

DIE EUROPÄISCHE GESCHICHTE DES 20. JAHRHUNDERTS IM UNTERRICHT

Von Robert Stradling

Projekt „Lernen und Lehren der Geschichte Europas
des 20. Jahrhunderts“

Rat für europäische kulturelle Zusammenarbeit

Europarat Verlag

Französische Fassung:

Enseigner l'histoire de l'Europe du 20^e siècle

ISBN 92-871-4465-6

Englische Fassung:

Teaching 20th-century European history

ISBN 92-871-4466-4

Die in diesem Buch vertretene Meinung stellt die des Autors dar und spiegelt nicht notwendigerweise die offizielle Haltung des Rats für kulturelle Zusammenarbeit oder die des Sekretariats wider.

Umschlaggestaltung: Graphic Design Workshop, Europarat

Europarat Verlag
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-4966-6
© Europarat, Januar 2003
Gedruckt in Deutschland

Ein Blick auf das 20. Jahrhundert¹

*Müsste ich das 20. Jahrhundert zusammenfassen, würde ich sagen,
dass es die größten Hoffnungen hervorrief,
die die Menschheit sich je erträumte,
und alle Illusionen und Ideale zerstörte.*

Yehudi Menuhin (Musiker)

*Historiker können diese Frage nicht beantworten.
Für mich ist das 20. Jahrhundert der immer neue Versuch,
es zu verstehen.*

Franco Venturi (Historiker)

¹. Zitiert bei Eric Hobsbawm in *Age of extremes the short twentieth century*. Abacus, London, S. 2. Ursprünglich zitiert in Paulo Agosti und Giovanna Borgese, *Ritratti e parole di centosei protagonisti del Novecento*, Turin, S. 2, 160.

Der Europarat wurde 1949 gegründet, um eine größere Verbundenheit unter den europäischen parlamentarischen Demokratien zu schaffen. Es ist die älteste europäische politische Institution und besteht aus vierundvierzig Mitgliedsstaaten, einschließlich der fünfzehn Mitgliedsstaaten der Europäischen Union. Er ist in Europa die größte Organisation zwischen Regierungen und Parlamenten und hat seinen Hauptsitz in Strassburg.

Lediglich die Fragen der nationalen Verteidigung sind von der Arbeit des Europarats ausgenommen. Die Organisation betätigt sich in folgenden Bereichen: Demokratie, Schutz der Menschenrechte und der grundlegenden Freiheiten, Medien und Kommunikation, soziale und wirtschaftliche Angelegenheiten, Bildung, Kultur, Erbe und Sport, Jugend, Gesundheit, Umwelt und Regionalplanung, lokale Demokratie und juristische Zusammenarbeit.

Die Europäische Kulturkonvention steht seit 1954 zum Beitritt offen. Dieser internationale Vertrag steht auch denjenigen europäischen Staaten offen, die keine Mitglieder des Europarates sind, und ermöglicht ihnen die Teilnahme an den Programmen des Europarates in den Bereichen Bildung, Kultur, Sport und Jugend. Bisher sind siebenundvierzig Staaten der Europäischen Kulturkonvention beigetreten: sämtliche Mitgliedsstaaten des Europarates sowie Armenien, Aserbaidschan, Weissrussland, Bosnien-Herzegowina, Vatikan und Monaco.

Der **Rat für kulturelle europäische Zusammenarbeit (CDCC)** ist verantwortlich für die Arbeit des Europarates in den Bereichen Bildung und Kultur. Es gibt vier spezialisierte Komitees. Das Komitee für Bildung, das Komitee für Hochschulbildung und Forschung, das Komitee für Kultur und das Komitee für das kulturelle Erbe helfen dem CDCC, die Aufgaben gemäß der Europäischen Kulturkonvention auszuführen. Es besteht auch eine enge Arbeitsbeziehung zwischen dem CDCC und den ständigen Konferenzen der europäischen Minister der Ressorts Bildung, Kultur und kulturelles Erbe.

1. Albanien, Andorra, Österreich, Belgien, Bulgarien, Kroatien, Zypern, Tschechische Republik, Dänemark, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Island, Irland, Italien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Moldawien, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, „die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien“, Türkei, Ukraine, Großbritannien.

Die Programme des CDCC sind integraler Bestandteil der Arbeit des Europarates und tragen wie die Programme aus anderen Bereichen zu den drei Hauptzielen der Organisation bei:

- Den Schutz, die Durchsetzung und Förderung von Menschenrechten und grundlegender Freiheiten und der pluralistischen Demokratie;
- Die Förderung des Bewusstseins für eine europäische Identität;
- Die Suche nach gemeinsamen Lösungen für die großen Herausforderungen in den europäischen Gesellschaften.

Das Bildungsprogramm des Rates deckt die Schul- und Hochschulbildung ab. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es Projekte in den Bereichen: Bildung zum demokratischen Bürger, Geschichte, moderne Sprachen, Schulpartnerschaften und –austauschprogramme, Bildungspolitik, Fortbildung für Lehrer, die Reform der Legislative für Hochschulbildung in Mittel- und Osteuropa, die Anerkennung von Qualifikationen, lebenslanges Lernen für Gleichheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt, europäische Studien für eine demokratische Staatsangehörigkeit und die Sozialwissenschaften und die Herausforderungen des Übergangs.

INHALTVERZEICHNIS

	<i>Seite</i>
Hinweis für den Leser	9
Vorwort	13
Erster Teil: Themen und themenbereichen	23
Kapitel 1 Einleitung	25
Kapitel 2 Die europäische Dimension im Geschichtsunterricht .	31
Kapitel 3 Behandlung ausgewählter Themen	41
Kapitel 4 Vorgehensweise bei ausgewählten Themenbereichen	71
Zweiter Teil Methoden und Vorgehensweisen	91
Kapitel 5 Einleitung	93
Kapitel 6 Erwerb von Kompetenzen und Konzepten	95
Kapitel 7 Kontroverse und sensible Themen	109
Kapitel 8 Das „Erfassen“ visuellen Archivmaterials	119
Kapitel 9 Simulation und Rollenspiel im Unterricht	137
Kapitel 10 Multiperspektivität im Geschichtsunterricht	151
Kapitel 11 Außerschulische Lernorte	173
Kapitel 12 Einsatz neuer Technologien: Geschichte im Internet	189
Kapitel 13 Lehr- und Lernansätze	215
Dritter teil Quellen und ressourcen	229
Kapitel 14 Einleitung	231
Kapitel 15 Mündliche Überlieferung (Orale Tradierung)	235
Kapitel 16 Verwendung neuerer schriftlicher Quellen	253
Kapitel 17 Das Fernsehen als Quelle	275
Kapitel 18 Bewertung von schulbüchern für geschichte	287
Kapitel 19 Bewertung neuer Technologien	295

Anhänge	303
Anhang I Kontakte und Informationen	305
Anhang II Das Projekt "Lernen und Lehren der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts"	317

HINWEIS FÜR DEN LESER

Der Autor hat zahlreiche Fotos und Kästen mit Texten für die Verwendung im Unterricht in dieses Buch aufgenommen. Abhängig von der Länge wurden manche in den Gesamttext eines Kapitels aufgenommen, andere hingegen an das Ende eines Kapitels gestellt. Dieser Hinweis soll dem Leser helfen, diese Texte rasch anhand der Titel finden zu können.

Kapitel 3 – Behandlung ausgewählter Themen

Kasten 1	Die britischen Streitkräfte im 20. Jahrhundert ¹	S. 43
Kasten 2	Zeittafel zur europäischen Geschichte für den Zeitraum 1918-1939	S. 54
Kasten 3	Vergleichende Vorgehensweise für den Unterricht über Faschismus	S. 59
Kasten 4	Der Zusammenbruch der Sowjetunion – eine umgekehrte Chronologie	S. 61
Kasten 5	Der Zusammenbruch der Kriegsallianz zwischen der Sowjetunion, den USA und Großbritannien und die Entstehung des Kalten Krieges	S. 65
Kasten 6	Belege in den Primärquellen für das wachsende Misstrauen zwischen den ehemaligen Alliierten in der Nachkriegszeit	S. 68
Kasten 7	Der Abwärtstrend der Wirtschaftsrezession	S. 69
Kasten 8	Diagramm über die Zusammenhänge während der Weltwirtschaftskrise in den 30er Jahren	S. 70

Kapitel 4 – Vorgehensweise bei ausgewählten Themenbereichen

Kasten 1	Formen nationalistischer Bewegungen 1800-2000	S. 78
Kasten 2	Die Dynamik des Migrantenstroms im Europa des 20. Jahrhunderts	S. 81
Kasten 3	Europäische Migrationswellen im 20. Jahrhundert	S. 87

¹. Anm. d. Übers. : Bitte die entsprechenden Seitenzahlen einfügen.

Kapitel 7 – Kontroverse und sensible Themen

- Kasten 1 Nordirland und die „Unruhen“ – ein Beispiel für ein kontroverses Thema S. 113
- Kasten 2 Der Holocaust – ein Beispiel für ein sensibles Thema S. 116

Kapitel 8 – Das „Erfassen“ visuellen Archivmaterials

- Kasten 1 Beispiele von Fotos, die unsere Vorstellung von Europa im 20. Jahrhundert geprägt haben S. 123
- Kasten 2 Rahmen für die Analyse historischer Fotografien S. 127
- Fotografien. Bilder zum Ersten Weltkrieg S. 129
- Kasten 3 Rahmen für die Analyse historischer Zeichnungen S. 133

Kapitel 10 – Multiperspektivität im Geschichtsunterricht

- Kasten 1 Die Juden in Prag S. 159
- Kasten 2 Prüfliste für Schüler zur Bewertung der Darstellung eines historischen Ereignisses in einem Schulbuch S. 161
- Kasten 3 Algerische Reaktionen auf die französische Kolonialpolitik (1936-39) S. 168
- Kasten 4 Die Reaktionen der Medien zu den wachsenden Spannungen auf Zypern im Jahr 1997 S. 170
- Kasten 5 Wie stellt sich das Geschehen aus anderen Gesichtspunkten dar? S. 172

Kapitel 11 – Außerschulische Lernorte

- Kasten 1 Die Italiener in Schottland S. 176
- Kasten 2 Besuch von Friedhöfen im Gedenken an die Gefallenen des Zweiten Weltkriegs S. 179
- Kasten 3 Das Haus des Schiffshandwerkers S. 181
- Kasten 4 Die Arbeit der pädagogischen Abteilung des Museums für Naturwissenschaften und Industrie in Manchester ... S. 182
- Kasten 5 Schulmuseen und Geschichtsunterricht S. 185

Kapitel 12 – Einsatz neuer Technologien: Geschichte im Internet

- Kasten 1 Die eigentlichen Ursachen des Balkankonflikts S. 198
- Kasten 2 Propagandaplakate aus dem Ersten Weltkrieg S. 200
- Kasten 3 Die Russische Revolution im Internet S. 202

Kapitel 15 – Mündliche Überlieferung

- Kasten 1 Ein Beispiel für eine falsch erinnerte mündliche
Aussage S. 241
- Kasten 2 Die historische Realität ist komplex und facettenreich S. 243
- Kasten 3 Bewertung eines aufgenommenen Interviews oder
einer Transkription S. 249

Kapitel 16 – Verwendung neuer schriftlicher Quellen

- Kasten 1 Aussage von Hermann Göring S. 263
- Kasten 2 Sekundärquellen zum deutsch-sowjetischen
Nichtangriffspakt, August 1939 S. 268
- Kasten 3 Politische Parolen als historische Quelle S. 268
- Kasten 4 Rahmen für die Analyse schriftlicher Quellen S. 269
- Kasten 5 Diplomatische Depesche des Fürsten Lichnowsky S. 271
- Kasten 6 Quellen über die Verantwortung für den Ausbruch
des Ersten Weltkrieges S. 274

VORWORT

Neue Entwicklungen im Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts

In den letzten 25 Jahren hat sich das Curriculum für den Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts im Allgemeinen und der europäischen Geschichte im Besonderen an den meisten Schulen des Sekundarbereichs in Europa erheblich verändert. Das Verhältnis zwischen der Vermittlung neuerer und älterer Geschichte hat sich verschoben. In den fünfziger Jahren endeten die Lehrpläne für Geschichte im Jahr 1914 oder 1918. In den siebziger Jahren behandelten die meisten Geschichtslehrpläne in Westeuropa den Ersten Weltkrieg, die wichtigsten Ereignisse und Entwicklungen in den Jahren zwischen den beiden Weltkriegen, den Zweiten Weltkrieg, die Aufbauphase der Nachkriegszeit und die Ära des Kalten Krieges. Heute konzentriert sich in einer Reihe von Ländern fast die Hälfte der Geschichtslehrpläne für Schüler von Schulen des Sekundarbereichs auf das 19. und 20. Jahrhundert. Einige der aktuelleren Lehrpläne und Geschichtslehrbücher, die im heutigen, erweiterten Europa entwickelt wurden, behandeln den Zusammenbruch der Sowjetunion, die Folgen für die Staaten Mittel- und Osteuropas und die Auswirkungen auf ganz Europa und die Welt.

In Bezug auf die moderne Geschichte liegt heute im Unterricht der Schwerpunkt auf neuerer oder zeitgenössischer Geschichte, also der Geschichte der letzten 25 Jahre. Traditionell war schon immer auf offizieller Ebene bei denjenigen, die für das Erstellen von Lehrplänen und Geschichtskursen verantwortlich sind sowie in ministeriellen Richtlinien eine gewisse Zurückhaltung festzustellen, wenn es darum ging, auch die Gegenwart im Geschichtsunterricht zu behandeln. Es wird häufig argumentiert, dass Interpretationen aktueller Ereignisse und Rückschlüsse über sie aufgrund fehlender Hintergrundinformationen, unvollständiger Belege und ihrer unterschiedlichen Qualität sowie aufgrund der Schwierigkeit von Lehrern und Schülern, sich ein aktuelles Ereignis objektiv und losgelöst von eigener Beteiligung, Überzeugung und Neigung anzuschauen, nur vorläufig sein können. Es wird heute jedoch immer häufiger anerkannt, dass diese Bedenken in gleicher Weise auf den Unterricht über jede Periode der Geschichte zutreffen.

Es hat sich – wenn auch bei weitem noch nicht in ganz Europa – ein wachsendes Interesse an der Vermittlung von europäischer Geschichte und Weltgeschichte entwickelt, die für sich steht; und dies nicht nur als Mittel zur Verdeutlichung bestimmter Aspekte der nationalen Geschichte.

Die ehemaligen Republiken der Sowjetunion und die meisten anderen Staaten Mittel- und Osteuropas, die im Machtbereich der Sowjetunion lagen, haben traditionell die Weltgeschichte als eigenständiges Unterrichtsfach in die Curricula von Schulen des Sekundarbereichs aufgenommen. Obwohl diese Staaten seit der Erlangung ihrer Unabhängigkeit im Jahr 1991 die Curricula für Geschichte reformiert haben, haben sich viele dafür entschieden, zwei eigenständige Fächer beizubehalten: zum einen nationale Geschichte und zum anderen Weltgeschichte oder allgemeine Geschichte.

In den westlichen Staaten ist diese Unterteilung nicht üblich, aber die Notwendigkeit, Jugendlichen den Kalten Krieg, die Gründung der Europäischen Union und andere Formen europäischer Zusammenarbeit zu vermitteln, hat zumindest zu einem größeren regionalen Schwerpunkt im Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts geführt. Es ist noch zu früh, um festzustellen, ob der Zusammenbruch der Sowjetunion und die anschließende Umgestaltung Europas weitere europäische Staaten dazu bringen wird, in ihren Geschichtslehrplänen die europäische Perspektive auf Mittel- und Osteuropa auszuweiten, aber wir hoffen, dass dieses Handbuch eine Diskussion über die Durchführbarkeit und das Ausmaß einer derartigen Erweiterung auslösen kann.

Die Lehrmethoden für den Geschichtsunterricht haben sich stets an den akademischen Trends orientiert. Dies führte dazu, dass sowohl Sozial-, Wirtschafts-, Kultur- und Geistesgeschichte als auch politische und diplomatische Geschichte in die meisten europäischen Bildungssysteme aufgenommen wurden.

Auf diese Weise wurde auch die Geschichte einzelner Gruppen, die bis dahin weitgehend in den Geschichtslehrplänen ignoriert worden waren, zu einem neuen Schwerpunkt: Frauen, ethnische Minderheiten, Kinder, Familien, Migranten. Im Zuge dieser Entwicklungen ergaben sich für die Lehrer neue Herausforderungen. Lehrer müssen sich häufig mit Themen befassen, die in ihrer eigenen Geschichtsausbildung vernachlässigt wurden, wie zum Beispiel kulturelle Bewegungen oder Entwicklungen in Wissenschaft und Technik, oder mit historischen Quellen, wie beispielsweise mündliche Überlieferungen, Filme und Nachrichtensendungen. Häufig stellen sie auch fest, dass es nicht einfach ist, diese Themengebiete und Inhalte in die Lehrpläne aufzunehmen, die immer noch konventionell als Abfolge relativ kurzer Zeitabschnitte gegliedert sind.

Eine weitere äußerst wichtige Entwicklung ist die Erkenntnis, dass, obwohl der Geschichtsunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle dabei spielt, jungen Menschen geschichtliche Grundkenntnisse zu vermitteln, diese nunmehr lernen müssen, geschichtliche Fakten und Beweise kritisch einzuschätzen und Denkprozesse zu entwickeln und anzuwenden, die für ein

Geschichtsbewusstsein und für die Interpretation von Geschichte wichtig sind. Diese Verhaltensmuster und Prozesse bedeuten:

- Historiker, Verfasser von Geschichtslehrbüchern, Journalisten und Produzenten von Dokumentarfilmen zu Ereignissen der jüngeren Vergangenheit berichten nicht nur über Fakten, sondern sie versuchen gleichzeitig, die vorhandenen Informationen zu interpretieren und befassen sich mit den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Fakten, um Ereignisse und Entwicklungen zu verstehen und zu erklären;
- Durch diesen Prozess wandeln Historiker, Autoren, Journalisten oder Fernsehproduzenten ihre ausgewählten Fakten in Beweise um (d.h., Fakten, die dazu dienen, bestimmte Argumente oder Deutungen des Geschehenen zu stützen);
- Dadurch können dieselben historischen Fakten von verschiedenen Personen für unterschiedliche Zwecke oder zur Unterstützung verschiedener Auslegungen desselben Ereignisses oder Phänomens benutzt werden.
- Es muss anerkannt werden, dass im Hinblick auf ein historisches Ereignis oder eine Entwicklung normalerweise eine Vielfalt an Perspektiven möglich ist, und dass diese verschiedenen Perspektiven eine Vielfalt von (oft gleichermaßen zutreffenden) Erfahrungen, Annahmen und Überzeugungen widerspiegeln.
- Die Unterscheidung zwischen Fakten und Meinungen und die Aufdeckung von Voreingenommenheit, Vorurteilen und Stereotypen in Texten und bildlichen Darstellungen hinsichtlich bestimmter Ereignisse.
- Lernen, Material aus Primär- und Sekundärquellen zu analysieren und zu nutzen;
- Es müssen die Schlüsselkonzepte in Zusammenhang mit dem Studium der Geschichte verstanden und angewendet werden, wie z.B. Chronologie, Veränderung, Kontinuität, Ursächlichkeit, Bedeutung, Zeitverständnis.
- Erkennen, dass die Nähe zu einem historischen Ereignis oder Geschehen (wie z.B. ein Augenzeugenbericht) nicht unbedingt sicherstellt, dass dieser Bericht genau und weniger subjektiv ist.
- Anerkennen, dass jeder historische Bericht vorläufig ist und gegebenenfalls neu bewertet werden muss, sobald neue Fakten auftauchen oder die vorliegenden Belege neu interpretiert werden müssen.

Eine Diskussion über diese Verschiebung der Schwerpunkte im Geschichtsunterricht fand in den letzten 20 Jahren oft als Debatte zwischen denjenigen statt, die die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichtes in der Vermittlung wichtiger Ereignisse und Entwicklungen in der nationalen, europäischen und Weltgeschichte an ihre Schüler sehen, und denjenigen, die glauben, dass der Hauptzweck in der Vermittlung historischer Kenntnisse und eines historischen

Verständnisses zu sehen ist und der Inhalt der Lehrpläne lediglich ein Mittel zu diesem Zweck ist. In der Praxis ist dies eine recht sterile Debatte, weil viele Geschichtslehrer, Curriculumplaner und Schulbuchautoren sich um Ausgewogenheit zwischen diesen beiden Ansätzen bemühen. Die wichtigsten Fragen, die sich aus einer Verschiebung des Schwerpunkts hin zur Vermittlung der Fähigkeit zu Kritik und historischer Interpretation ergeben, betreffen zumeist die Entwicklung von Schulbüchern und anderen Unterrichtshilfen und bedeuten, dass die Geschichtslehrer sich mehr Gedanken darüber machen müssen, wie ihre Schüler diese Kompetenzen und Denkweisen erwerben können.

Eine vor kurzem durchgeführte Untersuchung von Schulbüchern für Geschichte hat gezeigt, dass der Trend besteht abzugehen von konventionellen Schulbüchern und statt dessen Arbeitsbücher einzusetzen, die dem Schüler ein breites Spektrum an Quellen und Materialien vermitteln, die er analysieren und interpretieren muss (Karten, Fotografien, Statistiken, Dokumentenauszüge, Augenzeugenberichte). Manchmal sollen diese Quellenmaterialien bestimmte im Text erwähnte Punkte verdeutlichen, aber sie können auch unabhängig davon dazu dienen, den Schüler mit dem Vorgehen bei der Analyse bestimmter Unterlagen vertraut zu machen.¹ Anfangs war dieser Trend vor allem in den Schulbüchern festzustellen, die in Westeuropa veröffentlicht wurden, aber jetzt gibt es Anzeichen dafür, dass einige der Verlage in Mittel- und Osteuropa ebenfalls beginnen, Elemente des Arbeitsbuchformats für ihre Geschichtslehrbücher zu verwenden.

Dies hat ebenfalls tiefgreifende Auswirkungen auf Lehre und Lernen. Es ist schwierig einzuschätzen, wie Kritikfähigkeit und historisches Verständnis erlernt werden können, wenn der Schüler nur passiver Empfänger von vorgefertigtem Wissen ist. Es müssen unabhängiges Lernen und forschend-entdeckende Arbeitsformen in das aktive Lernen ermöglicht werden (wie z.B. das Sammeln mündlich überlieferter Geschichte, Debatten, Teilnahme an Simulationen).

Eine andere, relativ neue Entwicklung im Geschichtsunterricht, die hier ebenfalls berücksichtigt werden muss, ist die zunehmende Anerkennung der Tatsache, dass Geschichtslehrer und Schulbücher nicht die einzigen Informations- und Meinungsquellen der Schüler über Europa im 20. Jahrhundert sind. Erstens muss davon ausgegangen werden, dass je aktueller die Ereignisse sind, desto vielfältiger die Quellen, die dieses Ereignis auslegen und verdeutlichen: Politiker, Journalisten, Nachrichtensprecher, Produzenten von Dokumentarfilmen und Themenberichten. Zweitens kennen die Schüler möglicherweise Menschen in ihrer eigenen Familie und Gemeinschaft, die

1. F. Pingel. *The European home: representations of the 20th century in history textbooks*, Council of European Publishing, Strassburg, 2000.

aus erster Hand über bedeutende geschichtliche Ereignisse des 20. Jahrhunderts berichten können. Drittens kann eine wachsende Zahl der Schüler, besonders in Nord- und Westeuropa, durch die neuen Kommunikationstechnologien (CD-I, CD-ROM, Internet) auf historische Fakten und Darstellungen zugreifen. Auch bei diesen Quellen müssen die Schüler dieselbe Kritikfähigkeit und dasselbe historische Verständnis anwenden wie im Geschichtsunterricht in der Schule, aber die Übertragung dieser Kompetenzen vom Klassenzimmer in andere Bereiche erfolgt nicht automatisch. Sie muss erlernt werden und das kritische „Erfassen“ eines Films oder einer Dokumentation erfordert zusätzliches Wissen und zusätzliche Fähigkeiten, die vermittelt werden müssen.

Herausforderungen für den Geschichtslehrer

Das Handbuch bezieht sich auf innovative Ideen und Fallstudien über erfolgreiche Praktiken in ganz Europa und vermittelt darüber hinaus Informationen über Ressourcen und nützliche Organisationen, die dazu beitragen können, die hier beschriebenen Zielsetzungen umzusetzen. Wir sind uns jedoch bei der Erstellung dieses Handbuches bewusst geworden, dass der Geschichtslehrer heutzutage mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert wird, und wir haben versucht, diese in den verschiedenen Kapiteln dieses Buches anzusprechen.

Einige der Herausforderungen ergeben sich aus Umständen, auf die die Geschichtslehrer keinen Einfluss haben. In den meisten europäischen Staaten geben die Erziehungsministerien offizielle Lehrpläne oder Curriculumrichtlinien heraus, die den Spielraum für einzelne Lehrer hinsichtlich der Einführung neuer Themen oder einer detaillierteren Behandlung gesamteuropäischer Fragen und Entwicklungen einschränken können. Ihr Spielraum für die Einführung zusätzlicher Themen wird darüber hinaus durch die Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden, während derer sie dieses Thema behandeln können, und die Bandbreite und Qualität der Schulbücher und anderer den Schulen zur Verfügung stehende Unterrichtshilfen begrenzt.

Die Gestaltungsmöglichkeiten für die Einführung innovativer Lehr- und Lernmethoden wird ebenfalls in gewissem Maße durch Traditionen und pädagogische Ansätze begrenzt, die in der Zeit vertreten wurden, in der viele der Lehrer ihre Erstausbildung durchliefen oder selbst Geschichtsunterricht erhielten. Wie bereits festgestellt, verfügen Geschichtslehrer und Schüler heute im Hinblick auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts über weitaus mehr Quellen als jemals zuvor in anderen historischen Zeitläufen. Jedoch stellen diese Quellen die neuere oder aktuelle Ereignisse nicht in der Weise dar oder versuchen sie zu deuten oder zu erklären wie Historiker dies tun würden. Sie sollen auch unterhalten und unterliegen kommerziellen, technischen und

sogar politischen Zwängen. Ihre Produkte – selbst große historische Dokumentarserien wie z.B. *The world at war* (Die Welt im Krieg) oder *The People's century* (Das Jahrhundert der Menschen) – haben nur ein kurzes Haltbarkeitsdatum und werden hauptsächlich nach dem Prinzip „was ist gute Fernsehunterhaltung“, und nicht nach dem Prinzip „was ist gute Geschichtsdarstellung“ produziert. Die sich hieraus für den Geschichtslehrer ergebenden Fragen werden später im Detail behandelt, hier soll nur verdeutlicht werden, dass sich gegenwärtig nur wenige Geschichtslehrer, sei es in ihrer Erstausbildung oder beruflichen Fortbildung, Gedanken darüber machen, wie die „Beiträge der Massenmedien genutzt werden können“ oder wie sie die Schüler in ihrer Nutzung schulen können.¹

In gleicher Weise werden die pädagogischen Auswirkungen der Nutzung von CD-I, CD-ROM und Internet im Geschichtsunterricht nur selten eingehend untersucht, obwohl heutzutage immer mehr Schulen diese neuen Kommunikationstechnologien in vielen Unterrichtsfächern nutzen und diese Nutzung sehr wahrscheinlich im Laufe des nächsten Jahrzehnts erheblich zunehmen wird. So kann der Einsatz von Hyperlinks, die es dem Internetbrowser ermöglichen festzustellen, was zu einem bestimmten historischen Thema oder zu einer Geschichtesepoch im Internet zur Verfügung steht, das „Lesen eines Textes“ grundlegend verändern. Einerseits scheint dies dem Schüler die Möglichkeit zu geben, selbst zu recherchieren und nachzuforschen, andererseits kann dies aber auch zu einer unstrukturierten, unsystematischen und konfuse Denkweise führen.

In beiden Fällen machen diese Innovationen, auch wenn sie spannende und potenziell bereichernde Möglichkeiten für Lehre und Lernen der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert eröffnen, den Geschichtsunterricht komplexer und gestalten die Rolle des Geschichtslehrers schwieriger.

Eine weitere mögliche Herausforderung für den Lehrer für neuere und Gegenwartsgeschichte ergibt sich aus der Rolle, die die Geschichte als Fach bei der Behandlung von Mythen und der kritischen Untersuchung populärer Interpretationen, Annahmen und Meinungen spielt, die von verschiedenen Bereichen der Gesellschaft vertreten werden. Jeder Lehrplan, der die nationale und europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts enthält, berührt Themen, Probleme und Fragestellungen, die immer noch sensibel und kontrovers sind. Mit anderen Worten Themen, die, wenn sie objektiv und aus verschiedenen Blickwinkeln vermittelt werden, die Kritik einiger Gruppen wecken könnte, dazu gehören einige Eltern und vielleicht sogar politische Stellen.²

1. Siehe z.B. L. Masterman, *Teaching the media*, London, 1985.

2. Siehe R. Stradling et. al., *Teaching controversial issues*, Edward Arnold, London, 1984, und C. Gallagher, *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance*, Dok. CC-ED/Hist (96) 1, Europarat, Strassburg, 1996.

Schließlich können unsere Schüler, wie von einigen führenden europäischen Historikern festgestellt wird, die Komplexität der Welt, in der sie heute leben, nur dann verstehen, wenn sie die vielfältigen Kräfte untersuchen und bedenken, die die Welt im letzten Jahrhundert geformt haben. Die Herausforderung für den Geschichtslehrer besteht darin, angesichts der Vielfalt der Themen, die behandelt werden könnten, und der heute aus verschiedensten Quellen zur Verfügung stehenden Informationsflut, den Schülern dabei zu helfen, einen zusammenhängenden Überblick über das Jahrhundert zu entwickeln, nicht nur, damit sie die ungefähre chronologische Abfolge der Ereignisse erfassen, sondern auch damit sie begreifen, wie offensichtlich deutlich voneinander abgegrenzte politische, soziale, wirtschaftliche, kulturelle und intellektuelle Entwicklungen sich gegenseitig beeinflusst haben und wie sie miteinander zusammenhängen.

Zweck des Handbuchs

Die Hauptziele dieses Handbuchs sind dreigeteilt:

- Geschichtslehrer in ganz Europa sollen angehalten werden, die Bandbreite ihres Unterrichts über das 20. Jahrhundert auszuweiten und insbesondere eine umfassendere europäische Dimension aufzunehmen, die die wichtigsten Kräfte, Entwicklungen und Ereignisse berücksichtigt, die in den letzten 100 Jahren den Kontinent geprägt haben.
- Ihnen soll ein breites Spektrum an Perspektiven, Unterrichtsideen und Anschauungsmaterialien zu diesen Themen und Ereignissen, die für Europa als Ganzes von besonderer Bedeutung waren vermittelt werden.
- Ihnen sollen praktische Ratschläge auf der Grundlage der Erfahrungen von Lehrern vermittelt werden, wie sie im Unterricht einige der innovativen Lehr- und Unterrichtsmethoden effizient einsetzen können, dazu gehören auch die neuen Kommunikationstechnologien.

Bei der Erarbeitung dieses Handbuchs haben wir jedoch auch die unten aufgeführten Überlegungen berücksichtigt.

Erstens muss in jedem Buch, das sich an Lehrer in ganz Europa richtet, berücksichtigt werden, dass die Bildungssysteme heutzutage im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Mittel sowie die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, die Spanne und Qualität von Schulbüchern und anderen Unterrichtshilfen und das Ausmaß der Nutzung multimedialer Lerneinrichtungen und neuer Technologien große Unterschiede aufweisen. Einige der in diesem Buch beschriebenen Vorgehensweisen und Anschauungsmaterialien sind für einige Leser alltäglich, für andere hingegen sind sie innovativ; wieder andere werden sie, angesichts der Beschränkungen, denen sie in ihrem Berufsalltag unterliegen, als unrealistisch ansehen. Wir haben uns um Ausgewogenheit

zwischen diesen verschiedenen Kontexten und Erfahrungen und um ihre Berücksichtigung bemüht.

Zweitens belegen neuere Untersuchungen über die Geschichtscurricula in Europa, dass es keinen allgemeinen Konsens darüber gibt, wie die Geschichte des 20. Jahrhunderts strukturiert oder gelehrt werden soll, obwohl es nunmehr einige Anzeichen für eine Annäherung der Ansätze gibt. Deshalb haben wir uns bemüht, die aktuelle Vielfalt wiederzugeben, indem wir offen anerkennen, dass es eine Vielzahl verschiedener Möglichkeiten gibt, ein Thema effizient abzudecken, und auch viele verschiedene Wege, wie das angestrebte Lernziel und die Zielsetzungen erreicht werden können.

Drittens haben wir uns bemüht sicherzustellen, dass das Handbuch sowohl flexibel einsetzbar als auch benutzerfreundlich ist. Einige werden es vielleicht als Ressource für ihre berufliche Fortbildung nutzen, andere werden vielleicht nur „einen Blick hineinwerfen“, statt es von Anfang bis Ende durchzulesen.

Der Aufbau dieses Buches

Das Buch ist in drei Hauptabschnitte unterteilt. Der erste Teil konzentriert sich auf diejenigen historischen Themen und Themenbereiche des 20. Jahrhunderts, die in fast ganz Europa gelehrt werden. Es enthält Anschauungsmaterial und einige Ideen für innovative Vorgehensweisen im Hinblick auf die Nutzung der Massenmedien, der mündlichen Überlieferungen, Simulationen und außerschulischer Lernmöglichkeiten.

Der zweite Teil konzentriert sich auf die pädagogischen Aspekte des Geschichtsunterrichts. Hier werden einige der bereits vorher beschriebenen Kernfragen behandelt beispielsweise:

- die Integration faktengestützten Lernens in überwiegend von Fachwissen geprägte Lehrpläne oder Rahmencurricula;
- Behandlung kontroverser und sensibler Themen;
- Vermittlung von Kenntnissen über eine effiziente Nutzung visueller Archivmaterialien über das 20. Jahrhundert;
- Aufnahme außerschulischer Lernmöglichkeiten in den Schulunterricht;
- die effiziente Nutzung neuer Technologien.

Der dritte Teil befasst sich damit, wie verschiedene historische Quellen und Ressourcen im Klassenzimmer eingesetzt werden können. Dazu gehören mündliche Überlieferungen, schriftliche Primärquellen und audiovisuelles Quellenmaterial. Der zweite Teil vermittelt ebenfalls eine Anleitung dazu wie einige Unterrichtshilfen, die heute dem Geschichtslehrer zur Verfügung stehen bewertet werden können.

Es wurde ein Anhang beigefügt, der Informationen zu bilateralen und multilateralen Projekten enthält, die vom Europarat unterstützt werden und für den Unterricht der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert von Bedeutung sind. Er enthält ebenfalls Informationen über andere europaweite Aktivitäten und Initiativen, die für Lehrer, die neuere Geschichte und Gegenwartsgeschichte unterrichten, von Interesse sein könnten.

ERSTER TEIL:

THEMEN UND THEMENBEREICHEN

KAPITEL 1

EINLEITUNG

Die im Vorwort angesprochenen Trends bei der Vermittlung der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts im Unterricht, wie z. B. eine Schwerpunktsetzung auf die neuere Geschichte und Gegenwartsgeschichte, die fächerübergreifende Geschichtsdarstellung, die intensive Befassung mit der europäischen Geschichte und Weltgeschichte etc., weisen auf eine grundlegende Frage der Curriculumplanung und -festlegung hin. Wie auch die „European Standing Conference of History Teachers´ Association (Euroclio)“ feststellt: Bei der Vermittlung der Geschichte des 20. Jahrhunderts „gibt es zuviel Geschichte pro Quadratkilometer“.¹ Die grundlegende Frage ist nicht, was wir in das Geschichtscurriculum aufnehmen, sondern was wir auslassen sollten. In Osteuropa z. B. gibt es, obwohl der Großteil der Lehrer die post-sowjetischen Reformen für den Geschichtsunterricht begrüßt, häufig die Beschwerde, dass das neue Curriculum überladen sei, insbesondere im Hinblick auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts. Ähnliche Bedenken wurden auch in Westeuropa geäußert, als Ende der 80er Jahre und Anfang der 90er Jahre umfangreiche Änderungen an den Geschichtscurricula vorgenommen wurden.

Kein Geschichtskurs kann auch nur annähernd eine Epoche abdecken. Eine Auswahl lässt sich nicht vermeiden. Bevor wir uns die verschiedenen Vorgehensweisen für bestimmte Ereignisse anschauen, die den ersten Teil dieses Buches ausmachen, ist es notwendig, eingehend und kritisch die Kriterien zu untersuchen, die der Auswahl der Themen für das Curriculum zugrunde gelegt werden. Die Auswahlkriterien beziehen sich nicht nur auf das, was gelehrt werden soll, sondern auch auf das *warum* und das *wie*. Dies sind grundlegende Fragen für Curriculumplaner, Schulbuchverleger und -autoren, Geschichtslehrer und jene, die für die Lehrerbildung verantwortlich sind.

1. Joke van der Leeuw-Roord. „An overview of the way in which the history of the 20th century is presented in curricula in some European countries (Eine Übersicht über die Darstellung der Geschichte des 20. Jahrhunderts in den Curricula am Beispiel einiger europäischer Staaten)“, vorgelegt auf dem Europarats-Seminar über „The reform of the curricula for teaching 20th-century history in secondary schools (Die Reform der Curricula für den Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts an Sekundarschulen“, (Moldavien, Juni 1998).

Neuere Untersuchungen von Geschichtslehrplänen für den Sekundarschulbereich in Europa¹ haben gezeigt, dass bestimmte Ereignisse der Geschichte des 20. Jahrhunderts in fast ganz Europa gelehrt werden. Die am häufigsten vertretenen Themen und Themenbereiche sind:

- das Scheitern des Weltfriedens
- der Zweite Weltkrieg: der „Krieg der Völker“
- die Neuordnung Europas im Jahr 1945
- die Ära des Kalten Krieges: NATO und Warschauer Pakt
- Entkolonialisierung
- die politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit in der Zeit nach 1945
- die Europäische Gemeinschaft
- Glasnost und Perestroika
- der Zusammenbruch der Sowjetunion
- das Entstehen freier Demokratien in Mittel- und Osteuropa

Dieser Teil des Buches untersucht verschiedene Vorgehensweisen an diese Ereignisse. Untersuchungen haben aber auch ergeben, dass immer mehr Curricula eine oder mehrere Entwicklungen aus dem 20. Jahrhundert in die Curricula aufgenommen haben. Die in den Geschichtslehrplänen am häufigsten vorkommenden Themenbereiche sind:

- Technologische und naturwissenschaftliche Entwicklungen des 20. Jahrhunderts
- Sozialer Wandel, insbesondere im Leben des Durchschnittsbürgers
- Die sich wandelnde Rolle der Frau in der Gesellschaft
- Aufkommen von Massen- und Jugendkultur
- Die charakteristischen kulturellen und künstlerischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts
- Industrialisierung und das Entstehen post-industrieller Gesellschaften
- Urbanisierung
- Transport und Kommunikation
- Bevölkerungsveränderungen
- Die sich verändernde Situation nationaler und anderer Minderheiten in Europa
- Konflikt und Zusammenarbeit
- Nationalistische Bewegungen

1. Stradling, *The European content of the school history curriculum (Der europäische Inhalt des Geschichtscurriculums an Schulen)*, Dok. CC-ED/HIST(95) 1, Europarat, und F. Pingel, op. cit.

- Totalitarismus und liberale Demokratie
- Menschenrechte

Einige der hier aufgeführten geschichtlichen Ereignisse können und werden aus einer vorwiegend nationalen, anstelle einer europäischen Perspektive unterrichtet; andere werden häufig regional begrenzt und nicht gesamteuropäisch behandelt. Diese geschichtlichen Themen werden darüber hinaus als politische und in geringerem Maße als Wirtschaftsgeschichte gelehrt, aber nicht als Sozial-, Kultur- und Geistesgeschichte. Im Vergleich dazu werden die Themenbereiche eher multidimensional oder mehrdimensional vermittelt. Da die Themenbereiche überwiegend diachron sind, werden sie entwicklungsgeschichtlich über das gesamte Jahrhundert oder eine große Spanne des Jahrhunderts betrachtet, wohingegen die geschichtlichen Themen recht starr, als Abfolge (oder chronologisch) unterrichtet werden. Das 20. Jahrhundert wird damit häufig in klar voneinander abgegrenzte Zeitblöcke von ungefähr 10 bis 20 Jahren eingeteilt.

Trotzdem gibt es bei jedem dieser Themen und Themenbereiche Raum für die Einführung einer umfassenderen europäischen Perspektive, für die Untersuchung politischer, wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Aspekte und für eine Betrachtung des Jahrhunderts aus verschiedenen zeitlichen Perspektiven (diachron und synchron), was momentan nicht der Fall ist.

Dies führt wiederum zur Frage der Auswahlkriterien. Die Betrachtung eines Themas oder Themenbereiches aus gesamteuropäischer oder sowohl diachroner als auch synchroner Perspektive oder unter mehrdimensionalen Gesichtspunkten ist zeitintensiv. Entscheidungen müssen dementsprechend auf der Grundlage verschiedener Kriterien getroffen werden und nicht nur gemäß der Forderung, Schülern ein bestimmtes Wissen über Schlüsselereignisse und –entwicklungen des 20. Jahrhunderts zu vermitteln.

Die in den offiziellen Richtlinien und Geschichtscurricula enthaltenen Zielsetzungen sind häufig sehr ehrgeizig. Es wird vom Geschichtslehrer erwartet, dass er den Schülern hilft, die Gegenwart zu verstehen, ihr Interesse an der Vergangenheit weckt, sie bei der Entwicklung eines Nationalverständnisses unterstützt und sie auf ihre Rolle als Staatsbürger vorbereitet – und all dies in zwei Stunden pro Woche, häufig über einen Zeitraum von knapp vier Jahren der gesamten Schulzeit. Ein anderer, wahrscheinlich realistischerer Weg dieses Problem anzugehen, konzentriert sich auf die Frage: Was soll den Schülern aus den Geschichtsstunden nach fünf oder zehn Jahren nach Verlassen der Schule in Erinnerung sein?

Diese Frage ist im vergangenen Jahrzehnt ständig in den Diskussionen zwischen Historikern und Experten aufgekommen, insbesondere seit Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass viele ehemalige Schüler im

späteren Leben nur wenig aus ihrem Geschichtsunterricht erinnern. Diese Diskussionen stellen im Hinblick auf die Schüler folgende Anforderungen:

- Die Schüler müssen einen allgemeinen Überblick über das Jahrhundert erhalten, der teilweise chronologisch und teilweise thematisch sein sollte. Spezifisches historisches Teilwissen kann als Baustein eines solchen Überblicks dienen und wahrscheinlich ist es nicht so wichtig, wenn nach einiger Zeit diese „Fakten“ vergessen werden. Sie können später bei Bedarf diese Informationen nachlesen.
- Die Schüler müssen lernen die Kräfte zu verstehen, die dieses Jahrhundert geformt haben: sich wiederholende Muster, die Dynamik von Veränderungen, die Zusammenhänge zwischen einem Geschehen an einem Ort und einem Geschehen an einem anderen Ort oder zu einem bestimmten Zeitpunkt oder danach. Dies ist Teil des Überblicks, aber dies erfordert auch ein Verständnis dafür, wie bestimmte historische Konzepte angewendet werden, wie z. B. Chronologie, Ursache und Wirkung, Veränderung und Kontinuität, Beweise, Primär- und Sekundärquellen für Belege, multidimensionale Perspektiven, ein Gefühl für eine Zeit; die Möglichkeit, ein Jahrhundert durch verschiedene zeitliche Rahmen zu betrachten – also kurz-, mittel- und langfristig; und die Möglichkeit, dieselben Ereignisse und Entwicklungen in Vergleichen aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Dimensionen zu untersuchen.
- Ein Verständnis der Schüler für die Faktoren, die ihr eigenes Leben und ihre Identitäten beeinflusst und geformt haben, und das sich um die wichtige Erkenntnis dreht, dass Geschichte nicht nur aus Kriegen, Supermächten, Diplomatie und Wirtschaft besteht. Es geht auch um die Veränderungen, die im Alltagsleben des Normalbürgers eingetreten sind, und um die Kräfte, die diese Veränderungen bewirkt haben, wie z.B. Wissenschaft, Technologie, Industrialisierung, Urbanisierung, Wandel im Gemeinschafts- und Familienleben und Massenkommunikation.
- Eine übertragbare Kritikfähigkeit, um verstehen zu können, wie die jüngere Vergangenheit von Historikern, Schriftstellern, Politikern, Journalisten und den Massenmedien im Allgemeinen ausgelegt wird. Dies beinhaltet ein Verständnis für die Prozesse der historischen Untersuchung, insbesondere im Hinblick darauf, wie Fakten, einmal ausgewählt, als Beweise einer Darstellung, Erklärung oder eines Argumentes herangezogen werden. Es erfordert auch ein gewisses Verständnis der Prozesse, wie die Massenmedien Informationen auswählen, interpretieren und bearbeiten, bevor sie diese der Öffentlichkeit präsentieren.
- Eine positive Einstellung und positive Werte, wie z. B. Toleranz, Achtung der Vielfalt, Offenheit, die Überzeugung, dass Urteile, Meinungen und Rückschlüsse durch Angabe von rationalen Fakten bewiesen werden müssen. Diese übertragbaren Kompetenzen, Wertvorstellungen und

Einstellungen müssen praktisch erprobt werden und dies wirkt sich auf die Auswahl der Themen und Vorgehensweisen aus, die Lehrer und Schüler für das Studium dieser Themen anwenden.

Aus dem oben Gesagten ergibt sich als wichtigste Konsequenz, dass die Auswahl der Themen zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts lediglich den Anfang des Prozesses darstellt. Jedes Thema kann unter vielerlei Aspekten und mit verschiedenen Zielsetzungen unterrichtet werden. Der Schlüssel für den Auswahlprozess liegt zum einen in der Erwartung, was wir unsere Schüler lernen lassen wollen, und zum anderen, was wir realistischerweise von ihnen erwarten können, und darin wie groß der Abstand zwischen diesen beiden Erwartungen ist.

KAPITEL 2

DIE EUROPÄISCHE DIMENSION IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Ausweitung der europäischen Dimension im Geschichtscurriculum¹

Ein Großteil der neuen Überlegungen zum Unterricht der europäischen Geschichte wurde durch die umfassendere Debatte beeinflusst, ob man Europa über sein gemeinsames kulturelles Erbe oder seine Vielfalt definieren soll.

Jene, die argumentieren, dass die Identität Europas nur durch seine gemeinsame Geschichte und sein gemeinsames kulturelles Erbe zu definieren sei, beziehen sich auf griechisch-römische Philosophietraditionen, judäo-christliche Glaubensinhalte und Ethik, ein gemeinsames künstlerisches Erbe, ein gemeinsames Architekturerbe, die Entstehung der Nationalstaaten in ganz Europa und gemeinsame historische Erfahrungen wie Feudalismus, die Kreuzzüge, Renaissance, Industrielle Revolution, usw.

Lehransätze hinsichtlich der Vermittlung europäischer Geschichte, die sich auf das gemeinsame geschichtliche und kulturelle Erbe beziehen, neigen dazu, die europäische Geschichte als eine „sich entwickelnde und kontinuierliche Erzählung“ von der Frühzeit bis zur Gegenwart zu betrachten. Dies hat für die Gestaltung von Curricula zwei Konsequenzen. Erstens neigen Verfechter dieses Ansatzes dazu, Lehrpläne oder Kurse zu bevorzugen, die einen allgemeinen Überblick über einen langen Zeitraum bieten. Zweitens konzentrieren sich diese chronologischen Übersichten auf eine lineare Entwicklung, was unterstellt, dass die wichtigsten Elemente der zeitgenössischen europäischen Zivilisation in direkter Linie über die Aufklärung und die Renaissance zu ihren antiken Wurzeln zurückverfolgt werden können.

Die sich daraus ergebenden Lehrpläne weisen eine Anzahl von Beschränkungen auf. Sie neigen dazu, jene Teile Europas auszulassen, und dies über bedeutende Zeiträume ihrer Geschichte, die von den Einflüssen unberührt blieben, die man als zentrale Elemente europäischer Tradition ansieht. Sie neigen auch dazu, jene Zeiträume europäischer Geschichte zu übergehen, in denen die wichtigsten kulturellen Traditionen für große Teile Europas nicht

1. Dieser Abschnitt bezieht sich auf einen Bericht des Autors. Siehe Stradling, *The European content of the school history curriculum*, op. cit.

zugänglich waren und erst später auf Umwegen nach Europa gelangten, zum Beispiel als lateinische Übersetzungen von Schriften des Aristoteles, Euklid und anderer griechischer Philosophen durch arabische Gelehrte, deren Werke langsam über das maurische Spanien und das normannische Sizilien ihren Weg nach Westeuropa fanden. Dieser Ansatz vernachlässigt auch die äußeren Einflüsse auf die europäische Kultur, Philosophie und Naturwissenschaften, wie z. B. die Ablösung der lateinischen durch die arabischen Zahlen oder den Einfluss und die Auswirkungen arabischer Werke über Theorie und Praxis der Navigation auf Europa, der fortdauernde Einfluss des Osmanischen Reiches auf Teile Ost- und Südosteuropas oder den Einfluss der Kolonialzeit auf das soziale und kulturelle Leben in Westeuropa. Dieser Ansatz betont auch eindeutig die Kulturgeschichte, die politische Geschichte sowie die Ideengeschichte. Sozialgeschichtliche und wirtschaftliche Aspekte fehlen meist, wahrscheinlich weil dies eher die Vielfalt als die Gemeinsamkeiten herausstellen würde.

In den 80er Jahren und frühen 90er Jahren beherrschte diese „Vorstellung von Europa“ die Überlegungen über ein mögliches europäisches Geschichtslehrbuch. Ein Beispiel dafür ist die von Frederic Delouche bearbeitete chronologische Übersicht über die europäische Geschichte von prähistorischer Zeit bis zur Gegenwart, die von einem internationalen Team aus 12 Historikern verfasst wurde.¹ Die Auswahl erfolgte anhand von drei Grundsätzen: Elemente der Gleichheit, eine Zivilisation mit verschiedenen Kulturen und gemeinsame europäische Phänomene. Jedes Kapitel stellt einen Zeitabschnitt dar und je näher diese Zeiträume an die Gegenwart heranrücken, desto kürzer werden sie. So deckt zum Beispiel das vorletzte Kapitel die Zeit zwischen 1900 und 1945 ab und das letzte Kapitel die Nachkriegszeit ab 1945. Einige der bereits oben beschriebenen Beschränkungen treffen auch hier zu. Es gibt nur sehr wenige Fakten zur Geschichte Russlands und Osteuropas, zur multikulturellen Realität Europas, zur Geschichte der Frauen oder zum Einfluss von Wissenschaft und Technologie in den letzten zwei Jahrhunderten.

Im Gegensatz dazu haben andere argumentiert, dass Europa – und seine Einzigartigkeit – eben in seiner Vielfalt, und nicht in seiner Gemeinsamkeit begründet ist: die verschiedenen ethnischen Gruppen und Nationalitäten, die Vielfalt der Sprachen und Dialekte, die verschiedenen Lebensstile und die Vielfalt lokaler und regionaler Bindungen. Diese Perspektive, anders als die Perspektive, die die Gemeinsamkeiten in Europa hervorhebt, betont stärker die „dunkle Seite der europäischen Geschichte“ – Stammesauseinandersetzungen, Nationalismus, Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz, Genozid und ethnische „Säuberungen“. Sie stellt aber auch die politische und wirtschaftliche Dynamik, die Kreativität und die kulturelle Fruchtbarkeit heraus, die

1. Frederic Delouche (Hrsg.), *Illustrated history of Europe*, Henry Holt, New York, 1993.

aufzublühen scheinen, wenn Spannungen und Konflikte zwischen Kirche und Staat und religiösem und säkularem Denken bestehen oder wenn die Macht aufgeteilt und nicht zentralisiert ist oder wenn die einenden Kräfte, die mit einem gemeinsamen kulturellen Erbe verbunden werden, nicht nur assimiliert werden, sondern mit lokalen Traditionen und Umständen verschmelzen.

Bisher haben viele Curriculumplaner diesen Standpunkt bei ihrer Arbeit unberücksichtigt gelassen. Zwei deutsche Wissenschaftler, Hagen Schulze und Ina Ulrike Paul, haben jedoch versucht, einige der Beschränkungen der „großen europäischen Erzählung“ in ihrer Quellensammlung zur europäischen Geschichte zu berücksichtigen.¹ Der Ansatz ist thematisch und deckt die Themenbereiche Krieg und Frieden, Freiheit und Diktatur, Hegemonie und Gleichgewicht der Mächte, Einheit und Vielfalt, und so weiter, ab. Wie diese Aufzählung bereits verdeutlicht, haben sich die Verfasser vorwiegend mit politischen Themen und der Ideengeschichte befasst. Das weit gesteckte Ziel ist es, Geschichtslehrer und Schüler mit einer Quellensammlung und Materialien auszustatten, die mittels Vergleich und Gegenüberstellung dazu benutzt werden können, Ereignisse und Trends in ihrer nationalen Geschichte in einen umfassenderen europäischen Kontext zu setzen und Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen nationalen Entwicklungen und europäischen Mustern zu erarbeiten. Der analytische Ansatz tendiert auch zu einer längeren Zeitspanne als die konventionellere chronologische Abhandlung.

Würde dieser Ansatz in systematischer Weise in die Geschichtscurricula aufgenommen, insbesondere für Schüler der Sekundarstufe II, dann könnte dies zu einem allgemeinen Verständnis der dynamischen Kräfte führen, die die Geschichte ihres Landes beeinflusst und auch Europa (zumindest in Teilen) geformt haben, und hilft ihnen darüber hinaus zu verstehen, wie historische Phänomene, die scheinbar in ganz Europa oder in einem Großteil Europas gleichzeitig auftreten, lokale und nationale Traditionen verändern oder von diesen verändert werden. Gleichzeitig besteht das Risiko, dass über diesen Ansatz die Schüler keinen Überblick, sondern nur ein zergliedertes und bruchstückhaftes Bild der europäischen Geschichte erhalten. Der vergleichende Ansatz birgt auch die potenzielle Gefahr, dass das Einzigartige und Besondere einer nationalen oder regionalen Geschichte durch die Notwendigkeit verloren geht, sich auf die allgemeineren Muster zu konzentrieren. Es sollte betont werden, dass es sich hier nur um mögliche Gefahren handelt, die durchaus vermeidbar sind. Wir werden später belegen, dass die Notwendigkeit, Schülern Gelegenheit zum Vergleichen zu geben, äußerst wichtig für die Entwicklung ihres Geschichtsverständnisses in Bezug auf das 20. Jahrhundert ist.

1. H. Schulze und Ina Ulrike Paul, *Europa: Dokumente und Materialien*, Bayerischer Schulbuch-Verlag, München, 1994.

Überprüfungen der Richtlinien für Curricula und Lehrpläne, die in den letzten 10 bis 20 Jahren durchgeführt wurden, belegen, dass der von Schulze und Paul vorgeschlagene Umfang eines vergleichenden Ansatzes nicht erreicht wird, dies trifft in gleicher Weise auf die chronologische Perspektive über einen längeren Zeitraum zu.¹ Es gibt jedoch zahlreiche Beispiele in Europa für Geschichtslehrpläne oder Richtlinien, die Lehrer und Schüler anhalten, einige Ereignisse und Entwicklungen in vergleichender Weise zu bearbeiten, internationale Beziehungen zu untersuchen oder grenzübergreifende Konflikte und Zeiten der Zusammenarbeit zu prüfen oder eine Langzeitstudie über eine aktuelle Frage oder ein aktuelles Problem durchzuführen.

Die Curriculumplaner müssen entscheiden, ob man die Vielfalt oder die Gemeinsamkeiten und gemeinsame Kultur hervorheben und ob man einen allgemeinen Themenüberblick oder eine chronologische Erzählung bevorzugen soll. Eine weitere Schlüsselfrage für den Curriculumplaner und den einzelnen Lehrer innerhalb derjenigen Bildungssysteme, die relativ dezentralisiert sind, ist die: In welchem Maße kann der bestehende Geschichtslehrplan um eine umfassendere europäische Dimension erweitert werden? In einigen Fällen würde dies den Geschichtslehrplan eines ganzen Landes betreffen, in anderen Fällen kann dies die Frage sein, wie man die regionale Perspektive in eine kontinentale umwandeln kann, und wieder in anderen Fällen, insbesondere in Osteuropa, ist es die Frage, ob man eine verstärkte europäische Perspektive in den Lehrplan für nationale Geschichte oder Weltgeschichte aufnehmen kann.

In den meisten Bildungssystemen beschränken sich die Innovationen in den Curricula auf eine kleine Spitzengruppe, es sei denn, die Mehrheit glaubt, es sei praktikabel und durchführbar, verstärkt europäische Geschichte in ihren Unterricht aufzunehmen.

Gegenwärtig wissen die meisten Geschichtslehrer in Europa, dass die Möglichkeit für einen tief greifenden Wandel in diese Richtung durch eine Kombination der folgenden Faktoren stark eingeschränkt wird.

Erstens aufgrund der von den staatlichen und regionalen Erziehungsbehörden festgelegten Rahmencurricula für den Geschichtsunterricht. Sie können Innovationen auf zweierlei Weise behindern. Ein inhaltsreicher Lehrplan mit Schwerpunkt nationale Geschichte, wie dies bei den meisten chronologischen Lehrplänen der Fall ist, bietet nur wenig Gestaltungsspielraum für Ausweitungen auf europäische Ereignisse. Vielmehr wird, falls der Geschichtslehrplan nach gewissen Prinzipien strukturiert ist (chronologisch,

1. Siehe Stradling, *The European content of the school history curriculum (Europa im Schulunterricht)*, op. cit., und Pingel, op.cit.

thematisch, interdisziplinär, etc.), jede zusätzliche Erweiterung ebenfalls gemäß diesen Aufbauprinzipien durchgeführt.

Zweitens variiert die den Geschichtslehrern gewährte Autonomie in den einzelnen europäischen Staaten. Einige offizielle Richtlinien listen lediglich die Themen auf, die unterrichtet werden müssen, und überlassen dem Lehrer die Entscheidung, welche Aspekte dieses Themas er behandelt. Andere Richtlinien bieten detaillierte Inhalte, aber selbst dann geben Lehrpläne und Curricula den Lehrern die Möglichkeit, Themen aus einer Liste auszuwählen. Theoretisch würden alle westeuropäischen Bildungssysteme für sich reklamieren, dass selbst dort, wo der Inhalt des Lehrplans offiziell vorgeschrieben ist, der einzelne Lehrer immer noch unabhängig über die Lehrmethoden entscheiden kann. Aber „inhaltsreiche“ Lehrpläne können auch eine erhebliche Behinderung der Lehr- und Lernmethoden darstellen, die ein Lehrer anwendet. Der Mangel an geeigneten Schulbüchern und geeigneten Fortbildungsmaßnahmen kann ebenfalls die Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Inhalt und Methode beschneiden.

Drittens geht es um die begrenzten Bildungsressourcen. Wenn eine Änderung des Geschichtslehrplanes oder Curriculums neue Schulbücher und ein strukturiertes Ausbildungsprogramm erfordert, ist es schwierig, umgehend und flächendeckend weit reichende Änderungen durchzuführen. Dies ist unter den gegebenen wirtschaftlichen Bedingungen besonders in einigen mittel- und osteuropäischen Staaten der Fall, obwohl dies – wenn auch in geringerem Maße – ein gesamteuropäisches Problem ist.

Schließlich ist noch die Anzahl der Stunden zu nennen, die ein Schüler in Geschichte unterrichtet wird. In einigen Bildungssystemen beträgt die Pflichtschulzeit im Sekundarbereich 3 Jahre, in den meisten jedoch 5 Jahre und in einigen wenigen Staaten beträgt die Pflichtschulzeit im Sekundarbereich 7-8 Jahre. In einigen Bildungssystemen ist Geschichte ein Pflichtfach über die gesamte Dauer der Sekundarbildung, während in anderen dies nur für 3 Jahre zutrifft und Geschichte nach diesen 3 Jahren zum Wahlfach wird. Es ist offensichtlich, dass die Möglichkeiten für eine Ausweitung der Geschichtslehrpläne oder die eingehende Behandlung gesamteuropäischer Themen nur begrenzt vorhanden sind, wenn die Pflichtschulzeit sich auf 3 bis 5 Jahre beschränkt. Der normale Schüler der Sekundarschule erhält weniger als 2 Stunden Geschichtsunterricht pro Woche, also ca. 80 Stunden pro Jahr; insgesamt also 240 Stunden an einer Schule, in der die Pflichtschulzeit nur 3 Jahre beträgt und 400 Stunden an einer Schule, an der die Pflichtschulzeit im Alter von 11 Jahren beginnt und im Alter von 16 Jahren endet. Je geringer die Stundenzahl ist, die ein Schüler in Geschichte unterrichtet wird, und je inhaltsreicher der bestehende Lehrplan ist, desto weniger Gelegenheit gibt es für eine Erweiterung des Curriculums.

Einige Geschichtslehrer, die mit Sekundarschülern arbeiten, werden dieses Handbuch lesen und sich dann ernsthafte Gedanken machen, wie sie neue Themen in ihren Geschichtslehrplan aufnehmen können, die eine starke regionale oder gesamteuropäische Dimension haben. Aber für viele Lehrer werden die anstehenden Änderungen nicht *quantitativer*, sondern *qualitativer* Natur sein. Sie werden weniger damit beschäftigt sein, neue Inhalte in einen bereits umfangreichen Lehrplan aufzunehmen, als vielmehr damit, qualitative Veränderungen in ihrem Herangehen an die Themen vorzunehmen, die sie unterrichten.

Im folgenden Abschnitt wird untersucht, wie diese qualitativen Änderungen aussehen können; im Anschluss daran befassen wir uns mit der Frage, wie diese Änderungen für eine Reihe von Themen im Unterricht angewandt werden können.

Einige Curriculumgrundsätze und Auswahlkriterien

In den letzten drei Jahrzehnten wurde bei Workshops und Konferenzen zum Thema Geschichte ausgiebig über die Auswahlkriterien für die inhaltliche Gestaltung von Geschichtslehrplänen diskutiert und ein Großteil dieser Diskussionen bezog sich auf den Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts.

Es ist offensichtlich, dass die Auswahl der Themen und Themenbereiche im Hinblick auf die zeitgenössische europäische Geschichte sich nur teilweise auf Bildungskriterien stützen kann. Geschichtsunterricht ist Gemeingut. Er verfolgt nicht nur Bildungsziele, sondern auch politische und soziale Zwecke. Die Zielsetzungen, die vielen Curriculumrichtlinien und Lehrplänen vorangestellt sind, verdeutlichen, dass vom Geschichtsunterricht häufig erwartet wird, bestimmte gesellschaftliche Ziele zu fördern, z. B. sollen die Schüler eine nationale Identität und ein Bewusstsein für das kulturelle Erbe entwickeln, sie sollen auf ihre demokratische Teilnahme und Bürgerrechte vorbereitet werden, Achtung und Toleranz der Vielfalt zwischen den Völkern mit verschiedenem kulturellen und ethnischen Hintergrund erlernen, usw. Gleichzeitig enthalten diese Zielsetzungen auch unterrichtsspezifische Bildungsziele, z. B. den Schülern zu helfen, ein Verständnis der Gegenwart zu entwickeln, einschließlich der Ursachen heutiger Probleme; ihnen ein Geschichtsverständnis und –bewusstsein zu vermitteln; ihnen die Methodologien für Geschichte beizubringen und was benötigt wird, um die Vergangenheit verstehen und interpretieren zu können, und ihr Interesse an der Vergangenheit zu wecken.

Mein Vorschlag: Natürlich müssen auch die Kriterien für die Auswahl von Curriculinhalten, dies betrifft insbesondere neue oder zusätzliche Inhalte, in den meisten Fällen die Beschränkungen für Innovationen berücksichtigen, die bereits vorher in diesem Kapitel erwähnt wurden.

Gibt es Leitlinien, die unabhängig sind von der Frage, ob Möglichkeiten für eine umfassende Umstrukturierung des Unterrichts über das 20. Jahrhundert im Rahmen eines bestehenden Lehrplans bestehen oder es Raum für kleinere Änderungen der Behandlung eines oder mehrerer Themen durch Lehrer oder Schüler gibt? Nachfolgend wird der Versuch unternommen, zumindest eine Debatte zu dieser Frage einzuleiten.

Meiner Meinung nach gibt es zusätzlich zu jenen Grundsätzen, die naturgemäß bestimmten Lehrplänen zugrunde liegen, drei Curriculumrichtlinien, die zu berücksichtigen sind, wenn man plant, mehr europäische Inhalte in den Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts aufzunehmen.

Der erste Grundsatz betrifft die Notwendigkeit, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen historisch wichtigen Inhalten und der Eignung dieser Inhalte für einen bestimmten Lehrplan im Hinblick auf eine bestimmte Schülergruppe herzustellen. Unter „historisch wichtig“ verstehe ich die Ereignisse und Entwicklungen, die einen nachhaltigen Einfluss auf das Europa dieses Jahrhunderts gehabt haben, oder weitreichende Konsequenzen nach sich gezogen oder die man als Wendepunkte des Jahrhunderts bezeichnen kann und solche Bedingungen und Prozesse, die dieses Jahrhundert geformt haben. Im Vergleich hierzu bezieht sich die „Eignung“ z. B. auf die Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsmittel und –ressourcen, die verfügbare Zeit für eine Ausweitung der europäischen Dimension eines bestimmten Themas, unabhängig von seiner geschichtlichen Bedeutung, und die Auffassung des Lehrers, wie die Schüler auf diese Entwicklung reagieren werden.

So ist es gut möglich, dass die europäische Erfahrung der Kolonialisierung und der Entkolonialisierung im letzten Jahrhundert in Westeuropa bei vielen Schülern und Geschichtslehrern auf Interesse stößt, da sie sich bereits mit den Auswirkungen dieses Prozesses auf ihre eigene nationale Geschichte beschäftigen. Hier besteht die Möglichkeit zur Ausweitung des Themas, um Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Prozessen der Entkolonialisierung in verschiedenen europäischen Ländern zu erarbeiten. Im Vergleich hierzu ist es vorstellbar, dass ein Geschichtslehrer an einer Schule des Sekundarbereichs in Osteuropa dieses Thema als nicht relevant für seine Schüler ansieht und es bei diesen auf kein Interesse stoßen würde. Ein anderer Lehrer in derselben Situation könnte wiederum feststellen, dass es interessante Parallelen und Unterschiede gibt, die einerseits zwischen der Beziehung westeuropäischer Kolonialmächte zu ihren Kolonien und andererseits zwischen der Beziehung ihres eigenen Landes zum Osmanischen Reich oder der ehemaligen Sowjetunion bestehen.

Der zweite Grundsatz ist die Notwendigkeit, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „spezifisch“ und „allgemein“ herzustellen. Das rasche Entstehen

eigenständiger Disziplinen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wie beispielsweise Sozialgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Kulturgeschichte und Ideengeschichte hat dazu geführt, dass heute mehr Historiker und Geschichtslehrer mit den Daten und Konzepten vertraut sind, die in den Sozialwissenschaften verwendet werden. Sie zeigen auch eine wachsende Bereitschaft, vergleichende Methoden anzuwenden, und über allgemeine Entwicklungstrends und Muster in der Gesellschaft und zwischen verschiedenen Gesellschaften zu generalisieren. Das Ausmaß der Verschmelzung von Geschichte und Sozialwissenschaften bedeutet jedoch nicht, dass der Historiker nicht auch weiterhin daran interessiert ist, detailliert ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Situation zu beschreiben, oder dass er nicht auch weiterhin Sorge dafür trägt, die historische Bedeutung des Spezifischen, des Einzigartigen, des Charakteristischen und des Zufälligen für das Verstehen einer bestimmten Situation herauszustellen. In dieser Hinsicht muss die Einführung einer umfassenderen europäischen Dimension im Geschichtsunterricht tatsächlich den Schülern die Möglichkeit bieten, Entwicklungen in den verschiedenen Ländern oder Regionen zu vergleichen und Trends, Muster, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ermitteln. Trotzdem gibt es Raum für eine detaillierte Einzelfallstudie und eine detaillierte historische Rekonstruktion.

Der dritte Curriculumgrundsatz für den Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts betrifft die Notwendigkeit, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen *vertikaler* historischer Perspektive und *horizontaler historischer* Perspektive herzustellen.

Die vertikale Perspektive bezieht sich auf die Untersuchung des Wandels und der Kontinuität im Laufe der Zeit. Im Hinblick auf die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts beinhaltet dies für den Schüler:

- Entwicklung eines allgemeinen Überblicks über spezifische Themen, Zeiträume und das Jahrhundert im Allgemeinen, wie z. B. wichtige Abfolgen von Ereignissen und Entwicklungen, die prägenden Hauptkräfte und die Wendepunkte;
- Verständnis für die wichtigsten Entwicklungsströmungen über einen längeren Zeitraum, insbesondere die Phasen, die sie durchlaufen haben, wie z. B. der Wandel in der Rolle und im Status von Frauen im Laufe des 20. Jahrhunderts; die verschiedenen Phasen im Prozess der Entkolonialisierung, etc.
- Verständnis einiger der bedeutenderen diachronen Trends oder Entwicklungstrends und -muster, wie z. B. die fortschreitende Urbanisierung, Globalisierung oder demographische Verschiebungen, etc.

- Verständnis der Ursachen (lang- und mittelfristig sowie die „Auslöser“) für einige der bedeutenderen historischen Ereignisse und Prozesse;
- Die Fähigkeit, die Entwicklung eines bedeutenden zeitgenössischen europäischen oder regionalen Problems bis zu den Wurzeln zurückzverfolgen (selbst dann, wenn diese Wurzeln außerhalb des Zeitraumes liegen, der untersucht wird);
- Die Fähigkeit, die Konsequenzen und die Bedeutung bestimmter wichtiger historischer Ereignisse und Entwicklungen zu identifizieren.

Die horizontale Perspektive bezieht sich auf die Einfügung bestimmter Ereignisse, Entwicklungen und Trends in den europäischen Kontext. Die moderne nationale Geschichte, insbesondere in den Lehrplänen, die den Schülern einen chronologischen Überblick von der Antike bis zur Gegenwart vermitteln wollen, wird oftmals so behandelt, als ob Geschichte auf eine einzige lineare Erzählung reduzierbar sei. In der Praxis kann natürlich eine nationale, lokale oder regionale Entwicklung Teil einer allgemeinen größeren Bewegung oder eines Trends sein oder eine Reaktion auf Ereignisse, die an einem anderen Ort stattfinden. Dementsprechend kann eine Untersuchung parallel stattfindender Situationen sowie von Ähnlichkeiten und Unterschieden zum Verstehen der Ereignisse beitragen, die vor Ort passiert sind.

Ein gutes Beispiel des eben gemachten allgemeinen Standpunkts ist Garrett Mattinglys Buch *The defeat of the Spanish Armada (Der Sieg über die spanische Armada)*.¹ Der Autor, ein amerikanischer Historiker, der sich darum bemüht, die Tendenz vieler britischer Historiker zu vermeiden, dieses Ereignis aus rein britischer Sicht zu betrachten, bietet statt dessen eine Vielfalt miteinander verwobener Erzählungen, die die Perspektiven der verschiedenen beteiligten Gruppen wiedergeben, sei es auf hoher See oder in London, Madrid, Antwerpen, usw. Es wird nicht erwartet, dass Schüler sich in gleichem Umfang wie ein Historiker, wie beispielsweise Mattingly dies getan hat, mit einem Thema auseinandersetzen, vielmehr wird vorgeschlagen, dass Schüler angehalten werden, Schlüsselereignisse und –momente ihrer nationalen Geschichte aus einer Vielzahl von Perspektiven zu untersuchen, erstens, um die Version in ihren Schulbüchern zu prüfen, nachzuweisen und zu belegen, zweitens, um die Verbindungen und Zusammenhänge mit Entwicklungen an anderen Orten herzustellen, und drittens, um zu verstehen, dass einige Fakten und Beweisstücke häufig unterschiedlich interpretiert werden können, wenn man sie aus anderen Blickwinkeln betrachtet.

1. Garrett Mattingly, *The defeat of the Spanish Armada Armada (Der Sieg über die spanische Armada)*, Jonathan Cape, London, 1959.

Im Hinblick auf die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts bedeutet die horizontale Perspektive für den Schüler:

- Vergleich und Gegenüberstellung von Ereignissen und Entwicklungen in der Geschichte ihres Landes mit den entsprechenden Ereignissen und Entwicklungen in anderen europäischen Ländern oder Regionen;
- Vergleich und Gegenüberstellung von Lebensstilen (Stadtleben, Landleben, Handel, Kommunikation, Traditionen) in verschiedenen Teilen Europas zu verschiedenen Zeiten des Jahrhunderts;
- Untersuchung wie Ereignisse und Entwicklungen in der Geschichte des eigenen Landes durch Ereignisse in Europa beeinflusst wurden oder diese beeinflusst haben;
- Untersuchung wie benachbarte Kulturen einander beeinflusst haben und von kulturellen Entwicklungen außerhalb der Region oder sogar Europas beeinflusst wurden;
- Untersuchung wie nationale und lokale Ereignisse und Entwicklungen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Jahrhundert im restlichen Europa betrachtet oder erfahren wurden;
- Untersuchung wie europäische Rivalitäten, Konflikte und Entscheidungen (wirtschaftlicher, politischer und religiöser Natur) die jüngere Geschichte eines Landes beeinflusst haben;
- Untersuchung wie internationale Prozesse, Entwicklungen und Institutionen (wie z. B. die Pariser Friedenskonferenz 1919, der Völkerbund, die Vereinten Nationen, NATO und Warschauer Pakt) in Europa wahrgenommen wurden.

Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass nicht beabsichtigt wird, eine Vorlage für die Entwicklung eines neuen Curriculums zur europäischen Geschichte oder eines neuen Schulbuches zur europäischen Geschichte zu liefern. Es soll hier lediglich ein Rahmen für mögliche Entwicklungen dargestellt werden, der für die Aufnahme einer europäischen Dimension in den Lehrplan bei ausgesuchten Themen oder die Einführung umfassenderer Änderungen richtungsweisend sein könnte.

Wir werden uns nun damit beschäftigen, wie diese Ideen und Grundsätze am Beispiel einiger ausgewählter Themen und Themenbereiche im Unterricht angewendet werden können.

KAPITEL 3

BEHANDLUNG AUSGEWÄHLTER THEMEN

Entwicklung eines Überblicks

Es mag etwas seltsam erscheinen, ein Kapitel, das Themen gewidmet ist, mit einem Aspekt des Geschichtsunterrichts zu beginnen, der gar nicht so sehr themenbezogen ist. Dieses Prinzip lässt sich jedoch ebenso einfach auf ein Thema, ein Ereignis, einen Entwicklungsprozess oder eine Periode anwenden, wie z.B. die Zeit zwischen den Weltkriegen oder die Ära des Kalten Krieges oder das Jahrhundert als Ganzes.

Im Wesentlichen bedeutet der Prozess der Erstellung eines Überblicks den Schüler darin zu unterstützen, bestimmte Ereignisse oder Veränderungen in ihren zeitlichen und räumlichen Kontext zu setzen. Das bedeutet:

- ein Ereignis oder eine Serie von Ereignissen in die allgemeine chronologische Abfolge zu setzen (dies erfordert ein Gefühl für den Ablauf von Ereignissen und nicht so sehr das Erinnern genauer Daten);
- die Ermittlung der Schlüsselfaktoren, die diese Ereignisse verbinden (ein allgemeines Verständnis für die Umstände und Ursachen, die zu diesem Ereignis beigetragen haben, sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen);
- die Einordnung des Ablaufs von Ereignissen in den allgemeinen europäischen oder globalen Kontext. Wie wurden diese Ereignisse durch Entwicklungen an anderen Orten beeinflusst? Handelte es sich um direkte oder indirekte Einflüsse? Waren sich die Menschen der Ereignisse an anderen Orten deutlich bewusst und haben diese ihre Entscheidungen und Handlungen beeinflusst? Gab es an anderen Orten gleichzeitig ähnliche Entwicklungen? Wurden sie von denselben Faktoren bestimmt?
- die Einordnung einer bestimmten Abfolge von Ereignissen oder Entwicklungen in den umfassenderen historischen Kontext, soweit dies möglich ist. So wird z. B. in den meisten westeuropäischen Geschichtscurricula die Entkolonialisierung aus nationaler Sicht untersucht, ohne Berücksichtigung der Tatsache, dass gleichzeitig und aus ähnlichen Gründen andere europäische Staaten dieselben Prozesse erlebten. Der Prozess an sich wird vorwiegend aus politischer Sicht betrachtet und Ausgangspunkt sind

normalerweise die 40er Jahre. Setzt man jedoch die Entkolonialisierung in ihren allgemeinen historischen Kontext, dann müssen dabei folgende Entwicklungen berücksichtigt werden: das Anwachsen nationalistischer Bewegungen in vielen Kolonien in den Vorkriegsjahren, die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise in den 30er Jahren auf die Wirtschaftssysteme der Kolonialstaaten und ihren Handel mit den Kolonialmächten und den umwälzenden Einfluss des Zweiten Weltkriegs.

Welchen pädagogischen Wert hat es, den Schülern dabei zu helfen einen Überblick zu gewinnen. Ich will hier nicht vorschlagen, dass Schüler in Zukunft nicht gefordert sein sollen, lokale, nationale, regionale, europäische oder globale Geschichte im Detail zu erlernen. Dies wird immer ein wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichtes sein, unabhängig davon, ob die Lehrpläne eine chronologische Abfolge oder die Untersuchung ausgewählter Perioden und Phasen vorsehen. Vieles von dem, was sie lernen, wird jedoch von den Schülern vergessen, sobald sie an der Schule dieses Fach nicht mehr nehmen (wenn nicht sogar früher!). In einem nachfolgenden Kapitel wird argumentiert, dass bei der Planung von Curricula das Ausmaß an Wissen und Verständnis berücksichtigt werden sollte, das vom Schüler nach einer Zeitspanne von 10 oder 15 Jahren nach Verlassen der Schule erinnert werden soll. Ein allgemeiner, interpretierender Überblick über das 20. Jahrhundert wäre ein bedeutender Teil dieses erinnerten Wissens. Ein Überblick wird den Schülern in der Zeit, in der sie noch formal Geschichtsunterricht erhalten, helfen zu verstehen, wie die Details – bestimmte Ereignisse, Geschehen, Entscheidungen, Akteure und ihre Handlungen – in das Gesamtbild passen und ermöglicht ihnen, die Zusammenhänge besser zu verstehen.

Ein wichtiger Bestandteil, insbesondere bei der Behandlung von Themen und Perioden, ist die Zeittafel. Zeittafeln werden immer häufiger im Geschichtsunterricht eingesetzt. Schulbuchverleger verwenden diese Zeittafeln zunehmend in ihren Anschauungsmaterialien und einige der umfassendsten finden sich in Nachschlagewerken. Es gibt auch eine Reihe von Geschichts-Webseiten im Internet, wie z. B. Hyperhistory (<http://www.hyperhistory.com>), die die letzten 3.000 Jahre abdeckt und nützliche Zeittafeln enthält. (Weitere Beispiele finden Sie in diesem Buch unter „Nutzung neuer Technologien: Geschichte im Internet“). Die meisten Zeittafeln, die für Schulbücher entworfen wurden, beschreiben Zeiträume der nationalen Geschichte und tendieren dazu, fast ausschließlich die politischen Dimensionen der Geschichte aufzuführen, wahrscheinlich weil es einfacher ist, bestimmte Daten und Ereignisse zu nennen als diejenigen historischen Dimensionen, die sich mit Themen, Mustern und Trends befassen.

Zeittafeln müssen nicht unbedingt detailliert sein, um ihren Zweck zu erfüllen. Eine kurze Aufstellung relevanter statistischer Daten kann häufig

sehr effizient komplexe Muster und Trends widerspiegeln. So wird beispielsweise in den Angaben in **Kasten 1** die dramatische Reduzierung der britischen Streitkräfte während des 20. Jahrhunderts aufgrund von Veränderungen in der Bewaffnung, der Kriegs- und Schlachtenführung, der Umwandlung einer Armee von Wehrpflichtigen in eine technisch aufgerüstete Berufsarmee, der Entwicklung der Luftstreitkräfte und der allgemeine Wandel der Rolle Großbritanniens im Laufe des Jahrhunderts beschrieben.

Kasten 1: Die britischen Streitkräfte im 20. Jahrhundert

1918:	8.500.000
1944:	5.067.000
1975:	338.000
1999:	119.000

Quelle: N. Davies, *Europe: a history (Europa, eine Geschichte)*. Oxford University Press, Oxford, 1996, S. 897.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Verständnisses der Schüler für die europäische Dimension der Geschichte des 20. Jahrhunderts ist es hilfreich, auch einen vergleichenden Ansatz einzuführen, damit Schüler bei der Betrachtung von Ereignissen und Entwicklungen ihrer nationalen Geschichte auch berücksichtigen können, was zur gleichen Zeit in anderen Teilen Europas geschah. Dies bietet nicht nur die Möglichkeit, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu entdecken sowie Zusammenhänge zu unterstreichen, sondern es beinhaltet auch das Element des Synchronismus (d.h., parallele Entwicklungen, die in keinem direkten kausalen Zusammenhang stehen). Das Beispiel in **Kasten 2** (am Ende dieses Kapitels) ist der Versuch einer Einzelperson, eine europäische Zeittafel für eine bestimmte Periode, die Jahre zwischen den beiden Weltkriegen (1918-39), zu erstellen, die drei unterschiedliche Dimensionen aufweist: den politischen, sozio-ökonomischen und wissenschaftlich/technischen Bereich. Wie Lehrpläne und Schulbücher sind auch Zeittafeln unweigerlich das Ergebnis eines Auswahlprozesses und spiegeln die spezielle Perspektive derjenigen wider, die sie erstellen. Auf diese Weise ist es gut möglich, dass eine europäische Zeittafel aus einer mittel-europäischen, skandinavischen oder russischen Perspektive einige Fakten auslassen, andere hinzufügen würde und einige unterschiedlich betonen würde.

Die hier eingefügte Zeittafel dient nur Anschauungszwecken. Man kann sie auf vielerlei Weise verwenden. Zum einen kann jede Spalte aus einer vertikalen Perspektive betrachtet werden, um ein Gefühl für das Tempo von

Entwicklungen und Veränderungen über einen gewissen Zeitraum zu gewinnen. Wenn man ihre Darstellung einer Periode der nationalen Geschichte hingegen mit der Darstellung einer anderen ähnlichen, aber wahrscheinlich detaillierteren Zeittafel vergleicht, erhält man auch eine horizontale Perspektive. Dadurch kann der Schüler Ereignisse und Entwicklungen des eigenen Landes im Kontext anderer Ereignisse betrachten, die in anderen Teilen Europas stattfanden. Um dies zu erleichtern, war es notwendig, einige - außereuropäische Ereignisse aufzunehmen, insbesondere Ereignisse in den Vereinigten Staaten von Amerika, die die wachsende Globalisierung der Wirtschaft während dieser Zeitspanne belegen. Drittens gibt es Gelegenheit, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Spalten herzustellen. Dies trifft vor allem für die politischen und sozio-ökonomischen Bereiche zu, wie z. B. die zunehmende politische Instabilität, besonders in den neuen Demokratien, deren Wirtschaft durch sinkende Preise, steigende Arbeitslosigkeit und den Verlust der persönlichen Ersparnisse ihrer Bürger und der dadurch bedingten Einführung sozialer Maßnahmen zur Begrenzung sowohl der politischen als auch der wirtschaftlichen Auswirkungen der fallenden Industrieproduktion und Langzeitarbeitslosigkeit während dieser Periode besonders hart getroffen wurde.

Diese Zeittafel könnte man auch als ein Beispiel einer extern erstellten Zeittafel nennen: die Arbeit eines Lehrers, eines Schulbuchautors, eines Historikers oder des Verfassers einer Geschichts-Webseite. Wenn die Schüler Zugang zu geeigneten Nachschlagewerken haben und der Lehrplan und der Zeitplan dies erlauben, besteht die Möglichkeit, die Schüler selbst an der Erstellung einer solchen europäischen Zeittafel zu beteiligen. Dieser Prozess würde das Gefühl der Schüler für einen umfassenderen chronologischen Überblick entwickeln und stärken.

Für die Schüler wäre es sehr hilfreich, eine solche Übung nach Beendigung eines Themas, einer Periode oder eines Jahrhunderts durchzuführen. Bei der Betrachtung des 20. Jahrhunderts als Ganzes kann es hilfreich sein, die Schüler im Nachhinein die wichtigsten Änderungen benennen zu lassen, die sich in jedem historischen Bereich (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Technik, etc.) vollzogen haben, indem sie das Europa des Jahres 1900 mit dem Europa des Jahres 1999 vergleichen. Dabei kann man die Übung auf der Grundlage der folgenden „großen“ Fragen gestalten: Sind die Regierungen ihrer Bevölkerung heute mehr Rechenschaft schuldig? Ist die Verteilung von Reichtum heute gerechter als in früheren Zeiten? Ist das Leben der Menschen heute sicherer als im Jahr 1900? Sind die Menschen heute besser ausgebildet? Unterscheiden sich die heutige Arbeit und die Beschäftigung von denen anderer Zeiten? Gibt es mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern? Auf welche Weise, wenn überhaupt, haben sich die Beziehungen zwischen Nord und Süd, Ost und West geändert?

Vergleich und Gegenüberstellung

In gewissem Sinne handelt dieser Teil des Handbuchs natürlich vom Vergleich und der Gegenüberstellung von Geschehnissen in verschiedenen Teilen Europas während des 20. Jahrhunderts. Angesichts der bereits schon geschilderten Beschränkungen sind die Möglichkeiten in vielen Geschichtsklassen begrenzt. Dementsprechend sollten viele Geschichtslehrer unter strategischen Gesichtspunkten die Beispiele, die sie benutzen möchten, aussuchen.

Eine derartiger strategischer Ansatz muss das Unterrichtsmaterial berücksichtigen, das dem Lehrer zur Verfügung steht. In vielen Fällen wird die Ausgangsbasis für einen Vergleich bei der nationalen Geschichte liegen, d.h., Ereignisse des eigenen Landes zu einem bestimmten Zeitpunkt werden mit Ereignissen eines anderen Landes oder einer bestimmten Region verglichen, wie z. B. dem Balkan, dem Baltikum, Mitteleuropa, usw. Meines Erachtens kann ein zusätzlicher „strategischer“ Ansatz auch pädagogisch sein. Die Notwendigkeit, Schülern eine kritische Bewertung von Quellen (Primär- und Sekundärquellen) beizubringen, Perspektiven und Annahmen zu identifizieren und anzuerkennen, dass Historiker eher Belege interpretieren und nicht historische Wahrheiten präsentieren, zieht sich wie ein roter Faden durch dieses Handbuch. Der Vergleich ist ein wichtiges Instrument im Hinblick auf die Entwicklung eines solchen Geschichtsverständnisses und Denkmusters. Diesbezüglich würde ich vorschlagen, bei der Auswahl von Themen für eine vergleichende Untersuchung diejenigen Themen vorrangig zu behandeln, die die Schüler anhalten, ihre eigenen Annahmen und vielleicht auch die ihren Schulbüchern zugrunde liegenden Annahmen zu hinterfragen und darüber hinaus die „dunklere Seite“ ihrer Geschichte anzuerkennen.

