLICHE THEMENBEREICHE

Diese Methode basiert auf mündlichen Überlieferungen (oral history) und kann somit vor allem die jüngste Vergangenheit in den Fokus nehmen. Folgende Themen eignen sich unserer Meinung nach trotzdem für die Anwendung der Methode:

- Die Entstehung der Europäischen Union
- Das Leben nach dem Zweiten Weltkrieg
- 1968: Ein revolutionäres Jahr
- Die Ölpreiskrise 1973
- Tschernobyl
- Farbrevolutionen
- Der Atlantische Sklavenhandel
- Die didaktische Aufarbeitung und Vermittlung der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands
- Immigrationswellen
- Brexit+
- Reflexionen in Bezug auf eine bestimmtes Jahrzehnt



**Set in stone,
history blinds.
Set in motion,
it opens minds.**

To access strategies individually and/or in different languages, go to sharingeuropeanhistories.eu

HISTORY TEACHING MATTERS.

Find out how you can make a difference:

sharingeuropeanhistories.eu

An initiative of the Evens Foundation and EuroClio.

Evens
Foundation



EuroClio
Inspiring History
and Citizenship Educators