Beispielsweise enthalten viele Schulbücher, die sich mit dem 20. Jahrhundert befassen, ein Kapitel über den Faschismus. Er wird zumeist als Phänomen geschildert, das nach dem Ersten Weltkrieg in Italien entstand und kurz danach in leicht abgewandelter Form als Nationalsozialismus in Deutschland auftrat. Die Behandlung des Themas kann Vergleiche zwischen den Entwicklungen in Italien und Deutschland einschließen, die die verschiedenen politischen Führer und unterschiedlichen Umstände in den beiden Ländern widerspiegeln. Es gibt nur wenige Schulbücher oder Lehrpläne, die den Schülern ermöglichen:

- die faschistischen Diktaturen in Europa mit anderen Diktaturen (autoritären, konservativen, marxistischen, monarchistischen, militärischen) zu vergleichen, die in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen in Europa entstanden;
- das Entstehen faschistischer Bewegungen und Parteien in anderen Teilen Europas zu untersuchen, auch in den gefestigteren Demokratien, und ihre

Rolle während der deutschen Besatzungszeit im Zweiten Weltkrieg zu bewerten;

- zu untersuchen, warum ähnliche Bedingungen in einigen Ländern nicht zum Entstehen faschistischer Bewegungen führte oder warum die entstehenden Bewegungen keine ausreichende Anhängerschaft fanden, um die Macht zu ergreifen;
- zu untersuchen, warum politische Parteien, die einige der faschistischen Zielsetzungen übernahmen, am Ende des 20. Jahrhunderts erneut auftraten.

Ein allgemeines Schema für diese Vorgehensweise zum Thema Faschismus in Europa ist in **Kasten 3** am Ende dieses Kapitels dargestellt. Es gibt verschiedene andere Themen, die in vielen Schulbüchern behandelt werden, die von einer solchen vergleichenden Vorgehensweise profitieren würden:

- Der Holocaust und die Behandlung von Juden, Roma/Zigeunern, Muslimen sowie von ethnischen, nationalen und religiösen Minderheiten in ganz Europa;
- Kollaboration während des Krieges;
- Kriegsverbrechen;
- die Behandlung der Menschen in Kolonien und besetzten Gebieten;
- Emigration und Immigration;
- die politische Emanzipation von Frauen, etc.;
- Menschenrechtsfragen.

Dies sind Themen, die einem Schüler die Möglichkeit einer Untersuchung der allgemeinen Frage erlauben: War dieses Phänomen einzigartig in diesem Land zu dieser Zeit oder war es ein Beispiel eines weit verbreiteten Phänomens, das zu dieser Zeit und auch später in unterschiedlicher Ausprägung in ganz Europa festzustellen war?

Die Behandlung einer wichtigen zeitgenössischen europäischen Frage oder eines Problems

Die meisten Geschichtsschüler sind an einen Lehrplan zur Geschichte des 20. Jahrhunderts gewöhnt, der mit dem Jahr 1900 beginnt (oder 1914, falls der Lehrplan sich auf das sogenannte „kurze 20. Jahrhundert“ beschränkt) und den die Schüler in einem oder zwei Jahren in der Sekundarstufe II bis zur Gegenwart durcharbeiten. In einigen Fällen wird das 20. Jahrhundert auch in der Sekundarstufe I unterrichtet, wobei die Schüler dieses Thema wenn sie älter sind, detaillierter und eingehender untersuchen. In beiden Fällen ist die übliche Vorgehensweise die chronologische.

Nun geht diese Vorgehensweise in einem gewissen Ausmaß von einer anspruchsvollen Annahme aus, d.h., dass Schüler, wenn sie sich mit Ereignissen des „Landes X“ im Jahr 1989 auseinandersetzen, Verbindungen herstellen zu den Ereignissen in diesem „Land X“ (und in weiteren Ländern) im Jahr 1918, 1878 oder sogar im 16. Jahrhundert. In der Praxis gibt es tatsächlich einige Schüler, die diese Zusammenhänge herstellen, aber den meisten ist dies nur mit Unterstützung des Geschichtslehrers möglich.

Bei vielen aktuellen innenpolitischen, europäischen oder globalen Themen/Zeitthemen bringen die Schüler Informationen in den Unterricht ein, die sie bereits zuvor aus den Massenmedien, besonders aus dem Fernsehen bezogen haben. Fernsehnachrichten sind in der Regel nicht historisch. Die meisten Fernsehsender versuchen nur selten bei der Analyse historischer Ereignisse oder Entwicklungen, diese mit Ereignissen oder Entwicklungen aus der Vergangenheit zu verbinden, auch wenn die gemeinsame Erinnerung an diese Ereignisse die zeitgenössischen Vorstellungen und Handlungen der Menschen geprägt hat und selbst dann, wenn Entscheidungen in der Vergangenheit für die Umstände verantwortlich sind, die zu den heutigen Problemen oder Fragestellungen geführt haben. Der zeitliche Rahmen, der von ihnen für die Erklärung von Ereignissen herangezogen wird, liegt in der Regel bei sechs Monaten oder höchstens zwei Jahren. Interviewpartner, die eine historische Perspektive zu den aktuellen Ereignissen entwickeln wollen, werden zumeist unterbrochen und rasch in die Gegenwart zurückgeholt.

Angesichts dieses Kontextes, in dem die meisten Jugendlichen ihren Unterricht zu aktuellen Fragen und Ereignissen beginnen, scheint es angebracht, einige dieser Fragen aufzugreifen und den Schülern zu helfen, diese Themen zu ihren Ursprüngen zurückzuverfolgen, nach dem Motto „Lösen Sie den Fall“. Bei einer Reihe von aktuellen europäischen Fragen und Problemen ist es darüber hinaus wichtig, die parallelen Entwicklungen und Umstände dieses Prozesses zu berücksichtigen, die gegebenenfalls die Ausrichtung dieses Themas geprägt und beeinflusst haben.

Kasten 4 am Ende dieses Kapitels zeigt ein Beispiel für diese Vorgehensweise am Beispiel des Zusammenbruchs der Sowjetunion. Dieses Ereignis wurde aus zweierlei Gründen gewählt. Erstens, weil es ein gutes Beispiel dafür ist, wie eine Krise manchmal ihre eigene Dynamik entwickeln kann und zweitens, weil es darüber hinaus zeigt, wie schwierig es ist, spezielle Ursachen für aktuelle Ereignisse zu bestimmen und einzuschätzen. Sie scheinen sich vielmehr durch eine Vielfalt an Umständen zu ergeben, die die Situation auf unterschiedliche Weise mit einer „Logik“ ausstatten, die nur im Rückblick verstanden werden kann. Eine Tatsache, der sich viele Historiker bewusst sind, die aber in den Schulbüchern zumeist übergangen wird.

Untersuchung wichtiger historischer Ungereimtheiten und offener Fragen

Wie bereits festgestellt, kann man die Schüler bei der Entwicklung eines Überblicks über das Jahrhundert unterstützen, indem man sie anhält, einige der bedeutendsten Veränderungen zu identifizieren, die in den letzten 100 Jahren stattgefunden haben. Dabei sollte man sich auf einige der Schlüsselfragen hinsichtlich Kontinuität und Wandel konzentrieren. Zum Beispiel: Hat sich die Schere zwischen Arm und Reich im Laufe des Jahrhunderts vergrößert oder verkleinert? Haben die Menschen heute mehr Kontrolle über ihr Leben als früher? Werden politische Flüchtlinge heute besser behandelt als im Jahr 1900? Dies sind sogenannte Schlüsselfragen, weil sie sich auf die Lebensqualität der Menschen konzentrieren: ihren Lebensstandard, ihre Bürgerrechte, ihre Lebenschancen, ihre Behandlung durch die Machthaber. Natürlich ermöglichen diese Fragen umfassende Vergleiche über Zeiträume und über ganz Europa hinweg (aus vertikaler und horizontaler Perspektive). Während die Fragen so gestaltet sind, dass sie die Schüler dahin führen, allgemeine Trends und Muster in ganz Europa oder innerhalb einer bestimmten Region zu untersuchen, ist es auch möglich, sowohl das „Spezielle“ als auch das „Allgemeine“ zu untersuchen, z. B. mittels einer Fallstudie in lokalen Gemeinschaften oder mittels eines kleinen mündlichen Geschichtsprojektes in den Familien der Schüler.

Diese Betonung von Schlüsselfragen muss sich nicht auf den Unterricht von Trends und Mustern beschränken. Sie kann auch auf bestimmte Perioden, Ereignisse, Themen und Geschehnisse angewandt werden. Eine Art von Frage, die besonders nützlich sein kann, konzentriert sich auf historische Ungereimtheiten und offene Fragen, z. B.:

- Warum eskalierte ein lokaler Konflikt zwischen Österreich und Serbien im Jahr 1914 so schnell zu einem Krieg, in den nahezu ganz Europa hineingezogen wurde und der sich dann auf die Türkei, den Nahen Osten und Teile Afrikas ausdehnte und sogar Japan und die USA einschloss?
- Warum brachen in den 20er und 30er Jahren so viele europäische Demokratien zusammen?
- Warum nutzte die französische Regierung nicht die zahlenmäßige Überlegenheit ihres Militärs, um 1936 die Remilitarisierung des Rheinlandes zu verhindern?
- Warum schloss die Sowjetunion im August 1939 einen Nichtangriffspakt mit Hitler, obwohl Hitlers militärische Absichten gegenüber der Sowjetunion hinlänglich durch sein Buch „Mein Kampf“ und seine Reden aus den 30er Jahren bekannt waren?
- Warum glaubte Hitler, dass ein Angriff auf Polen nicht zu einem Krieg mit Großbritannien und Frankreich führen würde?

- Warum startete Hitler nach den rasch aufeinanderfolgenden Siegen gegen die Niederlande, Belgien und Frankreich im Mai 1940 die „Operation Barbarossa“ gegen die Sowjetunion, anstatt seine Vormachtstellung in Westeuropa durch eine Invasion Großbritanniens zu festigen?
- Warum zerbrach die erfolgreiche Kriegsallianz zwischen den USA, Großbritannien und der Sowjetunion so rasch und führte zum sogenannten Kalten Krieg?
- Warum führten so viele europäische Staaten innerhalb von zwei kurzen Zeitspannen, 1918-21 und 1944-52, das allgemeine Wahlrecht für Frauen ein?
- Warum wurden zur selben Zeit die europäischen Kolonialmächte mit Forderungen ihrer Kolonien nach Unabhängigkeit konfrontiert?
- Warum zerfielen so viele kommunistische Staaten in Mittel- und Osteuropa im Jahr 1989?

Alle diese Fragen haben etwas gemeinsam. Sie konzentrieren sich auf Handlungen und Entscheidungen, die – damals oder in Retrospektive – die Menschen überrascht haben, weil sie so rasch passierten oder weil vorangegangene Ereignisse sie dazu verleiteten, andere Reaktionen oder Entscheidungen zu erwarten, oder weil die Konsequenzen gravierender und weitreichender waren, als man zu diesem Zeitpunkt erwartet hatte. In einigen Fällen befassen sich diese Fragen mit dem Verhalten, das vom üblichen Verhalten abwich, und als anormal oder rätselhaft angesehen wurde.

Ungereimtheiten, Probleme, offene Fragen und Besonderheiten stehen oft im Mittelpunkt der Arbeit eines Historikers, insbesondere bei der Untersuchung von Ereignissen und Entwicklungen, die dokumentarisch gut belegt sind. Schüler sollen nicht neue Ungereimtheiten und offene Fragen lösen (obwohl dies manchmal für die örtliche Geschichte und für mündliche Geschichtsprojekte sehr sinnvoll sein kann), aber die üblichen Vorgehensweisen im Unterricht von Ereignissen und Themen des 20. Jahrhunderts könnten mit Untersuchungen einiger der besser belegten „Ungereimtheiten“ ergänzt werden. Warum ?

Zum einen sind Ungereimtheiten dieser Art interessant, herausfordernd und spannend. Sie beziehen sich häufig auf die „Wendepunkte“ eines geschichtlichen Ereignisses oder einer Entwicklung. Manchmal werfen sie genau die Fragen auf, deren Antworten Schüler interessieren, aber die sie nicht zu stellen wagen, weil sie fürchten sich lächerlich zu machen.

Zweitens versetzen sie die Schüler in die Rolle eines Geschichtsdetektivs. Das heißt:

- Sie müssen nach Hinweisen über die Motive der beteiligten Personen suchen.

- Sie müssen zusätzliche Beweise aus anderen Quellen aufspüren.
- Sie müssen beurteilen, ob diese Hinweise mit allen anderen zur Verfügung stehenden Informationen übereinstimmen.
- Sie suchen nach entscheidenden Momenten, Handlungen oder Ereignissen, die die anschließenden Ereignisse ausgelöst haben.

Dies gibt ihnen die Gelegenheit, ihre Kompetenzen anzuwenden und ihr historisches Verständnis zu zeigen. Damit meine ich, dass die meisten Schüler auf die eine oder die andere Weise ein Ereignis behandeln, die chronologische Abfolge von Ereignissen beinhalten und die wichtigsten Ursachen und Konsequenzen nennen. Ein historisches Verständnis bedeutet jedoch auch, dass das, was sie lernen, Sinn macht und dazu gehört die Untersuchung, welche Bedeutung bestimmte Handlungen oder Entscheidungen für die Beteiligten hatten (sowohl für die Handelnden als auch diejenigen, die von diesen Handlungen betroffen waren).

Drittens sind historische Ungereimtheiten ein nützliches Mittel, um Schülern dabei zu helfen, die augenscheinliche Unausweichlichkeit einer Abfolge von Ereignissen in Frage zu stellen, die häufig durch die Retrospektive in den Schulbüchern impliziert wird. Sie lernen dabei, dass Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt auf der Grundlage begrenzter oder sogar falscher Informationen Entscheidungen treffen und Optionen auswählen mussten, wie sie versuchten, die Entscheidungen und Handlungen Anderer vorauszuahnen und manchmal versuchten, „Zeit zu schinden“, bis sie besser darauf vorbereitet waren, Entscheidungen zu treffen. Die Schüler lernen darüber hinaus, dass diese Entscheidungen manchmal emotionale, und nicht unbedingt rationale Gründe hatten.

Viertens kann, wenn dem Lehrer nur ein begrenzter Handlungsspielraum für die Einführung einer europäischen Dimension in den Unterricht über ein bestimmtes Thema zur Verfügung steht, anhand einer Ungereimtheit eine solche europäische Dimension behandelt werden. Nehmen wir z. B. die Behandlung des Zweiten Weltkriegs in vielen Lehrplänen und Schulbüchern zur nationalen Geschichte. Einige Curricula und Schulbücher gehen vor allem chronologisch vor und beginnen Mitte der 30er Jahre mit der Remilitarisierung des Rheinlandes und dem Anschluss und enden mit dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima und Nagasaki im August 1945 und mit der bedingungslosen Kapitulation Japans. Diese Vorgehensweise beinhaltet in der Regel die Diskussion der Kriegsursachen und seiner Folgen.

Ein weiterer üblicher Ansatz konzentriert sich auf eine Reihe allgemeiner Themen (wobei jedes dieser Themen chronologisch oder einzeln behandelt werden kann): der Krieg in Westeuropa, die Ostfront, der Nordafrikafeldzug, das nationale Erleben des Krieges, der Holocaust, der totale Krieg und seine

Folgen für die Zivilbevölkerung, Frauen im Krieg, der Frieden und der Wiederaufbau Europas. Ein rein europäischer Ansatz im Hinblick auf den Zweiten Weltkrieg geht wahrscheinlich über den Rahmen vieler dieser Lehrpläne und Schulbücher hinaus. Sie zeigen vielmehr eine nationale Perspektive des Krieges mit begrenztem Anschauungsmaterial, das sich auf die wichtigsten Protagonisten beschränkt. Wo das Einbringen einer europäischen Dimension nur begrenzt möglich ist, können die vier bereits vorgestellten Ungereimtheiten oder Schlüsselfragen in Bezug auf den Krieg (oder ähnliche Fragen) wichtige Ansatzpunkte sein, da sie Wendepunkte im Verlauf des Zweiten Weltkriegs darstellen.

Als Anschauungsmaterial habe ich Materialien über das Entstehen des Kalten Krieges eingefügt, das zusammen mit einem Schulbuch und anderen dem Schüler zur Verfügung stehenden Ressourcen dazu benutzt werden kann, folgende Frage aufzuwerfen: Warum brach die Kriegsallianz der USA, Großbritannien und der Sowjetunion nach dem Ende des Krieges so schnell zusammen? (Siehe zu diesem Thema **Kasten 5 und 6** am Ende dieses Kapitels). Das Material wurde zusammengestellt, um Folgendes zu demonstrieren:

- Das gegenseitige Misstrauen der ehemaligen Alliierten, das nach 1945 offensichtlich wurde, hatte seinen Ursprung in den Ereignissen und Entwicklungen, die noch vor dem Ausbruch des Krieges im Jahr 1939 liegen.
- Dieses gegenseitige Misstrauen bestand während des gesamten Krieges.
- Das Verhalten der Alliierten untereinander spiegelte häufig ihre Unfähigkeit (oder ihre mangelnde Bereitschaft) wider, zwischen Handlungen zu unterscheiden, die zum einen auf ihren jeweiligen ideologischen Positionen und zum anderen auf situationsbedingten Erwägungen gründeten, wie z. B. das Überleben und die Notwendigkeit, den gemeinsamen Feind zu bekämpfen.
- Während sowohl die Sowjetunion als auch die Vereinigten Staaten von Amerika Schritte unternahmen, um nicht in einen möglichen Dritten Weltkrieg in Mitteleuropa hineingezogen zu werden, bedeutete die Niederlage Deutschlands, dass sie sich, sollte ein solcher Krieg jemals Wirklichkeit werden, als Feinde gegenüberstehen würden.
- Das amerikanische Atomwaffenmonopol in der Zeit von 1945-49 erwies sich als wichtiger Punkt in den Beziehungen zwischen den beiden ehemaligen Alliierten.
- Die Persönlichkeitsstruktur der Schlüsselfiguren und die Zeiten der Ablösung (insbesondere Roosevelt durch Truman) beeinflussten ebenfalls den Ausgang.

Die Tabelle enthält einige Fragen, die diese Punkte aufgreifen, die von Schülern untersucht und diskutiert werden können.

Bevor Schüler jedoch mit der Analyse der Schlüsselfragen und ungelösten historischen Fragen beginnen, sollten einige Lernsituationen vorgestellt werden, die ihnen die Ereignisse und Themen greifbarer und weniger abstrakt erscheinen lassen. Einige der Abschnitte in den anderen Teilen des Handbuchs enthalten Vorschläge dazu, insbesondere die Verwendung von Ausschnitten aus Dokumentarserien, von Zeitungsartikeln aus der entsprechenden Zeit, von Cartoons und Plakaten. Im Fall des Kalten Krieges ist ein guter Ausgangspunkt die Untersuchung der Wahrnehmung des anderen aus der Zeit vor, während und nach dem Zweiten Weltkrieg, wie sie sich in den Propagandaplakaten und Cartoons widerspiegelt: z. B. in den USA und Großbritannien die Darstellung Stalins als ein Diktator wie Hitler oder Mussolini zum Zeitpunkt des Molotow-Ribbentrop-Paktes, als „Uncle Joe“ während des Krieges und 1946 als Mann „hinter dem Eisernen Vorhang“.

Ermittlung länderübergreifender Verbindungen und Zusammenhänge

Dies ist ein wichtiger Aspekt für das Lehren jeder Periode der europäischen Geschichte, aber besonders für den Unterricht der modernen Geschichte. Einige Themen der europäischen Geschichte und Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts bieten sich für eine solche Vorgehensweise an. So z. B. die Weltwirtschaftskrise in den 30er Jahren, das Entstehen nationalistischer Bewegungen in Europa in den 20er Jahren und dann erneut in den 80er Jahren, das Entstehen eines staatlich geförderten Terrorismus in den späten 60er Jahren, die weltweite Ölkrise in den frühen 70er Jahren, die Serie von Revolutionen in Mittel- und Osteuropa, die 1989 begann, usw.

In allen diesen Fällen können wir erkennen, wie sich ein Problem oder eine Krise über bestehende politische und wirtschaftliche Verbindungen (politische Bündnisse, Handel, wirtschaftliche Zusammenarbeit, Finanzen) in einem Land oder in einer Region verbreitete, intensivierte, an Schlagkraft zunahm und wiederum zu neuen Problemen und Krisen führte. Gleichzeitig sehen wir aber auch, wie lokale Bedingungen auf die Reaktionen eines Landes oder einer Region auf diese Krise einwirkten. Obwohl jedes oben aufgeführte Ereignis und jede Entwicklung vorwiegend aus einer nationalen Perspektive betrachtet werden kann (was häufig der Fall ist), kann es für Schüler immer noch schwierig sein zu verstehen, wie die Handlungsfreiheit und der Handlungsspielraum der nationalen Regierung durch Ereignisse und Entwicklungen beschnitten wurden, die außerhalb ihres Einflusses standen, wenn sie nicht auch eine vergleichende, länderübergreifende Perspektive kennenlernen.

Andererseits finden Schüler es sehr schwierig, die verschiedenen Verbindungen zu identifizieren, zurückzuverfolgen und ihre entsprechende Bedeutung zu erkennen, besonders dann, wenn es sich nicht um geradlinige, kausale

Zusammenhänge handelt. Interdependenz ist ein ziemlich abstraktes Konzept, das nur schwer greifbar ist, selbst wenn man es in der Praxis anhand eines Beispiels betrachtet, besonders wenn es sich um ein Beispiel aus der Wirtschaftsgeschichte handelt. Im Hinblick auf die Untersuchung der Schlüsselfragen und historischen Ungereimtheiten ist es wichtig, dieses Thema Schülern verständlicher zu machen. Dies kann in Form einer Fallstudie über Ereignisse im eigenen Land oder in der eigenen Stadt oder seinem lokalen Umfeld zur fraglichen Zeit geschehen. Oder man nimmt ein besonders einprägsames Bild, das die Erfahrung der Menschen in Zeiten einer politischen oder wirtschaftlichen Krise widerspiegelt. So zeigt z. B. die Weltwirtschaftskrise viele dieser eindrucksvollen Bilder: die Schlangen der Arbeitslosen, die Suppenküchen, die Schließung von Banken, die Fabrikauusperrungen, die Geschichten der Menschen, die ihre gesamten Ersparnisse während des Börsencrashes an der Wall Street verloren, die Verwandlung der Prärie im Mittleren Westen der USA in Staubwüsten durch Bodenerosion, die politischen Demonstrationen und Straßenmärsche. Diese Themen stellen den Geschichtslehrer jedoch vor mindestens zwei weitere pädagogische Probleme.

Erstens stellt sich die Frage, wie er den Schülern die Prozesse vermitteln kann, durch die zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Problem oder eine Krise entsteht. Dies ist besonders bei wirtschaftlichen Problemen schwierig, da sie ihre eigene Logik aufweisen, die verstanden werden muss; aber das ist schließlich bei einigen politischen Krisen nicht anders. Es müssen Wege gefunden werden, die Schüler an einem Diagnoseprozess zu beteiligen. Dies kann durch die Untersuchung eines einzigen echten oder hypothetischen Falles geschehen. So zeigt z. B. **Kasten 7** am Ende dieses Kapitels, was in einem bestimmten Unternehmen, das Radios herstellt, in den späten 20er und frühen 30er Jahren passiert wäre, als die beginnende wirtschaftliche Rezession in den Vereinigten Staaten begann, sich auf das Leben der Menschen auszuwirken.

Das zweite pädagogische Problem liegt darin, den Schülern dabei zu helfen zu verstehen, wie ein lokales oder nationales Problem sich zu einem globalen Problem ausweiten kann. Eine Möglichkeit ist die Erstellung eines Diagramms, wie es in **Kasten 8** am Ende dieses Kapitels aufgeführt ist, das die Verknüpfungen und Verbindungen aufzeigt, die von einer globalen Krise betroffen sein können. Dieselbe Vorgehensweise kann natürlich auch auf regionale, nationale und lokale Probleme angewendet werden.

Kasten 2 : Zeittafel der europäischen Geschichte für den Zeitraum von 1918-1939		
Politik	Sozio-ökonomischer Bereich	Wissenschaft und Technik
<p>1918 Vertrag von Brest-Litowsk. Russland erkennt die Unabhängigkeit Finnlands, Lettlands, Litauens, Estlands und der Ukraine an. Bürgerkrieg in Russland. Revolutionen in München, Berlin und Wien. Unabhängigkeit für die Tschechoslowakei und Ungarn; Unabhängiges Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen (späteres Jugoslawien). Waffenstillstand an der Westfront.</p> <p>1919 Unabhängigkeitserklärung der Polnischen Republik. Pariser Friedenskonferenz beschließt Reparationen und legt die Grenzen neu fest. Verträge von Versailles (mit Deutschland), Saint-Germain (mit Österreich) und Neuilly (mit Bulgarien). Gründung der Faschistischen Partei Italiens.</p> <p>1920 Vertrag von Trianon (mit Ungarn). Vertrag von Sèvres (mit der Türkei). Ende des russischen Bürgerkriegs. Sieg der Bolschewisten. Gründung des Völkerbunds. Krieg zwischen Griechenland und der Türkei.</p>	<p>1918-1921 Weltweite Grippeepidemie tötet Millionen. Die Zahl der Auswanderer aus Europa in die USA sinkt weit unter das Vorkriegsniveau. Bevölkerungsbewegungen finden jetzt eher innerhalb Europas statt. Einige europäische Länder führen gesetzliche Regelungen im Arbeits- und Beschäftigungsbereich ein; z. B. 8-Std.-Tag in Frankreich, in den Niederlanden und in Spanien. Grundlegende Änderungen in dem demokratischen Prozess nach dem Krieg. Seit 1920 Ausweitung des Wahrechts auf alle erwachsenen Männer und auf einige Frauen. Das bedeutet, dass die Zahl der Wahlberechtigten erheblich ansteigt und Politiker die Probleme der Arbeiterklasse berücksichtigen müssen. Der Erste Weltkrieg hat die Schwerindustrie belebt – Produktion von Waffen, motorisierten Fahrzeugen, Einführung neuer Produktionsmethoden und -technologien. Die meisten Industriestaaten erleben einen kleinen Wirtschaftsaufschwung. Die USA wird zur führenden Industrienation der Welt.</p>	<p>1919 Erster Nonstop-Transatlantikflug durch Alcock und Brown.</p> <p>1920 Edwin Hubble entdeckt, dass das Universum sich ständig ausdehnt. Entwicklung der Chromosomen-Theorie der Vererbungslehre .../</p>

Kasten 2 : Zeittafel der europäischen Geschichte für den Zeitraum von 1918-1939		
Politik	Sozio-ökonomischer Bereich	Wissenschaft und Technik
<p>1921 Grenzfestlegung zwischen Polen und Russland. Hitler wird Führer der Nationalsozialistischen Partei in Deutschland.</p> <p>1922 Marsch der italienischen Faschisten nach Rom. Mussolini wird aufgefordert eine Regierung zu bilden. Offizielle Gründung der UdSSR. Niederlage Griechenlands gegen die türkischen Streitkräfte bei Smyrna.</p> <p>1923 Belgien und Frankreich besetzen das Ruhrgebiet, das industrielle Herz Deutschlands, weil Deutschland seine Reparationen nicht gezahlt hat. Politische Unruhen in Deutschland. Streiks im Ruhrgebiet als Protest gegen die Besetzung. Französisch-belgische Aktionen bleiben ohne Wirkung. Hitlerputsch in München fehlgeschlagen. Kemal Atatürk und türkische Nationalisten stürzen das osmanische Regime und ersetzen es durch eine moderne, säkulare Republik. Verhandlungen über ein neues Abkommen mit den Alliierten (Vertrag von Lausanne). General Primo de Rivera errichtet in Spanien eine Militärdiktatur.</p> <p>1924 Stalin wird Generalsekretär der Kommunistischen Partei während Lenins Krankheit. Reizt nach Lenins Tod die gesamte Macht an sich. Albanien und Griechenland werden Republiken.</p>	<p>1920-21 Der kleine Wirtschaftsaufschwung bricht 1920 zusammen. Endgültige Festlegung der Reparationen Deutschlands für den Ersten Weltkrieg (1921).</p> <p>1921-24 In den frühen 20er Jahren fallen die Preise für Futter- und Rohstoffe dramatisch. Landwirte und Bauern in ganz Europa sind hiervon stark betroffen. Am schlechtesten geht es ihnen in den Ländern Mittel- und Osteuropas, da die Sowjetunion einerseits ihre Grenzen für den Handel schließt und Deutschland unter einer galoppierenden Inflation und einer Wirtschaftskrise leidet.</p> <p>In den frühen 20er Jahren erleben die meisten europäischen Staaten eine Wirtschaftszession mit steigenden Arbeitslosenraten. Deutschland erlebt eine Hyperinflation; auch die Währungen mittel-europäischer Staaten leiden unter dieser Entwicklung.</p> <p>Nach 1924 stabilisiert sich die wirtschaftliche Situation im größten Teil Europas, obwohl die Arbeitslosigkeit durchschnittlich bei 15% liegt und in Skandinavien noch höher ist.</p>	<p>1922 Erste Radioübertragung; Herbert Kalmus erfindet den ersten Farbfilm..</p> <p>1923 Juan de la Cueva fliegt das erste Autogiro (Hubschrauber). Wladimir Zworykin erfindet die erste elektronische Kameraröhre.</p> <p>1924 Leitz stellt die erste 35mm-Kamera her (Leica) .../</p>

Kasten 2 : Zeittafel der europäischen Geschichte für den Zeitraum von 1918-1939		
Politik	Sozio-ökonomischer Bereich	Wissenschaft und Technik
<p>1925 Vertrag von Locarno: Deutschland, Frankreich und Belgien erkennen die bestehenden Grenzen an, garantiert durch Großbritannien und Italien. Frankreich verspricht, Belgien, Polen und die Tschechoslowakei im Falle eines deutschen Angriffs zu verteidigen.</p> <p>1926 Militärputsch in Polen stürzt die demokratische Regierung. Marschall Pilsudski ergreift die Macht. Militärputsch in Portugal. Generalstreik in Großbritannien.</p>	<p>1925-28 1925 Wiedereinführung der Goldparität in Großbritannien und Deutschland..</p> <p>1928 führt Stalin den ersten Fünfjahresplan für die Wirtschaft der Sowjetunion ein.</p>	<p>1926 Don Juan, der erste Stummfilm mit synchronisiertem Tonstreifen. John Logie Baird stellt das erste funktionierende Fernsehgerät vor.</p> <p>1927 Werner Heisenbergs Unschärferelation in der Atomphysik. Erster Tonfilm, der <i>Jazz Singer</i>. Georges Lemaitre formuliert die Urknalltheorie über die Entstehung des Universums.</p> <p>1928 Erwin Schrödinger entwickelt quantenphysikalische Wellenmechanik. Alexander Fleming entdeckt die antibiotischen Eigenschaften des Penicillins. Zworykin lässt sich das erste Farbfernsehgerät patentieren. .../</p>

Kasten 2 : Zeittafel der europäischen Geschichte für den Zeitraum von 1918-1939		
Politik	Sozio-ökonomischer Bereich	Wissenschaft und Technik
<p>1929 Das Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen wird zu Jugoslawien. Schaffung einer königlichen Diktatur. Frankreich beginnt mit dem Bau der Maginot-Linie.</p> <p>1930 König Karol II. kehrt nach Rumänien zurück. Zwangskollektivierung der Bauernhöfe in Russland.</p> <p>1931 Gründung des Britischen Commonwealth. Spanien ruft die Republik aus.</p> <p>1932 Salazar wird Ministerpräsident Portugals.</p> <p>1933 Adolf Hitler zum Reichskanzler Deutschlands gewählt. Kanzler Dollfuß wird Diktator in Österreich.</p> <p>1934 Estland und Lettland werden Diktaturen. Übernahme der NSDAP durch Hitler. In der UdSSR beginnen politische Säuberungen.</p>	<p>1929-39 Börsencrash an der Wall Street ("Schwarzer Dienstag", 29. Oktober 1929). In den 20er Jahren wuchs die US-amerikanische Wirtschaft rasant. 1929 ist die USA die größte Industrienation der Welt und produziert z. B. 4,5 Millionen Fahrzeuge pro Jahr, wohingegen Deutschland, Großbritannien und Frankreich zusammen nur 0,5 Millionen produzieren. Das Land erlebt einen Konsumaufschwung, der auf Krediten aufgebaut ist. Gleichzeitig nehmen die am Ersten Weltkrieg beteiligten europäischen Staaten Kredite bei US-Banken auf, um ihre Wirtschaft von den Kriegsfolgen zu befreien. Nach dem Börsencrash werden die europäischen Kredite gekündigt; Unternehmen werden zahlungsunfähig, die Arbeitslosenrate steigt rasant. 1932 erreichen deutsche Unternehmen nur noch 60% ihrer Produktion aus dem Jahre 1928. 1933 sind 44% der arbeitenden Bevölkerung arbeitslos. Ohne Ersparnisse und Kredit bei örtlichen Geschäften steigt die Verzweiflung. Die Situation im Britischen Europa ist nur geringfügig besser. In Skandinavien ist jeder Dritte arbeitslos; im Westeuropa jeder Fünfte. In Mittel- und Osteuropa ist die Lage noch schlechter.</p>	<p>1930 Frank Whittle ist das erste Strahltriebwerk patentieren. Der Planet Pluto wird entdeckt</p> <p>1931 Radioastronomie begründet.</p> <p>1932 Die Niederlande beendet die Trockenlegung der Zuidersee.</p> <p>1934 Erzeugung künstlicher Radioaktivität durch F. und I. Joliot-Curie.</p> <p>.../</p>

Kasten 2 : Zeittafel der europäischen Geschichte für den Zeitraum von 1918-1939		
Politik	Sozio-ökonomischer Bereich	Wissenschaft und Technik
<p>1935 Mussolini besetzt Libyen. Das Saarland fällt nach Volksabstimmung an Deutschland zurück. Nürnberger Gesetze gegen Juden verabschiedet.</p> <p>1936 Deutsche Truppen besetzen das entmilitarisierte Rheinland. General Metaxis wird Diktator in Griechenland. Beginn des Spanischen Bürgerkriegs</p> <p>1937 Deutsche und italienische Militärlieferung für Franco.</p> <p>1938 Deutsche Truppen besetzen Österreich; Anschluss. Deutsche Annexion des Sudetenlands. Reichskristallnacht in Deutschland; jüdische Geschäfte und Unternehmen werden angegriffen.</p> <p>1939 Molotow-Ribbentrop-Pakt (Nichtangriffspakt) zwischen Deutschland und der Sowjetunion. Aufteilung Polens. Deutschland besetzt den Rest der Tschechoslowakei und das Memelgebiet in Litauen. Nationalistische Kräfte erobern Barcelona und Madrid. Ende des Spanischen Bürgerkriegs. Italien besetzt Albanien. Mussolini und Hitler schließen den "Stahlpakt". Deutschland besetzt Polen. Großbritannien und Frankreich erklären Deutschland den Krieg. Russland besetzt Polen. Polen wird aufgeteilt. Russische Truppen besetzen Finnland.</p>	<p>1930-1939 Zu dieser Zeit geben Großbritannien, Skandinavien und die USA die Goldparität auf. Andere europäische Staaten folgen in den frühen 30er Jahren diesem Beispiel. Während dieser Zeit steigt die industrielle Produktion in der UdSSR im Vergleich zum restlichen Europa. Sozialdemokratische Bewegungen in Europa beginnen mit der Einführung der Wirtschaftsplannung. In den 30er Jahren erholen sich einige europäische Wirtschaften, z.B. Deutschland, Schweden, Zu dieser Zeit führen die meisten Länder, aufgrund der Erfahrungen der letzten fünf Jahre, soziale Maßnahmen ein: Grundrenten für ältere, Arbeitslosenversicherung; Arbeitsunfallversicherung. Einige Maßnahmen sind freiwillig; einige vom Staat finanziert. Trotzdem übersteigt die private Wohlfahrtshilfe die staatlichen Sozialausgaben bis in die 60er Jahre. Während dieses Jahrzehnts stabilisiert sich die Landflucht (1918 lebte die Mehrheit der Bevölkerung der industrialisierten Staaten bereits in Städten und Großstädten), aber die Städte beginnen in den 30er Jahren zu expandieren, Vororte entstehen und Pendlerzüge werden eingerichtet, um die Vororte anzuschließen.</p>	<p>1935 Erstes Radarsystem zur Ortung von Flugzeugen entwickelt. Charles Richter entwickelt eine Skala zur Messung von Erdbeben.</p> <p>1936 Alan Turing entwickelt die mathematische Theorie für Computer. Bau des ersten Prototyps eines Hubschraubers.</p> <p>1937 Whittle baut und testet den ersten Prototyp eines Strahltriebwerks. Erfindung von Nylon.</p> <p>1938 Der ungarische Erfinder L. Biro entwickelt den ersten Kugelschreiber.</p> <p>1939 Hahn und Strassmann entdecken die Spaltbarkeit des Atoms. Flug des ersten Düsenflugzeugs in Deutschland.</p>

Kasten 3: Vergleichende Vorgehensweise für den Unterricht über Faschismus

Faschismus: Was ist das?

Eine Ideologie des 20. Jahrhunderts, die nicht vor 1914 entsteht. Vertritt einen neuen, aggressiven nationalistischen und autoritären Staat und die „Wiedergeburt“ der Nation. Korporatistischer Wirtschaftsansatz. Betonung romantischer, mystischer Aspekte der Geschichte. Ziel ist die Mobilisierung der Volksmassen. Reichte in fast alle Lebensbereiche. Charismatische Führerschaft.

Wer fühlte sich angesprochen?

Menschen, die sich ausgegrenzt und ohnmächtig fühlten angesichts unpersönlicher Wirtschaftskräfte und Großunternehmen; die sich von der Regierung betrogen fühlten; die sich organisieren wollten; die Gewalt zur Erreichung ihrer Ziele für legitim hielten und eine neue Generation von Führern wollten, die nicht den alten Eliten entstammte.

Erneutes Auftreten im modernen Europa: Warum entstanden im 20. Jahrhundert in manchen Staaten rechtsgerichtete, neofaschistische Parteien und Neonazis? Ähnlichkeiten und Unterschiede.

Wie groß war die Verbreitung?

Abgesehen von Italien und Deutschland gab es weitere faschistische Parteien in Rumänien, Großbritannien, der Tschechoslowakei, Polen, den Niederlanden, Belgien, Frankreich. Die meisten hatten nur eine kleine Wählerschaft. Einige kollaborierten mit den Besatzungsmächten.

Faschistische Staaten oder Diktaturen?

Andere Diktatoren ergriffen in den 30er Jahren die Macht, die einige Merkmale der faschistischen Regime übernahmen, wie z.B. Franco in Spanien, Salazar in Portugal, Horthy in Ungarn, Metaxis in Griechenland, aber sich in gewissem Maße davor hielten, Massen zu mobilisieren.

Italien

Die Wurzeln der politischen Instabilität und der anti-parlamentarischen Haltung liegen bereits vor 1914. Allgemeine Unzufriedenheit mit den Friedensverhandlungen von 1919.

1919-21: Wirtschaftliche Probleme (hohe Arbeitslosigkeit, keine Arbeit für ehemalige Soldaten, steigende Inflation, Zorn über Kriegsgewinnler). **Politische und soziale Unruhen.** Streiks und die Biennio Rosso. **Politische Schwächen des Systems:** Korruption, Selbstzufriedenheit der Elite, Nord-Süd-Gefälle, Entstehen neuer kleiner Parteien durch PR. Schwierigkeiten bei der Gründung stabiler Regierungen. Die faschistische Partei entstand 1919 als linke Partei. Konnte bei den Wahlen keine Sitze erringen.

1921-25: Die Faschisten gewinnen 35 Sitze bei den Wahlen im Jahr 1921. Rechtsruck. Die Freien Demokraten sind nicht in der Lage, eine stabile Regierung zu bilden. Machtvakuum. Die Sozialisten rufen den Generalstreik aus. Faschistischer „Marsch auf Rom“. Der König weigert sich, den Notstand auszurufen, die Regierung tritt zurück, der König fordert Mussolini auf, eine Regierung zu bilden. Die Faschisten führen Änderungen des Wahlsystems ein. 1924 erhalten sie 65% der Stimmen und damit die absolute Mehrheit.

1925-39: Verbot anderer Parteien. Einparteiensaat. Gewerkschaften werden abgeschafft. Neuer korporatistischer Staat. Nach einem anfänglichen Wirtschaftsaufschwung kommt es zur Rezession; Verschlechterung durch den Börsen-Crash von 1929. Mitte der 30er Jahre gehören die Löhne in Italien zu den niedrigsten in ganz Europa.

1935 Eroberung Abessinians. 1936-39 militärische Unterstützung Francos. 1939 Pakt mit Hitler. .../

Kasten 3: Vergleichende Vorgehensweise für den Unterricht über Faschismus

Deutschland

Angesichts der bevorstehenden Niederlage dankt der Kaiser 1918 ab, eine bürgerliche Regierung wird gebildet und ein Waffenstillstand ausgehandelt. Später sahen viele Deutsche die Bedingungen des Friedensvertrags als zu hart an und machten die bürgerliche Regierung, nicht das alte Regime dafür und für die Niederlage verantwortlich; sogenannte Dolchstoß-Legende.

1919-24: Weimarer Republik. Wirtschaftliche Probleme: Hyperinflation, Zusammenbruch der Deutschen Mark. Tiefgreifende Auswirkungen bei Menschen mit festem Einkommen und Pensionen, bei ehemaligen Soldaten und bei der Mittelschicht. Links- und rechtsgerichtete politische Unruhen in München und Berlin. Das politische System findet in manchen Bevölkerungsschichten keine Unterstützung. 1919 in München Gründung der nationalsozialistischen Partei. Im November 1923 scheitert Hitlers Putschversuch in München.

1924-29: Erneute wirtschaftliche Stabilität. Die Nazis spielen während dieser Zeit nur eine unbedeutende Rolle. Sie erhalten bei den Wahlen 1928 nur 3% der Stimmen.

1929-39: Als sich die durch den Börsencrash 1929 verursachte Weltwirtschaftskrise verschlimmert, erhalten die Nazis mehr Zulauf. 1932 gibt es 6 Millionen Arbeitslose und es entwickelt sich Angst vor einer kommunistischen Revolution. Im Juli 1932 wird die NSDAP stärkste Partei im Reichstag.

Hitler bestreitet 1933 die Wahlen mit dem Ziel, das Parlament für vier Jahre zu suspendieren, um die innere Stabilität wiederherzustellen. Einparteienstaat errichtet. 1933 Gleichschaltung der Gewerkschaften. Hitler ernannt sich 1934 zum „Führer und Reichskanzler“. Vereidigung der Wehrmacht auf seine Person.

Zensur und Berufsverbote. Kontrolle der Jugendorganisationen, Verfolgung der Juden, Bau der Konzentrationslager.

Erneutes Auftreten im modernen Europa: Warum entstanden im 20. Jahrhundert in manchen Staaten rechtsgerichtete, neofaschistische Parteien und Neonazis? Ähnlichkeiten und Unterschiede.

Kasten 4: Der Zusammenbruch der Sowjetunion – eine umgekehrte Chronologie

Ereignisse in Mittel- und Osteuropa	Entwicklungen in der Sowjetunion (1991-85)
<p>März 1991: Die Regierungschefs der 15 Republiken vereinbaren die Gründung einer neuen Union.</p> <p>April 1991: Georgien erklärt seine Unabhängigkeit</p>	<p><i>Anatomie eines gescheiterten Putsches:</i></p> <p>Dez. 1991: Die Sowjetunion existiert nicht mehr. Russland, Weißrussland und die Ukraine bilden die Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS).</p> <p>25. Dez. 1991: Gorbatschow tritt als Präsident der Sowjetunion zurück.</p> <p>24. Aug. 1991: Gorbatschow tritt als Generalsekretär zurück und empfiehlt, das Zentralkomitee der Kommunistischen Partei aufzulösen.</p> <p>22. Aug. 1991: Gorbatschow kehrt nach Moskau zurück.</p> <p>21. Aug. 1991: Putschversuch bricht zusammen. Anführer werden verhaftet.</p> <p>20. Aug. 1991: Tausende versammeln sich zum Schutz vor dem Weißen Haus und errichten Barrikaden. Einige Truppenverbände schließen sich den Verteidigern an.</p> <p>19. Aug. 1991: Putschversuch durch ein selbst ernanntes Komitee, das den Notstand ausruft. Sie erklären, Gorbatschow sei krank. Der Gruppe gehören ehemalige Minister oder Mitarbeiter der Regierung Gorbatschows an. Panzer und Truppen erscheinen auf den Straßen. Jelzin entgeht nur knapp der Verhaftung und geht zum russischen Parlamentsgebäude (Weißes Haus). Er stellt sich gegen den Putschversuch, ruft einen Generalstreik aus und fordert die Bevölkerung zur Unterstützung auf.</p> <p>18. Aug. 1991: Gorbatschow erhält in seinem Urlaubsdomizil auf der Krim Besuch einer Abordnung, die ihn auffordert, den Notstand auszurufen. Er weigert sich und wird dort inhaftiert.</p> <p><i>Reform und Krise:</i></p> <p>Dez. 1990: Der sowjetische Außenminister tritt zurück mit dem Hinweis auf eine "nahe Diktatur".</p>

Kasten 4: Der Zusammenbruch der Sowjetunion – eine umgekehrte Chronologie

Ereignisse in Mittel- und Osteuropa	Entwicklungen in der Sowjetunion (1991-85)
<p>Ende 1990: Verhandlungen zwischen Gorbatschow und den baltischen Regierungschefs stagnieren..</p> <p>03. Okt. 1990: Vereinigung Deutschlands</p> <p>Herbst 1990: Militärverbände werden gegen nationalistische Gruppen in den baltischen Republiken eingesetzt, um den Zerfall der Sowjetunion zu stoppen.</p> <p>23. Aug. 1990: Die Ostberliner Volkskammer stimmt für die Vereinigung Deutschlands.</p> <p>18. März 1990: CDU gewinnt Wahl in Ostdeutschland</p> <p>11. März 1990: Das litauische Parlament erklärt die Unabhängigkeit Litauens. Moskau erklärt die Erklärung für ungültig.</p> <p>Frühjahr 1990: Die Parlamentswahlen in den Republiken stärken die nationalistischen Parteien.</p> <p>Anfang 1990: Forderungen nach Unabhängigkeit von verschiedenen Nationalitäten in der Sowjetunion. Die vehementesten Forderungen kommen aus den baltischen Staaten.</p> <p>25. Dez. 1989: Hinrichtung der Ceaucescus in Rumänien.</p> <p>Dez. 1989: Die kommunistische Regierung in der Tschechoslowakei bricht zusammen.</p> <p>Nov. 1989: Große anti-kommunistische Demonstrationen in der Tschechoslowakei. Regierungschef Erich Honecker tritt zurück. Reformer übernehmen die Macht im <i>Politbüro</i> der bulgarischen Kommunistischen Partei.</p>	<p>Herbst 1990: Gorbatschow scheut vor wirtschaftlichen Reformen zurück. Löst den Präsidenschaftsrat auf und fordert konservative Hardliner (KGB, Armee und Polizei) auf, einen Sicherheitsrat zu bilden.</p> <p>Sommer 1990: Gorbatschow und Jelzin arbeiten zusammen am „500-Tage-Plan“, um die Marktwirtschaft einzuführen.</p> <p>Juli 1990: Jelzin tritt aus der Kommunistischen Partei aus. Helmut Kohl und Gorbatschow treffen sich. Kohl stimmt einer Reduzierung der deutschen Truppen zu, Gorbatschow stimmt zu, die russischen Truppen aus Ostdeutschland abzuziehen.</p> <p>März 1990: Jelzin wird zum Präsidenten der Russischen Föderation gewählt.</p> <p>März 1990: Gorbatschow wird zum Präsidenten der Sowjetunion gewählt.</p> <p>Feb. 1990: 250.000 Menschen demonstrieren in Moskau gegen den Kommunismus.</p> <p>Okt. 1989: Gorbatschow besucht die DDR zum 40. Jahrestag. Er sagt den ostdeutschen Führern, dass die sowjetischen Truppen nicht zur Bekämpfung von Reformen eingesetzt werden.</p> <p>Die Präsidenten der USA und der Sowjetunion erklären offiziell das Ende des Kalten Krieges.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Kasten 4: Der Zusammenbruch der Sowjetunion – eine umgekehrte Chronologie

Ereignisse in Mittel- und Osteuropa	Entwicklungen in der Sowjetunion (1991-85)
<p>10 Nov. 1989: Fall der Berliner Mauer</p> <p>Herbst 1989: Viele junge Ostdeutsche verlassen über Ungarn und Österreich die DDR</p> <p>Aug. 1989: In Polen kommt eine nicht-kommunistische Regierung an die Macht.</p> <p>Aug. 1989: Am Jahrestag des Molotow-Ribbentrop-Paktes, mit dem der UdSSR die baltischen Staaten zugesprochen wurden, wird eine Menschenkette gebildet, die alle drei Republiken verbindet.</p> <p>Juni 1989: Freie Wahlen in Polen. Erfolg für Solidarnosc.</p> <p>März 1989: Ungarn öffnet seine Grenze nach Österreich.</p> <p>April 1989: Öffentliche Demonstrationen in Tiflis, der Hauptstadt Georgiens.</p> <p>Frühjahr 1989: Solidarnosc und die polnische Regierung treffen ein Abkommen; Solidarnosc wird wieder zugelassen.</p> <p>Herbst 1988: Estland ruft seine Unabhängigkeit als autonome Republik aus (der erste Staat innerhalb der UdSSR).</p> <p>Herbst 1987: große Demonstrationen in den baltischen Staaten</p> <p>Konflikt im Kaukasus zwischen christlichen Armeniern und muslimischen Aserbaidschanern.</p>	<p>März 1989: Demonstrationen in Moskau für Jelzin und die Radikalen.</p> <p>25. März 1989: Erste Sitzung des Volksdeputiertenkongresses. Wählt den Obersten Sowjet. Mehrheitlich konservativ. Ausschluss von Jelzin und den Radikalen.</p> <p>März 1989: Sowjetische Truppen abkommandiert, um die kommunistische Regierung in Georgien zu unterstützen.</p> <p>Feb. 1989: Die letzten sowjetischen Truppen verlassen Afghanistan.</p> <p>Dez. 1989: Die Sowjetunion gibt die Brezhnew-Doktrin auf.</p> <p>Gorbatschow spricht vor der UNO. Kündigt umfassende Reduzierung der sowjetischen Streitkräfte an.</p> <p>März 1988: Sowjetische Armee beginnt mit dem Rückzug aus Afghanistan.</p> <p>Dez. 1987: Abkommen zwischen Washington und Moskau über die Vernichtung der nuklearen Mittel- und Kurzstreckenraketen.</p> <p>Okt. 1987: Offener Konflikt zwischen Jelzin und Gorbatschow, nachdem Jelzin erklärt, vom Politbüro zurücktreten zu wollen.</p> <p>Wirtschaftliche Probleme im Jahr 1987. Steigende Inflation, erfolglose Maßnahmen zur Steigerung der Effizienz von staatlichen Unternehmen. .../</p>

Kasten 4: Der Zusammenbruch der Sowjetunion – eine umgekehrte Chronologie

Ereignisse in Mittel- und Osteuropa	Entwicklungen in der Sowjetunion (1991-85)
	<p>Oct. 1986: Reykjavik-Gipfel; Gorbatschow schlägt die Vernichtung aller Nuklearwaffen vor, wenn Reagan die Star Wars-Pläne aufgibt. Reagan lehnt diesen Vorschlag ab.</p> <p>April 1986: Explosion im Kernreaktor in Tschernobyl. Radioaktiver Fallout in der Sowjetunion, Skandinavien und in Westeuropa. Rückschlag für die sowjetische Wirtschaft.</p> <p>Gorbatschow ersetzt zwei Drittel der Führungsspitzen in der Kommunistischen Partei und führt weitere politische Reformen durch.</p> <p>April 1985: Gorbatschow stellt dem Zentralkomitee seinen Entwurf von der Perestroika (Neuordnung und Reformierung der Wirtschaft) und Glasnost, d.h., eine größere wirtschaftliche Offenheit, vor.</p> <p>März 1985: Michael Gorbatschow wird zum Generalsekretär der Kommunistischen Partei gewählt.</p> <p>Welches „Erbe“ trat er an?</p> <ul style="list-style-type: none"> • die sowjetische Wirtschaft in der Krise • die Sowjetunion kämpft einen verheerenden Krieg in Afghanistan • Abrüstungsgespräche und beginnt ein neues Wettstreiten mit der Sowjetunion. • Wachsende Unzufriedenheit mit dem Kommunismus in Mittel- und Osteuropa.

Kasten 5: Der Zusammenbruch der Kriegsallianz zwischen der Sowjetunion, den USA und Großbritannien und die Entstehung des Kalten Krieges

I. Die Wurzeln des gegenseitigen Misstrauens

Nach dem Waffenstillstand im Jahr 1918 belassen die Alliierten deutsche Truppen als Besatzung in den östlichen und baltischen Territorien.

1919 Intervention des Westens in den russischen Bürgerkrieg zugunsten der Weißen.

Lenin spricht sich für die Weltrevolution aus. Ideologische Differenzen und gegenseitiges Misstrauen in den 20er und 30er Jahren.

1939 Nichtangriffspakt zwischen Nazideutschland und der Sowjetunion.

Stalin ist überzeugt, dass die Alliierten mit der Eröffnung einer zweiten westlichen Front zögern in der Hoffnung, dass das Dritte Reich und die UdSSR einander zerstören werden.

II. Sowjetische Wahrnehmung

Die sowjetische Führung ist besorgt über die zukünftige Sicherheit der UdSSR.

Sie will sicherstellen, dass die Nachbarstaaten entweder freundlich gesinnt sind oder nicht unter dem Einfluss der USA stehen.

Bei einem weiteren Angriff auf die Sowjetunion geht sie davon aus, dass dieser über Polen und andere mittel- und osteuropäische Staaten erfolgen würde.

Die Sowjetunion betrachtet die Handlungen der USA als Aggression, potenzielle Bedrohung und den Versuch, eine weltweite politische und wirtschaftliche Vormachtstellung herzustellen.

III. Westliche Wahrnehmung

Nach 1945 betrachten viele Menschen in den USA und in Westeuropa die Ausbreitung des Kommunismus und des sowjetischen Einflusses in Mittel- und Osteuropa und die Aktivitäten der örtlichen kommunistischen Parteien in Westeuropa als Beweis für die expansionistische Außenpolitik der UdSSR und das Festhalten an der Weltrevolution. Die USA reagiert darauf mit ihrer Strategie der Eindämmung der UdSSR, die bis in die späten 80er Jahre fortgesetzt wird.

Die globale Ausbreitung des Kommunismus wird auch als Bedrohung amerikanischer Wirtschaftsinteressen betrachtet, so z. B. im Hinblick auf die Sicherstellung der Versorgung mit den wichtigsten Rohstoffen, die Erhaltung ausländischer Märkte für US-amerikanische Produkte und die Vermeidung einer Wirtschaftsdepression wie der zwischen den beiden Weltkriegen.

Der sowjetische Besitz von Atombomben beeinflusst die Haltung der USA. Die USA ging davon aus, dass die UdSSR 20 Jahre und nicht nur 5 Jahre benötigen würde, um gleichzuziehen. .../

Kasten 5: Der Zusammenbruch der Kriegesallianz zwischen der Sowjetunion, den USA und Großbritannien und die Entstehung des Kalten Krieges

IV. Chronik der wichtigsten Ereignisse von 1943-1955

- 1943: Angespante Gespräche zwischen der UdSSR und den Westalliierten über die Zukunft Polens und die Besetzung Deutschlands.
- 1944: 300.000 Polen werden beim Warschauer Aufstand durch die Deutsche Wehrmacht getötet, während die Rote Armee, die sich bereits auf polnischem Gebiet befindet, nicht eingreift.
- 1944-45: Die UdSSR wird von der Besetzung Italiens und der Auflösung seiner Herrschaftsgebiete ausgeschlossen.
- Feb. 1945: Jalta-Konferenz der Alliierten. Absprache zu den Besetzungszonen für das besiegte Deutschland. Im Mittelpunkt der Gespräche steht die Zukunft Polens. Übereinkunft, dass die zu bildenden Übergangsregierungen in den befreiten Staaten Vertreter aller demokratischen Kräfte in der Bevölkerung enthalten sollen.
- Aug. 1945: Konferenz von Potsdam. Der vor kurzem gewählte Präsident Truman informiert die anderen Alliierten, dass die USA über die Atombombe verfügen. Die UdSSR will an der Verwaltung des industriellen Ruhrgebiets in Deutschland und der Besetzung Japans beteiligt werden. Beide Anliegen werden von der USA abgelehnt. Die Westalliierten verlangen größere Einflussnahme in Osteuropa. Dies wird von Stalin abgelehnt.
- 1945: Nach der Niederlage Japans wird Korea von der Sowjetunion und US-Truppen besetzt, die das Land entlang des 38. Breitengrads teilen.
- 1946-49: Bürgerkrieg in Griechenland zwischen den Monarchisten, die vom Westen unterstützt werden, und den griechischen Kommunisten, die von der UdSSR, Jugoslawien und Bulgarien unterstützt werden.
- 1945-48: Entstehen eines kommunistischen Machtbereichs durch Wahlen oder Machtübernahmen in Mittel- und Osteuropa.
- März 1945: Sowjetische Truppen immer noch in Nordpersien (Iran). USA reicht bei den Vereinten Nationen Beschwerde ein. Stalin zieht seine Truppen ab.
- Aug. 1946: Die sowjetische Marine verlangt Marinestützpunkte am Schwarzen Meer. Die Türkei fühlt sich bedroht. Die USA schickt Kriegsschiffe und drohen mit Gewalt, falls die UdSSR auf ihren Plänen beharren sollte.
- Jan. 1947: Die Regierungen Großbritanniens und der USA legen ihre Besetzungszonen in Deutschland zu einer Verwaltungseinheit zusammen.
- 1946-47: Wirtschaftskrise in großen Teilen Europas: Lebensmittelknappheit, Millionen Flüchtlinge, hohe Arbeitslosigkeit. Politische und soziale Unruhen.
- März 1947: Der US-Präsident verkündet die Truman-Doktrin. Die US-Regierung stellt den Marshall-Plan vor, der Wirtschaftshilfen für die europäischen Staaten vorsieht. Polen und die Tschechoslowakei bewerben sich. Die UdSSR befiehlt die Rücknahme der Anträge.

.../

Kasten 5: Der Zusammenbruch der Kriegsallianz zwischen der Sowjetunion, den USA und Großbritannien und die Entstehung des Kalten Krieges

Juni 1948.	Der Westen führt in Westdeutschland eine neue Währung ein. Stalin betrachtet dies als weiteren Schritt zur Teilung Deutschlands.
23. Juni 1948:	Sowjetische Truppen blockieren alle Straßen und Eisenbahnverbindungen nach Berlin.
Juni 1948:	Die Westalliierten installieren die Luftbrücke nach Berlin.
April 1949:	Gründung der NATO.
Mai 1949.	Die UdSSR gibt die Berlinblockade auf. Im Westen wird ein neuer Staat, die Bundesrepublik Deutschland, gegründet.
1949:	Die UdSSR gründet als Alternative zum Marshall-Plan den COMECON (RWG = Rat zur gegenseitigen Wirtschaftshilfe für kommunistische Staaten).
Sept. 1949:	Die UdSSR verkündet den Besitz einer eigenen Atombombe.
Okt. 1949:	Im Osten wird ein zweiter Staat, die Deutsche Demokratische Republik, gegründet.
Juni 1950:	Nordkorea fällt in den Süden ein. UN-Truppen (hauptsächlich US-Truppen) treiben sie zurück über die Grenze. Danach Gegenangriff durch kommunistische chinesische Streitkräfte.
Juni 1951:	Die Verhandlungen zu Korea beginnen.
Nov. 1952:	Die USA zünden die erste Wasserstoffbombe.
Aug. 1953:	Die UdSSR zünden ihre erste Wasserstoffbombe.
1953:	Die alte Grenze zwischen Nord- und Südkorea wird wiederhergestellt.
1955:	Westdeutschland wird Mitglied der NATO. Die Sowjetunion gründet den Warschauer Pakt.

Schlüsselfragen für Diskussionen

- Warum war in den letzten Phasen des Krieges die Zukunft Polens zentraler Bestandteil der Verhandlungen zwischen den drei Alliierten?
- War die Außenpolitik der Sowjetunion in der Zeit von 1943-1955 defensiv oder zielte sie auf die kommunistische Weltherrschaft ab?
- In welchem Ausmaß war die US-Außenpolitik in dieser Zeit auf die Eindämmung der Sowjetunion ausgerichtet und in welchem Ausmaß auf die Ausdehnung ihres eigenen Einflussgebietes?
- Auf der Grundlage der hier aufgeführten Informationen und weiterer Kenntnisse, in welcher Weise beeinflussten die Persönlichkeiten der Hauptprotagonisten, insbesondere Stalins und Trumans, die Entwicklung der Beziehungen zwischen der UdSSR und dem Westen?

Kasten 6: Belege in den Primärquellen für das wachsende Misstrauen zwischen den ehemaligen Alliierten in der Nachkriegszeit

Telegramm von Winston Churchill an US-Präsident Truman vom 12.5.1945

Ich habe mich stets für die Freundschaft mit Russland eingesetzt, aber wie Sie bin ich sehr besorgt über die russischen Fehlinterpretationen der Entscheidungen von Jalta, der Haltung zu Polen, seiner überwältigenden Einflussnahme auf dem Balkan, außer Griechenland, die Schwierigkeiten, die Russland uns in Bezug auf Wien machen, die Kombination der russischen Macht und der Territorien unter ihrer Kontrolle oder Besatzung, in Verbindung mit den kommunistischen Verhalten in vielen Staaten, und vor allem ihrer Fähigkeit, über einen langen Zeitraum große Truppenverbände einzusetzen. Wie wird die Lage in einem oder in zwei Jahren aussehen, wenn die britischen und amerikanischen Truppen reduziert wurden, und Russland sich entscheidet, zwei oder dreihundert Divisionen im aktiven Dienst zu halten?

Stalins Rechtfertigung der sowjetischen Außenpolitik im März 1946

Man darf nicht vergessen, dass Deutschland die UdSSR über Finnland, Polen, Rumänien, Bulgarien und Ungarn angegriffen hat. Die Deutschen konnten einfallen, weil diese Staaten Regierungen hatten, die der UdSSR feindlich gesinnt waren. Dies führte zu sowjetischen Verlusten, die um ein Vielfaches höher waren als die der Briten und Amerikaner zusammen. Einige mögen die ungeheuerlichen Opfer des sowjetischen Volkes vergessen können, aber die Sowjetunion kann dies nicht. Was ist also so erstaunlich an der Tatsache, dass die Sowjetunion, in Sorge um ihre zukünftige Sicherheit, sich darum bemüht, dass in diesen Staaten Regierungen entstehen, die der Sowjetunion loyal verbunden sind? Wie kann jemand, der noch im Vollbesitz seiner geistigen Kräfte ist, diese friedlichen Wünsche der Sowjetunion als expansionistische Tendenzen auslegen?

Am 12.3.1947 stellt US-Präsident Truman dem US-Kongress die „Truman-Doktrin“ vor

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Weltgeschichte muss sich fast jede Nation zwischen alternativen Lebensweisen entscheiden. Eine gründet sich auf dem Willen der Mehrheit und zeichnet sich durch freie Institutionen, eine repräsentative Regierung, freie Wahlen, Garantien für persönliche Freiheit, Redefreiheit, Religionsfreiheit und Freiheit vor politischer Unterdrückung aus. Die zweite Lebensweise gründet sich auf den Willen einer Minderheit, die der Mehrheit gewaltsam aufgezwungen wird. Sie stützt sich auf Terror und Unterdrückung, Kontrolle von Presse und Funk, festgelegte Wahlen und die Unterdrückung persönlicher Freiheit. Ich bin der Überzeugung, dass es die Politik der USA sein muss, die Völker zu unterstützen, die sich der beabsichtigten Unterwerfung durch bewaffnete Minderheiten oder dem Druck von außen widersetzen. Ich denke, wir müssen diesen Völkern helfen, ihr Schicksal in die eigenen Hände zu nehmen.

Andrej Zhdanov, der sowjetische Vertreter bei der Kominform-Konferenz im September 1947, greift die US-amerikanische Außenpolitik an

Die Truman-Doktrin und der Marshall-Plan sind Teil des amerikanischen Plans, Europa zu versklaven. Die USA haben einen Angriff auf die Grundprinzipien jeder Nation gestartet, die ihre eigenen Angelegenheiten regeln will. Im Vergleich dazu hält die Sowjetunion unermüdlich an dem Prinzip der wahren Gleichheit und Unabhängigkeit unter den Nationen fest, wie groß diese Nationen auch sein mögen. Die Sowjetunion wird nichts unversucht lassen, um sicherzustellen, dass der Marshall-Plan scheitert. Die kommunistischen Parteien in Frankreich, Italien, Großbritannien und anderen Staaten spielen diesbezüglich eine Rolle.

Kasten 7: Der Abwärtstrend der Wirtschaftsrezession

Mitte der 20er Jahre war das Radio immer noch eine Neuerung und jeder wollte eines besitzen. Zwei amerikanische Elektroingenieure gründeten ihr eigenes Unternehmen, um Radios herzustellen. Sie nahmen dafür bei einer Bank ein Darlehen auf.

Sie waren sehr erfolgreich. Sie waren nicht in der Lage, die Nachfrage zu befriedigen. Sie stellten weitere Arbeiter ein und benötigten für den Bau einer größeren Fabrik weiteres Kapital. Sie erhöhten ihr Darlehen bei der Bank. Sie verkauften auch Anteile ihres Unternehmens an der New Yorker Aktienbörse (Wall Street).

Viele Menschen kauften die Aktien. Die Produktion von Radios stieg an, die Unternehmensgewinne stiegen und die Aktionäre erhielten auf ihre Investitionen hohe Gewinne. Andere Unternehmen, die Radios herstellten, waren ebenfalls sehr erfolgreich.

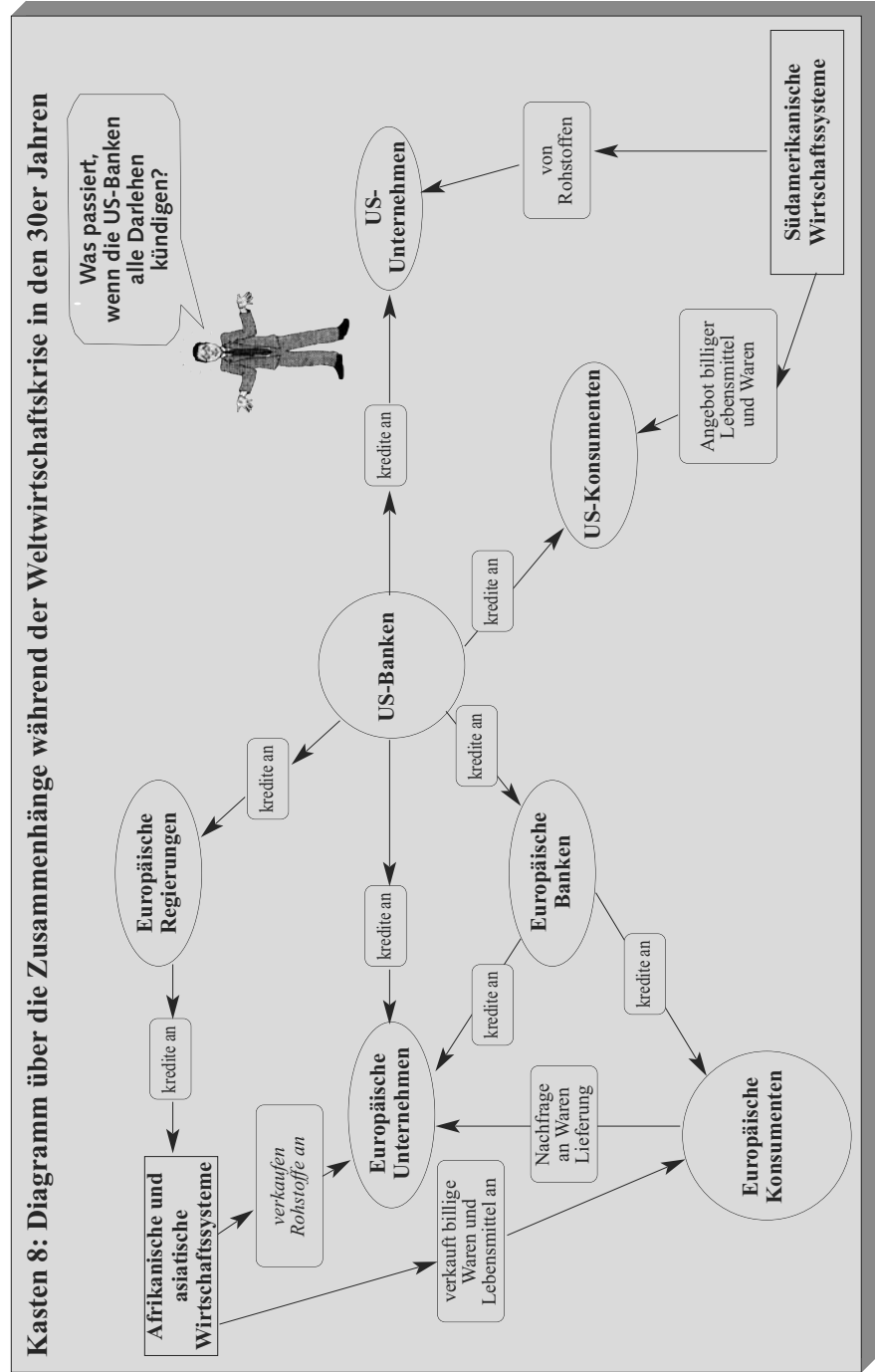
Nach einer Weile stellte das Unternehmen fest, dass der Verkauf von Radios stagnierte. Die meisten Menschen wollten nur ein Radio. Das Unternehmen brachte neue Modelle heraus, um die Menschen zum Kauf eines zweiten oder dritten Radios zu bewegen.

Die Verkäufe stiegen erneut für einige Zeit, fielen dann aber wieder. Die Zeiten wurden schwierig und die Menschen kauften nur die lebensnotwendigen Dinge, keine „Luxusgüter“. Das Unternehmen baute Stellen ab.

Die Gewinne waren gesunken, der Wert der Unternehmensaktien fielen und einige Aktionäre begannen, ihre Aktien zu verkaufen, bevor sie Verluste machten. Dies führte zu einer Panik, noch mehr Aktionäre verkauften und der Preis der Aktien fiel und fiel.

Die Bank, die den Eigentümern das Geld für die Firmengründung gegeben hatte, kündigte das Darlehen. Das Unternehmen konnte seine Schulden nicht bezahlen und ging in Konkurs. Alle Arbeiter wurden arbeitslos. Die Aktionäre, die Geld aufgenommen hatten, um in die Firma zu investieren, waren ebenfalls finanziell ruiniert.

Stell Dir nun vor, dass dies in der Zeit von 1928-31 in Tausenden von Unternehmen in der ganzen USA und in Europa geschah, die unterschiedliche Produkte herstellten.



KAPITEL 4

BEHANDLUNG AUSGEWÄHLTER THEMENBEREICHE

Einige Geschichtscurricula für Schüler des Sekundarbereichs sind thematisch gegliedert.¹ Dies geschieht aus folgenden Gründen:

- Themenbereiche, Probleme und Prozesse können über eine begrenzte Zahl von „Fallstudien“ analysiert werden, was ein umfassendes historisches Erarbeiten erlaubt;
- Im Gegensatz zu einem vergleichenden Ansatz bietet der thematische Ansatz für den Geschichtsunterricht ein gewisses Maß an Kohärenz. Mit anderen Worten, ein Schwerpunkt auf Themenbereiche oder Probleme erlaubt dem Geschichtslehrer und den Schülern, gemeinsame oder abweichende Muster leichter zu identifizieren, als dies bei einem vergleichenden Ansatz zur gesamten historischen Periode der Fall wäre;
- Wenn eine der Hauptaufgaben des Curriculum darin besteht, den Schülern die Gegenwart verstehen zu helfen, kann dies ein nützlicher Rahmen sein. Er bietet dem Lehrer Gelegenheit, einen längeren Zeitraum zu behandeln, als dies bei einem konventionellen chronologischen Lehrplan der Fall wäre, da dieser häufig in willkürlich festgelegte Perioden unterteilt ist. Es wird somit möglich, die Wurzeln heutiger Ereignisse über mehrere Jahrhunderte zurückzuverfolgen und die Prozesse von Kontinuität und Wandel besser zu verstehen;
- Die thematische Gliederung ist auch im Vergleich zu der konventionellen chronologischen Gliederung besser geeignet, die Schüler in historische Methoden einzuführen. Es steht mehr Zeit für die Analyse von Quelldokumenten, für alternative historische Interpretationen, für die Sammlung, Klassifizierung, Strukturierung und Untersuchung historischer Belege sowie für die Anwendung der wichtigsten analytischen Konzepte von Historikern zur Verfügung.

Die potenzielle Stärke dieses thematischen Ansatzes liegt darin, dass sie die Betrachtung der Dynamiken historischer Prozesse, d.h., der Faktoren, die zu

1. Der erste Teil dieses Kapitels bezieht sich auf eine andere Veröffentlichung des Autors. Siehe R. Stradling, *The European content of the school history curriculum*, Europarat, Strassburg, 1995, S. 28-30.

einer bestimmten Zeit zum Wandel oder zur Kontinuität beigetragen haben und der Spannungen zwischen diesen beiden, sowie langfristiger Entwicklungsmuster ermöglichen, die durch häufig willkürlich festgelegte Perioden chronologischer Gliederungen überschritten werden. Er geht in die Tiefe und nicht in die Breite. Andererseits verleihen Kritiker dieses Ansatzes der Sorge Ausdruck, diese Vorgehensweise trage nicht in ausreichender Weise zur Entwicklung eines Gefühls für die zeitlichen und historischen Perspektiven bei und es bestünde die Gefahr, ohne erkennbare Zusammenhänge von einem Themenbereich zum nächsten zu wechseln und den Schülern somit nur Bruchstücke der Geschichte zu vermitteln. Vieles hängt davon ab, wie der Lehrer und die Unterrichtsmaterialien Themenbereiche miteinander verbinden, um diese „Atomisierung“ zu verhindern.

Dieses Handbuch ist nicht nur ein Produkt des Europarat-Projektes „Lernen und Lehren der Geschichte Europas des 20. Jahrhunderts“. Zusätzlich wurde eine Reihe von Unterrichtseinheiten erstellt, bei denen der Schwerpunkt jeweils auf einen bestimmten historischen Themenbereich liegt: Nationalismus, Migration, Frauen in Europa, Holocaust und das Kino im 20. Jahrhundert.

Diese Einheiten bieten nicht nur Ressourcen, Stundenpläne, Vorschläge für Lernaktivitäten und Ideen zur Bewertung des Lernens zu diesen speziellen Themenbereichen; sie können von den Geschichtslehrern auch als Beispiele verwendet werden, um eigene Vorgehensweisen bei anderen historischen Themenbereichen zu entwickeln. In diesem Handbuch geht es mir vor allem um zwei Dinge: erstens, hervorzuheben, was der Schüler durch die Untersuchung einiger bedeutender Themenbereiche über die Geschichte des 20. Jahrhunderts lernen kann, und zweitens, Wege aufzuzeigen, wie einige dieser Themenbereiche in die Curricula aufgenommen werden können, die sich vor allem auf Themen konzentrieren, die als allgemeine chronologische Abfolge gelehrt werden.

Der Unterricht zu Themenbereichen des 20. Jahrhunderts kann mindestens vier Beiträge zur Entwicklung des historischen Verständnisses der Schüler leisten. Erstens kann der Schüler über die Themenbereiche die Trends und Muster erkennen, die sich im Laufe der Zeit in Europa zu einem bestimmten Zeitpunkt herausgebildet haben. Damit helfen die Themenbereiche dem Schüler, über die bloße Beschreibung hinauszugehen und zu analysieren, zu vergleichen und gegenüberzustellen.

Zweitens beinhalten Themenbereiche wichtige Ideen, die eine bestimmte Zeitperiode geprägt haben. Niemand kann ernsthaft behaupten, die Gesamtgeschichte dieses Jahrhunderts zu verstehen, ohne Kenntnisse der wichtigsten Ideologien des Jahrhunderts zu haben, wie z. B. Liberalismus, Sozialismus, Kommunismus, das Prinzip der freien Märkte im Kapitalismus sowie ihren jeweiligen Einfluss auf die Ereignisse des 20. Jahrhunderts. Man

kann jedoch auch den Einfluss anderer grundlegender Ideen auf den politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich erkennen. So hat

z. B. die Idee der Selbstbestimmung der Völker einen großen Einfluss auf das gesamte Jahrhundert genommen. Sie fand ihren Niederschlag in Friedensabkommen und in der Außenpolitik einiger Großmächte und war Grundlage internationaler Institutionen, z.B. des Völkerbunds und der Vereinten Nationen. Gleichzeitig war der Gedanke, dass dies ein unveräußerliches Recht aller Völker ist, eine Hauptursache für Konflikte über das ganze Jahrhundert hinweg, sowohl in Europa als auch weltweit. Andere Ideen, die ebenfalls das Jahrhundert geprägt haben, beinhalten Modernisierung, politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit, die Idee, dass der Staat eine Grundversorgung seiner Bürger sicherstellen muss, die Idee, dass es bestimmte universelle Menschenrechte gibt, die durch die nationale Gesetzgebung geschützt und gegebenenfalls durch internationale Aktionen durchgesetzt werden müssen, die Idee, dass der Fortschritt unauflöslich mit der technischen Entwicklung verknüpft ist, usw.

Zusätzlich verleihen Themenbereiche, wie ein Historiker es formuliert hat, „einer Epoche Einheit“.¹ Diese Vorstellung ist uns nicht fremd, wenn wir uns die Geschichte früherer Epochen anschauen. Neben der Chronologie von Königen, Kaisern, Invasionen, Kriegen und Erbfolgestreitigkeiten untersuchen wir auch allgemeine Themen wie Feudalismus, die Renaissance, die Reformation, die Aufklärung und das Revolutionszeitalter. Die Themenbereiche verkörpern ein jeweiliges Zeitalter. Das 20. Jahrhundert stellt ein Zeitalter vieler bedeutender Wandlungen dar, was viele der für die Lehrpläne und Curricula Verantwortlichen oder Schulbuchautoren dazu veranlasst hat, das Jahrhundert häufig in relativ kurze Zeitabschnitte zu unterteilen und sich auf wichtige Ereignisse und Entwicklungen in diesen Zeitabschnitten zu konzentrieren. Dabei handeln gerade die Themenbereiche, die in der Tat dem Studium des 20. Jahrhunderts Einheit verleihen, von Wandel, Unsicherheit, der vorläufigen Natur von Strukturen und Grenzen sowie dem Tempo, mit der traditionellen Arbeitsweisen verschwinden.

Schließlich verhilft die Untersuchung dieser Themenbereiche zu einer deutlichen Fokussierung der Kräfte, die das Jahrhundert geformt haben, etwas, was zwar nicht unmöglich, aber doch sehr schwierig ist, wenn man sich lediglich an die chronologische Abfolge von Themen und Ereignissen hält.

Im Hinblick auf die wichtigsten Themenbereiche des 20. Jahrhunderts hat dies Auswirkungen auf den Unterrichtsaufbau und die Lehrmethoden. Es

1. Ludmilla Jordanova, *History in practice*, (Geschichte in der Praxis) Arnold, London, 2000, S. 134.

müssen Wege gefunden werden, um sicherzustellen, dass der Schüler die Möglichkeit erhält:

- die wichtigsten Änderungen aufzuzeigen, die sich über einen längeren Zeitraum vollzogen haben;
- zu prüfen, ob diese Trends allgemein oder länder- oder gebietsspezifisch waren;
- Muster und Trends zu identifizieren und verschiedene Formen zu erkennen (z. B. einer nationalistischen Bewegung, von Migrationen, politischer Zusammenarbeit, etc.);
- die politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Faktoren und Bedingungen aufzuspüren, die diesen Mustern und Trends zugrunde liegen;
- die direkten und indirekten Folgen auf das Leben eines Volkes zu untersuchen;
- die sich im Laufe der Zeit verändernde Wahrnehmung dieser Phänomene durch die Menschen und ihre Gedanken zu diesen Phänomenen zu erkennen und die Untersuchung, was uns dieser Themenbereich über das Leben im 20. Jahrhundert lehrt.

Nehmen wir z.B. ein Thema, das für die Untersuchung der europäischen Gegenwartsgeschichte oder aktueller Politik von besonderer Relevanz zu sein scheint – den Nationalismus. Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts sind Nationalismus und Fragen zur nationalen Identität in vielfacher Weise erneut aufgetreten.

Erstens gibt es in einigen Regionen Westeuropas bei denjenigen kleinen Nationen und Völkern, die für eine lange Zeit Teile größerer Nationen gewesen sind, wie z. B. Frankreichs, Spaniens, Großbritanniens und Italiens, eine kulturelle Renaissance (in Sprache, Musik, Literatur, Traditionen und Erbe). In den meisten Fällen waren kulturelle Bewegungen Ausgangspunkt für politische Bewegungen, die ein gewisses Maß an politischer Autonomie und Selbstbestimmung verlangten. In einigen Fällen waren diese politischen Bewegungen pluralistisch und spiegelten das gesamte Spektrum politischer Standpunkte und Ideologien wider. Manchmal entstanden aber auch spezifisch nationalistische Parteien, wie z. B. die Plaid Cymru in Wales und die Scottish National Party in Schottland. In der Regel zeigen diese Gruppierungen die Tendenz zu einem bürgerlichen Nationalismus, nicht zu einem ethnischen Nationalismus, wobei der bürgerliche Nationalismus die Staatsangehörigkeit in einem neu gegründeten unabhängigen Staat vom Wohnort und von der Verbundenheit und nicht von Abstammung und Blutlinie abhängig macht, was oftmals die Tatsache widerspiegelt, dass diese Nationen ethnisch, sprachlich und religiös sehr unterschiedlich sind. In einigen Fällen haben sich die politischen Bewegungen in zwei Lager

gespalten. Die eine Hälfte versucht, die Autonomie durch politische Maßnahmen zu erreichen, während die andere Hälfte, wie die ETA im Baskenland oder die IRA in Nordirland sich für direkte Aktionen und Gewalt entschieden haben.

Zweitens entstanden in einigen westeuropäischen Staaten nationalistische und neo-nationalistische Organisationen, dazu zählen Österreich, Belgien, Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien, die rassistische und fremdenfeindliche Haltungen in der Bevölkerung als Reaktion auf die Zuwanderung ausländischer Arbeiter, Flüchtlinge und Immigranten aus den ehemaligen Kolonien mobilisieren wollen.

Drittens entwickelten sich seit 1945 in einigen der ehemaligen europäischen Kolonien in Nordafrika und im Nahen Osten komplexe Mischungen vielfältiger Identitäten. Politische Führer sprechen, abhängig von ihrer politischen Ausrichtung und den Umständen, verschiedene Identitäten an, um die Menschen zu mobilisieren, z. B. ethnischer und säkularer Nationalismus, bürgerlicher Nationalismus, Islam, panarabischer Nationalismus oder Panafrikanismus.

Die vierte Form des Nationalismus am Ende des 20. Jahrhunderts findet man in den meisten post-kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas. Westliche Beobachter haben rasch erkannt, dass die Nationalismustheorie, die sie in der Regel den Entwicklungen und sozialen Bewegungen im Westen zugrunde legten, nicht gleichermaßen anwendbar sind auf die komplexe ethnisch-politische Mischung, die in Osteuropa existiert, wo in denselben Gebieten widerstreitende Formen von Nationalismus um die Unterstützung breiter Bevölkerungsschichten kämpfen, d. h., ein Staatsnationalismus oder staatschaffender Nationalismus, um die Bevölkerung innerhalb eines bestimmten Territoriums in der Unterstützung eines erst vor kurzem unabhängig gewordenen demokratischen Regimes zu einen. Dabei treten sie einerseits mit einem Nationalismus in Konkurrenz, der seinen Ursprung in der Unzufriedenheit jener hat, die die Richtung oder den Umfang des politischen Wandels fürchten, und andererseits mit einer Vielzahl ethnischer Nationalisten, die ebenfalls in diesem Gebiet lebt und die ihren Ursprung in den Vorstellungen, Ängsten und Loyalitäten der nationalen, sprachlichen und religiösen Minderheiten findet.

Wenn eine Zielsetzung des Geschichtsunterrichtes darin besteht, den Schülern beim Verstehen der Gegenwart zu helfen, dann spricht sehr viel dafür, dass auch der Nationalismus am Ende des 20. Jahrhunderts elementarer Bestandteil eines modernen Geschichtscurriculum wird. Es ist aber auch wichtig, das Verständnis der Schüler zu fördern für:

- die Komplexität der Situation (wenn sie das erneute Aufkommen des Entstehen von Nationalismus in West- oder Osteuropa untersuchen);

- die vielfältigen Formen des Nationalismus im späten 20. Jahrhundert als Reaktion auf die lokalen Gegebenheiten und Trends;
- die Grundlage für die Anziehungskraft, die die verschiedenen nationalistischen Bewegungen auf bestimmte Bevölkerungsschichten ausüben;
- die allgemeinen sozialen und politischen Faktoren, die zu den Bedingungen geführt haben, unter denen die nationalistischen Bewegungen Unterstützung mobilisieren können.

Es mag notwendig sein, die Schüler mit einer detaillierten Beschreibung einer Serie von Ereignissen auszustatten (z. B. der Tod Titos im Jahr 1981 bis zur heutigen Situation auf dem Staatsgebiet des früheren Jugoslawien), aber sie reicht nicht aus, damit die Schüler verstehen, was dort geschehen ist. Hier ist sowohl Beschreibung als auch Analyse notwendig. Konzepte wie z. B. Nationalismus (oder Revolution, Demokratie, wirtschaftliche Entwicklung, etc.) sind eindrucksvolle Instrumente zur Analyse. Sie helfen bei der Identifizierung der verschiedenen Informationen, nach denen wir suchen müssen, und bei der Einordnung der Beweise, sobald wir diese erarbeitet haben, und sie helfen uns, allgemeine Rückschlüsse zu ziehen und die Grenzen unserer Verallgemeinerung zu sehen. Dafür ist es jedoch notwendig, Vergleiche anzustellen. Wir müssen zeitliche und räumliche Vergleiche herstellen (im Vorangegangenen bereits als vertikale und horizontale Perspektive beschrieben). In Westeuropa sind die Vorstellungen der Menschen zum Nationalismus stark beeinflusst durch die Erscheinungen des Faschismus und Nationalsozialismus in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen. Während einige Aspekte dieser speziellen Auffassung zutreffend sein mögen, wie z. B. ethnische Konflikte und „ethnische Säuberungen“, trägt sie nicht zum Verständnis anderer Aspekte der Entwicklungen bei, die heute vielerorts in Osteuropa zu sehen sind.

Wie kann diese vergleichende Analyse gefördert werden, wenn die Zeit begrenzt und der Geschichtslehrer durch die Anforderungen des Lehrplans unter Druck steht, da dieser inhaltsreich und als chronologische Abfolge aufgebaut ist? Zumindest muss der Lehrer ausreichend über die europäische und globale Geschichte informiert sein, um in der Lage zu sein, zu einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Entwicklung vergleichendes Material in den Unterricht einbringen zu können. Ein Beispiel: Die Ereignisse im Land X weisen einige Ähnlichkeiten mit Ereignissen in den Ländern Y und Z auf, aber es gibt auch einige bedeutende Unterschiede. Oder: Obwohl die 1992 im Land X entstandene nationalistische Bewegung oberflächlich betrachtet Ähnlichkeit mit der nationalistischen Bewegung aus dem Jahr 1936 aufweist, waren die Umstände und Kräfte, die sie schufen, andere als in den 30er Jahren.

Eine weitere systematische Vorgehensweise würde bedeuten, dass die Schüler selbst Vergleiche herstellen. Über einen Zeitraum von einem Jahr oder vielleicht zwei Jahren im Sekundarbereich werden die meisten Schüler eine Reihe verschiedener Formen von Nationalismus kennengelernt haben. (Die Liste in **Kasten 1** beinhaltet diejenigen, die in vielen Lehrplänen und Schulbüchern europäischer Schulen des Sekundarbereichs behandelt werden). Wir können nicht voraussetzen, dass Schüler in der Lage sind über einen derart langen Zeitraum selbst diese Vergleiche anzustellen. Ihnen muss dabei geholfen werden, damit sie vergleichende Fragen stellen und in der Literatur nach Antworten auf diese Fragen suchen (z. B. sie ermutigen, erneut die relevanten Abschnitte in ihren Schulbüchern über Erscheinungsformen des Nationalismus auf nationaler oder europäischer Ebene nachzulesen), entweder in Einzelarbeit, Gruppenprojekten oder bei Tests.

Wenn der Nationalismus ein Themenbereich und ein allgemeines Konzept für jeden ist, ob Historiker, Lehrer oder Schüler, der sich mit dem 20. Jahrhundert beschäftigt, dann muss es in sinnvoller Weise angewendet werden. Das bedeutet, dass zusätzlich zur Beschreibung und der Erklärung des Entstehens und der Anziehungskraft einer bestimmten nationalistischen Bewegung zu einer bestimmten Zeit die Frage wichtig ist: Um welche Form von Nationalismus handelt es sich? Oder: In welchem Sinne war dies eine nationalistische Bewegung? Versuchte sie, eine Nation mit vielen Minderheiten zu einen? Versuchte sie, Unterstützung für die politische Unabhängigkeit einer staatenlosen Nation oder eines staatenlosen Volkes zu erlangen? Versuchte sie, eine Nation für den Krieg zu mobilisieren? Versuchte sie, eine Minderheit zu dämonisieren und ihr die Schuld für Probleme der Nation zu geben?

Eine weitere Möglichkeit ist, die Schüler verschiedene Auffassungen von Nationalismus zu verschiedenen historischen Zeitpunkten prüfen zu lassen. Bereits an anderer Stelle, als untersucht wurde, wie man den Schülern bei der Entwicklung eines allgemeinen Überblicks helfen kann, wurde vorgeschlagen, die Schüler am Ende einer Epoche oder eines Jahrhunderts die wichtigsten Änderungen auflisten zu lassen, die in diesem Zeitraum oder diesem Jahrhundert aufgetreten sind. Je länger die Zeitspanne ist, die dadurch erfasst wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass dieser Prozess sich auf die allgemeinen Trends und Muster konzentrieren wird, wie z. B. Nationalismus, Demokratie, wirtschaftliche Entwicklung, politische Zusammenarbeit, technische Entwicklungen.

Vieles von dem, was hier über Nationalismus als historischer Themenbereich aufgeführt wurde, trifft z. B. auch auf den Themenbereich Bevölkerungsbewegungen zu. Erstens haben die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit und die Entwicklungen in Teilen Osteuropas in vielen europäischen Staaten die Migration, in ihren vielfältigen heutigen Formen, zu einem „brennenden“

Kasten 1: Formen nationalistischer Bewegungen 1800-2000

Das Ende des 18. Jahrhunderts und Anfang des 19. Jahrhunderts in Nationen wie England, Frankreich, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten von Amerika festzustellende Streben nach nationaler Identität, bei dem die Loyalität zum Staat alle anderen Loyalitäten dominierte.

Die Welle revolutionärer Umwälzungen, die 1848 in fast ganz West- und Mitteleuropa stattfand, insbesondere in den Gebieten des Habsburgerreiches, bei der liberalen nationalistischen Bewegungen, die sich vorwiegend aus der intellektuellen Elite zusammensetzten, eine wichtige Rolle spielten.

Der „nationalisierende“ oder einende Nationalismus, der zur Zeit der Vereinigung in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts in Italien und Deutschland entstand, und der wahrscheinlich am besten von Massimo d'Azeglio bei der ersten Sitzung des Parlaments des neu vereinigten italienischen Königreiches beschrieben wurde: „Wir haben Italien geschaffen, nun müssen wir Italiener schaffen“.¹

Die Standardisierung der Sprache, die Verwendung nationalistischer Bilder und Symbole und die Formung einer nationalen Identität durch Massenbildung in den moderneren Staaten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.

Die kurzlebigen nationalistischen Bewegungen, die am Ende des Ersten Weltkrieges entstanden, als die alten Reiche in Mittel- und Osteuropa durch den Friedensvertrag und die Russische Revolution zerteilt und neue Nationalstaaten geschaffen wurden.

Der Faschismus und der Nationalsozialismus in Italien und Deutschland und die nachfolgend auftretenden autoritären nationalistischen Bewegungen im restlichen Europa zwischen den beiden Weltkriegen.

Das Anwachsen verschiedener Formen nationalistischer Unabhängigkeitsbewegungen in den Kolonien in den 20er und 30er Jahren und erneut in der Zeit von 1945 bis in die 60er Jahre.

Das Entstehen neo-nationalistischer Bewegungen in einigen westeuropäischen Staaten, die die wachsende Forderung nach einer gewissen politischen Autonomie für kleine staatenlose Nationen und sprachliche Minoritäten widerspiegeln.

Das Anwachsen rechtsradikaler nationalistischer Parteien, die sich die jüngste, Frustrationen und die wachsende Unzufriedenheit einiger Bevölkerungsschichten zunutze machen, die durch eine wirtschaftliche Rezession, eine Krise des Sozialstaates und die Antipathie gegenüber ausländischen Gruppen geschürt werden.

Das Entstehen nationalistischer Bewegungen in den post-kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas.

1. Zit. bei Eric Hobsbawm in *Nations and nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, S. 44.

Thema werden lassen. Zweitens werden in den meisten Lehrplänen und Schulbüchern die verschiedenen Migrationswellen, die sich im 20. Jahrhundert ereigneten, als separate Themen behandelt, und nicht als allgemeiner Themenbereich der Bevölkerungsbewegungen, die ein Kennzeichen dieses Jahrhunderts sind. Selbst wenn nur wenig Zeit zur Behandlung des Themenbereiches Migration zur Verfügung steht, ist es immer noch möglich, den Schülern Gelegenheit zu geben, nicht nur herauszufinden, wo die Menschen herkamen, in welche Länder sie auswanderten und wie hoch ihre Zahl war, sondern auch die Dynamiken innerhalb der Gesellschaften zu analysieren, die zu einer Zunahme oder Abnahme der Migration führten.

In gleicher Weise ist es möglich, die spezifischen Fälle der Migration von politischen Flüchtlingen innerhalb vorwiegend themenorientierter, nicht themenbereichsorientierter Rahmencurricula zu untersuchen. Man könnte z. B. anführen, dass die Flucht der osteuropäischen Juden und politischen Revolutionäre und Aktivisten aus dem zaristischen Russland und anderen Teilen Osteuropas in der Zeit von 1890 und 1917 hauptsächlich auf den damaligen Druck und die Spannungen innerhalb dieser Gesellschaften zurückzuführen ist, und nicht auf allgemeine Kräfte, denen Europa als Ganzes unterworfen war. Ähnlich könnte man das große Flüchtlingsproblem, das durch die Auswirkungen des Balkankriegs verursacht wurde, als reines Phänomen dieser Zeit betrachten, und auch der Strom der Wanderarbeiter aus den südlichen Gebieten und Grenzregionen Europas und aus den ehemaligen Kolonien kann einfach als Phänomen des 30 Jahre währenden Wirtschaftswachstums in Westeuropa zwischen 1945 und 1975 angesehen werden.

Obwohl man diese zahlreichen Fälle von Bevölkerungsbewegungen im Europa des 20. Jahrhunderts isoliert betrachten kann, wenn man eine bestimmte Periode oder Jahrzehnte untersucht, so waren doch ihre sozialen, politischen und wirtschaftlichen Folgen für Europa langfristiger Natur. Tatsächlich bemüht man sich noch heute um ihre Lösung. Es wäre ratsam, auch im inhaltsreichsten, themenorientierten Curriculum noch Zeit zu finden, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, sich mit den langfristigen Auswirkungen zu befassen, die diese aufeinander folgenden Migrationen auf verschiedene Regionen Europas gehabt haben.

Es gibt mindestens eine Form der Bevölkerungsbewegung, die man sich nur über einen längeren Zeitraum anschauen kann, weil sie diachron ist oder sich immer noch weiterentwickelt. Es handelt sich hierbei um die innerstaatlichen Bevölkerungsbewegungen vom Land in die Stadt, die in verschiedenem Umfang in fast jedem Staat Europas stattgefunden haben. Die Auswirkungen dieses Prozesses auf das Leben der Menschen (grundlegende Veränderung des Familienlebens, der Arbeitsverfahren, der Politik, Umweltverschmutzung, die zunehmende Kluft zwischen den Zentren und den geographischen Randgebieten innerhalb der Staaten und in Europa, etc.) zeigen, dass es sich

hierbei für die meisten Schüler, die sich mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts befassen, um ein relevantes, „lebensnahes“ Thema handelt, das für sie weitaus greifbarer ist als ein Krieg, der vor 60 Jahren begann, oder ein internationaler Vertrag, der vor vierzig Jahren unterzeichnet wurde.

Falls innerhalb der Rahmencurricula Platz für eine detaillierte Behandlung einiger Themenbereiche des 20. Jahrhunderts besteht, möchte ich vorschlagen, die Migration als einen dieser Themenbereiche aufzunehmen (ebenso wie Technologie, repräsentative Demokratie oder das Entstehen der Massenkultur). In diesem Zusammenhang wird häufig die Metapher der Welle verwendet, um die Trends und Muster über einen ausgedehnten Zeitraum zu beschreiben (siehe **Kasten 3** am Ende dieses Kapitels). Damit die Schüler die Metapher „Welle“ verstehen, müssen sie die wichtigsten Formen der Migration kennen, die für das 20. Jahrhundert charakteristisch sind:

- Wirtschaftsmigration nach Übersee;
- Wirtschaftsmigration innerhalb Europas;
- Politische Flüchtlinge;
- Erzwungene Migration von Gruppen und Gemeinschaften (z. B. innerhalb der Sowjetunion unter Stalin);
- Migration vom Land in die Stadt;
- Immigration aus den ehemaligen Kolonien in die wirtschaftlich weiterentwickelten europäischen Staaten.¹

Sie müssen auch verstehen, dass diese verschiedenen Formen der Bevölkerungsbewegungen als Reaktion auf verschiedene Faktoren und Bedingungen auftraten und dass die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Folgen unterschiedlich waren.

Die hier vorgeschlagene Vorgehensweise hilft den Schülern, die Bevölkerungsströme im Laufe des Jahrhunderts aufzuzeigen, die Kräfte zu analysieren, die den Migrationsfluss steuerten, und die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Folgen für Europa im Allgemeinen und für das Land, die Region oder den Ort des Schülers im Besonderen zu betrachten. (siehe **Kasten 2** unten).

Wie bereits zuvor in diesem Kapitel beschrieben, sind jedoch einige dieser Themenbereiche relativ abstrakt, komplex und trocken. Der Unterricht über die Migration beschränkt sich häufig auf die Ansicht von Tabellen, Statistiken und Karten, auf denen viele Pfeile zu sehen sind. Es ist daher wichtig, bei den

1. Für eine ausführliche Darstellung der Migrationsformen des 20. Jahrhunderts, die auch nützliche Ideen zu Unterrichtsmethoden enthält, siehe Danielle Leclercs Bericht: „Migration flows in 20th century Europa and their impact on school life“ (Migration im Europa des 20. Jahrhunderts und ihre Auswirkungen auf das Schulleben), Dok. Decs/edu/inset/donau (98), Europarat.

Kasten 2: Die Dynamik des Migrantenstroms im Europa des 20. Jahrhunderts

Überbevölkerung und Armut in den ländlichen Gebieten und in Regionen, in denen ein wirtschaftlicher Niedergang zu verzeichnen ist, zwingen die Menschen, über Emigration oder Migration in die städtischen Gebiete nachzudenken.



Wirtschaftswachstum in anderen Regionen oder Staaten führt dazu, dass die Nachfrage an Arbeitskräften das Angebot übersteigt.



Arbeitsmöglichkeiten und ein besseres Leben in den wirtschaftlich entwickelten Regionen und Staaten, häufig in Verbindung mit offiziellen Aufrufen für eine Zuwanderung, zieht Wirtschaftsmigranten an.



Der Strom an Migranten steigt, bis das Angebot an Arbeitskräften die Nachfrage deckt oder übersteigt.



Die Staaten oder Regionen, die die Wirtschaftsmigranten angezogen haben, führen Zuwanderungsquoten und andere Restriktionen ein.

N.B. während einer Wirtschaftsrezession werden häufig die zuletzt zugewanderten Wirtschaftsmigranten beschuldigt, „Arbeitslosigkeit und wirtschaftliche Not zu verursachen“.

Schülern des Sekundarbereichs auch eine menschliche Perspektive aufzuzeigen. Das könnte die Untersuchung der folgenden Punkte beinhalten:

- Berichte aus erster Hand über die Erfahrungen von Emigranten über ihre Atlantiküberquerung oder über ihr erstes Jahr in einem neuen Land;
- Berichte aus erster Hand über das Leben der Menschen, nachdem sie aus einem Dorf in eine Stadt gezogen sind und nicht mehr auf dem Land, sondern in einer Fabrik arbeiten;
- Man kann ein mündliches Geschichtsprojekt durchführen, bei dem Informationen über die Bevölkerungsveränderungen gesammelt werden, die in einer bestimmten Gemeinschaft stattgefunden haben. Dies kann sich als sehr diffiziles Thema erweisen und muss vom Lehrer sorgfältig geplant werden. In einigen Situationen, wo z. B. soziale Spannungen innerhalb einer Gemeinschaft bestehen zwischen jenen, die dort geboren wurden, und jenen, die sich erst kürzlich dort niedergelassen haben, sollte man besser auf ein solches Projekt verzichten oder sich auf die Emigration

aus der Gemeinschaft, nicht auf die Immigration in die Gemeinschaft konzentrieren (siehe hierzu das Kapitel über mündliche Geschichtsüberlieferungen).

- Erstellen einer Vorlage für einen Fernsehdokumentarfilm, z. B. über die Lage der politischen Flüchtlinge im Kosovo oder über die offizielle Haltung der westeuropäischen Staaten zu Wirtschaftsmigranten;
- Verfassen einer Kritik über einen echten Fernsehdokumentarfilm zu einem dieser Themen (Ideen hierzu finden Sie im Kapitel „Fernsehen als Quelle des Geschichtsunterrichtes“);
- Analyse von Cartoons, die während der Periode hoher Zuwanderung innerhalb Europas entstanden.

Lehr- und Lernmethoden wie diese bieten einen sinnvollen Einstieg in ein komplexes Thema, weil sie diese Fragen „menschlicher machen“, d.h., die menschlichen Erfahrungen und sozialen Folgen für die Opfer von Krieg, politischer Unterdrückung, Verfolgung oder Wirtschaftsrezession herausstellen. Sie bieten darüber hinaus dem Schüler Beweise aus Primär- und Sekundärquellen, an denen sie Verallgemeinerungen messen können, die sie aus der Untersuchung allgemeiner Trends und Muster gezogen haben.

Einige dieser Themen sind diachron, d.h., es ist möglich, über einen längeren Zeitraum Entwicklungsmuster zu erkennen. Ein gutes Beispiel ist der Themenbereich Technologie im 20. Jahrhundert. Auch hier ist die Metapher „Welle“ geeignet, um die Trends und Muster zu beschreiben. In diesem Fall können bestimmte technologische Veränderungen, die stattgefunden haben, erheblich variieren, während die Dynamik der Entwicklungsprozesse relativ gleich bleibt. Zum Beispiel:

- Entwicklung neuer Technologien und Techniken;
- sie werden angenommen;
- dies schafft neue Märkte und ein schnelles Wachstum;
- neue Anwendungen für die Technologien werden entwickelt;
- das Potenzial für neue Anwendungen ist erschöpft;
- irgendwann tritt eine Marktsättigung ein;
- das Wachstum verlangsamt sich;
- eine neue Welle technologischer Entwicklungen beginnt.

Die diachrone Natur dieses Themenbereiches hat Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Erstens handelt es sich um einen Themenbereich, der sich nicht ohne weiteres in die künstlichen Grenzen von Geschichtscurricula einfügen lässt, die nach Perioden gegliedert sind. Es lohnt sich nicht, die Behandlung dieses Themenbereiches mit dem Jahr 1900 zu beginnen, nur weil

die Schüler das 20. Jahrhundert behandeln (weil sich dies negativ auf das Verständnis der Schüler zu diesem Themenbereich auswirkt).

Zweitens muss man die Idee von Wandel an sich behandeln. In welchem Ausmaß war der technische Wandel revolutionär oder evolutionär? Einige Schulbücher und Nachschlagewerke präsentieren das 20. Jahrhundert vorzugsweise als eine Ära, die eine Revolutionierung des Lebens normaler Menschen erlebte. Die Beweise, die sie vorlegen, erscheinen überwältigend: höhere Lebenserwartung aufgrund von Verbesserungen im Gesundheitswesen und Sanitärbereich; erhebliche Veränderungen im Lebensstandard und Anhebung der Lebensqualität vieler Menschen (besonders jenen in den wirtschaftlich entwickelten Ländern), große Veränderungen im Bereich Land-, See- und Lufttransport, Telekommunikation, Automatisierung, das Weltraumzeitalter, usw. Andererseits erscheinen viele Veränderungen eher evolutionär, als revolutionär. Viele technische Erfindungen sind Weiterentwicklungen. Die Erfinder des Autos, des Fernsehgerätes, der Kamera und des Telefons wären sicherlich von den modernen Entwicklungen sehr beeindruckt, aber sie würden immer noch viele der Grundelemente ihrer Erfindungen in den heutigen Produkten wiedererkennen.

Drittens vollziehen sich technische Änderungen nicht in einem Vakuum. Sie haben soziale und wirtschaftliche Folgen. Aber auch das Ausmaß, in dem neue Technologien angenommen und umgesetzt werden, hängt überwiegend von anderen Veränderungen ab, die gleichzeitig innerhalb der Gesellschaft stattfinden: Aufbau eines öffentlichen Bildungswesens und der beruflichen Bildung, die Umsetzung einer umfassenden Alphabetisierung, die Organisation der Arbeit und Arbeitsbedingungen, Urbanisierung, etc. Die technischen Entwicklungen müssen dementsprechend in ihren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext gesetzt werden und man muss die Beziehung zwischen den vier Dimensionen untersuchen.

Der letzte Themenbereich, den ich ansprechen möchte, betrifft die Frauen im Europa des 20. Jahrhunderts. Hierfür gibt es eine Reihe von Gründen. Erstens wurden die historischen Erfahrungen von Frauen schon zu lange in zu vielen Lehrplänen und Schulbüchern übersehen (und auch in zu vielen wissenschaftlichen Lehrbüchern). Sehr häufig wird dieser Themenbereich mit wenigen Hinweisen auf das Erlangen des Wahlrechts, berühmte Frauen in der Moderne und auf den Beitrag der Frauen in den Kriegen 1914-18 und 1939-45 abgehandelt.

Zweitens gibt es, obwohl einige Staaten die Geschichte der Frauen zum gesetzlichen Bestandteil der Schulcurricula gemacht haben, in den meisten europäischen Staaten einen deutlichen Mangel an guten Ressourcen zur Geschichte der Frauen, die speziell für die Verwendung im Unterricht an Sekundarschulen verfasst wurden. Dies mutet merkwürdig an, da es im

Vergleich zu anderen Jahrhunderten reichhaltige Primär- und Sekundärquellen zum Leben der Frau im 20. Jahrhundert gibt, die nur darauf warten, von Historikern und Geschichtslehrern genutzt zu werden: Biographien, Tagebücher, Testamente, mündliche Überlieferungen, audiovisuelle Materialien, Dokumente, Statistiken und Fotografien.

Drittens wurde von Ruth Tudor ein ausgezeichnetes Unterrichtspaket zu diesem Themenbereich erarbeitet, mit dem hinsichtlich der Geschichte der Frauen im Unterricht für Schüler des Sekundarbereichs Neuland betreten wird.¹

Schließlich ist dieser Themenbereich in einem bedeutsamen Sinne eigentlich gar kein Themenbereich. Wenn man die Geschichte der Frauen als Thema oder Themenbereich präsentiert, läuft man Gefahr, sie noch weiter zu marginalisieren. Es wäre statt dessen angebracht, die historischen Erfahrungen von Frauen als eine Dimension jedes Geschichtsunterrichtes zu begreifen, die als solche vollständig in das Geschichtscurriculum zu integrieren ist. Jedoch braucht eine derartige Änderung in den Curricula, Schulbüchern und Klassenzimmern Zeit. In der Zwischenzeit sollte man einige praktische Schritte unternehmen, um eine Ausgewogenheit herzustellen.

An anderer Stelle hat Ruth Tudor „eine Verschiebung von der Untersuchung des öffentlichen, oftmals politischen Bereichs in der Geschichte zum privaten Bereich“ gefordert, und angeführt „dass angesichts der männlichen Dominierung des öffentlichen Bereichs in Europa, eine solche Verschiebung notwendig ist, um die Geschichte der Frauen zu lehren“. Dies ergänzt andere Forderungen nach einer größeren Ausgewogenheit zwischen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Gesichtspunkten. In ihrem Unterrichtspaket schlägt Tudor vor, wie man die Geschichte der Frauen in fünf allgemeine Themengebiete integrieren kann:

- Arbeit (einschließlich Wirtschaftsleben, Produktion, Bildung, Ausbildung);
- Familie (einschließlich Mutterschaft, Fortpflanzung und Verbraucherschutz);
- Politisches Leben (einschließlich Wahlrecht, lokale Politik, nationale Politik, Volksvertretung, Rechte und Pflichten und politische Aktivitäten);
- Kulturelles Leben (einschließlich Sexualität, Geschlechtsidentität, Selbstdarstellung, Kunst, Literatur, Musik, Religion und Moral);
- Krieg und Konflikt (einschließlich Widerstand, Überleben, Holocaust, Krieg und Arbeit, Krieg und Familie).

1. Ruth Tudor, *Teaching 20th century women's history: a classroom approach*, (Unterricht der Geschichte der Frauen im 20. Jahrhundert, ein Unterrichtsansatz) Strassburg, Veröffentlicht durch den Europarat, 2000.

Das Paket enthält Lernaktivitäten und Ressourcenmaterial, die in alle fünf Themengebiete integriert werden können.

Dieser Vorschlag zur Behandlung der Geschichte der Frauen mit ihrer Betonung sowohl des privaten als auch des öffentlichen Bereichs enthält zwei besondere pädagogische Folgerungen. Erstens sollten die Lehrer ein breites Spektrum an Quellen verwenden (viele lokal gesammelt), dazu gehören Briefe, Tagebücher, Fotografien, Dokumente aus Archiven und vor allem die Erinnerungen der Menschen; und die Schüler müssen lernen, diese Art Quellen zu analysieren und zu interpretieren (Vorschläge hierzu werden im zweiten Teil dieses Handbuchs gemacht). Zweitens müssen die Lehrer verschiedene Möglichkeiten entwickeln, um die Geschichte der Frauen aus vielfältigen Perspektiven im Unterricht zu behandeln. Es ist offensichtlich, wird aber dennoch häufig vergessen, dass Frauen keine uniforme Gruppe darstellen; sie kommen aus stammen aus verschiedenen sozio-ökonomischen Schichten, verschiedenen ethnischen, religiösen und kulturellen Gruppen und verschiedenen Generationen. Dies im Unterricht nicht zu berücksichtigen, würde erneut die Tendenz zur Marginalisierung der Geschichte der Frau verstärken.

Gibt es angesichts der Tatsache, dass viele Geschichtslehrer sich bereits mit überladenen Lehrplänen und Curricula konfrontiert sind und Zwängen unterliegen im Hinblick auf den Umfang, in dem sie neue Themen und Themenbereiche aufnehmen können, eine minimalistische Variante? Gibt es eine Unterrichtsmethode, die den Schülern zumindest hilft, das 20. Jahrhundert aus der Perspektive von Frauen zu betrachten? In diesem Kapitel wurde bereits ausgeführt, dass Schüler bei der Entwicklung eines Überblicks über die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts unterstützt werden müssen und es eine Möglichkeit ist, bei Beendigung eines Themas, einer Periode und selbst der Behandlung eines gesamten Jahrhunderts diese mittels der „großen Fragen“ zu untersuchen, die sich auf die Veränderungen beziehen, die sich im Laufe des Jahrhunderts vollzogen haben. Hierbei könnte man argumentieren, dass es zwei miteinander verbundene „große Fragen“ gibt, die den Schülern helfen können, einen Überblick über die Geschichte der Frauen im letzten Jahrhundert zu entwickeln:

- Wie hat sich der Status von Frauen im Laufe des Jahrhunderts geändert und in welchem Ausmaß sind diese Änderungen universell oder auf bestimmte Regionen Europas oder auf bestimmte soziale Schichten von Frauen beschränkt?
- Auf welche Weise haben Frauen im Laufe des 20. Jahrhunderts eine stärkere Kontrolle über ihr Leben gewonnen und in welchem Umfang sind diese Änderungen universell?

Für diese zwei Fragen schlägt Ruth Tudor eine auf Recherche gestützte Vorgehensweise vor, die sich auf Veränderungen während des Jahrhunderts oder Veränderungen zwischen zwei bestimmten Perioden oder über drei oder vier Jahrzehnte hinweg konzentriert, wobei der Umfang vom Alter, den Fähigkeiten und den Vorkenntnissen der Schüler abhängt (siehe auch den Abschnitt über „Frauen und Wandel – ein Überblick“). Durch die Arbeit in kleinen Gruppen und die Verwendung von Ressourcen würden die Schüler verschiedenen Aspekten des Jahrhunderts nachspüren. Tudor schlägt als mögliche Bereiche vor: internationale Ereignisse, Arbeit, Technologie, Freizeit, nationale Politik, Demographie und Migration, Familienleben, Gesundheit, Bildung, um nur einige zu nennen. Nachdem jede Gruppe ihre Ergebnisse vorgestellt hat, werden die Schüler gebeten, die Bedeutung der Veränderungen in Bezug auf folgende Fragen zu beurteilen:

- Inwiefern, falls überhaupt, hatte sich der Status von Frauen verbessert?
- Wie haben die Frauen von den Veränderungen profitiert?
- Gab es Nachteile für die Frauen?
- Frauen welcher Gesellschaftsschicht profitierten und welche nicht?

Nachwort

Es war nicht Sinn dieses Kapitels, eine bestimmte Liste an Themen und Themenbereichen zu empfehlen, die in alle Geschichtscurricula für den Sekundarbereich aufgenommen werden sollten. Als jemand, der ein besonderes Interesse an moderner europäischer Geschichte hat, würde ich selbstverständlich eine umfassendere europäische Dimension in den Schulcurricula begrüßen, sei es in Kursen, die sich vorwiegend mit nationaler Geschichte befassen, oder in Kursen zur Weltgeschichte, folgt man dem dualen Curriculummodell der osteuropäischen Staaten. Dieser Wandel kann jedoch nicht durch die Veröffentlichung eines Handbuchs über den Geschichtsunterricht herbeigeführt werden. Die Betonung lag daher auf den Vorgehensweisen hinsichtlich dieser Themen und Themenbereiche und nicht auf der Vorlage eines alternativen Geschichtscurriculums mit einer umfassenderen Betonung der europäischen Geschichte. In diesem Sinne muss es in Verbindung mit dem folgenden Teil „Methoden und Vorgehensweisen“ gesehen.

Kasten 3: Europäische Migrationswellen im 20. Jahrhundert

	Wirtschaftsmigration	Flüchtlinge
Vor 1914	<p>Migration nach Übersee in die USA, nach Kanada, Australien/ Sibirien, Argentinien und Brasilien.</p> <p>Zwischen 1891 und 1920 emigrierten über 27 Mio. Europäer aus den ländlichen Gebieten Irlands, Italiens, Spaniens und Osteuropas. Im Jahr 1920 ist nahezu jeder 7. Amerikaner in Europa geboren worden.</p> <p>Es gibt auch eine Migration innerhalb Europas aus den östlichen Gebieten in die wirtschaftlich weiterentwickelten Staaten wie z. B. Großbritannien, Frankreich und Deutschland, die häufig die Briten, Franzosen und Deutschen ersetzen, die nach Übersee emigriert sind.</p>	<p>Juden flüchten vor den antisemitischen Pogromen im zaristischen Russland und Osteuropa.</p> <p>Politische Aktivisten, die gegen den Zaren kämpfen, verlassen Russland, und ziehen vorwiegend nach Westeuropa.</p>
20er Jahre	<p>Emigration aus Europa fällt um mehr als ein Drittel im Vergleich zum Stand vor dem Krieg.</p> <p>USA und Kanada führen Zuwanderungsbeschränkungen ein.</p> <p>Die Folgen der wirtschaftlichen Depression führt nach 1929 zur Rückkehr vieler Emigranten nach Europa. Bis 1930 übersteigt die Zahl der Rückkehrer nach Deutschland die der Auswanderer.</p>	<p>Krieg auf dem Balkan verursacht große Flüchtlingsprobleme. Muslimische Flüchtlinge fliehen in die Türkei, während griechische Flüchtlinge aus dem Westen und dem Norden der Türkei abwandern.</p> <p>Die Folgen des Ersten Weltkriegs und die 1919 durch den Friedensvertrag herbeigeführten Änderungen führen ebenfalls zu Flüchtlingsbewegungen in Mitteleuropa. Dies schließt auch eine jüdische Emigration nach Palästina ein (damals unter britischem Mandat).</p> <p>Flüchtlinge der Russischen Revolution wandern in großen Zahlen zu. Bis 1921 gibt es in Europa über 800.000 russische Emigranten. Das Problem ist so gewaltig, dass der Völkerbund einen Hochkommissar mit Sonderauftrag für russische Flüchtlinge einsetzt.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Kasten 3: Europäische Migrationswellen im 20. Jahrhundert		
	Wirtschaftsmigration	Flüchtlinge
1930	Nur Frankreich fordert in dieser Zeit zur Immigration auf, da die Nachfrage nach Arbeitern das Angebot übersteigt. Aber Mitte der 30er Jahre beginnt Frankreich einige der Migranten zur Rückkehr in ihre Herkunftsländer aufzufordern.	<p>Politische und rassistische Verfolgungen im Dritten Reich führen zu einer Flüchtlingswelle in die benachbarten europäischen Staaten, viele der Flüchtlinge emigrieren anschließend in die USA.</p> <p>Während dieser Zeit wandern einige europäische Juden nach Palästina aus.</p> <p>Die Zahl der spanischen Republikaner, die Spanien verlassen, steigt Ende der 30er Jahre.</p> <p>Zwangsumsiedlung ganzer Gemeinden in der Sowjetunion während der Kollektivierungsphase und dem stalinistischen Terrorregime.</p> <p>1938 errichtet die französische Regierung Speziallager für politische Flüchtlinge.</p>
1940-1960	Angesichts des Wirtschaftswachstums in den weiterentwickelten europäischen Staaten nach dem Krieg steigt die Wirtschaftsmigration von Arbeitern aus Südeuropa (besonders Portugal, Griechenland und Süditalien), die in den Industrie- und Stadtzentren Norditaliens, Frankreichs und Deutschlands Arbeit suchen. Einige europäische Staaten führen spezielle „Gastarbeiter“-Programme ein, um ungelernete und kaum ausgebildete Arbeiter aus den ärmeren Ländern Europas anzuziehen. Die umfangreichsten Programme gibt es in Frankreich, Deutschland und in der Schweiz. In Deutschland steigt z. B. die Zahl der Gastarbeiter von 9.000 im Jahr 1956 auf 2,6 Mio. im Jahr 1973.	<p>1945 gibt es Millionen Vertriebene, einschließlich jener, die aus den Lagern befreit wurden und der vielen Deutschstämmigen aus Mittel- und Osteuropa, die nach Westdeutschland geflohen sind.</p> <p>Einige Migrationsbewegungen in der UdSSR.</p> <p>Seit Beginn der 50er Jahre verlagert sich der Schwerpunkt des Flüchtlingsproblems von Europa nach Afrika und Asien, wo das Ende des brit. Empires ethnische und ideologische Konflikte zur Folge hatte.</p> <p>Die Emigration europäischer Juden nach Palästina, die Ende der 30er Jahre begonnen hatte, steigt mit der Gründung Israels im Jahr 1948. Im gleichen Jahr werden ca. 800.000 Araber aus dem Gebiet des neuen Staates Israel vertrieben.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Kasten 3: Europäische Migrationswellen im 20. Jahrhundert		
	Wirtschaftsmigration	Flüchtlinge
1940-1960	<p>Seit den 50er Jahren steigt die Immigration aus den Kolonien und ehemaligen Kolonien in Afrika, Asien und der Karibik, besonders nach Großbritannien und Frankreich. Zwischen 1945 und 1970 kommen auf diesem Weg über 30 Mio. Immigranten nach Europa.</p> <p>Auch die Emigration aus Europa verdoppelt sich im Vergleich zu den Jahren zwischen den Kriegen. Zwischen 1945 und 1965 emigrieren bis zu 10 Mio. Europäer in die USA, nach Australien/Südostasien, Argentinien und Brasilien.</p> <p>Die Deutsche Demokratische Republik (Ostdeutschland) beginnt, Arbeiter aus einigen der ärmeren kommunistischen Staaten, einschließlich Vietnam, aufzunehmen.</p>	
1975-2000	<p>Eine wirtschaftlicher Abschwung in den 80er Jahren reduziert die Nachfrage an Arbeitskräften. Die meisten Gastarbeiterprogramme werden beendet und einige Arbeiter zurückgeschickt.</p> <p>Wirtschaftsmigranten aus den ärmeren Ländern der Welt beginnen, im Nahen Osten, in Japan, Singapur, Taiwan, Südkorea Arbeit zu suchen, anstatt in Europa.</p>	<p>Weiterhin führen die Bürgerkriege in Afrika zu Millionen von Flüchtlingen (gegenwärtig leben ca. 5 Mio. in Lagern mit Unterstützung durch internationale Hilfsorganisationen).</p> <p>Die Entwicklungen in Russland und Osteuropa seit 1989 haben zu innerstaatlicher Migration und zur Migration zwischen den Staaten dieser Region geführt.</p> <p>Entwicklungen in Bosnien und im Kosovo verursachen ebenfalls ein Flüchtlingsproblem. Während des Kosovo-Konfliktes fliehen über 700.000 Albaner in Lager in den benachbarten Staaten und einige von dort nach Westeuropa.</p>

ZWEITER TEIL:

METHODEN UND VORGEHENSWEISEN

KAPITEL 5

EINLEITUNG

Der zweite Teil ist in neun Kapitel gegliedert, von denen jedes sich mit einer anderen pädagogischen Frage oder einem anderen Problem im Hinblick auf den Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts für Schüler des Sekundarbereichs befasst. Jedes Kapitel enthält einen kurzen Kommentar zu der behandelten Frage oder dem behandelten Problem und zu den unterschiedlichen Vorgehensweisen, die dargestellt werden. Die Fragen betreffen:

- Die Integration des von Kompetenzen gestützten Lernens in überwiegend von Fachwissen geprägte Lehrpläne oder Rahmencurricula. Die inhaltsreichen Lehrpläne werden häufig als Vorwand angegeben, warum Lehrer keine Möglichkeit haben, die historischen Kompetenzen der Schüler zu fördern. Dieses Kapitel untersucht eine Reihe von Beispielen, wie Lehrer trotz dieser Beschränkungen den Erwerb von Lernkompetenzen in ihren Unterricht aufgenommen haben;
- Der Umgang mit kontroversen und sensiblen Themen, besonders solchen Themen, die sich mit einer nationalen Identität oder Gruppenidentität, Beziehungen zu anderen Staaten (vor allem mit benachbarten Staaten); Behandlung von Minderheiten und Erfahrungen mit Krieg und militärischer Besetzung befassen;
- Hilfestellung für Schüler beim „Erfassen“ visuellen Archivmaterials über das 20. Jahrhundert (einschließlich Propagandamaterials). Fotografien, die sich auf aktuelle Nachrichten oder historische Ereignisse beziehen, sind keine neutralen Darstellungen der Realität. In gleicher Weise sind Nachrichtenbeiträge und Dokumentarfilme nicht einfach eine Quelle für Beweise, die mit anderen Quellen verglichen werden können. In gewisser Weise stellen sie eine Auswahl, Bearbeitung und Darstellung von Beweisen dar, der kommerzielle Erwägungen zugrunde liegen, die sich von den professionellen Wertvorstellungen eines Historikers oder eines Journalisten unterscheiden. Wertvorstellungen, die sich an der Frage orientieren, was ein „gutes“ Fernseh- oder Radioprogramm oder ein „guter“ Film ist. Die Schüler müssen diese Wertvorstellungen und Prioritäten kennen, um das Material kritisch „zu erfassen“;

- Verwendung von Simulationen und Rollenspielen im Geschichtsunterricht. Dieses aktive Lernen erweist sich bei den Schülern häufig als sehr effektive Methode, sich der Motive, Umstände, des Drucks und der Prioritäten bewusst zu werden, die/der Menschen zu ihren Handlungen veranlasste. Allerdings ist eine gute Vor- und Nachbereitung Voraussetzung für den Erfolg;
- Unterstützung der Schüler bei der Analyse und Interpretation vielfältiger Perspektiven zu einem Ereignis oder historischen Phänomen mittels Vergleich der Perspektiven verschiedener Historiker; Vergleich von Augenzeugenberichten mit jenen Berichten, die in Retrospektive verfasst wurden; Vergleich wie verschiedene Nationen (oder verschiedene Gruppen innerhalb einer Nation) dasselbe Ereignis sehen oder interpretieren, usw.;
- Effektive Nutzung außerschulischer Lernorte, wie z. B. Museen, Archive und Ausstellungen, und wie man diese in den Unterricht in der Schule integrieren kann;
- Integration neuer Technologien in den Geschichtsunterricht. Unabhängig von der Tatsache, wie viele nützliche Webseiten es zu einem bestimmten historischen Thema oder Themenbereich gibt, benötigt der Schüler (ebenso wie der Geschichtslehrer) eine effiziente Suchstrategie. Eine der in diesem Kapitel behandelten Fragen beschäftigt sich mit der Entwicklung einer solchen Strategie und wie man die exploratorischen Fähigkeiten des Schülers entwickelt;
- Schließlich haben die oben aufgeführten Methoden und Vorgehensweisen Auswirkungen auf die Rolle des Geschichtslehrers und wie er oder sie erkennen kann, ob die mittels dieser Methoden angestrebten Ziele und Zielsetzungen tatsächlich erreicht werden. Daher schließt der zweite Teil mit einer Diskussion dieser Fragen und ihrer Bedeutung im Hinblick auf die Lehrerbildung.

KAPITEL 6

ERWERB VON KOMPETENZEN UND KONZEPTEN

Eine Schlüsselfrage für Planer neuer Geschichtscurricula für den Sekundarbereich und jene, die für das Lehren von Geschichte verantwortlich sind, lautet: „Wieviel historisches Wissen und Verständnis wünschen wir uns für unsere Schüler 10 bis 15 Jahre nach Verlassen der Schule?“

Seit 1989 haben die nationalen und lokalen Bildungsministerien in Mittel- und Osteuropa ihre Geschichtscurricula reformiert. In vielen dieser Staaten, aber insbesondere in jenen, die über Jahrhunderte Annexion und Besetzung erlebt haben, war die in dieser Frage implizierte Antwort, dass das Geschichtscurriculum eine nationale Identität erzeugen soll. Ein verständliches, wenn auch ehrgeiziges Ziel, wenn man bedenkt, dass nur wenige Schüler in einem dieser Staaten mehr als zwei Wochenstunden Geschichtsunterricht im Sekundarbereich erhalten. Viele der reformierten Curricula wurden von Geschichtswissenschaftlern verfasst, die über keine Erfahrung hinsichtlich der Vermittlung dieses Faches an Schüler verfügten. Sie erstellten daher häufig überladene Lehrpläne mit einem Schwerpunkt auf die Inhalte, die in Form einer chronologischen Erzählung der nationalen Geschichte vermittelt werden. In einigen dieser Staaten wird gegenwärtig an der „zweiten Generation“ von Geschichtslehrplänen gearbeitet und es findet eine Debatte darüber statt, was unter grundlegendem historischen Wissen zu verstehen ist und wie Geschichte an Schulen des Sekundarbereichs unterrichtet werden soll. In einigen osteuropäischen Staaten, insbesondere jenen mit einem dezentralisierten Bildungssystem, gibt es immer noch große Unsicherheit innerhalb der Lehrerschaft im Hinblick auf Unterrichtsinhalte und -methoden.

Seit Mitte der 80er Jahre wurden an den Geschichtscurricula der meisten westeuropäischen Staaten einschneidende Änderungen vorgenommen. Manchmal führten sie zu inhaltsreichen Lehrplänen, manchmal wurde den Lehrern in weit gefassten Rahmencurricula Gestaltungsspielraum gelassen, nach eigenem Ermessen die Unterrichtsinhalte zu bestimmen. In den überwiegenden Fällen erhielten die Lehrer mehr Flexibilität und Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden, nicht jedoch im Hinblick auf die Inhalte. Es ist mein Eindruck, dass die Debatte sich von einer einfachen Unterscheidung von Unterrichtsinhalten und Lernkompetenzen zu einer

Frage verlagert hat, die sich mehr damit beschäftigt, wie der Erwerb von Lernkompetenzen in überwiegend von Fachwissen geprägte Lehrpläne integriert werden kann.

Die Frage, welches Wissen unsere Schüler auch nach 10 Jahren noch erinnern sollen, ist jedoch nach wie vor Teil aller Diskussionen über Lehrmethoden und Vorgehensweisen. Im Kontext des Lehrens der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts wäre mein Vorschlag (dies trifft natürlich auch auf das Lehren von nationaler Geschichte oder Weltgeschichte zu):

- Ein bleibendes Interesse an Geschichte, das nicht nur auf die Geschichte des eigenen Staates oder der eigenen Ethnie beschränkt ist;
- Einen allgemeinen, interpretierenden Überblick über das 20. Jahrhundert, der teilweise chronologisch und teilweise thematisch ist. Das vermittelte Wissen dient als Baustein für die Entwicklung dieser Art Überblicks oder Rahmens und wahrscheinlich ist dann nicht wichtig, dass die Schüler nach einiger Zeit bestimmte Fakten vergessen. Sie wissen, wo sie diese Informationen finden können, aber was noch wichtiger ist, sie werden wissen, wie diese Informationen zu beurteilen und wie die Verbindungen zwischen einzelnen Informationen herzustellen sind;
- Ein Gespür für wiederkehrende Muster und die Dynamiken des Wandels, die das Jahrhundert geprägt haben;
- Ein Gespür für einige der wichtigsten Trends und Entwicklungen, die einem Großteil Europas oder einer Region Europas gemein sind, und solche, die nationale und regionale Unterschiede widerspiegeln;
- Eine Sicht der heutigen Welt, die eine zeitliche Dimension berücksichtigt; die anerkennt, dass die heutigen Ereignisse und Entwicklungen in der Regel ihren Ursprung in der Vergangenheit haben (oftmals weit zurück liegend) und nicht nur Ergebnis relativ aktueller Ereignisse sind;
- Übertragbare analytische und interpretatorische Kompetenzen, die die Schüler in der Zukunft anwenden können, um die Welt, in der sie leben, und die Veränderungen, die sie erleben, zu verstehen, und die ihnen helfen, die dargebotenen Informationen der Massenmedien und anderer Quellen zu beurteilen.

Um diese allgemeinen Zielsetzungen zu erreichen, ist es notwendig, Ansätze zu entwickeln, wie man den Schülern diese Kompetenzen und Denkmuster und ein Verständnis der wichtigsten historischen Konzepte am besten vermitteln kann, die ihnen einen analytischen und interpretatorischen Rahmen geben.

Schlüsselkonzepte

Konzepte sind allgemeine Ideen. Sie sind ein Mittel, um:

- historisches Wissen zu ordnen;
- Vorstellungen zur Geschichte zu ordnen;
- allgemeine Rückschlüsse aufzustellen (z. B. dies ist ein Beispiel für...);
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen;
- Muster aufzudecken;
- Zusammenhänge herzustellen.

Es ist wichtig anzuerkennen, dass die Unterstützung der Schüler bei dem Erlernen und der Anwendung von Schlüsselkonzepten eine andere Vorgehensweise für den Geschichtsunterricht erfordert, als die Vermittlung von Geschichte, die sich auf die „große Erzählung“ chronologischer Abläufe konzentriert. Damit Schüler in der Lage sind, Konzepte anzuwenden, müssen sie Vergleiche anstellen, sie müssen allgemeine Rückschlüsse ziehen und gleichzeitig die Grenzen dieser Generalisierungen erkennen, und sie müssen in der Lage sein, in der Zeit vor- und zurückzugehen, und anerkennen, dass unterschiedliche historische Phänomene unterschiedliche zeitliche Rahmen haben (d.h., einige Phänomene können als Ereignisse oder Geschehnisse untersucht werden, während andere nur verstanden werden können, wenn man sie über einen längeren Zeitraum betrachtet).

Manchmal weisen Geschichtslehrer, die in ihrer Ausbildung die chronologische Vorgehensweise erlernt haben (und auch solche, die eine andere Ausbildung genossen haben) darauf hin, dass Konzepte und konzeptuelle Rahmen zu abstrakt und zu komplex für ihre Schüler sind. Zweifellos wird es einige Schüler geben, besonders in Gruppen mit unterschiedlichen Kompetenzen, die Probleme haben, diese Konzepte zu verstehen und anzuwenden und die sich mit einer Vorgehensweise im Hinblick auf Geschichte wohl fühlen, die einen Schwerpunkt auf die reine Wissensvermittlung legt. Aber die Vermittlung abstrakter Ideen und Konzepte hat Lehrer aus anderen Fachbereichen nicht abgeschreckt, ob sie nun in den Naturwissenschaften die Relativitätstheorie oder die Theorie zur Quantenmechanik, in der Mathematik die Differential-/Infinitesimalrechnung oder die anspruchsvollen räumlichen Modelle betreffen, die heute sowohl in der physikalischen und der Wachstumsgeographie Verwendung finden.

Allgemein gesprochen gibt es zwei Arten von Konzepten, die hier relevant sind. Die erste Art wird manchmal als wesentliches Konzept oder als Konzept „ersten Ranges“ beschrieben. Eine Liste typischer Beispiele aus der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts würde wahrscheinlich

Folgendes enthalten: totaler Krieg, Bürgerkrieg, Revolution und Gegenrevolution, Imperialismus, Emanzipation, Unabhängigkeit, Abhängigkeit und Interdependenz, Kapitalismus, Nationalismus, Sozialismus, Faschismus, Kommunismus, Konservatismus, liberale Demokratie, Diktatur, Totalitarismus, Kolonialismus, Entkolonialisierung, Widerstand, Terrorismus, Kalter Krieg, Sozialstaat, Glasnost und Perestroika, Zusammenarbeit. Dies sind Konzepte, die uns historische Trends und Muster, aber auch bestimmte Ereignisse verstehen helfen. Einige, vielleicht sogar alle, sind anderen Fächern entliehen; dieser fächerübergreifende Prozess hat sich im 20. Jahrhundert intensiviert und das Fach Geschichte um wirtschaftliche, soziale und kulturelle Geschichte erweitert.

Verwenden Historiker diese wesentlichen Konzepte in derselben Weise wie Spezialisten aus anderen Fachbereichen? Geschichte ist, wie die Politischen Wissenschaften (mit denen sie viele wesentliche Konzepte gemeinsam hat), eine eklektische Wissenschaft. Es wäre erstaunlich, wenn es nicht Belege für eine gemeinsame Nutzung gäbe. Aber in gewisser Weise benutzen Historiker ihre Konzepte in einer konkreteren Weise als die Politikwissenschaftler oder Soziologen. Peter Lee formulierte es so: Für den Historiker „ist ein Teil des Kommunismus das, was die Kommunisten getan haben“.¹ Dies ist die historische Dimension eines Konzeptes.

Obwohl Konzepte wie diese vorwiegend auf bestimmte historische Ereignisse oder Phänomene angewendet werden, hängt unser Verständnis von ihnen (und ihr Wert für unser Verständnis der Geschichte) von ihrer Anwendung ab: um eine Vielfalt historischer Umstände darzustellen; um unsere Aufmerksamkeit auf das Allgemeingültige und Besondere eines Ereignisses zu lenken; um den Kontext zu verdeutlichen, in der sich aufeinander folgende Ereignisse abgespielt haben.

Diese Konzepte „ersten Ranges“ unterscheiden sich von spezifischeren Bezeichnungen nicht nur aufgrund ihrer Macht zur Generalisierung, sondern weil sie auch auf Prozesse Bezug nehmen.

Nehmen wir z. B. das Konzept der Revolution, wie es von den Historikern im Kontext der Ereignisse in Russland in den Jahren 1900 und 1918 verwendet wird. Westliche Historiker neigen dazu, den Begriff Revolution auf die Änderungen anzuwenden, die sich im März und Oktober 1917 ereigneten und auch auf die Ereignisse, die im Jahr 1905 mit dem „Blutigen Sonntag“ am 22. Januar 1905 begannen, als unbewaffnete und friedliche Demonstranten durch die Polizei und Kavallerie angegriffen wurden, und in der

1. Peter Lee, „Why learn history“ in A. Dickinson, P. J. Lee et P. Rogers, *Learning history*, Heinemann, London, 1984, S. 1.

Unterdrückung des Moskoviter Sowjets im Dezember desselben Jahres gipfelte. Insofern als eine Revolution im sozialen und politischen Sinne den Versuch beschreibt, radikale Veränderungen der Herrschaftsverhältnisse und der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen einer Gesellschaft herbeizuführen, wird deutlich, dass alle drei Revolutionen sich erheblich voneinander unterscheiden. Die Ereignisse des Jahres 1905 ähneln einem Aufstand, aber die Opposition war bei weitem nicht einig und es ist nicht klar, in welchem Ausmaß sie das System abschaffen oder reformieren wollten. In gewissem Maße, und dies auch nur kurzfristig, erstarkte das Zarenregime. Die Februarrevolution im Jahr 1917 kam zu großen Teilen zustande, weil das zaristische Regime zusammenbrach. Die meisten Historiker und zeitgenössischen Beobachter stimmen darin überein, dass es sich zum größten Teil um eine spontane, ungeplante und schlecht organisierte Revolution handelte und auf wenig Widerstand stieß. Nur bolschewistische Historiker argumentieren, dass die Ereignisse des Februars und Oktobers zwei Phasen derselben proletarischen Revolution sind. Die Oktoberrevolution von 1917 zeigt viele Merkmale eines Staatsstreichs, obwohl die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen, die in Folge durchgeführt wurden, eindeutig revolutionärer Natur waren.

Die Anwendung des Revolutionskonzeptes auf diese Ereignisse (im Gegensatz zu einer bloßen Bezeichnung) konzentriert sich auf die zugrunde liegenden Prozesse und auf die Abläufe der Ereignisse und die identifizierbaren unmittelbaren und mittelfristigen Ursachen; Prozesse, die lange vor 1905 ihren Ursprung hatten (als Reaktion auf die repressive Politik in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts) und weit über das Jahr 1917 hinaus reichten. Es lenkt unsere Aufmerksamkeit auch darauf, wie die Menschen über diesen langen Zeitraum die Ereignisse interpretierten. Warum waren z. B. die Revolutionäre über das Tempo der Ereignisse im Jahr 1905 und erneut im Jahr 1917 überrascht? Warum waren die Generäle des Zaren, die Politiker und die konservativen Gruppierungen nicht zum Kampf bereit, um im Februar 1917 das System zu retten? Warum waren die anderen revolutionären Parteien, außer den Bolschewisten, zu einer Zusammenarbeit mit der provisorischen Regierung in der Zeit von Februar 1917 bis Oktober 1917 bereit?

Historiker und Geschichtslehrer wenden auch ein technisches oder Konzept „zweiten Ranges“ an. Wie die Konzepte ersten Ranges „gehören“ sie nicht exklusiv in den Fachbereich Geschichte. Sie helfen uns jedoch zu verstehen, wie Historiker arbeiten, was sie interessiert und wie historisches Wissen und Verständnis geschaffen und konstruiert wird. Diese Konzepte beinhalten: Kontinuität, Wandel, Chronologie, Ursächlichkeit, Vergleich und Beweisführung.

Kontinuität und Wandel

Um ein historisches Verständnis zu entwickeln, müssen die Schüler auf gefordert werden, bei Beendigung eines bestimmten Themas oder einer bestimmten Periode oder nach der Behandlung diachroner Themenbereiche (wie z. B. Bevölkerungsbewegungen, technische und kulturelle Entwicklungen) über die Belege für Kontinuität und Wandel zu reflektieren. Auf diese Weise lernen sie Folgendes zu verstehen.

Erstens ist Kontinuität nicht dasselbe wie Stagnation. Genau gesehen halten sie, wenn sie nach Beweisen für Kontinuität suchen, Ausschau nach Anzeichen einer ununterbrochenen oder beständigen evolutionären Entwicklung. Im Gegensatz dazu wären in diesem Kontext Anzeichen eines klaren Bruchs mit der Vergangenheit Beweise für einen Wandel. Die Veränderungen, die nach dem Zweiten Weltkrieg in den Beziehungen zwischen den europäischen Staaten und ihren Kolonien auftraten, stellten einen klaren Bruch mit ihrer imperialistischen Vergangenheit dar, obwohl Spuren dieser Vergangenheit in Form von Handelsbeziehungen, diplomatischen Kontakten, Immigration usw. fortbestehen. In ähnlicher Weise war das Regime, das sich nach der Russischen Revolution etablierte, ein klarer Bruch mit der Vergangenheit, obwohl auch in diesem Fall Historiker Spuren der Vergangenheit in der Haltung des neuen Regimes im Hinblick auf seine Nachbarn, auf nationale und ethnische Minderheiten, etc. nachweisen können. Im Vergleich dazu scheinen viele Entwicklungen, die sich im Laufe des Jahrhunderts im Leben der Menschen vollzogen, eher einen evolutionären, beständigen Prozess, anstatt dramatische Änderungen widerzuspiegeln. Der Prozess der Urbanisierung ist beständig und vorhersehbar. 1900 lebte nur jeder Zehnte in der Stadt. Am Ende des Jahrhunderts lebt die überwiegende Mehrheit der Menschen in der Stadt. Technische Entwicklungen, obwohl sie revolutionär erscheinen, sind in der Praxis häufig beständige Weiterentwicklungen. Die Raumfahrt stellt wahrscheinlich eine bedeutende technologische Veränderung dar, aber das mit Benzin angetriebene Auto begleitet uns schon ein ganzes Jahrhundert.

Zweitens sollen die Schüler lernen, dass Wandel nicht immer auch Fortschritt bedeutet; und dass das Konzept des Fortschritts mit Wertvorstellungen belegt oder verbunden ist, die von Gesellschaft zu Gesellschaft oder Kultur zu Kultur verschieden sind.

Drittens sollen sie auch lernen, dass der Grad der Veränderung variieren kann, abhängig davon, ob wir politische, wirtschaftliche, soziale oder kulturelle Bereiche betrachten. Ein ehemaliger britischer Premierminister sagte einmal, „eine Woche ist in der Politik ein langer Zeitraum“. Im Gegensatz dazu ist die Schnelligkeit von Veränderungen in den Gewohnheiten der Menschen, Gebräuchen und Überzeugungen sehr viel

langsamer, mit dem Ergebnis, dass bestimmte Traditionen auch dann noch fortbestehen, wenn die Notwendigkeit für sie nicht mehr gegeben ist.

Eine Untersuchung der Konzepte der Kontinuität und des Wandels passt sich nicht leicht in die konventionelle chronologische Struktur eines traditionellen Geschichtslehrplans ein, außer wenn man sie auf bestimmte Ereignisse anwendet. Das Ende des 20. Jahrhunderts und des Millenniums hat jedoch eine Flut an Büchern, Magazinen und Fernsehprogrammen nach sich gezogen, die Retrospektiven über das ganze Jahrhundert bieten. Vielleicht zum ersten Mal gibt es eine Fülle von Material, die den Schülern helfen kann, die Beweise sowohl für Kontinuität als auch für Wandel im Verlauf dieses Jahrhunderts in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Religion und Geisteswissenschaften zu prüfen. Welche bedeutenden Veränderungen kann man feststellen, wenn man die Welt des Jahres 1900 mit der Welt des Jahres 2000 vergleicht? Was hat sich kaum verändert? Welche Veränderungen stellen klare Brüche mit der Vergangenheit dar und welche demonstrieren einen Prozess einer beständigen Weiterentwicklung?

Chronologie und Erzählung

Wir haben uns an den Gedanken gewöhnt, die geschichtliche Vergangenheit als Erzählung, Abfolgen, Daten und Chronologien zu sehen. So sehr, dass wir dazu tendieren zu denken, dass dies tatsächlich Attribute der Vergangenheit selbst sind. Tatsächlich ist dies natürlich nicht der Fall. In unserem Bemühen, Ereignissen einen Sinn zu geben und komplexe Entwicklungen zu entschlüsseln, versuchen wir diese einzuordnen, zu interpretieren und zu entscheiden, was bedeutsam ist und was nicht, und verbinden sie anschließend zu einer Erzählung. Historiker machen dies, und Augenzeugen eines Verbrechens machen es, wenn sie von der Polizei befragt werden. Aber im realen Leben haben wir Ereignisse und Entwicklungen nicht auf diese Weise als Erzählung erlebt. In der Mehrzahl der Fälle erleben wir eine Reihe von losgelösten Geschehnissen, die erst in der Retrospektive einen Sinn ergeben. Auch Historikern ergeht es ähnlich. Chronologische Erzählungen sind ihr Handwerk, ebenso der Prozess, die Vergangenheit in eine Serie von Segmenten zu unterteilen, um sie überschaubar und geordnet präsentieren zu können.

Allgemein gesprochen machen Curriculumplaner und Schulbuchautoren genau dasselbe. Während es aber relativ einfach ist, Daten zuzuordnen, Abfolgen herzustellen und die Ursachen und Folgen zu benennen, wenn man Könige, Kriege, Eroberungen und politische Krisen studiert, ist es wesentlich schwieriger, dies in der Sozialgeschichte oder Kulturgeschichte vorzunehmen. Kulturelle Muster und Entwicklungen lassen sich nicht ohne weiteres in Ereignisse und Situationen unterteilen. Es handelt sich um Prozesse und gerade deshalb ist es nicht leicht, die Ordnung und Abfolge der

Dinge zu identifizieren oder ihnen Daten zuzuordnen. Häufig sind kulturelle Prozesse zyklisch und die Prozesse für Veränderungen langsam und, wie Marc Bloch es einst ausdrückte, tief verborgen wie Meeresströmungen. In der politischen Geschichte sind bestimmte Akteure häufig von großer Bedeutung. Wir glauben oder nehmen an, gerechtfertigterweise oder auch nicht, dass der Charakter und die Gedanken Hitlers oder Stalins relevant sind für unser Verständnis der damals getroffenen Entscheidungen. Aber in der Kultur- und Sozialgeschichte ist es häufig der Fall, dass nicht die eigentlichen Akteure bedeutend oder wichtig sind, sondern die Situationen, in denen sie gehandelt haben.

Im Hinblick auf die Kulturgeschichte bemühen wir uns meistens darum, Entwicklungen in einen Kontext zu setzen, anstatt herauszufinden, was davor oder danach geschah oder die Ursachen und Folgen aufzudecken. Generell bemühen wir uns vor allem herauszufinden, was bestimmte kulturelle und soziale Entwicklungen für die Menschen dieser Zeit bedeuteten.

Einige Geschichtscurricula versuchen, diese Tatsache zu berücksichtigen, besonders für das 20. Jahrhundert. Aber immer noch ist die häufigste Form eines modernen Geschichtslehrplans für Schulen des Sekundarbereichs der zergliederte, in dem das 20. Jahrhundert in Blöcke aus 10-20 Jahren eingeteilt ist. Ein Prinzip, das sich eher für die politische Geschichte, nicht aber für die Sozial-, Kultur- oder Wirtschaftsgeschichte eignet.

Vieles spricht dafür, die Unterstützung der Schüler bei der Entwicklung eines „Verständnisses für Chronologie“ zu einem Ziel des Geschichtsunterrichtes zu machen. Dabei ist es jedoch auch wichtig, dass sie verstehen, dass Chronologie, Abfolgen und Erzählungen Konstrukte sind, denen man die Vergangenheit unterwirft, und dass die Segmente der Lehrpläne in gewisser Weise willkürlich festgelegt sind.

Ein weiteres Merkmal der Curriculumplaner ist die Überzeugung, dass man Geschichte am besten unterrichtet, wenn man mit der Frühzeit beginnt und dann langsam bis in die heutige Zeit folgt. Als Ergebnis wird in fast allen Bildungssystemen Europas das 20. Jahrhundert in der Gruppe der ältesten Schüler gelehrt. Es gibt dafür aber aus pädagogischer Sicht keinen Grund. Wie John Slater bereits feststellte: „Die Geschichte des 20. Jahrhunderts ist nicht schwieriger als die Geschichte des 14. Jahrhunderts oder des Römischen Imperiums.“¹

Tatsächlich spricht in bildungspolitischer Hinsicht vieles dafür, jüngeren Kindern mehr Gegenwartsgeschichte zu unterrichten, weil diese für sie näher und konkreter ist, wohingegen die Geschichte des antiken Roms und

1. John Slater, *Teaching history in the new Europe*, Cassell, London, 1995, S. 123.

Griechenlands oder die Frühzeit älteren Schülern gelehrt werden sollte. Weil dies nur selten geschieht, gibt es keine Beweise, ob Schüler genauso leicht ein Verständnis für Chronologie entwickeln können, wenn sie Geschichte zurückverfolgen, als wenn sie am „Anfang“ beginnen und sich zeitlich vorarbeiten. Man kann argumentieren, dass Schüler eher dazu tendieren chronologisch zu denken (d.h., eher ein Konzept anwenden als bloße Daten behalten), wenn sie als Zeitreisende, „in der Lage sind, in der Vergangenheit vor- und zurückzureisen, einige Perioden zu überspringen, andere Perioden zurückverfolgen, anstatt unablässig aus der fernen Vergangenheit dorthin zu laufen, wo die Uhr oder Zeittafel gerade steht“.¹

Die daraus entstehende Schlussfolgerung für den Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts ist, dass, um die heutigen Geschehnisse in Teilen Europas verstehen zu können, die Schüler lernen müssen, nicht nur die neueren beeinflussenden und ursächlichen Faktoren zu untersuchen, sondern auch in der Geschichte den Ursprung des Ganzen zu verfolgen. Das traditionelle zergliederte Curriculum setzt voraus, dass die Schüler die Zusammenhänge zwischen dem, was sie vor sechs Monaten oder einem Jahr gelernt haben, und dem jetzigen Unterrichtsstoff erkennen. Die Belege für diese Annahme sind recht dürftig. Die Zusammenhänge müssen erneut dargelegt werden, wenn die Schüler die jüngste Vergangenheit behandeln.

Ursächlichkeit

Wenn ein Historiker versucht, ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Situation zu erklären, stellt er drei Fragen: Warum geschah es? Warum geschah es zu diesem Zeitpunkt? Welche ursächlichen Faktoren waren die bedeutendsten?

Wie können wir dem Schüler helfen, dieses Konzept der Ursächlichkeit auf diese Weise anzuwenden? Wenn die Schüler lernen sollen historisch zu denken, anstatt lediglich Bezeichnungen wie „langfristige“ oder „kurzfristige Ursachen“ auswendig zu lernen, so Gary Howells, selber Geschichtslehrer, dann sollte der Lehrer sich für eine der „großen Fragen“ entscheiden. Zum Beispiel: Warum brach der Erste Weltkrieg im Jahr 1914 aus? Oder: Warum stimmte Stalin dem Nichtangriffspakt zu, wenn er Hitlers Absichten in Bezug auf die Sowjetunion kannte? Oder: Warum zerfielen nach 1945 die Beziehungen zwischen den Kriegsbündnispartnern so rasch und mündeten im Kalten Krieg?

Howells beschreibt seine Vorgehensweise als den Aufbau von Verständnisblöcken/-schichten. Seiner Meinung nach sollte man damit

1. John Slater, *ibid.*, S. 123.

beginnen, den Schülern zu einem mentalen Bild oder Überblick der fraglichen Zeit zu verhelfen.¹ Für die Geschichte des 20. Jahrhunderts empfiehlt er den Einsatz visueller und audiovisueller Quellen und Ressourcen. Der nächste Schritt ist die Schaffung eines Verständnisses für den Kontext, besonders der langfristigen Ursachen. Diese, so stellt er fest, haben die Erklärungskraft, um die Themen für den Schüler greifbarer zu machen. Dann ordnen die Schüler diese langfristigen Faktoren nach ihrer Bedeutung, wobei sie diese Liste begründen sollen. Anschließend untersuchen sie die „Auslöser“ oder speziellen Ereignisse, die sie in Gang setzten. Auf diese Weise finden sie Antworten auf die Frage: „Warum geschahen diese Ereignisse genau zu diesem Zeitpunkt?“ Schließlich prüfen die Schüler die Unvermeidbarkeit der Ereignisse, wobei sie folgende Frage berücksichtigen: „Nachdem dieses Ereignis stattgefunden hatte, waren die nachfolgenden Ereignisse vermeidbar?“ Dies hilft ihnen zwei Dinge zu verstehen. Erstens, dass zu verschiedenen Zeitpunkten die Entscheidungsträger in der Regel verschiedene Möglichkeiten hatten und häufig ihre Wahl auf der Grundlage begrenzter oder sogar falscher Informationen treffen mussten, und zweitens, dass auch der Zufall eine Rolle spielte.

Die Schüler schließen ihre Untersuchung ab, indem sie die gesammelten Informationen in ein Analyseraster eintragen.

Bei einigen historischen Ereignissen kann es notwendig sein, zwischen langfristigen und kurzfristigen Ursachen und Auslösern zu unterscheiden, und bei der Untersuchung von Entwicklungen und Prozessen sollte man gegebenenfalls die Liste um die Kategorie „begleitende Faktoren“ erweitern. Nehmen wir z. B. den Kalten Krieg. Im Gegensatz zu einem Krieg wie dem Ersten Weltkrieg passt er in keinen klar definierten, begrenzten Zeitrahmen. Es gibt langfristige Ursachen, die bis ins Jahr 1919 zurückreichen, als die Vereinigten Staaten von Amerika, Großbritannien und Frankreich mit Truppen in Murmansk, Wladiwostok und auf der Krim landeten, um die russische Armee der Weißen zu unterstützen. Wir sollten auch ideologische Unterschiede berücksichtigen, z. B. Lenins Plan einer Weltrevolution, und das gegenseitige Misstrauen, das in den 30er und 40er Jahren eskalierte.

Die kurzfristigen Ursachen beinhalten die verschiedenen Interpretationen des Jalta-Abkommens, die Auseinandersetzungen nach dem Krieg über die Zukunft Deutschlands und Polens, die Entwicklung der Atombombe, die sowjetische Politik im Iran, die mangelnde Bereitschaft der Westalliierten, der Sowjetunion eine Rolle bei der Besetzung Japans oder des Ruhrgebietes zu geben, und die mangelnde Bereitschaft der Sowjetunion, einen westlichen Einfluss in Osteuropa zu gestatten.

1. Gary Howells, „Being ambitious with the causes of the first world war“ in *Teaching History*, August 1998, Ausgabe 92, S. 16-19.

Die Auslöser schließen zweifellos ein: die kommunistische Machtergreifung in Polen, Bulgarien, Rumänien, Ungarn und der Tschechoslowakei zwischen 1945 und 1948, den Marshall-Plan und die Annahme der Truman-Doktrin, die Berlinblockade und die Gründung der NATO.

Die Erklärung der Beziehungen zwischen den zwei Blöcken für die folgenden 40 Jahre erfordert jedoch eine Analyse der zugrunde liegenden begleitenden Faktoren: das Entstehen von Einflussgebieten nicht nur in Europa, sondern auf der ganzen Welt, das gegenseitige Misstrauen aufgrund gegensätzlicher Vorstellungen über die Absichten des anderen, die ideologischen Unterschiede, die Veränderungen in den Wirtschaftsgebieten der beiden Supermächte, das Wettrüsten, usw.

Beweise

Sobald man die offensichtlichen und banalen Fakten eines Jahres verlässt, in dem eine Schlacht gefochten oder ein Gesetz verabschiedet wurde oder ein politischer Führer starb, stellt man fest, dass Historiker sich zumeist nicht mit historischer Wahrheit, sondern mit historischen Beweisen befassen. Sehr häufig sind die Beweise lückenhaft und vorläufig und somit sind auch die Interpretationen dieser verfügbaren Beweise nur vorläufig und können von anderen Historikern angezweifelt werden, die dieselben Beweise verwenden.

Es ist wichtig, dies den Schülern zu vermitteln, besonders in einer Zeit, in der politische Gruppierungen in einigen Staaten versuchen, die Geschichte für nationalistische Zwecke zu nutzen und zu missbrauchen. Es ist auch dann wichtig, wenn es diese Gruppierungen nicht gäbe. Wenn wir versuchen, ein historisches Verständnis bei unseren Schülern zu entwickeln, dann sollten sie eine klare Vorstellung über die Arbeit eines Historikers haben. Bei jeder Betrachtung eines historischen Ereignisses geht ein Historiker wie folgt vor:

- er sucht Fakten, die ihm hinsichtlich seiner Sicht der Dinge als relevant und bedeutend erscheinen (das bedeutet nicht, dass er jene Fakten auslässt, die nicht zu seinen Ideen oder Theorien passen);
- dann untersucht er die Zusammenhänge zwischen diesen Fakten;
- er ordnet diese Fakten zu einem kohärenten Bericht oder Argument; und
- falls es Lücken in den Fakten gibt, sieht sich der Historiker gezwungen, eine auf seine Sachkenntnisse gestützte oder aus den zur Verfügung stehenden Informationen gezogene Vermutung zu formulieren. Historiker wenden diese Methode sehr häufig dann an, wenn sie sich „in die Gedankenwelt“ einer historischen Person versetzen möchten. Um dies zu erreichen, schauen sie sich die Verhaltensmuster an oder vergleichen die Handlungen dieser Person mit den Handlungen anderer Personen in ähnlichen Situationen, usw.

Damit verwandeln die Historiker ihre ausgewählten Fakten in Beweise (d.h., Fakten, die verwendet werden, um eine bestimmte Behauptung oder Theorie oder Interpretation im Hinblick auf ein Ereignis zu belegen).

Basiskompetenzen

In diesem Kapitel werden Konzepte sehr viel ausführlicher behandelt als Kompetenzen. Dies geschieht nicht, weil wir glauben, dass Konzepte wichtiger seien als Kompetenzen, sondern aus zwei Gründen. Erstens, an keiner anderen Stelle dieses Handbuchs werden explizit Schlüsselkonzepte zur Geschichte untersucht, obwohl ich hoffe, es wird dem Leser deutlich, dass die Notwendigkeit, den Schülern ein konzeptuelles Verständnis zu vermitteln, sich wie ein roter Faden durch dieses Buch zieht. Zweitens, der Rest von Teil Zwei und ein Großteil von Teil Drei dieses Handbuchs beschäftigen sich eingehend mit der Entwicklung analytischer und interpretierender Kompetenzen und den historischen Denkmustern der Schüler.

Deshalb werde ich mich hier auf einige allgemeine Punkte über die Entwicklung der historischen Kompetenzen der Schüler beschränken. Erstens, obwohl es seit Jahren anhaltende Debatten über die Notwendigkeit und Durchführbarkeit des Erwerbs von Lernkompetenzen im Hinblick auf die Geschichtscurricula und seine Folgen für das Lehren und Lernen historischer Fakten gibt, ist und war es keine „entweder-oder“-Frage. Die Frage war stets, wie man ein angemessenes, funktionierendes und ausgewogenes Verhältnis zwischen der Vermittlung historischer Fakten, der Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Analyse, Interpretation und Bewertung historischer Beweise und der Entwicklung eines Gespürs für Geschichte (einschließlich eines Verständnisses, wie historisches Wissen konstruiert wird) erreichen kann.

Zweitens ist es wichtig, wenn man über die Unterstützung der Schüler bei der Entwicklung relevanter Kompetenzen und Denkweisen nachdenkt, dass wir anerkennen, dass historisch denken lernen nicht dasselbe ist wie Klavierspielen lernen oder mathematische Aufgaben zu lösen, wo das Erlernen höherer Kompetenzen von dem Erlernen von Anfangskenntnissen abhängig ist. Es ist immer noch nicht eindeutig geklärt, welche Kenntnisse und Kompetenzen Voraussetzungen für einen Schüler sind, damit sie oder er z. B. die Verlässlichkeit einer bestimmten Beweisquelle beurteilen oder die Perspektive des Autors eines bestimmten Dokuments identifizieren kann.

Drittens ist es ebenso offensichtlich, dass verschiedene Beweisquellen unterschiedlich analysiert und interpretiert werden müssen. Der Historiker stellt an eine Fotografie oder ein Gemälde andere Fragen als an ein Dokument oder eine Nachrichtensendung aus dem Filmarchiv.

Viertens kann man Beweisquellen (primäre und sekundäre, einschließlich Schulbüchern) aus zwei recht unterschiedlichen Perspektiven analysieren. Einerseits kann man wesentliche Fragen zu einem bestimmten Inhalt einer Quelle stellen und welche Bedeutung dieser Inhalt für das Ereignis oder die Situation hatte, die man untersucht. Andererseits kann man in Bezug auf eine Quelle auch Verfahrensfragen oder allgemeine Fragen stellen: Wer hat sie verfasst, wann, warum, für wen, aus welchem Blickwinkel, wie verlässlich ist sie, in welcher Hinsicht könnte sie voreingenommen sein, mit welchen anderen Quellen könnte man sie vergleichen.

Ist es trotz dieser Beobachtungen möglich, bestimmte Basiskompetenzen zu identifizieren, die die Vorgehensweise für das Lehren und Lernen von Geschichte untermauern, die diese Kompetenzen und Denkweisen einschließen? Mein Vorschlag ist, dass eine Vorgehensweise für den Geschichtsunterricht, die sowohl auf die Entwicklung analytischer Kompetenzen als auch auf das historische Wissen der Schüler abzielt, sich bemühen sollte, die folgenden Kompetenzen und Qualitäten zu entwickeln:

- Relevante Fragen formulieren zu können;
- Eine historische Aufgabe oder Frage zu untersuchen und mögliche Untersuchungsansätze zu erstellen;
- Potenzielle Informationsquellen zu prüfen und zwischen primären und sekundären Quellen unterscheiden zu können;
- Diese Quellen im Hinblick auf Perspektive, Voreingenommenheit, Genauigkeit, Zuverlässigkeit bewerten zu können;
- Ihre eigene Perspektive, Voreingenommenheit und eigenen Vorurteile zu erkennen und bei der Interpretation der zur Verfügung stehenden Beweise zu berücksichtigen;
- Die Quellen zu verwenden, um relevante Informationen für die Beantwortung der Fragen zu identifizieren;
- Die Informationen über ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Situation in eine Reihenfolge zu bringen (was geschah zuerst und was folgte, was geschah gleichzeitig, etc.);
- Die Informationen in ihren Kontext zu setzen, indem sie diese zu den Informationen in Bezug setzen, die sie bereits über diesen Zeitabschnitt, parallele Ereignisse, etc. gelernt haben;
- Das verfügbare Quellenmaterial nach Gründen und Ursachen zu untersuchen und diese entsprechend ihrer Bedeutung aufzulisten;
- Rückschlüsse darüber anzustellen, was und warum es geschah und Begründungen zu geben;
- Auf der Grundlage dieser Analyse, in Schrift oder Wort, einen klaren, logischen Bericht zu verfassen.

Die Entwicklung dieser Kompetenzen hat Auswirkungen auf die Vorgehensweise der Lehrer und ihre Vorstellung hinsichtlich ihrer Rolle im Geschichtsunterricht. So impliziert dies z. B. die Betonung eines aktiven, nicht passiven Lernens im Rahmen forschend-entdeckender Arbeitsformen, die Möglichkeit kleiner Gruppen, unabhängiges Lernen, Gesamtklassenunterricht und Diskussionen und den Schülern, wann immer dies möglich ist, Zugang zu Quellenmaterial zu verschaffen. Beispiele für solche Vorgehensweisen werden in den folgenden Kapiteln besprochen.

KAPITEL 7

KONTROVERSE UND SENSIBLE THEMEN

Ist ein Ziel des Lehrens der Geschichte des 20. Jahrhunderts, tatsächlich jeden Geschichtsunterrichtes, den Schülern beim Verstehen der Gegenwart zu helfen und wie wir unseren heutigen Stand erreicht haben, dann ist die Behandlung kontroverser und sensibler Themen unvermeidbar. Die Frage lautet nicht: „Sollen wir sie unterrichten?“ sondern: „Wie sollen wir sie unterrichten?“

Das Jahrhundert bietet eine Bandbreite kontroverser und sensibler Themen, die man berücksichtigen sollte: Holocaust, ethnische Säuberungen, Pogrome, Kriegsverbrechen, Kollaboration mit Besatzungsmächten, Vertragsbrüche, Bürgerkriege, Deportationen, die Behandlung der Roma/Zigeuner, Migranten und Flüchtlinge, militärische Besetzungen, Menschenrechtsverletzungen, religiöse Verfolgungen und Konfessionsstreitigkeiten, Kolonialismus, usw. Jeder Staat in Europa hat seine kontroversen und sensiblen Themen.

Dieses Kapitel untersucht die Behandlung ausgewählter kontroverser und sensibler Themen und wie sie bisher im Unterricht behandelt werden. Zuvor ist es jedoch sinnvoll, einige allgemeine Punkte anzusprechen.

Was sind kontroverse und sensible Themen?

In gewisser Weise ist vieles, was wir im Geschichtsunterricht behandeln, kontrovers; es gibt Unstimmigkeiten über das, was passierte und warum es passierte und über die Bedeutung der Geschehnisse. Manchmal handelt es sich dabei um rein wissenschaftliche Kontroversen: zwei Historiker oder zwei unterschiedliche wissenschaftliche Ausrichtungen interpretieren denselben Beweis in unterschiedlicher Weise. Manchmal spalten diese Fragen Gruppen oder ganze Gesellschaften oder benachbarte Staaten. Diese Dispute betreffen:

- was geschah;
- warum es geschah;
- wer begonnen hat;
- wer im Recht war;
- wer die besten Argumente hat;
- wer die Beweise einseitig benutzt hat.

Kontroverse Themen, die Gesellschaften oder Nationen spalten, sind auch *sensible* Themen: sie stören oder beunruhigen die Menschen; sie sprechen ihre Loyalität an und wecken ihre Vorurteile. Unter diesen Umständen werden diese Themen auch für den Lehrer sensible Themen, da einige Eltern, ihre Kinder, einige Politiker oder Lobbyisten zu fragen beginnen, ob man dieses Thema unterrichten sollte oder ob man einem bestimmten Lehrer erlauben sollte, seinen Unterricht fortzusetzen.

Nicht alle sensiblen Themen sind gleichzeitig kontrovers im Sinne einer Widerspiegelung zeitgenössischer sozialer oder politischer Spaltungen der Gesellschaft oder zwischen Nationen. Sie sind sensibel, weil sie sich auf bestimmte schmerzvolle, tragische, beschämende oder entzweieude Zeiten in der Vergangenheit des Landes beziehen, und die Angst oder die Sorge besteht, dass ein Verweis auf diese Themen im Geschichtsunterricht alte Wunden aufreißen und Spaltungen erneuern und viele schmerzvolle Erinnerungen wachrufen könnte.

Warum sollte man kontroverse und sensible Themen im Geschichtsunterricht behandeln?

Wir haben bereits vorgeschlagen, dass Schüler kontroverse und sensible Themen behandeln sollten, damit sie die Welt, in der sie heute leben, besser verstehen lernen. Dies ist an sich ein sinnvoller Bildungsanspruch für den Geschichtsunterricht.

Schüler sollten diese Themen behandeln, weil es nur wenige Aspekte der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts gibt, über die sich alle Historiker einig wären. Daher sind kontroverse Themen ein nützliches Mittel, den Schülern beim Verstehen der grundlegenden Natur der Geschichte als Fach zu helfen, d.h., dass fast jedes historische Ereignis und jede Entwicklung für verschiedene Interpretationen offen ist. Der Prozess ist nicht nur die bloße Anhäufung von Fakten, aus der sich dann die Wahrheit ableiten lässt. Die Fakten müssen zu einem Bericht oder einem Argument zusammengesetzt werden. Dieselben Fakten können oftmals unterschiedliche Interpretationen untermauern und häufig sind die den Historikern zur Verfügung stehenden Informationen oder Beweise lückenhaft, was wiederum Gelegenheit für weitere Interpretationen gibt. Es ist ein weiteres sinnvolles Bildungsziel, den Schülern diese Tatsache zu vermitteln.

Es ist jedoch auch möglich, den Schülern bestimmte Lernkompetenzen und Denkweisen beizubringen, die sie bei der Betrachtung einer historischen Kontroverse anwenden können. Grundsätzlich bestehen sie aus der kritischen Analyse der Beweise und wie sie interpretiert wurden, einer Reihe analytischer Fragen und der Analyse der Sprache, die von den Menschen für dieses Thema verwendet wird.

Der erste Punkt, *kritische Analyse der Beweise* und wie diese interpretiert wurden, besteht aus:

- Anerkennung der Komplexität des Themas (d.h., es nicht auf einfache Dichotomien, Schwarz-Weiß-Denken, etc. zu reduzieren);
- Ordnen der Argumente verschiedener beteiligter Gruppen und Einzelpersonen (oder verschiedener Historiker);
- Unterscheidung von relevanten und irrelevanten Hintergrundinformationen;
- Identifizieren potenzieller Informationsquellen;
- Erkennen der Lücken in den vorgelegten Informationen;
- Erkennen der Grenzen der Informationen;
- Beurteilen der wahrscheinlichen Voreingenommenheit der Personen, die diese Informationen geben;
- Identifizieren der Ähnlichkeiten und Unterschiede verschiedener Berichte zu diesem Thema;
- Behandlung sich widersprechender Beweise oder Berichte zu den Geschehnissen.

Analytische Fragen zu einer öffentlichen Erklärung, einem Zeitungsartikel, Film oder Nachrichtenkommentar eines Politikers, Journalisten oder eines anderen Beteiligten zu diesem Thema könnten folgende sein:

- Welche Motive bringen diese Menschen dazu, diese Ansicht zu vertreten?
- In welcher Weise profitieren sie von einer bestimmten Lösung oder Politik oder einem bestimmten Argument?
- Auf welche Ursachen führen sie diese Situation oder diesen Disput zurück?
- Welche relevanten Informationen wurden in der Erklärung, dem Artikel, dem Film, etc. ausgelassen oder scheinen ausgelassen worden zu sein?
- Welche Motive, wenn überhaupt, könnte man gehabt haben, um absichtlich diese Informationen auszulassen?
- Betonen sie in ihrer Argumentation einige Punkte und spielen andere herunter? Warum?
- Welche Politik, Lösungen oder Empfehlungen haben sie zur Lösung des Problems vorgeschlagen?
- Welche Annahmen scheinen ihren Argumenten zugrunde zu liegen?
- Sind diese Annahmen gerechtfertigt?

Im Hinblick auf Unterrichtsziele kann das Stellen dieser Fragen wichtiger sein, als die Antworten zu finden.

Die Analyse der Sprache bei bestimmten Themen sollte folgende Punkte berücksichtigen:

- Verwendung falscher Analogien;
- Verwendung von Stereotypen;
- Begrenztheit von Hinweisen auf die „Lehren der Geschichte“
- Verwendung emotionaler Sprache;
- Appellieren an die Vorurteile des Lesers, Zuhörers oder Zuschauers;

Einige Strategien sind im Folgenden aufgeführt. Man kann sie wie folgt zusammenfassen:

- Dem Schüler die Möglichkeit zu geben, Quellen kritisch zu bewerten, die ihnen verschiedene Perspektiven desselben Ereignisses zeigen;
- Betrachtung wie historische Interpretationen und Berichte durch die eigene Epoche und Kultur des Historikers beeinflusst wurden;
- Vergleichen und Gegenüberstellen paralleler Situationen in anderen Staaten und Gemeinschaften;
- Einsatz von Rollenspielen und Simulationen, um den Schülern zu helfen, sich in die Rolle Anderer mit unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven zu versetzen;
- Verwendung persönlicher Berichte von Personen, die diese Ereignisse erlebt haben, und Vergleichen mit den Interpretationen von Historikern;
- Aufgabe für die Schüler, ihre eigenen Erfahrungen an den verfügbaren Beweisen zu messen (eine erhellende Erfahrung, wenn sie Informationen entdecken, die im Gegensatz zu ihren Ideen und Erwartungen stehen).

Behandlung sensibler Themen im Klassenzimmer

Schließlich noch einige Strategien für Themen, bei denen die Empfindlichkeiten im Klassenzimmer aufeinandertreffen.

Distanzierungsstrategie: erweist sich ein Thema als sehr sensibel innerhalb der Gemeinschaft, in der der Lehrer unterrichtet, oder wenn ein Thema starke Gefühle in der Klasse weckt oder die Klasse sich polarisiert, kann man die „Hitze“ aus der Situation nehmen, indem man Analogien und Parallelen analysiert oder in der Zeit weiter zurückgeht, um die geschichtliche Entstehung des fraglichen Themas zurückzuverfolgen.

Kompensatorische Strategien: diese können angewendet werden, wenn die Schüler starre Haltungen aufweisen, die auf Ignoranz basieren, oder wenn eine Minderheit unterdrückt oder diskriminiert wird, oder wenn es einen nicht hinterfragten Konsens in der Klasse gibt zugunsten einer Interpretation der Ereignisse. Unter diesen Umständen übernehmen einige Lehrer eine

leitende Funktion – indem sie den *Advocatus Diaboli* spielen oder auf Widersprüche in den Antworten der Schüler hinweisen, oder weitverbreitete Überzeugungen entmythologisieren. Andere geben den Schülern die Aufgabe, andere Ansichten als ihre eigenen zu vertreten, indem sie diese auffordern, „Pro und Contra“-Listen anzufertigen oder einen Rollentausch vorzunehmen (Arbeiten in der Gruppe, um ein alternatives Argument zu der eigenen Position zu entwerfen).

Empathische Strategien: diese können dann angewendet werden, wenn das Thema eine Gruppe oder Nation involviert, die bei einigen oder allen Schülern unpopulär ist, oder wenn das Thema eine verdeckte Diskriminierung einer bestimmten Gruppe beinhaltet (eine ethnische Minderheit, eine religiöse Gruppe oder sogar einen ganzen Gesellschaftsbereich, wie z. B. Frauen), oder wenn das Thema das Leben der Schüler in keiner Weise berührt. Methoden beinhalten einige der bereits genannten, einschließlich Rollentausch und Pro-und-Contra-Listen, aber auch Rollenspiel und Simulation und die Verwendung stellvertretender Erfahrungen mittels Filmen, Romanen, Dokumentarserien.

Erforschungsstrategien: diese können dann am effektivsten eingesetzt werden, wenn das Thema nicht klar definiert ist oder wenn das Ziel des Lehrers nicht nur die Entwicklung eines Verständnisses des Themas ist, sondern er dieses auch als Mittel für die Entwicklung analytischer Kompetenzen nutzen möchte. In diesen Fällen können Schüler über Projektarbeiten, Untersuchungen von Tagebüchern und Memoiren und mündlichen Überlieferungen lernen, die weitreichenden Auswirkungen kontroverser und sensibler Themen im Laufe der Zeit zu untersuchen.

Kasten 1: Nordirland und „die Unruhen“ – ein Beispiel eines kontroversen Themas

Hintergrund

Die Eroberung Irlands durch englische Truppen begann 1162 (streng genommen waren die Menschen, die die Invasion begannen, normannischer, nicht englischer Abstammung). Was folgte, war nicht so sehr die geplante Kolonialisierung eines Landes, sondern eine lange Folge militärischer Kampagnen durch einzelne normannische Barone, die Land, Macht und Reichtümer für sich suchten. Die meiste Zeit war die englische Krone mit Problemen im eigenen Land, wo innerer Aufruhr herrschte, und mit seinen Nachbarn Wales, Schottland und Frankreich beschäftigt. Die Lage änderte sich dramatisch mit der Reformation. Über das gesamte 16. Jahrhundert verteilt gab es eine Reihe von Rebellionen, die 1595 in einem von Hugh O'Neill, dem keltischen Stammesführer von Ulster (die Nordprovinz von Irland)

.../

geführten großen Aufstand gipfelte. Dieser wurde 1603 endgültig niedergeschlagen und König Jakob I. von England vertrieb die dort ansässigen katholischen Iren von ihrem Land in Ulster und siedelte eine große Zahl protestantischer Siedler an, besonders aus Schottland. Nach mehreren Versuchen, die Siedler zu vertreiben, wurde der letzte große irische Aufstand durch die Armeen Wilhelms von Oranien, jetzt König Wilhelm III. von England, in der Schlacht an der Boyne im Jahr 1690 niedergeschlagen. Die sogenannte „Ulster-Plantage“ war eine Realität, die zwei feindliche Gemeinschaften innerhalb der Provinz schuf.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann eine nationalistische Bewegung die britische Regierung zu überzeugen, Irland eine begrenzte Selbstverwaltung zu gewähren, bekannt als „home rule“. Die Ulster-Protestanten widersetzten sich, weil sie fürchteten, ihre religiösen Rechte und Bürgerrechte in einem von der katholischen Kirche dominierten Staat zu verlieren. 1920 teilte Großbritannien Irland, indem sie den vorwiegend katholischen Gebieten im Süden und Nordwesten die Selbstverwaltung zugestand; und ein eigenes Parlament und eine eigene Regierung für die Gebiete in Ulster einsetzte, die vorwiegend protestantisch (zwei Drittel) waren, woraus sich der Staat Nordirland entwickelte. Im Laufe des folgenden halben Jahrhunderts schloss die protestantische Mehrheit erfolgreich die katholische Minderheit an einer Beteiligung an der Regierung Nordirlands aus, selbst in den Distrikten und Städten, in denen die Katholiken die Mehrheit der Wähler stellten. 1968, angespornt durch die Bürgerrechtsbewegung in den Vereinigten Staaten von Amerika, starteten die Katholiken eine Bürgerrechtsbewegung in Nordirland und offene Feindseligkeiten entbrannten zwischen den zwei Gemeinschaften. Anfänglich wurde die britische Armee stationiert, um die katholische Minderheit zu schützen, aber mit der Zeit wurde sie als feindliche Besatzungsmacht angesehen und paramilitärische Organisationen wurden auf beiden Seiten gegründet. Seit dieser Zeit sind über 3.000 Menschen Opfer dieser Unruhen geworden.

Unterricht über Nordirland

Dies ist aus mehreren Gründen ein kontroverses Thema. Erstens kommen die meisten Schüler mit festen Ansichten und Überzeugungen ins Klassenzimmer. Die zwei Gemeinschaften vertreten hochentwickelte und sich widersprechende Interpretationen der Geschichte. Jede Seite hat ihre eigenen besonderen Ereignisse, die in Liedern, Slogans, Märschen und Wandbeschriftungen erinnert werden. Das Leben vieler Menschen und Familien wurde direkt durch Schießereien, Bombenanschläge oder andere Aktionen der paramilitärischen Organisationen betroffen. Die Informationen, die sie über vergangene oder aktuelle Ereignisse erhalten, sind größtenteils voreingenommen, lückenhaft und oftmals widersprüchlich. Es ist wahrscheinlich, dass die Behandlung einiger Ereignisse der jüngsten Vergangenheit starke emotionale Reaktionen seitens einiger Schüler auslösen wird. Schließlich haben einige Geschichtslehrer und Schulinspektoren festgestellt, dass „Schüler mit festen Ansichten, die sie aus ihrer Gemeinschaft übernehmen, sehr häufig dazu neigen, die formale wissenschaftliche Behandlung in der Schule von dem zu trennen, was sie als Realität der Straße wahrnehmen“.¹

.../

Darüber hinaus verfügt Nordirland über ein geteiltes Bildungssystem, in dem die meisten protestantischen Kinder und die meisten katholischen Kinder eigene Schulen besuchen. Die Geschichte, die in jedem Schultyp unterrichtet wird, tendiert dazu, die Traditionen der Gemeinschaft widerzuspiegeln, denen sie dient. In den frühen 90er Jahren wurde jedoch entschieden, ein gemeinsames nationales Curriculum für alle Kinder einzuführen. Das Fach Geschichte stellte die „Curriculum development working party“ (Arbeitsgemeinschaft zur Curriculumplanung), der Vertreter beider Gemeinschaften und Traditionen angehörten, vor ein großes Problem. In einer Situation, in der es zwei widersprüchliche nationale Geschichtsschreibungen und Identitäten gab, wie konnte man den Schülern eine gemeinsame Erzählung der Geschichte der Provinz anbieten?

Statt dessen entschied man sich für eine auf forschend-entdeckendem Arbeiten basierende Vorgehensweise, über die die Schüler lernen sollten, die Kompetenzen und Schlüsselkonzepte des Faches auf die Interpretation von Quellenmaterial über die Situation in Nordirland anzuwenden. Das Quellenmaterial beinhaltet Dokumente, Zeitungsartikel, Medienberichte, Fotografien, mündliche Überlieferungen, Gedenkstätten und Gedenktage. Sie werden aufgefordert, diese Quellen zu bewerten, indem sie alle verfügbaren Informationen einbeziehen. Sie müssen Entscheidungen darüber treffen, wie zuverlässig verschiedene Beweise sind. Einige der Schulbücher sind gemeinsam von Autoren beider Gemeinschaften verfasst worden. Einige Lehrer haben die Kluft überbrückt und arbeiteten an pädagogischen Unterrichtsansätzen zur Geschichte Nordirlands.

Da sie Beweise aus erster Hand prüfen können, die noch nicht im Vorfeld für sie interpretiert und strukturiert wurden, erhalten die Schüler Einsichten, dass die ihnen von eigenen Interessen geleiteten Politikern, Interessengruppen, Journalisten und anderen präsentierten Informationen hochgradig selektiv und vereinfacht sind und in erster Linie konstruiert wurden, um zu überzeugen, nicht zu erklären. Die Schüler lernen, „zwischen den Zeilen zu lesen“.

Einige der Themen sind jedoch emotional aufgeladen und Lehrer sollten zunächst sensibel mit den Gefühlen der Schüler umgehen. In einer Situation, in der die politischen Antennen immer auf Empfang stehen, nicht nur im Fall der Eltern und der politischen Vertreter, sondern auch der älteren Schüler, wird es Situationen geben, in denen Schüler es schwierig finden werden, Quellenmaterial distanziert und rational zu betrachten, so dass sie auch alternative Perspektiven erkennen und berücksichtigen. Unter diesen Umständen kann es notwendig sein, Lernaktivitäten einzuführen, die den Schülern anhalten, Empathie zu empfinden oder in die Rolle .../

1. Für weitere Details siehe A. McCully, „The teaching of history in a divided community“, Bericht des Europarats DECS/SE/BS/Sem(97)8.

von jemandem aus der anderen Gemeinschaft zu schlüpfen, um zu verstehen, wie sie bestimmte Ereignisse und Entscheidungen interpretieren würden. Dies kann in vielerlei Formen geschehen:

- Diskussion über Berichte aus erster Hand von allen Seiten des Disputs, um zu untersuchen, wie sie dachten, wie sie sich fühlten, warum sie so handelten. Einige der interessantesten Diskussionen sind jene, bei denen die Menschen sich nach längerer Zeit zurückerkennen und darüber reflektieren, wie und warum ihre Ansichten sich im Laufe der Zeit geändert haben.
- Simulation einer Nachrichtenredaktion bei einem Fernsehsender (oder Radiosender oder einer Zeitung), bei der die Schüler Entscheidungen treffen müssen, wie sie ein bestimmtes Ereignis auf eine Weise darstellen, die die Anforderung des Senders nach Ausgewogenheit zufriedenstellt: wie wird der Nachrichtensprecher das Thema vorstellen, was wird der Reporter sagen, welche Fragen wird er/sie stellen, wen wird er/sie interviewen, welche Bilder werden gezeigt, welche nicht? etc.
- Ein Projekt in Nordirland entwarf ein Rollenspiel, bei dem die Schüler die Spannungen und Konflikte in einer fiktiven Stadt untersuchen sollten, die zwischen den Einwohnern bestanden. Es gab Parallelen zu der Situation in Nordirland, ohne diese jedoch ausdrücklich zu nennen.

Eine weitere Möglichkeit ist hier die Einführung einer europäischen Dimension, indem man den Themenbereich Konflikte behandelt, der Gemeinschaften und Nationen spaltet, so dass die Schüler sich einen lokalen Konflikt im Kontext anderer Konflikte anschauen können, wie z. B. Zypern, das Baskenland, Bosnien und Herzegowina, Kososvo, Tschetschenien.

Kasten 2: Der Holocaust – ein Beispiel für ein sensibles Thema

Hintergrund

Der Begriff „Holocaust“ wird benutzt, um die Vernichtung von mehr als 16 Millionen Menschen durch das Dritte Reich in der Zeit von 1933-1945 zu beschreiben. Fast 6 Millionen Opfer waren Juden, das entspricht über zwei Dritteln der gesamten jüdischen Population im damaligen Europa. Ein Viertel der Opfer waren Kinder. Weitere Opfer waren polnische, russische und ukrainische Zivilisten und Kriegsgefangene, Roma/Zigeuner, Sozialisten, Homosexuelle und Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen. Die offizielle Verfolgung der Juden im Dritten Reich begann 1935 mit den Nürnberger Gesetzen, die den Juden die Bürgerrechte anderer Deutscher entzog. Eigentum wurde konfisziert und viele deutsche Juden emigrierten. Nach der Kriegserklärung war die Emigration keine Option mehr, zum einen wegen der alliierten Blockade und zum anderen weil der Angriff auf Polen Millionen .../

polnischer Juden unter deutsche Herrschaft brachte. Zunächst wurde eine Politik der Isolierung betrieben, und Juden, Roma/Zigeuner und andere als „asozial“ bezeichnete Menschen wurden zusammengetrieben und in ausgewiesene Gettos gebracht.

1941 führte die Ausdehnung der Ostfront zu speziellen SS-Einsatzgruppen, die in die neu besetzten Gebiete geschickt wurden, um dort Juden und Kommunisten zu ermorden, oftmals mit der Unterstützung der örtlichen Polizei und anderer Kollaborateure. Diese SS-Gruppen operierten in Polen, dem Baltikum, der Ukraine, Weißrussland und Rumänien. Tausende wurden während der ersten zwei Monate der Kampagne ermordet. Am 31. Juli 1941 befahl Hermann Göring dem Chef des Reichssicherheitshauptamtes, die „Endlösung“ vorzubereiten. Im Januar 1942 trafen sich die SS-Führer, einschließlich Adolf Eichmann, am Wannsee in Berlin, um über die effizienteste Methode der Massentötung zu entscheiden. Der Umbau von Konzentrationslagern in Vernichtungslager, in denen Giftgas verwendet werden sollte, begann umgehend. Das erste Vernichtungslager war innerhalb einiger Wochen in der Nähe der polnischen Stadt Oswiecim fertiggestellt, das die Deutschen Auschwitz nannten.

Die „Endlösung“ wurde drei Jahre lang systematisch betrieben, beginnend mit den 3 Millionen Juden im besetzten Polen und wurde dann auf die anderen besetzten Staaten und Gebiete ausgedehnt. Die Jungen und Gesunden wurden zur Sklavenarbeit herangezogen und arbeiteten, bis sie starben. Der Rest, einschließlich 1,5 Millionen Kinder, wurden direkt in die Gaskammern geschickt und dann verbrannt. Ihre Haare, Schuhe, Brillen und selbst ihr Zahngold wurden systematisch gesammelt und wiederverwertet. Die Operation wurde erst gestoppt, als die Alliierten Streitkräfte die Lager befreiten.

Der Holocaust im Unterricht

Der Europarat bereitet gerade ein Unterrichtspaket über den Holocaust vor, das fünfzig Dossiers über den Holocaust in verschiedenen europäischen Kontexten enthält, von deutscher Geschichte bis zur Geschichte der Juden. Die besondere Natur der Vernichtung des europäischen Judentums durch Nazismus und Nationalsozialismus wird zusammen mit den anderen Genoziden und Verbrechen gegen die Menschlichkeit untersucht, wie z. B. die Roma/Zigeuner, die Behinderten und Homosexuellen, womit der Terminus „Holocaust“ gerechtfertigt erscheint.

Es ist von größter Wichtigkeit, ein solches Paket zu erstellen. Viele Lehrpläne und Geschichtslehrbücher behandeln dieses Thema kaum. Es wird nur selten in einen größeren historischen und europäischen Kontext gesetzt. Es ist auch wichtig, dass ein solches Paket Primär- und Sekundärquellen enthält, die der Schüler auf dieselbe Weise analysieren, bewerten und interpretieren kann, die für den Unterricht kontroverser Themen, wie z. B. den Nordirlandkonflikt, vorgeschlagen wurde. Aber es gibt beim Holocaust noch einen ergänzenden Punkt. Es ist ein sensibles Thema und dies hat Folgen für den pädagogischen Ansatz des Lehrers.

Erstens gibt es in jeder Klasse Schüler, die sich stark mit jenen Gruppen identifizieren, die von den Nazis verfolgt wurden, und dies erfordert ein besonderes

.../

Feingefühl seitens des Lehrers. Zweitens, so Carrie Supple: „Wenn man den Holocaust unterrichtet, ist es nur allzu leicht, den Lernenden mit Bildern und Informationen zu ‘paralysieren’, die unmöglich in ein normales Verständnis einzufügen sind“.¹ Drittens können manche Schüler (meistens Jungen) eine morbide Faszination für die Grausamkeiten und den Sadismus jener entwickeln, die die Lager führten, medizinische Experimente an den Opfern ausführten oder Mitglieder der Erschießungskommandos waren. Schließlich sind einige aufgrund der Natur und des Umfangs des Holocaust nicht in der Lage, das Geschehene zu begreifen, während andere desensibilisiert werden für den Horror, entweder weil sie im Schockzustand oder weil sie ständig Gewaltakten (real oder fiktiv) in den Massenmedien ausgesetzt sind.

Beide Autoren der Publikation des Europarates zum Holocaust und die Pädagogen in Yad Vashem, der Holocaust-Gedenkstätte in Israel, scheinen darin übereinstimmen, dass dies ein schwieriges Thema für Lehrer sein kann. Sie müssen sensibel sein für eigene Reaktionen und die ihrer Schüler, was die Überlegung beinhaltet, wie sie auf verschiedene Reaktionen der Schüler reagieren sollen. Beide Expertengruppen scheinen auch darin übereinzustimmen, dass der Versuch, den Unterricht auf einer allgemeinen Ebene zu halten – Ereignisse, Daten, Statistiken –, was zunächst als sicherer Weg erscheinen mag, nicht notwendigerweise den Schülern hilft, das Geschehene zu verstehen. Viele Schüler finden zu der Ungeheuerlichkeit der Statistiken oder den Fotografien der Gaskammern und der lebenden und toten Opfer bei der Befreiung der Lager keinen Zugang. Verstehen kommt mit dem Versuch, die Erfahrungen einzelner Menschen zu erfassen, durch ihre Berichte, ihre Biografien, Briefe, Tagebücher, Gedichte und Geschichten. Die Pädagogen aus Yad Vashem empfehlen den Lehrern, die Schüler aufzufordern, menschliche Dilemmata zu untersuchen. Z. B. die Juden in den 30er Jahren, die sich als Teil der Gesellschaften empfanden, in denen sie lebten. Sollten sie bleiben oder gehen? Wenn sie blieben, wie sollten sie mit den sich verschlechternden Bedingungen für ihre Familien umgehen? Falls sie gingen, wohin sollten sie gehen und was sollten sie machen, wenn sich ein Familienmitglied entschied zu bleiben? Wie konnten sie in den Ghettos ein relativ normales Leben führen und ihre Menschlichkeit und Würde bewahren? Falls sie die Lager überlebten, wie sollten sie mit dem Erlebten fertig werden und ein neues Leben beginnen?

In ähnlicher Weise ist es möglich, sich die Dilemmata derer anzusehen, die sich widersetzen, der Zuschauer, derjenigen, die versuchten zu helfen (manchmal auch die Retter oder die Gerechten genannt), der Kollaborateure und der Täter. Es gibt umfangreiches Material zum Holocaust, von dem vieles in das Unterrichtspaket des Europarates einfließt, das eine gute Grundlage für die Behandlung von Dilemmata dieser Art sein wird.¹

1. Geoffrey Short, Carrie Supple und Katherine Klinger. *The Holocaust in the school curriculum: a European perspective*. Council of Europe Publishing, Strassburg, 1998, S. 35.

2. Einige der im letzten Abschnitt dargestellten Ideen stammen aus einem persönlichen Briefwechsel mit Shulamit Imber, Pädagogikdirektorin, und Edward Jacobs, Assistent für Sonderprojekte, in Yad Vashem.

KAPITEL 8

DAS „ERFASSEN“ VISUELLER ARCHIVMATERIALIEN

Fotografien

Obwohl 1826 Joseph Niepce das erste fotografische Bild nach einer Belichtungszeit von acht Stunden festhielt, war es Louis Daguerre, der 1839 die erste Daguerrotypie verkaufte. Aber erst im Krimkrieg (1854-56) und im amerikanischen Bürgerkrieg (1861-65) wurde das Potenzial der Fotografie als historisches Dokument erkannt. Die meisten frühen Fotografen waren als Künstler ausgebildet und eindeutig von den künstlerischen Konventionen ihrer Tage geprägt. Dies ist in einigen frühen Daguerreotypen der Kriegszeit zu erkennen. Da die Belichtungszeit für eine Daguerreotypie 30 Minuten betrug, waren die Fotos gestellt und spiegelten daher selten die Realität des Krieges wider. Als sich die Belichtungszeiten verkürzten, Kameras kleiner wurden und leichter zu bedienen waren, wurde der Künstler durch den Reportagefotografen abgelöst.

Die nächste einschneidende Entwicklung in der Verwendung des Fotos als historisches Dokument war die Entwicklung der Kodak-Kamera durch George Eastman im Jahr 1888. Die kürzeren Belichtungszeiten und die erhöhte Mobilität dieser Kamera führten zu einer Steigerung der Spontaneität der Fotografie, erweiterten das Spektrum der Objekte, die von dem Fotografen abgelichtet wurden, und veränderten die Form der Berichterstattung.

Während des gesamten 20. Jahrhunderts hat das visuelle Bild, sei es als Fotografie, als Zeichnung oder als Film, dazu beigetragen, das Bild von uns und der Welt zu formen und lieferte uns Bezugspunkte für das Erinnern der jüngsten Vergangenheit. Wie ein erfahrener Zeitungsredakteur es einmal formulierte: „Unsere Vorstellungen von großen und komplexen Ereignissen sind für immer durch eine einzige Fotografie festgelegt.“ Sicherlich gibt es eine Reihe von Fotografien, die in fast jedem wichtigen Geschichtsbuch und in den meisten Schulbüchern über die jüngste europäische Geschichte oder Weltgeschichte erscheinen. Die meisten der in **Kasten 1** gezeigten Beispiele sind uns vertraut. Bei einigen handelt es sich um gestellte Aufnahmen, andere sind zufällig entstanden; der Zufall wollte es, dass jemand mit einer Kamera (Amateur oder Profi) zur richtigen Zeit am richtigen Ort war.

Einerseits stellen die Fotografien lediglich visuelle Spuren von Ereignissen der jüngsten Vergangenheit dar. Andererseits rufen sie hinsichtlich dieser Ereignisse häufig emotionale Reaktionen bei uns hervor und geben den Ereignissen eine Bedeutung, ohne sie jedoch zu analysieren. Das bedeutet, dass man sie, wie die meisten anderen historischen Quellen, interpretieren oder „erfassen“ muss. Nur wenige Fotografien von historischer Bedeutung sind neutral. Die Wahl des Objektes und der Kameraeinstellung, die Manipulation des Lichts, der Farbgebung, des Kontrastes und des Aufbaus, die bewusste und unbewusste Manipulation durch die emotionalen Reaktionen des Betrachters und die begleitende Bildunterschrift verleiten uns dazu, das Foto auf eine bestimmte Weise zu interpretieren.

Vielleicht ist dies der Grund, warum viele Historiker davor zurückschrecken, visuelles Material als Primärquelle zu benutzen und dazu neigen, Fotografien nur zur Veranschaulichung zu verwenden und sie nur selten genauso kritisch überprüfen wie sie dies bei einem schriftlichen Dokument tun würden. Sie sind dazu ausgebildet, schriftliche Quellen zu analysieren und zu interpretieren, aber nur wenige verfügen über ausreichende Kenntnisse, um dies bei Fotografien, Filme und Videos durchführen zu können.

Dieses Kapitel verfolgt zwei Ziele. Es versucht festzustellen, wie beim Lehren und Lernen der europäischen politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Geschichte, des 20. Jahrhunderts das große Angebot an Fotos, die in Schulbüchern, Museen und im Internet und auf CD-Roms zu finden sind, effizient genutzt werden kann und es will einige Wege aufzuzeigen, wie man Schülern dabei helfen kann, Fotografien von historischer Bedeutung zu interpretieren oder zu „erfassen“.

Einige Verwendungsmöglichkeiten von Fotografien im Unterricht über die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts

Die nachfolgende Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl soll nicht nur veranschaulichen, wie Fotografien im Unterricht zu einem bestimmten Thema oder Themenbereich eingesetzt werden können, sondern auch, wie die Schüler lernen können, eine wichtige Primärquelle für Beweise zu Ereignissen und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts zu analysieren und zu interpretieren. Obwohl es am einfachsten ist, wenn man Zugang zu Zeitungsarchiven hat oder historische Fotos und Nachrichtenfotos von entsprechenden Webseiten im Internet herunterladen kann, können auch lokale Fotos aus Museumsläden, örtlichen Zeitungsarchiven oder sogar Souvenirläden verwendet werden. Man kann natürlich auch die Fotos in den Schulbüchern nehmen und sie von den Schülern analysieren lassen, anstatt sie lediglich als Anschauungsmaterial zum Text zu sehen.

Nachfolgend ist eine Liste von Vorschlägen, wie Fotos in analytischer Weise im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können:

- Verwenden Sie Fotos aus verschiedenen Zeiten, um gesellschaftliche Trends zu analysieren, z. B. in der Mode, in der Freizeit, im Familienleben, in der Jugend, am Arbeitsplatz oder die Veränderungen in der Rolle der Frauen. Eine wichtige Quelle sind Werbeaufnahmen aus verschiedenen Zeitabschnitten des Jahrhunderts. Was sagen sie aus über die Vorstellungen des Werbefachmanns über das soziale Leben zu dieser Zeit? Auf wen zielen sie ab? Wer wird als wahrscheinlicher Käufer gesehen? Welche Produkte wurden als Luxus betrachtet und welche als Notwendigkeit? Gibt es versteckte Botschaften? Wie hat sich die Werbung für dasselbe Produkt im Laufe der Zeit verändert und warum?
- Verwenden Sie Fotos, um Entwicklungen im Laufe des Jahrhunderts darzustellen, z. B. in Technik, Transport, Architektur, Kunst, Erziehung. In diesem Sinne kann die Untersuchung einer Serie von Fotos, die zu verschiedenen Zeiten aufgenommen wurden, einige der wichtigsten diachronen Themenbereiche der jüngsten Vergangenheit erhellen.
- Untersuchen Sie Fotoserien einer bestimmten Periode (z. B. Straßenszenen, Marktplätze, Arbeitsplätze, Begräbnisse, Inneneinrichtungen von Wohnungen), um nach Hinweisen für verschiedene Aspekte des gesellschaftlichen Lebens in dieser Zeit zu suchen. Wie zogen sich z. B. die Menschen für die Arbeit und in der Freizeit an? Sind Klassenunterschiede bei den Straßenszenen sichtbar? Wer erledigt die Einkäufe? Welche Geschäfte sind zu sehen? usw.
- Zeigen Sie den Schülern Fotografien (oder Postkarten) desselben Phänomens, aber aus verschiedenen Zeiten, und lassen Sie die Schüler nach Ähnlichkeiten und Unterschieden suchen. Das Hauptziel hierbei ist, die Schlüsselkonzepte für Kontinuität und Wandel in der Praxis zu untersuchen. Diese Vorgehensweise wird häufig verwendet, um Kontinuität und Wandel in der Sozialgeschichte zu untersuchen. Z. B. die Betrachtung von Aufnahmen derselben Straße, aber aus verschiedenen Zeiten des 20. Jahrhunderts, oder Fotos über die unterschiedliche Nutzung eines Gebäudes im Laufe der Zeit. Dieselbe Vorgehensweise kann man auch anwenden, um ein wiederkehrendes Phänomen, wie z. B. Flüchtlinge, Industriestreiks, Diskriminierung von Minderheiten, Massenproteste und Wahlen zu untersuchen.
- Nehmen Sie ein sehr detailreiches Foto (wie z. B. eine Straßenszene, eine Kampfszene, eine Versammlung oder das Innere einer Fabrik) und entfernen Sie Datum, Bildunterschrift und Quellenangabe. Bitten Sie die Schüler, ein transparentes Gitter (3x3) über das Foto zu legen und im Detail zu beschreiben, was sie in jedem Gitterkästchen sehen. Danach sollen sie die detaillierten Beschreibungen einsetzen, um eine Reihe von Fragen zu dem Foto zu beantworten: Aus welcher Zeit stammt es? Zu welcher Tageszeit

wurde das Foto aufgenommen? Welche Jahreszeit? Wo wurde es aufgenommen? etc. Für jede Antwort sollen die Schüler die Hinweise auflisten, die sie gefunden haben und ihre Antwort begründen. Es kann notwendig sein, unterstützendes Material zusammenzustellen, wie z. B. eine Zeittafel, entsprechende Schulbücher oder eine Liste nützlicher Webseiten, um die Schüler bei ihren Nachforschungen zu unterstützen. Sie sollen auch angeben, wie sicher sie sich auf einer Skala von 1-5 hinsichtlich der Genauigkeit ihrer Antworten sind.

- Geben Sie den Schülern eines jener Fotos über ein wichtiges historisches Ereignis, das die Vorstellung der Welt über dieses Ereignis geprägt hat (Fotos wie in **Kasten 1**) und bitten Sie sie, die verschiedenen Bildunterschriften und Kommentare zu prüfen, die in einer Auswahl von Zeitungen aus dieser Zeit angegeben werden. Es wäre gut, wenn die Beispiele aus Zeitungen mit unterschiedlichen ideologischen oder politischen Standpunkten und/oder aus verschiedenen Staaten stammen. Logistisch ist dies wahrscheinlich bei Ereignissen der jüngeren Vergangenheit einfacher, besonders wenn Sie Zugriff auf ein Zeitungsarchiv haben oder die Internetseiten verschiedener Zeitungen oder Presseagenturen aufrufen können. Die Diskussion kann sich nicht nur auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede konzentrieren, sondern auch auf die Frage, warum dieses spezielle Foto zum Sinnbild dieses Ereignisses wurde.

Kasten 1: Beispiele von Fotos, die unsere Vorstellung von Europa im 20. Jahrhundert geprägt haben

Die Verhaftung von Gavrilo Princip in Sarajevo am 28. Juni 1914.

Lenin bei einer Ansprache in Petrograd auf der Ladefläche eines Lkws im November 1917.

Ein Deutscher mit einer Schubkarre voller Banknoten während der Hyperinflation in den 20er Jahren.

Die ausgebrannte Ruine der Königsburger Synagoge in der Reichskristallnacht am 10. November 1938.

Hitler in Paris vor dem Eiffelturm im Jahr 1940.

Straßenschlacht in den Randgebieten Stalingrads im Dezember 1942.

Die Befreiung des Konzentrationslagers Buchenwald 1945.

Stalin, Truman und Churchill auf der Konferenz von Potsdam 1945.

Das Begräbnis von Jan Masaryk im Jahr 1948.

Kasten 1: Beispiele von Fotos, die unsere Vorstellung von Europa im 20. Jahrhundert geprägt haben

Das Umstürzen der massiven Stalinstatue in Budapest im November 1956.

Chruschtschow bei den Vereinten Nationen im Mai 1960.

Die Flucht eines ostdeutschen Grenzsoldaten von Ostberlin in den Westsektor am 15. August 1961.

Studenten verteilen Handzettel auf dem Wenzelsplatz in Prag 1968.

Der Überfall auf das Quartier der israelischen Olympiamannschaft in München 1972.

Lech Walesas Ansprache an die Werftarbeiter in Danzig im August 1980.

Bewaffnete Soldaten in den Cortes in Madrid während des Putschversuches des Militärs 1981.

Fall der Berliner Mauer im November 1989.

Jelzins Rede auf einem Panzer vor dem Weißen Haus in Moskau im August 1991.

Heimlich aufgenommenes Foto von bosnischen Muslimen in einem serbischen Gefangenenlager 1992.

Wenn eine gewisse Auswahl unter den historischen Aufnahmen möglich ist, sollte eine Auswahl unter den historischen Fotos getroffen werden, die einige der folgenden Kriterien erfüllen:

- Sie können einfach mit anderem Quellenmaterial und Beweisen verbunden werden (sowohl primären als auch sekundären);
- Sie stellen die konventionellen Vorstellungen oder die Erwartungen und nicht hinterfragten Annahmen und stereotypen Vorstellungen der Schüler in Frage;
- Sie stellen einige Widersprüche und Zweifel dar, die erklärt und überprüft werden müssen;
- Sie führen zu Fragen, die man nur mit Hilfe anderer Quellen beantworten kann;
- Sie demonstrieren die speziellen Einsichten, die ein Fotograf im Vergleich zu anderem Quellenmaterial anbietet (z. B. was der Fotograf oder sein oder ihr Redakteur als besonders wichtig für die Menschen ansahen; die Haltungen und Emotionen, die sie wecken sollten, etc.).

Lernen historische Aufnahmen „zu erfassen“

Fotografien sind nur eine von vielen Quellen, die man zur Analyse und Interpretation eines Ereignisses, einer Entwicklung oder eines historischen Phänomens heranziehen kann. In seltenen Fällen ist eine Fotografie der einzige verfügbare Augenzeugenbeweis (z. B. heimlich gemachte Aufnahmen des Alltagslebens im Warschauer Getto aus dem Jahr 1943), aber in der Regel stehen auch andere Beweisarten zur Verfügung und müssen herangezogen werden, um eine Fotografie vollständig zu verstehen.

Es wird hier nicht behauptet, dass Geschichtslehrer spezifische Curriculumeinheiten über historische Aufnahmen entwickeln sollen. Jedoch können Fotografien nur in ihrem Kontext vollständig analysiert und interpretiert werden. Wir sprechen uns dafür aus, dass Schüler sich einen Analyserahmen aneignen müssen, der sie in die Lage versetzt, systematisch historische Aufnahmen zu analysieren und zu interpretieren, und dass sie Gelegenheiten brauchen, um diese Fähigkeiten anzuwenden und zu üben.

Was müssen Schüler wissen?

Erstens, dass Fotografien, die als historische Belege archiviert werden, einem intensiven Auswahlprozess auf verschiedenen Ebenen unterzogen wurden. Der Fotograf hat im Moment der Aufnahme Entscheidungen über das Objekt oder die Objekte, die Gestaltung des Fotos, den Kamerawinkel, den Hintergrund und den Vordergrund getroffen. Beim Entwickeln der Negative hat der Fotograf eine bestimmte Wahl getroffen, welche Fotos er nimmt und welche er vernichtet. Anschließend hat der Nachrichtenredakteur eine Auswahl getroffen, welche Fotos als Nachrichten wichtig sind und welche nicht, wie sie zu einer bestimmten Nachricht passen und inwieweit sie den Standpunkt der Zeitung zu diesem Ereignis oder dieser Frage unterstützen. Auch der Archivar hat eine Auswahl getroffen, welche Fotografien für die Nachwelt archiviert werden sollen, und diese Auswahl reflektiert vielleicht die Auffassung des Archivars, welche Fotografien historisch wichtig sind und welche nicht oder einfach welche am besten in die bereits bestehende Sammlung passen.

Zweitens, Fotografien spiegeln fast immer die Konventionen und Erwartungen einer bestimmten Zeit, in der sie aufgenommen wurden, wider. So beschwerte sich z. B. der berühmte britische Fotograf Frank Sutcliffe, der um die Jahrhundertwende tätig war, dass es oft schwierig war, Menschen bei der Arbeit zu fotografieren, weil sie nicht in ihrer Arbeitskleidung fotografiert werden wollten. Sie wollten sich ihren „Sonntagsstaat“ anziehen (d.h., ihre besten Anzüge oder Kleider), bevor die Aufnahme gemacht wurde. Aus diesem Grund kann eine vergleichende Vorgehensweise bei der

Untersuchung von Fotografien sehr erhellend sein: Der Vergleich von Fotos, die aus derselben Zeit stammen, und der Vergleich von Fotos, die ähnliche Aktivitäten (d.h. Menschen bei der Arbeit) zu verschiedenen Zeiten darstellen.

Drittens können Fotografien leicht bearbeitet und manipuliert werden. Der Historiker Norman Davies ging in seinem Buch über europäische Geschichte so weit zu behaupten: „Die Kamera lügt ebenso wie auch der Historiker.“¹ Davies verweist auf die Technik des Retuschierens offizieller Fotografien während der Stalin-Ära, in der z. B. Trotzki von allen offiziellen Aufnahmen entfernt wurde. Es gibt auch Belege dafür, dass das Bild Stalins in Fotos eingefügt wurde, um zu beweisen, wie nahe er Lenin stand und daher offensichtlich sein Nachfolger war. Davies verweist auch auf die bis 1985 übliche Praxis, Gorbatschows Muttermal von offiziellen Fotos zu entfernen. Wenn nun Schüler der Geschichte Fotos als historische Quelle verwenden, müssen sie verstehen, dass diese politisch motivierten Beispiele nur die Spitze des Eisbergs sind. Die Praxis der Fotomanipulation durch Wegschneiden, Wegretuschieren von Personen oder Dingen oder um jemanden besser aussehen zu lassen oder den Hintergrund zu ändern, Manipulation von Licht und Schatten, ist fast so alt wie der Fotojournalismus selbst. Die Einführung der digitalen Fotografie bietet heute dem Fotografen und dem Nachrichtenredakteur noch mehr Möglichkeiten für die Bearbeitung und Veränderung von Fotografien.

Einige Schulbücher enthalten gute Beispiele, die man als Grundlage für eine Klassendiskussion nehmen könnte. Falls der Lehrer einen Internetzugang hat, kann er Fotografien aus einigen der besten Fotoarchive herunterladen, die es im Internet gibt. Einige der Webseiten über die Russische Revolution enthalten Beispiele von Fotos, in die das Bild Stalins eingefügt wurde. Wenn der Lehrer darüber hinaus Zugang zu einer Computersoftware hat, die ihm die Bearbeitung von Fotos erlaubt (wie z. B. Microsoft Photo Editor), dann kann er ein interessantes historisches Foto aus dem Internet herunterladen, es mittels der Software in vielfältiger Weise bearbeiten und dann die verschiedenen Versionen des Fotos als Grundlage für eine Diskussion über die Folgen für den Historiker und auch für die Konsumenten der Nachrichtenmedien benutzen.

Noch besser ist es, die Schüler die Bearbeitung der Fotos selbst durchführen zu lassen und über die Konsequenzen zu schreiben. Es gibt dabei zwei Hauptpunkte der Diskussion. Der erste Punkt verdeutlicht, wie einfach die Veränderung eines Fotos ist. Der zweite, und komplexere Punkt ist, wie subtile Veränderungen eines Fotos (z. B. Höhe oder Breite, Schärfe oder

1. Norman Davies, *Europe, a history*, Oxford University Press, Oxford, 1996, S. 770.

Unschärfe des Fokus, das Verhältnis zwischen Licht und Dunkelheit, Unschärfe oder Schärfe des Hintergrunds) unsere Weise der Betrachtung verändern kann und wie wir die vorliegenden Fotos interpretieren.

Viertens müssen die Schüler verstehen lernen, dass der Fotograf einen direkten Einfluss auf das Ereignis nehmen kann, das er fotografiert. Der Begriff „Gelegenheit für ein Foto“ mag recht neu sein, aber seine Ausführung ist es nicht. Es ist daher wichtig, dass den Schülern beim Versuch, Fotos zu interpretieren, bewusst wird, warum der Fotograf dort war. Es gibt auch dokumentarische Beweise, dass einige der frühen Fotografien wegen der langen Belichtungszeiten Rekonstruktionen von Ereignissen waren, nicht die tatsächlichen Geschehnisse. Im letzten Quartal des Jahrhunderts sind wir uns auch einigen der ethischen Fragen in Verbindung mit der Rolle der Fotografen und der Kameramänner/-frauen und der Produzenten bewusster geworden. Diente z. B. die Gegenwart von Fotografen manchmal als Katalysator für politische Gewalt? Überschritten Fotografen an Orten von Tragödien und Aufruhr manchmal für ein „gutes Bild“ die Grenzen der Menschlichkeit (z. B. in dem sie Fotos von Opfern machten, statt ihnen zu helfen)? Gehen Pressefotografen und freischaffende Fotografen aus kommerziellen Gründen zu weit in ihrem Eingriff in die Privatsphäre? Der Schlüsselpunkt ist hierbei, dass bei jeder Analyse eines historischen Fotos auch die Motive der Fotografen berücksichtigt werden müssen und die Gründe dafür, warum er dort ist und diese besonderen Fotos aufnimmt.

Entwicklung eines analytischen Rahmens

Obwohl jede Fotografie einzigartig ist, ist es dennoch möglich, einige grundsätzliche Fragen auf jedes historische Foto anzuwenden, wie im analytischen Rahmen in **Kasten 2** gezeigt. Es wird vorgeschlagen, diese Fragen um die folgenden analytischen Prozesse zu gruppieren:¹

- Beschreibung
- Interpretation und Schlussfolgerungen
- Verbindung zu vorherigen Kenntnissen
- Ermittlung von Lücken in den Beweisen
- Ermittlung von Quellen für weitere Informationen

1. Bei dem hier gezeigten Vorgehen wird der Analyseleitfaden zur Fotoanalyse genutzt und weiterentwickelt der, der vom National Digital Library Educators Institute in Washington, D.C. für seinen Lehrer-Workshop "Touring turn-of-the-century America" entwickelt wurde.

Kasten 2: Rahmen für die Analyse historischer Fotografien

Beschreibung: Beschreibe genau was *Du siehst*. *Versuche nicht, Vermutungen über das Dargestellte anzustellen.*

Beispiel:

- Beschreibe die Menschen und was sie machen und/oder die gezeigten Objekte.
- Wie sind die Menschen und/oder Objekte angeordnet?
- Beschreibe was Du im Hintergrund, im Vordergrund, in der Mitte, links und rechts auf dem Foto erkennen kannst.

Interpretation	Beweis woher weißt Du das?	Wie sicher bist Du Dir?
<p>Was geschieht Deiner Meinung nach auf diesem Foto?</p> <p>Wer sind die Personen/ welche Objekte siehst Du?</p> <p>Wann wurde dieses Foto Deiner Auffassung nach ungefähr aufgenommen? (Jahr, Zeit; Ereignis) In welcher Jahreszeit wurde das Foto aufgenommen?</p> <p>Ist dies ein spontanes oder gestelltes Foto?</p>		<p>.../</p>

Kasten 2: Rahmen für die Analyse historischer Fotografien

Führe andere historische Quellen auf, die Dir helfen würden, Deine Rückschlüsse zu diesem Foto zu überprüfen.

Was hast Du aus den vorherigen Arbeiten im Geschichtsunterricht gelernt im Hinblick auf die Ereignisse, die mit diesem Foto zusammenhängen?

Hat dieses Foto Fragen aufgeworfen, die Du gerne beantwortet haben möchtest?

An dieser Stelle wurden drei Fotos aus dem Ersten Weltkrieg (1914-18) eingefügt, um dem Leser zu ermöglichen, diesen Analyserahmen einmal selbst anzuwenden. Sie wurden aus verschiedenen Gründen ausgewählt. Erstens stammen sie aus drei verschiedenen Kriegsstaaten (Serbien, Deutschland und Russland) und sie erinnern den Schüler daran, dass der Erste Weltkrieg an mehreren Fronten, und nicht nur an der Westfront in Belgien und in Frankreich ausgetragen wurde. Sie zeigen die Verbindungen zu den allgemeinen Fragen und Themenbereichen im Hinblick auf den Ersten Weltkrieg und stellen die konventionellen und stereotypen Vorstellungen über diesen Krieg in Frage; z. B. die Veränderungen in der Militärtechnologie (von den Kavallerie- und Fahrradeinheiten zu Beginn des Krieges zu den Panzern, gepanzerten Fahrzeugen und Flugzeugen); die Rekrutierung weiblicher Soldaten in Russland; die Tatsache, dass der Konflikt an einigen anderen Fronten (z. B. auf dem Balkan) nicht einfach zwischen zwei in Schützengräben festsitzenden Infanterieregimentern verlief.

Schließlich bieten sie Hinweise und führen zu weiteren Fragen, die der Schüler mittels anderer Quellen verfolgen kann.

Bilder des Ersten Weltkriegs

Quelle: WWI Fotoarchiv; University of Kansas, Mit freundlicher Genehmigung von Ray Mentzer.



Serbische Freiwillige



Deutscher Fahrradmelder hält Wache in einem Baum.



Russische weibliche Rekruten bei der Abschlussparade. Es handelt sich um Mitglieder des Frauen-Todesbataillons.

Historische Zeichnungen

Hintergrund

Zeichnungen zu sozialen und politischen Themen erscheinen seit dem frühen 18. Jahrhundert, als es ihre Aufgabe war, Erklärungen zu Ereignissen und öffentlichen Personen jenen Bürgern näher zu bringen, die größtenteils Analphabeten waren. Mittels Karikatur, Übertreibung, Symbolen, Humor und Ironie konnten der Künstler, sein Redakteur und der Verleger häufig Dinge andeuten, die in schriftlicher Form politisch gefährlich oder nicht ratsam gewesen wären. In dieser Hinsicht hat der Zeichner von Karikaturen in der Geschichte häufig eine ähnliche Rolle gespielt, wie der Narr bei Shakespeare. Im 20. Jahrhundert erleben wir, dass der Karikaturist, besonders in Kriegszeiten und anderen Zeiten nationaler Krisen, dazu eingesetzt wird, um visuelle Propaganda zu erstellen.

Ebenso wie bei den Fotografien haben nur wenige Historiker die Karikaturen als Primärquellen analysiert und interpretiert. Meistens haben sie sie nur als Anschauungsmaterial in ihre Bücher aufgenommen. Und doch können Zeichnungen, wenn man die besonderen Merkmale dieser Kunstgattung berücksichtigt (unterschiedliche Stiltechniken, einschließlich Karikatur und Übertreibung, die einseitige Darstellung einer Frage, eines Ereignisses oder Person des öffentlichen Lebens), besonders vor dem Aufkommen öffentlicher Meinungsumfragen, oft als äußerst effektiv bei der Erforschung der öffentlichen Meinung in einer bestimmten Zeit erwiesen, ob nun unter den Menschen, die eine bestimmte politische Überzeugung vertreten oder der gesamten Bevölkerung. Man könnte argumentieren, dass eine Karikatur nur die Meinung des Künstlers widerspiegelt, aber sie wurde nur ein einziges Mal veröffentlicht und daher durch die Redaktion der Zeitung eingehend geprüft, um sicherzustellen, dass es auf gute Resonanz bei den Lesern dieser Zeitung stieß.

Historische Karikaturen können auch den folgenden pädagogischen Wert für den Geschichtsunterricht haben:

- Sie bieten dem Schüler (und auch dem Historiker) Einsichten in die Gedankenwelt der Menschen in einer bestimmten Zeit;
- Sie fassen häufig eine Frage zusammen oder verkörpern sie ebenso effektiv wie ein Text (manchmal sogar besser);
- Ihre Bedeutung muss aus den Bildern gezogen werden;
- Weil man sie interpretieren muss, geben sie dem Schüler die Gelegenheit, ihre oder seine Vorkenntnisse über dieses Ereignis oder diese Frage oder die dargestellte Person einzubringen. Daher eignet sich eine Zeichnung sehr oft als nützlicher Schwerpunkt bei Abschluss einer Einheit zu einem

bestimmten Thema, wenn der Schüler bereits über das Wissen verfügt, um die versteckten Hinweise in der Karikatur zu erkennen und zu entschlüsseln und die Absicht des Karikaturisten zu interpretieren.

Wichtigste Quellen

Die meisten modernen Schulbücher enthalten heute eine Reihe von Zeichnungen zu bestimmte Themen und Themenbereichen, und einige, besonders jene, deren Schwerpunkt auf der Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts liegt, enthalten Zeichnungen aus verschiedenen Ländern. Lokale Bibliotheken verfügen ebenfalls über kleine Zeitungsarchive und Plakatsammlungen, die auf Mikrofilm gespeichert sind. Eine weitere nützliche Quelle ist das Internet. Einige der Webseiten zur europäischen Geschichte und zu bestimmten Themen, wie z. B. den Ersten und Zweiten Weltkrieg, die in Kapitel 12 dieses Handbuchs aufgelistet sind, haben Karikatur-Archive. Es gibt auch einige Spezialseiten, von denen Zeichnungen für den Unterricht heruntergeladen werden können. Siehe z. B. die Webseite von Horus H-GIG für historische Postkarten (<http://click.ucr.edu/h-gig/hist-preservation/postc.html>), die Zeichnungssammlung der Princeton University, die den Zeitraum von 1890-1950 abdeckt, in der Seeley G. Mudd Library (<http://www.princeton.edu/~mudd/>) und die Archive des Centre for the Study of Cartoons and Caricature der University of Kent (<http://libservb.ukc.ac.uk/cartoons>).

Was müssen die Schüler wissen?

Erstens stellen die Karikaturisten Vermutungen an über das Hintergrundwissen der Leser und manchmal auch über deren politische Meinung. Schüler müssen in der Lage sein, diese Vermutungen zu erkennen, um die subtileren Zeichnungen verstehen zu können.

Zweitens stellen Zeichnungen Meinungen, keine faktischen Informationen dar. Der Karikaturist ist voreingenommen und versucht nicht, eine ausgewogene Ansicht oder verschiedene Perspektiven zu einem Thema zu zeigen;

Drittens arbeiten die Karikaturisten mit Übertreibung und Überzeichnung. Diese kann negativ oder positiv sein, z. B. kann eine Figur so gezeichnet sein, dass sie vertrauenerweckend oder unzuverlässig, stark oder schwach, selbstbewusst oder zögerlich, patriotisch oder verräterisch wirkt. Karikaturisten arbeiten mit Stereotypen, um ihre Botschaften dem Publikum nahe zu bringen; d.h., indem sie eine verallgemeinernde Darstellung einer bestimmten sozialen Gruppe oder Nation erstellen, oftmals in einer abschätzigen Weise.

Viertens muss die Zeichnung, um Wirkung zu erzielen, zeitgenössischen sozialen Konventionen darüber folgen, was als witzig gilt und was nicht und was in einer Satire oder Karikatur „fair“ und „unfair“ ist. Betrachtet man

Zeichnungen aus verschiedenen Zeiten des 20. Jahrhunderts, erkennt man, dass sich diese Konventionen geändert haben. In ähnlicher Weise entdeckt man auch verschiedene Vorstellungen darüber, was in verschiedenen Teilen Europas als lustig oder angemessenes Thema für eine Zeichnung erachtet wurde.

Fünftens verwenden die meisten Zeichnungen Symbole, um eine Idee zu verdeutlichen zu verdeutlichen. Die offensichtlichsten Symbole sind Staatssymbole: Marianne stellt Frankreich dar, John Bull oder die britische Bulldogge Großbritannien, der Russische Bär, Uncle Sam für die Vereinigten Staaten von Amerika. Man findet auch bestimmte symbolische Bilder, die immer wieder in Europa auftauchen und verschiedene Aspekte des menschlichen Lebens darstellen, z. B. Gewitterwolken, eine Reihe weißer Kreuze für die Opfer des Krieges, der Sensenmann, der durch das Land zieht; Variationen zum Thema Pietà, um Tragödie und Katastrophen darzustellen, Mauern, Zäune und Gräben für soziale Spaltungen, die Friedenstaube. Die Symbole müssen verstanden werden, um die Bedeutung der Zeichnungen zu verstehen und manche Symbole werden heute nicht mehr verwendet. So werden z. B. der Sensenmann oder die Pietà heute nicht mehr so häufig verwendet, wie dies im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fall war.

Entwickeln eines Analyserahmens

Der vorgeschlagene allgemeine Rahmen für die Analyse von Zeichnungen ist ähnlich dem für historische Fotografien. Die Unterschiede werden deutlich in den Details der Fragen, die im Hinblick auf das „Erfassen“ einer Zeichnung gestellt werden. Wie bei der Analyse von Fotos brauchen die Schüler Gelegenheit, den Rahmen anzuwenden, bevor sie sich ihn aneignen können.

Kasten 3: Rahmen für die Analyse historischer Zeichnungen		
Interpretation	Beweis Woher weißt Du das?	Wie sicher bist Du Dir?
<p>Erkennst Du einige der in der Zeichnung dargestellten Figuren? Falls es sich um reale Personen handelt, nenne ihren Namen sie und ihre Position zum Zeitpunkt, als die Zeichnung entstand.</p> <p>Prüfe das Datum, an dem die Zeichnung veröffentlicht wurde. Auf welches Ereignis oder welches Problem bezieht sich die Zeichnung?</p> <p>Was weißt Du über dieses Ereignis oder Problem und die Personen, die in der Zeichnung abgebildet sind?</p>		

.../

Kasten 3: Rahmen für die Analyse historischer Zeichnungen		
Interpretation	Beweis Woher weißt Du das?	Wie sicher bist Du Dir?
<p>Was bedeutet die Bildunterschrift? Ist sie humorvoll oder ironisch gemeint? Wenn ja, in welcher Weise?</p> <p>Ermittle Identifiziere Symbole, die der Karikaturist verwendet hat. Warum hat er gerade diese besonderen Symbole verwendet?</p> <p>Wurden die Figuren positiv oder negativ dargestellt?</p> <p>Welche Einstellung hat der Karikaturist zum Thema der Zeichnung? Ist sie negativ oder positiv? Schmeichelnd oder kritisch?.../</p>		

Kasten 3: Rahmen für die Analyse historischer Zeichnungen

Benenne andere historische Quellen auf, die Dir helfen würden, Deine Rückschlüsse über diese Zeichnung zu prüfen.

Wie effizient ist diese Zeichnung in der Erreichung seines Zieles?

Hat diese Zeichnung Deine eigene Interpretation des Ereignisses, Problems oder Person, auf das/die es sich bezieht, verändert?

KAPITEL 9

SIMULATION UND ROLLENSPIEL IM UNTERRICHT

Eine Simulation ist, wie der Name schon besagt, ein Modell, das die Bedingungen nachstellt oder rekonstruiert, die in einer bestimmten Situation, einem Ereignis oder Prozess bestehen (oder bestanden haben). Bei einigen Simulationen wird versucht, die Bedingungen exakt nachzustellen oder zu rekonstruieren. Denken Sie z. B. an Flugsimulatoren, mechanische Prüfstände, Windkanäle, etc. Im Rahmen des Geschichtsunterrichts sind pädagogische Simulationen häufig vereinfachte Modelle der Wirklichkeit. Ereignisse werden zeitlich verkürzt und nicht in der realen Zeitspanne nachgestellt; die Zahl der aktiven Teilnehmer ist zumeist auf bestimmte Schlüsselfiguren begrenzt und vor allem haben die Teilnehmer den Vorteil der Retrospektive – sie wissen, wie die „Geschichte“ ausgegangen ist. Damit liegt der Wert einer pädagogischen Simulation im Geschichtsunterricht darin, dass sie die Komplexität der realen Welt und realer Lebenssituationen reduziert, indem sie nur die Elemente und Faktoren der Realität herauszieht, die für die Zielsetzungen des Curriculums und die Lernziele von Bedeutung sind.

Historische Karten sind Simulationen; Modelle der Realität, bei denen die Merkmale, die für wichtig gehalten werden, durch Symbole dargestellt sind und die unbedeutenden Merkmale ausgelassen werden. Im Kontext der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts konzentrieren sich jedoch die meisten pädagogischen Simulationen auf vier Bereiche.

Der erste Bereich umfasst historische Krisen oder einschneidende Wendepunkte in der jüngeren Vergangenheit, bei denen politische oder militärische Führer verschiedenen, gleich schwierigen Alternativen gegenüberstanden, von denen jede unerwünschte Folgen nach sich ziehen kann. Z. B. müssen sie sich für oder gegen die folgenden Optionen entscheiden:

- Eine Allianz mit anderen Staaten eingehen;
- Militärisch in die Angelegenheiten eines anderen Staates eingreifen;
- Einen Staat in seinen Beziehungen zu einem anderen Staat unterstützen;
- Normale demokratische Prozesse außer Kraft setzen aufgrund einer internen Regierungskrise, usw.

Bei dem zweiten handelt es sich um die der Entscheidungsprozesse, bei der die Situationen der jüngeren Geschichte nachstellt werden, in denen Entscheidungen getroffen wurden, die unmittelbare und langfristige Folgen für Europa hatten. Z. B. die Simulation:

- Der Pariser Friedenskonferenz von 1919;
- Die Versammlung des Völkerbunds nach der Invasion Abessinien durch Italien im Jahr 1935;
- Die Jalta-Konferenz 1945;
- Die offiziellen und informellen Entscheidungsprozesse in Moskau und zwischen den Westalliierten zur Zeit der Berlinblockade im Jahr 1949, die zur Gründung der NATO, der Bundesrepublik Deutschland (Westen) und der Deutschen Demokratischen Republik (Osten) führte.
- Der Machtkampf in der Sowjetunion 1991;
- Entscheidungen innerhalb der NATO über die Maßnahmen gegen Serbien im Hinblick auf den Kosovo.

Die Simulationen können sich auch auf Erhebungen und Untersuchungen konzentrieren. Die oben genannten Kategorien der Geschichtssimulation setzen den Schwerpunkt auf die europäische und globale Politik und die Diplomatie. Einige simulierte Erhebungen fügen sich ebenfalls in diese Kategorien ein, wie z. B. Kriegsverbrechertribunale. Simulierte Untersuchungen können jedoch auch, da sie häufig auf veröffentlichte Beweise und Rückschlüsse offizieller Kommissionen zurückgreifen, ein nützliches Mittel sein, um den Schülern bei der Behandlung einiger sozialer, wirtschaftlicher und umweltpolitischer Fragen des 20. Jahrhunderts zu helfen, wie z. B.:

- Umweltpolitische Fragen;
- Rassismus und Minderheitenrechte;
- Gleichheit der Geschlechter;
- Religiöse Freiheit und Toleranz;
- Armut, Entwicklungshilfe für die Dritte Welt;
- Asylrecht für politische Flüchtlinge, usw.

Simulierte öffentliche Erhebungen und Kommissionen eignen sich ebenfalls dazu, um den Schülern verständlich zu machen, dass einige der sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen, die sie heute als gegeben ansehen, einst in den meisten europäischen Gesellschaften als äußerst kontrovers gesehen und nationale und internationale Kommissionen einberufen wurden, um die möglichen Folgen alternativer Entscheidungen zu untersuchen. So wurde beispielsweise die Ablösung der Kohle durch Öl als

Hauptenergiequelle, die zum rapiden Niedergang der eigenen Kohleindustrie und einer größeren Abhängigkeit von Ölimporten führte, nicht allerorten als logisch, wünschenswert oder unvermeidbare Entwicklung betrachtet.

Der letzte Bereich konzentriert sich in der Regel auf die Simulation einer Nachrichtenagentur, ein Mittel, um zu untersuchen, wie eine Krise oder ein Ereignis von einschneidender Bedeutung in verschiedenen Teilen Europas interpretiert und dargestellt werden kann, dabei sollte möglichst Material von den Nachrichtenmedien aus der betreffenden Zeit eingesetzt werden. Je kürzer die ausgewählten Krisen oder Ereignisse zurückliegen, desto einfacher ist es für Geschichtslehrer, diese Art Simulation selbst zu entwickeln.

Bis vor kurzem dachten Pädagogen und Schulbuchverleger dabei vor allem an solche Simulationen, die von Schülergruppen durchgespielt wurden (eine Geschichtsklasse, ein Jahreskurs oder sogar eine Gruppe aus verschiedenen Schulen). Die Weiterentwicklung und Verbreitung des Computers bedeutet, dass heute eine Generation junger Menschen, zumindest in einigen Teilen Europas, gewohnt ist, zu Hause oder in der Schule anspruchsvolle Computerspiele und Simulationen zu spielen. Viele dieser Spiele verlangen Entscheidungen, die unter Zeitdruck und mit unvollständigen Informationen getroffen werden müssen. Auch wenn diese Spiele zum Vergnügen gespielt werden, erfordern sie häufig die gleichen Fähigkeiten zur Entscheidungsfindung, die notwendig sind, um erfolgreich an Unterrichtssimulationen teilnehmen zu können. Bisher haben jedoch die Hersteller von Unterrichtsoftware nicht an die Erfolge der Computerspiele zur Freizeitgestaltung anknüpfen können, aber hier handelt es sich gewiss um einen Bereich, der viel Gestaltungsspielraum für zukünftige Entwicklungen bietet.

Rollenspiele im Geschichtsunterricht bieten den Schülern ebenfalls die Möglichkeit, eine Situation oder ein Ereignis nachzubilden und die Rollen der beteiligten Menschen zu übernehmen. Das Rollenspiel ist im allgemeinen weniger strukturiert als eine Geschichtssimulation oder ein Spiel. Die Schüler erhalten Hintergrundinformationen zu den Figuren, die sie darstellen sollen. Sie müssen sich dann in die Rolle einfühlen, sich in die Lage dieser Personen versetzen und ihre Perspektive darstellen. Wie bereits festgestellt (siehe Kapitel 10), ist dies eine gute Gelegenheit, um vielfältige Perspektiven in den Geschichtsunterricht einzubringen.

Das Vorgehen beim Rollenspiel im Geschichtsunterricht unterscheidet sich von den normalerweise im Sprach- und Theaterunterricht und in der Soziologie verwendeten Vorgehensweisen. Die Schüler erhalten zwar ein Personenprofil und einige Hintergrundinformationen, aber es wird häufig von ihnen erwartet, eigene unabhängige Recherchen durchzuführen, um ihnen zu verdeutlichen, warum ihre Figur auf eine bestimmte Weise gehandelt hat, als sie mit einer bestimmten Situation, einem Problem oder

einer Frage konfrontiert wurde. Das Rollenspiel gibt dem Schüler die Gelegenheit zur Darstellung und Improvisation, aber letztendlich ist das primäre Ziel, dem Schüler verstehen zu helfen, wie eine Person (oder ein Vertreter einer bestimmten Gruppe) in einer anderen Situation und an einem anderen Ort gehandelt hätte. Das Ziel könnte einerseits darin bestehen, bedeutende historische Ereignisse und Probleme zu verstehen oder zu interpretieren, andererseits kann man das Rollenspiel auch dafür einsetzen, das Alltagsleben des Durchschnittsbürgers zu einer bestimmten Zeit und die Lebensumstände zu verstehen und nachzuerleben wie Veränderungen und Entwicklungen erlebt wurden. Beispiele hierfür wären die Emigration, um ein neues Leben zu beginnen; die politische Emanzipation; das Leben unter einer Besatzungsmacht; die Teilnahme an einer politischen Revolution; das Leben im Totalitarismus oder Veränderungen im Leben, wie Elektrizität, Arbeiten in einer Fabrik, Umzug vom Land in die Stadt, Schwangerschaftsverhütung; bessere Gesundheitsversorgung, Massenkommunikation.

Welche Möglichkeiten bieten Simulationen und Rollenspiele dem Geschichtslehrer?

Simulationen und Rollenspiele erfordern eine gute Vorbereitung seitens des Lehrers und der Schüler. Dies trifft selbst dann zu, wenn der Lehrer eine kommerziell hergestellte Simulation benutzt, aber um so mehr, wenn der Lehrer die Simulation oder das Rollenspiel von Grund auf selbst gestaltet. Man muss sich somit im Klaren sein, was die Schüler durch die Teilnahme an der Simulation oder dem Rollenspiel lernen können, das nicht einfach durch den Zugriff auf Unterrichtsressourcen, wie z. B. Schulbücher, Primär- und Sekundärquellen, Museen, Massenmedien und das Internet vermittelt werden kann.

Gut strukturierte Geschichtssimulationen und Rollenspiele können den Schülern die Möglichkeiten bieten, ihr historisches Verständnis und ihre Fähigkeiten zu erweitern und darüber hinaus zur Weiterentwicklung bestimmter allgemeiner Unterrichtsmerkmale beitragen.

Potenzielle Beiträge zur Entwicklung eines historischen Verständnisses und historischer Fähigkeiten

Geschichtssimulationen und Rollenspiele haben einen eigenen pädagogischen Wert, wenn sie gut strukturiert, geplant, realistisch und die Fakten genau sind und die Ziele, Zielsetzungen und Aufgaben dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler entsprechen (siehe „Bewertung von Simulationen“ am Ende dieses Kapitels). Insbesondere bieten sie den Schülern folgende Möglichkeiten:

- Historisches Einfühlungsvermögen (Empathie) für Personen zu üben, die in ein bestimmtes Ereignis, eine Situation, oder Frage, einen bestimmten

Zeitpunkt oder bestimmte soziale Veränderungen verwickelt waren oder bei diesen eine aktive Rolle spielten;

- Dieselben scheinbar klaren und eindeutigen Erklärungen können verschiedene Bedeutungen für Menschen haben, abhängig von ihrer speziellen Situation;
- Über die simulierte Erfahrung können einige der Dynamiken verstanden werden, die Entscheidungen beeinflussten, die für Europa im letzten Jahrhundert wichtig waren: die verschiedenen Perspektiven und Prioritäten der beteiligten Entscheidungsträger, die Zeiträume, in denen Entscheidungen getroffen werden mussten; der innenpolitische und internationale Druck auf diese Personen; die Ressourcen, die sie mobilisieren konnten; die Macht, die sie hatten und die Einschränkungen dieser Macht; die Manöver und Machenschaften, die den Entscheidungsprozess zu dieser Zeit formten.
- Simulationen und Rollenspiele konzentrieren sich häufig eher auf bestimmte historische Prozesse als auf Resultate. Ein Schulbuch z. B. konzentriert sich wahrscheinlich auf das Ergebnis eines Vertrages, einer Untersuchung oder offiziellen Kommission oder einer diplomatischen Mission. In der Simulation und im Rollenspiel liegt der Schwerpunkt auf den Prozessen, die zu diesen Ereignissen geführt haben. Tatsächlich kann es sein, dass die Simulation nicht notwendigerweise zum selben Ergebnis führt wie in der Realität;
- Verbindungen herzustellen zwischen dem simulierten Ereignis oder dem Entscheidungsprozess und den Aktivitäten, die sie zuvor zu im Hinblick auf die Ereignisse durchgeführt haben, die den simulierten Ereignissen vorangegangen waren oder die zur selben Zeit stattfanden. Der Schüler, der an einer Simulation teilnimmt, versucht sich in eine Person hineinzusetzen, ihre Rolle anzunehmen und so wie diese Person zu reagieren, und nicht wie der Schüler vielleicht heute reagieren würde angesichts der Informationen, die er/sie heute hat. Deshalb muss der Schüler sich kontinuierlich fragen: „Was würde X jetzt machen?“ (und nicht „Was würde ich jetzt machen?“), „Welche Wahlmöglichkeiten hatte X damals?“, „Was führte zu der Situation, in der sich X befand?“, „Was geschah an anderen Orten in Europa (oder der Welt), das X berücksichtigen musste?“.
- Ein bestimmtes historisches Ereignis oder eine bestimmte Entwicklung so zu betrachten, als sei es/ sie noch nicht geschehen, anstatt sie durch die Augen des Schulbuchautors, des Historikers, des Journalisten oder des Geschichtslehrers zu betrachten, die alle von der Retrospektive profitieren. Sehr häufig implizieren Schulbücher, oftmals unbeabsichtigt, eine gewisse Unvermeidbarkeit hinsichtlich der Ergebnisse und selbst der Abfolge der Ereignisse. Gut strukturierte Simulationen oder Rollenspiele können dazu beitragen, dass die Schüler verstehen, dass die zu diesem Zeitpunkt

beteiligten Personen möglicherweise keine klare Vorstellung davon hatten, wie die Ereignisse sich entwickeln würden und sich nicht sicher waren, ob sie die richtige Entscheidung getroffen hatten.

- Durch diese stellvertretenden Erfahrungen zu verstehen, wie das Leben zu einem bestimmten Zeitpunkt oder das Erleben eines bestimmten Ereignisses des 20. Jahrhunderts war. Einige Situationen und Umstände sind nun leichter verständlich, und die Schüler können sich nun leichter in die Personen einfühlen, die diese Situationen und Umstände erlebt haben, wenn sie in Simulationen oder Rollenspielen auf die Alternativen und Dilemmas ... stoßen wie diese Menschen damals. So behandeln z. B. die Geschichtscurricula für das 20. Jahrhundert vieler europäischer Staaten die Nachkriegsfolgen des Versailler Vertrages und der Reparationen. Es ist üblich, die Auswirkungen der Hyperinflation in Deutschland Anfang der 20er Jahre zu unterrichten. Die dazu gehörigen Schulbücher enthalten häufig Auszüge aus Briefen, in denen Menschen die wirtschaftliche Situation beschreiben, die durch eine galoppierende Inflation gekennzeichnet ist. Diese Textpassagen werden durch Fotos ergänzt, die ausgewählt wurden, um die Folgen für den Normalbürger zu verdeutlichen. Einige verwenden ein Foto eines Deutschen mit einer Schubkarre voller Banknoten, ein anderes einige Kinder, die ihre Körpergröße an Stapeln von Banknoten messen, oder das Bild einer Frau, die ihren Herd mit Banknoten anzündet, weil sie billiger waren als normales Heizmaterial. Das Rollenspiel (mit Szenen aus diesen Briefen und Fotos) kann auch helfen, den Schülern die schweren Entscheidungen zu verdeutlichen, vor denen viele Menschen standen, wenn sie sich um Lebensmittel und Unterkunft für sich und ihre Familien kümmerten.

Möglicher Beitrag zur Allgemeinbildung des Schülers

Allgemein gesprochen bieten die Simulationen und die Rollenspiele den Schülern folgende Möglichkeiten:

- sich aktiv zu beteiligen und kooperativ in der Gruppe mit anderen Schülern zusammenzuarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen;
- Toleranz für Ideen und Ansichten zu entwickeln, die von den ihren abweichen;
- Ihre Kommunikationsfähigkeiten weiterzuentwickeln und anzuwenden;
- Ihre exploratorische Kompetenz und Problemlösungsstrategien weiterzuentwickeln;
- Zu demonstrieren, dass sie das bereits aus Schulbüchern und Primär- und Sekundärquellen Erlernte einsetzen können, um fantasievoll Ereignisse und Situationen zu rekonstruieren.

Einige potenzielle Hindernisse und Probleme

Gegenwärtig gibt es nicht viele kommerziell produzierte historische Simulationen auf dem Markt, die sich speziell mit der europäischen Geschichte befassen. Viele der heute erhältlichen Produkte konzentrieren sich hauptsächlich auf Ereignisse des 18. und 19. Jahrhunderts, statt auf das 20. Jahrhundert. Der Schwerpunkt liegt, wie bereits erwähnt, auf Kampfhandlungen und diplomatischen Krisen. Darüber hinaus gibt es nur wenige kommerziell produzierte Simulationen, die in mehreren Sprachen hergestellt werden. Unter diesen Umständen steht der Geschichtslehrer vor dem Problem, sich entweder mit der Aufgabe einer Übersetzung einer Simulation in die eigene Sprache zu befassen oder sie müssen kommerziell produzierte Simulationen an die Anforderungen ihrer eigenen nationalen oder schulorientierten Curricula anpassen, oder sie wählen einen dritten Weg und entwerfen ihre eigenen Simulationen und Rollenspiele.

Der Einsatz von Geschichtssimulationen bei Gruppen mit unterschiedlichen Fähigkeiten kann zusätzliche Probleme für den Lehrer mit sich bringen. Es kann notwendig sein, eine Terminologieliste zu erstellen, um einigen Schülern die vollständige und aktive Beteiligung an den simulierten Aktivitäten und Rollenspielen zu ermöglichen. Es kann auch erforderlich werden, das erforderliche Leseverständnis für die schriftlichen Unterlagen und Rollenprofile zu prüfen, die die Schüler verwenden sollen. Es kann auch erhebliche Unterschiede innerhalb der Gruppe geben im Hinblick auf die Kommunikations- und Darstellungsfähigkeiten und die Lust, etwas „darzustellen“.

Im Mittelpunkt jeder Simulation und jedes Rollenspiels im Geschichtsunterricht steht die Anwendung historischer Empathie. Wir fordern die Schüler auf, sich in die Gedankenwelt anderer Menschen aus anderen Orten und aus einer anderen Zeit einzufühlen und realistisch und authentisch auf die Probleme, Herausforderungen und Alternativen zu reagieren, vor denen diese Menschen standen. Diese Aufgabe fällt leichter, wenn die Schüler gut informiert wurden, die Hintergrundinformationen gelesen und Nachforschungen angestellt haben, bevor sie an einer Simulation teilnehmen oder eine Rolle in einem Rollenspiel übernehmen. Selbst dann unterscheidet sich das Erlernen historische Empathie vom Erlernen des Fahrradfahrens. Niemand beherrscht es vollkommen. Ein Schüler mag sich einmal sehr gut in eine Person hineinversetzen, aber dies ist keine Garantie dafür, dass er/sie ebenso viel Empathie für eine andere Person in einer anderen Simulation oder in einem anderen Rollenspiel aufbringen kann. Es besteht immer die Gefahr, dass eine Simulation oder ein Rollenspiel nicht die gesteckten Lernziele erreicht (selbst dann, wenn alle mit großer Freude mitgemacht haben). Allerdings kann diese Gefahr durch eine gute Vorbereitung und Nachbereitung gering gehalten werden.

Ein weiteres mögliches Problem, vor dem sich der Lehrer beim Einsatz Simulationen und Rollenspielen hüten muss, besonders jenen, die ein offenes Ende haben und von den Schülern ein großes Maß an Improvisation verlangen, ist die Gefahr des Anachronismus. D. h., die Gefahr die Vergangenheit zu modernisieren, die Annahme, dass Menschen aus der Vergangenheit genauso reagiert hätten wie wir in einer vergleichbaren Situation. Sean Lang, der eine Simulation der Pariser Friedenskonferenz im Jahr 1919 entwickelt hat, die mit Schülern aus verschiedenen europäischen Staaten durchgeführt wurde, stellte fest: „Eine Delegation von Schülern erschien voll guten Willens für andere Staaten, was die moderne Haltung gegenüber Europa widerspiegelte, der aber nicht der historischen Situation von 1919 entsprach. Dementsprechend waren sie verblüfft, als sie auf die feindliche und kompromisslose Haltung anderer Delegationen stießen.“¹

Dies kann jedoch durch eine Einführung vor der Simulation, bei der die Teilnehmer an ihre Prioritäten und Zielsetzungen „ihrer Rollen“ erinnert werden, durch eine sorgfältige Rollenverteilung (die an der Simulation der Pariser Friedenskonferenz teilnehmenden Schüler spielten nicht ihre eigenen Staaten) und durch eine Nachbesprechung nach Beendigung der Simulation überwunden werden, bei der der Lehrer die dabei aufgetretenen Anachronismen aufdeckt. Dadurch können die Schüler wertvolle Einsichten in das Fach Geschichte erhalten.

Wenn die Simulationen und Rollenspiele so gestaltet sein sollen, dass die Teilnehmer an Entscheidungen beteiligt werden sie die Beilegung von Dilemmas oder das Eintreten in Verhandlungen mit einem anderen verlangen, muss der Umfang begrenzt werden, in dem sie Retrospektive einsetzen, da dies der gesamten Übung den Boden entziehen könnte. Unter diesen Umständen ist es wichtig, dass die Lehrer ihre Schüler daran erinnern, dass sie der Rolle treu bleiben müssen und dass die Menschen in der damaligen Zeit nicht wussten, wie sich die Ereignisse weiterentwickeln würden. Die Retrospektive ist nicht immer ein Problem. Wenn das Ziel ist, eine Simulation oder ein Rollenspiel als Erklärung dafür zu nutzen, warum die Ereignisse sich auf diese Weise zutragen, dann kann das Wissen über den Ausgang ein positiver Aspekt sein und das eingesetzte Szenario kann ähnlich sein wie ein Textbuch für ein Schauspiel oder ein Drama.

Ein abschließendes Problem, das besonders auf internationale Simulationen und Rollenspiele zutrifft, ist die Gefahr, dass die Schüler bestimmte Situationen in der Simulation oder dem Rollenspiel in ethnozentrischer Weise

1. Sean Lang, „Report of the European secondary school students conference: the Paris Peace Conference 1919 and the Treaty of Versailles“ (Bericht der Konferenz der europäischen Schüler der Sekundarstufe: die Pariser Friedenskonferenz und der Vertrag von Versailles), Dok. CC-ED/HIST/Eur(98) 3, Europarat.

interpretieren oder nachempfinden. Auch dies unterstreicht die Bedeutung einer guten Vor- und Nachbereitung.

Simulationen im Geschichtsunterricht

Der Erfolg oder Misserfolg einer Simulation oder eines Rollenspiels hängt in hohem Maße von der Fähigkeit des Lehrers ab, diese(s) in den Gesamtunterricht einzufügen, den die Schüler zu einem bestimmten historischen Thema oder einem bestimmten historischen Themenbereich erhalten haben. Ein Großteil des Erfolges hängt von der Vorbereitung des Lehrers und der Schüler ab. Aus diesem Grund ist es in der Regel besser, die Simulation oder das Rollenspiel nach Abschluss eines Themas oder eines Themenbereiches einzufügen, anstatt am Beginn. Dies steht in deutlichem Widerspruch zur Verwendung von Rollenspielen und Simulationen in der Lehrerfortbildung, bei der sie manchmal als „Aufwärmübung“ oder Ausgangspunkt für Diskussionen und gemeinsame Planungsarbeit angesehen werden. Diese Praxis setzt voraus, dass die Geschichtslehrer sich bereits der Fragen und Ereignisse bewusst sind, die durch die Simulation oder das Rollenspiel dargestellt werden. Dieselbe Vorgehensweise funktioniert bei Schülern nur selten. Ein weiterer nützlicher Teil der Vorbereitung ist, soweit es die Zeit gestattet, die Schüler an vorherigen Recherchen für die Simulation oder das Rollenspiel zu beteiligen, dies ist eine gute Gelegenheit für sie, ihre Fähigkeiten als Historiker zu schulen.

Auch die Nachbereitung ist essenziell. Erstens benötigen die Schüler direkt im Anschluss an die Simulation oder das Rollenspiel eine Nachbesprechung. Aus diesem Grund ist es ratsam, die Schüler ein Tagebuch über die Geschehnisse bei der Simulation oder beim Rollenspiel führen zu lassen (nicht nur über ihre eigenen Beiträge, sondern über den Gesamtprozess). Die Nachbesprechung hat verschiedene Funktionen. Sie bietet die Gelegenheit, Probleme zu diskutieren, die entstanden sind, z. B. Anachronismen, Ethnozentrismus, die Nichtnutzung vorhandener Informationen. Es ist auch eine Gelegenheit, die Simulation oder das Rollenspiel zu bewerten und Verbesserungen vorzuschlagen. Zweitens ist die Nachbereitung auch wichtig für den Vergleich des Ablaufs und der Ergebnisse der Simulation oder des Rollenspiels mit den tatsächlichen Ereignissen und um festzustellen, warum sich hierbei Unterschiede ergeben haben. Schließlich muss sich die Nachbereitung auf das konzentrieren, was aus der Simulation oder dem Rollenspiel gelernt wurde, das sich von dem aus Schulbüchern und anderen schriftlichen Quellen Erlernen unterscheidet oder dieses ergänzt.

Die Rollenverteilung muss äußerst sorgfältig geplant werden. Eine ausgewogene Verteilung stellt sicher, dass die Schüler ihre Fähigkeiten und besonderen Qualitäten zu ihrem Vorteil einsetzen können, gleichzeitig muss darauf

geachtet werden, dass die Simulation oder das Rollenspiel nicht vollkommen vom redegewandtesten oder besten Schüler dominiert wird.

Entwickeln Sie ihre eigenen Simulationen und Rollenspiele

Wie bereits festgestellt, gibt es nur wenige gute Geschichtssimulationen von kommerziellen Anbietern, den Medien, Bildungsorganisationen, Computer-softwareherstellern, internationalen Institutionen oder Nicht-Regierungsorganisationen, und das Angebot an Simulationen für die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts ist in der Tat gering.

Die Simulation der Pariser Friedenskonferenz von 1919 wurde bereits vorgestellt und nähere Informationen hierzu können von einer der Webseiten des Europarats heruntergeladen werden (<http://www.coe.fr/hist20>). Dieses Dokument enthält auch einige nützliche Hinweise zur Entwicklung und Durchführung einer Geschichtssimulation, insbesondere einer groß angelegten Simulationen. Es lehnt sich eng an das Modell der Simulation der Vereinten Nationen an, die jedes Jahr in Den Haag durchgeführt wird und an der Delegationen aus aller Welt teilnehmen. Einige europäische Staaten haben auch sogenannte Jugendparlamente eingesetzt, die die Vorgehensweisen nationaler Legislativen und des Europäischen Parlaments simulieren.

Geschichtslehrer, die über einen Internetzugang verfügen, sind vielleicht auch interessiert, sich die von Past Perspectives entwickelte Webseite anzuschauen, einer Firma mit Sitz in London, die Geschichtsspiele und –simulationen für pädagogische Zwecke entwickelt. Im Hinblick auf das 20. Jahrhundert haben sie Ressourcen zur expansionistischen Politik der europäischen Kolonialmächte im späten 19. Jahrhundert bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs hergestellt, sowie ein Spiel namens „July Crisis (Julikrise)“, das sich auf die Rollen der wichtigsten Beteiligten in Europa nach der Ermordung des Erzherzogs Ferdinand in Sarajevo am 28. Juni 1914 konzentriert. Es gibt auch eine Simulation des Kalten Krieges, bei der die strategische Planung der Supermächte und ihrer Verbündeten im Mittelpunkt steht. In ihrer Serie zu aktuellen Themen gibt es auch zwei Simulationen, die für Geschichtslehrer von Interesse sein könnten: die „Bosnian Tragedy“ (Bosnische Tragödie) und „Crisis in Binni“ (Krise in Binni), die in einem fiktiven afrikanischen Staat spielt, aber die Probleme einer westlichen Intervention, wie z. B. in Somalia und Ruanda, behandelt. Nähere Informationen findet man unter (http://ourworld.compuserve.com/homepages/Past_Perspectives/).

Weitere mögliche Quellen für Geschichtssimulationen, Spiele und Rollenspiele finden Sie auf den in Kapitel 12 aufgeführten Webseiten, besonders solche, die durch Schulfunk und Schulfernsehen entwickelt wurden.

Für viele Lehrer in Europa ist es jedoch praktischer, ihre eigenen Geschichtssimulationen und Rollenspiele zu entwickeln, insbesondere dann, wenn sie

ihre Entwicklungsarbeit mit anderen Kollegen aus den Sekundarschulen in Europa austauschen. Die für diplomatische Simulationen wie die Pariser Friedenskonferenz und auf Entscheidungen ausgerichtete Simulationen verwendete Vorgehensweise ist kostspielig. Die Simulation der Pariser Friedenskonferenz kostete in der Entwicklung und Durchführung ca. 2.456 EURO und erforderte Sponsorengelder, vor allem weil alle Teilnehmer an einen Ort gebracht wurden. Um eine kostengünstigere Simulation zu entwickeln und durchzuführen könnten E-Mail, Telefon, Fax oder die Post eingesetzt und damit die Kosten reduziert werden, dennoch ist immer noch die Beteiligung von Schülern an Schulen in ganz Europa oder einer bestimmten Region notwendig.

Die Entwicklung einer Geschichtssimulation oder eines Rollenspiels wirft eine Zahl pädagogischer Fragen auf. Um erfolgreich zu sein, müssen ausreichende Informationen als Grundlage für Entscheidungen, Verhandlungen, Streitgespräche oder Diskussionen vorliegen. Die Details müssen auf der Grundlage genauer historischer Daten entworfen werden. Die Schüler benötigen Zugang zu gutem Quellenmaterial, sowohl während der Vorbereitungsphase als auch während der Simulation, sie brauchen z. B. gute Karten, relevante Statistiken über diese Zeit und weitere entsprechende Daten, die ihnen helfen, effizient teilzunehmen und ein realistisches Ergebnis zu erzielen.

Dies führt zu einer Schlüsselfrage für jeden Geschichtslehrer, der eine Simulation oder ein Rollenspiel entwirft. Soll der Schwerpunkt auf dem tatsächlichen Ereignis liegen oder lehnt man sich an mehrere ähnliche Ereignisse an, um ein fiktives, aber dennoch sehr realistisches Ereignis zu entwerfen? Natürlich bestimmt das Thema die Antwort auf diese Frage. Andererseits erfordert die Verwendung eines tatsächlichen Ereignisses weitgehende Vorbereitungen und das reale Beispiel kann sich als zu speziell erweisen und nicht alle Faktoren erfassen, die für eine anschließende Diskussion und ein Verständnis notwendig sind. Dies trifft vor allem auf die Rollenspielszenarien zu, aber manchmal auch auf kleine Simulationen. Beispielsweise kann sich ein Rollenspiel über das Leben einer bestimmten Familie im St. Petersburg im Jahr 1917 oder im Warschauer Getto 1943 oder während des Prager Frühlings im Jahr 1968 als zu restriktiv erweisen, wenn es nicht alle Themen abdeckt, die der Geschichtslehrer bei der Behandlung dieses bestimmten Themas ansprechen möchte. Man muss jedoch auf jeden Fall realistische Personen entwerfen – selbst wenn es sich um fiktive Personen handelt –, damit das Rollenspiel historische Empathie hervorruft.

Einige Pädagogen mit langer Erfahrung bei der Entwicklung und Durchführung von Simulationen haben argumentiert, dass es aus pädagogischer Sicht häufig besser ist, Simulationen zu entwickeln, die ein Ergebnis erfordern (eine Entscheidung, ein Abkommen, einen Vertrag, eine Politik oder sogar

den Abbruch der Gespräche). Gibt es eine definierbare Liste möglicher Ergebnisse, dann ist es einfacher, klare Vorgehensweisen für die Durchführung der Simulation oder das Umsetzen der Rollen vorzugeben. Vollkommen offene Simulationen und Rollenspiele sind zwar spannend, wenn man sie mit hoch motivierten und gut informierten Teilnehmern durchführt, aber sie können manchmal in völliger Konfusion und ohne jedes Ergebnisse enden.

Schließlich hat fast jede selbst entwickelte Simulation „Haken“: unerwartete Probleme, unangemessene Zeitspannen, Aufgaben, die nicht ohne weitere vorgegebene Informationen gelöst werden können. In der Regel lohnt es sich, einen Probelauf durchzuführen (vielleicht mit anderen Kollegen), um die Probleme im Vorfeld der tatsächlichen Simulation mit den Schülern zu lösen.

Bewertung der Simulationen

Die Schüler mögen Simulationen und sind sehr engagiert und enthusiastisch. Sie können effektive Lehr- und Lernmethoden für einen Geschichtslehrer darstellen. Aber sie müssen auch kosteneffizient sein; die Ergebnisse müssen in Relation zur investierten Zeit und den Ressourcen stehen, die in die Umsetzung eingeflossen sind (und wahrscheinlich bereits in die Entwicklung). Die Nachbereitung nach Beendigung der Simulation muss auch Zeit für die Bewertung der Simulation beinhalten, die sowohl die Perspektiven und Erfahrungen der Schüler als auch die Beobachtungen des Lehrers beinhalten sollte.

Wenn es darum geht, festzustellen ob man eine bereits existierende Simulation verwenden soll (oder eine eigene entwickelt und einsetzt), müssen die folgenden Fragen berücksichtigt werden. Bestimmen Sie vorher :

- Welches sind die Zielsetzungen?
- Sind die Anleitungen klar und verständlich?
- Welche Fähigkeiten und welche Kenntnisse sind erforderlich?
- Welche Fähigkeiten und welches Kenntnisse werden entwickelt oder verbessert?
- Sind die Sachinformationen, die in der Simulation enthalten sind, genau? Sind die Rollen oder Figuren, die die Schüler spielen, authentisch und glaubhaft?
- Ist die Spielanleitung in sich logisch?
- Ist sie für die Altersgruppe, für die sie gedacht ist, angemessen?
- Wie lange wird eine Gruppe von Schülern (Ihre Schülergruppe) für die Fertigstellung brauchen?
- Welche Vorbereitung muss der Schüler durchführen, bevor sie/er sich effizient an dieser Simulation beteiligen kann?

- Welche Vorbereitungen müssen Sie durchführen, bevor Sie die Simulation durchführen können?
- Wie werden Sie die Simulation Ihren Schülern vorstellen?
- Welche Nachbereitung werden Sie nach Abschluss der Simulation durchführen?

Nach dem Ende der Simulation:

- Wurde die Simulation in der geplanten Zeit fertiggestellt?
- Welche Probleme ergaben sich? Lagen Sie in der Simulation begründet oder handelte es sich lediglich um Anfangsschwierigkeiten, die man leicht lösen kann?
- Hat es den Schülern Spaß gemacht? Waren sie motiviert, sich engagiert zu beteiligen?
- Wurden die erwünschten Zielsetzungen erfolgreich umgesetzt? Wurden ihre Kenntnisse über diese Ereignisse vertieft? Haben sie die geforderten Fähigkeiten der Schüler weiterentwickelt?
- War die Simulation von zusätzlichem Wert oder hätten Sie die Ziele durch eine andere Lernmethode effizienter erreichen können?
- In welcher Hinsicht könnte man die Simulation verbessern?
- Werden Sie auch in Zukunft Simulationen verwenden?

KAPITEL 10

MULTIPERSPEKTIVITÄT IM GESCHICHTSUNTERRICHT

Bei nur wenigen europäischen Staaten, wie z. B. Island und Portugal sind die territorialen Grenzen mit den kulturellen, sprachlichen und religiösen Grenzen einer Bevölkerung identisch. Die meisten europäischen Staaten zeichnen sich durch eine ethnische, sprachliche, kulturelle und/oder religiöse Vielfalt aus.

In einigen Fällen spiegelt diese Vielfalt das Vorhandensein indigener oder sei langem dort ansässiger ethnischer, linguistischer und kultureller Minderheiten wider, die bereits lange vor der Gründung der modernen europäischen Staaten in einer bestimmten Region lebten. Dazu gehören die Bretonen, Basken, Katalanen und jene Franzosen, die Korsisch, Okzitanisch und Elsässisch (Elsässerdeutsch) sprechen; die Aragonesen, Asturier, Katalanen, Basken und Galizier in Spanien; die Sprecher des Friaulischen, Ladinischen und Sardischen in Italien; die Sprecher des Gälischen, Irischen und Walisischen in Großbritannien, usw. Man kann hier auch die versprengten Völker Europas anführen, insbesondere die Roma/Zigeuner und die Juden.

In anderen Fällen resultierte die Vielfalt, besonders während des 19. Jahrhunderts, aus den folgenden Faktoren:

- Die Wanderungsbewegungen von Einzelpersonen und Gemeinschaften innerhalb der großen multinationalen europäischen Reiche (insbesondere im napoleonischen Reich, Habsburger Reich, Osmanischen und Russischen Reich);
- Die Migrationen, Wiederansiedlungen, Annexionen und Gebietsgewinne während des 19. Jahrhunderts in Folge des Wiener Kongresses von 1815; durch die Verträge nach dem Krimkrieg (1856), dem preußisch-österreichischen Krieg (1866), dem deutsch-französischen Krieg (1871) und anderen lokalen Grenzkonflikten; durch den Berliner Kongress (1878) und auch durch die Vereinigung Deutschlands und in geringerem Maße durch die Vereinigung Italiens im dritten Viertel dieses Jahrhunderts;
- Die Diaspora der Juden und Armenier in ganz Europa;
- Die zunehmende politische und wirtschaftliche Migration innerhalb Europas in die industrialisierteren Regionen, vor allem im letzten Drittel

des Jahrhunderts und insbesondere aus Deutschland, Italien, Russland, Polen und Ungarn, die mehr oder weniger mit der wachsenden Emigration von Europäern nach Nordamerika zusammenfiel.

Vergleichbare (und andere) Kräfte waren im 20. Jahrhundert am Werk, um die ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt in den meisten der modernen europäischen Nationalstaaten zu festigen und auszubauen.

- Der Vertrag von Versailles im Jahr 1919 (und andere Nachkriegsverträge, die auf ihn in der Zeitspanne von 1919-21 folgten) wendete den Grundsatz nationaler Selbstbestimmung weder universell noch konsequent an. Diejenigen, die diesen Vertrag aufsetzten, waren nicht daran interessiert, die Wünsche der ihnen unterworfenen eigenen Nationalitäten zu berücksichtigen. Gleichzeitig führte die vorherrschende Meinung, dass einige Ansprüche auf Eigenstaatlichkeit weder politisch noch wirtschaftlich gesehen durchsetzbar waren, sowie die Überzeugung, dass Deutschland und das revolutionäre Russland im Zaum gehalten werden müssten, dazu, dass die Ansprüche einiger ethnischer Gemeinschaften auf Selbstbestimmung nicht berücksichtigt wurden. Auf diese Weise wurden fast 30 Millionen Menschen zu nationalen und ethnischen Minderheiten. Die gleichzeitig in den ethnisch gemischten Regionen durchgeführten Volksabstimmungen verdeutlichten, dass sich eine bedeutende Gruppe von Menschen aus den ethnischen und nationalen Minderheiten sich tatsächlich für eine Staatsbürgerschaft in einem Staat entschied, in dem eine andere ethnische oder linguistische Gemeinschaft die Mehrheit bildete (so entschieden sich zum Beispiel einige Polen für Deutschland, einige Slowenen für Österreich);
- Die politische und wirtschaftliche Migration innerhalb Europas setzte sich in den Jahren zwischen den Kriegen fort;
- Die nach dem Krieg getroffenen Entscheidungen von Jalta und Potsdam (Februar und Juni 1945) führten, abgesehen von der Umschreibung der politischen Landkarte Europas, erneut zu bedeutenden Bevölkerungsbewegungen: die Vertreibung von 8 Millionen Deutschen aus der Tschechoslowakei und Polen, die Migration von Polen aus den von der Sowjetunion besetzten Provinzen gen Westen und die Neubesiedlung ehemaliger deutscher Territorien und Städte, wie z. B. Königsberg und Breslau;
- Der Zustrom von Immigranten aus den ehemaligen Kolonien nach Westeuropa, besonders seit Mitte der 60er Jahre, die sich vor allem in den großen Ballungsgebieten niederließen und ihre eigenen kulturellen, linguistischen und religiösen Identitäten beibehielten;
- Der Zustrom von Gastarbeitern und Wirtschaftsmigranten, besonders aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Nordafrika;

- Der Zusammenbruch der Sowjetunion und die damit zusammenhängende politische Entwicklung nach 1989 in Mittel-, Ost- und Südosteuropa verdeutlichten erneut den multinationalen, multiethnischen und multireligiösen Charakter eines Großteils der Region und verstärkten nationalistische Bestrebungen. Die ethnische Migration aus den ehemaligen Sowjetrepubliken innerhalb der und in die Russische Föderation wird heute zunehmend als Problem angesehen. Anfang der 90er Jahre lebten schätzungsweise 25 Millionen Russen außerhalb der Russischen Föderation. Jeder fünfte Weißrusse und jeder dritte Armenier lebte außerhalb seiner Heimatrepublik. In den baltischen Staaten, besonders in Estland und Lettland, gibt es eine wachsende Besorgnis über die demographische Abnahme der indigenen Bevölkerung und die steigende Zahl von Immigranten aus der Russischen Föderation. Die Migration, insbesondere aus dem Osten, wurde durch die Annahme einer Politik der „Entrussifizierung“ in einigen Republiken, das Fortbestehen eines kommunistischen oder Einparteien-Regimes in einigen Republiken, die Zunahme innerstaatlicher ethnischer Konflikte und in einigen Fällen der rasanten Rückkehr zu islamischen Traditionen vorangetrieben.

Trotz der offensichtlichen Vielfalt innerhalb der meisten Nationalstaaten Europas wird diese Besonderheit in den Geschichtswissenschaften und im Geschichtsunterricht an den Schulen häufig ignoriert. Historisch betrachtet spiegelt diese Haltung der neu entstandenen oder lange annektierten Staaten ihr Bestreben wider, eine nationale Identität zu schaffen oder wiederzubeleben und Unterstützung für den Staat oder das Regime zu mobilisieren. Dieselbe Sorge herrschte nach 1989 in vielen Republiken in Ost- und Südosteuropa und fand ihren Niederschlag in den anhaltenden Debatten über die Rolle der Schulbildung und insbesondere der Rolle der Geschichte und des Geschichtsunterrichtes bei der Schaffung eines allgemeinen Gefühls nationaler Identität und nationaler Verbundenheit.

Diese Tendenz beschränkt sich jedoch nicht nur auf jene Staaten, die eine lange Kolonialzeit, Annexion oder fremde Besetzung erlebt haben. Die seit langem bestehenden Nationalstaaten Europas erachteten es Ende des 19. Jahrhunderts ebenfalls als notwendig, eine nationale Identität zu schaffen, als die Wirtschaft modernisiert, das politische System zentralisiert wurde, die Art des Krieges sich veränderte und die Wehrpflicht notwendig machte und die Ausweitung des Wahlrechts eine neue Wählerschaft erforderte, die gebildeter war und sich einer Nation, und nicht nur einer Region oder einem Ort zugehörig fühlte. Frankreich wird zum Beispiel von vielen Historikern als einer der am längsten bestehenden Nationalstaaten in Europa angesehen. Jedoch sprachen, wie Eugene Weber in seiner Studie über das ländliche Frankreich im 19. Jahrhundert anmerkt, mindestens 25% der Bevölkerung zu

dieser Zeit kein Französisch und Französisch wurde schätzungsweise von der Hälfte der Bevölkerung, die zwischen 1875 und 1900 das Erwachsenenalter erreichte, als Fremdsprache angesehen.¹

Die Besonderheiten dieses Mobilisierungsprozesses sind allgemein bekannt. In der Regel ist es üblich, die Geschichte der Nation so darzustellen, als ob ein nahtloser Übergang zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit bestehen würde. Etwaige historische Brüche werden als Abweichungen präsentiert. Es wird eher die Einzigartigkeit der Nation als das gemeinsame Erbe mit anderen Nationen herausgestellt. Die Gleichheit (von Menschen, Kultur, Sprache und des Erbe) wird hervorgehoben und kulturelle und ethnische Vielfalt übersehen. Es ist auch eine Betonung von Konflikten erkennbar, sowohl derer, die die glorreiche Siege erbrachten als auch derer, die Konflikte, die fortdauernde Angst, Verteidigungsbereitschaft oder Hass rechtfertigen, anstatt auf Perioden der friedlichen Koexistenz und Zusammenarbeit hinzuweisen.

Dies stellt nicht den Wert oder die Legitimität eines Unterrichts der nationalen Geschichte in Frage. So erklärt ein Bericht der Parlamentarischen Versammlung des Europarats:

Niemand kann einer nationalen Gemeinschaft das Recht auf seine eigene Geschichte absprechen. Die Existenz einer Gruppe setzt bereits eine historische Evolution voraus, die ihren Zusammenschluss bestimmt. Es ist daher normal, dass jede Nation eine nationale Geschichte hat und dass dem nationalen Bewusstsein ein historisches Bewusstsein zugrunde liegen muss... Ein Problem entsteht erst dann, wenn aus der nationalen Geschichte eine nationalistische Geschichte wird, wie dies häufig der Fall ist. Geschichte wird dann zu einem Instrument der Propaganda und Indoktrination. Während die nationale Geschichte nach einenden Elementen sucht, um die Existenz des Staates zu belegen, versucht die nationalistische Geschichte patriotische Werte dadurch zu rechtfertigen, dass sie epische und mythische Aspekte der „nationalen Merkmale“ übersteigert. Sie betont Unterschiede in bezug auf die Nachbarstaaten, preist Uniformität, verschleiert die Geschichte einzelner Regionen und Minderheiten und definiert sich stets in bezug auf äußere Feinde.²

Selbst nach dieser Definition ist die Grenze zwischen nationaler und nationalistischer Geschichte nicht klar zu ziehen und selbst die Geschichtscurricula und der Geschichtsunterricht der seit langem bestehenden Nationalstaaten können unbeabsichtigt ethnozentrisch ausgerichtet sein. Es wird im allgemeinen davon ausgegangen, dass die

1. E. Weber, *Peasants into Frenchmen: the modernisation of rural France 1870-1914* (Bauern werden zu Franzosen. die Modernisierung des ländlichen Frankreich), London, 1979, S. 73.

2. Bericht der Parlamentarischen Versammlung des Europarats, "History and the learning of history in Europa" (Geschichte und Lernen der Geschichte in Europa), Dok. 7446, 1996, S. 20-21.

große nationale Erzählung mit der Geschichte der (in der Regel) größten nationalen Gruppe und dominierenden sprachlichen und kulturellen Gemeinschaft übereinstimmt. So wird die Geschichte von Minderheiten, wie auch die Geschichte der Frauen, sowie ihr Beitrag zur Entwicklung der Nation und nationalen Kultur übersehen. Darüber hinaus wird, wie bereits in diesem Buch festgestellt wurde, tendenziell in den meisten Nationalstaaten die europäische Geschichte (und Weltgeschichte) eher aus nationaler, nicht multinationaler Perspektive unterrichtet.

Die Lösung dieser zwei miteinander zusammenhängenden Probleme –eindeutig nationalistischer Geschichtsunterricht und Ethnozentrismus –besteht nicht in der Einfügung von mehr europäischer Geschichte in die Lehrpläne der Schulen des Sekundarbereichs, obwohl eine Ausweitung der Perspektive und des Inhalts dieser Kurse sicherlich hilfreich wäre. Letztendlich liegt die Lösung darin, wie die Lehrer unterrichten und wie ihre Schüler lernen. Das wird der Schwerpunkt für den Rest dieses Kapitels sein (und des gesamten Buches).

Was ist Multiperspektivität?

Viele Entwicklungen im Studium und im Unterricht der Geschichte der letzten 35 Jahre erfolgten als Reaktion auf die deutliche Überbetonung der politischen Geschichte und den Beitrag der politischen und wirtschaftlichen Eliten. Das zunehmende Interesse an Sozial-, Kultur- und Geistesgeschichte, an europäischer, regionaler und globaler Geschichte, das gestiegene Interesse der Historiker, die Geschichte der „Unsichtbaren“, der wirtschaftlich und sozial Benachteiligten, der politisch Marginalisierten und der nationalen, ethnischen und sprachlichen Minderheiten zu entdecken, machen dies deutlich.

Diese Entwicklungen haben dazu beigetragen, unser historisches Verständnis zu erweitern. Erstens ist der Zugang zu historischen Aufzeichnungen heute leichter als jemals zuvor. Dies ist teilweise auf die Tatsache zurückzuführen, dass einige öffentliche Archive heute für eine Nutzung zugänglicher sind als früher und es ein rasches Anwachsen in der Entwicklung nichtstaatlicher Archive gab – vor allem solcher Archive, die von den verschiedenen Massenmedien eingerichtet wurden. Deshalb ist es für Historiker oder Geschichtslehrer und Schüler heute entsprechend einfacher, abgesehen von den Einschränkungen, die sich aufgrund der Fremdsprachenkenntnissen des Einzelnen ergeben, herauszufinden, wie Ereignisse, die von großer Bedeutung für die Geschichte ihrer Nation waren, in anderen Staaten wahrgenommen wurden. Zweitens sind wir uns heute stärker bewusst, wie viele der bedeutenden Ereignisse, Entwicklungen und Trends im 20. Jahrhundert sich auf das Leben des Normalbürgers ausgewirkt haben. Historiker sind in der Lage, uns anhand mündlicher Überlieferungen und

inoffizieller Quellen ein genaueres Bild verschiedener Aspekte des Alltagslebens zu zeigen, als dies mit Hilfe offizieller Statistiken und einer Analyse der Regierungspolitiken möglich gewesen wäre.

Schließlich wurden durch diese Entwicklungen mehr Möglichkeiten geschaffen, kürzer zurückliegende und zeitgenössische Ereignisse und Situationen aus einer Vielzahl verschiedener Perspektiven zu untersuchen, sie bieten in diesem Sinne den Rohstoff für einen analytischen Ansatz auf der Grundlage der Multiperspektivität. Der Einsatz verschiedener Perspektiven einiger historischer Phänomene garantiert an sich aber noch keine Multiperspektivität, obwohl damit sichergestellt wird, dass wir eine umfassendere Beweislage haben, von der wir ausgehen können. In ähnlicher Weise fördert die vergleichende Methode, die ihren Schwerpunkt auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Perspektiven verschiedener Menschen, Gruppen oder Nationen legt, zwar Multiperspektivität, ist aber mit ihr nicht gleichzusetzen.

Multiperspektivität hängt von unserer Fähigkeit ab, die verschiedenen Perspektiven miteinander in Bezug zu setzen. Kernstück dieses Ansatzes sind die folgenden Annahmen:

- In Situationen, in denen verschiedenen Berichte desselben Ereignisses unterschiedliche Perspektiven widerspiegeln, kann nicht davon ausgegangen werden, dass einer dieser Berichte notwendigerweise der korrekte ist. Einige, wenn nicht sogar alle, können gleichermaßen gültig sein und verschiedene Erfahrungen, Kontexte und Zielsetzungen widerspiegeln;
- In einigen Situationen würden wir einen genaueren und umfassenderen Bericht über das Geschehene erhalten, wenn wir die verschiedenen Perspektiven als Stücke eines Puzzles oder Teile eines Mosaiks ansehen;
- Nur wenige Gruppen, Kulturen oder Nationen können als vollkommen autonom bezeichnet werden. Ihre Reaktionen und Handlungsspielräume in einer bestimmten Situation werden durch die Interessen und politischen Einflüsse anderer Gruppen, Kulturen und Nationen geprägt und beschnitten. In ähnlicher Weise sind sie auch in der Position, die Reaktionen anderer zu beeinflussen oder einzuschränken;
- In dieser Hinsicht sind die Wahrnehmung „des anderen“ und der Beziehung zwischen „dem anderen“ und dem „Selbst“ (oder der eigenen Gruppe) das Kernstück der Multiperspektivität;
- Es ist notwendig, eine Perspektive in ihren Kontext zu setzen, um sie zu verstehen. Mit anderen Worten muss festgelegt werden, wo die Vertreter eines bestimmten Standpunkts „angesiedelt“ sind: ihre soziale, politische oder wirtschaftliche Situation, ihre spezifischen Zielsetzungen und

Prioritäten; ihre verschiedenen Verpflichtungen; die Faktoren, die ihren Handlungsspielraum oder ihre Möglichkeiten für Kompromisse, ihre Macht oder ihren Einfluss oder die Unterstützung durch andere einschränken.

Multiperspektivität, im Kontext der Geschichte und des Geschichtsunterrichtes, soll Folgendem dienen:

- Dem Erwerb eines umfassenderen und breiteren Verständnisses historischer Ereignisse und Entwicklungen durch Berücksichtigung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Berichten und Perspektiven aller Beteiligten.
- Dem Erwerb eines tiefer gehenden Verständnisses historischer Beziehungen zwischen den Nationen oder Nachbarstaaten oder zwischen Mehrheiten und Minderheiten innerhalb eines Staates;
- Dem Erwerb eines klareren Bildes über die Dynamik der Ereignisse durch Untersuchung der Interaktionen zwischen den beteiligten Völkern und Gruppen und ihre Interdependenz untersucht.

Die wichtigsten Lernziele

Multiperspektivität sollte integraler, kein frei zu wählender Bestandteil des Geschichtsunterrichtes sein, insbesondere wenn es um die Behandlung der Geschichte des 20. Jahrhunderts geht. Sie sollte auch in die Ausbildung von Historikern und Geschichtslehrern aufgenommen werden. Wie bereits angeführt, geht es hier um eine Denkweise, die Art der Auswahl, die Untersuchung und die Verwendung von Beweisen aus verschiedenen Quellen, um die Komplexität einer Situation zu entschlüsseln und zu erarbeiten, was geschah und warum es geschah. Wendet man diese Methode systematisch im Geschichtsunterricht im Sekundarbereich an, kann dies den Schülern dabei helfen, Folgendes zu verstehen:

- Es gibt nicht notwendigerweise (oder üblicherweise) eine korrekte Version eines historischen Ereignisses
- Dasselbe historische Ereignis kann auf verschiedene Weise beschrieben und erklärt werden, abhängig vom Standpunkt des Historikers, Politikers, Journalisten, Fernsehproduzenten oder Augenzeugen, und kann eine stichhaltig sein, obwohl es sich nur um eine unvollständige und ausschnittsweise Darstellung oder Erklärung handelt;
- Dasselbe Beweisstück kann von verschiedenen Historikern verschieden interpretiert werden, abhängig von ihren Perspektiven, der Zeit, in der sie schreiben und den anderen Beweisen, die sie in ihrer Arbeit anführen;

- Alle historischen Berichte sind vorläufig. Die besten Berichte sind diejenigen, die sich am engsten an die zu diesem Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Beweise anlehnen;
- Dieselbe augenscheinlich klare und eindeutige Erklärung kann dennoch für Menschen verschiedene Bedeutungen haben, abhängig von ihrer besonderen Situation. Das stellt den Historiker vor die schwierige Aufgabe, die genaue Bedeutung zu ermitteln, die eine bestimmte Erklärung oder bestimmte Dokumente für die Beteiligten in dieser Zeit gehabt haben. Dies erfordert historische Empathie: man muss sich in die Rolle eines Menschen hineinversetzen und versuchen zu verstehen, wie er diese Situation wahrgenommen und warum er diese so wahrgenommen hat;
- Quellen für historische Beweise (z. B. offizielle Dokumente, andere Aufzeichnungen, Rundfunkarchive, Augenzeugenberichte, etc.) sind selten vollkommen neutral. Sie spiegeln nicht nur den Standpunkt der Person (oder der Personen) wider, die die Information vermittelt (vermitteln), sondern auch ihre Auffassung darüber, was andere Personen wissen möchten. Dies bedeutet, dass wir die Quelle auf Voreingenommenheit untersuchen müssen. Wir müssen herausfinden, warum diese Informationen gegeben wurden und für wen und müssen den Kontext analysieren, in dem sie verfasst wurden;
- Verschiedene Perspektiven innerhalb einer Nation, einer Gemeinschaft, einer ethnischen Gruppe, einer politischen Partei oder einer Interessenvertretung können genauso bedeutsam sein wie jene, die zwei Nationen, zwei Gemeinschaften oder zwei Gruppen spalten. Das Beispiel in Kasten 1 verdeutlicht diese Komplexität und bietet ein wirksames Gegenstück zu den in vielen Schulbüchern enthaltenen simplifizierenden Darstellungen der Beziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten. Ein ähnlicher Ansatz könnte nützlich sein bei der Untersuchung von Revolutionen, der Entkolonialisierung, dem Entstehen von Nationalismus oder dem Zusammenbruch der Sowjetunion;
- Menschen haben vielschichtige Identitäten (aufgrund ihres Alters, Geschlechts, ihrer Beschäftigung, Religion, ihrer Muttersprache, familiären Beziehungen) und ihre nationale oder ethnische Identität bestimmt nicht notwendigerweise jeden Bereich ihres Alltagslebens. Oftmals ist es hilfreicher, ihre Identitäten als Eltern, Tochter, Frau oder Arzt zu untersuchen, um ihre Reaktionen auf eine bestimmte Situation oder ein bestimmtes Ereignis zu verstehen. In diesen Rollen können sie mehr Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen in anderen Staaten oder Regionen haben, als mit Menschen in ihren eigenen Ländern.

Kasten 1: Die Juden in Prag

Dr. Helena Krejcová hat in ihrer Studie über die jüdischen Gemeinden in der Tschechoslowakei aufgezeigt, dass im 19. Jahrhundert unter den Juden in Böhmen eine liberale Bewegung an Einfluss gewann und eine bedeutende Rolle bei den sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen spielte, die während dieser Zeit stattfanden. Aber liberale Ideen wurden in der Gemeinschaft nicht allgemein akzeptiert und es bildeten sich Gruppen liberaler und konservativer Juden, wobei die Letzteren eine verstärkte Assimilierung und demzufolge den Verlust religiöser und kultureller Traditionen fürchtete. Jüdische Liberale schlossen sich mit den Tschechen und Deutschen in der Revolution von 1848 zusammen. Die Unterstützung des tschechischen Nationalismus, besonders unter jüdischen Studenten und Intellektuellen, führte zu einer tschechisch-jüdischen Assimilierungsbewegung, die versuchte, die tschechische Sprache anzunehmen und eine gemeinsame Kultur, ein gemeinsames Wirtschaftssystem und politisches System zu verwirklichen. Viele liberale Juden beteiligten sich aktiv an der Gründung der ersten Tschechischen Republik im Jahr 1918. Dies führte jedoch zu einer Entfremdung und einer stärkeren Unterstützung des Zionismus unter den pro-deutschen Juden und den Traditionalisten (welche zur Minderheit innerhalb einer Minderheit wurden).

Quelle: Europarat, Mutual understanding and the teaching of European history: challenges, problems and approaches. (Gegenseitiges Verständnis und der Unterricht der europäischen Geschichte: Herausforderungen, Probleme und Vorgehensweisen) (Strassburg 1995)

Einige potenzielle Hindernisse und Probleme

Ein in diesem Handbuch immer wieder angeführtes Argument ist, dass der Handlungsspielraum für die Aufnahme einer umfassenderen europäischen Dimension in das Geschichtscurriculum in jedem Bildungssystem unterschiedlich ausfallen wird und in der Regel von offiziellen Curriculumrichtlinien, den Bildungsressourcen für die Lehrerfortbildung und der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, der Stundenzahl an Geschichtsunterricht, die ein durchschnittlicher Schüler erhält, der relativen Unabhängigkeit des Lehrers und dem Ausmaß, in dem Schulbücher offiziell vorgeschrieben und genehmigt werden, eingeschränkt wird. Aus diesem Grund konzentriert sich dieses Handbuch weniger darauf, was unterrichtet wird und wie es unterrichtet wird, sondern darauf, wie man den, wie man Schülern helfen kann, bestimmte Denkweisen zu entwickeln und historische Ereignisse und Entwicklungen aus einer vergleichenden und staatenübergreifenden Perspektive zu analysieren. Man muss jedoch realistisch bleiben und es gibt eine Reihe von Hindernissen und Schwierigkeiten, die die Einführung der Multiperspektivität in den Geschichtsunterricht beschränken.

Erstens geht es, wie bereits oben erwähnt, bei der Multiperspektivität nicht nur darum, den Schülern mehr Perspektiven vorzustellen. Ihnen sollten auch

analytische Fähigkeiten, Denkweisen und historische Empathie vermittelt werden, die notwendig sind, um diese verschiedenen Perspektiven für die Untersuchung eines historischen Ereignisses zu nutzen und das Geschehene und die Gründe dafür besser zu verstehen. Diese Fähigkeiten und Denkweisen müssen systematisch und kontinuierlich geübt werden. Da sich in den meisten europäischen Bildungssystemen die Schüler des Sekundarbereichs erst relativ spät mit dem 20. Jahrhundert befassen, ist es von grundlegender Bedeutung, den multiperspektivischen Ansatz auch in den Unterricht früherer Epochen der europäischen und nationalen Geschichte aufzunehmen.

Zweitens wird der Handlungsrahmen für Multiperspektivität eindeutig durch die zur Verfügung stehenden Unterrichtsmittel und anderen Ressourcen eingeschränkt. Bei den Untersuchungen zu diesem Handbuch habe ich einige hervorragende Schulbücher aus ganz Europa und einige gute Webseiten im Internet untersucht, die von Historikern und Geschichtslehrern entwickelt wurden, die aus verschiedenen nationalen Perspektiven Quellenmaterial zu denselben Ereignissen bereitstellen. Besonders für die Themen und Themenbereiche Erster und Zweiter Weltkrieg, Kalter Krieg, die Ausbreitung des Nationalismus, die Weltwirtschaftskrise in den 30er Jahren und die Entkolonialisierung nach dem Krieg gibt es sehr gute Ressourcen. Allgemein ausgedrückt führt aber die Schwerpunktsetzung auf nationale Geschichte und die Tendenz, die europäischen und globalen Fragen und Themenbereiche aus einer allgemeinen nationalen Perspektive zu betrachten, dazu, dass die Schüler im Hinblick auf einen Themenbereich oder Fragen des 20. Jahrhunderts häufig nur eine Perspektive kennenlernen oder es wird zwar zugestanden, dass es mehrere Perspektiven gibt, dass aber lediglich die nationale korrekt sei.

Ein drittes Hindernis, das mit dem Vorgenannten in Verbindung steht, ist die Tatsache, dass der Handlungsspielraum für Multiperspektivität in den meisten Fällen auch durch die Anzahl der modernen Fremdsprachen beschränkt wird, die ein(e) Geschichtslehrer(in) und möglicherweise seine oder ihre Schüler sprechen und verstehen.

Ein viertes potenzielles Hindernis, das berücksichtigt werden sollte, ist, dass es nicht nur darum geht, den Schülern neue Informationen aus einer Vielzahl von Perspektiven anzubieten. Es gibt sowohl eine emotionale als auch eine kognitive Dimension. Tatsächlich ist es so, dass bei Schülern mit festgefügt xenophobischen oder ethnozentrischen Meinungen und Vorurteilen die Vermittlung zusätzlicher Informationen manchmal deren bestehende Überzeugungen zementiert. Geschichtslehrer sollten ihren Schülern helfen, über ihr vorhandenes Wissen und ihren Ausgangspunkt für die Beurteilung bestimmter Annahmen und Meinungen in Bezug auf andere Nationen, Kulturen und Gruppen nachzudenken und sie kritisch zu bewerten.

Trotz der oben aufgeführten Hindernisse und potenziellen Schwierigkeiten ist es immer noch möglich, einige Unterrichtsmethoden und Lernaktivitäten einzuführen, die den Schülern helfen, analytische Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln, die zentrale Bestandteile der Multiperspektivität sind.

Bewertung des Schulbuchs

Für viele Schüler in allen Teilen Europas stellen Schulbuch und Lehrer die einzigen Quellen für historische Informationen dar. Trotzdem kann selbst ein Schulbuch, das sich vorwiegend der nationalen Geschichte widmet, Möglichkeiten für die Entwicklung einer Multiperspektivität bieten. In Kapitel 18 finden Sie einen Leitfaden für Lehrer hinsichtlich der Bewertung von Schulbüchern, aber auch die Schüler des Faches Geschichte sollten gefordert sein, ihre Schulbücher und die anderen Unterrichtsressourcen kritisch zu bewerten. Die Hauptzielsetzungen sind:

- Ermittlung der Sichtweise des Autors zu bestimmten Themen und Themenbereichen;
- Identifizieren von Perspektiven zu einem bestimmten Thema, die in der Darstellung des Schulbuchs nicht berücksichtigt werden;
- Identifizieren von Beispielen bewusster und unbewusster Voreingenommenheit.

Einige Beispiele für Fragen, die Schüler im Hinblick auf bestimmte Kapitel oder Auszüge aus ihren Schulbüchern stellen können, finden Sie in **Kasten 2**.

Ein ähnliches Vorgehen kann auch auf dokumentarische Serien in Funk und Fernsehen oder auf einen Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel angewendet werden.

Kasten 2: Prüfliste für Schüler zur Bewertung der Darstellung eines historischen Ereignisses in einem Schulbuch

Gibt dieser Auszug lediglich eine Sichtweise der Ereignisse wieder – die Deines Landes?

Impliziert der Text, dass die Position oder der Standpunkt Deines Landes richtig oder falsch war? Welche Beweise werden für diesen Rückschluss gegeben?

Aus welchen Gründen könnten andere Staaten dieser Meinung widersprechen? Diskutiert der Text diese Gründe?

Hilft Dir der Textauszug, den Standpunkt, die Motive und die Befürchtungen anderer Staaten, Völker oder Gruppen zu verstehen, die unmittelbar an den beschriebenen Ereignissen beteiligt waren?

Kasten 2: Prüfliste für Schüler zur Bewertung der Darstellung eines historischen Ereignisses in einem Schulbuch

Nimmt der Text Bezug auf „das Volk“ (z. B. „die Franzosen“, „die Deutschen“, „die Russen“, „die Serben“, „die Türken“, etc.), wenn es in Wirklichkeit die damalige „Regierung“ meint?

Zeigt der Auszug, wie auf nationaler Ebene Entscheidungen durch Geschehnisse an anderen Orten beeinflusst wurden?

Hältst Du diesen Bericht über die Geschehnisse für voreingenommen oder für korrekt und ausgewogen? Welche Belege kannst Du nennen, die Deine Meinung stützen?

Perspektiven in ihren Kontext setzen

Einige Ereignisse, Themen und Fragen des 20. Jahrhunderts sind besonders für einen multiperspektivischen Ansatz geeignet, selbst dann, wenn nur begrenzt Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stehen. Kriege und Konflikte, interne Revolutionen, Regierungswechsel und einschneidende Veränderungen und Umwälzungen im Leben der Menschen werden in den Schulbüchern und Dokumentarserien im Fernsehen häufig mit Zitaten der Schlüsselakteure der Ereignisse, Augenzeugen, Historikern und Expertenmeinungen unterlegt. Es ist oft möglich, ihre Standpunkte und ihre Perspektiven und ihre persönlichen Vorurteile zu ermitteln, indem man ihre Sprache analysiert: die Betonung einiger ausgesuchter Punkte zu Lasten anderer, die positiven und negativen Punkte, die Menschen, die sie loben und jene, die sie verdammen, und die bedeutungsschweren Worte, die sie verwenden (z. B. Verrat, missgeleitet, böse, primitiv, etc.).

Wie bereits festgestellt wurde, ist es nicht immer möglich, die verschiedenen Perspektiven zu einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Entwicklung lediglich durch Verweise auf den spezifischen Inhalt eines Textes zu ermitteln. Es geht vor allem darum, den Schülern zu helfen, die verschiedenen vorgestellten Sichtweisen in einen Kontext zu stellen. Ein Beispiel hierfür ist in **Kasten 3** am Ende dieses Kapitels aufgeführt. Es spiegelt die algerischen Reaktionen auf die französische Kolonialpolitik vor dem Zweiten Weltkrieg wider, aber man kann den selben Ansatz auch auf die Kolonialpolitik anderer europäischer Staaten anwenden oder auf die Untersuchung anderer Themen übertragen, die sich durch eine Vielfalt organisierter Gruppen auszeichnen, die jeweils eine eigene Perspektive vertreten.

Dieses spezielle Beispiel bietet einen allgemeinen Abriss des Kontextes und stellt ergänzende Informationen zur Verfügung, die zur Erklärung der von

den Führern der drei separaten muslimischen Gruppierungen in Algerien in den 30er Jahren angenommenen Positionen beitragen.

Der pädagogische Ansatz der „Auflösung eines Konstruktes“

In gewissem Ausmaß stützt dieser Ansatz den oben genannten Ansatz zur Bewertung von Schulbüchern. Die Grundidee ist, den Lehrern und ihren Schülern analytische Instrumente an die Hand zu geben, die notwendig sind, um die Tendenz zu einem monolithischen, monokulturellen, nationalen (oder sogar nationalistischen) Geschichtsunterricht an europäischen Schulen entgegenzuwirken. Der Ansatz ist eng verbunden mit der Arbeit von Professor Antonio Nanni und seiner Kollegen am „Centre for Education in a World-Wide Approach (Zentrum für Bildung aus einer weltweiten Perspektive)“ der Universität von Parma in Italien.¹ Im Wesentlichen wird hier vorgeschlagen, dass die Themen und Themenbereiche, die sich durch vielfältige Perspektiven auszeichnen, nur untersucht werden können, wenn man mit den Perspektiven der „anderen“ beginnt. So schlagen sie z. B. vor, eine Serie von Unterrichtsstunden über die Kreuzzüge aus der Sicht der arabischen Geschichtsschreiber, oder Unterrichtsstunden über die Ketzerei aus Sicht der Ketzer oder den Unterricht über Kolonialreiche aus Sicht der Kolonien zu beginnen. Es ist bereits üblich, einige Themen zur Geschichte des 20. Jahrhunderts in dieser Weise zu unterrichten, so z.B. die Weltwirtschaftskrise zwischen den beiden Weltkriegen, die Migration, die Entkolonialisierung, den sozialen Wandel, der durch die beiden Weltkriege verursacht wurde, sowie andere Themenbereiche aus der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.

Dieser Ansatz stellt eine Schwerpunktverlagerung dar, die dazu beitragen kann zu verhindern, Perspektiven anderer Nationen oder nationaler oder ethnischer Minderheiten zu marginalisieren. Er hilft auch zu vermeiden, dass „die anderen“ als ein Problem dargestellt werden, das gelöst werden muss.

Aufbau von Partnerschaften mit anderen Schulen in Europa

Bereits seit einiger Zeit finden Austauschaktionen sowie grenzübergreifende und multinationale Geschichtsprojekte statt. Einige dieser Programme und Projekte konzentrieren sich vorwiegend auf das Erlernen moderner Fremdsprachen oder die Entwicklung eines stärkeren europäischen Bewusstseins. Das Potenzial für eine Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Ressourcen für das Lehren und Lernen europäischer Geschichte aus vielfältigen Perspektiven wurde bisher jedoch noch nicht ausgeschöpft. Da jedoch Untersuchungen bewiesen haben, dass einige Themen und Themenbereiche der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts in den meisten europäischen Bildungssystemen unterrichtet

1. Siehe das Magazin, *CEM Mondialità*, das von Professor Nanni und seinen Kollegen herausgegeben wird. gues.

werden (siehe Kapitel 1), scheint für die Schulen innerhalb bestimmter Regionen oder in ganz Europa einen Gestaltungsspielraum zu geben, einen Teil ihrer Unterrichtsmaterialien zu diesen Themen untereinander auszutauschen, besonders dann, wenn es sich dabei um Auszüge aus Primär- und Sekundärquellen handelt. E-Mails erleichtern diesen Austausch, aber selbst dort, wo den Schulen diese Möglichkeit nicht zur Verfügung steht, können Briefe und Faxe diesen Austausch übernehmen.

Die Sprachen im Rahmen dieses Austausches können natürlich ein Problem darstellen, aber es ist von beträchtlichem pädagogischem Wert, nicht nur Unterrichtsressourcen auszutauschen, sondern auch Material, das, wenn man es miteinander kombiniert, ein breites Spektrum verschiedener Perspektiven zu Ereignissen und Fragen bietet. Dies kann weiter ausgebaut werden, wenn Fremdsprachenlehrer und ihre Klassen beteiligt werden, um Übersetzungen in eine oder mehrere Sprachen durchzuführen, besonders in jene Sprachen, die international weit verbreitet sind.

Analyse der Berichterstattung durch die Medien

Andere Kapitel (über die Nutzung von Fernsehen und zeitgenössischer schriftlicher Materialien im Geschichtsunterricht) befassen sich detaillierter mit der Analyse der Berichterstattung in den Medien. Das Hauptproblem, wenn man sich z. B. die Berichterstattung in einer Zeitung im Hinblick auf ein bedeutendes Ereignis oder bedeutende Entwicklungen ansieht, liegt darin, dass Lehrer (und Schüler) durch ihre Fremdsprachenkenntnisse eingeschränkt sind. Darüber hinaus beschränken sich die Archive zumeist auf die nationalen Zeitungen. Eine nützliche Quelle für jene, die über einen Internetanschluss verfügen, ist das „United States Department of State Media Reactions Archive“. An fünf Tagen der Woche durchsuchen die Nachrichtenspezialisten aller US-amerikanischen Botschaften auf der Welt alle nationalen Zeitungen (sowie einige lokale Zeitungen) und verfassen eine Zusammenfassung aller wichtigen internationalen Themen des Tages. Der Inhalt beschränkt sich auf Probleme der Regional- und Landespolitik sowie auf internationale Beziehungen zu beschränken. Die ausgewählten Auszüge werden dann in die englische Sprache übersetzt und nach Washington geschickt. Dort erstellt die „US Information Agency“ einen „Themenfokus“ zu jedem Thema und diese können dann von ihrer Webseite heruntergeladen werden: (<http://usinfo.state.gov/products/medreac.htm>). Über diese Seite erhält man direkten Zugriff auf die Archive.

Diese Quelle ist besonders nützlich, wenn man Entwicklungen der jüngeren Geschichte untersuchen möchte, die aus einer Vielzahl verschiedener nationaler, regionaler und lokaler Perspektiven betrachtet werden müssen. Die Dokumentation auf der Webseite verweist nicht nur auf die Zeitung oder

die Funk- und Fernsehsendung, aus der/dem das Zitat stammt, sondern nennt auch deren politische Ausrichtung (z. B. ob die Quelle für oder gegen die Regierung ist, ob sie mit einer bestimmten politischen Gruppierung oder Partei verbunden ist, usw.).

Wenn man diese Quelle verwendet, muss man sich bewusst sein, dass diese Auszüge eine Auswahl der US-Botschaftsangestellten darstellt, denen die speziellen Interessen ihrer eigenen Regierung zu diesem Thema vertraut sind und die sich daher nicht primär um eine umfassende Wiedergabe der Medienreaktion bemühen. **Kasten 4** am Ende dieses Kapitels zeigt ein Beispiel für diese Art der Ressource. Es handelt sich dabei um die Zypern-Frage, in diesem Fall um die zunehmenden Spannungen zwischen Griechenland und der Türkei im Januar 1997, die nach dem Verkauf russischer Luftabwehrraketen an die griechisch-zyprische Regierung entstanden. Der Themenfokus, der von der „US Information Agency“ herausgegeben wurde, beinhaltet Auszüge aus 36 unterschiedlichen Quellen aus 13 Staaten über einen Zeitraum von einem Monat (Januar 1997). Trotz der Beschränkungen kann es immer noch eine wertvolle Ressource für die Behandlung dieses Themas sein (in diesem Fall):

- der Zypern-Frage
- der griechisch-türkischen Beziehungen
- der jüngeren und weiter zurückliegenden Geschichte Südosteuropas
- die Nordatlantikpaktorganisation (NATO)
- Beziehungen zwischen der Russischen Föderation und einer sich erweiternden NATO nach Ende des Kalten Krieges.

In den letzten Jahren erwiesen sich diese Archive auch als nützliche Quelle für Geschichtslehrer, die die englische Sprache beherrschen sind, wenn sie wissen möchten, wie die Medien in den verschiedenen Staaten auf die Veränderungen reagiert haben, die seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion, den Entwicklungen auf dem Balkan und innerhalb der Russischen Föderation in Mittel- und Osteuropa stattgefunden haben.

Das Material bietet dem Schüler die Möglichkeit, die Medienreaktionen auf dieselbe Weise zu untersuchen wie andere Quellen historischer Beweise. So zum Beispiel:

- Unterscheidung zwischen Fakten und Meinungen;
- Unterscheidung zwischen Meinungen, die durch andere Quellen belegt werden, und solchen, für die es keine Belege gibt;
- Unterscheidung zwischen Erklärungen, Beschreibungen und Rückschlüssen;
- Extrahieren relevanter Informationen;
- Feststellung, ob ein Verfasser sich um eine objektive und ausgewogene Darstellung bemüht oder nicht;

- Identifizierung von Erklärungen, Phrasen oder Wörtern, die die Voreingenommenheit des Verfassers für oder gegen eine Gruppe oder eine Person belegen;
- Beurteilung des Wertes der Quelle.

Zusätzlich wird es dadurch möglich, verschiedene Perspektiven, Interpretationen, Annahmen und Vorurteile in und zwischen den einzelnen Staaten zu vergleichen und einander gegenüberzustellen. So ist es z. B. interessant im Beispiel in **Kasten 4** festzustellen, dass die britische Zeitung eine Parallele zieht zwischen der Kuba-Krise im Jahr 1961; die russische Zeitung sorgt sich mehr darum, dass die russische Waffenindustrie mit den westlichen Herstellern konkurrieren kann, während die griechische Zeitung den Ursprung des Problems in der türkischen Invasion Zyperns im Jahr 1974 sieht. Eine türkische Zeitung behauptet, dass das Problem weiter zurück reiche und eine andere meldet, dass die russische Aktionen eine Reaktion auf die türkische Unterstützung der Tschetschenen seien.

Möglichkeiten für die Schüler zum Erlernen historischer Empathie

Letztendlich liegt, wie bereits in diesem Kapitel festgestellt, der Kern der Multiperspektivität in der historischen Empathie. Die Schüler sollen lernen, ihre eigene Sicht der Dinge oder die ihrer sozialen, kulturellen oder ethnischen Gruppe, ihres Geschlechtes oder Nationalität außer Acht zu lassen und versuchen zu verstehen, wie andere Menschen bedeutende historische Ereignisse und Entwicklungen in den letzten hundert Jahren wahrgenommen und verstanden haben. Dies kann man über eine Anzahl kleiner Maßnahmen erreichen, so z. B.:

- Betrachtung einer Zeichnung oder einer Fotografie in einem Schulbuch und Verfassen von Bildunterschriften aus verschiedenen Perspektiven;
- Lesen eines Textauszugs und Überlegungen darüber anstellen, wie (und ob) Schüler in anderen Staaten oder aus anderen Gruppen darauf reagieren oder ihn interpretieren könnten ;
- Untersuchung der Berichterstattung einer Zeitung zu einem bestimmten historischen Ereignis von internationaler Bedeutung, Ermittlung der Perspektiven des Journalisten oder des Redakteurs und anschließendes Erarbeiten möglicher Wege, wie ein Journalist aus einem der anderen beteiligten Staaten dieses Ereignis beschrieben hätte.

Falls die Möglichkeiten der Schüler, verschiedene Perspektiven zu einem Ereignis oder einem Thema zu entwickeln, begrenzt sind, dann kann der Lehrer oder Schulbuchautor, auf der Grundlage ihrer/seiner Kenntnisse zu diesem Thema kurze "Charakterskizzen" anzufertigen, die die Schüler dann anhand ihres Wissens aus dem Unterricht und den Schulbüchern analysieren

und interpretieren. Ein interessantes Beispiel für dieses Vorgehen, das von einem britischen Schulbuchautor stammt, ist in **Kasten 5** am Ende dieses Kapitels enthalten. Der Verfasser dieser Beispiele schlägt darüber hinaus vor, sie für Rollenspiele zu verwenden und die Art von Debatten nachzuspielen, die in der damaligen Zeit stattgefunden haben.

Schlussfolgerung

Über Jahrhunderte haben die Nationen Europas Elemente anderer Kulturen in Form von Völkern, Traditionen, Ideen und Überzeugungen übernommen. Zu unterschiedlichen Zeiten unserer Geschichte war dieser Prozess das Ergebnis von Bevölkerungsbewegungen, Handel, der Ausbreitung religiöser Bewegungen und religiöser Reformen, Besetzungen, Annexionen, Kriegen, Grenzverschiebungen, Wiederansiedlungen, kolonialem Machtstreben und des sich daraus ergebenden kulturellen Austauschs. Zu nennen sind auch die gegenseitigen Einflüsse, die auf gemeinsame Grenzen zurückzuführen sind, oder politische Allianzen, das Entstehen internationaler Institutionen, die zunehmende Anerkennung der Rechte einheimischer Minderheiten und ihre Ausübung im internationalen Recht sowie schließlich die wachsenden Auswirkungen der Globalisierung.

Diese multikulturellen Elemente sind integraler Bestandteil der Vergangenheit einer Nation und keine Abweichungen, die aus dem Aufbau der großen nationalen Erzählung auszulassen sind. Tatsächlich sind sie essenzielle und integrale Elemente bei der Schaffung der nationalen Identität eines Volkes. Die Identität eines Individuums ist nicht vorherbestimmt; sie ist stets im Werden begriffen und entwickelt sich als Reaktion auf die Lebenserfahrungen eines Menschen. Dasselbe gilt für die nationale Identität. Sie wurde und wird durch gemeinsam Erlebtes geformt – sowohl in negativer als auch positiver, glorreicher und dunkler, bewundernswerter und schändlicher Weise. Multiperspektivität im Unterricht der nationalen Geschichte konzentriert sich darauf, wie Völker zu dem wurden, was sie heute sind.

Kasten 3: Algerische Reaktionen auf die französische Kolonialpolitik (1936-39)

Maurice Violette, der 1925 zum Generalgouverneur Algeriens ernannt wurde, trat für die Assimilierung Algeriens in die französische Nation ein, indem er die Restriktionen hinsichtlich der Staatsbürgerschaft aufhob und radikale Bildungs- und Sozialreformen durchführte. Er gewann die Unterstützung muslimischer Gruppen, traf aber auf den Widerstand französischer Siedler. 1927 wurde er abberufen und anschließend in den Senat gewählt, wo er seine Arbeit für Algerien fortsetzte. 1939 bildete der Führer der Sozialisten, **Leon Blum**, die Volksfront-Regierung und ernannte Violette zum Minister für algerische Angelegenheiten. Später im selben Jahr wurde ein Reformgesetz verabschiedet, das aber bei Ausbruch des Krieges 1939 noch nicht in Kraft getreten war. Während dieser Zeitspanne hatten jene algerischen Muslime, die ebenfalls diese Reformen unterstützten, den Muslimischen Kongress gegründet. Er bestand aus verschiedenen Gruppierungen, die unterschiedliche Ziele hinsichtlich der Zukunft Algeriens verfolgten.

Algerische Sichtweise	Kontext (Hintergrund)
<p>1936 war Ferhat Abbas überzeugter Befürworter der Assimilierung. Zu dieser Zeit schrieb er: "Ich werde nicht für die algerische Nation sterben, weil sie nicht existiert...Ich habe die Geschichte untersucht, ich habe die Lebenden und die Toten befragt, ich habe die Friedhöfe besucht; keiner hat sie mir gegenüber erwähnt. Ich wandte mich daraufhin dem Koran zu und suchte nach einem einzigen Fall, der einem Muslim verbietet, sich in eine nicht-muslimische Nation zu integrieren. Ich habe auch das nicht gefunden. Auf dem Wind kann man nichts aufbauen..." Die Algerier "müssen ihre Zukunft mit den französischen Bemühungen in diesem Land verbinden."</p>	<p>Abbas entstammte einer Bauernfamilie, aber sein Vater war unter den Franzosen zu einem lokalen Gouverneur aufgestiegen und war mit dem Orden "Légion d'honneur (Ehrenlegion)" ausgezeichnet worden. Er besuchte ein französisches Gymnasium und die Universität in Algier, wo er Präsident der Muslimischen Studentenvereinigung wurde. Er sagte von sich selbst, dass er sich mit Französisch wohler fühle als mit Arabisch. Er arbeitete für die „algerische Landesversammlung“. Seine erste Frau war eine Muslima, aber er ließ sich später von ihr scheiden und heiratete eine Französin. Nach dem Zweiten Weltkrieg war er aktiver Befürworter der Unabhängigkeitsbewegung in Algerien.</p> <p style="text-align: right;">.../</p>

Kasten 3: Algerische Reaktionen auf die französische Kolonialpolitik (1936-39)

Algerische Sichtweise	Kontext (Hintergrund)
<p>Abd el Hamid Ben Badis war Sprecher der reformierten muslimischen Geistlichen. Er lehnte Abbas Meinung ab, dass die algerische Nation nicht existiere. Er erklärte, "die muslimische algerische Nation hat ihre Kultur, ihre Traditionen und ihre Besonderheiten, seien sie gut oder schlecht, wie jede andere Nation auf der Welt...die algerische Nation ist nicht Frankreich, und wünscht auch nicht, Frankreich zu sein." Obwohl er die Assimilierung in die französische Nation ablehnte, setzte er sich zu dieser Zeit nicht für die politische Unabhängigkeit ein. Statt dessen verlangte er ein freies Algerien, das Herrschaftsgebiet Frankreichs bleiben sollte.</p>	<p>Ben Badis gehörte einer Gruppe muslimischer Geistlicher an, die den konservativen islamischen Führern in Algerien kritisch gegenüberstanden, die sie zusammen mit dem französischen Bildungssystem für Muslime dafür verantwortlich machten, dass der islamische Teil Algeriens in der Entwicklung zurückfiel, aber glücklicherweise wurde und deshalb nicht in der Lage war, sich selbst zu regieren. Sie gründeten ein Netzwerk muslimischer Schulen, die unabhängig von den französischen Einrichtungen waren. Für Ben Badis kam die Politik stets nach der Religion und er betonte eher die panarabische und panislamische Identität der algerischen Bevölkerung als ihre nationale Identität.</p>
<p>Messali Hadjj und seine Gefolgsleute waren Separatisten, die sich für die nationale Unabhängigkeit Algeriens einsetzten. Obwohl sie Mitglieder des muslimischen Kongresses waren, wurden sie vehement von den anderen Gruppen bekämpft, die alle Reformen, nicht die Unabhängigkeit anstrebten.</p>	<p>Hadjj war Gründungsmitglied einer Reihe nationalistischer Organisationen, angefangen mit der Gründung des „Etoile Nord-Africain (Nordafrikanischer Stern im Jahr 1925. Er fand Unterstützung bei den französischen Kommunisten und dies beeinflusste seine Politik. Er befürwortete die Umverteilung des Eigentums der französischen Siedler. Er fand hierfür mehr Unterstützung unter den algerischen Migranten in Frankreich als unter den Menschen in Algerien und bei den Gemeindewahlen in Algier im Jahr 1937 gewann seine Partei keinen einzigen Sitz.</p>

Hauptquelle: H. S. Wilson, *African decolonisation (Die Entkolonialisierung Afrikas)*, London, 1994.

Kasten 4: Die Reaktionen der Medien zu den wachsenden Spannungen auf Zypern im Jahr 1997

Russische Föderation: *Krasnaya Zvezda*, 9. Januar 1997

Der Beginn des Jahres war durch einen großen Skandal gekennzeichnet, der in diplomatischen Kreisen mehrerer Staaten gleichzeitig für Unruhe sorgte. Daran beteiligt waren Zypern, Russland, die Vereinigten Staaten von Amerika, Großbritannien, die Türkei, Griechenland und mehrere andere Staaten. Der Anlass für diesen Aufschrei war ein augenscheinlich routinemäßiges Geschäft über die Lieferung von Luftabwehrraketen des Typs S-300PMU-1 an die zypriotische Regierung, das am 4. Januar zwischen der russischen Firma Rosvooruzheniye und der zypriotischen Regierung abgeschlossen wurde...Natürlich führten die Aktionen der Vereinigten Staaten von Amerika, der Türkei und anderer westlicher Nationen, die eigentlich Konkurrenten Russlands sind, zu einer verständlichen und gerechtfertigten kritischen Reaktion seitens der russischen Regierung...Russland hat nicht weniger Rechte als Amerika, Großbritannien und andere Waffenproduzenten, seine Stellung auf dem Waffenmarkt zu halten."

Großbritannien: *the Independent*, 23. Januar 1997

Wie Kuba, eine andere Insel, die vor 36 Jahren an einer Auseinandersetzung über die Stationierung von Raketen beteiligt war, könnte auch Zypern die Welt an den Abgrund einer nuklearen Konfrontation bringen. Die militärisch weltweit am dichtesten bestückte Konfrontationszone auf Zypern könnte kurz vor der Explosion stehen...Kurz gesagt, fast alle Zutaten für eine blutige Konfrontation, in die Griechenland und die Türkei hereingezogen würden, sind auf Zypern vorhanden. Alle Au2 entstehenden, angefangen bei den Vereinigten Staaten von Amerika bis zur EU und den Vereinten Nationen, sind sich der Gefahr bewusst. Tatsächlich halten viele Griechenland und die Türkei, deren gegenseitige Feindseligkeit schon lange vor ihrem Eintritt in die Allianz mit der NATO zurückreicht, für die wahrscheinlichsten Gegner im nächsten Krieg Europas."

Griechenland: *Elevtherotipia*, 10. Januar 1997

Heute nacht gab es Reaktionen aus Washington, mit einer Warnung an Ankara (Türkei) durch den Sprecher des US-Au2 enministeriums Burns, der die Einstellung „der angedrohten militärischen Gewalt gegen Zypern“ verlangte, und Moskaus, mit seiner eindeutigen Erklärung durch ihren Botschafter in Nicosia (Zypern), der sagte, „sein Land werde nicht unbeteiligt bleiben“, dadurch wurde eine neue Situation geschaffen. Diese Reaktionen rechtfertigen die Auffassung Zyperns, dass es das Recht auf Verteidigung habe, da es ständig durch Provokationen durch Attila (türkische Streitkräfte auf Zypern) bedroht werde ..Angesichts der Gespräche über eine US-Initiative zu den griechisch-türkischen Beziehungen und die Zypern-Frage kann Washington die türkischen Provokationen und Aggressionen nicht au2 er Acht lassen. Zypern kann nicht darüber hinweggehen, dass Ankara sich in diesem Gebiet wie ein Terrorist und Schurke aufführt." .../

Kasten 4: Die Reaktionen der Medien zu den wachsenden Spannungen auf Zypern im Jahr 1997

Zypern (griechisch-sprachiger Teil): *Nicosia O Agon*, 14. Januar 1997

Wie kann Washington über die Aggressionen der Türkei hinwegsehen, die ihre Hand nach den griechischen Gebieten ausstreckt? Warum stört es sich nicht an der 22 Jahre währenden Besetzung und warum akzeptiert es, dass Waffen, die für NATO-Zwecke geliefert wurden?

Türkei: *Yeni Yuzyl*, 21. Januar 1997

Die S-300-Krise...eskaliert langsam. Es scheint nicht wahrscheinlich, dass die Krise beigelegt wird, wenn unsere griechisch-zypriotischen und griechischen Freunde nicht die Existenz zweier Gemeinschaften auf der Insel akzeptieren, und die Augen davor verschließen, dass die Probleme weiter als bis 1974 zurückreichen, und dass sie versuchen, den Status quo mit Raketen und militärischen Maßnahmen zu ändern, und ihre Pläne auf die Instabilität der Türkei begründen. Jeder von ihnen unternommene Schritt, die Türkei und die Türkische Republik Nordzypern in die Ecke zu treiben, wird die Krise eskalieren lassen und die von ihnen gewünschte Lösung des Problems durch eine andere, weniger willkommene Lösung ersetzen.

Türkei: *Cumhuriyet*, 9. Januar 1997

Die griechischen Zyprioten haben unbekümmert Waffen gekauft. Vor kurzem haben sie mit Russland einen Vertrag über den Kauf von Raketen abgeschlossen; Raketen, die die Türkei treffen könnten. Es ist allseits bekannt, dass „Zypern die Achillesferse der Türkei“ ist. Dementsprechend musste Ankara eine Entscheidung gegen die negative Entwicklung treffen, die eine Gefahr für Anatolien darstellt...Offensichtlich gibt es auch einen internationalen Aspekt dieser Bedrohung im Südmittelmeer. Hat Russland sich entschlossen, Raketen an Südzypern zu verkaufen, weil die Türkei die tschetschenische Bevölkerung unterstützt?

Kasten 5: Wie stellt sich das Geschehen aus anderen Gesichtspunkten dar?

Untersuche diese Charakterskizzen fiktiver Russen im Jahr 1917. Entscheide auf der Grundlage Deiner Vorkenntnisse zu diesem Thema, wen sie im Herbst 1917 in der Zeit, die zur Oktober-Revolution führte, unterstützten. Wem, glaubst Du, hätten sie sich angeschlossen:

- **Lenin** und die Bolschewiki?
- **Kerensky** und die provisorische Regierung?
- **General Kornilov** und seine Gefolgsleute in der Armee?

Welche Hinweise findest Du in den einzelnen Charakterisierungen, die Deine Entscheidung stützen?

Olga Smirnova – Olga Smirnova – Bäuerin. Ehemann wurde 1915 in Polen getötet. Wie die meisten Familien in ihrem Dorf besitzt sie kein eigenes Land. Sie war nicht in der Lage, genügend Lebensmittel anzubauen, weil sehr viele Bauern in die Armee eingezogen wurden.

Graf Alexei Chekhov – Landbesitzer. Er besitzt 100.000 Hektar in der Provinz Minsk. Zwei Söhne dienten als Offiziere in der Armee, einer fiel 1914. Er unterstützte anfangs die provisorische Regierung, sorgt sich nun aber über die illegalen Landnahmen und den allgemeinen Zusammenbruch von Recht und Ordnung.

Boris Krasnov – Soldat. Diente in der Armee, seit er 1915 aus seinem Dorf eingezogen wurde. Er erlebte den Tod oder die Verwundung vieler Kameraden, wie sie im Krieg gefangen genommen wurden. Kürzlich in seinen Kompanierat gewählt, besorgt über das Geschehen in seiner Heimat.

Lev Plakhanov – Fabrikbesitzer. Anfänglich begeisterter Befürworter der Märzrevolution und Kerensky. Die Fabrik wurde kürzlich von militanten Arbeitern besetzt, die von Bolschewiki geführt werden. Zwei seiner Manager wurden vor kurzem zusammengeschlagen. Sorgt sich über den Zusammenbruch von Recht und Ordnung.

Anna Leonov – Fabrikarbeiterin und Hausfrau. Eine der Demonstranten am ersten Tag der Märzrevolution. Verheiratet, zwei Kinder im Alter von 9 und 12 Jahren, ihr Mann ist Gefangener der Deutschen. Beunruhigt über die Lebensmittelknappheit und die steigenden Preise. Wurde vor kurzem arbeitslos, als die Fabrik aufgrund von Rohstoffmangel geschlossen wurde. Wie soll sie ihre Familie ernähren?

Nikolai Volkhov – Fabrikarbeiter. Verheiratet mit vier Kindern im Alter von 3, 5, 8 und 10 Jahren. Beunruhigt über die steigenden Preise und die Lebensmittelknappheit. Mitglied der von Menschewiki geleiteten Gewerkschaft, ist aber besorgt über das Zögern der Regierung, eine konstituierende Versammlung einzuberufen und sich mit der Frage nach Krieg oder Frieden zu befassen.

Quelle: D. Armstrong, *People and power (Menschen und Macht Russland): Russia*, London, Hodder & Stoughton, 1993, S. 35

KAPITEL 11

AUßERSCHULISCHE LERNORTE

In Bezug auf den Geschichtsunterricht gibt es verschiedene außerschulische Lernorte genutzt werden:

- Besuch eines lokalen, nationalen Museums oder eines Spezialmuseums;
- Ein Projekt mit dem Ziel, Beweise in Form mündlicher Aussagen von Menschen zu sammeln, die in der Nähe der Schule leben;
- Eine Fallstudie über eine lokale Persönlichkeit oder eine Gemeinschaft von Menschen, die eine bedeutende Rolle in der Geschichte des Ortes, der Region oder Nation gespielt hat/haben, dabei werden für diese Arbeit vielfältige Quellen für Informationen und Beweise außerhalb der Schule verwendet;
- Erstellen eines historischen Querschnitts einer Großstadt, Kleinstadt, eines Dorfes oder ländlichen Gebiets auf der Suche nach Spuren der jüngsten Vergangenheit und nach Veränderungen in den letzten 100 Jahren;
- Besuch bedeutender historischer Stätten. Hierbei kann es sich um ein Schlachtfeld, eine Fabrik, einen Hafen, einen Bahnhof, einen Platz für religiöse Zeremonien oder ein öffentliches Gebäude handeln, wo herausragende Ereignisse des 20. Jahrhunderts stattfanden, oder es kann ein Ort sein, der repräsentativ ist für wichtige soziale und kulturelle Veränderungen im Leben der Durchschnittsbürger;
- Schulpartnerschaften und gemeinsame Projekte, die Folgendes beinhalten: Austausch von Informationen über die jüngste Vergangenheit des Ortes oder der Region, an dem/in der sich die Schule befindet; der Schwerpunkt liegt dabei auf gleichartigen und abweichenden Erfahrungen mit einem gemeinsamen Thema oder einem gemeinsamen Themenbereich, wie z. B. Transport, Technologie oder Immigration, und Untersuchung historischer Verbindungen zwischen den verschiedenen Orten und ihre Veränderungen im Laufe der Zeit.

Einige dieser Aktivitäten und Ansätze, wie z. B. das Projekt mündlicher Überlieferungen der Geschichte und die Verbindungsprojekte, werden in anderen Kapiteln erörtert. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die lokale Geschichte, Besuche bedeutender historischer Stätten und Museen

(einschließlich Schulmuseen). Viele Geschichtslehrer nutzen diese außerschulischen Aktivitäten bereits für ihren Unterricht. Obwohl es einige pädagogische Fragen gibt, die hinsichtlich ihres pädagogischen Werts und ihres Einflusses auf die Lernenden herausgestellt werden können, ist es eine Schlüsselfrage dieses Handbuchs, wie lokale Geschichte, Besuche historischer Stätten und historischer Museen (die sich hauptsächlich mit lokaler oder nationaler Geschichte befassen) zum Verständnis der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts bei den Schülern beitragen können. Wie kann der fast ausschließlich lokale oder nationale Schwerpunkt auf diese Aktivitäten dazu genutzt werden, länderübergreifende und europäische Zusammenhänge herzustellen?

Lokale Geschichte

Es ist möglich, eine Stadt oder eine Großstadt wie ein historisches Dokument zu „lesen“: Die Spuren der Vergangenheit und der Gegenwart lassen sich in der Architektur und der früheren Nutzung der Gebäude, den Straßennamen, den Brücken, den Denkmälern, den Namen der Geschäfte, Cafés und Restaurants, daran wie die Stadt sich entwickelt hat, der Anordnung öffentlicher und privater Bereiche, sowie daran ablesen werden, ob Minderheiten zerstreut oder in eigenen Vierteln leben und ob im Krieg beschädigte Stadtteile wieder originalgetreu aufgebaut oder aber nach neuen Architekturstilen und mit neuen Baumaterialien wiederaufgebaut wurden.

Die ländlichen Gebiete können ebenfalls wie ein historisches Dokument „gelesen“ werden. Viele Geschichtslehrer gehen bereits so vor, aber in der Regel nur, wenn sie frühe historische Epochen untersuchen, so z. B. wie das Land während der Feudalzeit aufgeteilt war oder wie Agrarland während der Zeit der landwirtschaftlichen Modernisierung der Flurbereinigung unterzogen wurde.

Wo liegt die europäische Dimension dieser lokalen Untersuchungen? Zunächst sollte hervorgehoben werden, dass diese Bereiche in der Tat nur für sich gesehen betrachtet werden können, aber man kann sie auch als Fallstudie für Veränderungen und Entwicklungen heranziehen, die sich in ganz Europa oder in Regionen Europas stattfanden, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. So kann man z. B. Fotografien oder Postkarten im Museum von bekannten Straßen, lokalen Fabriken oder Bauernhöfen aus verschiedenen Zeiten des Jahrhunderts nutzen, um Aspekte von Kontinuität oder Wandel in der Stadt oder dem Bezirk zu untersuchen. Man kann sie auch dazu verwenden, den schrittweisen Einfluss globaler Entwicklungsprozesse nachzuzeichnen: den Einfluss der Elektrizität (Straßenbeleuchtung, Geschäfte, etc.), den Einfluss der Massenproduktion auf den innerstädtischen Transport, die Mechanisierung der Landwirtschaft und die Auswirkungen von Verschmutzungen auf die Umwelt.

Darüber hinaus bleibt keine Örtlichkeit völlig unberührt von äußerlichen Einflüssen. Geographielehrer tragen dieser Tatsache häufig dadurch Rechnung, dass sie die Schüler Strassenumfragen durchführen lassen, so z.B. die Herkunftsländer der Fahrzeuge auf den Straßen oder der verschiedenen Produkte in den Geschäften zu benennen, um die Auswirkungen einer sich entwickelnden Transportinfrastruktur und des nationalen und internationalen Handels auf lokale Wirtschaftsunternehmen und ihre Abhängigkeit und Interdependenz mit ihnen aufzeigt. Durch die Nutzung lokaler Museumssammlungen, lokaler Zeitungsarchive, lokaler offizieller Archive, offizieller Statistiken und Fotografien und Erinnerungsstücken, die von den Familien der Schüler gesammelt wurden, ist es möglich, eine historische Dimension in den Unterricht zu integrieren. Dadurch können sehr gut die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen und Umwälzungen nachverfolgt werden, die im letzten Jahrhundert stattgefunden haben. Die Quelle für die Beweise kann lokal sein, aber sie trägt dennoch zur Erhellung der politischen und wirtschaftlichen Geschichte des Kontinents oder einer Region auf diesem Kontinent bei.

So würde zum Beispiel ein Vergleich zwischen heute und den 80er Jahren im Hinblick auf das Produktangebot in den Geschäften vieler Städte in Osteuropa, das Herkunftsland dieser Produkte, ihre Preise und den entsprechenden Anteil des Einkommens einer Person, um diese zu erwerben, einen interessanten Einblick in die positiven und negativen Auswirkungen der Veränderungen auf das Leben der Durchschnittsbürger vermitteln, die sich seit 1989 in diesen Staaten vollzogen haben. Eine ähnliche Analyse ist für jeden anderen beliebigen Mitgliedsstaat der EU gleichermaßen erhellend.

Wie bereits im Kapitel über die „Multiperspektivität im Geschichtsunterricht“ festgestellt, haben die meisten Nationen und Gemeinschaften in Europa im 20. Jahrhundert Zeiten der Emigration und Immigration erlebt. Es lohnt sich doppelt, die Erfahrungen der zweiten und dritten Generation von Migrantenfamilien zu untersuchen.

Erstens lernen die Schüler zu verstehen, dass diese Gruppen einen Beitrag zur Geschichte der ganzen Gemeinschaft geleistet haben und integraler Bestandteil der Vergangenheit dieser Gemeinschaft (oder Nation) sind. Sie haben dazu beigetragen, die Gemeinschaft zu dem zu machen, was sie heute ist.

Zweitens kann eine Untersuchung dieser Gruppe Ereignisse und Entwicklungen beleuchten, die in bestimmten Zeiten des 20. Jahrhunderts große Bedeutung für ganz Europa hatten. Die kurze Fallstudie in **Kasten 1** verdeutlicht diese beiden Aspekte. In den Schulbüchern über die Geschichte Schottlands wird meist die Emigration der Schotten nach Nordamerika, Australien und Neuseeland im 18. und 19. Jahrhundert und die Immigration der irischen Katholiken aus dem Süden Irlands und von Protestanten aus dem Norden Irlands in den industrialisierten Süden Schottlands im 19. Jahrhundert herausgestellt.

Es gab während dieser Perioden allerdings auch einen bedeutenden Zustrom von Migranten aus Italien, Polen, Litauen und von Juden, die den Pogromen im zaristischen Russland entkommen waren. Diese Menschen siedelten sich in den größten Ballungszentren in Schottland an: Glasgow, Edinburgh und Aberdeen. Sie nahmen einen bedeutenden Einfluss auf ihre neu gewählte Heimat, aber sie hielten oftmals die Verbindung mit ihrer alten Heimat, was wiederum in Zeiten bedeutender Ereignisse des Jahrhunderts politische und soziale Auswirkungen hatte.

Das Beispiel in **Kasten 1** beschreibt die Erfahrungen der italienischen Gemeinschaft in Schottland.

Es müsste möglich sein, den Schülern bei der Durchführung einer ähnlichen diachronen Untersuchung über die Geschichte von Immigrantengruppen in anderen Gemeinschaften zu helfen, die die gegenseitigen Einflüsse und auch den umfassenderen historischen Kontext herausstellen, der das Leben dieser beiden Gemeinschaften und ihre Beziehungen zu der einheimischen Bevölkerung berührte.

Kasten 1: Die Italiener in Schottland

1881 ergab die Volkszählung in Schottland 328 Personen italienischer Abstammung. Bis 1914 stieg diese Zahl auf ca. 4.500 feststellbare italienische Gemeinschaften gab es in allen großen Städten Schottlands, vor allem in Glasgow. 1891 wurde die „Società de Mutuo Soccorso (Gesellschaft zur gegenseitigen karitativen Unterstützung)“ gegründet, die karitative Unterstützung anbot. 1908 brachte die Gemeinde ihre erste eigene Zeitung heraus, mit dem treffenden Namen „La Scozia (Schottland)“. Sie eröffneten Geschäfte, Cafés, Restaurants und Eisdielen und „Fastfood“-Stände.

Die moderne italienische Migration nach Schottland kann jedoch auf die „figurini (Figurenmacher)“ zurückverfolgt werden, die 1850 als erste als Wanderhandwerker über England nach Schottland kamen und kleine Skulpturen und Figuren für Heim und Kirche herstellten. Einige ließen sich als „padroni“ (Arbeitgeber oder Patrone) nieder, die neue Migranten ins Land holten, ihre Überfahrt zahlten und ihnen Arbeit boten. Die meisten dieser Migranten stammten aus den Regionen Lucca im Norden Italiens und Lazio, südlich von Rom.

Als Mussolini an die Macht kam, verabschiedete er ein Gesetz, dass alle italienischen Emigranten zu vollen Bürgern eines neu gegründeten italienischen Staates machte. „Fasci“ oder faschistische Vereinigungen wurden in den Immigrantengemeinden gegründet, die in der Regel von einem prominenten lokalen Bürger geführt wurden. Der „fascio“ in Glasgow wurde 1922 gegründet. Eine Volkszählung der italienischen Regierung im Jahr 1933, die sowohl Emigranten als auch Italiener, die außerhalb Italiens lebten, erfasste, verdeutlichte, dass fast die Hälfte der in Schottland lebenden Italiener eingetragene Mitglieder der faschistischen Partei war.

Nur wenige Stunden, nachdem Mussolini am 10. Juni 1940 Großbritannien den Krieg erklärt hatte, wurden italienische Geschäfte und Restaurants in Glasgow und Edinburgh angegriffen, zerstört und geplündert. Dies war zum einen auf anti-italienische Ressentiments und zum anderen auf anti-katholische Gefühle unter den protestantischen Gemeinden in diesen beiden Städten zurückzuführen. Italienische Männer zwischen 17 und 60 Jahren wurden interniert und viele von ihnen nach Übersee deportiert, insbesondere nach Australien.

Seit 1945 gab es keine bedeutende Immigration von Italien nach Schottland, die Bevölkerung zerstreute sich und wurde assimiliert weil viele Menschen der jüngeren Generation Schotten heirateten. Dies hat jedoch nicht vollständig das Gefühl einer italienischen Identität gelöscht, wie jeder Besucher von Glasgow und Edinburgh leicht erkennen kann.

Quelle: T. Devine, *The Scottish nation (Die schottische Nation) 1700-2000*, (London, Penguin Press, 1999), S. 512-518. " T. M. Devine, 1999.

Die Aufnahme lokaler Geschichte in die Geschichtscurricula der Sekundarschule bringt viele Vorteile mit sich. Durch ihre Unmittelbarkeit weckt sie das Interesse der Schüler (Plätze und Menschen, die sie kennen, Ereignisse, von denen sie bereits gehört haben) und fügt dem Unterricht über die nationale, regionale oder internationale Geschichte eine weitere Dimension hinzu. Es bietet den Schülern aber auch interessante Möglichkeiten, mit lokalen Historikern zusammenzuarbeiten und sich selbst als Historiker zu betätigen, indem sie wichtige historische Konzepte und Untersuchungsmethoden anwenden und ihre interpretatorischen entwickeln. Gleichzeitig vermittelt es ihnen wertvolle Einblicke in die Probleme, denen Historiker gegenüberstehen, wenn sie versuchen, bestimmte Ereignisse oder Entwicklungen zu erklären oder zu interpretieren. Schüler nehmen häufig an, dass Augenzeugenberichte über bestimmte Ereignisse glaubwürdiger sind als die Beobachtungen und Kommentare von jemandem, der nicht dabei gewesen ist und vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt darüber schreibt. („Sie war dort, sie muss doch wissen, was passiert ist!“)

In gewissem Maße fördern Historiker und Geschichtslehrer diese Annahme, wenn sie zwischen Primär- und Sekundärquellen unterscheiden. Jedoch ist jeder, der sich mit lokaler Geschichte befasst, mit dem merkwürdigen Phänomen der verzerrten Gemeinschaftserinnerung vertraut. Häufig stellt man fest, dass Menschen, wenn man sie nach einem bestimmten Ort fragt, antworten, dies alles seien früher „grüne Felder“ gewesen. Zeitgenössische Fotografien, eine Prüfung der lokalen Architektur und einiger Dokumente in den lokalen offiziellen Aufzeichnungen zeigen jedoch häufig, dass die Gebiete in der Kindheit keinesfalls so ausgesehen haben kann, wie sie es nun beschreiben. Woran sie sich „erinnern“ ist das, was ihre Eltern und Nachbarn

ihnen über dieses Gebiet erzählt haben, als ihre Eltern Kinder waren. Oder vielleicht sind diese Erinnerungen ein Beispiel für den Prozess des gemeinschaftlichen „Falsch -Erinnerns“. In jedem Fall kann sich dies als nützliche Übung historischer Untersuchungen und Interpretation erweisen und die Erfahrung vermitteln, dass die Erinnerungen der Menschen und Augenzeugenberichte nicht unfehlbar sind und derselben rigorosen Analyse unterzogen werden müssen wie andere Quellen historischer Beweise.

Man kann auch eine vergleichende Dimension in die lokale Geschichte einbringen, insbesondere wenn man Städte miteinander vergleicht. Über das Internet ist ein Zugang zu detaillierten Straßenkarten und die virtuelle Besichtigung der meisten europäischen Haupt- und Großstädte möglich. Die meisten dieser virtuellen Besichtigungen beinhalten Fotografien und kurze Beschreibungen über die Geschichte der wichtigsten Gebäude und historischen Stätten. Sie bieten die Möglichkeit, Architekturstile und kulturelle Einflüsse zu vergleichen und zu untersuchen, wie verschiedene Länder und Stadtstaaten dieselben Ereignisse erinnern.

Besuch wichtiger historischer Stätten

Es sollte unbedingt unterschieden werden zwischen jenen Besuchen, die vor allem dazu dienen, Schülern jene Gebäude und Denkmäler zu zeigen, die nach allgemeinem Verständnis am besten das nationale Erbe repräsentieren, und solchen Besuchen, die Schüler zu einer historischen Interpretation veranlassen und die sie als Quellen historischer Information analysieren. Ein Beispiel für einen interpretatorischen Ansatz wird in **Kasten 2** nachgestellt. Es wird kurz vorgestellt, wie ein Geschichtslehrer mit seinen Schülern französische Friedhöfe besuchte, auf denen amerikanische, britische und deutsche Soldaten liegen, die bei der Landung in der Normandie 1944 ums Leben kamen. Die Frage, die die Schüler zu beantworten hatten, lautete: Was sagen uns diese Friedhöfe darüber, wie Deutschland, Großbritannien und die Vereinigten Staaten dieses Ereignis in ihren jeweiligen Geschichtsschreibung interpretieren? Die Schüler machten auf den einzelnen Friedhöfen umfangreiche Notizen und verwendeten diese, um spezifische Fragen über jede Gedenkstätte zu beantworten. Sie prüften anschließend ihre Notizen und andere Quellen, um eine vergleichende Analyse durchzuführen, wie die drei Länder ihrer im Krieg Gefallenen gedachten und welche Rückschlüsse dies hinsichtlich ihrer Betrachtung dieser jüngeren Vergangenheit in den einzelnen Ländern zuließ.

Derselbe Ansatz kann auf eine Vielzahl verschiedener Stätten angewendet werden, und nicht nur auf solche, die mit Kriegen zusammenhängen. Falls begrenzte Ressourcen den Besuch ähnlicher Stätten in anderen Ländern ausschließen, können auch Verbindungen zu Schulen in anderen Ländern für

den Austausch von Fotografien und Informationen zu einem gemeinsamen Thema oder Themenbereich aufgebaut werden. Alternativ können auch hier viele nützliche Informationen aus dem Internet heruntergeladen werden.

Kasten 2: Besuch von Friedhöfen im Gedenken an die Gefallenen des Zweiten Weltkriegs

Eine Gruppe britischer Schüler von Sekundarschulen besuchte 1998 in der Normandie drei Friedhöfe für Gefallene des Zweiten Weltkriegs. Es handelte sich um den amerikanischen Friedhof in Colleville, den britischen Friedhof in Ranville und den deutschen Friedhof in La Cambe. Während jedes einzelnen Besuchs machten sich die Schüler Notizen, die sich an den folgenden Fragen orientierten:

- Was hast Du auf dem Friedhof in Colleville über die Vereinigten Staaten von Amerika und die amerikanischen Soldaten des Jahres 1944 erfahren?
- Was hast Du auf dem Friedhof in Ranville über Großbritannien und die britischen Soldaten erfahren?
- Was hast Du auf dem Friedhof in La Cambe über Deutschland und die deutschen Soldaten des Jahres 1944 erfahren?
- Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede gab es zwischen diesen Friedhöfen (Beschreibe Größe, Zustand, Farben, Landschaft, Anordnung, Menschen)?

Anschließend beantworteten die Schüler unter Verwendung der vor Ort gemachten Notizen und anderer Beweise folgende Fragen:

- Warum gedenken Großbritannien, die Vereinigten Staaten von Amerika und Deutschland in unterschiedlicher Weise ihrer Gefallenen?
- Welche Rückschlüsse lässt dies darauf zu, wie sie ihre Rolle in der Vergangenheit bewerten?
- Was sagt uns dies über die Bürger dieser drei Länder und über die Bedingungen, denen sie nach dem Krieg ausgesetzt waren?
- Welche Gefühle hast Du nach dem Besuch dieser drei Stätten hinsichtlich dieses Krieges und dieser Länder? Würdest Du der Toten in derselben Weise gedenken, wenn Du diese Friedhöfe neu gestalten könntest?

Quelle: M. Murray, „Three lessons about a funeral: second world war cemeteries and twenty years of curriculum change (Drei Lektionen über ein Begräbnis: Friedhöfe des Zweiten Weltkriegs und zwanzig Jahre Veränderungen im Curriculum)“ in *Teaching history (Geschichtsunterricht)* 1999, Ausgabe 94., S. 6-11.

Museen

Die Bandbreite an Themen, die heutige historische Museen abdecken, ist bemerkenswert. Das traditionelle örtliche oder nationale historische Museum, das über unterschiedliche Räume für verschiedene Epochen

verfügt und oftmals so angelegt ist, dass der Besucher seinen Rundgang in der Prähistorie beginnt und im 20. Jahrhundert beendet, ist in großen Teilen Europas immer noch die Regel. In den letzten 30-40 Jahren wurden jedoch immer häufiger spezialisierte Museen eröffnet, die sich auf Themenbereiche konzentrieren, die oftmals für die Geschichte des 20. Jahrhunderts, wie z. B. Museen über das Transportwesen, Naturwissenschaften, Technologie, Industrie, Krieg und Militaria Militär, Kultur und Kunst, Fotografie, Film, Journalismus, Kindheit und Ethnografie relevant sind, um nur einige zu nennen. Wie bereits festgestellt, handelt es sich hierbei um Themenbereiche, die gesamteuropäische Trends und Entwicklungen behandeln. Es wurden aber auch einige Museen gegründet, die sich der Kultur und dem Leben ethnischer, sprachlicher und religiöser Minderheiten widmen.

Gleichzeitig hat sich die Präsentation und der Ablauf von Ausstellungen in diesen Museen von einer eher trockenen Ausstellung von Gemälden, Artefakten und Auszügen aus Dokumenten dahingehend verändert, dass dem Besucher heute eine Vielzahl multimedialer und multi-sensorischer Exponate mit nachgestellten Szenen, Diavorträgen, Computern, Filmen, Musik und anderen Tonaufnahmen sowie Möglichkeiten für das aktive Lernen angeboten werden. Der Besucher wird ermutigt, sich das Museum wie bei einem Computer über ein Menü zu erschließen.

Die Kombination von Medien und den nachgestellten Szenen helfen bei der Vermittlung eines Verständnisses für eine historische Zeit, während der interaktive Ansatz und die vielfältigen Wege durch das Museum dazu beitragen, sowohl das unabhängige Lernen als auch das Lernen in Gruppen zu fördern. „Im Museum...können die Kinder sehen, fühlen und riechen; sie können Werkzeuge in die Hand nehmen und Apparate benutzen. Hier können sie der Geschichte auf investigative Weise begegnen“, so Helena Friman, Museumspädagogin in Stockholm.¹ Ein kurzes Beispiel für diesen Ansatz, auf den sich Frau Friman bezieht, findet sich in **Kasten 3**. Nach ihrer Auffassung könnte man noch im Hinblick auf die vollständige Nutzung des Museums als Bildungsressource durch die Geschichtslehrer ergänzen, dass eine gute Ausstellung den Besucher auch dazu bewegen sollte, Empathie zu entwickeln, über Geschichte nachzudenken und Vergleiche zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart durchzuführen.

Jedes Museum muss jedoch die Bedürfnisse und Interessen seiner vielfältigen Besucher berücksichtigen. Das Museum hat vielleicht eine Bildungsfunktion, aber dies ist nicht sein primärer oder alleiniger Zweck. Die Ausstellungen

1. Zitiert in Stefan Seidel, *The museum as a resource in history teaching (Das Museum als Ressource des Geschichtsunterrichts)* Strassburg, Europarat, 1997.

sollten sowohl unterhaltsam als auch informativ sein. Die Forderung für Besucher attraktiv zu sein, beeinflusst alle Entscheidungen:

- Welche Ausstellungsstücke sollen gezeigt werden und welche sollte man in die Archive im Keller verbannen?
- Wo sollen sie aufgestellt werden?
- Wie sollen sie präsentiert werden?
- In welcher Beziehung zueinander sollen die einzelnen Ausstellungsstücke stehen?
- Sollen die Ausstellungen einer klaren und strukturierten Erzählung folgen oder so gestaltet werden, dass die Besucher ermuntert werden, selber auszuwählen (dies wird manchmal auch als „kultureller Schaufensterbummel“ bezeichnet)?
- Wie umfangreich sollen die Kontextinformationen sein, die den einzelnen Exponaten und der gesamten Ausstellung beigelegt werden?

Kasten 3: Das Haus des Schiffshandwerkers

Das Stadtmuseum von Stockholm in Schweden hat das Haus eines Schiffshandwerkers aus dem Jahr 1917 rekonstruiert. Die Schüler verbrachten dort einen Tag und stellten in einer Reihe von Sequenzen das Leben an einem ganz normalen Tag des Jahres 1917 nach. Sie trugen Kleidung aus dieser Zeit und ihnen wurden verschiedene Aufgaben übertragen, die der strengen Geschlechtertrennung der Zeit entsprachen. Im Laufe des Tages blieben sie in ihrer Rolle, bewegten sich im historischen Umfeld, benutzten die für diese Zeit charakteristischen Möbel, erfüllten typische Pflichten und Aufgaben durch und diskutierten, was 1917 die Nachrichten des Tages waren.

Einige Kommentare der Schüler ließen darauf schließen, dass diese Erfahrung bei ihnen einen tiefen Eindruck hinterlassen hatte und ihnen Einblicke in Alltagsleben und Denkweisen einer früheren Generation gewährte:

Ich habe mich in diese Zeit zurück gesetzt gefühlt, als wir Essen gekocht und uns am Tisch über Politik und schlechte Zeiten unterhalten haben.

Man hatte keine ruhige Minute. Sie mussten damals immer stehen und in den unbequemsten Stellungen arbeiten! Ich fand es schön, nach Hause zu kommen und in unserer Küche die Spülmaschine zu sehen.

Man kommt wirklich ins Gröbeln: War das Leben wirklich so, als meine Großmutter jung war? Es ist wichtig zu sehen, wie schlecht und lustig Dinge in der Vergangenheit waren.

Quelle: Stefan Seidel, The museum as a resource in history teaching (Das Museum als Ressource im Geschichtsunterricht), Europarat, Strassburg, 1997, S. 5-6.

Die Museen bemühen sich zunehmend, eine Brücke zwischen ihrem Angebot und den Bedürfnissen der Schulen zu schlagen. Zu diesem Zweck hat eine steigende Zahl von Museen pädagogische Abteilungen eingerichtet. Ihre Aufgabe beinhaltet eine oder mehrere der folgenden Punkte:

- Zusammenarbeit mit Schulen hinsichtlich anstehender Besuche;
- Beratung mit Lehrern vor der Ausrichtung einer neuen Ausstellung;
- Beratungen mit Lehrern und Lehrerverbänden darüber, wie das Museum erfolgreich seine Ausstellungen am Schulcurriculum ausrichten kann;
- Organisation besonderer Führungen und Veranstaltungen für Schulen;
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Vor- und Nachbereitung von Besuchen für Schulen;
- Angebot von berufsbegleitenden Kursen für Geschichtslehrer.

Kasten 4 zeigt die Arbeit der pädagogischen Abteilung eines Museums, des Museums für Naturwissenschaften und Industrie in Manchester, Großbritannien. Ein ähnliches Programm von Bildungsaktivitäten von einem französischen Museum, dem Historial de la Grande Guerre in Peronne (Pikardie) entwickelt. Die Mitarbeiter des Historial haben Unterrichtsdokumente erstellt, die den Lehrern vor dem Besuch des Museums mit den Schülern übermittelt werden. Diese Dokumente enthalten Ideen für die Vorbereitung, mögliche ergänzende Aktivitäten für die Schüler sowie für eine Nachbereitung. Die Dokumente sind nicht obligatorisch. Den Lehrern steht es frei, die Unterlagen zu wählen, die am besten den besonderen Anforderungen und Bedürfnissen ihrer Schüler entsprechen. Das pädagogische Team führt auch Ausbildungskurse für Lehrer durch im Hinblick auf die Diskussionsleitung bei bestimmten Themen und die Entwicklung eigener ergänzender Aktivitäten zur Vor- und Nachbereitung.¹

Kasten 4: Die Arbeit der pädagogischen Abteilung des Museums für Naturwissenschaften und Industrie in Manchester

Die pädagogische Abteilung bietet:

- Beratung, wie Schulen ihre eigenen Museumsführungen gestalten können; Vorschläge wie die Arbeitseinheit, die den Museumsbesuch beinhaltet, strukturiert werden kann; Ideen über geeignete Lernressourcen; Absprachen über besondere Führungen, etc.
- Stundenpläne zu den Themen Natur und Industrie, die in verschiedene Bereiche des nationalen Curriculums eingegliedert werden können;
- Arbeitsunterlagen, die auf die spezifischen Anforderungen der Schulen ausgerichtet sind;

1. Entnommen einem Vortrag über das Historial von Anita Dujardin und Francis Poquet auf einem Seminar des Europarats in Budapest im Dezember 1997.

- Eine Reihe von Veranstaltungen für Fachlehrer.

Die pädagogische Abteilung arbeitet auch mit der Schulprogrammabteilung des britischen Fernsehsenders „Channel 4“ zusammen, um eine Reihe berufs begleitender Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer in der Zeit von 16:00 Uhr bis 18:30 Uhr anzubieten, wenn der Zutritt zu den Museen kostenlos ist. Jede Reihe zielt auf einen unterschiedlichen Bereich des nationalen Curriculums ab. Das Museum bietet auch ganztägige berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen an, bei denen Lehrer und Bildungspersonal Möglichkeiten für Projekte und praktische Aktivitäten sowohl im Museum als auch in der Schule untersuchen. Die teilnehmenden Lehrer erhalten einen Gutschein, der ihren Klassen einen kostenfreien Zutritt gewährt, vorausgesetzt, sie wird von einer weiteren Klasse begleitet, die den regulären Eintrittspreis zahlt.

Quelle: Broschüre des Museums für Naturwissenschaften und Industrie

Ein Museum kann potenziell folgende Beiträge zur Bildung leisten:

- Es ist eine zusätzliche Quelle für historische Informationen;
- Wenn es einen längeren Zeitraum abdeckt (oder selbst nur ein einziges Jahrhundert), kann es eindeutige Beweise für Wandel und Kontinuität im Leben der Menschen zeigen;
- Über Partnerschaften mit Museen in anderen Ländern kann es eine zusätzliche, europäische Dimension eröffnen: gemeinsame Projekte und Ausstellungen, Links auf Webseiten, etc. Ein gutes Beispiel hierfür ist die gemeinsame Initiative der Museen der vier großen Städte Stockholm, Tallin, St. Petersburg und Helsinki;
- Es kann für alle Epochen auf eine Weise Einblicke in das Leben der Menschen gewähren, die oftmals lebendiger sind als in einem Schulbuch und länger in Erinnerung bleiben;
- Es bietet Besuchern die Möglichkeit, Empathie für Menschen aus einer anderen Epoche oder in anderen Lebensbedingungen zu entwickeln;
- Es kann sowohl Gruppenarbeit als auch individuelles Lernen unterstützen;
- Es kann eine nützliche Quelle für Projekte und Untersuchungen von Schülern sein;
- Es fordert zum Nachdenken auf und fördert Nachfragen von Schülern, die das Museum besuchen. „Wir möchten Erinnerungen weitergeben, aber auch Fragen und Überlegungen in den Köpfen der Besucher hervorrufen“, wie ein Kurator des Historial es umschreibt;
- Es ist eine Quelle für Beweise, die auf dieselbe Art und Weise untersucht und analysiert werden können wie andere historische Beweise. Eine Auswahl wird getroffen sowie Entscheidungen über die Präsentation von

Ausstellungen, Verbindungen werden hergestellt und Perspektiven implizit und explizit angeboten. Die älteren Geschichtsschüler sollten das Museum nicht nur als Ressource nutzen, sondern darüber hinaus bewusst die Vorgehensweise des Kurators untersuchen. Einige Museen, wie z. B. das Stadtmuseum in Helsinki, beteiligen die Schüler an der Vorbereitung einer Ausstellung, was nützliche Einblicke in die Arbeit eines Kurators vermittelt.

Dieses und weitere Museen, die versuchen ihre eigenen Bildungsangebote zu entwickeln, stellen dieselben zwei Botschaften an den Geschichtslehrer heraus: Erstens sollte man das Museum vor dem Besuch kontaktieren. Lehrer sollten das Museum über die Anforderungen informieren und das Museum wird sich bemühen, diesen Anforderungen zu entsprechen. Zweitens sollte der Besuch des Museums in den Unterricht integriert werden. Das erfordert sowohl eine Vor- als auch eine Nachbereitung. Ansonsten ist es nichts weiter als eine nette Abwechslung zur Schule ohne nennenswerten pädagogischen Wert.

Viele Geschichtslehrer in verschiedenen Teilen Europas haben jedoch keinen Zugang zu historischen Museen, die diesen Grad an Unterstützung anbieten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfügen die Museen in Nord- und Westeuropa eher über pädagogische Abteilungen. Was kann ein Geschichtslehrer unternehmen, um das Lernpotenzial eines Museumsbesuches zu maximieren? Hier nochmals ein Zitat von Helena Friman:

Es ist eine Einführung erforderlich, bei der die Lehrer das Museum besuchen, sich selbst vertraut machen und Überlegungen anstellen können, wie sie die Exponate in ihrem Unterricht nutzen können. Ich kenne verschiedene Lehrer, die das Museum auf ihre eigene Weise nutzen. Zusammen mit den Kindern betrachten sie die Exponate, die sie selber ausgesucht haben und präsentieren diese in ihrer eigenen Weise. Manchmal ist die Klasse nur eine halbe Stunde im Museum und sieht sich nur ein einziges Exponat an. Bei anderer Gelegenheit bleiben sie den halben Tag und schauen sich die gesamte Ausstellung an.

Eine weitere Möglichkeit ist, den Schülern bei der Durchführung einer unabhängigen Untersuchung im Museum zu helfen. Gegebenenfalls muss der Lehrer dazu den Ausstellungskatalog des Museums ergänzen, um den investigativen Ansatz zu fördern und den Schülern zu helfen, vor dem Besuch ihre eigenen Fragen zu formulieren.

Schließlich haben viele Lehrer in Teilen Europas, insbesondere in den entlegeneren ländlichen Gebieten, nicht die Möglichkeit, ein Museum zu besuchen. In einigen Teilen Mittel- und Osteuropas wurden die Schulen aufgefordert, eigene Museen zu entwickeln. **Kasten 5** enthält eine verkürzte Fassung einer Beschreibung der Entwicklung eines Schulmuseums, die von Piotr Unger verfasst wurde, der auf diesem Gebiet weitreichende Erfahrungen hat.

1. In Stefan Seidel, op. cit., S. 11-12.

Kasten 5: Schulmuseen und Geschichtsunterricht

Piotr Unger
Staatsministerium für Erziehung
Warschau, Polen

Alle Geschichtslehrer stimmen darin überein, dass das Lehren und Lernen der Geschichte den Einsatz zahlreicher Wissensquellen erfordert und dass Museen (spezialisierte Institutionen, die vielfältige Zeugnisse der Vergangenheit sammeln und diese in Ausstellungen der Öffentlichkeit zugänglich machen) hierbei eine wichtige Rolle spielen können. Über 30 Jahre Erfahrung haben gelehrt, dass auch Schulmuseen diese wichtige Aufgabe erfüllen können. In Polen gibt es gegenwärtig ca. 500 Schulmuseen und sie verfügen in ihren Sammlungen über schätzungsweise 111.000 Objekte.

Der Begriff „Schulmuseum“ bezieht sich auf die Sammlung von Objekten, Dokumenten, Fotografien, etc., die von Schülern, Eltern und Lehrern zusammengetragen, in der Schule aufbewahrt, beschrieben und katalogisiert und, wenn möglich, in einem dafür bestimmten Raum ausgestellt werden. Es sollte betont werden, dass diese Sammlung das Ergebnis der Aktivitäten aller Mitglieder der Schulgemeinschaft ist, und dass die Beteiligung der Schüler eine besondere Bedeutung hat.

Erfahrungen zeigen, dass alle Schulmuseen mit der Sammlung von Gegenständen aus der Vergangenheit der unmittelbaren Umgebung der Schule beginnen. Je weiter die Sammlung anwächst, desto mehr erweitert sich das Interesse aller Beteiligten, sowohl im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen als auch hinsichtlich der thematischen Ausrichtung des Museums. Die Sammlung konzentriert sich aber immer auf die Region, in der sich die Schule befindet, und präsentiert ihre Geschichte vor dem Hintergrund der Geschichte des Landes.

Um ein Schulmuseum einzurichten, bedarf es nicht nur der Sammlung von Gegenständen aus der Vergangenheit, sie müssen auch beschrieben, katalogisiert und in einer temporären oder ständigen Ausstellung zugänglich gemacht werden. Alle diese Aktivitäten können und sollten unter maximaler Beteiligung der Schüler durchgeführt werden. Natürlich hängt der Umfang ihrer Beteiligung und die Aufgaben, die man ihnen anvertraut, von ihrem Alter, Wissen und ihren Fähigkeiten ab. Jüngere Schüler (Grundschule) können Objekte, Dokumente, Fotografien etc. für die Sammlung zusammentragen und wollen dies häufig auch unbedingt tun, die sie häufig in ihrem eigenen Zuhause finden, und die oftmals vergessen oder für wertlos gehalten werden. Ältere Schüler sollten darüber hinaus auch an der Beschreibung und Katalogisierung der Sammlung, der Planung und Entwicklung der Ausstellung und als Museumsführer beteiligt werden.

Für derartige Aufgaben müssen die Schüler ihre Kenntnisse über die lokale, nationale und allgemeine Geschichte vertiefen, was ihnen gestattet, eine Auswahl und Beurteilung der Gegenstände der Sammlung zu treffen und die Ausstellung zu planen. Dies führt wiederum dazu, dass sie ihre Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation schriftlicher, visueller und gegenständlicher historischer Quellen vertiefen, von Fähigkeiten, die in der geschichtlichen Bildung eine wichtige Rolle spielen.

.../

Kasten 5: Schulmuseen und Geschichtsunterricht

Es ist gleichermaßen bedeutsam, mit Hilfe des Schulmuseums die Geschichte der Region in ihren umfassenderen Kontext von Ereignissen und Prozessen zu stellen (national und international). Dies hat zwei Vorteile. Erstens können viele wichtige Probleme so dargestellt werden, dass sie den Schülern emotional näher sind und dadurch für sie konkreter werden. Zweitens kann man auf diese Weise zeigen, dass Geschichte nicht nur aus großen Ereignissen besteht, die in Schulbüchern beschrieben stehen, sondern auch aus einem Alltagsleben, an jedem beliebigen Ort, selbst an denjenigen Orten, die von den großen Zentren weit entfernt liegen.

Ein gutes Beispiel ist eine Ausstellung, die den Lebenserfahrungen einer lokalen Gemeinschaft gewidmet ist, oder Schülern und ehemaligen Schülern der Schule während des Zweiten Weltkriegs und seine Auswirkungen auf die Gemeinschaft. Die gezeigten Exponate stammen nicht von anonymen Menschen, sondern von den direkten Verwandten der heutigen Schüler, also von Menschen, die realer sind. Auf diese Weise verlieren sie ihre Anonymität und werden zu realen Menschen.

Schulstunden, die in einer kleinen Stadt im Südwesten Polens in einem Schulmuseum durchgeführt wurden, zeigen wie Museen auch anders für den Schulunterricht genutzt werden können. Die Schule hatte anlässlich ihres 250jährigen Bestehens ein Museum eingerichtet, das ihre eigene Geschichte zeigte. Wenn ein Lehrer die polnische Kultur zwischen den beiden Weltkriegen unterrichtet, führt er den Unterricht im Museum durch, das „die kulturell bereichernde Rolle der weiterführenden und der Sekundarschule in unserer Stadt in den Jahren 1918-1939“ präsentiert. Bei der Diskussion des Themas im Kontext des kulturellen Wandels in Polen und Europa konnte der Geschichtslehrer, die typischerweise allgemein gehaltene Darstellung der kulturellen Phänomene durch sehr spezifische Beispiele zu ersetzen und die Rolle der Bildungseinrichtungen bei der Entwicklung der Kultur aufzuzeigen. Ein weiteres Beispiel betrifft die politische Bildung und genau gesagt die Rolle der gesetzlichen Bestimmungen, die das Leben der Menschen und der Gesellschaft prägten. Die Schulverfassung, die das Schulleben im 18. Jahrhundert, in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, regelte und noch heute regelt, diente als Grundlage für die Diskussion dieses Themas. Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen aus dem Unterricht war die, den Schülern die Auswirkungen der Demokratisierung des gesellschaftlichen Lebens auf das Leben des Durchschnittsbürgers zu verdeutlichen. Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass es einige universelle Werte gibt, die unabhängig von historischen Veränderungen weiterbestehen.

Ein ethnografisches Museum, das in einer Landwirtschaftsschule des Sekundarbereichs in Zentralpolen eingerichtet wurde, wird für viele pädagogische Zwecke benutzt. In diesem Museum befindet sich eine Sammlung einiger hundert Fotos, die Menschen aus der Region und Gebäude ländlicher Prägung enthalten, die in der Zeit zwischen Ende des 19. Jahrhunderts und dem Zweiten Weltkrieg errichtet wurden. Das Sammeln, Ordnen und Beschreiben der Sammlung schuf eine einzigartige Gelegenheit, Schülern über viele Aspekte der Sozial- und Kulturgeschichte sowie die Änderungen zu informieren, die sich bei der Entwicklung der Zivilisation in den ländlichen Gebieten Polens vollzogen hatten.

.../

Kasten 5: Schulmuseen und Geschichtsunterricht

Es ist von besonderer Bedeutung, dass Fotos, die Juden, ihre Beschäftigungen und Sitten darstellen, einen großen Teil der Sammlung ausmachen. Diese Bilder werden dazu benutzt, die Koexistenz polnischer und jüdischer Gemeinschaften und die Tragödie des Holocaust zu erläutern. Die Bedeutung der Sammlung wurde durch die Tatsache verstärkt, dass sie in der landesweit durchgeführten Ausstellung „Bauern auf Fotografien“ einen der Hauptpreise gewann.

Die oben aufgeführten Beispiele stellen zwei Aspekte heraus, die das Herzstück eines Schulmuseums sind: erstens, dass die vom Museum behandelten Themen von den Anforderungen einer bestimmten Schule abhängen, und zweitens, dass ein Schulmuseum unabhängig von seiner Art für eine Vielzahl pädagogischer Zwecke verwendet werden kann.

Die Einrichtung eines Schulmuseums ist nur dann möglich, wenn alle Mitglieder der Schulgemeinschaft das Konzept verstehen und akzeptieren: Schüler, Lehrer, Eltern, Organisationen und Institutionen, die die Schule unterstützen, und vor allem die Vereinigung der Ehemaligen. Da ein Schulmuseum nur dann eingerichtet und geführt werden kann, wenn die Schüler umfassend daran beteiligt werden, ist es wichtig, eine entsprechende Atmosphäre zu schaffen. Dies bedeutet in erster Hinsicht, das Interesse am Thema des Museums zu wecken und die Schüler für die Sammlung der Museumsexponate zu begeistern. In der Praxis ist es leichter, eine solche Atmosphäre zu schaffen, wenn das Museum für einen speziellen Anlass eingerichtet wird, z. B. einen Jahrestag der Schule, einen neuen Schuldirektor oder die Eröffnung eines neuen Schulgebäudes. Daher enthalten viele Schulmuseen Gegenstände, die sich auf die Geschichte der Schule oder auf die Person des Direktors beziehen. Häufig werden Schulmuseen auch im Gedenken an Menschen gegründet, die eine bestimmte Rolle in der Geschichte der Region spielten, in der sich die Schule befindet. Diese Ausstellungen enthalten oftmals Relikte aus der Vergangenheit der Region und aus dem Kampf um die Unabhängigkeit.

Eine der grundlegenden Fragen ist die: Welche Relikte der Vergangenheit sind für diejenigen von Interesse, die das Schulmuseum einrichten wollen. Eignung und Bedeutung für die Bedürfnisse der Schule sind die ausschlaggebenden Kriterien. Sehr oft stellen diese Objekte einen geringen Wert für professionelle Museen dar, aber für ein Schulmuseum können sie dennoch von erheblichem Nutzen sein. Alltägliche Gegenstände wie Füllfederhalter oder Tintenfläschchen, die heute den meisten Kindern unbekannt sind, sind gute Beispiele. Schulzeugnisse aus unterschiedlichen Zeiten zeigen die Veränderungen im Curriculum. Ein Museum führte z. B. eine Ausstellung über Schulzeugnisse durch, die von den Bewohnern von Lodz am Ende des 19. Jahrhunderts und im 20. Jahrhundert stammten. Die Exponate der Sammlung zeigten einige interessante Merkmale: Veränderungen im Bildungssystem, die persönliche Geschichte der Einwohner, die unter verschiedenen Umständen und an verschiedenen Orten Europas ihre Zeugnisse erhalten hatten. Mit den entsprechenden Erklärungen ausgestattet, zeigte die Sammlung die Beziehung zwischen dem Leben einzelner Menschen und der Geschichte Polens und Europas. .../

Kasten 5: Schulumuseen und Geschichtsunterricht

Da es der wichtigste Zweck eines Schulumuseums die Bereicherung der Unterrichtsmethoden ist und die schulische Arbeit vielfältiger machen soll, sollte das Museum hinsichtlich der Planung und Gestaltung „einer Ausstellung“ auf die Bedürfnisse der Schüler reagieren. Viele Schulen schrieben in der Planungsphase des Museums Wettbewerbe für Schüler aus, bei denen es um eine Vision über die Gestaltung dieses Museums ging. In vielen Fällen bildeten die Vorschläge der Schüler die Grundlage für den Aufbau des Museums. Auch die Beteiligung der Schüler an den tatsächlichen Bauarbeiten ist keine Seltenheit. Man kann sie an allen Arbeiten beteiligen, die sich auf den Umbau einer Ausstellung oder die Planung einer temporären Ausstellung beziehen.

Ein Schulumuseum ist auch im Hinblick auf extracurriculare Aktivitäten nützlich. Es gibt immer eine Gruppe Schüler, die ein besonderes Interesse am Thema des Museums haben und die sich nicht nur für die Erweiterung der Sammlung einsetzen, sondern auch ihr Wissen zu diesem Thema ausbauen. Aus dieser Gruppe kann man die Museumsführer gewinnen und das Museum kann Ausgangspunkt für eigene Forschungsarbeiten sein. Die Schüler können Menschen interviewen, die an den lokalen Entwicklungen beteiligt waren; sie können lokale Geschichten und Legenden sammeln, Informationen in den lokalen Archiven suchen, etc. Auf diese Weise lernen sie nicht nur etwas zu den Themen, die sie interessieren, sondern praktizieren auch die grundlegenden Methoden der wissenschaftlichen Arbeit.

Schlussfolgerungen

1. Ein Schulumuseum kann eine wichtige Rolle im Bildungsprogramm der Schule spielen, vorausgesetzt, es wird in den Schulbetrieb integriert und von der Schule betrieben (z. B. als Teil der Schulverfassung) und sein Betrieb wird von allen Lehrern unterstützt. Das bedeutet, dass das Museum regelmäßig genutzt und ein beständiges Element des Unterrichts werden sollten.
2. Das Thema und die Nutzung des Museums im Prozess des Unterrichtens der Geschichte des 20. Jahrhunderts sollte an die Bedürfnisse einzelner Schulen angepasst werden.
3. Die Vielfalt in der thematischen Ausrichtung des Schulumuseums ist ein Teil, der den Bildungsprozess diversifiziert und zeigt, dass die lokale Geschichte Teil der nationalen oder europäischen Geschichte ist.
4. Ein Schulumuseum kann in jeder Schule eingerichtet werden, die sich für diese Aktivitäten interessiert.

KAPITEL 12

DER EINSATZ NEUER TECHNOLOGIEN: GESCHICHTE IM INTERNET

Das Internet wird immer häufiger als Lehr- und Lernressource für den Geschichtsunterricht eingesetzt. Seine Stärken liegen darin begründet, dass ein großer Teil des Materials im Internet regelmäßig kostengünstig aktualisiert wird und die zur Verfügung stehenden Informationen in digitaler Form vorliegen, so dass Texte, Bilder und Tonaufnahmen für die Verwendung im Unterricht heruntergeladen oder auf die Webseite der Schule importiert werden können.

Mehr als jedes traditionelle Schulbuch gestattet das Internet dem Geschichtslehrer und den Schülern den Zugriff auf:

- Auszüge und vollständige Transkriptionen einer Vielzahl von Dokumenten aus Primärquellen;
- Vielfältige Ressourcen (Dokumente, Artikel aus Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen, Briefe, Postkarten, Auszüge aus Tagebüchern, Memoiren, Fotografien, Plakate, Filmausschnitte, Nachrichtensendungen und Fernsehdokumentationen und Programme zum Zeitgeschehen und anderes relevantes audiovisuelles Material);
- Vielfältige Sekundärquellen zu den wichtigen Ereignissen und Entwicklungen im 20. Jahrhundert (wovon einige zeitgleich mit den Ereignissen, andere rückblickend verfasst wurden);
- Vielfältige Perspektiven verschiedener Historiker, aus verschiedenen Staaten und unterschiedlichen Zeiten.

Der Zugang zu diesen vielfältigen Quellen und Perspektiven über das Internet bietet dem Geschichtsschüler (und -lehrer) die Möglichkeit, wie ein Historiker zu arbeiten. Die effektive Nutzung des Internets erfordert eine systematische Suchstrategie und gute Recherchefähigkeiten. Der Suchende sollte den Unterschied zwischen primärer und sekundärer Quelle kennen. Die auf den Webseiten angebotenen Informationen müssen auf ihre Authentizität und Zuverlässigkeit und die Herkunft der Quelle geprüft werden. Gegebenenfalls sind sie anhand anderer Quellen zu überprüfen. Potenzielle

Verzerrungen und Entstellungen müssen identifiziert und berücksichtigt werden. Der Suchende sollte sich darüber bewusst sein, was auf einer Webseite fehlt und was vorhanden ist. Anders ausgedrückt sollte der Schüler, der das Internet nutzt, dieselben Methoden anwenden, die er auch bei der Untersuchung von Dokumenten aus Archiven, beim Lesen von Augenzeugenberichten, der Analyse von Aufzeichnungen oder der Untersuchung von Memoiren und Tagebüchern von Menschen, die in ein bestimmtes historisches Ereignis involviert waren, anwenden würde.

Das Internet spiegelt vielleicht wie keine andere Ressource den Pluralismus wider, der die Untersuchung der Zeitgeschichte charakterisiert. Die Befassung mit dem 20. Jahrhundert ist nicht mehr länger nur die Domäne des professionellen Historikers (oder eines Akademikers aus den Geistes- und Sozialwissenschaften). Die Geschichte dieser Epoche wurde auch von Archivaren (die entschieden haben, welche „Zeugnisse der Vergangenheit“ erhalten bleiben sollten und welche nicht), Journalisten, Fernsehproduzenten, Regisseuren, Fotografen, Freiwilligenorganisationen und Verbänden, Informationsdiensten der Regierungen, Schriftstellern und Verlegern geschrieben. Auch die allgemeine Öffentlichkeit beteiligt sich in zunehmendem Maße an der Geschichtsschreibung und das Internet hat diese Tendenz noch verstärkt.

Loggen Sie sich bei einer beliebigen Suchmaschine im Internet ein, wie z. B. **Yahoo** oder **Alta Vista**, und geben Sie Suchbegriffe zu bedeutenden historischen Ereignissen des 20. Jahrhunderts ein. Auf diesem Wege findet man nicht nur die Webseiten der Geschichtsseminare großer Universitäten, internationaler Historikerverbände, Museen und namhafter Verleger, sondern auch die Webseiten, die von Freizeithistorikern, Amateurarchivaren und anderen Privatpersonen erstellt wurden, die Fotografien, Postkarten, Briefe und andere Erinnerungsstücke aus einer bestimmten Epoche oder zu einem Ereignis besitzen, von denen sie denken, dass es für die breite Öffentlichkeit von Interesse sein könnte. Ein großer Teil davon würde von den Verlegern ignoriert werden, da es keinen ausreichenden kommerziellen Wert besitzt, um die Kosten einer Veröffentlichung zu decken. Da dieses Material aber heute über das Internet kostenfrei zur Verfügung gestellt werden kann, ermöglicht es dem Historiker, dem Geschichtslehrer und dem Schüler nützliche Einblicke, insbesondere in das Alltagsleben und darüber, wie die Durchschnittsbürger auf wichtige Geschehnisse ihrer Zeit reagierten.

Nichtsdestotrotz stellt dieses Material nur eine Auswahl dar und ein Teil wurde mit der bewussten Absicht ins Internet gestellt, falsche Informationen zu verbreiten oder Propaganda für eine bestimmte Sache oder politische Gruppe zu betreiben. Einige Suchbegriffe, die ein Schüler der Geschichte bei der Suche zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhundert eingibt (z. B. Nationalsozialismus, Faschismus, Holocaust, Genozid, Kolonialismus) führen

unweigerlich zu Webseiten, die höchst fragwürdig sind und Propaganda und Fehlinformationen als Tatsachen darstellen. Einige Geschichtslehrer erkennen diese Gefahr und lassen auf den Computernetzwerken der Schule nur Links zu solchen Webseiten zu, die zuvor ausgewertet und vom Lehrer zugelassen wurden. Andere laden das Material herunter, welches sie im Unterricht benutzen wollen, und stellen es ihren Schülern entweder als Papiausdruck zur Verfügung oder speichern die Inhalte im Computer und die Schüler können diese dann offline bearbeiten.

Eine weitere subtile Verzerrung ergibt sich daraus, dass die meisten großen Suchmaschinen in den USA angesiedelt sind und die Mehrzahl der Geschichts-Webseiten von US-amerikanischen Universitäten eingerichtet wurden. Dies führt dazu, dass viele der Webseiten, die sich mit wichtigen Entwicklungen und Ereignissen des 20. Jahrhunderts befassen, wie z. B. der Russischen Revolution, der Weltwirtschaftskrise zwischen den beiden Weltkriegen, dem Zweiten Weltkrieg und dem Kalten Krieg, dies aus einer US-amerikanischen Perspektive tun. Es muss darauf geachtet werden, dass auch andere Webseiten aufgerufen werden, die alternativ europäische Perspektiven wiedergeben. Es sei jedoch erneut darauf hingewiesen, dass ebenso wie bei den Seiten, die bewusst nur einen bestimmten Standpunkt vertreten, auch bei diesen Seiten die Schüler die Untersuchungs- und Bewertungsfähigkeiten des Historikers üben müssen, vorausgesetzt, dies ist Teil einer kontinuierlichen systematischen Strategie zur Entwicklung dieser Fähigkeit.

Dieses Kapitel verfolgt fünf Ziele:

- Prüfung der Internetnutzung als Unterstützung des Lehrens und Lernens der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts;
- Präsentation eines Ansatzes, der den Schülern bei der Entwicklung einer effektiven Suchstrategie für das Internet helfen soll;
- Bereitstellung einer kurzen Beurteilung im Hinblick auf relevante Geschichts-Webseiten, die im Internet zu finden sind;
- Diskussion einiger Probleme, die im Zusammenhang mit der Nutzung von Internetseiten im Geschichtsunterricht entstehen können;
- Bereitstellung eines kurzen Glossars relevanter Begriffe.

Potenzielle Nutzungsmöglichkeiten des Internets im Geschichtsunterricht

Obwohl das Internet ein beträchtliches Potenzial als Anbieter berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen in Form eines Fernstudiums bietet (insbesondere für Lehrer, die in entlegenen Gebieten tätig sind), beschäftigen wir

uns in diesem Kapitel vorwiegend mit zwei Benutzergruppen: Geschichtslehrern, und Schülern des Sekundarbereichs im Alter zwischen 14 und 18 Jahren.

Der Geschichtslehrer

Den Geschichtslehrern stehen viele Möglichkeiten zur Verfügung. Sie können das Internet benutzen, um relevante Webseiten aufzurufen und das Material als ergänzendes Unterrichtsmaterial und Lernressource herunterzuladen, und Grafikprogramme zum Erstellen von interessantem und fantasievollem Unterrichtsmaterial einsetzen, in das sie aus dem Internet heruntergeladene Informationen integrieren, wie z. B. Textpassagen, Fotografien, Karten, Grafiken, Plakate und andere Formen archivierten Materials.

Die Kenntnisse können über den Zugriff auf Primär- und Sekundärquellen in Internetarchiven, Online-Geschichtsbüchern, elektronischen Geschichtszeitschriften und akademischen Neuerscheinungen zu bestimmten Themen und Themenbereichen aktualisiert werden. Bereits heute stellen viele Geschichtsseminare US-amerikanischer Universitäten wissenschaftliche Artikel ins Internet. Europäische Universitäten sind sich dieses Potenzials noch nicht bewusst, aber es gibt Anzeichen, dass sich dies ändert. Auch die Organisatoren wissenschaftlicher Konferenzen stellen immer häufiger die vorgelegten Dokumente ins Internet.

Einige Geschichtslehrer (manchmal mit aktiver Unterstützung ihrer Schüler) erstellen ihre eigenen Webseiten, auf denen sie ihre eigenen Notizen, Arbeitsblätter und Informationen für die Schüler mit heruntergeladenem Material aus dem Internet verbinden und in der Regel Links zu anderen Webseiten einfügen, die ihres Erachtens für die Schüler nützlich sind. (Siehe die Internetadresse der Cherwell-Schule auf Seite¹...)

Einer der großen Vorzüge dieser zweckorientierten Geschichts-Webseiten, die auch von Schülern der Sekundarstufe I und II und in verschiedenen Kursen genutzt werden können, ist die flexible Gestaltung. Sie können darüber hinaus von den begabtesten Schülern und jenen Schülern verwendet werden, die ein spezielles Interesse an diesem Thema im Allgemeinen oder an einzelnen Themen oder Themenbereichen haben, für weitergehende Aktivitäten genutzt werden.

Die elektronischen Kommunikationstechnologien können sich auch als nützliches Instrument erweisen, wenn der einzelne Geschichtslehrer Verbindungen zu anderen Geschichtslehrern herstellen möchte, um Ideen, Unterrichtspläne und Unterrichtsmaterial auszutauschen und gemeinsame

1. Anm. d. Übers.: Korrekte Seitenzahl muss noch eingefügt werden!

Projekte zu planen. Die Technologie ist oftmals ein effektives Mittel bei der Unterstützung bereits bestehender Verbindungen (z. B. Lehrer in einer bestimmten Erziehungsbehörde oder Mitglieder eines Verbandes der Geschichtslehrer), aber es kann auch einander Fremde dazu ermutigen, miteinander zu kommunizieren und Informationen und Fachwissen auszutauschen.

Die einfachste Methode hierfür ist die Nutzung der E-Mail, besonders heute, da die meisten modernen E-Mail-Software die Möglichkeit bietet, eine Bandbreite von Dateien anzuhängen (Text, Fotos, Grafiken und audiovisuelles Material), obwohl dafür alle beteiligten Kollegen über dieselbe Software verfügen müssen, um die größeren Dateien zu komprimieren und zu dekomprimieren und/oder ein bestimmtes **Datentransferprotokoll**¹ zu benutzen. Es erlaubt auch die Einrichtung eigener Gruppenadressen und Mailinglisten, damit jedes Mitglied leicht mit der ganzen Gruppe, nicht nur einzelnen Mitgliedern kommunizieren kann.

Eine alternative elektronische Möglichkeit für eine „Zusammenarbeit auf Distanz“ ist die **Onlinebesprechung**. Dies bietet mehr Flexibilität als E-Mail, erfordert aber, dass alle Mitglieder der Gruppe Zugang zur selben Software haben. Grundsätzlich funktioniert die **Onlinebesprechung** wie eine Anzahl elektronischer Schwarzer Bretter, von dem jedes einem bestimmten Themenbereich gewidmet ist. Man kann sich einloggen, um die neusten Nachrichten von Interesse herunterzuladen, dann offline die Antwort vorbereiten, diese online ins entsprechende Themenforum laden, damit andere sie herunterladen und später lesen können. Die Nachrichten können archiviert werden, um den Verlauf der Diskussion verfolgen zu können. Gegenwärtig wird immer häufiger eine Internet-gestützte Konferenz eingesetzt, die über den zusätzlichen Vorteil verfügt, dass sie multimedial und nicht auf Textdokumente beschränkt ist. Der Microsoft-Browser „Internet Explorer“ verfügt über eine derartige Vorrichtung, **NetMeeting**, die für Benutzer aus dem Bildungsbereich kostenlos ist.

Eine weitere Möglichkeit, die hier genannt werden sollte, ist das **Relaisgespräch (IRC)**. Hierbei werden zu bestimmten Themen und Themenbereichen Kanäle eingerichtet und eine Gruppe kann in schriftlicher Form eine Livediskussion durchführen. In der Regel wird das IRC von Freundschaftsgruppen und von Diskussionen über triviale Themen dominiert. Sein Bildungspotenzial wird aber immer mehr erkannt. Einige Universitäten und Einrichtungen zur Lehrerfortbildung benutzen das IRC, um Onlinediskussionen für Gaststudenten durchzuführen, die nicht persönlich an den Seminaren vor Ort teilnehmen können.

1. Für die Definitionen der Termini wird auf das Glossar am Ende dieses Kapitels verwiesen.

Schließlich haben das Internet im Allgemeinen und die elektronische Post im Besonderen die Möglichkeiten für Projekte erweitert, bei denen Geschichtsschüler, die sich in unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen Ländern befinden, zusammenarbeiten und Informationen, Ideen und Beispiele für Primär- und Sekundärquellen austauschen können. In den letzten Jahren sind eine Reihe länderübergreifender europäischer Projekte entwickelt worden und die meisten nahmen ihren Anfang mit der normalen Post, dann wurden Faxe und schließlich E-Mails und Dateien verschickt. Heute kann man über das Internet auch nicht-schriftliches Material und Dokumente versenden und sogar zusammen gemeinsame Webseiten entwerfen.

Der Schüler der Geschichte

Dem Schüler bietet das Internet umfangreiche Möglichkeiten für unabhängiges Lernen. Selbst wenn der Schüler offline mit Materialien arbeitet, die der Lehrer zuvor aus dem Internet heruntergeladen hat, ist dieser Prozess immer noch interaktiv und schülerorientiert. Die Schüler sind auch oftmals motivierter, sich mit einem Thema eingehender zu beschäftigen, wenn es möglich ist, sich über Hyperlinks andere relevante Webseiten und Dokumente anzuschauen. In vielerlei Hinsicht erschließt dieses Vorgehen dem Schüler ein Thema, indem es ihn in die Lage versetzt, sich die Ereignisse und Entwicklungen, die im Unterricht behandelt werden, in einem umfassenderen Kontext anzusehen. Darüber hinaus können sie über Primärquellen aufdecken, wie die Menschen damals dachten und auf diese Ereignisse reagierten.

Es sollte ebenfalls festgehalten werden, dass im Gegensatz zu anderen Geschichtsquellen die meisten Webseiten im Internet, die man im Unterricht verwenden kann, nicht für bestimmte Bildungsstufen entworfen werden. Es kann auf einer bestimmten Webseite Material geben, das für Schüler der Sekundarstufe II von besonderem Interesse ist, aber sie kann auch Material für Hochschulstudenten und Wissenschaftler enthalten. Dem Schüler der Sekundarschule ist jedoch beim Surfen im Internet keinerlei Grenze gesetzt, ihren Interessen zu folgen. Es kann durchaus vorkommen, dass die jüngeren Schüler nicht alles verstehen, was sie lesen, aber es gestattet den besseren Schülern und jenen mit einem besonderen Interesse an einem Thema, Zusatzinformationen zu sammeln und sich nicht nur auf das begrenzte Material zu verlassen, das ihnen in der Regel zur Verfügung steht.

In der Einleitung haben wir betont, wie wichtig es ist, jungen Menschen dabei zu helfen, die Bewegungen zu verstehen, die dieses Jahrhundert geprägt haben, die reiche Vielfalt der europäischen Geschichte zu schätzen und die historischen Wurzeln aktueller europäischer Fragen zu verstehen. In welcher Weise kann der Internetzugang dazu beitragen, diese Zielsetzungen

zu erreichen, und gleichzeitig die Forschungsfähigkeiten und das kritische Denken schulen?

Damit ein Schüler verstehen kann, welche Kräfte den Kontinent im 20. Jahrhundert geformt haben, müssen sie einen allgemeinen Überblick über das Jahrhundert entwickeln, einen Rahmen, der ihnen gestattet, Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Entwicklungen herzustellen und ein Gespür für die diesen Ereignissen zugrunde liegenden dynamischen Prozesse zu entwickeln.

Ein Überblick ist möglich, wenn der Schüler fähig ist, Ereignisse und Entwicklungen in einen umfassenderen Kontext zu stellen. Dies kann heißen, das Ereignis entweder in einen breiteren chronologischen Kontext oder die politische Geschichte in den weiteren sozialen und wirtschaftlichen Kontext zu setzen. Oder es kann bedeuten, ein Gespür dafür zu entwickeln, was zur gleichen Zeit in anderen Teilen Europas und der Welt geschieht. Auf diese Weise hilft der Überblick dem Schüler dabei, Verbindungen und Zusammenhänge herzustellen, indem er einerseits ein Gespür für die Abfolge von Ereignissen entwickelt und andererseits versteht, dass es Verbindungen und Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Entwicklungen gibt, die ansonsten voneinander getrennt erscheinen. Momentan gibt es verschiedene Webseiten, die dies ermöglichen, in der Regel durch mit Kommentaren und Links versehene Zeittafeln. Ein gutes Beispiel hierfür ist **hyperhistory**, das unter folgender Adresse aufgerufen werden kann:

<http://www.hyperhistory.com> .

Hyperhistory bietet parallele Zeittafeln für verschiedene Regionen der Welt (dazu gehört auch Europa) und ermöglicht dem Nutzer anhand eines Farbensystems gezielt Informationen zu bestimmten Personen und Ereignissen, Wissenschaft und Technik, Kultur, Religion, Politik oder Krieg anzuschauen.

Auch das Verständnis für die dynamischen Prozesse ergibt sich teilweise aus einem Überblick, besonders das Verständnis für die Zusammenhänge von Ereignissen. Aber dieses Verständnis für die Dynamik entsteht auch durch die Fähigkeit, kleine Geschehnisse in ihren größeren Kontext zu setzen, ob es sich nun um Geschichten über die Erfahrungen eines Soldaten in den Schützengräben während des Ersten Weltkriegs oder die sich wandelnde Rolle der Frauen als Arbeiterinnen in den Munitionsfabriken im Zweiten Weltkrieg oder die Erfahrungen einer Flüchtlingsfamilie in Mitteleuropa im Jahr 1945 handelt. Auch hierzu gibt es umfangreiches Material im Internet, das zur Verdeutlichung beiträgt, zu verdeutlichen, unter der Voraussetzung, dass der Lehrer sicherstellt, dass die Schüler über den entsprechenden Leitfaden für ihre Internetsuche verfügen. Ein Verständnis für die dynamischen Prozesse wird bei den Schülern auch dadurch gefördert, dass sie Einblicke in die Denkweise der Menschen aus der damaligen Zeit zu diesen Ereignissen gewinnen.

Natürlich enthalten Schulbücher als Quellenmaterial häufig Auszüge aus Tagebüchern der Schlüsselfiguren, aber das Internet bietet ein reichhaltigeres Angebot an Quellen, aus denen man auswählen kann, dazu zählen auch die Wahrnehmungen einfacher Menschen.

Das Internet hat auch das Potenzial, den Schülern zu helfen, die Reichhaltigkeit und die Vielfalt der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts zu sehen. Es gibt eine steigende Zahl von Webseiten, wobei der Großteil dieser Seiten aus Europa, nicht Amerika stammt, die in verschiedenen Sprachen aufgerufen werden können, in der Regel in Englisch, Französisch und Deutsch. Ein Beispiel ist die Webseite des **Deutschen Historischen Museums** unter <http://www.dhm.de> oder **Les archives de guerre (Die Archive des Krieges)** unter <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>. Einige Webseiten nutzen die Übersetzungshilfe von Alta Vista. Dadurch kann der Nutzer dieselbe Webseite in sechs verschiedenen Sprachen aufrufen (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch). Das Internet bietet, wie wir bereits in diesem Kapitel dargelegt haben, ein außerordentlich reichhaltiges Angebot an Primär- und Sekundärquellen aus aller Welt an, das dem Schüler zu den meisten großen Ereignissen und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts aus einer Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven vorstellt (offizielle und inoffizielle, zeitgenössische und rückblickende). In dieser Hinsicht kann das Internet einen wertvollen Beitrag zum Lehren und Lernen der Multiperspektivität im Geschichtsunterricht leisten.

Das Verständnis der historischen Ursprünge heutiger Situationen in Europa erfordert, wie bereits dargestellt, in hohem Maße die Entwicklung eines chronologischen Überblicks, und es gibt eine Reihe von Webseiten, die Zeittafeln für bestimmte Ereignisse und Entwicklungen enthalten, anstatt für ein gesamtes Jahrhundert. Man kann Webseiten aufrufen, die z. B. die Chronologie und die Faktoren aufführen, die zu beiden Weltkriegen führten, oder eine Chronologie der sich wandelnden Rolle und Lebensbedingungen der Frauen im 20. Jahrhundert, oder eine Chronologie der Krisen und Veränderungen auf dem Balkan (z. B. verfügt der US-Nachrichtensender ABC über hilfreiche Zeittafeln zum Balkan unter http://www.abcnews.go.com/sections/world/balkans_content/). Während Chronologien zwar die Abfolge von Ereignissen und Entwicklungen darstellen, erklären sie nicht notwendigerweise auch die Gründe, *warum diese geschahen oder warum sie zu diesem Zeitpunkt geschahen*. Die Berichterstattung der Massenmedien zu Fragen der Zeitgeschichte ist in der Regel ahistorisch oder konzentriert sich auf die kurzfristigen Ursachen und die Auslöser einer aktuellen Krise oder eines Konfliktes. Mit einigen wenigen Ausnahmen sind die Massenmedien nur eine unzureichende Quelle für Schüler, die versuchen die weit zurückliegenden Ursachen oder Ursprünge einer Situation im heutigen Europa zu verstehen.

Ein Großteil des Materials aus dem Internet leidet unter demselben Problem. Mitte der 90er Jahre war es möglich, viele Webseiten zu den Ereignissen in Bosnien zu finden. Die meisten dieser Webseiten wurden Ende der 90er Jahre durch Webseiten über den Kosovo überlagert. Manchmal werden Zusammenhänge zwischen diesen beiden Konflikten hergestellt, manchmal auch nicht. In den meisten Fällen gibt es nur einen rudimentären Ansatz, die langfristigen Ursachen aufzudecken und zu analysieren. Auch hier sollte der Geschichtslehrer den Schülern helfen, effektive Suchstrategien und Leitfäden zu entwickeln, die ihnen bei der Identifizierung und Analyse der eigentlichen Ursachen und Faktoren helfen.

Hierzu kann man den Schülern die Aufgabe übertragen, auf den relevanten Webseiten eine kleine Nachforschung zu einem bestimmten Ereignis, einer Krise oder Entwicklung durchzuführen, die sowohl kurzfristige als auch langfristige Ursachen und Faktoren haben. Das Beispiel in **Kasten 1** beschreibt die auch heute noch schwelenden Konflikte auf dem Balkan in den 90er Jahren. Anhand entsprechender Suchbegriffe suchen die Schüler auf jeder ausgewählten Webseite nach relevanten Informationen und fügen diese in eine Tabelle ein, die horizontal am oberen Ende eine Zeittabelle und vertikal verschiedene Spalten für jede Webseite enthält. Sie können anschließend die Informationen vergleichen und zusammenfassen, um zu sehen, ob ihnen dies bei der Zurückverfolgung sowohl der eigentlichen Ursachen jüngerer Geschehnisse als auch der kurzfristigen Ursachen hilft, die sie ausgelöst haben.¹

1. Dies gründet sich auf einen von Gary Howells empfohlenen Ansatz, „Being ambitious with the causes of the first world war (Genauere Untersuchung der Ursachen des Ersten Weltkriegs)“, Teaching history, Ausgabe 92, 1998, S. 16-19.

Kasten 1: Die eigentlichen Ursachen des Balkankonflikts

1. Erstelle ein Gitter aus 6x6 Kästchen. Die Überschriften der einzelnen Spalten sind „Quellen“, „1906-14“, „1918-39“, „1939-45“, „1980-99“.
2. Rufe nun die einzelnen Webseiten zum Balkankonflikt auf, die in der Liste der Links aufgeführt sind.
3. Benutze für jede Webseite eine Spalte.
4. Identifiziere für jeden Zeitabschnitt bedeutende Krisen, Spannungen und Konflikte auf dem Balkan und halte fest, was jede Webseite zu den Ursachen und eigentlichen Faktoren aufführt.
5. Vergleiche was Du auf den einzelnen Webseiten gefunden hast und beschreibe die wichtigsten Ähnlichkeiten und Unterschiede.
6. Erstelle eine Zusammenfassung zu folgenden Punkten:
 - den kurzfristigen Ursachen und eigentlichen Auslösern jeder Krise;
 - den langfristigen Ursachen und eigentlichen Faktoren, die scheinbar die Entwicklung auf dem Balkan im 20. Jahrhundert geprägt haben.

Grundsätzlich verfolgt dieser Ansatz vier Hauptziele:

- Die Nutzung des Internets durch den Schüler soll Form und Gestalt erhalten;
- Die Schüler sollen bei der Konsolidierung ihres Wissens und Verständnisses zu einem bestimmten Ereignis oder Themenbereich oder Zeitabschnitt unterstützt werden;
- Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, das Internet für ihre eigenen individuellen Nachforschungen zu nutzen;
- Der Schüler soll ein Gefühl dafür entwickeln, dass es sich um seine ureigene Nachforschung handelt.

Dieser Ansatz kann auch auf die Entwicklung eines Überblicks zu einem Themenbereich, einem Ereignis oder einer Periode angewendet werden oder Möglichkeiten zum Vergleich und zur Gegenüberstellung verschiedenartiger Perspektiven zu einer bestimmten historischen Frage oder einem Problem bieten. Es eignet sich ebenfalls für die Entwicklung und Anwendung relevanter Nachforschungskenntnisse.

Schließlich ermöglicht das Internet über sein großes Angebot zur Analyse von Primär- und Sekundärquellen dem Schüler der Geschichte bestimmte Fragen zu stellen, kritisch zu analysieren und zu denken, Rückschlüsse zu ziehen, begründete Erklärungen des Geschehenen und seine Ursachen anzuführen, zu erkennen, dass die zur Verfügung stehenden Beweise gegebenenfalls

unvollständig oder falsch oder voreingenommen sind, und zu verstehen, dass die Beweise mehr als eine Interpretation erlauben.

In einer Hinsicht ist der Unterschied zwischen der Nutzung des Internets und der Benutzung eines Schulbuches, Themenbuches und Quellenbuches, die zur Entwicklung der historischen Fähigkeiten des Schülers beitragen, quantitativer Natur. Schulbuchautoren und –verleger fügen zum Teil aus Layoutgründen, zum anderen aus urheberrechtlichen Gründen nur recht kurze Auszüge aus Primär- und Sekundärquellen ein, häufig nicht mehr als einen Satz oder zwei Sätze pro Quelle. Im Internet haben die Schüler Zugang zu den vollständigen Texten, häufig in Übersetzung, sowie zu einem breiten Spektrum an zusätzlichen Materialien.

In einer anderen Hinsicht ist der Unterschied auch qualitativ. Wenn das Geschichtscurriculum dies zulässt und der Lehrer und die Schüler ausreichend Zeit für tiefer gehende historische Untersuchungen haben, ist das Vorgehen eher mit der Arbeits- und Denkweise eines Historikers zu vergleichen. Während der Ansatz des Schulbuches vom Schüler das Beantworten bestimmter Fragen zum Quellenmaterial verlangt, muss der Suchende im Internet auch wichtige Fragen nach der Art der verwendeten Quellen berücksichtigen, z. B.:

- Handelt es sich um eine Primär- oder Sekundärquelle?
- Wer hat das Dokument verfasst?
- Was sagt uns das Dokument über den Standpunkt und die Denkweise des Verfassers?
- Für wen wurde es verfasst?
- Warum wurde es verfasst?
- Um welche Art von Dokument handelt es sich?
- Was sind die wichtigsten Botschaften, die der Verfasser übermitteln möchte?
- Können die Informationen in diesem Dokument durch andere Quellen belegt werden?
- Sind die Informationen korrekt?
- Was verschweigt uns dieses Dokument?
- Gibt es Beweise hinsichtlich der Auswirkungen, die dieses Dokument auf die Menschen hatte, für die es verfasst wurde?
- Wurden andere Dokumente als Entgegnung auf dieses Dokument geschrieben ?
- Warum hat dieses Dokument die Zeiten überdauert?
- Warum wurde dieses Dokument in diese spezielle Webseite eingefügt?

Wenn vom Schüler verlangt wird, das Internet in unabhängiger Weise als Teil einer Einzel- oder Gruppenarbeit zu benutzen, erfordert dies bereits die notwendigen exploratorischen Fähigkeiten, dass sie wissen, welche Fragen sie bei einer bestimmten Quelle oder Quellensammlung stellen müssen und dass sie über die erforderlichen Kenntnisse zur Suche im Internet verfügen. Nachforschungen dieser Art müssen gut strukturiert sein und die Schüler brauchen Gelegenheiten, die dafür erforderlichen Kenntnisse systematisch zu entwickeln und anzuwenden. In **Kasten 3** sind Vorschläge enthalten, wie man Schülern bei der Entwicklung effizienter Fähigkeiten für die Internetsuche helfen kann. Dieser Abschnitt schließt mit einem Beispiel für eine relativ kleine Nachforschung ab, die von einzelnen Schülern oder kleinen Gruppen im Zeitrahmen von einer bis zwei Unterrichtsstunde(n) durchgeführt werden kann (siehe **Kasten 2** unten).

Die Internetseiten zum Ersten Weltkrieg enthalten viele Beispiele für Propagandaplakate, die die Menschen dazu bringen sollten, sich als Freiwillige zur Armee zu melden oder den Kriegseintritt des Landes zu unterstützen, die Gründe für den Krieg zu erklären, Gelder zu sammeln und die Werktätigen für den Krieg zu begeistern, die Moral in der Heimat und an der Front zu erhalten und die zeigen sollten, wie die Alliierten zusammen für den Sieg kämpften. Man kann Plakate aus fast allen beteiligten Kriegsstaaten finden, was viele Vergleichsmöglichkeiten bietet und auch Einblicke in die Wahrnehmung und Haltung der Menschen und das psychologische Klima erlaubt, das damals in den einzelnen Staaten herrschte. Diese besondere Unterrichtsaktivität ermöglicht den Schülern einen Weg, bei dem sie unter Einsatz des Internets (entweder online oder offline durch das Aufrufen einer vom Lehrer verfassten Seite) nicht nur nach Antworten zu spezifischen Fragen zu den Plakaten suchen, sondern die Plakate auch als historische Beweisquelle nutzen können (siehe **Kasten 2**).

Kasten 2: Propagandaplakate aus dem ersten Weltkrieg

Auf den folgenden Webseiten findest Du eine Reihe von Plakaten:

<http://www.worldwar1.com/posters.htm>

<http://www.worldwar1.com/fractal.htm>

<http://www.worldwar1.com/rep.htm>

<http://www.pma.edmonton.ab.ca/vexhibit/warpost/home.htm>

Betrachte jedes einzelne Plakat aus den einzelnen Sammlungen zum Ersten Weltkrieg und notiere die Titel und das Herkunftsland. Beantworte anschließend zu jedem Plakat die folgenden Fragen:

1. Auf wen zielt das Plakat ab?

2. Zu was möchte es die Menschen überreden?
3. Welche Bilder und Symbole verwendet es?
4. Gibt es Bilder und Symbole, die Du nicht erkennst oder verstehst?

Ordne Deine Notizen nach Ländern und vergleiche sie:

5. Was sind die wichtigsten Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen (a) den Botschaften und (b) den von jedem Staat verwendeten Bildern?

Diskutiere abschließend in Deiner Gruppe die folgenden Fragen:

6. Warum waren Plakate 1914-18 ein derart wichtiges Instrument der Kommunikation?
7. Wie konntest Du feststellen, welchen Einfluss die Plakate bei den Menschen hatten, für die sie hergestellt wurden?
8. Würden diese Plakate auch heute noch als Propaganda wirken?

Entwicklung einer Suchstrategie

Unabhängig davon, ob Schüler in einer Datenbank oder dem Katalog einer konventionellen Bibliothek oder in einer CD-Rom-Sammlung oder offline in einem vom Lehrer heruntergeladenen Verzeichnis von Webseiten oder im gesamten Internet suchen, müssen sie dennoch eine effektive Suchstrategie einsetzen. Dies ist besonders dann wichtig, wenn sie unabhängig online arbeiten und versuchen, sich in der Unendlichkeit des World Wide Web zurechtzufinden. Der Suchbegriff "europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts" führt z. B. je nach Suchmaschine zu bis zu 3,5 Millionen Webseiten und einem großen Spektrum an Kategorienführern.

Selbst eine Suche, die auf ein enger definiertes Thema begrenzt ist, wie z. B. "Weltwirtschaftskrise", führt immer noch auf über 36.000 Webseiten. Aber auch hier sollte man bei der Wahl der Suchbegriffe große Sorgfalt walten lassen. Vergleichbare Begriffe, wie z. B. "Börsen-Crash 1929 an der Wall Street", "weltweite Wirtschaftskrise", "New Deal", "die Wirtschaftskrise zwischen den beiden Weltkriegen", führen nicht notwendigerweise zu gleichen Webseiten.

Der erste Schritt, den Schüler bei ihrer Suche nach einer effizienten Suchstrategie unternehmen, besteht darin, sie anzuhalten gründlich darüber nachzudenken, wonach sie genau suchen, bevor sie sich ins Internet einloggen. Dies ist ein Prozess, der geübt werden muss, und anfangs benötigen die Schüler Unterstützung in Form von Fragen, die ihnen klarer vor Augen führen, was sie genau suchen (siehe **Kasten 3**).

Kasten 3: Die Russische Revolution im Internet

1. Für welche Revolution interessierst Du Dich: die von 1905 oder 1917?
2. Falls die Revolution von 1917, meinst Du die Februarrevolution oder die Oktoberrevolution?
3. Suchst Du nach Primär- oder Sekundärquellen?
4. Suchst Du nach Dokumenten, Artikeln, Briefen, Fotos, Karten oder Zeichnungen?
5. Bist Du an einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Person interessiert?
6. Interessierst Du Dich für die Ursachen und Begleitumstände oder die Chronologie der Ereignisse oder der Folgen?
7. Interessierst Du Dich dafür, was die Menschen in Russland über die Revolution dachten oder was die Menschen außerhalb Russlands davon hielten?
8. Interessierst Du Dich für die Umstände eines bestimmten Bereichs der russischen Gesellschaft (Aristokratie, Mittelklasse, Arbeiter, Bauern, die Armee, die Marine, etc.)?
9. Interessierst Du Dich für eine bestimmte politische Gruppe oder Partei (z. B. die Liberalen, Sozialistische Revolutionäre, Menschewiken, Bolschewiken i, Anarchisten, etc.)?
10. Welche Suchmaschine möchtest Du benutzen und warum?

Wenn die Schüler geklärt haben, was sie genau suchen, können sie bestimmen, ob sie ein Schlagwortverzeichnis oder eine Themensuche mittels Suchbegriffen oder eine der spezialisierten Geschichtsverzeichnisse oder –listen der Art benutzen wollen, wie sie im nächsten Abschnitt dieses Kapitels beschrieben werden. Das Surfen im Internet kann relativ systematisch durchgeführt werden. Während z. B. die Eingabe des Suchbegriffs "Weltwirtschaftskrise" bis zu 36.000 Webseiten identifiziert, kann ein systematischer Nutzer des Indexsystems eine enger gefasste und nützlichere Liste erstellen. Die folgende Suche wurde über Yahoo ausgeführt. Die Zahlenangaben in Klammern stellen die Anzahl der identifizierten Webseiten dar¹

Kunst und Geisteswissenschaften/Geisteswissenschaften (28.114)
Geschichte (15.371)
Zeitabschnitte (2.083)
20. Jahrhundert (1.318)

1. Anm. d. Übers.: Die Zahlenangaben geben die Suchergebnisse der entsprechenden englischen Suchbegriffe wieder.

30er Jahre des 19. Jahrhunderts (6)
Weltwirtschaftskrise (4)

Die vier identifizierten Webseiten bezogen sich aber alle eher auf Ereignisse in den Vereinigten Staaten von Amerika, als auf Europa, und deshalb war es notwendig, auch andere Suchmaschinen zu benutzen und Überlegungen darüber anzustellen, ob es mehr als einen Suchbegriff gibt, der das beschreibt, wonach wir im europäischen Kontext suchten.

Der Schüler benötigt darüber hinaus eindeutige Kriterien für die Bewertung der Webseite, und dies nicht nur im Hinblick auf die Frage, ob sie das entsprechende Thema abdeckt oder nicht, sondern auch darauf bezogen, ob sie zuverlässig und korrekt, relativ objektiv und für ihre Zwecke dienlich ist. Ein Bewertungsleitfaden für Webseiten ist diesem Handbuch beigelegt und obwohl er speziell für Lehrer entworfen wurde, können eine Reihe von Bewertungsfragen auch von Schülern angewendet werden (siehe Kapitel 19).

Man sollte Schüler ebenfalls anhalten, mehr als eine Suchmaschine zu benutzen. Da aber jede Suchmaschine unterschiedliche Methoden zur Registrierung von Webseiten verwendet, müssen sie verstehen, dass ein Suchbegriff, der bei einer Suchmaschine gute Ergebnisse bringt, bei einer anderen Suchmaschine kaum Ergebnisse erzielt. Je häufiger sie das Internet benutzen, desto besser werden sie verstehen, wie die einzelnen Suchmaschinen funktionieren.

Schließlich sollten die Schüler angehalten werden, die Funktion **bookmark (Lesezeichen)** (in Netscape) oder **Favoriten** (im Internet Explorer) zu benutzen, da Internetsuchen zeitintensiv sind und sie auf diese Weise nützliche Internetadressen und Webseiten für einen zukünftigen leichten Zugang speichern können. Die wichtigsten Tips für Geschichtsschüler im Hinblick auf die Nutzung des Internets sind unten zusammengefasst.

Tips für Schüler der Geschichte, die Internetrecherchen durchführen

- Stelle sicher, dass Du genau weißt, wonach Du suchst;
- Notiere mehrere Suchbegriffe, die eindeutig das Thema beschreiben, an dem Du Interesse hast;
- Falls Deine erste Suche keine nützlichen Ergebnisse erbringt, denke erneut über die Auswahl Deiner Suchbegriffe nach;
- Probiere andere Suchmaschinen aus;
- Ergibt die Suche zu viele Ergebnisse, sind Deine Suchbegriffe wahrscheinlich zu allgemein. Versuche andere zu finden;
- Konzentriere die Suche stets auf Dein Thema;

- Verwende Deine Fragencheckliste (z. B. in Kasten 3), um das Gefundene zu bewerten;
- Falls Du die Fehlermeldung "404 file not found" erhältst, versuche es erneut, indem Du den letzten Teil der Internetadresse nach und nach löschst, bis Du auf eine Webseite gelangst, die funktioniert. Falls Du die Seite immer noch nicht öffnen kannst, hat sich die Adresse wahrscheinlich geändert oder die Webseite besteht nicht mehr;
- Falls Du zu einer speziellen Webseite wieder zurückkehren möchtest, erstelle ein Lesezeichen (bookmark).

Einige nützliche Webseiten für das Lehren und Lernen der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts

Es ist nicht möglich, an dieser Stelle eine umfassende Liste aller relevanten Webseiten zu erstellen. Das Internet wächst und verändert sich ständig. Statt dessen wird eine Liste von Möglichkeiten vorgestellt, die alle im Hinblick auf ihr Bildungspotential vom Autor aufgerufen, benutzt und evaluiert wurden. Einige dieser Seiten eignen sich für Schüler von Sekundarschulen, die zuvor eingearbeitet wurden, andere eignen sich eher für Geschichtslehrer.

Online-Enzyklopädien

Verschiedene Verleger von Enzyklopädien verfügen heute über Online-Versionen, die entweder eine kostenlose Suchfunktion enthalten, in der Regel für kurze Zusammenfassungen, oder kurze Antworten zu Faktenfragen, oder sie ermöglichen die Nutzung einer kostenlosen Testversion der Vollversion d. Bei der **Encyclopaedia Britannica** beträgt die kostenlose Probezeit 30 Tage. In der Regel beträgt die Testzeit, die die Verleger anbieten, sieben Tage. Ein Beispiel für eine Interpretation vor allem aus einer vorwiegend amerikanischen Sicht der jüngsten europäischen Geschichte ist **Encarta** von Microsoft. Für Schulen ist es jedoch sinnvoller und kostengünstiger, die CD-ROM-Versionen dieser beiden Enzyklopädien zu erwerben. Eine weitere elektronische Enzyklopädie, die einige gute Berichte zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts enthält, insbesondere zum Zweiten Weltkrieg, ist der **Grolier Online**. Diese Enzyklopädien können unter folgenden Adressen aufgerufen werden:

Encyclopaedia Britannica: <http://eb.com/search>

Encarta: <http://Encarta.msn.com>

Grolier Online: <http://gi.grolier.com>

Europäische Webseiten über Geschichte Geschichts-Webseiten

Ein guter Ausgangspunkt für Primärquellen ist **EuroDocs**. Diese Webseite wurde von der Brigham Young University, Utah, erstellt und enthält ein breites Spektrum an Dokumenten, die als Faksimile oder als Transkription erscheinen. Englische Übersetzungen sind beigelegt. Während die Sammlung vom Mittelalter bis in die moderne Zeit reicht, bezieht sich das meiste Material auf das 20. Jahrhundert. Die Seite enthält Dokumente zu den meisten west-, nord- und südeuropäischen Staaten, aber nur sehr wenig zu Mittel- und Osteuropa.

Seiten mit nützlichen **Chronologien der sowjetischen und postsowjetischen Ära** werden vom Geschichtseminar der Bucknell University in Philadelphia unterhalten. Obwohl es der Hauptzweck jeder Seite ist, dem Nutzer eine Zeittafel der Schlüsselereignisse und –entwicklungenzur Verfügung zu stellen, verfügen beide Seiten auch über Links zu anderen Seiten über spezielle Themen. Es gibt auch nützliches Material, insbesondere Dokumente, auf einer Webseite, die für die **Ausstellung über sowjetische Archive** erstellt wurde, die Mitte der 90er Jahre in Moskau und Washington stattfand.

Ein weiterer guter Ausgangspunkt für einen Geschichtslehrer ist das **Modern history sourcebook (Quellenbuch über neuere Geschichte)**. Diese Seite wird von Paul Halsall vom Geschichtsseminar der Fordham University in New York City unterhalten. Sie enthält Primär- und Sekundärquellen und nützliche Links zu anderen Webseiten zu Themen wie z. B. dem Ersten Weltkrieg, der Russischen Revolution, der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, Nationalsozialismus, dem Zweiten Weltkrieg, dem Holocaust, dem Kalten Krieg und Nachkriegseuropa.

Die Webseite der **US Library of Congress (Kongressbibliothek)** wurde einst als siebtes Weltwunder des Internets beschrieben. Die Seiten unter der Überschrift American memory (Amerikanische Gedächtnis) konzentrieren sich, wie der Name bereits vermuten lässt, auf die amerikanische Geschichte, aber es gibt auch einige sehr gute Seiten zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Die Webseite des **Deutschen Historischen Museum** in Berlin verfügt ebenfalls über eine gute Auswahl an Dokumenten, Fotografien und Militaria, die sich auf dieses Jahrhundert beziehen und können, wie bereits aufgeführt, in deutscher, englischer und französischer Sprache aufgerufen werden können.

Wenn man sich die Geschichts-Webseite der **Cherwell school** in Oxford, England anschaut, bekommt man eine Vorstellung davon, was Schulen selbst entwickeln können.

EuroDocs: <http://www.lib.byu.edu/~rdh/eurodocs>

Chronologie der russischen Geschichte (sowjetische Ära):

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono3.htm>

Postsowjetische Ära:

<http://www.departments.bucknell.edu/russian/chrono4.htm>

Ausstellung der sowjetischen Archive:

<http://sunsite.unc.edu/expo/soviet.exhibit/soviet.archive.html>

Modern history sourcebook:

<http://www.fordham.edu/halsall/mod/modsbookfull.html>

Library of Congress: <http://memory.loc.gov/ammem>

Deutsches Historisches Museum: <http://dhme.de>

Geschichtsseite der Cherwell-Schule:

<http://www.rmplc.co.uk/eduweb/sites/cherwell/history/history.html>

Indizes und Verzeichnisse

Es gibt mehrere Webseiten, die zwar keine Primär- und Sekundärquellen enthalten, aber dennoch ein breites Spektrum an Links zu nützlichen Webseiten zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts anbieten. Nennenswert ist hier **Horus' H-GIG**, die vom Geschichtsseminar der University of California geführt wird. Neben Links zu Seiten über die regionale und nationale Geschichte gibt es auch interessante Links zu mündlichen Überlieferungen, der Geschichte der Frauen und Kulturgeschichte.

Ein weiteres nützliches Verzeichnis ist der **“European history resources index”** (Ressourcenindex zur europäischen Geschichte). Dieser Index wurde ursprünglich für US-amerikanische Lehrer der Geschichte und Sozialwissenschaften eingerichtet, hat sich aber heute zu einer Ressource für eine weitaus umfassendere Nutzergruppe entwickelt. Besonders hilfreich ist er für die moderne Geschichte und Zeitgeschichte.

Nützliche Hinweise finden Geschichtslehrer auch in den Online-Ressourcen zur europäischen Geschichte auf der vom **Institute for Historical Research** (Institut für Geschichtsforschung) eingerichteten Webseite. Auch diese Seite bietet umfangreiches Material aus Primärquellen. Lehrer, die Quellenmaterial über Mittel- und Osteuropa und die Russische Föderation suchen, sollten sich das Verzeichnis der **School of Slavonic and East European Studies (SSEES = Schule für slawische und osteuropäische Studien)** an der London University anschauen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass dieser Online-Index für viele verschiedene Fächer eingerichtet wurde, nicht nur für Geschichte. Man muss eine gute Suchstrategie anwenden. Ein weiteres erwähnenswertes Verzeichnis ist die Webseite **History Resources (Geschichtsressourcen)**, das über die Suchmaschine Magellan zu finden ist. Wenn Sie die Webseite aufgerufen

haben, benutzen sie die Suchfunktion, um "Modern links" zu öffnen. Hier lassen sich einige nützliche Seiten zu den beiden Weltkriegen, dem Holocaust und der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen finden, aber nur wenig, das nicht auch über die spezialisierten Webseiten zu finden ist. Schließlich ist noch das **History Text Archive (Archiv von Geschichtstexten)/Texten über Geschichte** der University of Minnesota zu nennen. Auch über dieses Verzeichnis können Webseiten zur neuereneuropäischen Geschichte aufgerufen werden, dazu gehören auch Seiten, die Karten enthalten.

Horus' H-GIG: <http://www.ucr.edu/h-gig/horuslinks.html>

European history resources: <http://www.execpc.com/~dboals.boals.html>

Institute for Historical Research: <http://ihr.sas.ac.uk>

SSEES: <http://www.ssees.ac.uk/general.htm>

History Resources:
<http://wwwliv.ac.uk/~evansjon/humanities/history/history.html>

History Text Archive:
<http://wwwmsstate.edu/Archives/history/europe.html>

Zeittafeln und Chronologien

HyperHistory Online wurde bereits erwähnt. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass diese Webseite speziell für Schüler von Sekundarschulen entworfen wurde. Es handelt sich jedoch um eine amerikanische Webseite und in einigen Fällen unterscheidet sich die Interpretation von Ereignissen und Entwicklungen von Interpretationen, die in europäischen Schulbüchern und auf europäischen Webseiten zu finden sind. Auch die vom Geschichtsseminar der North Park University in Chicago für das Projekt "Web chronology" eingerichtete und geführte Webseite **WebChron** sollte erwähnt werden. Sie enthält eine Chronologie zur Weltgeschichte, regionale Chronologien und kulturübergreifende Chronologien zu Themenbereichen wie z. B. Technologie und Religion. Es gibt auch eine interessante **Women's history timeline** (Zeittafel zur Geschichte der Frauen), die von der Gale-Verlagsgruppe für wissenschaftlicher Bücher und Lehrbücher eingerichtet wurde.

HyperHistory: <http://www.hyperhistory.com>

WebChron: <http://campus.northpark.edu/history/WebChron/index.html>

Women's history timeline:
<http://www.galegroup.com/freresrc/womenhist/index.htm>

Besondere Themen der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts

Die meisten der hier bereits aufgeführten Webseiten behandeln viele, wenn nicht alle Themen und Themenbereiche, die im ersten Teil dieses Handbuchs aufgeführt werden. Es gibt jedoch auch einige Spezialseiten, die für Geschichtslehrer und Schüler von Interesse sind.

Es gibt unzählige Webseiten zum Ersten Weltkrieg und nicht alle eignen sich gleichmaßen für den Unterricht. Zwei nützliche Ausgangspunkte sind die Webseiten **Great War** und **Great War Society** sowie die Webseite **Trenches on the Web**, die Karten, Fotos, Texte und Auszüge aus dem vierteljährlich erscheinenden Journal *Relevance* der Great War Society enthält. Für Geschichtslehrer und ältere Schüler könnte auch die Webseite **The Great War interviews** von besonderem Interesse sein. Sie enthält Interviews mit führenden europäischen und amerikanischen Historiker zu vielfältigen Aspekten des Ersten Weltkriegs und der unterschiedlichen Perspektiven der sich bekämpfenden Staaten zusammen. Die Brigham Young University verfügt über ein Online-Archiv, **World War I document archive**, das Konventionen, Verträge, offizielle Dokumente, persönliche Erinnerungen, Bildarchive und ein Biographieverzeichnis enthält. YITM, ein Verlagsunternehmen für multimediale Produkte, hat eine Webseite unter dem Titel **World War I Archive**, die Darstellungen von Schlachtfeldern, Beispiele für Briefe an Zuhause, Propagandamaterial und Augenzeugenberichte enthält.

The Great War Web:

<http://www.pitt.edu/~pugachev/greatwar/ww1.html>

The Great War Society: <http://wwwwordlwar1.com/tgws>

Trenches on the Web: <http://wwwworldwar1.com>

The Great War interviews:

<http://pbs.bilkent.edu.tr/greatwar/interviews/index.html>

WW I Document Archive: <http://www/lib-byu.edu/~rdh/wwi/1916.html>

World War I Archive: <http://www.yitm.com/yitm/ww1/index.html>

Auch zum zweiten Weltkrieg gibt es eine Anzahl Webseiten, die einen Besuch lohnen. Zum einen ist dies **WW 2 Timeline**, das den Schülern einen guten Überblick über den Krieg vermitteln kann. Darüber hinaus beinhaltet diese Seite eine Reihe nützlicher Dokumente und Links zu anderen Webseiten. **WW II Maps** findet man auf einer kartographischen Seite der Indiana State University. Das **Avalon Project** der Yale University verfügt ebenso über viele Primärquellen wie das Seminar für internationale Beziehungen des **Mount Holyoke College** (beide USA). Falls man Fotografien und Videoclips für den Zeitraum 1940-44 sucht, erweist sich die

Webseite **Les Archives de guerre (Die Kriegsarchive)** als besonders nützlich, die vom Institut National de l'Audiovisual eingerichtet wurde. Schließlich haben Lehrer über die Webseite **WW 2 Photo Gallery** auch Zugriff auf eine Anzahl interessanter Fotos aus dem zweiten Weltkrieg.

WW 2 Timeline: <http://ac.acusd.edu/History/WW2Timeline/start.html>

WW 2 Maps: http://www.indstate.edu/gga/gga_cart/gecar127.htm

Avalon Project: <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/wwii/wwii.htm>

Les Archives de guerre: <http://www.ina.fr/Archives/Guerre>

Mount Holyoke: <http://www.mtholyoke.edu>

WW 2 Photo Gallery: <http://www.visitorinfo.com/gallery/military.htm>

Eine besonders interessante Webseite, **World Wars – A Comparison**, vergleicht die beiden Weltkriege aus der Perspektive der Erfahrungen der Soldaten und Zivilisten, mit einem speziellen Schwerpunkt auf der sich wandelnden Rolle der Frau in Gesellschaft und Wirtschaft (<http://carmen.murdoch.edu.au/~jjones/war2.htm>).

Es gibt sehr viele Webseiten zum **Holocaust**, die eine spezifische Bildungsfunktion haben. . Nachstehend finden Sie eine kurze Liste jener Webseiten, die einiges Material für den Unterricht und/oder Leitfäden für Lehrer enthalten.

Anne Frank Online: <http://www.annefrank.com>

Holocaust Teacher Resource Center: <http://www.Holocaust-trc.org>

A Teachers Guide to the Holocaust: <http://fcit.coedu.usf.edu/Holocaust>

Cybrary of the Holocaust: <http://remember.org>

Holocaust Genocide Project:
<http://www.igc.apc.org/iearn/projects/hgp.html>

Ein weiteres Sonderthema, zu dem es viele Webseiten mit unterschiedlichen Perspektiven gibt, ist der Kalte Krieg. Ein guter Ausgangspunkt ist die Webseite, die von **CNN** für ihre Fernsehserie zum Kalten Krieg eingerichtet wurde. Sie enthält Programmbeschreibungen, Interviews, eine Auswahl historischer Dokumente und einige Video- und Audioaufnahmen. Dazu gibt es einen begleitenden Unterrichtsführer von **Turner Learning** (CNN). Nennenswert ist auch die Webseite **Cold War Policies: 1941-95**, die Dokumente und Abrisse enthält, die vom Geschichtsseminar der University of San Diego geführt wird. Geschichtslehrer, die ihre Kenntnisse zu diesem Thema ausweiten möchten, können auch die Webseite des Woodrow Wilson International Center for

Learning in Washington, DC aufsuchen: **Cold War International History Project (CWIHP)**.

CNN Fernsehserie: <http://www.cnn.com/SPECIALS/cold.war>

Turner Learning: <http://turnerlearning.com/cnn/coldwar/index.html>

Cold War Policies 1941-95: <http://ac.acusd.edu/History/20th/coldwar0.html>

CWIHP: <http://cwihp.si.edu/default.htm>

Auch zur Geschichte der Frauen gibt es einige gute Webseiten, wie z. B. **Internet Women's History Sourcebook**. **Spartacus Educational** hat ebenfalls eine Webseite zur Emanzipation der Frau, aber sie konzentriert sich vorwiegend auf Frauen in Großbritannien.

IWH sourcebook:

<http://www.fordham.edu/halsall/women/womensbook.html>

Spartacus Educational: <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/resource.gtm>

Für die Suche nach Webseiten über die ... wird auf verwiesenFür Webseiten zu den Entwicklungen nach dem Krieg in Westeuropa siehe **Historical Archives of the European Communities** und für allgemeine Informationen die Webseite **History of European Integration** der Universität LeydenDiese verfügt über ein breites Spektrum an Primärquellen zum Marshall-Plan, zur NATO, den Römischen Verträgen, der Europäischen Union und dem Europarat. Eine interessante Perspektive zu den Entwicklungen seit dem Fall der Berliner Mauer bietet die Webseite **Europe in Motion** (Europa in Bewegung), eine interaktive Webseite, die in Zusammenhang mit einer von sVo Art durchgeführten Ausstellung in Paris und Berlin eingerichtet wurde. Die historischen Daten und begleitenden Fotos und Grafiken wurden von zwei Experten für zeitgenössische europäische Studien aus Deutschland und Frankreich zusammengestellt.

Historical archives of the EU: <http://www.arc.iue.it/eharen/Welco-en.html>

History of European Integration:

<http://www.let.leidenuniv.nl/history/rtg/res1/index.htm>

Europe in Motion: <http://berlin1989.com>

Einige nützliche Webseiten von Fernsehsendern

BBC online verfügt über eine Unterrichts-Webseite, die der neueren Weltgeschichte gewidmet ist, und an ihr Schulprogramm angeschlossen ist. Der Geschichtskanal hat mehrere Webseiten, von denen jede einzelne mit einer Suchmaschine ausgestattet ist, um Kommentare zu speziellen Fernsehprogrammen zum 20. Jahrhundert zu finden.

BBC Online: <http://www.bbc.co.uk/education/modern>

The History Channel: <http://www.historychannel.com>

History Channel UK: <http://www.historychannel.com>

Einige potenzielle Probleme bei der Nutzung des Internets im Unterricht

Die meisten Inhalte im Internet richten sich nicht speziell an den Inhalten der Curricula aus, wie dies bei anderen Unterrichtsmaterialien der Fall ist. Es gibt jedoch einige Ausnahmen (die bereits erwähnt wurden), aber im Allgemeinen enthält die im...Fragmente oder ...allgemein gesprochen besteht die im Internet dargestellte Geschichte aus Fragmenten oder Überbleibseln der Vergangenheit, die den Verfassern dieser Webseiten interessant oder relevant erschienen, als sie diese einrichteten. Manchmal erscheinen die Entscheidungen, was diese Webseiten enthalten sollen und was nicht, sehr unverständlich.

Das wahrscheinlich größte Problem oder Hindernis bei der Nutzung des Internets im Unterricht ist die Zeit. Die Lehrer benötigen Zeit, um sich mit den Suchmaschinen vertraut zu machen, nach potenziellen Webseiten zu suchen und diese zu bewerten, die relevanten Informationen und Daten herunterzuladen und sie anschließend so aufzubereiten, dass sie im Unterricht verwendet werden können. Der Umfang, in dem sie neue Technologien im Unterricht einsetzen, kann erheblich davon abhängen, wie viel Zeit die Stundenpläne für Geschichte vorsehen und wie umfangreich der Geschichtslehrplan ist.

Viele Schüler sind mit dem Internet und mit E-Mails vertrauter als ihre Lehrer, aber sie sind vielleicht nicht daran gewöhnt, diese für systematische historische Recherchen einzusetzen. Es wird erneut darauf hingewiesen, dass die Schüler eine gewisse Zeit brauchen, um sich eine effiziente Suchstrategie und die erforderlichen Fähigkeiten im Hinblick auf Nachforschungen anzueignen. Es gibt einen großen Spielraum für unabhängiges Lernen und Projektarbeiten und Möglichkeiten für die Schüler, weiterführende Arbeiten zu Themen von besonderem Interesse durchzuführen, aber auch hier hängt viel vom Aufbau des Curriculums und der Geschichtslehrpläne ab. Dasselbe kann aber auch vom Lehren und Lernen der Geschichte gesagt werden, bei dem kein Computer zur Verfügung steht.

Die Suche nach nützlichem Material im Internet ist nur so effizient wie die für die Erstellung der Indizes verwendeten Systeme der Suchmaschinen, die man benutzt. Keine der Suchmaschinen verfügt über eine Liste an Suchbegriffen, die das gesamte Internet abdeckt, und jede Suchmaschine verwendet unterschiedliche Suchtechniken und Methoden für den Aufbau eines Indexes. Einige nehmen nur die Titel von Homepages in ihren Index auf,

andere Titel, Untertitel und Hypertext Links, und wieder andere den Inhalt vollständiger Dokumente. **Yahoo** und **Alta Vista** sind wahrscheinlich die am häufigsten verwendeten Suchmaschinen. Streng genommen ist Yahoo eine themenbezogene Suchmaschine, wohingegen Alta Vista auch eine Suche anhand von Schlüsselbegriffen ermöglicht. Laut Magazin *New Scientist* ist Alta Vista nicht nur führend in der Indexierungstechnologie, sondern auch die schnellste Suchmaschine. Alta Vista sucht ständig das Internet ab, prüft gleichzeitig Tausende von Webseiten und jedes Wort einer Seite wird in den Index aufgenommen. Je umfangreicher die zu durchsuchende Datenbank, desto höher ist die Trefferquote und desto mehr irrelevante Informationen ergibt eine Suche.

Die Technologie zur Indexerstellung entwickelt sich beständig weiter. Eine Reihe von Suchmaschinen verwendet heute Boolean operators (Boolesche Operatoren), mit denen der Suchende bestimmte Wörter gezielt suchen und andere vernachlässigen und nach Kombinationen der Schlüsselbegriffe suchen kann, was die Effizienz der Internetrecherche steigert. Die Suchmaschine **Excite** benutzt eine sogenannte **intelligent concept extraction** (intelligente Konzeptextraktion), bei der nach Beziehungen zwischen Wörtern und Konzepten gesucht wird. Gegenwärtig ersetzt jedoch nichts gründliche Überlegungen und Vorbereitungen auf eine Internetrecherche, damit diese so präzise wie möglich durchgeführt werden kann. Eine kürzlich erschienene Broschüre über Internetrecherchen erklärt, "während es an einem verregneten Sonntagnachmittag eine nette Abwechslung ist, im Internet zu surfen (d.h., von einer Seite auf die nächste zu springen), ist dies im Hinblick auf eine gezielte Recherche nur von geringem Wert. Sie müssen lernen, im Internet "zu graben", nicht nur darin zu surfen."

Glossar der wichtigsten Termini

Herunterladen: dies bezeichnet die Übertragung einer Datei (file) im Internet auf den eigenen Computer für eine spätere Verwendung.

E-Mail: elektronische Post, die per Internet mit Hilfe eines Internet-Service-providers (ISP) verschickt wird.

FAQ: diese Abkürzung erscheint auf vielen Webseiten und den Seiten, die von Newsgroups genutzt werden und bedeutet "**frequently asked questions**" (häufig gestellte Fragen). Hier werden Antworten gegeben, die besonders neue Benutzer haben.

FTP: dies steht für **file transfer protocol**, ein Softwareprotokoll, das Sie in die Lage versetzt, Dateien von einem Computer an einen anderen zu übertragen. Die meisten Internetbrowser, wie z. B. Netscape und Internet Explorer, führen dies durch, ohne dass man den Einsatz der FTP-Seite merkt. Einige gute FTPs sind beim Herunterladen von Dateien schneller als die Verwendung eines Internetbrowsers und sind daher sinnvoll, wenn man häufig viele Dateien übertragen muss.

GIF: diese Abkürzung steht für graphic interchange format und ist eines der am häufigsten verwendeten Standardformate für den Austausch von Grafikdateien und kleinen Animationen im Internet. Siehe für Fotos auch **JPEG**.

Homepage: eine homepage kann die Startseite sein, die ein Browser als erstes zeigt, wenn er gestartet wird, oder die erste Seite einer beliebigen Webseite.

Hypertext markup language (HTML): HTML ist die auf dem SGML-System beruhende Dokumentensprache, welche zur Erstellung von Hypertextdokumenten im Internet verwendet wird. Aus diesem Grund haben die meisten Internetseiten die Endungen **.html** oder **.htm**.

Hypertext: ein Formatierungsart für Computertexte, damit das Dokument mit anderen Dokumenten verbunden werden kann. Die Hyperlinks sind in Dokumenten meistens blau hervorgehoben und unterstrichen. Ein einfaches Klicken auf dem Hyperlink mit dem Cursor ruft das entsprechende Dokument auf.

Internet service provider (ISP): ein Unternehmen, bei dem man abonniert, um Zugang zum Internet zu erhalten.

Internet Relay Chat (IRC): Bereitstellung für ein Live-Gesprächssystem, durch das Menschen live im Internet miteinander kommunizieren können. Dies ist

die Internetversion eines Telefongespräches und wird gegenwärtig vor allem für informelle Chats benutzt. Es bietet jedoch Möglichkeiten für den Einsatz im Bildungsbereich in Form des Fernstudiums und ebenso für Projekte, an denen zwei oder mehrere Schulen beteiligt sind, da dann alle Beteiligten gleichzeitig über das Internet miteinander kommunizieren können. Ist eine Live-Kommunikation nicht notwendig, dann reichen auch einfache E-Mails.

Java: die Programmiersprache, die für die Schaffung interaktiver multi-medialer Effekte im Internet eingesetzt werden kann.

JPEG: diese Abkürzung steht für joint photographic experts group und ist eine Formatierungs- und Komprimierungsart für Fotografien, damit man sie im Internet darstellen kann.

Link: eine Verbindung zwischen einem Internetdokument und einem anderen Dokument oder einer Internetseite mit einer anderen.

Newsgroup: Diskussionsforen, in denen Menschen Themen diskutieren können, die sie interessieren.

Offline-Surfen: Das Herunterladen von Dokumenten aus dem Internet, damit man sie offline lesen kann. Der Hauptzweck ist die Reduzierung der Internetverbindungskosten. Aber der Lehrer kann dies auch als nützliche Maßnahme einsetzen, um sicherzustellen, dass das von den Schülern gelesene Material angemessen, relevant, authentisch und zuverlässig ist.

Suchmaschine: ein Programm, das dem Internetbenutzer erlaubt, anhand von Suchbegriffen nach Seiten im Internet zu suchen.

SMTP: steht für **simple mail transfer protocol**. Die gemeinsame Computersprache, die für das Versenden einer E-Mail von einem Computer zum nächsten verwendet wird.

Surfen: das Aufrufen einer Reihe von Internetseiten, um Informationen von Interesse zu finden.

Heraufladen: das Gegenteil von herunterladen. Gemeint ist die Übertragung von Dateien von dem eigenen Computer an einen anderen.

Universal resource locator (URL): eine Adresse, die vom Provider an eine besondere Art Internetseite vergeben wird, sei es einer Firma, Universität, Regierungsstelle, Freiwilligenorganisation, etc. (z. B. **.org**, **.com**, **.ac**, **.edu**).

Internetseite: ein Dokument, in der Regel im Format HTML, das Text und manchmal Fotos, Bilder, Animationen, Tonaufnahmen und/oder Videoaufnahmen enthält.

Website: eine Sammlung von Seiten, die von Einzelpersonen, Institutionen oder Unternehmen ins Internet gestellt werden.

KAPITEL 13

LEHR- UND LERNANSÄTZE

Es erscheint vielleicht ungewöhnlich, ein besonderes Kapitel mit der Überschrift „Lehr- und Lernansätze“ einzufügen, wenn sich schon große Abschnitte dieses Handbuchs mit der Untersuchung einer Vielfalt von Lehr- und Lernmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht befassen, so z. B.:

- dem beweisgestützten Unterricht;
- dem recheurcegestützten Lernen;
- der Vermittlung von Multiperspektivität;
- dem Lehren kontroverser und sensibler Themen;
- der Unterstützung der Schüler der Geschichte bei der Nutzung zeitgeschichtlicher Quellen, wie z. B. das Internet und das Fernsehen.

Den Erörterungen in diesem Buch lagen jedoch stets zwei Schlüsselfragen zugrunde: auf welche Weise können Lehrer und Schüler die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts behandeln und warum? Und über welches historische Wissen und Verständnis sollen die Schüler nach Beendigung der offiziellen Ausbildung noch verfügen?

Die Versuche, diese beiden Fragen zu beantworten, haben dazu geführt, dass der Schwerpunkt auf der Entwicklung eines Überblicks über das Jahrhundert lag, der teils chronologisch, teils thematisch aufgebaut sein sollte: ein Gespür für die wichtigsten Trends und immer wiederkehrenden Muster, Interesse und Verständnis dafür, wie Ereignisse und Entwicklungen der Gegenwart in der Vergangenheit verwurzelt sind, ein gewisses Verständnis für die Kräfte, die dieses Jahrhundert geprägt haben, ein konzeptioneller Rahmen und übertragbare analytische und interpretatorische Fähigkeiten sowie eine Denkweise, die ihnen hilft, diesen Überblick zu entwickeln und diesen Überblick für das Verständnis für die Welt im 21. Jahrhundert zu nutzen.

In West- und Nordeuropa sind vielen Geschichtslehrern und denjenigen, die für die Ausbildung der nächsten Generation von Geschichtslehrern verantwortlich sind, die Fragen vertraut, die im Mittelpunkt der Debatte zwischen den Befürworter der sogenannten „neuen Geschichte“, mit ihrer Betonung

der Fähigkeiten und Denkweisen, und den Traditionalisten stehen, die in ihrem Unterricht eine stärkere Betonung auf die Erzählung und den Erwerb von Faktenwissen legen. Diese Debatte ist über einen derart langen Zeitraum geführt worden, dass die „neue“ Geschichte bereits „Vergangenheit“ ist. In unseren Staaten ist die Unterstützung der Schüler beim Erwerb eines analytischen Rahmens und der Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten in großem Umfang anerkannt, und die Frage konzentriert sich mehr darauf, wie man ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Unterrichtsinhalten und Entwicklung von Fähigkeiten herstellen kann.

In Teilen Südeuropas und besonders in vielen ehemaligen kommunistischen Staaten Mittel- und Osteuropas hat die Notwendigkeit einer Reform der Geschichtscurricula und der Lehrerausbildung zu einer Neubelebung dieser Debatte und neuen Handlungsbedarf geschaffen. In vielen Fällen hat dies Anfang der 90er Jahre zur Entwicklung von neuen, überarbeiteten Geschichtscurricula geführt, die häufig von Wissenschaftlern erstellt wurden, die über keine Erfahrung hinsichtlich des Lehrens von Geschichte bei Schülern verfügten. Diese Curricula waren inhaltsreich, enthielten aber nur wenige Hinweise auf pädagogische Reformen). Man ging davon aus, dass die erforderlichen Kenntnisse didaktisch durch den Lehrer und über die neue Generation von Schulbüchern vermittelt würden, die ebenfalls von Wissenschaftlern geschrieben worden waren.

Zur gleichen Zeit entstand in den meisten dieser Staaten eine Avantgarde an Geschichtslehrern und Ausbildern, die sich für neue Ansätze zum Geschichtsunterricht interessierten und eine stärkere Betonung auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Denkweisen legten. 1995 initiierte der Europarat eine Reihe nationaler, regionaler und multilateraler Seminare und Konferenzen in den GUS-Staaten (Gemeinschaft Unabhängiger Staaten), die Verwaltungspersonal, Curriculumplanern, Lehrerausbildern und Geschichtslehrern Gelegenheit geben sollten, mit Beratern aus anderen Staaten zusammenzutreffen, um die geplanten Reformen zu erörtern und nach Wegen zur Umsetzung weit greifender Curriculumänderungen zu suchen

Bei fast allen nachfolgenden Seminaren drückten die teilnehmenden Lehrer und Ausbilder ihre Sorge über die Geschichtscurricula und Schulbücher aus, die ihrer Ansicht nach inhaltlich überladen sind und ihnen nur wenig Gestaltungsspielraum für die Entwicklung der analytischen und interpretatorischen Fähigkeiten oder für die Berücksichtigung einer längeren Zeitspanne oder für die Einführung einer vergleichenden Perspektive in ihren Unterricht ließen¹. Sie stellten fest, dass eine neue Vorgehensweise Zeit und grundlegende

1. Siehe Robert Stradling, The Secretary General's New Initiative: the reform of history teaching and the preparation of new history textbooks, Europarat, Strassburg, 1999.

Veränderungen in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrern erfordern würde, die weit reichende Auswirkungen auf das Rollenverständnis der Lehrer und darauf haben würden, wie sie ihren Unterricht bewerten und einschätzen, und das beurteilen würden, was ihre Schüler lernen.

Ich möchte diesen zweiten Teil des Handbuchs mit einer detaillierten Untersuchung einiger dieser Auswirkungen abschließen. Diesem Vorhaben sind natürlich Grenzen gesetzt, wenn man den Geschichtsunterricht und die Ausbildung der Lehrer in ganz Europa betrachtet. Das Angebot an Lehrerbildung unterscheidet sich erheblich sowohl im Inhalt als auch in der Form. An einem Ende dieses Spektrums befindet sich das angelsächsische Modell der Postgraduierten-Lehrerausbildung für Hochschulabsolventen des Faches Geschichte, bei dem die Betonung vorwiegend auf der Pädagogik des Geschichtsunterrichtes liegt. Am anderen Ende des Spektrums ist ein Ansatz zu finden, der fast ausschließlich die wissenschaftliche Bildung des Faches betont und bei dem pädagogische Trends sehr allgemein und nicht fachbezogen behandelt werden. Dort, wo in den letzten Jahren ein einschneidender Wandel in dem Gleichgewicht zwischen wissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung sowohl in der Lehrerbildung als auch in der -fortbildung stattgefunden hat, ist deutlich zu erkennen, dass eine nicht unerhebliche Zahl von Ausbildern und bereits im Beruf stehenden Lehrern es schwierig findet, seit langem erprobte Praktiken sowie auch die Erwartungen ihrer Schüler zu verändern.

Trotz dieser unterschiedlichen Praktiken, verschiedenen Entwicklungsstufen und Kontexte, in denen eine Veränderung umgesetzt wird, ist es meines Erachtens immer noch möglich, ein oder zwei allgemeine Feststellungen zur Rolle des Geschichtslehrers und der Prozesse zur Leistungsbewertung der Schüler zu machen.

Die Rolle des Geschichtslehrers

Hoffentlich ist es uns gelungen, in Teil zwei zu zeigen, dass Geschichtslehrer Schülern in der Altersgruppe von 14 bis 18 Möglichkeiten zum Erlernen bestimmter historischer Fähigkeiten und Denkweisen vermitteln können, indem sie einzeln oder in der Gruppe ein breites Spektrum von Analyse- und Interpretationsübungen durchführen, bei denen sie mit unterschiedlichen Quellen und Beweisen arbeiten müssen. Es wird häufig angenommen, dass der Lehrer dafür ein Unterrichtsvermittler sein sollte, jemand, der fähig ist, Möglichkeiten für Schüler zu entwickeln, durch Handeln, Nachfragen und aktiven Umgang mit dem Rohmaterial der Geschichte und durch Diskussionen zu lernen. So hat z. B. Joaquim Prats i Cuevas erklärt, dass ein Unterrichtsverfahren für die europäische Geschichte, das versucht, die

Vermittlung von Inhalten mit der Vermittlung von fachbezogenen Fähigkeiten zu verbinden,

...dort nicht durchführbar [ist], wo der Lernprozess totale Passivität seitens der Schüler verlangt und sich die Rolle der Schüler auf die Entgegennahme von Bruchstücken bereits bewerteter, bearbeiteter und vorgefertigter Kenntnisse beschränkt. Die Unterrichtsform, die wir vorschlagen, ohne die Möglichkeit anderer ebenso effizienter Verfahren abzulehnen, ist ein entdeckendes Lernen, bei dem die Schüler Informationsquellen nutzen und bei dem Schüler an der Suche nach Informationsquellen beteiligt werden, und sie so unter Mithilfe und nach Anleitung des Lehrers ihre eigenen geschichtlichen Kenntnisse und Konzepte zusammenstellen. In Übereinstimmung mit diesem Ansatz betrachten wir den Schüler als den Hauptakteur im Bildungsprozess und nicht als einen reinen Empfänger von Anweisungen. Die Rolle des Lehrers besteht vorwiegend aus der Lenkung, Koordinierung und dem Initiieren des Lernprozesses.¹

Die pädagogische Philosophie, die diesem Handbuch zugrunde liegt, stimmt weitestgehend überein mit dem von Prats i Cuevas eingenommenen Standpunkt. Ich würde diesen allerdings gern in vier Punkten ergänzen.

Erstens benötigen Schüler, die bisher anhand eines traditionelleren, lehrerorientierten pädagogischen Modells unterrichtet wurden, eine Anpassungsphase. Sie brauchen Zeit und einen strukturierten Lernprozess, damit sie die Fähigkeiten, Haltungen und Erwartungen entwickeln können, die zentraler Bestandteil des alternativen Modells sind. Dies trifft insbesondere in den Situationen zu, in denen es nur wenige Möglichkeiten gibt, dieses Lernen durchzusetzen, da andere Fächer weiterhin nach dem alten Modell unterrichtet werden. Unter diesen Umständen müssen innovative Lehransätze schrittweise umgesetzt werden.

Zweitens hängt das Ausmaß, in dem ein Lehrer innovativ sein kann, in gewisser Weise von dem Umfeld den Bedingungen ab, in dem der Lehrer arbeiten muss: dem offiziellen Lehrplan oder den Rahmencurricula, davon inwieweit Unterrichtsinhalt und –methoden durch die Anforderungen externer Bewertungen und Prüfungen bestimmt werden, die Größe und das Leistungsspektrum der Klasse, die Verfügbarkeit geeigneter Ressourcen. Ein auf Nachforschung gestützter Ansatz erfordert z. B. ein ausreichendes Angebot an Materialien, einschließlich Auszügen aus Primär- und Sekundärquellen, Referenzmaterial, dem Zugang zu Kopiergeräten und neuen Technologien sowie einen Klassenraum, der so gestaltet ist, dass er sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeit und –projekte gestattet. In einigen Schulen in Teilen Osteuropas besteht die einzige Ressource, außer dem Lehrer, aus einem begrenzten

1. Joaquim Prats i Cuevas, "Selection of syllabus contents in the learning of history (Auswahl von Lehrplaninhalten für das Lernen der Geschichte)" in *History and interpretations (Geschichte und ihre Interpretationen)*, ed. S. Jeleff, Council of Europe Publishing, Strassburg, 1997, S. 60.

Angebot veralteter Schulbücher, die jeweils von zwei bis drei Schülern gemeinsam genutzt werden müssen. Selbst in dieser Situation ist der erfinderrische und innovative Lehrer in der Lage, Materialien und Lernaktivitäten zu entwickeln, die einen fähigkeitsgestützten Ansatz fördern, aber diese Lehrer müssen unter Bedingungen arbeiten, die von den meisten Geschichtslehrern in Westeuropa als inakzeptabel, wenn nicht unmöglich angesehen würden.

Drittens darf man auch die Persönlichkeit, die individuellen Fähigkeiten und Qualitäten des Lehrers nicht außer Acht lassen. Einige Geschichtslehrer haben eine Gabe für Erzählungen, die das Interesse der Schüler weckt und sie dazu motiviert, mehr zu lernen. Einige Lehrer haben ihre Fragen-und-Antworten-Techniken, ihre Schulaufgaben und Arbeitsblätter so verfeinert, dass ihr eigentlich lehrerzentrierter Ansatz immer noch sicherstellt, dass die Schüler keine passive Rolle beim Lernen einnehmen. Im Vergleich dazu können manche Lehrer sämtliche pädagogischen Innovationen einsetzen, ohne dass ihre Schüler zu aktiveren, kritischeren oder nachforschenden Lernenden werden. Es gibt keine Vorlage für guten Unterricht, der, wenn man ihn sklavisch genau umsetzten würde, immer zu den richtigen Ergebnissen führen würde. Letztendlich stellt sich für die meisten Lehrer die Frage, wie sie ein effizientes und angemessenes Gleichgewicht zwischen lehrerorientiertem und schülerorientiertem Lernen erreichen.

Viertens müssen in gewissem Umfang Entscheidungen über Lehr- und Lernansätze (und die Bewertungstechniken und -strategien) den Zweck widerspiegeln, für den sie eingesetzt werden. Dieser Punkt wird weiter unten ausgeführt.

Klassenunterricht

Einige Befürworter des fähigkeits- und rechnergestützten Ansatzes für den Geschichtsunterricht in Schulen setzen den Klassenunterricht mit reiner Unterweisung oder „Frontalunterricht“ gleich, bei dem der Lehrer vor der Klasse steht und anhand von Vorträgen und in Verbindung mit Fragen und Antworten Kenntnisse vermittelt, die darauf ausgerichtet sind, bereits vorgefertigte Antworten herauszulocken, und bei dem er Anweisungen erteilt, die sich auf spezifische Aufgaben beziehen, wie z. B. Lesen oder Klassenaufgaben. Wie alle Stereotypen enthält auch dieses vielleicht einen wahren Kern, gleichzeitig ist es aber auch eine Karikatur. Zum Klassenunterricht gehört sicherlich auch der Vortrag durch den Lehrer und begrenzte Fragen aber er umfasst auch:

- Diskussionen mit der ganzen Klasse;
- Rollenspiele und Simulationen;
- Audiovisuelle Hilfsmittel und den Einsatz von Fernsehdokumentarserien im Unterricht;

- Schüler, die im Computerraum der Schule oder im Multimediazentrum an derselben Aufgabe oder Aktivität arbeiten;
- Eine ganze Klasse, die denselben Abschnitt eines Schulbuchs, einer Ressource oder Arbeitsblattes erarbeitet;
- Besuche von Museen und historischen Stätten.

Die wichtigsten pädagogischen Fragen im Hinblick auf den Klassenunterricht für den Geschichtsunterricht beziehen sich auf die Frage, wann und warum er eingesetzt wird. Selbst wenn Lehrer ihren Unterricht so gestalten, dass er Gruppenaktivitäten und selbständiges Lernen vorsieht, gibt es immer noch Schlüsselmomente im Lernprozess, an denen der Klassenunterricht in Form von Vorträgen, Fragen und Antworten sowie Anweisungen sinnvoll sein kann. Nachstehend werden einige Beispiele vorgestellt.

Einführung neuer Themen, Themenbereiche oder Zeitabschnitte, oder Überprüfung einer soeben von der Klasse fertig gestellten Arbeit. Wenn man jedoch mit einem neuen Thema, einem neuen Zeitabschnitt oder Themenbereich beginnen möchte, wird möglicherweise die Erstellung eines Lernplans erforderlich sein, der darlegt, was behandelt wird, wie der Inhalt strukturiert ist, wie er zu früheren Lerneinheiten passt, die angestrebten Lernergebnisse, die relevanten Abschnitte im Schulbuch und andere Unterrichtsressourcen sowie einige Schlüsselfragen in bezug auf das Thema oder den Themenbereich.

Verbindung zu vorherigen Lerneinheiten. Die Ergebnisse der Lernforschung legen nahe, dass ein effizientes Lehren und Lernen sich auf das zuvor von den Schülern Gelernte bezieht und darauf aufbaut. Die Verbindungen und Zusammenhänge müssen herausgestellt werden werden.

Vergleichen. In Kapitel 2 wurde festgestellt, dass Lehrer gegebenenfalls nur begrenzte Möglichkeiten haben, um eine umfassende europäische oder vergleichende Dimension in ihren Geschichtsunterricht aufzunehmen, entweder weil die Lehrpläne bereits inhaltlich überfüllt sind oder weil der Lehrer keinen Zugang zu guten vergleichenden Ressourcen zur jüngsten europäischen Geschichte hat. Unter diesen Umständen stellt der Lehrer (oder das Schulbuch oder der Fernsehdokumentarfilm) die Hauptquelle für vergleichende und vielfältige Perspektiven zu einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Entwicklung dar. Wo der Lehrer (oder das Schulbuch) die wichtigste historische Ressource ist, muss besonders darauf geachtet werden, wie man am besten die vergleichenden Perspektiven vermitteln kann und wie man Gelegenheiten für die Schüler schafft, diese neuen Informationen zu erörtern und zu analysieren um sie dann in ihre eigenen Denkvorgänge einzufügen.

„Erzählen einer Geschichte“ oder Nacherzählen einer . Abfolge von Ereignissen. Ein gut ausgeführter Überblick über die Ereignisse lässt Geschichte zu neuem Leben erwachen, spricht Schüler aller Altersklassen und Fähigkeiten an und fördert gutes Zuhören. Schlecht ausgeführt kann es kontraproduktiv sein. Die Erzählung durch den Lehrer, das Schulbuch oder den Fernsehsprecher ist nicht notwendigerweise eine Alternative zu einem auf Nachforschungen basierenden Ansatz. Er kann diesen ergänzen, besonders dann, wenn der Lehrer die Schüler auffordert, in Frage zu stellen, ob seine oder ihre Version die einzige oder sogar die am wenigsten voreingenommene ist.

Anregung des historischen Vorstellungsvermögens. Dies ist eindeutig mit der Erzählung verbunden, hängt aber mehr von der Fähigkeit des Lehrers ab, unmittelbar ein Gespür für die Zeit, die Denkweise der Menschen von damals und darüber, was ihre Wahrnehmung der Ereignisse beeinflusst hat, wiederherzustellen oder andere Ressourcen wirkungsvoll einzusetzen.

Vorstellen eines Modellansatzes. Dies ist bei Lehrern anderer Fächer eine normale Vorgehensweise. Lehrer der Naturwissenschaften führen Experimente vor und zeigen damit wissenschaftliche Methoden und Denkansätze. Mathematiklehrer machen dasselbe, wenn sie algebraische Formeln benutzen, um eine Aufgabe zu lösen. Lehrer moderner Sprachen unterrichten nicht nur Grammatik und Vokabeln, sondern sie formen auch den Akzent. Dieses „Formen oder Gestalten“ wird vom Geschichtslehrer weniger häufig angewendet. Und doch kann es sehr gewinnbringend sein, nicht nur, um zu zeigen, wie eine historische Nachforschung geplant werden kann oder wie man ein Dokument oder ein Foto interpretiert, sondern auch, um anhand dieser Gelegenheiten den Schülern den Denkprozess des Lehrers zu verdeutlichen. Schließlich ist Geschichte in großem Ausmaße ein Fach, das die Anwendung bestimmter Denkweisen und Fragestellungen hinsichtlich spezifischer historischer Phänomene beinhaltet.

Diskussionen mit der ganzen Klasse. Die Unterrichtsforschung hat gezeigt, dass Lehrer, die vorwiegend Unterricht an ganze Klassen erteilen, häufig genauso viel Zeit für die Durchführung von Diskussionen wie für Gespräche mit den Schülern, für Anweisungen oder gezielte Fragen aufbringen, um zu prüfen, ob die Schüler aufmerksam sind oder ob sie sich an Informationen aus einer vorangegangenen Stunde erinnern. Wenn sie gut durchgeführt werden, können sie die Schüler motivieren, Zusammenhänge herzustellen, Ideen nachzugehen, Kenntnisse auszutauschen und historische Probleme und ungeklärte Fragen anzugehen.

Natürlich stoßen alle Unterrichtsmethoden und –strategien an ihre Grenzen, und ein überlegter, selbstbewertender Ansatz ist ein wichtiges Element einer guten Vorgehensweise. Lehrer, die sich vorwiegend auf Anweisungen und Vorträge stützen, sollten den Einfluss auf das Lernen genau verfolgen und

beurteilen, ob sie sich für bestimmte Unterrichts- und Lernzwecke eignen. Bietet der Vortrag den Schülern etwas, was sie nicht durch das Lesen eines Schulbuchs lernen können? Wird das Schulbuch lediglich gelesen, um die notwendigen Informationen und Verständnis zu erlangen oder lernen die Schüler auch, es kritisch zu lesen? Sind alle Schüler beteiligt, wenn eine Diskussion mit der ganzen Klasse durchgeführt wird, oder gäbe es eine höhere Beteiligung, wenn die Gruppen kleiner wären? Das größte Problem ist wahrscheinlich, dass der Klassenunterricht, besonders beim Frontalunterricht, keinen wirkungsvollen Weg darstellt, um detailliertere Überlegungen zu fördern, die zentraler Bestandteil für die Entwicklung eines historischen Verständnisses ist.

Allgemein gesprochen haben Untersuchungen über die Anwendung von Vortrag und Unterricht für die ganze Klasse ergeben, dass die Konzentration des durchschnittlichen Schülers des Sekundarbereichs nach zehn bis fünfzehn Minuten deutlich abnimmt. Dies würde bedeuten, dass ein Wechsel der Aktivität (selbst wenn er nur vorübergehend ist) nach fünfzehn Minuten sinnvoll ist, um das aktive Lernen zu reaktivieren. Auch kurze Perioden der Konsolidierung nach einem Frontalunterricht können die Aufmerksamkeit verbessern. Die am häufigsten angewendete Technik ist das Arbeitsblatt, auf denen die Schüler, einzeln oder in Gruppen, Fragen zum Inhalt des eben Gelesenen oder Gehörten beantworten. Eine alternative Strategie, die ihnen hilft, über den Inhalt nachzudenken und ihn nicht nur auswendig zu lernen, besteht darin die Schüler aufzufordern, paarweise oder in kleinen Gruppen ihre eigenen Fragen zum Inhalt, zur Klärung oder zur Ermittlung weiterer Informationen, die in Verbindung mit dem Thema von Bedeutung sind, sowie Fragen, mit denen das Verständnis der anderen Gruppen hinsichtlich des Gelesenen oder Gehörten geprüft werden soll, zu entwickeln.

Individuelles Lernen

Der Schwerpunkt im zweiten Teil des Handbuchs lag auf dem pädagogischen Wert von Unterrichts- und Lernaktivitäten, die den Schüler in die Lage versetzen:

- Primär- und Sekundärquellen für Beweise und Informationen zu identifizieren und zu bewerten; einschließlich Dokumente, Augenzeugenberichte, visuelle Quellen und Statistiken;
- Historische Nachforschungen und Erhebungen zu planen und auszuführen und relevante Fragen dazu zu formulieren;
- Beweise zu analysieren und zu interpretieren;
- Das Gelernte in Bezug zu setzen, indem sie es mit ihren Vorkenntnissen verbinden und es mit Informationen vergleichen, die sie aus anderen Quellen bezogen haben;

- Eine Zusammenfassung des Gelernten zu erstellen und es in angemessener Weise zu präsentieren.

Dies sind die Hauptfähigkeiten für den Unterricht im Fach Geschichte. Es handelt sich dabei um übertragbare Fähigkeiten. Sie werden im Rahmen der praktischen Anwendung erlernt und durch ihre Anwendung bei verschiedenen historischen Themen, Fragen und Problemen geübt.

Obwohl Geschichtslehrer diese Fähigkeiten "beeinflussen" können – dies kann wichtig sein, wenn die Schüler neue Anwendungen lernen, wie z. B. die Analyse historischer Fotografien oder die Interpretation von Belegen aus einem Tagebuch oder bei der Planung eines Projektes, das das Sammeln mündlicher Aussagen beinhaltet -, ist es von großer Bedeutung, dass Schüler die Gelegenheit erhalten, dann über selbständiges Arbeiten diese Fähigkeiten und Denkweisen zu entwickeln und anzuwenden, selbst dann, wenn sie alle gleichzeitig am selben Thema, an derselben Aufgabe oder einem Satz strukturierter Aktivitäten arbeiten.

Es gibt einen weiteren Grund, warum Geschichtslehrer an die Bereitstellung von Möglichkeiten zum selbständigen Lernen denken sollten. Die meisten Lehrer würden wahrscheinlich akzeptieren, dass ihre Schüler auf unterschiedliche Weise lernen: einige arbeiten lieber für sich, einige lieber in Gruppen, einige bevorzugen Lernaktivitäten mit offenem Ende, andere strukturierte Aufgabenfolgen. Sie haben alle Lernstile, die sie unterschiedlich mögen, und wenn sie auch angehalten werden sollten, die effizienteste Methode für bestimmte Aufgaben zu nutzen, ist es auch nützlich, auf diese verschiedenen Stile einzugehen und sie miteinander zu verbinden.

Durch den Einsatz strukturierter Angebote zum selbständigen Lernen kann der Schüler nicht nur seinen eigenen bevorzugten Lernstil anwenden, er gibt darüber hinaus dem Lehrer mehr Möglichkeiten, das selbständige Lernen zu erleichtern: durch Einzelgespräche mit Schülern über ihre Arbeit, die Festlegung von individuellen Zielen. Gleichzeitig kann er auf alle Verständigungsschwierigkeiten eingehen, die sich im Hinblick auf einige Aspekte einer bestimmten Lernaktivität ergeben. Es schafft darüber hinaus Gelegenheiten mit den begabtesten begabtesten Schülern oder mit jenen Schülern weiterführende Arbeiten durchzuführen, die ein besonderes Interesse an Geschichte haben und sich nach Beendigung der offiziellen Schulzeit weiter damit befassen wollen

Eine der Hauptschwierigkeiten für diejenigen, die für die Lehreraus- und -fortbildung zuständig sind und die sich bemühen, im Schulunterricht eine Balance zwischen Wissensvermittlung und der Entwicklung von Fähigkeiten herzustellen, liegt darin, die Lehrer und angehenden Lehrer davon zu

überzeugen, dass derartige Differenzierungen integraler Teil des Unterrichts sind und nicht etwas, was dem „echten“ Unterricht im Weg steht.

Selbständiges, aktives, rechnerorientiertes Lernen erfordert jedoch entsprechende Ressourcen. Die Schüler müssen Zugang zu Auszügen aus Primär- und Sekundärquellen haben und diese Auszüge müssen auf ihre Eignung für die anstehende Aufgabe und das Alter und die Fähigkeiten der Schüler geprüft werden. Dies kann sich auf die materielle Ausstattung oder die Gestaltung des Klassenzimmers beziehen; sicherlich ist ein Zugang zu Kopiergeräten und vielleicht zu anderen Spezialausrüstungen notwendig, wie z. B. einen Computer mit Internetzugang.

Es passiert häufig, dass Geschichtsunterricht, der in hohem Maße dieses selbständige Lernen beinhaltet, viel Zeit erfordert. Die Schüler haben zwar die Gelegenheit, sich detailliert mit Themen und Themenbereichen zu befassen, aber Lehrer stellen oftmals fest, dass der Gestaltungsspielraum eingeschränkt ist, da man von ihnen die Erfüllung eines inhaltsreichen, überfüllten Lehrplans verlangt.

Gruppenarbeit

Mit Gruppenarbeit meine ich die Organisation von Unterrichtsaktivitäten, mit denen die Schüler gemeinsam ihren Lernprozess unterstützen, fördern und erweitern können. Der Schwerpunkt liegt auf Mitarbeit und Zusammenarbeit. Dies kann die Planung und die Umsetzung besonderer Nachforschungen sein oder die Diskussion einer bestimmten historischen oder ungelösten Frage die Sammlung von Ideen zu Ursachen und Folgen eines bestimmten Ereignisses oder einer Entwicklung, oder die Planung und Umsetzung eines Rollenspiels oder einer Simulation.

Die kleinen Gruppen können sich alle mit dem selben Thema befassen, in diesem Fall muss es für jede Gruppe die Möglichkeit geben, der gesamten Klasse hierüber zu berichten und ihre Rückschlüsse miteinander zu vergleichen. Demgegenüber kann es beispielweise besser sein, z. B. bei groß angelegten Nachforschungen, jede Gruppe an verschiedenen Aufgaben arbeiten zu lassen, die sich am Ende ergänzen. Dies ermöglicht jeder Gruppe, einige Aspekte eines bestimmten Themas oder Themenbereiches gründlicher zu untersuchen (z. B. analysiert eine Gruppe die Kriegspropaganda, eine andere Gruppe interpretiert Belege über das Leben unter einer Besatzungsmacht, eine dritte betrachtet die Auswirkungen der Technologie auf den Krieg, usw.). Hierbei ist es äußerst wichtig sicherzustellen, dass bei Abschluss dieser Aufgabe alle Schüler immer noch in der Lage sind, einen Überblick zu diesem Thema oder Themenbereich zu entwickeln.

Ebenso wie das selbständige Lernen liegt der wichtigste Beitrag der Gruppenarbeit darin, dass die Schüler aktiv am Lernen beteiligt werden, statt sie zu passiven Empfängern vorgefertigten Wissens zu machen. Für die gemeinsam zu lösenden Aufgaben müssen die Schüler ihre Kenntnisse einsetzen, und nicht nur Wissen aufnehmen, sie müssen ihre Fähigkeiten anwenden und die Perspektiven anderer Schüler berücksichtigen, da alle Ideen der einzelnen Gruppenmitglieder in der Gruppe „ausgetauscht“ werden, sie müssen ihr Vorgehen miteinander besprechen und ihre Rückschlüsse ziehen.

Carmel Gallagher hat die Rolle des Lehrers als Vermittler effizienter Gruppenarbeit im Geschichtsunterricht wie folgt beschrieben und empfiehlt, dass die Lehrer Folgendes bedenken sollten:

- dass die Aufgaben und die organisatorische Struktur der Gruppe maximale Interaktionen ermöglichen ;
- dass geeignetes Motivationsmaterial auf der richtigen Ebene notwendig sein kann, dazu zählen gegebenenfalls Artefaktevisuelle Beweise und schriftliche Dokumente;
- dass eindeutige Anweisungen in der entsprechenden Sprache erteilt werden, damit die Schüler effizient teilnehmen können;
- für Gruppen, die ihre Arbeiten früher als vorgesehen abschließen, zusätzliche Aktivitäten vorgesehen werden sollten

Eine derartige Gruppenarbeit unterliegt ebenso wie das selbständige Lernen einigen potenziellen Beschränkungen. Sie ist zeitaufwendig, die verschiedenen Mitglieder der einzelnen Gruppen lernen nicht unbedingt im gleichen Tempo und die Schüler müssen lernen, zusammen zu arbeiten, falls der Ansatz erfolgreich sein soll.

Zusammenfassung

Die Beziehung zwischen dem, was die Schüler lernen, und den Strategien, die die Geschichtslehrer für die Organisation und die Leitung ihrer Klassen einsetzen, ist keine eindeutig lineare Beziehung. Es wäre absurd anzunehmen, dass die Schüler, nur weil ein Lehrer zufällig an einem Punkt des Unterrichts seinen Unterrichtsstoff vorträgt zu passiven Lernenden "werden" . Ob sie passiv oder aktiv sind hängt teilweise von der Art des Vortrags und den Fähigkeiten und der Persönlichkeit des Lehrers ab. Sie wird ebenfalls davon beeinflusst, was die Schüler vor diesem Vortrag getan haben und was man danach von ihnen verlangt. Schüler sind z. B. eher dann aktive Zuhörer, wenn sie wissen, dass sie in zehn oder fünfzehn Minuten aufgefordert werden, die

1. Carmel Gallagher, "History teaching and the promotion of democratic values and tolerance"
Dok. CC-ED/HIST(96) 1 Europarat

jetzt übermittelten Informationen einzusetzen, um einige spezifische Aufgaben zu lösen. Ebenso hängt die Effizienz des aktiven, recherchégestützten Lernens von seinem Ziel ab, wie es strukturiert ist und der Reaktion, die die Schüler vom Lehrer nach Abschluss einer solchen Aktivität erhalten.

Einige Fragen zur Bewertung

Allgemein gesprochen werden die Ziele und Vorgaben eines bestimmten Geschichtskurses untergraben, wenn sie sich nicht auch in den Bewertungsaufgaben und –übungen der Schüler widerspiegeln. Schüler lernen schnell, diejenigen Lernergebnisse zu schätzen, die offiziell bewertet werden, und jene weniger hoch einzuschätzen, die nicht bewertet werden. Im Grunde bedeutet dies, dass ein Kurs, der auf die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Denkweisen abzielt, eine Reihe von Bewertungsaktivitäten erfordert, bei denen die Schüler diese Fähigkeiten auf Quellenmaterial anwenden müssen. Eine Bewertung, die nur auf der Grundlage von Hausaufgaben erfolgt, bei denen die Schüler Faktenwissen erinnern und die Interpretation der Fakten des Schulbuchs oder des Lehrers wiedergeben müssen, wird sich als kontraproduktiv erweisen. Dieser Einwand trifft auch dann zu, wenn vom Schüler mehr als nur das Erinnern von Fakten verlangt wird. Erfolgt ein Großteil des Geschichtsunterrichtes in Form von aktivem Lernen, dann muss die Bewertung sich an den Prozessen orientieren, die im Rahmen dieser Aktivitäten stattfinden. Mit anderen Worten, falls die Schüler Auszüge aus Dokumenten analysieren und interpretieren sollen, dann sollten auch ihre Fähigkeit dazu direkt beurteilt werden – und nicht indirekt über die Bewertung der Qualität einer schriftlichen Arbeit zu dem Thema erfolgen, das sich auf diese Dokumente bezieht.

Dies führt uns zum zweiten Punkt, nämlich dass für die Gestaltung von Bewertungen ihre Eignung für den jeweiligen Zweck ein wichtiges Kriterium ist, so z. B.:

- Anhand von Aufsätzen/Abhandlungen und andere offenen gut strukturierten Aufgaben können die Fähigkeiten des Schülers geprüft werden, einen Überblick zu einem Thema oder einer Periode zu erstellen und relevante Beweise zu nutzen, um ein in sich stimmiges Argument und eine Erzählung zu entwickeln;
- Mit der Bereitstellung eines einzelnen Lernanreizes für die Schüler, z. B. einen Auszug aus einem offiziellen Dokument, einem Tagebuch, einem Nachrichtenartikel oder Geschichtsbuch, eine Fotografie, Karikatur oder ein Brief, können ihre analytischen und interpretatorischen Fähigkeiten sowie ihre Fähigkeiten geprüft werden, sich durch ihr Vorstellungsvermögen in die Vergangenheit zu versetzen;

- Durch die Bereitstellung von motivierendem Materialien für die Schüler, die sich auf dasselbe Thema beziehen kann geprüft werden, ob sie fähig sind zu unterscheiden, was relevant ist, Informationen anhand anderer Informationen prüfen, diese Information mit dem zuvor Gelernten in Bezug setzen und verschiedene Perspektiven desselben Ereignisses zu ermitteln.
- Man kann die Schüler bitten, sich in die Rolle eines „Geschichtsdetektives“ zu versetzen, indem sie Beweise aus einer Vielzahl von Quellen verwenden, um nach Hinweisen auf die Motive der Beteiligten zu suchen, und abschließend in anderen Quellen nach Beweisen zu suchen, die diese untermauern;
- Man kann die Schüler bitten, sorgfältig einen Auszug aus einer Quelle zu untersuchen und dann eine Reihe von Fragen aufzulisten, die sie dann beantworten müssen, um entscheiden zu können, wie zuverlässig die Quelle war;
- Durch die Bereitstellung „blinder“ Anreize für Schüler, d.h., Auszüge aus Quellen, die sie bisher nicht kannten (oder sogar zu einem Thema, bei dem sie Quellen solcher Art nicht benutzt haben), kann geprüft werden, ob sie in der Lage sind ihre analytischen und interpretatorischen auf ein Thema zu übertragen, das sie bisher nicht behandelt haben.

Da wir hier und im gesamten Handbuch hervorgehoben haben, wie wichtig es ist, dass sich die Schüler historische Fähigkeiten und entsprechende Denkweisen aneignen und historisches Wissen erwerben, muss hier auch berücksichtigt werden, dass Leistung aufgrund von Fähigkeiten auch Überlegungen zu diesen Leistungen und die Fähigkeit erfordert, die eigenen Fähigkeiten an verschiedene Umstände und Aufgaben anzupassen. Aber Überlegungen und Anpassungsfähigkeit hängen davon ab, ob der Lernende in der Lage ist, ihre/seine eigenen Fähigkeiten zu beurteilen.

Deshalb müssen nach Abschluss eines Themas oder eines Projektes die Schüler unbedingt Folgendes gefragt werden: Was haben sie daraus gelernt? Was fanden sie schwierig? Was möchten sie noch erfahren oder wollen sie noch geklärt wissen? Was haben sie gut gemacht, was nicht so gut? Wie lässt sich das Gelernte mit dem zuvor Gelernten verbinden? Wie interessant war es? Lehrer, die bisher nur selten die Selbstbeurteilung durch die Schüler eingesetzt haben, glauben häufig, dass diese Methode sei nicht sehr zuverlässig sei und dass die Schüler ihre Leistung überbewerten würden. Tatsächlich zeigen die zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse, dass Schüler oftmals sich selbst und ihre eigenen Leistungen schärfer kritisieren als Lehrer.

Ich denke, es gibt drei Schlüsselpunkte zur Selbstbeurteilung, die man berücksichtigen sollten, wenn man entscheidet, wann, wann und ob man sie

einsetzt. Erstens funktioniert sie dann am besten, wenn Sie als Lehrer sicherstellen, dass sich die Schüler der Lernziele des Kurses als Ganzes, des spezifischen Themas und der Aufgabe, an der sie arbeiten, bewusst sind. Zweitens ist die Selbstbeurteilung sowohl eine Einstellungssache als auch eine erlernte Fähigkeit. Sie verlangt die Bereitschaft, sowohl die Annahmen zur eigenen Person als auch zu anderen Personen zu hinterfragen und zu testen. Wie alle Fähigkeiten muss auch sie geübt werden. Schließlich bietet die Selbstbeurteilung dem Lehrer eine sehr nützliche Rückkoppelung zur Bewertung der Ziele, Inhalte und des Unterrichtsansatzes für einen Kurs, einer Unterrichtseinheit oder einer Schulstunde.

DRITTER TEIL:

QUELLEN UND RESSOURCEN

KAPITEL 14

EINFÜHRUNG

Der dritte Teil befasst sich mit der Nutzung der verschiedenartigen Quellen für den Unterricht der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts für Schüler des Sekundarbereichs.

Wie das Sprichwort sagt: „Der Historiker ist nur so gut wie seine Quellen.“ Für die Untersuchung der Geschichte des 20. Jahrhunderts steht uns unbestritten ein größeres Spektrum an Quellen und umfangreichere öffentlich zugängliche Quellen zur Verfügung als je zuvor. Die Menge des veröffentlichten Materials, das aus offiziellen Quellen stammt, ist umfangreicher als vor 25 Jahren und wir haben Zugang zu audiovisuellen Aufnahmen, Zeitungen, Dokumentationen, privaten Aufzeichnungen von Schlüsselfiguren dieses Jahrhunderts, den Tagebüchern und Memoiren von Menschen, die die Ereignisse erlebten und dank der Verbesserungen im Gesundheitswesen gibt es immer noch viele ältere Personen, die von Historikern für mündlich überlieferte Geschichte (oder Schülern der Geschichte) befragt werden können, selbst zu Ereignissen vom Anfang dieses Jahrhunderts.

Heutzutage steht sehr viel mehr Material in den Archiven und in den öffentlichen Aufzeichnungen zur Verfügung, und wenn diese der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, ist es in der Regel der Fall, dass die Zeitungen und Nachrichtenmedien die wichtigsten Themen für eine umfassendere Verbreitung zusammenfassen. Zunehmend vermittelt dieses Material Einblicke nicht nur in die Denkstrukturen und die Politik der damaligen Regierenden, sondern es informiert auch darüber, was sie als erhaltenswert ansahen, da heutzutage die Regierungen derartige Mengen Papier produzieren, dass sie nur eine Auswahl davon in die offiziellen Archive aufnehmen können. In dieser Hinsicht gab es nicht nur unter Historikern, sondern auch bei der Öffentlichkeit ein starkes Interesse an den Inhalten öffentlicher Akten, die von den Regierungsstellen ehemaliger kommunistischer Staaten unter Verschluss gehalten wurden.

Die Kapitel 15-17 enthalten eine Anzahl kurzer Evaluierungsanleitungen über den pädagogischen Wert und die Schwierigkeiten, die mit der Nutzung dieser Quellen im Geschichtsunterricht einhergehen, und die dann auftreten,

wenn der Schüler angehalten wird, unter Nutzung dieser Quellen eigene Nachforschungen anzustellen.

Mündlichüberlieferte Geschichte

Einer der wichtigsten Verdienste der mündlichen Überlieferung besteht darin, dass sie dazu beigetragen hat, unsere neuere Sozialgeschichte zu rekonstruieren, insbesondere die Geschichte der Gruppen und Völker, die durch den Staat, die Gesellschaft oder Historiker marginalisiert wurden. Die Geschichte der Frauen bezieht sich zu großen Teilen auf mündliche Quellen, häufig weil es relativ wenig offizielle Informationen über Frauen gibt, wenn sie nicht offiziell als „Ernährer“ oder „Familienoberhäupter“ bezeichnet wurden. Mündliche Überlieferungen haben sich auch als ein besonders nützliches Mittel erwiesen, um den sozialen Wandel zwischen den Generationen zu untersuchen, z.B. wenn man sich die verschiedenen Erfahrungen zu den Bereichen Kindheit, soziale Klasse, Verbrechen, Bildung, Arbeit und soziale Mobilität der einzelnen Generationen betrachtet. Dieses Kapitel untersucht auch einige der Probleme, die auftreten, wenn man Schülern dabei helfen will, ihre eigenen mündlichen Beweise zu sammeln und die methodologischen Probleme bei ihrer Einschätzung.

Verwendung zeitgenössischer schriftlicher Quellen

Das schriftliche Dokument ist für den Historiker nach wie vor die Hauptbeweisquelle. Ohne die Dokumentationen der an einem historischen Geschehen beteiligten Akteure wären wir nicht in der Lage, ihre Gefühle, ihre Motive und Intentionen zu verstehen. Dies trifft auf Durchschnittsbürger ebenso zu wie auf politische Führer, Generäle und deren Berater. Gleichzeitig besteht ein bedeutender Unterschied zwischen privaten Tagebüchern und anderen Dokumenten, bei denen der Verfasser nicht davon ausging, dass andere Personen sie je lesen würden, und den Dokumenten, die für offizielle Zwecke verfasst wurden. Die Aufgabe des Historikers (oder des Schülers, der sich als Historiker betätigt) ist die : das Dokument zu untersuchen und es in seinen historischen Kontext zu setzen, d.h., herauszufinden, warum es verfasst wurde, welchem Zweck es diente, wer Zugang dazu hatte, usw. Dann muss es analysiert und interpretiert werden: was sagt es aus, welche Botschaften werden vermittelt, was wurde ausgelassen. Anschließend muss der Historiker eine Gegenprüfung vornehmen: Wird das Dokument durch andere Quellen bestätigt oder widerlegt?

Schüler müssen diesen Prozess verstehen und dies lernen sie wahrscheinlich am besten, wenn sie ihn selbst ausführen. Dieses Kapitel enthält einige Beispiele für diese Art aktiven Lernens.

Fernsehen als Quelle

Fernseharchive enthalten ein reiches Angebot potenzieller Informationen zur Untersuchung der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts, insbesondere seit 1945. Darüber hinaus haben die großen Fernsehsender in Europa die Jahrtausendwende durch viele Programme und retrospektive Serien gefeiert, die das gesamte Jahrhundert und die wichtigsten Ereignisse und Entwicklungen behandelten, die das Jahrhundert geprägt haben. Zusätzlich zum Archivmaterial aus Nachrichtensendungen, den Programmen zur gegenwärtigen Politik und Dokumentarserien ist das Fernsehen auch eine Quelle für Belege über die öffentliche Meinung und darüber wie eine Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit sich selbst und ihre eigene Situation definiert hat. Gleichzeitig wird der Beweis, so wie jede andere Quelle, für andere Zwecke als der Erklärung der Geschichte ausgewählt, und die Prozesse wie dies geschieht, sollten vom Schüler verstanden werden, wenn er das Fernsehen als Beweisquelle für dieses Jahrhundert verwenden will. Dieses Kapitel enthält Beispiele dafür wie archiviertes Nachrichtenmaterial der Fernsehstationen im Geschichtsunterricht verwendet werden kann, und zeigt die Stärken und Grenzen für den Einsatz von Fernsehdokumentarserien wie z. B. *The world at war* (Die Welt im Krieg) oder *The people's century* (Das Jahrhundert der Menschen) – zwei Serien, die in einer Reihe von europäischen Staaten ausgestrahlt und von Geschichtslehrern eingesetzt wurden.

Der dritte Teil schließt mit zwei kurzen Anleitungen zur Evaluierung des Nutzens von Geschichtsschulbüchern und neuen Technologien ab. Für jeden Einzelfall untersucht die Evaluierungsanleitung, was im Hinblick auf Inhalt, Bildungswert, Pädagogik und Bedienerfreundlichkeit beachtet werden muss.

1. Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, édition de 1967.
2. Leopold von Ranke (1795-1886).

KAPITEL 15

MÜNDLICHE ÜBERLIEFERUNG (ORALE TRADIERUNG)

Hintergrund

Bis weit ins 19. Jahrhundert hinein waren mündliche Überlieferungen ein weit verbreitetes Mittel zum Sammeln von Wissen und Beweisen. Der französische Historiker Michelet nannte sie z. B. „lebende Dokumente“, die er als Quelle für seine Geschichte der Französischen Revolution benutzte¹ und erklärte, diese Vorgehensweise sei notwendig, um die offiziellen Quellen zu ergänzen. Ende des 19. Jahrhunderts verlor die mündliche Überlieferung jedoch an Boden, als sich die sogenannte Rank'sche Betrachtungsweise des Faches Geschichte durchsetzte, mit ihrer Betonung der politischen Geschichte, Erzählweise und der Verwendung von Dokumenten als Primärquellen für Beweise.²

Zur selben Zeit begannen jedoch Laienhistoriker das Potenzial zu erkennen, das in der Befragung von Menschen mit unmittelbarer Erfahrung der Ereignisse und ihr Erleben, ihr Verständnis des Geschehenen und der Gründe lag. Journalisten begannen Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem Einsatz von Interviewtechniken und schrieben „Augenzeugenberichte“ über wichtige Ereignisse. Beobachter der gesellschaftlichen Verhältnisse, die an sozialen Reformen interessiert waren und die Aufmerksamkeit auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Normalbürger lenken wollten, begannen um die Jahrhundertwende über Interviews Beweise zu sammeln. Aber von wenigen Ausnahmen abgesehen tauchte erst in der Zeit nach 1945 die mündliche Überlieferung als fruchtbare und legitime Quelle historischer Beweise auf. Teilweise spiegelt dies das steigende Interesse an Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte wider sowie eine Verschiebung innerhalb der Disziplin, was der eigentliche Untersuchungsgegenstand der Geschichte sei. Seit den 60er Jahren haben wir z. B. das Entstehen historischer Studien zu den Themen Kindheit, Bildung, Tod, Geisteskrankheiten, Medizin, Familie, Hygiene und Geschlecht beobachten können, von Themen also, die zuvor von Historikern als nicht relevant angesehen wurden oder denen man eine „eigene Geschichte“ absprach.

1. Jules Michelet, *Histoire de la Révolution française*, Chicago, Ausgabe 1967.

2. Leopold von Ranke (1795-1886).

Das Wiederauftauchen der mündlichen Überlieferung reflektiert auch das wachsende Interesse an etwas, was als „Geschichte von unten“ bekannt geworden ist: das historische Zeugnis von Durchschnittsbürgern, besonders denjenigen, deren Lebenserfahrungen und Perspektiven eigentlich bei den historischen Aufzeichnungen völlig fehlen, wie z. B. einfache Soldaten, Frauen der Arbeiterklasse, indigene Völker, kulturelle, ethnische und religiöse Minderheiten. Um das Leben einfacher Menschen untersuchen zu können, mussten Historiker ein breites Spektrum an Quellen benutzen, einschließlich Briefe, Fotografien, Zeitungsarchive, mündliche Überlieferungen, die von Sozialreformern und offiziellen Untersuchungskommissionen gesammelt worden sind, und die persönlichen Erinnerungen von Individuen.

In den letzten 50 Jahren hat sich die orale Tradierung mit ihren eigenen Journalen und Datenbanken zu einem Spezialfach entwickelt und einige weitere Spezialgebiete innerhalb der Disziplin, wie z. B. die Geschichte von Frauen, die Geschichte der Schwarzen und Kulturgeschichte haben zu großen Projekten in der oralen Tradierung geführt. Eine Reihe von Museen verfügen heute über ein Archiv für mündliche Zeugnisse; es gibt CD-Roms zur oralen Tradierung, die heute in verschiedenen Sprachen zu unterschiedlichen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens erhältlich sind; oder Webseiten, die Transkriptionen von Augenzeugenberichten zu wichtigen Ereignissen des 20. Jahrhunderts enthalten, oder audiovisuelle Archive mündlicher Zeugenaussagen, die von Universitäten und Fernsehsendern geführt werden. Schließlich gibt es jene Minderheitengruppen, deren Geschichte bisher ignoriert wurde, und die jetzt ihre eigenen Projekte zur oralen Tradierung durchführen. Während Änderungen innerhalb des Faches eindeutig das Anwachsen der professionellen oralen Tradierung gefördert haben, sollte auch anerkannt werden, dass die Erfindung des tragbaren Kassettenrecorders ebenfalls ein wichtiger Beitrag für das Sammeln oraler Beweise gewesen ist.

Trotz dieses Anwachsens drücken jedoch viele Historiker immer noch ihre Skepsis hinsichtlich der Gültigkeit und Zuverlässigkeit oraler Beweise im Vergleich zu den Beweisen aus, die durch die Analyse von Dokumenten zur Verfügung stehen. Dies ist nicht nur in ihrer Sorge im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der Gedächtnisleistungen von Menschen und der Probleme begründet, die durch die Nutzung unbestätigter Beweise und Überlieferungen durch Hörensagen aufgeworfen werden. Dokumente, besonders archivierte offizielle Dokumente, sind nicht nur aufgrund ihres Inhalts wertvoll, sondern auch, weil sie Teil einer Sequenz oder Serie von Dokumenten sind. Sie können anhand anderer Dokumente überprüft werden und bieten dem Historiker dadurch nicht nur die Möglichkeit zur Bestätigung der Authentizität jedes Dokumentes, sondern liefern ihm auch den Kontext zur Interpretation seiner Bedeutung. Oftmals verweist das offizielle Dokument selber auf frühere Dokumente, so dass die Chronologie

erstellt werden kann, die die Abfolge von Entscheidungen und Denkprozesse verdeutlicht.

Trotzdem muss sich jeder Historiker, der die jüngere Vergangenheit untersucht, sich in steigendem Maße auf andere Quellen als Dokumente stützen. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass die meisten Regierungen jüngere Entscheidungen und politische Ansätze vertraulich behandeln und daher der Öffentlichkeit erst zu einem späteren Zeitpunkt Zugriff auf die relevanten Dokumente gewähren (häufig erst 25 bis 30 Jahre später). Selbst dann wird der Zugang zu besonders sensiblen Papieren verweigert. Aber Historiker, die sich mit der jüngeren Vergangenheit befassen, müssen die Beweise durch Dokumente aufgrund der steigenden Nutzung der Kommunikationstechnologie auch durch andere Quellen ergänzen. Heute befassen sie sich mit Dokumenten, die den Leser nicht auf andere Dokumente, sondern auf ein Telefongespräch und E-Mails verweist, für die keine Aufzeichnungen vorliegen. In solchen Umständen müssen sie anderer Quellen nutzen, einschließlich Interviews mit Menschen, die diese Dokumente erstellt oder empfangen haben.

Was ist orale Tradierung?

Grundsätzlich versteht man unter oraler Tradierung die Aufzeichnung und Analyse gesprochener Zeugenaussagen über Geschehnisse der Vergangenheit. Dies kann vielerlei Formen haben. Sie kann sich konzentrieren auf:

- das gemeinsame Wissen über die Vergangenheit, das von einer Generation an die folgende Generation weitergegeben wurde (orale Tradierung);
- eine Erzählung zu Ereignissen, die im Leben eines Individuums stattgefunden haben und die dieses Leben beeinflusst hat und ihm Bedeutung verliehen hat (eine orale Biographie);
- die persönlichen Erinnerungen eines Individuums zu bestimmten Ereignissen, Fragen oder Erlebnissen, die sie in ihrer Vergangenheit erlebt haben;
- mündliche Augenzeugenberichte, aufgezeichnet während oder sofort nach einem Ereignis.

Die orale Tradierung wird in der Regel für zwei voneinander zu unterscheidende Zwecke eingesetzt. Zum einen dient sie als Hilfsmittel zur Rekonstruktion der Vergangenheit: man möchte herausfinden, wie das Leben eines einfachen Soldaten in den Schützengräben war oder eines Flüchtlings, der 1945 Europa durchquerte oder man möchte herausfinden, welche Auswirkungen die Empfängnisverhütung auf das Leben einer jungen Mutter hatte. Der zweite Zweck ist verstehen zu helfen, wie Menschen die Vergangenheit interpretieren. Mündliche Quellen erzählen uns nicht nur, was Menschen

taten, was sie sahen und was ihnen geschah, sondern sie erzählen uns auch, was die Menschen zu dieser Zeit dachten und fühlten, was sie glaubten, was sie taten und warum, was sie über Handlungen anderer Menschen und deren Gründe dachten, was sie machen wollten und (ebenso bedeutsam) was sie heute darüber denken, was sie damals taten.

Orale Tradierung im Unterricht¹

Ich möchte hier erneut anführen, dass mündliche Geschichte die Aufzeichnung und Analyse mündlicher Beweise ist. Geschichtslehrer betrachten mündliche Geschichte häufig als Prozess, bei dem ihre Schüler Menschen (in der Regel ihre Eltern, Großeltern, Nachbarn und lokale Persönlichkeiten) zu einem bestimmten Ereignis oder einer Lebenserfahrung befragen. Als solches wird die mündliche Geschichte oftmals als nützlich, aber wahrscheinlich als zusätzliche Möglichkeit des Geschichtscurriculums betrachtet und auf die Sozialgeschichte oder sogar lokale Geschichte beschränkt.

Die Definition erinnert uns jedoch daran, dass Schüler auch mündliche Geschichte *schaffen*, wenn sie mündliche Beweise analysieren. In einer steigenden Zahl europäischer Staaten ist es heute möglich, über Audiokassetten und Videokassetten, die Material für Dokumentarserien für Rundfunk für Fernsehen enthalten, Zugang zu mündlichen Überlieferungen zu vielfältigen Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens und zu spezifischen Ereignissen zu erhalten. Einige Universitätsabteilungen, die sich auf das Zusammentragen oraler Traditionen und Überlieferungen spezialisiert haben, haben Material aus ihren Archiven veröffentlicht und in einigen Fällen CD-Roms hergestellt, die den Schülern nicht nur ermöglicht, Transkriptionen oder Auszüge aus Transkriptionen zu lesen, sondern auch sich die Interviews anzuhören und Fotos der Personen und zu den Ereignissen zu betrachten, über die gesprochen werden. Von Zeit zu Zeit starten Organisationen Projekte zur Sammlung oraler Zeugenaussagen und veröffentlichen diese anschließend, oftmals zu den Jahrestagen von Ereignissen. Schließlich enthalten die Kapitel 12 dieses Handbuchs aufgeführten Internetseiten ebenfalls mündliche Aussagen, von denen einige nicht nur gelesen, sondern auch angehört werden können. Die Bandbreite der Themen und Themenbereiche ist ziemlich begrenzt, aber es gibt z. B. auch nützliches Material von der Westfront im Ersten Weltkrieg, über die Heimatfront im Zweiten Weltkrieg und in bezug auf die Weltwirtschaftskrise in den Jahren zwischen den beiden Weltkriegen.

Wie wir bereits in anderen Kapiteln dieses Handbuchs gesehen haben, erfordern historische Quelle, wie z. B. Fotos, Zeichnungen, Fernsehsendungen, Filme und Internetseiten:

1. Dieser Abschnitt bezieht sich teilweise auf das durch Phil Ingram vorbereitete Material für das Unterrichtspaket Teaching 20th century women's history, Ruth Tudor, op.cit.

- jene Fähigkeiten zur kritischen Analyse und Interpretation, die ein Historiker auf jede Art Beweise anwendet;
- das Wissen und das Verständnis, die erlauben, die Beweise in ihren historischen Kontext zu setzen;
- Möglichkeiten zum Nachweis der Authentizität und Zuverlässigkeit der Beweise durch Gegenprüfung mit anderen Quellen;
- ein Verständnis der Prozesse, durch die der fragliche Beweis geschaffen wurde.

Die Analyse mündlicher Überlieferungen bildet hierbei keine Ausnahme. Wenn man sich den Umfang mündlicher Beweise betrachtet, der für das 20. Jahrhundert zur Verfügung steht, besonders für die letzten vier Jahrzehnte, das ist es von großer Bedeutung, dass der Geschichtsschüler die Prozesse versteht, durch die mündliche Beweise geschaffen werden, und weiß, wie diese Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation auf das durch den Sammler mündlicher Überlieferungen zusammengetragene Material anzuwenden sind, unabhängig davon, ob diese durch einen Schüler, einen Historiker oder andere Personen durchgeführt wird.

Schülern Möglichkeiten zum Sammeln oraler Überlieferungen und zur Analyse oraler Beweise zu geben, ist in pädagogischer Hinsicht für eine Reihe von Ebenen wertvoll:

- Es gibt den Schülern Zugang zu den Erfahrungen und Perspektiven von Normalbürgern;
- Es bietet eine umfangreiche Perspektive der jüngeren Geschichte, die den trockenen Darstellungen in den Schulbüchern „Farbe verleiht“ und oftmals eine Unmittelbarkeit der Erfahrung vermittelt, die der Student nicht aus Berichten aus zweiter Hand erfahren würde;
- Es bietet den Schülern Informationen über Menschen und Gruppen, die in der Regel in den Schulbüchern ignoriert werden;
- Es kann als nützliche Überprüfung der Beweise dienen, die durch andere Quellen angeboten werden (besonders dann, wenn diese Quellen von den Massenmedien stammen);
- Sie kann ein nützliches Gegengewicht zu der Interpretation der Ereignisse durch den Historiker darstellen (da es zeigen kann, wie die Menschen damals das Ereignis tatsächlich erlebten);
- Mündliche Überlieferungen, besonders in der Form persönlicher Erinnerungen von heute lebenden Menschen, die rückblickend das Jahrhundert betrachten, kann häufig ein nützliches Mittel sein, den Schülern bei der Untersuchung und Anwendung von Schlüsselkonzepten für die historische Kontinuität und den historischen Wandel zu helfen;

- Schüler, die mündliche Beweise untersuchen, sollten dieselben Grundsätze und analytischen Prozesse anwenden, die sie auch für andere Beweisarten anwenden würden (Auswahl, Gegenprüfung, Identifizieren von Voreingenommenheit und Verzerrung, Umgang mit Widersprüchen und unvollständigen Darstellungen).

Schüler, die über Interviews eigene mündliche Überlieferungen zusammentragen, haben darüber hinaus die Gelegenheit, Folgendes weiterzuentwickeln:

- Ihre Fähigkeiten zur Nachforschung, insbesondere die Fähigkeit, eine Abfolge effektiver Fragen zu stellen;
- Fähigkeit zur Kommunikation (für die Befragten eine angenehme Atmosphäre schaffen, sie kennenlernen, ihnen zuhören, nachfragen und Stichworte geben, um mehr Informationen zu erhalten);
- Empathie mit Menschen aus verschiedenen Generationen, mit verschiedenen Hintergründen und Perspektiven, Erfahrungen und Voraussetzungen;
- Die Befähigung, Beweise durchzusehen, ihre Relevanz und Genauigkeit zu bewerten und anschließend eine Erzählung oder Chronologie zu verfassen oder Rückschlüsse über das Geschehen und die Gründe zu erstellen;
- Befähigung, gültige und zuverlässige Aufzeichnungen mündlicher Beweise zu produzieren und sie für die Konstruktion eines Berichtes über das Geschehen zu benutzen.

Was die Schüler über orale Tradierung wissen sollten

Die Schüler sollten verstehen, dass die meisten historischen Quellen vom Historiker und dem Geschichtsschüler unabhängig sind. Ihnen bleibt nur die Interpretation. Doch jeder, der mündliche Überlieferungen und Augenzeugenberichte sammelt (ob Historiker, Geschichtsschüler, Sozialwissenschaftler, Beamter, Journalist oder Fernsehproduzent) spielt bei der Konstruktion dieser Beweise eine Rolle. Was letztendlich in den Geschichtsüberlieferungen erscheint, hängt zu einem großen Teil von der Art der Fragen ab, die der Interviewer auswählt oder vermeidet, der persönlichen Beziehung und der Verbindung zwischen ihm und dem Befragten und dem Prozess, durch den das Interview vor der Veröffentlichung bearbeitet wird. Zusammengefasst sollte der Schüler, wenn er orale Beweise untersucht, auch die Vorgehensweise untersuchen, wie diese Beweise gesammelt wurden (Handelte es sich um eine rhetorische Frage oder um eine neutrale? Worüber sprach der Befragte, bevor diese Frage gestellt wurde? Ist dies die vollständige Antwort oder eine überarbeitete Version oder ein Auszug aus einer längeren Antwort? Wie können wir das feststellen? Haben wir die Möglichkeit, diese Antwort anhand anderer relevanter Beweise aus anderen Quellen zu überprüfen? Usw.

Es ist darüber hinaus wichtig, die Beschränkungen der Erinnerung und persönlichen Beobachtung zu berücksichtigen. Nur weil jemand bei einem Ereignis anwesend war, heißt das nicht notwendigerweise, dass ihr/sein Bericht korrekt und authentisch ist. (Man braucht Schüler nur zu fragen, an die widersprüchlichen Aussagen von Augenzeugen bei einem Gerichtsverfahren zu denken). Historiker beschäftigen sich häufig mit den Schwierigkeiten, die entstehen, wenn man sich auf die Erinnerung der Menschen verlässt, wenn sie von Ereignissen erzählen, die Jahre zurück liegen. Obwohl die wissenschaftliche Untersuchung des Gedächtnisses immer noch in den Kinderschuhen steckt, scheint die Forschung zu beweisen, dass das Langzeitgedächtnis, insbesondere bei älteren Menschen, häufiger präziser ist als das mittelfristige und Kurzzeitgedächtnis. Wenn man jedoch mündliche Überlieferungen untersucht, kommt als zusätzliches Problem die selektive Amnesie und die Tendenz der Menschen hinzu, sich falsch zu erinnern, nicht weil sie etwas vergessen wollen oder um den Interviewer in die Irre zu führen, sondern weil sie ihre Erinnerung an ihre Voreinstellungen und Annahmen angepasst haben (siehe **Kasten 1** unten). Andererseits sollte man daraus nicht notwendigerweise schließen, dass Dokumente und andere Quellen nicht dieselben Probleme aufwerfen können. Dokumente werden nicht immer umgehend nach einem Ereignis oder einer Entscheidung geschrieben und die Beamten und anderen Personen, die solche Dokumente verfassen (wie dies politische Skandale und Untersuchungen häufig offen legen) sind bei weitem nicht immun gegen den Wunsch, die Geschichte neu zu schreiben.

Kasten 1: Ein Beispiel für eine falsch erinnerte mündliche Aussage

Der italienische Historiker Alessandro Portelli stellte fest, dass mündliche Aussagen von Arbeitern in Terni, einer Industriestadt im Norden, zum Mord an Luigi Trastulli, einem 21-jährigen Stahlarbeiter, eine Diskrepanz hinsichtlich des Todesjahres aufwies. Einige sagten, es sei 1949 gewesen (dies ist korrekt) und andere sagten, es sei 1953 geschehen, wobei dieses Jahr mit einem Massenstreik in der Industrie in dieser Stadt zusammenfiel. Portelli schloss daraus, dass diejenigen, die 1953 als Todesjahr angaben, dies taten, weil sie es als richtig erachteten, dass einer ihrer Kollegen für eine große Sache gestorben sei, an die sie glaubten.

Ein dritter Punkt, der hierbei eine Rolle spielt, ist die Tatsache, dass das Gedächtnis nicht einfach ein passives Lager für Fakten ist. Wenn Menschen dem Interviewer persönliche Erinnerungen zu ihren Lebenserfahrungen erzählen, dann geben sie nicht einfach einen Augenzeugenbericht, wenn auch mit Unstimmigkeiten, Fehlern und Auslassungen. Sie versuchen auch, der Vergangenheit einen Sinn zu verleihen und ihrem Leben Form und Gestalt. Mit anderen Worten, sie schaffen eine persönliche Geschichtsschreibung, bei der ihre Erlebnisse für den Interviewer geordnet, interpretiert und zu einer Erzählung zusammengefasst werden. Das, was berücksichtigt, und das, was ausgelassen wird, ist nicht nur das Ergebnis von Gedächtnislücken, es ist auch das Ergebnis einer bewussten Auswahl. Es ist daher wichtig, dass die Schüler bei der Untersuchung mündlicher Überlieferungen dieselben Fragen stellen, die sie auf andere historische Beweise anwenden würden. Zusätzlich zur Untersuchung, was der Befragte tatsächlich sagt, müssen sie auch folgende Fragen stellen:

- Was für eine Art Mensch spricht dort?
- Welche Art Erklärungen geben sie ab? Sind dies Beobachtungen zu einem Geschehen oder zu den Gründen des Geschehen? Sind die Erklärungen unzusammenhängend oder unzusammenhängende Antworten auf einzelne Fragen oder versuchen sie, eine Geschichte zu erzählen? Schweifen sie jemals ab? Versuchen sie, sich und ihre Taten zu rechtfertigen? Versuchen sie, die Taten anderer zu rechtfertigen? Handelt es sich bei ihren Antworten eher um Anekdoten?
- Versuchen sie, die Fragen ernsthaft zu beantworten? Scheinen sie sich bei der Beantwortung einzelner Fragen unwohl zu fühlen? Sind sie in ihren Antworten zurückhaltend? Bemühen sie sich gehaltvolle Antworten zu geben oder sprechen sie nur in „leeren Worthülsen“?
- Von welchen Annahmen scheinen sie auszugehen?
- Kann man Voreingenommenheit oder Vorurteile ausmachen?
- Gibt es Möglichkeiten, wie man unabhängig ihre Antworten überprüfen könnte?

Vorschläge über den Einsatz oraler Tradierung im Unterricht

Themenbereiche und Themen

Sozial- und Wirtschaftsgeschichte kann sich für Schüler als äußerst trockenes Thema erweisen, wenn sie sich vorwiegend auf Verfahrensweisen, soziale Probleme und Gesamtstatistiken beschränkt und sich eher abstrakt mit Menschen beschäftigt, anstatt sie in ihren täglichen Erfahrungen zu sehen. Bei diesem Ansatz sind Menschen sehr häufig nicht mehr als „eines der

Probleme, mit denen sich die Regierung beschäftigen muss“.¹ Der Gesellschaftshistoriker und der Wirtschaftshistoriker fällt seine Urteile mit dem Vorteil der Retrospektive, oftmals von einem bestimmten politischen oder ideologischen Standpunkt und unter dem Blickwinkel, ein Verständnis der Vergangenheit mit heutigen Problemen und Fragen in Verbindung zu bringen. Doch häufig erweist sich die Realität als komplexer und facettenreicher und manchmal verhilft die mündliche Überlieferung zu einer Neuschaffung der vielfältigen Perspektiven, die damals existierten, als die Ereignisse stattfanden. Dies trifft nicht nur auf die Sozial- und Wirtschaftsgeschichte zu, sondern auch auf die politische Geschichte (siehe **Kasten 2**).

Kasten 2: Die historische Realität ist komplex und facettenreich

Die historischen Aufzeichnungen zur Evakuierung der britischen und französischen Streitkräfte vom Strand in Dünkirchen im Sommer 1940 zeigen, dass 68.000 Soldaten getötet, fast 340.000 evakuiert, 240 kleine Boote versenkt, 120.000 Militärfahrzeuge und 2.300 Waffen zurückgelassen wurden. Die meisten Militärhistoriker verweisen, wenn sie über Dünkirchen schreiben, auf den gnadenlosen Artillerie- und Bordwaffenbeschuss des Strandes, besonders durch die Luftwaffe. Aber Augenzeugenberichte von Soldaten, die am Strand waren, legen nahe, dass der Grad des Beschusses erheblich variierte, abhängig davon, in welchem Abschnitt man sich befand.

Die meisten diachronen Themenbereiche, die in der Einleitung zu Kapitel 1 aufgeführt sind (d.h. diejenigen, die sich mit Aspekten der historischen Entwicklung über einen ausgedehnten Zeitraum beschäftigen), bieten sich für einen pädagogischen Ansatz an, der den Einsatz von mündlichen Überlieferungen einschließt, wie z. B.:

- Wie hat sich das Privat- und Arbeitsleben der Menschen als Ergebnis der technologischen Entwicklung verändert?
- Wie hat sich das Familienleben im Laufe des Jahrhunderts verändert?
- Wie hat sich die Rolle von Ehemann und Ehefrau (und Eltern) geändert?
- In welcher Hinsicht haben sich sexuelles Verhalten und Moralvorstellungen geändert? Wie wurden allein erziehende Mütter vor 50 oder 60 Jahren behandelt? Welche Auswirkung hat die Empfängnisverhütung?
- Wie haben sich die Vorstellungen über Kindheit und Jugendzeit verändert?
- In welcher Weise haben sie die Wohnverhältnisse im Laufe des Jahrhunderts geändert?

1. E. P. Thompson, „History from below“, the Times Literary Supplement, April 7, 1966.

- Wie hat sich das Anwachsen der städtischen Bereiche auf das Leben der Menschen in den Städten und ländlichen Gebieten ausgewirkt?
- Wie hat sich die Arbeit in den verschiedenen Beschäftigungsbereichen im Laufe der Zeit verändert (Abnahme einiger Berufe und Industrien, Schaffung neuer Industrien und Berufe, erhöhte Mechanisierung und Automatisierung, etc.)?
- Wie haben sich die Beziehungen zwischen den Generationen verändert?
- Wie haben sich Erholung, kulturelle Interessen und Freizeitgestaltung der Menschen geändert?
- Auf welche Weise haben sich Änderungen im Transportwesen und in der Kommunikation auf das Leben der Menschen ausgewirkt?
- In welcher Weise haben Verbesserungen im medizinischen Bereich sich auf das Leben der Menschen ausgewirkt?
- Inwieweit haben sich unsere Ideen gewandelt? (so z. B. Ideen über Religion und Glaube, Verbrechen und Bestrafung, Armut und Wohlfahrt, Bildung, Kunst, Mode, die Rolle und die Pflichten des Staates und der Bürger, nationale Identität und Patriotismus, etc.)

Zusätzlich zu den Beweisen und Einblicken zur Untersuchung von Kontinuität und Wandel im Laufe des 20. Jahrhunderts kann die orale Tradierung den Schülern auch helfen, wie es war, unmittelbar einige der wichtigen Ereignisse und Entwicklungen des Jahrhunderts zu erleben: die Erfahrung des totalen Krieges, Besetzung und Befreiung, Flüchtling, Immigrant oder Emigrant zu sein, vom Land in die Stadt zu ziehen, der Wiederaufbau nach dem Krieg, die Erfahrung, das Ende einer Diktatur oder von Totalitarismus zu erleben, usw. Auch hierbei kann die mündliche Überlieferung dem Schüler nicht nur helfen, die Vergangenheit zu rekonstruieren, sondern sie hilft ihnen, eigene Annahmen zu hinterfragen und in einigen Fällen die Annahmen der Massenmedien, Schulbuchautoren und sogar der Geschichtslehrer zu hinterfragen.

Einige mögliche Ansätze

Dieser und der nächste Abschnitt beschäftigen sich vorwiegend mit der Beteiligung der Schüler an Projekten zur Sammlung mündlicher Beweise. Dies kann sich als sehr zeitintensiv erweisen und erfordert oftmals Ressourcen, die nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind, wie z. B. Kassettenrecorder, Kassetten und Räumlichkeiten für die Transkription und die Lagerung der Aufnahmen. Für viele Geschichtslehrer, die sich bereits mit einem überfüllten Geschichtslehrplan auseinandersetzen müssen, stellt ein Projekt zur mündlichen Überlieferung wahrscheinlich nur eine zusätzliche Option dar. Es

sei aber nochmals darauf hingewiesen, dass wir in einer Ära leben, für die es eine Flut an mündlichen Überlieferungen gibt, die von Historikern und Sozialwissenschaftlern, von Journalisten und Fernsehproduzenten, Regierungsstellen, Museen und Archiven und Umfrageinstituten zusammengetragen wurden. Ein Großteil des gesammelten Materials ist heute in der einen oder anderen Form zugänglich und kann gewinnbringend in Schulbücher, multimediale Bildungsressourcen und individuell vom Lehrer entwickeltes Material eingefügt werden.

Aus naheliegenden Gründen werden die meisten Schulprojekte zur oralen Tradierung in der Regel in der lokalen Umgebung durchgeführt. Die Befragung der Anwohner über die Veränderungen, die sie während ihres Lebens im Ort erlebt haben ist um so effektiver, wenn die Interviewer Anregungen geben, um die Erinnerungen der Befragten „zu stimulieren“, wie z. B. Fotos und Postkarten der Hauptstraße, einer Farm, einer Fabrik, einer lokalen Sehenswürdigkeit oder lokaler Personen. Karten und Auszüge aus lokalen Aufzeichnungen und Kopien von alten Zeitungsartikeln zu bestimmten bedeutenden lokalen Ereignissen können ebenfalls hilfreich sein. Dieser Ansatz kann dazu verwendet werden, die Kontinuität und den Wandel innerhalb der Gemeinschaft zu dokumentieren, oder um eine tiefer gehende Studie der Gemeinschaft zu einer bestimmten Zeit durchzuführen.

Menschen haben jedoch mehr zu bieten als nur persönliche Erinnerungen der lokalen Lebens. Sie haben die großen Ereignisse, die in den Schulbüchern der Schüler stehen, durchlebt und erlebt. Manchmal waren sie unmittelbar involviert, manchmal hat sich ihr Leben durch das Geschehnis unumkehrbar verändert. Sie haben ihre eigene Perspektive, die mit den Perspektiven in den Schulbüchern und den Dokumentarserien in Rundfunk und Fernsehen verglichen werden kann. Hierbei kann man mit dem Bericht im Schulbuch oder der Darstellung in Funk und Fernsehen beginnen und anschließend herausfinden, woran sich die Menschen vor Ort im Hinblick auf dieses Ereignis erinnern und ob ihre Erinnerungen und Interpretationen mit der im Schulbuch oder der Dokumentarserie gegebenen Version übereinstimmt oder dieser widerspricht. Der Zweck ist nicht, die Gültigkeit der Version des Schulbuchautors oder Fernsehproduzenten in Frage zu stellen. Vielmehr sollen die Schüler die Komplexität und den Grad der Übereinstimmung oder die Vielfalt der Perspektiven verstehen lernen, die damals existierte, als das Ereignis stattfand.

Es gibt mehrere mögliche Varianten zu diesem Ansatz. Zum einen können ohne Vorgaben Interviews zur persönlichen Lebensgeschichte durchgeführt werden, in denen Einzelpersonen über die wichtigen Ereignisse, die in ihrem Leben stattfanden, und ihre Reaktionen damals und heute sprechen. Zum anderen kann man Interviews durchführen, um das Leben der Familie eines

Befragten im Laufe des Jahrhunderts aufzuzeichnen: wo kamen sie her, womit verdienten ihre Großeltern, Eltern und Kinder ihren Lebensunterhalt, wo lebten sie, wie veränderte sich ihr Leben, wie wirkten sich Kriege, militärische Besatzung, Wirtschaftskrisen, sich verändernde Lebensstandards aus, usw.

Eine dritte Variante dieses Ansatzes ist die Aufgabe an die Schüler, Beweise darüber zu sammeln, wie die Massenmedien ein bestimmtes Jahrzehnt oder eine bestimmte Ära des 20. Jahrhunderts darstellten (in ihren Geschichtsserien, in Dokumentarserien und in ihren Programmen in den Sparten Drama und Komödie) und sie anschließend Interviews mit Personen durchführen lassen, die diese Zeit selbst erlebt haben.

Eine weitere Variation dieses Ansatzes ist, die Menschen zu fragen, wo sie waren, was sie gerade taten und wie sie reagierten, als sie zum ersten Mal etwas erfuhren, das sich als einschneidend herausstellte. Das klassische Beispiel dafür ist die Ermordung Präsident Kennedys. Es wird häufig behauptet, dass Menschen, die damals Erwachsene oder Jugendliche waren, sich immer noch lebhaft erinnern können, was sie damals machten, wie sie reagierten und ihre Angst vor der Zukunft. Gibt es weitere Ereignisse der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts, die in gleicher Weise für eine ganze Generation Erinnerungen wachrufen? Hier einige Beispiele:

- Der Tod Stalins im Jahr 1953;
- Russische Panzer beim Einmarsch in Ungarn 1956 oder der Tschechoslowakei 1968;
- Der Start der Raumfähre Sputnik 1957;
- Der Bau der Berliner Mauer 1961;
- Die Kubakrise 1962;
- Die erste Frau im Weltall 1963;
- Die erste Mondlandung im Juli 1969;
- Der Tod Francos 1975;
- Die Rückkehr zu einer bürgerlichen Regierungsform in Portugal 1976;
- Der Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989;
- Der Putschversuch gegen Gorbatschow und die Reformpolitik am 19. August 1991.

Da Historiker, die sich mit oraler Tradierung beschäftigen, sich oft in der Rolle sehen, Geschichte von unten zu schreiben oder die Geschichte der Unsichtbaren aufzudecken (der Gruppen, deren Geschichte in der Regel durch die anderen Historiker ignoriert wird), ist es manchmal verführerisch, in einem

Schulprojekt etwas Ähnliches zu tun, besonders dann, wenn diese „unsichtbaren“ Gruppen innerhalb der Schulgemeinschaft zahlenmäßig hoch vertreten sind. Potenziell ist dies ein heikles Thema für Schulen und bedarf der sorgfältigen Planung und Verhandlungen mit Vertretern der Gemeinschaft dieser Gruppen. Ein Weg, wie einige Geschichtswissenschaftler und Sozialwissenschaftler an dieses Thema herangegangen sind, ist die Einrichtung eines gemeinsamen Projektes mit der Gemeinschaft oder der Gruppe selbst. Schüler und Mitglieder der Gruppe erarbeiten zusammen die Planung, das Zusammentragen von Daten, die Analyse und Präsentation der Ergebnisse. Dies beinhaltet sowohl Einzelgespräche als auch Gruppendiskussionen, wobei letztere als nützliche Instrumente zum Verifizieren der Fakten und der Prüfung und Entwicklung von Chronologien und Erzählungen dienen. Das Endergebnis kann als Ressource eingesetzt werden, die sowohl für die Schüler der Geschichte nützlich ist als auch für die Gruppe oder Gemeinschaft. Es ist auch im Hinblick auf den Prozess der historischen Nachforschung und Interpretation eine wertvolle Übung für die Schüler.

Bei fast allen Projekten zur oralen Tradierung gibt es ein Potenzial für kontroverse und sensible Themen, selbst dann, wenn diese nicht Teil des Interviewthemas sind. In einigen Regionen können z. B. Interviews zu frühen Arbeitserfahrungen Erinnerungen über Diskriminierungen aufgrund von Abstammung, Ethnie oder Religion auslösen. Interviews in anderen Staaten und Regionen über Nachbarn und Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft wecken Erinnerungen der Kollaboration mit den Besatzungsmächten oder der Teilnahme am Widerstand. In solchen Umständen sollten sich Lehrer fragen, ob die möglichen Vorteile dieses Projektes für den Schüler den potenziellen Aufruhr rechtfertigen, den dieses Projekt hervorrufen könnte. Falls sie diese Frage bejahen, dann wird eine sorgfältige Vorbereitung notwendig sein, er sollte die Nachforschungsbereiche identifizieren, in denen kontroverse und sensible Fragen auftauchen könnten, und die Schüler mit Strategien und Verhaltensmaßnahmen ausstatten, um mit ihnen umgehen zu können. In besonders sensiblen Bereichen kann es besser sein, wenn die Interviews in der Schule unter direkter Anleitung des Lehrers oder von diesem selber durchgeführt werden.

Es ist auch interessant, die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen zwei Schulen für ein solches Projekt zu betrachten. Dies kann regional oder landesweit, grenzübergreifend oder europaweit durchgeführt werden, oder es kann sich um ein Projekt handeln, das sich auf eine bestimmte Gruppe konzentriert, die in mehreren benachbarten Staaten angesiedelt ist. Beschäftigt sich das Projekt mit einem gemeinsamen Themenbereich oder Ereignis, dann bietet sich die einzigartige Gelegenheit für alle teilnehmenden Schüler, eine Vielzahl von Perspektiven und Interpretationen zu ähnlichen Erfahrungen zu vergleichen.

Einige Richtlinien für die Organisation eines mündlichen Geschichtsprojektes

- Führen Sie einige Hintergrundrecherchen zu der Gemeinschaft, der Gruppe oder zur sozialen Schicht durch, die interviewt werden soll. Erkundigen Sie sich nach Organisationen, historischen Gesellschaften, Altenheimen oder Freiwilligenverbänden, die helfen oder für den Ausgang des Projektes interessant sein könnten. Erkundigen Sie sich nach Jahrestagen von wichtigen Daten, die als Motivation für das Projekt dienen könnten. Versuchen Sie sich die möglichen Reaktionen zu der Idee eines mündlichen Geschichtsprojektes vorzustellen.
- Stellen Sie sicher, dass den Schülern ausreichende Hintergrundinformationen zur Verfügung stehen, bevor sie das Projekt beginnen. Prüfen Sie die unmittelbare Verfügbarkeit relevanter Beweise aus anderen Quellen, um die Interviewdaten überprüfen zu können.
- Bewerten Sie die Implikationen der Ressourcen. Wieviel Zeit benötigen Sie für die Vorbereitung der Schüler, die Durchführung der Interviews, die Bearbeitung der Informationen, die Interpretation der Beweise, die Präsentation der Erkenntnisse und die Bewertung der Ergebnisse? Wo sollen die Interviews durchgeführt werden? Wie werden die Interviews aufgenommen? Stehen die Ergebnisse im Verhältnis zum zeitlichen und finanziellen Aufwand?
- Sind die Schüler hinreichend motiviert, um die Interviews in zufriedenstellender Weise durchzuführen?
- Lehrer sind oft in der Lage, die Schüler die Interviewpartner finden zu lassen, aber es kann von Vorteil sein, diese Arbeit selbst durchzuführen. Indem man das Projekt erklärt und bevor man sich verpflichtet, eine bestimmte Person zu befragen, bietet dies die Möglichkeit, ihr Erinnerungsvermögen, ihre Fähigkeit, über ein Ereignis oder Aspekte ihres Lebens zu sprechen und ihre Bereitschaft zu testen, an diesem Projekt teilzunehmen. Man sollte sie auch über den Zweck des mündlichen Geschichtsprojektes in Kenntnis setzen und was anschließend mit dem Interviewmaterial geschehen wird.

Die Schüler sollten folgende Vorbereitungen durchführen:

- Hintergrundrecherche zu den Themen oder Themenbereichen, die durch das mündliche Geschichtsprojekt abgedeckt werden sollen;
- Hintergrundrecherche durch die Schüler über die Gruppe, aus der die Befragten stammen: was wissen wir über die Bedeutung dieses Themas oder Themenbereiches für ihr Leben? Welche relevanten Erfahrungen werden sie wahrscheinlich gemacht haben?

- Die Schüler sollen sich einige Beispiele von Menschen anhören, die über die Vergangenheit sprechen oder eine oder zwei Transkriptionen (oder Auszüge) lesen, damit sie ein Gefühl für mündliche Überlieferungen bekommen.

Nachdem sie die Hintergrundrecherche durchgeführt haben, sollte jeder Schüler aufgefordert werden, sich drei bis fünf nachforschende Fragen zu überlegen, die die Grundlage für das Interview bilden könnten. (Nachforschende Fragen sind nicht identisch mit den eigentlichen Interviewfragen. Sie beinhalten das, was die Schüler erfahren möchten.) Danach sollte ein Brainstorming folgen, um sich auf einige nachforschende Fragen zu einigen. Jede nachforschende Frage kann wiederum mehrere Interviewfragen zur Folge haben, deshalb kann es notwendig sein, die Schüler eine Prioritätenliste aufstellen zu lassen und diese zu begründen. Dabei sollten sie auch überlegen, wieviel Zeit das Interview realistisch betrachtet sein sollte.

Kasten 3: Bewertung eines aufgenommenen Interviews oder einer Transkription

- Besteht zwischen dem Interviewer und dem Befragten ein gutes Verhältnis?
- Hört der Interviewer zu und reagiert er auf den Befragten?
- Ist dies ein gutes Interview? Warum?
- Wie sehr eignet sich dieses Interview als historischer Beweis?
- Wie kann man feststellen, ob die in diesem Interview gegebenen Informationen korrekt sind?

Planung des Interviewablaufs

Im nächsten Schritt werden die nachforschenden Fragen in Interviewfragen umgewandelt. Um dies durchführen zu können, sollten die Schüler Folgendes bedenken:

- Welche Hintergrundinformationen benötigen sie über die einzelnen Befragten (z. B. wo und wann sind sie geboren, jetzige oder damalige Beschäftigung, was sie zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben taten, wo sie zur Schule gegangen sind, wo sie zu einer bestimmten Zeit gelebt haben, etc.);
- Was ist die angemessenste Fragenfolge, um sicherzustellen, dass das Interview flüssig ist und nicht bruchstückhaft wirkt;
- Es ist wichtig, keine rhetorischen Fragen (z. B.: Sie müssen darüber sehr ärgerlich gewesen sein?) und solche Fragen zu stellen, die lediglich mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können;

- Die Fragen sollten klar und eindeutig sein;
- Wie kann man den Befragten zum Sprechen ermuntern und gleichzeitig verhindern, dass sie vom Thema abkommen;
- Wie soll man das Interview beginnen und beenden;
- Was soll man machen, wenn der Befragte zu einer bestimmten Frage oder vor dem Ende des Interviews „verstummt“;
- Gibt es Möglichkeiten, den Wahrheitsgehalt der Erinnerungen des Befragten zu überprüfen?

Wenn man diese Fragen im Vorfeld bespricht, kann es nützlich sein, die Schüler über „Nachfragen und Vorgaben“ nachdenken zu lassen. „Nachfragen“ bedeutet, vertiefende Fragen zu stellen, um weitere Informationen zu erhalten oder um zu überprüfen, was die Person gesagt hat. Eine „Vorgabe“ ist ein Mittel, um entweder die Frage neu zu formulieren, falls der Befragte sie anscheinend nicht verstanden hat, oder um das Gedächtnis des Befragten „auf Trab“ zu bringen. Es kann sinnvoll sein, für die meisten Interviewfragen „Nachfragen und Vorgaben“ zu erstellen.

Die Schüler sollten auch über „Prüffragen“ nachdenken. Einige einfache nachbereitende Fragen können sich als sehr effektiv erweisen, so z. B. : Wie alt waren Sie damals? Wie haben Sie davon Kenntnis erlangt? Waren Sie selbst anwesend oder hat Ihnen jemand davon erzählt?

Durchführung des Interviews

Stellen Sie sicher, dass die Schüler vor Beginn des Interviews das Aufnahmegerät testen und eine Kassette eingelegt wurde. Wird das Interview nicht elektronisch aufgenommen, sollte man sich Gedanken machen, die Schüler paarweise arbeiten und sich die Aufgabe, Fragen zu stellen und Antworten zu notieren, teilen zu lassen.

Die wichtigsten Punkte für die Durchführung eines Interviews sind:

- Pünktlich sein, vorbereitet sein, höflich sein;
- Zuhören. Keine Frage stellen, die der Befragte bereits in ihrer/seiner Antwort einer anderen Frage beantwortet hat;
- Geduldig sein. Gib dem Befragten Zeit, die Fragen auf ihre eigene Weise zu beantworten. Streite und diskutiere nicht mit dem Befragten;
- Halte den Befragten beim Thema, aber unterbreche ihn nicht zu häufig;

1. G. B. Henderson, «A plea for the study of contemporary history», in *History*, 26, 1941, p. 51-55.

- Wenn es dir dienlich erscheint, eine vertiefende Frage zu stellen, die du im Vorfeld nicht geplant hast, dann stelle diese Frage und notiere dies;
- Beende das Interview, indem du dich beim Befragten bedankst. Schicke ihm später ein Dankschreiben.

Es wird empfohlen, mit den Schülern eine Probe durchzuführen, bei der sie sich in der Rolle des Interviewers und Befragten abwechseln. Eine Nachbereitung nach der ersten Interviewrunde ist ebenfalls ein sinnvoller Weg, um die Effektivität spezifischer Fragen zu prüfen und um zu bestimmen, wie man auf bestimmte Situationen reagieren soll.

Analyse und Interpretation des Interviews

Hierbei müssen die Schüler als Gruppe entscheiden, ob jede Tonaufnahme in voller Länge transkribiert werden soll oder ob sie sich die Aufnahmen mehrmals sorgfältig anhören und dann die interessanten Punkte notieren sollen. Sie sollten die Vor- und Nachteile der beiden Optionen bedenken.

Beim anschließenden Lesen der Transkription oder der Notizen sind folgende Fragen zu beantworten:

- Beantwortet das Interview die nachforschenden Fragen, die im Vorfeld aufgestellt wurden und mittels dieser Interviews beantwortet werden sollten?
- Wie zuverlässig war das Gedächtnis des Befragten?
- Gab es Widersprüche in den Aussagen des Befragten?
- Gibt es Möglichkeiten, die Genauigkeit des Antworten zu überprüfen?
- Gab es Anzeichen einer klaren Voreingenommenheit in den Antworten?
- Wie nützlich ist das Interview als historischer Beweis?
- Auf welche Weise hätte das Interview besser verlaufen können?

KAPITEL 16

VERWENDUNG NEUERER SCHRIFTLICHER QUELLEN

Dokumente und andere schriftliche Quellen stehen im Mittelpunkt jeder historischen Untersuchung dar. Natürlich wissen wir aus schon lange existierenden Chroniken, Gedenkstätten und anderen physischen Zeugnissen, wo und wann eine Schlacht gefochten wurde, wer sie gewonnen hat, die Verluste auf beiden Seiten, die Namen der Hauptfiguren, usw. Aber ohne schriftliche Primärquellen in Form von Berichten, Briefen und Augenzeugenberichten kann es sehr schwierig sein, die Handlungen der beteiligten Personen, die von ihnen getroffenen Entscheidungen, die erteilten Befehle, die angewandten Taktiken und ihr Denken und ihre Motive zu verstehen, wenn nicht sie selbst oder andere ihnen nahe stehende Menschen in dieser Zeit oder kurz danach über das Ereignis geschrieben haben.

Der Schüler zeitgenössischer Geschichte verfügt über ein größeres Angebot an Primär- und Sekundärquellen, aus denen er schöpfen kann, als jeder Schüler einer vorherigen Ära: ihm stehen nicht nur Schriftstücke zur Verfügung, sondern auch Filme, Nachrichtensendungen, Fernsehdokumentarfilme, Tonarchive, elektronische Aufzeichnungen und Gegenstände. Nach wie vor ist jedoch das schriftliche Dokument ausschlaggebend für das Verstehen der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen.

Erstens haben wir während des Jahrhunderts eine massive Zunahme der Funktionen der staatlichen und lokalen Regierungen erlebt. Diese Zunahme war in der Tat so umfangreich, dass nur eine kleine Auswahl an offiziellen Papieren, die von den Regierungsstellen verfasst wurden, in den öffentlichen Aufzeichnungen und Archiven erhalten werden kann.

Zweitens bedeutet die Mechanisierung der Prozesse zur Sammlung, Lagerung und Informationsermittlung und die damit zusammenhängende Veröffentlichung offizieller Statistiken, dass wir heute viel mehr über das Alltagsleben der Menschen wissen (z. B. ihren finanziellen Status, die zu zahlenden Steuern, ihre Konsumgewohnheiten, Geburts- und Sterbedaten, Gesundheit, Bildung, Wohnen, etc.).

Drittens hat die Ausweitung der öffentlichen Schulbildung dazu geführt, dass es heute bei fast jedem bedeutenden Ereignis und sozialer Entwicklung dieses Jahrhunderts möglich ist, durch Briefe, Postkarten, Tagebücher und durch Interviews in den Medien die Ansichten und Erfahrungen einer weitaus größeren und gesellschaftlich repräsentativeren Gruppe von Menschen kennenzulernen zu nutzen.

Schließlich hat die massive Zunahme der Verlags- und Pressemedien dazu geführt, dass wir heute weit mehr Zugriff auf unterschiedliche Perspektiven zu einzelnen Ereignissen oder Entwicklungen haben.

Tatsächlich stehen wir heute vor dem Problem, dass der Schüler der neueren Geschichte sich häufig zu vielen Informationen ausgesetzt sieht. Wie ein Historiker es formulierte:

Wir wissen tausendmal mehr über den Zusammenbruch Frankreichs (im Jahr 1940) als wir über den Zusammenbruch Karthagos wissen. Wir wissen tausendmal mehr über die Evakuierung von Dünkirchen als über die Schlacht von Hastings. Wir können uns treffen und diese Fragen...mit Männern diskutieren, die in Dünkirchen waren. Würde ein echter Mediävist nicht die Forschungsergebnisse eines ganzen Lebens aufgeben, wenn er dafür die Gelegenheit bekäme, mit einem Sachsen zu sprechen, der an der Seite Haralds in Hasting gekämpft hat?¹

Wo der Mediävist oder der Historiker, der sich mit dem ersten Jahrtausend beschäftigt, sich häufig mit dem Problem unzureichender oder unvollständiger Beweise konfrontiert sieht, stellt sich für den Historiker der neueren Geschichte das Problem der Auswahl: welche Informationen soll er aus der Flut an Informationen auswählen, die Licht auf das Geschehen werfen, und zu verhindern, dass diese voreingenommen und unausgewogen sind, weil, weil bedeutende Beweise ausgelassen wurden. Dies kann für jeden Schüler zutreffen, der sich mit der nationalen Geschichte des 20. Jahrhunderts beschäftigt, aber dies trifft in noch größerem Maße auf Schüler zu, die die europäische Geschichte oder die Weltgeschichte behandeln.

Das Hauptziel dieses Kapitels ist es festzustellen, wie und warum schriftliches Material (offizielle Papiere, Statistiken, Tagebücher, Journale, Memoiren, Biographien, Zeitungen und Magazine) im Unterricht eingesetzt werden sollten und könnten, wenn man die europäische Geschichte des 20. Jahrhunderts behandelt. Die meisten Schulbücher für den Geschichtsunterricht enthalten heute Auszüge aus allen möglichen schriftlichen Quellen und es ist immer häufiger möglich, ein breites Spektrum nützlicher Primärquellen zu den wichtigsten Ereignissen und Entwicklungen dieses Jahrhunderts aus dem Internet herunterzuladen, um sie von den Schülern untersuchen und interpretieren zu lassen.

Warum sollte man Schülern die Möglichkeit geben, schriftliche Primärquellen zur europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts zu untersuchen? In der Praxis hängt der mögliche Nutzen des Einsatzes schriftlicher Quellen für den Unterricht davon ab, wie interessant das Material ist, von seiner Länge, der Textdichte, dem erforderlichen Leseniveau, davon wie der Text im Unterricht vorgestellt wird und davon, ob die Lernaktivitäten im Hinblick auf dieses Material wirklich das Interesse der Schüler wecken. Wenn beispielsweise von den Schülern verlangt wird, dass sie zur Information anstelle einer kurzen Zusammenfassung der Schlüsselpunkte im Schulbuch den gesamten Text des Vertrages von Versailles (1918) oder der Römischen Verträge (1960) zu lesen, ist es eher unwahrscheinlich, wird die Mehrzahl der 16-jährigen dies wahrscheinlich nicht als besonders motivierende Lernaktivität ansehen.

Auch unter Berücksichtigung dieser Einwände gibt es immer noch vernünftige Gründe für die Entwicklung von Lernaktivitäten, die die Verwendung schriftlicher Quellen mit sich bringen, insbesondere von Primärquellen.

- Sorgfältig ausgewählte Primärquellen tragen dazu bei, dass für viele Schüler die Geschichte lebendig wird, da sie persönliche Erfahrungen, die Gedankengänge und die Sorgen von Menschen aufdecken, die mittelbar und unmittelbar an den untersuchten Ereignissen beteiligt waren.
- Schulbücher werden immer mit dem Vorteil der Retrospektive verfasst. Verbindet man dies mit der Notwendigkeit, kurze Zusammenfassungen von Geschehnissen zu erstellen, dann sieht sich der Schüler häufig mit Darstellungen konfrontiert, die die Entscheidungsträger zielstrebig und die Ergebnisse unausweichlich erscheinen lassen. Schriftliche Quellen, die zur damaligen Zeit verfasst wurden, seien es diplomatische Depeschen, Protokolle von Zusammenkünften, Briefe oder Tagebucheinträge, verdeutlichen, wie diese Entscheidungen tatsächlich zustande kamen, unter Druck, mit begrenzten und häufig sich widersprechenden Informationen und in einem tatsächlichen zeitlichen Rahmen.
- Der Umgang mit schriftlichen Quellen erlaubt den Schülern die Anwendung wichtiger historischer Konzepte, Fragen zu stellen, Informationen zu analysieren und zu interpretieren, Schlussfolgerungen und eigene Rückschlüsse zu ziehen, die sie anhand bereits vorhandener Darstellungen oder Erklärungen überprüfen können.
- Primärquellen geben den Schülern darüber hinaus ausgezeichnete Möglichkeiten, sich in die Rolle von Menschen hineinzusetzen, die unmittelbar an den Ereignissen beteiligt waren, die sie untersuchen.
- Primärquellen setzen die Schüler einer Vielfalt von Perspektiven zu einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Entwicklung aus und geben ihnen die Möglichkeit, schriftliche Darstellungen der damals Beteiligten,

von Augenzeugen und Kommentatoren mit den Darstellungen zu vergleichen, die danach von Historikern verfasst wurden. Im Hinblick auf die europäische Geschichte ist der Zugang zu Primärquellen von unschätzbarem Wert. Internetseiten zur Geschichte sind z. B. das „World War I Document Archive“ (<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>) oder Eurodocs (<http://www/lib-byu.edu/~rdh/eurodocs>) (siehe Kapitel 12, das die wichtigsten historischen Dokumente aus 23 europäischen Staaten enthält). Sie bieten dem Geschichtsschüler ausgezeichnete Möglichkeiten zu untersuchen, wie dasselbe Ereignis, dieselbe Krise oder Entscheidung von den Regierungen der verschiedenen Staaten interpretiert wurde.

- Der Zugang zu vielfältigen schriftlichen Quellen, insbesondere Primärquellen, erlaubt den Schülern darüber hinaus, die Rückschlüsse und Interpretationen zu hinterfragen, die ihnen von den Schulbüchern, den Lehrern oder den Massenmedien präsentiert wurden. Allgemeiner ausgedrückt trägt der regelmäßige Einsatz von Primärquellen in Ergänzung der Schulbücher und anderer Unterrichtsmaterialien dazu bei, die „Gewohnheit“ einer Gegenprüfung von Fakten und Interpretationen zu verfestigen.
- Die Behandlung chronologischer schriftlicher Beweise ermutigt die „Gewohnheit“ der kritischen Untersuchung, wie jede neue Information entweder die aus anderen Quellen dieser Sequenz gewonnenen Informationen und das gewonnene Verständnis stützt oder widerlegt. Dabei handelt es sich nicht nur um einen Teil des Prozesses, bei dem die Schüler in historische Methodik eingeführt werden, sondern auch um ein Mittel, ihre Argumentation und ihr Denkvermögen weiter zu entwickeln und ihnen einen analytischen Rahmen zu geben, der auch zu ihrer politischen Bildung beiträgt, da das gleiche Verfahren auch für eine Analyse der Berichterstattung zeitgenössischer Ereignisse und Fragen angewendet werden kann.

Fragen, die bei der Auswahl schriftlicher Primärquellen zu berücksichtigen sind

Zugang. Die meisten Schulbücher, themen- und themenbereichsbezogenen Broschüren und Arbeitshefte für Schüler enthalten heute Auszüge aus schriftlichen Primärquellen. Während einige Texte diese Quellen vorwiegend zur Verdeutlichung einsetzen, nimmt die Tendenz zu, die Quellen an Aktivitäten und Übungen zu koppeln, bei denen die Schüler einige der analytischen Prozesse und Denkprozesse einsetzen müssen, die auch ein Historiker bei Primärquellen anwendet. Diese beinhalten: das Exzerpieren relevanter

1. G. B. Henderson, „A plea for the study of contemporary history“, *History*, 26, 1941, S. 51-55.

Informationen zur Beantwortung spezifischer Fragen, Identifizieren von Vorurteilen, Vergleichen von Quellen zur Bewertung eines Ereignis oder eines Berichts über ein Ereignis, Beurteilen des Werts und der Relevanz der Quellen, Verwendung mehrerer Quellen, um einen kurzen erzählenden Bericht oder eine Zeittafel aufzustellen, Beurteilung, ob die Beweise eine bestimmte Interpretation oder Erklärung bestätigen oder widerlegen, usw.

Die Auszüge in den meisten modernen Schulbüchern sind in der Regel jedoch sehr kurz und von begrenztem Wert, um diese Denkprozesse und analytischen Fähigkeiten zu erproben

Folgende andere Quellen können eingesetzt werden, um die Behandlung von Primärquellen im Schulbuch zu ergänzen, lokale Geschichtsgesellschaften, lokale Zeitungsarchive, öffentliche Bibliotheken und Museen, das Internet, Biographien und andere Sachliteraturquellen.

Zeit. Die Entscheidungen in diesem Bereich richten sich an drei Kriterien aus. Erstens der Struktur und dem Inhalt von Geschichtslehrplänen. Das übliche Argument ist, dass je umfangreicher ein Lehrplan, desto schwieriger sei es für die Schüler, Zeit für die Arbeit mit Primärquellen zu finden. Die „thematischen“ und „blockweisen“ Verfahren für die Lehrplangestaltung vermitteln mehr Möglichkeiten, sich mit bestimmten Ereignissen, Fragen und Entwicklungen eingehender zu befassen und dabei Beweise aus Primärquellen zu analysieren. In der Praxis ist es jedoch häufig so, dass die den Schülern für die Analyse schriftlicher Quellen zur Verfügung stehende Zeit eher direkt mit den Zielsetzungen der Programme, nicht mit deren Inhalten zusammenhängt.

Besteht das Hauptziel eines inhaltsreichen Lehrplans darin, den Schülern Faktenwissen zu vermitteln, dann gibt es wahrscheinlich nur wenige Möglichkeiten, Primärquellen zu erschließen und zu analysieren. Wenn jedoch das Hauptziel die Entwicklung des Verständnisses, der Interpretationsfähigkeiten und des historischen Bewusstseins ist, dann können Primärquellen ein bedeutendes Instrument für dieses Lernen sein. Die dritte Frage, die hier zu berücksichtigen ist, bezieht sich darauf, wie Primärquellen im Geschichtsunterricht eingesetzt werden, d.h., wieviel Zeit muss veranschlagt werden, um eine Lernaktivität und Aufgaben abzuschließen, die mit dem Zugang zu Primärquellen verbunden sind.

Kosten. In vielen Teilen Europas ist das Schulbuch zusammen mit dem Geschichtslehrer nach wie vor die Hauptquelle des Schülers für historisches Wissen und Verständnis. In einigen Regionen sind die Bildungsressourcen so begrenzt, dass es noch nicht einmal möglich ist sicherzustellen, dass jeder Schüler ein eigenes Schulbuch hat. Unter diesen Umständen mag die Vorstellung, Primärquellen zu verwenden, unrealistisch und fantastisch klingen.

Andererseits können beim Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts lokale Quellen effizient genutzt werden (mündliche Überlieferungen, Familiensammlungen von Briefen und Fotos, lokale Zeitungsarchive). Wenn die Schule über mindestens einen Computer mit Internetanschluss verfügt, können Dokumente aus Primärquellen für die Entwicklung von Arbeitsblättern und Ressourcen zu bestimmten Themen und Themenbereichen heruntergeladen werden. Verbindungen zu anderen Schulen in anderen Staaten über E-Mail und Fax stellen eine weitere Möglichkeit dar, Ressourcenmaterial zu erhalten, das eine Vielfalt von Perspektiven vermittelt. Tatsächlich hat der Europarat angesichts dieses Problems begonnen, in einigen Teilen Europas Workshops für Geschichtslehrer zum Thema „Geschichtsunterricht ohne Schulbücher“ durchzuführen.

Eignung/Gebrauchstauglichkeit. Grundsätzlich ist es wichtig, vor der Auswahl schriftlicher Primärquellen zu entscheiden, warum man sie verwenden möchte, insbesondere im Hinblick auf die bereits zu Anfang dieses Kapitels aufgeführten sieben Verwendungszwecke. Je mehr die Betonung darauf liegt, Geschichte zu analysieren und zu interpretieren, desto mehr Gelegenheiten benötigen die Schüler, um diese Denkweisen zu üben und zu übertragen.

Verwendung von Auszügen. Im Allgemeinen sollte der Geschichtslehrer ebenso wie der Schulbuchautor aufgrund der zeitlichen und finanziellen Beschränkungen, der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler und um Interesse und Motivation zu erhalten, den Schülern Auszüge aus sehr langen Originaldokumenten vorlegen. Daher muss sorgfältig sichergestellt werden, dass die ursprüngliche Bedeutung der Quelle im Auszug erhalten bleibt und die gekürzte Version die Darstellung nicht verzerrt oder simplifiziert oder bestimmten Erklärungen keine falsche Betonung verliehen wird.

Ausgewogenheit. Bei der Verwendung schriftlicher Primärquellen muss sichergestellt werden, dass die Schüler eine ausgewogene Darstellung der verschiedenen relevanten Perspektiven und Standpunkte zu einem bestimmten Ereignis oder einer bestimmten Frage erhalten. Dazu muss der Lehrer oft Hintergrundrecherchen über potenzielle Quellen durchzuführen. So können z. B. eine Reihe von Augenzeugenberichten in verschiedenen Sprachen zu den Ereignissen in St. Petersburg während der März- und Oktoberrevolution im Jahr 1917 herangezogen werden (aus dem eigenen Land und aus dem Ausland). Der Einsatz eines oder mehrerer derartiger Augenzeugenberichte(s) kann irreführend sein, wenn die Schüler sich nicht der unterschiedlichen Sympathien und der politischen Loyalität der Verfasser bewusst sind.

In ähnlicher Weise ist es möglich, im Internet umfangreiches Quellenmaterial über den Spanischen Bürgerkrieg zu finden, aber die meisten Verfasser sind Menschen, die in den internationalen Brigaden gedient haben und Anhänger

der Republikaner waren. Es ist jedoch nicht immer möglich, ein genaues, zahlenmäßig ausgewogenes Gleichgewicht herzustellen, wenn man schriftliche Beweise verwendet. Unter solchen Umständen muss sichergestellt werden, dass die Schüler das Material in einer Weise bearbeiten, dass sie mögliche Vorurteile, Sympathien und Loyalitäten identifizieren können.

Leseniveau. Es ist immer wichtig, die Schwierigkeiten zu berücksichtigen, die die Schüler haben könnten, wenn sie versuchen Primärquellen zu lesen, besonders offizielle Dokumente und Depeschen. Manchmal liegt das Problem in dem verwendeten Vokabular, aber sehr viel häufiger liegt das Problem in der Tatsache begründet, dass der Verfasser voraussetzt, der Leser kenne den Kontext, den die Schüler ihrerseits aber nicht kennen. Aber statt den Einsatz solcher Dokumente überhaupt zu vermeiden, ist es besser, den Lernprozess so zu gestalten, dass er die Schüler beim Lesen und Verstehen des Materials unterstützt. Dies kann z. B. in Form eines Glossars der verwendeten Terminologie erfolgen, durch begleitende Notizen, die den Kontext zusammenfassen (wie beispielsweise P. F. sind die Initialen von ..., die Person, an die dieser Brief geschickt wurde, war der italienische Botschafter in Washington, D.C. etc.), oder in Form von Vorschlägen, die ihnen zusätzliche, erläuternde Informationen vermitteln.

Organisation von Lernaktivitäten. Wie werden die schriftlichen Primärquellen verwendet? Werden die Schüler anhand dieser Quellen die Ereignisse nacherzählen oder werden sie anhand der Quellen die Darstellungen in ihren Schulbüchern oder in einer Fernsehdokumentation überprüfen? Werden sie Bestandteil eines Rollenspiels oder einer Simulation? Dienen sie als Grundlage für Projekte von kleinen Gruppen, für unabhängige Recherchen oder Diskussionen mit der ganzen Klasse?

Beurteilung. Welches Lernergebnis wird durch die Nutzung der Primärquelle im Unterricht angestrebt und wie kann man feststellen, ob dieses Lernziel erreicht wurde?

Was Schüler über schriftliche Quellen wissen müssen

Die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärquelle. Nach allgemeinem Verständnis sind Primärquellen „grundlegende, unbearbeitete, unvollkommene Beweise“, während Sekundärquellen die Schriften und Überlegungen von Historikern, Journalisten, Kommentatoren und Beobachtern darstellen.¹ Aber in der Praxis ist der Unterschied zwischen Primär- und Sekundärquellen in vielen Fällen nur marginal und vieles hängt davon ab, wie nah der Verfasser den beschriebenen Ereignissen war, ob der Bericht zu dieser

1. Siehe z. B. die Definition von A. Marwick, *The nature of history*, London, Macmillan 1970, S. 132.

Zeit oder später verfasst wurde und welche Motive der Verfasser hatte. So kann z. B. die Autobiographie eines Politikers, Generals oder Revolutionsführers als Primärquelle betrachtet werden, wenn das Buch Ereignisse behandelt, an denen diese Person unmittelbar beteiligt war. Wenn es jedoch Jahre später und vor allem hauptsächlich zur eigenen Rechtfertigung verfasst wurde, dann kann dieses Dokument von Schülern als Sekundärquelle betrachtet werden, die darüber hinaus vielleicht nicht zuverlässig ist.

In ähnlicher Weise können Historiker, Journalisten und Kommentatoren, wenn sie über einige Aspekte der Geschichte des 20. Jahrhunderts schreiben, über Ereignisse schreiben, die sie selbst erlebt und als Zeugen beobachtet haben. Der amerikanische Historiker Arthur Schlesinger verfügte über Insiderkenntnisse der Kennedyregierung in den frühen sechziger Jahren. Der italienische Historiker Benedetto Croce, ein bekannter Gegner des Faschismus, war Anfang der zwanziger Jahre Minister in der italienischen Regierung. Seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion gibt es eine bemerkenswert hohe Anzahl professioneller Historiker, die als Minister in den Regierungen der neuen Demokratien in Mittel- und Osteuropa tätig sind. Wenn diese Menschen über die Ereignisse schreiben, an denen sie unmittelbar beteiligt waren, stellen ihre Bücher eine Mischung aus Primär- und Sekundärquelle dar.

Unabhängig davon, ob es sich um eine Primär- oder Sekundärquelle oder um eine Mischung dieser beiden Formen handelt, müssen wir ähnliche Verfahren zur Bewertung dieser drei Arten von Quellen benutzen. Im Einzelnen sollten wir uns folgende Fragen stellen:

- Wer hat sie verfasst und warum?
- Wie zuverlässig ist der Verfasser als Quelle? Auf welche Weise kann sie/er voreingenommen sein und gibt es eindeutige Beweise für eine Voreingenommenheit oder Verzerrung?
- Für wen wurde dieses Dokument verfasst und warum?
- Woher stammen die Informationen und wie wurden diese erlangt?
- Stimmt diese Quelle mit anderen Dokumenten überein, die sich auf dasselbe Thema beziehen?

Wir werden später in diesem Kapitel zu diesen Fragen zurückkehren, weil es sich um Fragen handelt, die jeder Schüler der Geschichte (nicht nur der professionelle Historiker) im Hinblick auf eine historische Quelle stellen kann und sollte, sei dies nun ein Schulbuch, ein Tagebuch, Memoiren oder eine diplomatische Depesche.

Vor- und Nachteile der Retrospektive. Schüler müssen sich darüber hinaus bei der Untersuchung von Quellen, insbesondere von Primärquellen, bewusst sein, dass wir sie mit dem Vorteil der Retrospektive lesen, sie aber ohne ein Wissen über die spätere Entwicklung und manchmal sogar ohne

Wissen geschrieben wurde, was in den folgenden Wochen oder Monaten geschehen würde. So begrenzt die Retrospektive auf paradoxe Weise unsere Möglichkeit, die Vergangenheit zu verstehen, indem sie uns mehr Kenntnisse zur Verfügung stellt, als die Menschen damals hatten. So bewerten wir z. B. die Bedeutung des Vertrages von Versailles, der die Grenzen Mittel- und Osteuropas 1919 neu zog, oder des Jalta-Abkommens von 1945, mit dem ebenfalls Europa neu geordnet wurde, anders als die Historiker, die 1930 oder 1950 darüber schrieben. Dies liegt nicht nur an der Tatsache, dass uns heute mehr Beweise zur Verfügung stehen, mit denen wir arbeiten können, sondern auch an den Folgeerscheinungen, die 1930 oder 1950 noch nicht absehbar waren.

Dies führt uns zu einer wichtigen Frage. Können wir die Handlungen von Menschen (und die Bedeutung, die diese Handlungen für sie hatten) verstehen, wenn wir den Ausgang der Ereignisse kennen? Wenn wir die Zukunft der Vergangenheit kennen, besteht immer die Gefahr, dass wir unsere Darstellung so ausrichten, dass sie erklärt, warum die Dinge sich so entwickelt haben, wie sie sich entwickelten. Damit wird es schwieriger, sich in die Gedankenwelt und Motive der damals Beteiligten hineinzusetzen, die nicht von der Retrospektive profitierten. Dies kann sich besonders dann als Problem erweisen, wenn Schüler die Auswirkung wichtiger Entwicklungen in Gesellschaft und Technologie auf das Leben und die Wahrnehmung der Durchschnittsbürger untersuchen.

Der Zweck, für den eine schriftliche Quelle verfasst wurde. Schulbücher und andere Schriften von Historikern und Kommentatoren werden meist verfasst, um die Masse an potenziellen Beweisen und Fakten, die zu einem bestimmten Ereignis, Entwicklung oder Periode zur Verfügung stehen, in einen Zusammenhang zu stellen. Unterschiedliche Historiker mit unterschiedlichen Perspektiven stellen die Beweise auf unterschiedliche Weise zusammen und betonen einige Fakten mehr als andere. Bei offiziellen Dokumenten ist es von grundlegender Bedeutung zu verstehen, für wen der Verfasser es geschrieben hat, den Kontext, in dem sie oder er es geschrieben hat, und das gemeinsame Wissen, über das sie bereits verfügten, zu verstehen. Im Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass die Verwendung eines einzelnen Dokuments oder Dokumentenauszugs Probleme aufwerfen kann, weil die Schüler es ohne Kontext und ohne die entsprechende Chronologie untersuchen. Diese fehlenden Hintergrundkenntnisse müssen ergänzt werden.

Tagebücher, Memoiren, Autobiographien und sogar Briefe können indes andere Probleme aufwerfen. So können wir z. B. in gewissem Umfang Tagebüchern, die nicht für die Veröffentlichung geschrieben wurden, mehr vertrauen, da wir davon ausgehen, dass Menschen im Allgemeinen, aber nicht immer offener, ehrlicher und weniger auf Rechtfertigung bedacht sind,

wenn sie selbst die einzigen Leser dieser Tagebücher sind. Werden sie jedoch mit Blick auf mögliche Memoiren geschrieben, dann besteht vielleicht der Wunsch, sich zu rechtfertigen, Fehler und Fehltritte zu verschleiern, usw. So stellen die Briefe einfacher Soldaten, die im Ersten Weltkrieg an der West- und Ostfront kämpften, einen besseren Schlüssel zu den Empfindungen eines Frontsoldaten dar, als die Berichte, die vom Generalstab verfasst wurden oder als Erklärungen, die von den Politikern an die Presse gegeben wurden.

Primärquellen und Auswahl. „Quellen sind nur die Spuren unserer Vorgänger“¹, wie der französische Historiker Marc Bloch sich ausdrückte. Wie bereits festgestellt, produzieren die Regierungen heute solche Mengen an Dokumenten, dass nur ein Bruchteil (wenn auch ein umfangreicher) erhalten und archiviert wird. Die meisten Staaten beschließen, einige Dokumente geheim zu halten, besonders dann, wenn sie sich auf Fragen der nationalen Sicherheit beziehen, wobei manchmal die Definition der „nationalen Sicherheit“ sehr weit gefasst wird. Die meisten Staaten verschieben die Veröffentlichung von Dokumenten auf einen späteren Zeitpunkt, wenn sie nicht mehr politisch sensibel sind. Auch private Unterlagen werden klassifiziert. Der Besitzer dieser Unterlagen entscheidet, was aufgehoben, was zerstört und was der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden soll. Auch die Erben treffen diese Entscheidungen. Verleger prüfen Biographien und Memoiren auf Informationen, die gegebenenfalls gerichtliche Schritte nach sich ziehen könnten. Viele andere Primärquellen haben nur aus Zufall die Zeit überstanden. Im Hinblick auf die europäische Geschichte spielen noch weitere Faktoren eine Rolle, die ähnliche Auswirkungen haben. Der Historiker ist z. B. durch die Anzahl der Sprachen begrenzt, die er/sie fließend spricht, es sei denn, das Quellenmaterial wurde entsprechend in eine der weltweit vertretenen Sprachen übersetzt, wie z. B. Englisch, Französisch, Deutsch oder Russisch.

Ein Rahmen für die Analyse zeitgenössischer schriftlicher Quellen

Wenn Schulbücher Auszüge aus Primär- und Sekundärquellen aufführen, enthalten sie in der Regel Übungen, die den Schülern einige spezifische Fragen zu den in der Quelle genannten Informationen stellen. In diesem Sinne handelt es sich um substanzielle Fragen (Was sagt der Verfasser über...? Vergleiche die Ansichten der Verfasser dieser beiden Quellen. Welche Gründe nennt X zur Rechtfertigung ihrer /seiner Handlungen? Was sagt uns diese Quelle über die damaligen Lebensbedingungen?). Ein typisches Beispiel für dieses Vorgehen finden Sie in **Kasten 1**.

Diese Fragen müssen sorgfältig vom Schüler gelesen werden und er muss manchmal die Beweise interpretieren, Urteile fällen und Schlussfolgerungen

1. Marc Bloch, *The historian's craft*, Manchester University Press 1954, S. 54-55.

ziehen.(A). Aber sie sind nicht unbedingt ein Instrument um dem Schüler eine Methode zur Untersuchung historischer Beweise zu vermitteln. Meistens sind die Fragen für diesen Zweck zu spezifisch und kontextbezogen.

Es ist jedoch auch möglich, Quellenmaterial wie dieses dazu zu benutzen, dem Schüler einige Fragen im Hinblick auf Vorgehen und Entstehung zu stellen, die er auf fast alle Quellen übertragen kann. Wir wollen uns hier auf diese Art von Fragen konzentrieren, wenn wir uns auf den analytischen Rahmen beziehen. Im Kapitel über das „Erfassen“ visueller Archivmaterialien haben wir vorgeschlagen, einen Satz allgemeiner Fragen auf alle historischen Fotos anzuwenden und diese Fragen in fünf allgemeine analytische Prozesse aufzugliedern:

- Beschreibung;
- Interpretation und Schlussfolgerungen;
- Verbindung zu Vorkenntnissen;
- Identifizierung von Lücken in der Beweiskette;
- Identifizierung von Quellen mit weiteren Informationen.

Kasten 1: Aussage von Hermann Göring

Als in Spanien der Bürgerkrieg ausbrach, bat Franco Deutschland um Hilfe und Unterstützung, besonders in der Luft. Es sollte nicht vergessen werden, dass Franco mit seinen Truppen in Afrika stationiert war und er sie nicht nach Spanien bringen konnte, weil die Flotte sich in den Händen der Kommunisten befand...Der entscheidende Faktor war, erst einmal seine Truppen nach Spanien zu bringen.

Der Führer überdachte die Situation. Ich drängte ihn, die Unterstützung unter allen Umständen zu gewährleisten, erstens um eine in der Region die Ausbreitung des Kommunismus zu unterbinden, zweitens um meine junge Luftwaffe dort in dieser oder jener technischen Hinsicht zu erproben.

Mit Erlaubnis des Führers schickte ich einen großen Teil meiner Transportflotte und eine Reihe experimenteller Kampfflieger, Bomber und Luftabwehrgeschütze, und damit hatte ich Gelegenheit, unter Kriegsbedingungen zu prüfen, ob das Material der Aufgabe gewachsen war.

Fragen:

1. Welche Nachweise gibt es, dass Hitler und Göring die deutsche Beteiligung am Spanischen Bürgerkrieg 1936 als nützliche Vorbereitung für den umfassenderen europäischen Konflikt, der 1939 begann, ansahen?
2. Warum erbat Franco Luftunterstützung durch die r Luftwaffe?

Quelle: Aussage von Hermann Göring, Reichsmarschall im Dritten Reich, beim Nürnberger Prozess, Nov. 1945 bis Okt. 1946.

Diese Verfahren können auf jede andere Quelle angewendet werden, auch auf schriftliche Quellen, aber die Fragen, die die Schüler stellen müssen, sollten speziell auf die Analyse der textgestützten Beweise ausgerichtet sein. Ein Modell für einen analytischen Rahmen befindet sich in **Kasten 4** am Ende dieses Kapitels.

Einige der Fragen dieses Rahmens treffen nicht auf alle Quellen zu, einige Antworten müssen hypothetisch sein, die begrenzten und unzureichenden Informationen berücksichtigen und einige werden lediglich mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten sein. Erproben Sie in Kasten 5, der unmittelbar folgt, diesen Rahmen selbst aus. **Kasten 5** enthält eine diplomatische Depesche des Fürsten Lichnowsky, des deutschen Botschafters in London (1911-14), der am 24. Juli 1914 an Jagow, den deutschen Außenminister, über die Reaktionen des britischen Außenministers, Sir Edward Grey, auf die Nachricht berichtet, dass nach der Ermordung des Erzherzogs Franz Ferdinand und seiner Frau in Sarajevo, Österreich Serbien ein Ultimatum gestellt habe. Diese Quelle hat den zusätzlichen Vorteil, dass sie am Rand die handschriftlichen Notizen des Kaisers zeigt.

Nun führt eine solche Quelle zu einer Reihe wichtiger und interessanter inhaltlicher Fragen, die die Schüler berücksichtigen sollten, so z. B.:

- Was waren Sir Edward Greys größte Sorgen im Hinblick auf die wahrscheinlichen Folgen des österreichischen Ultimatums?
- Vergleiche die vom deutschen Botschafter und Kaiser Wilhelm II. verwendete Sprache.
- Angesichts dessen, was wir über die Lage in Europa im Jahr 1918 wissen wie genau waren die Vorhersagen Sir Edward Greys über den wahrscheinlichen Ausgang eines europäischen Krieges?

Es soll hier nicht behauptet werden, diese in diesem Rahmen vorgestellten wesentlichen Fragen seien eine Alternative zu den inhaltlichen Fragen. Sie ergänzen einander. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Quellen im Geschichtsunterricht sowohl zur Vertiefung des Verständnisses für ein spezifisches Ereignis oder Problem eingesetzt werden und ebenso, um den Schülern ein übertragbares Verfahren zur Analyse von schriftlichen Quellen aller Art (auch zeitgenössischer) zu vermitteln (einschließlich Quellen aus neuerer Zeit).

Lernaktivitäten auf der Grundlage von schriftlichen Quellen

Untersuchung schriftlicher Quellen in chronologischer Reihenfolge. Es besteht immer häufiger die Möglichkeit Zugang zu archivierten offiziellen Unterlagen und Dokumenten zu erhalten, die sich auf einige der wichtigsten Ereignisse und Entwicklungen des 20. Jahrhunderts beziehen. Einige davon

erscheinen in veröffentlichten Sammlungen, während andere von Geschichts-Webseiten im Internet heruntergeladen werden können. (Weitere Informationen hierzu finden Sie im Kapitel Geschichte im Internet.) Die in **Kasten 5** gezeigte diplomatische Depesche ist Teil einer ganzen Reihe von Depeschen zwischen der deutschen Botschaft in London und dem Außenministerium in Berlin aus der Zeit vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs im Jahr 1914. Dieselbe Internetseite enthält auch weitere relevante Dokumente, wie z. B. das Ultimatum der österreichischen Regierung an die serbische Regierung und die serbische Antwort sowie die damalige Korrespondenz zwischen dem Kaiser und dem Zaren. Dies vereinfacht heute die Erarbeitung von Primärquellenmaterial, mit dem die Schüler arbeiten können.

Es gibt zwei mögliche Vorteile bei der Verwendung einer ganzen Serie von Dokumenten. Erstens sind offizielle Dokumente in der Regel datiert, haben eine Referenznummer und es ist vielleicht sogar die Zeit vermerkt, wann sie aufgegeben und von den Personen empfangen wurden, an die sie geschickt worden waren. Sie enthalten darüber hinaus vielleicht auch die Referenznummern anderer relevanter Dokumente. Dies hilft den Schülern, die chronologische Abfolge von Ereignissen und Handlungen zu ermitteln, um besser zu verstehen, was, wann und warum geschah. Zweitens vermittelt eine Abfolge von Dokumenten den Schülern ein besseres Gespür für die Komplexität der Ereignisse und darüber, wie Entscheidungen gefällt wurden, als eine Zusammenfassung in einem konventionellen Schulbuch.

Schriftliche Quellen können auch dabei helfen, das historische Verständnis der Schüler zu entwickeln, wenn sie so ausgewählt werden, dass sie die retrospektiven Sichtweisen der einzelnen Schlüsselfiguren über das Geschehene wiedergeben. Vergleichen Sie z. B. die Quellen in **Kasten 6** am Ende dieses Kapitels mit den diplomatischen Berichten von Fürst Lichnowsky in **Kasten 5**.

Vergleich der Berichterstattung in den Zeitungen über ein europäisches Thema. Viele Geschichtslehrer und Schulbuchautoren verwenden Zeitungsausschnitte zu bedeutenden Ereignissen und Entwicklungen, besonders wenn sie die Geschichte des 20. Jahrhunderts in ihren eigenen Ländern im Unterricht behandeln. Wenn man diese Arbeitsmethode auf die geschichtliche Untersuchung des Kontinents aus europäischer und nicht aus nationaler Sicht übertragen will, beschränkt sich dies unweigerlich auf den Einsatz von Zeitungen in der wichtigsten zweiten (und vielleicht dritten) Fremdsprache, die der Schüler an der Schule lernt und auf Zeitungen in Sprachen, die regional stärker vertreten sind wie beispielsweise Deutsch und Russisch. Zweifellos haben sich die Möglichkeiten in diesem Bereich verbessert und am Ende des 20. Jahrhunderts verlegen einige Zeitungen Sondereditionen, die Artikel enthalten, die ausgewählt wurden, um die wichtigsten Ereignisse des Jahrhunderts wiederzugeben.

Auch hierbei kann durch das Internet das Spektrum der dem Lehrer zur Verfügung stehenden schriftlichen Quellen vergrößert werden, Einige der einflussreichsten Zeitungen in Europa verfügen heute über elektronische Archive, die über das Internet zugänglich sind. Dies ist jedoch eine neue Variante und in der Regel decken sie nur die letzten fünf bis zehn Jahre ab. Interessante Zeitungsausschnitte kann man auch auf einigen Internetseiten finden, die im Kapitel über den Einsatz moderner Technologien im Geschichtsunterricht finden kann. Vielleicht eine der interessantesten und nützlichsten Quellen für den Geschichtslehrer, der nach den neuesten Entwicklungen in Europa sucht (besonders seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion), ist die Internetseite „Foreign Media Reaction“, die vom Außenministerium der Vereinigten Staaten von Amerika geführt wird (siehe Kapitel 12). Täglich werten die Presseoffiziere sämtlicher US-amerikanischen Botschaften auf der Welt die Berichterstattung der lokalen Medien über große Ereignisse und Fragen aus, verfassen Zusammenfassungen und übersetzen sie ins Englische, um sie anschließend auf elektronischem Wege an das amerikanische Außenministerium zu schicken, wo wöchentlich eine Zusammenfassung der Berichterstattung der ausländischen Presse erstellt und im Internet zugänglich gemacht wird. Die Auswahl spiegelt unweigerlich die spezifischen Interessen und Belange der amerikanischen Regierung wider, aber die Berichte sind breit gefächert und Kritik an den USA wird nicht ausgelassen. Ein typischer Bericht kann Reaktionen von Presse, Funk und Fernsehen aus über 30 bis 40 Staaten enthalten. Dementsprechend kann dies, wenn man sich mit den Ereignissen und Entwicklungen in Europa in den letzten zehn Jahren befasst ein nützliches Mittel sein, um:

- zu untersuchen, wie verschiedene Regierungen und Zeitungen mit verschiedenem politischen und ideologischen Positionen auf ein spezielles Ereignis reagiert haben;
- zu untersuchen, wie sich die Reaktion der Medien bei Weiterentwicklung des Problems geändert hat. In dieser Hinsicht ist es besonders hilfreich, um die sich wandelnden Perspektiven im Hinblick auf Bosnien, Kosovo, Nordirland, Tschetschenien, Zypern und die türkisch-griechischen Beziehungen, etc. zu untersuchen).

Vergleich von Augenzeugenberichten. Augenzeugenberichte, die in Memoiren, Autobiographien und Schulbüchern veröffentlicht wurden, sollten verglichen werden. Es gibt ein reichhaltiges Angebot an verfügbarem Material, z. B. über den Holocaust, die Russischen Revolutionen im März und Oktober 1917, den Spanischen Bürgerkrieg, das Ende der griechischen, spanischen und portugiesischen Diktaturen, den Einmarsch der Sowjetunion in Ungarn 1956, den Prager Frühling 1968, den Bau und den Fall der Berliner Mauer, usw. Darüber gibt es den Schüler die Möglichkeit, diese Augenzeugenberichte mit später von Historikern verfassten Interpretationen zu vergleichen

Vergleich von Sekundärquellen. Einige Tage in einer guten Bibliothek können Unmengen an nützlichem Material zu Tage fördern, um z. B. zu zeigen, wie Historiker verschiedener Nationalitäten dasselbe Ereignis auf unterschiedliche Weise interpretieren. Die zwei Auszüge in **Kasten 2**, die sich auf den deutsch-sowjetischen Nichtangriffspakt vom 23. August 1939 beziehen (auch als Ribbentrop-Molotow-Pakt bekannt), belegen, wie eine solche Aktivität zu Folgendem führen kann:

- Mehr Materialien über ein bestimmtes Ereignis oder eine Entwicklung;
- Vielfältige Perspektiven, die über die nationale hinausgehen;
- Möglichkeiten zur Untersuchung der historischen Interpretation.

Auch wenn man davon ausgehen mag, dass die Untersuchung der Historiographie für Schüler des Sekundarbereichs zu schwierig ist, sind kleinere Nachforschungen sinnvoll, um herauszufinden, ob Historiker verschiedener Generationen dasselbe Ereignis oder dieselbe Entwicklung auf gleiche oder unterschiedliche Weise betrachtet haben. Interpretieren z. B. heutige britische, französische und deutsche Historiker die Folgen des Versailler Vertrages von 1919 in gleicher Weise wie ihre jeweiligen Vorgänger in den 20er und 30er Jahren. Behandeln zeitgenössische Historiker, die in den früheren Kolonialstaaten leben, das Ende der Kolonialisierung in gleicher Weise wie z. B. Historiker, die in den 50er Jahren geschrieben haben?

Verwendung unkonventioneller schriftlicher Quellen. Im Kapitel über das Erfassen visueller Archivmaterialien wurde festgestellt, dass Zeichnungen, Postkarten, Plakate und einige Fotografien nützliche Beschreibungen einer bestimmten Zeit sind und Einblicke in die öffentliche Stimmung zu dieser Zeit vermitteln. Manchmal enthalten sie auch eine Politik, eine Ideologie oder eine soziale Bewegung, weil man sie genau zu diesem Zweck hergestellt hat. Einige schriftliche Quellen können ebenso gesehen werden. Die Untersuchung von politischen und ideologischen Parolen durch die Schüler kann sehr gut dazu beitragen, dass sie die spezifische Botschaft verstehen, die eine bestimmte Gruppe oder Bewegung der Öffentlichkeit vermitteln wollte. In dieser Hinsicht kann eine Sammlung von Parolen sehr erhellend sein. Ein Beispiel dafür sind die Parolen der Italienischen Faschistischen Partei aus den frühen 30er Jahren in **Kasten 3**.

Kasten 2: Sekundärquellen zum deutsch-sowjetischen Nichtangriffspakt, August 1939

Quelle 1: Ein sowjetischer Historiker, der im Jahr 1981 schreibt

Warum haben Chamberlain und Daladier Hitler bei der Erreichung seiner Ziele geholfen? Sie hofften Hitler zu beschwichtigen, indem sie ihm einen Teil der Tschechei überließen. Sie beabsichtigten, die deutsche Aggression nach Osten auf die UdSSR zu lenken...Demzufolge stand die UdSSR der wachsenden Gefahr durch die Nazis alleine gegenüber. In dieser Situation schloss die UdSSR einen Nichtangriffspakt mit Deutschland...dies gab der UdSSR Zeit, seine Verteidigungskräfte zu stärken.

Zitiert in R. Rees, The Modern World (Heinemann 1996)

Quelle 2: Ein britischer Historiker, der im Jahr 1996 schreibt

Später versuchte man den Ribbentrop-Molotow-Pakt mit dem Hinweis zu rechtfertigen, er habe der UdSSR Zeit gegeben, seine Verteidigungskräfte aufzubauen. Angesichts dessen, was zwei Jahre später geschah, erscheint dies plausibel, aber auch dies könnte ein klassisches Beispiel dafür sein, die Geschichte retrospektiv zu betrachten. 1939 gab es in der Tat die Möglichkeit, dass Hitler sich nach dem Sieg über den Westen gegen die UdSSR wenden könnte; aber das war nur eine Möglichkeit, und noch nicht einmal die wahrscheinlichste oder unmittelbarste... Zwei Hinweise sind von Bedeutung. Erstens gibt es nur wenige Beweise, die belegen, dass die Rote Armee nach August 1939 dem Ausbau der Verteidigung eine besondere Priorität eingeräumt hätte...Zweitens belegen Untersuchungen über die Aufstellungen der Roten Armee im Frühsommer 1941, dass die zwei vorausgegangenen Jahre dem Aufbau der Schaffung einer eindeutig offensiven Ausrichtung dienten.

Quelle: N. Davies, Europe: a history (Oxford University Press, 1966), S. 1000.

Kasten 3: Politische Parolen als historische Quelle

„Glaube! Gehorche! Kämpfe!“

„Wer Stahl hat, hat auch Brot!“

„In der Geschichte wurde nichts ohne Blutvergießen gewonnen“

„Lebe gefährlich!“

„Besser, einen Tag wie ein Löwe zu leben, als hundert Jahre wie ein Schaf“

„Der Krieg ist für den Mann, was die Geburt für die Frau ist“

„Der Faschismus ist der herrlichste Ausdruck des individuellen und nationalen Willens zur Macht“

„Der Faschismus ist eine organisierte, zentralisierte, autoritäre Demokratie“

„Der Faschismus steht für die einzig erstrebenswerte Freiheit, die Freiheit des Staates und des Einzelnen in diesem Staat“

Verwendung schriftlicher Quellen zur Untersuchung der Lebensstile einer bestimmten Periode. Die allgemeine Presse, Werbung, Kataloge, Kochbücher, Lifestyle-Magazine bieten nützliche Quellenmaterialien, mit denen die Schüler Folgendes untersuchen können: Modetrends, Familienleben, soziale Rollen der Menschen, welche Waren als Notwendigkeit und welche als Luxus betrachtet wurden, die Ernährung der Menschen, deutlich wahrnehmbare Unterschiede zwischen den sozialen Schichten, die Auffassung über angemessenes Sozialverhalten, was als „normal“ und „anormal“ galt sowie die öffentliche Wahrnehmung von Autoritäten erlaubt. Hier eine rein europäischen Dimension einzubringen, kann schwierig sein, aber der Austausch von Material via Post, Fax oder E-Mail zwischen den Schulen verschiedener Staaten kann rasch zum Aufbau einer interessanten vergleichenden Sammlung von Ressourcen über Lebensstile in unterschiedlichen Zeiten dieses Jahrhunderts führen.

Kasten 4: Rahmen für die Analyse schriftlicher Quellen

Beschreibung: Beantworte diese Fragen nur auf der Grundlage der hier gegebenen Informationen. Versuche nicht, Vermutungen anzustellen. Beantworte z. B. Frage 2 nur, wenn das Datum oder das Jahr angegeben sind. Gehe nicht davon aus, dass sie zu der Zeit geschrieben wurde, als das Ereignis geschah.

Kontext

1. Wer hat dieses Dokument verfasst (Personen oder Stellung)?
2. Wann wurde es verfasst?
3. Für wen wurde es verfasst?
4. Um welche Art von Dokument handelt es sich?
 - Einen Tagebucheintrag
 - Einen Brief
 - Einen offiziellen Bericht oder ein Protokoll
 - Einen diplomatischen Bericht
 - Einen Auszug aus einem Geschichtsbuch
 - Einen Auszug aus einer Autobiographie oder Biographie
5. Fasse die wichtigsten Punkte des Autors zusammen.
6. Enthält die Quelle irgend welche Hinweise auf Ereignisse oder Menschen, die Du nicht verstehst?
7. Enthält sie Worte, Redewendungen oder Abkürzungen, die Dir nicht bekannt sind?

Kasten 4: Rahmen für die Analyse schriftlicher Quellen	
Interpretation	Beweis: woher weißt Du das?
8. Handelt es sich um Primär- oder Sekundärquelle?	<ul style="list-style-type: none"> • Wurde die Quelle am Tag des Geschehens oder Tage, Wochen, Monate oder sogar Jahre später verfasst? • Gibt es im Dokument Hinweise, die belegen, dass die Quelle auf direkten Erfahrungen oder der Beteiligung des Verfassers an den beschriebenen Ereignissen basiert?) • War der Autor Augenzeuge des Geschehens? • War der Verfasser in einer guten Position, um zu wissen, was tatsächlich geschah?
9. Gibt es Hinweise im Text, wie der Verfasser an die hier geschilderten Informationen gekommen ist?	
10. Handelt es sich, soweit Du dies beurteilen kannst, um einen zuverlässigen Bericht?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Hinweise im Text, die Dich veranlassen zu denken, es handelte sich eine zuverlässige Quelle?
11. Warum wurde dieses Dokument verfasst?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Hinweise (z. B. Name des Verfassers, Stellung, Adresse, Titel des Dokuments), die Dir helfen, den Grund für das Verfassen dieses Dokumentes zu identifizieren? • Kannst Du feststellen, warum das Dokument auf diese Weise geschrieben wurde, z. B. um jemanden zu informieren? Um einen persönlichen Bericht über das Geschehen anzufertigen? Um eine Anfrage zu beantworten? Um die Handlungen oder Entscheidungen des Verfassers zu rechtfertigen? Um dem Empfänger zu gefallen oder ihn zu ärgern?
12. Was erzählt uns das Dokument über den Standpunkt des Verfassers?	<ul style="list-style-type: none"> • Berichtet der Verfasser lediglich über eine Situation, gibt er Informationen weiter oder beschreibt er, was geschehen ist oder enthält die Quelle auch Meinungen, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen?

Kasten 4: Rahmen für die Analyse schriftlicher Quellen

13. Ist der Verfasser in irgendeiner Weise voreingenommen?

Bemüht sich der Verfasser um eine objektive und ausgewogene Darstellung des Geschehens?
Gibt es Formulierungen oder Sätze, die die Vorurteile des Verfassers für oder gegen eine Gruppe, Person oder Meinung offenbaren?

Verbindungen zu vorherigen Kenntnissen

14. Werden die Fakten in dieser Quelle durch Fakten bestätigt, die Dir aus anderen Quellen bekannt sind, einschließlich Deinem Schulbuch?

15. Bestätigt oder widerlegt diese Quelle die Interpretation der Ereignisse in diesen anderen Quellen?

Ermittlung von Lücken in der Beweiskette

16. Gibt es Lücken in der Beweiskette, wie z. B. fehlende Namen, Daten oder andere Fakten, die Dir bei der Beantwortung der obigen Fragen helfen?

Ermittlung von Quellen für weitere Informationen

Kannst Du andere Quellen nennen, die Dir helfen würden, die Lücken zu schließen und die in dieser Quelle gegebenen Informationen oder die Interpretation der Ereignisse durch den Autor zu überprüfen?

Kasten 5: Diplomatische Depesche des Fürsten Lichnowsky

Lichnowsky an Jagow
Telegramm 151
D. D. 157

London, 24. Juli 1914
versendet: 21:12 Uhr
erhalten: 25. Juli, 1:16 Uhr

Dies wäre wünschenswert. Dies ist keine Nation im europäischen Sinne, sondern ein Haufen von Räubern.

Sir E. Grey hat mich soeben einbestellt. Der Minister war offensichtlich sehr von der Österreichischen Erklärung beunruhigt, die seines Erachtens alles übertraf, das er je erlebt habe. Er sagte, er habe bisher keinerlei Nachrichten aus St. Petersburg und wisse daher nicht, was man dort über die Angelegenheit dachte. Aber er halte es für sehr unwahrscheinlich, dass es der russischen Regierung möglich sein werde, der serbischen Regierung die bedingungslose Annahme der Österreichischen Forderungen zu empfehlen. Jede Nation, die solche Bedingungen

<p>Richtig.</p>	<p>akzeptierte, könne nicht mehr länger als unabhängiger Staat angesehen werden. Es sei sehr schwierig für ihn, Sir E. Grey, St. Petersburg in irgendeiner Weise zu raten. Er könne nur hoffen, dass sich dort eine milde und friedliche Sicht der Situation durchsetzen werde. Solange die Angelegenheit einen lokalen Streit zwischen Österreich und Serbien darstelle, so wie dies von Eurer Exzellenz in Depesche Bericht 1055 betont wurde, die den ich im Gespräch mit Sir E. Grey erwählte, habe er, Sir E. Grey, nichts damit zu tun; aber diese Lage werde sich anders gestalten, wenn die öffentliche Meinung in Russland die Regierung dazu zwingen würde, gegen Österreich vorzugehen.</p>
<p>Richtig, denn sie sind keine!</p> <p>Richtig.</p> <p>Dann sind die Russen keinen Deut besser!</p> <p>Was sicherlich geschehen wird.</p> <p>Er vergisst Italien.</p>	<p>Auf meine Bemerkung, dass man die Völker auf dem Balkan nicht mit denselben Standards messen könne wie die zivilisierten Nationen Europas und dass man daher in einer anderen Sprache mit ihnen reden müsse – dies sei schon durch ihre barbarische Kriegführung belegt – wie z. B. mit den Briten und Franzosen, erwiderte der Minister, dass er, selbst wenn er meine Meinung teile, er nicht glaube, dass sie in Russland akzeptiert werde. Die Gefahr eines europäischen Krieges wäre sehr nahe, wenn Österreich serbisches Hoheitsgebiet betröte. Die Folgen eines solchen Krieges zwischen vier Staaten – er nannte ausdrücklich die Zahl vier und meinte damit Russland, Österreich-Ungarn, Deutschland und Frankreich. – wären vollkommen unvorhersehbar. Wie immer diese Angelegenheit sich entwickle, eines sei sicher: die Folge wäre ein totales Ausbluten und Verelendung; Industrie und Handel wären ruiniert und die Macht des Kapitals wäre zerstört. Revolutionäre Bewegungen, wie die im Jahre 1848 als Folge des Zusammenbruchs der indu-</p>

<p>Sinnlos.</p> <p>Dies ist überflüssig, da Österreich Russland gegenüber bereits seinen Standpunkt klar vertreten hat, und Grey hat sonst nichts vorzuschlagen. Ich werde mich nicht beteiligen, es sei denn, Österreich bittet mich ausdrücklich darum, was sehr unwahrscheinlich ist. In lebenswichtigen Fragen und Fragen der Ehre berät man sich nicht mit anderen.</p> <p>Unsinn.</p> <p>Es kann Persien an England geben.</p>	<p>striellen Aktivitäten wären die Folge. Was Sir E. Grey am meisten missbilligte, war neben dem Ton der Erklärung die kurze Frist, die einen Krieg fast unvermeidbar mache. Er teilte mir mit, dass er bereit sei, mit uns zusammen in Wien um eine Verlängerung zu bitten, da dies vielleicht einen Ausweg ermöglichen. Er bat mich, diesen Vorschlag an Eure Exzellenz weiterzuleiten. Er schlug darüber hinaus vor, dass im Falle einer gefährlichen Spannung zwischen Russland und Österreich, die vier nicht unmittelbar betroffenen Staaten – England, Deutschland, Frankreich und Italien – als Vermittler zwischen Russland und Österreich auftreten sollten. Auch diesen Vorschlag bat er mich Eurer Exzellenz vorzulegen.</p> <p>Der Minister bemüht sich offensichtlich nach Kräften, europäische Verwicklungen zu vermeiden und verbarg nicht sein großes Bedauern angesichts des herausfordernden Tons der Österreichischen Note und der kurzen Frist.</p> <p>Von einer anderen Stelle des Außenministeriums habe ich erfahren, dass es Grund zur Annahme gibt, dass Österreich die Kraft Serbiens sich selbst zu verteidigen unterschätze. Auf jeden Fall wäre es ein langer und zweifelhafter Kampf, in dem Österreich erheblich geschwächt und ausbluten würde. Sie wollen auch erfahren haben, dass die Haltung Ruminiens unsicher sei und dass man in Bukarest sage, man sei gegen jeden der angreife.</p>
--	---

Quelle: Abschnitt Dokumente (1914) der Webseite zum Ersten Weltkrieg:
<http://www/lib-byu.edu/~idh/wwi>

Kasten 6: Quellen über die Verantwortung für den Ausbruch des Ersten Weltkriegs

Quelle 1: Als Wilhelm II. die serbische Antwort auf das Österreichische Ultimatum an Serbien im Juli 1914 sah, kommentierte er: „Ein großer moralischer Erfolg für Wien, aber damit verschwinden alle Gründe für einen Krieg.“

(L. C. F. Turner, *Origins of the first world war*, Arnold 1970, S. 103).

Quelle 2: Auszug aus den Memoiren des Kaisers (nach Ende des Krieges verfasst)

Nach meiner Ankunft in Potsdam fand ich den Kanzler und das Auswärtige Amt im Streit mit dem Generalstabschef, da General von Moltke der Auffassung war, das sicherlich Krieg ausbrechen werde, wohingegen die anderen beiden felsenfest der Überzeugung waren, es werde sich nicht so dramatisch entwickeln, man könne den Krieg vermeiden, vorausgesetzt, ich verkündigte nicht die Mobilmachung. Dieser Streit setzte sich fort. Erst als General von Moltke erklärte, dass die Russen ihre Grenzposten angezündet, die Eisenbahngleise an der Grenze zerstört und rote Mobilisierungszettel verteilt hätten, ging den Diplomaten der Wilhelmstrasse ein Licht auf und sie gaben ihren Widerstand auf. Sie wollten nicht an den Krieg glauben. Dies zeigt eindeutig, wie wenig wir 1914 den Krieg erwartet hatten, ganz zu schweigen, wie wenig wir auf ihn vorbereitet waren...Unsere diplomatische Maschinerie hatte vollständig versagt. Die Gefahr eines Krieges wurde nicht gesehen, weil das Auswärtige Amt durch seinen Glauben an den Frieden um jeden Preis zu hypnotisiert war, dass es einen Krieg als mögliches Instrument der staatsmännischen Entente aus seinen Erwägungen gestrichen hatte und somit die Bedeutung der Zeichen für einen Krieg nicht richtig eingeschätzt hatte.

Quelle 3: Auszüge aus den Erinnerungen des Fürsten Lichnowsky

Es wird durch alle offiziellen Veröffentlichungen belegt und durch unser Weißbuch nicht widerlegt, das, aufgrund seiner dürftigen Einträge und der Auslassungen, eine ernste Anklage gegen uns darstellt, dass:

1. wir Graf Bechtold ermutigt haben, Serbien anzugreifen, obwohl keine deutschen Interessen bestanden und uns die Gefahr eines Weltkrieges hätte bewusst sein müssen
2. während der Zeit zwischen dem 23. und dem 30. Juli 1914... wir das britische Vermittlungsangebot zurückgewiesen haben, obwohl Serbien, auf russischen und britischen Druck hin, das Ultimatum fast vollständig akzeptiert hatte und obwohl eine Einigung über die zwei fraglichen Punkte einfach hätte erreicht werden können und Graf Bechtold sogar vorbereitet war, sich mit der serbischen Antwort zufrieden zu geben.
3. wir am 30. Juli, als Graf Bechtold Anzeichen für eine Änderung seiner Haltung zeigte, lediglich aufgrund der russischen Mobilmachung und obwohl Österreich nicht angegriffen worden war, ein Ultimatum an St. Petersburg schickten und am 31. Juli Russland den Krieg erklärten, obwohl der Zar sein Wort gegeben hatte, dass kein einziger Soldat marschieren werde, solange die Verhandlungen noch nicht abgeschlossen seien. Somit haben wir freiwillig die Möglichkeit einer friedlichen Beilegung zerstört.

Angesichts dieser unbestreitbaren Fakten ist es kein Wunder, dass die ganze zivilisierte Welt außerhalb Deutschlands die alleinige Verantwortung für den Weltkrieg uns zuschreibt.

KAPITEL 17

DAS FERNSEHEN ALS QUELLE

Obwohl das Fernsehen in Europa erst seit Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre als Massenmedium ein breites Publikum fand, und die Archivierung von Fernsehsendungen bisher auch nur relativ planlos erfolgte, kann es dennoch dem Geschichtslehrer eine Fülle von Materialien für den Unterricht der politischen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Geschichte Europas im 20. Jahrhundert bieten.

Geschichtssendungen im Fernsehen

Der History Channel (Geschichtskanal) steht inzwischen in immer mehr Ländern Europas zur Verfügung, und einige Schulen nutzen ihn im Unterricht, besonders im Zusammenhang mit der neueren europäischen Geschichte und der Weltgeschichte. Einige öffentliche Fernsehsender bieten außerdem Bildungsprogramme für Schulen mit Sendungen über neuere und neueste Geschichte an. Bisher gab es drei Quellen für den Geschichtssendungen.

- einmalige Sendungen über spezielle Ereignisse und Themen, die von den Lehrern normalerweise auf Video aufgezeichnet werden müssen, damit sie im Unterricht eingesetzt werden können.
- historische Rekonstruktion. Diese Technik wird im Fernsehen häufiger bei Sendungen über frühere Jahrhunderte eingesetzt, aber je weiter wir uns von den historischen Schlüsselereignissen des 20. Jahrhunderts entfernen, desto wahrscheinlicher wird es, dass diese Ereignisse in Form einer historischen Rekonstruktion dargestellt werden. Für den Unterricht hat eine derartige Darstellung mehrere Vorteile: Sie vermittelt einen Eindruck davon, dass Entscheidungen unter Druck getroffen wurden, sie stellen das Ereignis oft unter mehreren Perspektiven dar, und häufig ist der Dialog authentisch und beruht auf nachprüfbaren primären Quellen.
- Die großen Fernsehserien, die oftmals so produziert werden, dass sie zeitlich mit bedeutsamen Jahrestagen zusammenfallen und anschließend als Videos vermarktet werden.

Viele der einmaligen Sendungen werden bisher von kleinen, unabhängigen Fernsehgesellschaften produziert; sie sind relativ billig in der Produktion,

setzen häufig Standbilder und alte Wochenschauaufnahmen ein und lassen sehr häufig Augenzeugen oder Schlüsselpersonen zu Wort kommen, die an den betreffenden Ereignissen beteiligt waren. Viele dieser Sendungen wurden als Reaktion auf den massiven Anstieg der Nachfrage nach billigen Sendungen produziert, als die Fernsehsender in den siebziger Jahren und Anfang der achtziger Jahre ihre Sendezeiten tagsüber verlängerten. Dennoch steht Geschichtslehrern, die sich darum bemüht haben, einige dieser Sendungen aufzuzeichnen, jetzt ein Fundus an Quellenmaterial für den Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts zur Verfügung.

Zwei der ambitioniertesten und teuersten Serien, die in den vergangenen fünf- und zwanzig Jahren entstanden sind, waren wohl *"The World at War"* von Thames Television (über den zweiten Weltkrieg), eine Serie, die 1973 zum ersten Mal ausgestrahlt wurde, die aber immer noch als Video im Handel ist, sowie *"The People's Century"*, eine jüngere Serie von der BBC, die 1996 zum ersten Mal ausgestrahlt wurde. Mit dem Ende des Jahrhunderts und auch zeitgleich des Jahrtausends dürften zweifellos eine ganze Reihe von Retrospektiven gedreht worden sein, die sich auf frühe Wochenschauaufnahmen und die eigenen Filmarchive der Fernsehgesellschaften stützen.

Dokumentarfilme

Unter Historikern setzt sich langsam die Erkenntnis durch, dass viele Fernseh-Dokumentationen und Sendungen über aktuelle Fragen als Quellen für ganz neue Belege geeignet sind. Grund dafür ist in einigen Fällen, dass es den Produzenten eines Dokumentarfilms gelungen war, Politiker und Verwaltungsvertreter dazu zu bringen, zum ersten Mal über ein bestimmtes Ereignis oder eine wichtige Entscheidung zu sprechen. In anderen Fällen hatten die Programmleute Zugang zu eher unkonventionellen Quellen, die in schriftlichen Archiven höchstens in Form von Statistiken verfügbar sind: zu Flüchtlingen, Einwanderern, die mit Rassismus konfrontiert sind, Terrorismusopfern, Terroristen und Freiheitskämpfern, Opfern von Menschenrechtsverletzungen usw.. Bei einigen Dokumentarfilmen hat sich rückblickend ergeben, dass sie als solche selbst bedeutende soziale und politische Dokumente waren.

Nachrichtensendungen

Theoretisch sollten Nachrichten eine Hauptquelle für historische Belege sein, die im Unterricht über das späte 20. Jahrhundert verwendet werden können. In der Praxis archivieren die Sendeanstalten nur sehr wenige ihrer Nachrichtensendungen, sie heben nur diejenigen auf, von denen sie zum jeweiligen Zeitpunkt annahmen, dass sie von langfristiger historischer Bedeutung sein könnten. Sozialkunde- und Geschichtslehrer, die Nachrichtenmeldungen im

Unterricht einsetzen möchten, müssen sich also hauptsächlich auf ihre eigenen Aufzeichnungen stützen. Daher ist es nicht überraschend, dass die Lehrer Materialien aus Nachrichtensendungen eher dazu einsetzen, ihre Schüler in die Lage zu versetzen, das Medium an Stelle der Botschaft zu analysieren: d.h. die Auswirkungen, die Produktionstechniken und Produktionswerte auf Inhalt und Präsentation von Nachrichtensendungen haben können. Unter diesem Gesichtspunkt werden Fernsehsendungen von Lehrern für Sozialkunde, Medienkunde und - in geringerem Umfang - auch von Fremdsprachenlehrern beurteilt, wohingegen Geschichtslehrer diesen Aspekt praktisch völlig ignorieren, außer in dem eng begrenzten Bereich "bewegte Bilder als Propaganda".

Infotainment (Information und Unterhaltung)

Geschichtssendungen und Dokumentarfilme im Fernsehen befassen sich überwiegend mit Ereignissen, bedeutenden Persönlichkeiten oder bestimmten Zeiträumen. Wie jedoch schon in Kapitel 1 dieses Buchs erläutert wurde, konzentrieren sich die Geschichtsscurricula für Sekundarschulen in den meisten Ländern Europas sowohl auf Themen als auch auf Einzelfragen, wenn es um die jüngere Geschichte geht. Aus dieser Sicht können die sogenannten Infotainment-Programme, die sich mit den Entwicklungen des 20. Jahrhunderts in Kunst und Kultur sowie in Wissenschaft und Technologie, mit Änderungen im sozialen und sexuellen Sittenkodex und mit Änderungen unserer Lebens- und Arbeitsweise befassen, den Geschichtsunterricht sinnvoll ergänzen.

Fernsehfilme, Seifenopern und Sitcoms (Situationskomödien)

Fernsehfilme, Seifenopern und Sitcoms können den Schülern dabei helfen, die Veränderungen in der Haltung der Öffentlichkeit und bei den sozialen Fragen und Anliegen zu verstehen. Beispielsweise kann ein Blick auf Auszüge aus ein und derselben Seifenoper über einen längeren Zeitraum (ca. zehn bis zwanzig Jahre) als Spiegelbild der Veränderungen in der Einstellung der Gesellschaft zu Familienleben, geschlechtsbezogenen Fragen, Arbeitslosigkeit, Drogenmissbrauch, Bildung, Verbrechen, Polizei und Autoritätspersonen im Allgemeinen dienen. Außerdem sind solche Sendungen oft leicht als Video verfügbar, da es für sie einen größeren Markt gibt als beispielsweise für historische Dokumentationen und Rekonstruktionen. Da sie jedoch nicht als direkte Alternative zu Schulbüchern eingesetzt werden können, ist der Geschichtslehrer gezwungen, mehr Arbeit in die Vorbereitung zu stecken.

Natürlich ist das Fernsehen nicht die einzige Quelle für bewegte Bilder, die für unser Verständnis der Geschichte dieses Jahrhunderts von Bedeutung sind. Wochenschauen ohne Ton, aber mit Untertiteln, wurden bereits vor dem

ersten Weltkrieg in Kinos und anderen öffentlichen Einrichtungen gezeigt. Man hielt die möglichen Auswirkungen dieser Bilder für so bedeutend, dass einige Regierungen, insbesondere die der Großmächte, während des Krieges eigene Wochenschauen produzierten und zeigten.

Wirkliche Bedeutung erhielten sie jedoch erst 1927, nachdem Fox News in den Vereinigten Staaten den Synchronon entwickelt hatte. Bei Ausbruch des Zweiten Weltkriegs ging etwa ein Drittel bis die Hälfte der Bevölkerung in den meisten europäischen Ländern mindestens einmal pro Woche ins Kino. Selbst die Auflage der am weitesten verbreiteten Tageszeitungen konnte damit nicht konkurrieren. Außerdem erreichte man mit den Wochenschauen viel eher einen echten Querschnitt der Bevölkerung. Zum ersten Mal konnte die breite Öffentlichkeit sehen, was sich in der Welt außerhalb ihrer Stadt, ihres Dorfes oder ihrer Region abspielte, und sich eine Meinung dazu bilden. Außerdem standen die Herausgeber der Wochenschauen selbst mit den verbreiteten und beliebten Presseerzeugnissen in Konkurrenz, und die Wochenschauen wurden im Rahmen einer Kinovorführung gezeigt, so dass sie gleichzeitig unterhaltsam und informativ sein mussten. Das bedeutete auch, dass die Herausgeber sich oft Mühe gaben, bei den Kinobesitzern und mächtigen Filmgesellschaften keinen Anstoß zu erregen. Es lag ihnen auch viel daran, eine Kränkung von politischen Autoritäten zu vermeiden und dadurch einer schärferen politischen Überwachung und Zensur zu entgehen.

1960 hatten die Wochenschauen ihre Bedeutung als öffentliche Meinungsmacher verloren, obwohl einige noch etwa ein Jahrzehnt lang weiter liefen. Aber sie beeinflussten die Produktion von Fernsehnachrichten, was bis in die Siebziger Jahre deutlich blieb. Zu dieser Zeit veränderte sich durch neue Techniken und Technologien sowie in Folge des verstärkten Wettbewerbs die Art und Weise, wie Nachrichten erfasst und präsentiert wurden.

Für Wochenschauen und später das Fernsehen gilt ebenso wie für jede andere historische Quelle auch, dass sie genauso streng geprüft und auf Wahrheitsgehalt abgeklopft werden müssen wie alle anderen primären und sekundären Quellen. So haben zum Beispiel in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts einige skrupellose Produzenten von Wochenschauen und angeblichen Sachfilmen im Studio bedenkenlos gefälschte "Aufnahmen" von verschiedenen Schlachten, Katastrophen, menschlichen Tragödien, Krönungen und politischen Attentaten produziert.

Zur Zeit wird vom Europarat ein Ratgeber über den Einsatz von frei erfundenen Filmen als historische Dokumente erarbeitet. Er wird eine Liste von Filmen und Vorschläge enthalten, die im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Lehrer, die sich dafür interessieren, wie man Filme, insbesondere frei erfundene Filme, im Geschichtsunterricht einsetzen kann, werden auf diesen Ratgeber verwiesen. Filmregisseure und -produzenten

sind seit den ersten Anfängen der kommerziellen Filmherstellung an der Darstellung wichtiger geschichtlicher Ereignisse und wichtiger historischer Persönlichkeiten interessiert. Diese Darstellungen reichen von reinen Erfindungen bis zu relativ authentischen Berichten. In ähnlicher Weise haben Filme häufig eine wichtige Rolle bei der Glorifizierung der Geschichte eines Landes, bei der Verniedlichung oder Rechtfertigung der weniger ehrenhaften Vorgänge oder sogar bei der Umschreibung der Geschichte aus ideologischen Gründen gespielt.

Wenn der Geschichtslehrer den Film als Hilfsmittel für die Untersuchung des 20. Jahrhunderts nutzen will, so ist es wahrscheinlich am besten, wenn er sich damit befasst, wie Filme fast alle bedeutsamen sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen, die das Leben der Menschen beeinflusst haben, aufgenommen und wiedergegeben haben: Krieg, wirtschaftliche Depression, die veränderte Rolle der Frauen, Veränderungen im Familienleben, Veränderungen am Arbeitsplatz, Urbanisierung, die veränderte Rolle der Religion, Wahrnehmung junger Menschen als Teenager und deren Ängste und Probleme, sowie die veränderten Ansichten über richtig und falsch. In dieser Hinsicht sind es oft Genrefilme wie Krimis, Horrorfilme, Kriegsfilme, Western und Science Fiction, die diese Themen besonders herausgestellt haben

Warum sollte das Fernsehen als Quelle für den Geschichtsunterricht genutzt werden?

Aus pädagogischer Sicht bieten Fernsehsendungen und Auszüge aus Fernsehsendungen eine ganze Reihe von Vorteilen:

- sie können Geschichte in einer sehr anregender Art und Weise darstellen, oft durch die Verwendung von Präsentationstechniken, mit denen die Schüler aus anderen Sendungen vertraut sind;
- sie eignen sich für Schilderungen und historische Rekonstruktionen;
- sie vermitteln ein Gefühl der Unmittelbarkeit und Konkretisierung bei Ereignissen, die lange zurückliegen oder an Orten oder in Ländern stattgefunden haben, über die der Schüler sehr wenig weiß;
- durch alte Wochenschauen oder Rekonstruktionen vermitteln sie den Schülern ein Gefühl für Ort und Zeit;
- sie bieten Einsichten in die Erfahrungen, Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen von Menschen, die direkt an einem bestimmten Ereignis oder einer geschichtlichen Entwicklung beteiligt waren;
- und außerdem sind Fernsehsendungen, wie bereits gesagt, auch eine wichtige Quelle für Belege für historische Ereignisse im 20. Jahrhundert.

Unter der Voraussetzung, dass Geschichtslehrer die Hintergrundmaterialien, die ihnen das Fernsehen bietet, vor dem Einsatz im Unterricht sorgfältig auswerten, genau wissen, warum sie ausgerechnet eine bestimmte Sendung oder Auszüge daraus nutzen wollen und in welchem Zusammenhang dies zu ihren übergeordneten Lernzielen steht, und wenn sie die Lernaktivitäten rund um die Sendung oder Auszüge daraus so planen, dass möglichst viel pädagogischer Nutzen daraus gezogen werden kann, dann können diese Hintergrundmaterialien ein sehr nützliches und effektives pädagogisches Werkzeug im Geschichtsunterricht sein.

Allerdings muss der Geschichtslehrer auch die potenziellen Auswirkungen des Fernsehens außerhalb des Klassenraums in Betracht ziehen. Viele Schüler verbringen pro Woche genau so viel Zeit vor dem Fernseher wie in der Schule. Geschichtssendungen, Dokumentarfilme und Nachrichtensendungen stehen vermutlich nicht besonders weit oben auf der Liste der von ihnen bevorzugten Sendungen, aber das Fernsehen ist trotzdem ein wichtiger Bestandteil der täglichen Erfahrungen und des informellen Lernens der meisten Schüler. Daher ist es, wie ein Pädagoge argumentierte, wichtig, zu versuchen, dieses Lernen zu strukturieren und zu formalisieren, indem man den Schülern Informationen über das Medium Fernsehen und eine Struktur oder einen Rahmen aus Fragen und Begriffen zur Verfügung stellt, mit dem das fertige Fernsehprodukt analysiert werden kann. Insbesondere müssen die Schüler verstehen, dass das Fernsehen nicht so neutral, objektiv und transparent ist, wie es scheint. Dass es nicht einfach "ein Fenster zur Welt" ist, sondern dass die dort gezeigten Bilder ausgewählt und bearbeitet worden sind, um bestimmte Kriterien hinsichtlich des-sen, "was gutes Fernsehen ausmacht", und in einigen Fällen die Kriterien der politischen Autoritäten für das, was angemessenes und ideologisch annehmbares Fernsehen ist, zu erfüllen. Auf diese Themen werden wir später in diesem Kapitel noch zu sprechen kommen.

An dieser Stelle muss betont werden, dass wir den Schülern ein Verständnis dafür vermitteln müssen, dass sie, wenn sie Fernsehsendungen, Wochenschauen und Filme als historische Quellen heranziehen, hinter und über die Bilder auf dem Bildschirm und den Inhalt der gesprochenen Kommentare hinaus blicken und Folgendes prüfen müssen:

- den Kontext, in dem diese Nachrichtensendungen und Filme gedreht wurden;
- die Organisationen, die sie gedreht haben;
- das Publikum, für das sie gedreht wurden;

1. Len Masterman, *Teaching about television*, London, Macmillan 1980.

- der Zweck, für den sie gedreht wurden;
- die Verfahren, mit denen Belege zusammengetragen, auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft, bearbeitet und anderen Beweismitteln gegenüber gestellt wurden;
- die Auswirkungen der eingesetzten Techniken und Technologien;
- und die Auffassung der Produzenten und Redakteure zur Frage, was eine gute Sendung ist.

Das Rohmaterial kann sich zwar sehr stark von der Art Primär- und Sekundärquellen unterscheiden, die ihnen aus der Arbeit mit Schulbüchern, offiziellen Dokumenten, Tagebüchern, Briefen, Postkarten, Plakaten, Karikaturen, Fotografien und Karten vertraut sind, aber die analytischen Verfahren, die man einsetzen muss, und die Fragen, die man stellen muss, sind denen nicht unähnlich, die bei jeder anderen Art historischer Quelle gestellt werden müssen.

Probleme und mögliche Einschränkungen

Erstens ist es ein Problem, an geeignetes Material heranzukommen. Vieles von dem Material, das über fünfzig Jahre alt ist, ist verdorben, da es auf Nitratbasis produziert wurde, das recht schnell zerfiel. In Museen und Filmarchiven wurde versucht, möglichst viel von dem, was noch erhalten ist, durch Umkopieren auf beständigere und stabilere Medien zu retten, aber auch das neuere Material auf Azetatbasis zerfällt. Zur Zeit ist nicht bekannt, welche "Lebensdauer" Videokassetten oder CD-ROMs haben. Von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen, hielten Wochenschau- und Fernsehgesellschaften ihre Produkte bisher nicht für Werke von geschichtlicher Bedeutung, die für künftige Historiker und Lehrer archiviert werden müssen. Insgesamt bestimmten kommerzielle Kriterien, ob eine Sendung oder eine Serie überlebt. Im Übrigen hing die Erhaltung mit ein oder zwei Ausnahmen oft von Zufällen ab. Somit hängt vieles von der Motivation des Geschichtslehrers ab, geeignete Sendungen auf Video aufzuzeichnen, sie dann auf ihr pädagogisches Potential hin auszuwerten, die Ausschnitte zu bestimmen, die genutzt werden sollen, und entsprechenden Lernaktivitäten zu entwickeln.

Zweitens ist das bewegte Bild kein einfaches pädagogisches Mittel für einen effizienten Unterricht. Realistisch betrachtet, hat der Lehrer zwei Möglichkeiten, wenn Schüler Quellenmaterial aus dem Fernsehen einer kritischen Analyse unterziehen sollen (und es nicht einfach nur kritiklos als eine Art von Ersatzschulbuch wahrnehmen sollen). Entweder bekommen die Schüler Zeit, sich die Sendung anzusehen, sich Notizen zu machen, zu wichtigen Stellen zurückzuspulen, zu diskutieren und zu interpretieren, oder der Lehrer muss einen Film oder eine Fernsehsendung oder, im realistischen Fall,

Auszüge aus einem Film oder einer Fernsehsendung in eine schriftliche Form bringen, in der bestimmte Aufnahmen beschrieben, Kommentare, Dialoge sowie Fragen und Antworten wiedergegeben und sonstige wichtige Geräusche wie Hintergrundmusik und Hintergrundlärm beschrieben werden.

Drittens sind sich Medienspezialisten (und auch immer mehr Programmproduzenten) darin einig, dass Fernsehsendungen über geschichtliche Themen und die meisten Dokumentarfilme und Sendungen über aktuelle Themen häufig folgende Einschränkungen im Hinblick auf ihre Nutzung für den Geschichtsunterricht und als historische Quellen aufweisen:

- Normalerweise sind sie nicht besonders wirkungsvoll, wenn es um die Vermittlung der Chronologie der Ereignisse oder um detaillierte Erklärungen geht, warum etwas geschehen ist. Man könnte es auch anders formulieren: Nachrichten und Sendungen über die wichtigen historischen Ereignisse und Krisen der letzten fünfzig Jahre waren häufig eher ahistorisch und konzentrierten sich entweder auf den unmittelbaren Anlass ("der Zündfunke") oder boten eine simplifizierte Erklärung, die nie in Frage gestellt oder einer Analyse unterzogen wird. In den Rundfunk-/Fernsehsendungen der westlichen Welt über die Entwicklungen auf dem Balkan während der Neunziger Jahre wurde oft die Annahme wiederholt und nicht in Frage gestellt, dass es "in dieser Gegend immer schon ethnische Unruhen und Gewalt gegeben hat".
- Oft stellen sie keine Verbindung zwischen den Ereignissen und Entwicklungen, die sich an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt ereignen, und parallelen Entwicklungen her, die sich an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit ereignen.
- Sie machen keine Angaben zu ihren Quellen oder dazu, wie sie die Quellen auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft haben.
- Die Auswahl der Quellen wird oft eher von Produktionsüberlegungen bestimmt als von pädagogischen Gesichtspunkten: ein unterhaltsamer an Stelle eines informativen, aber langweiligen Sprechers, oder eine Aufnahme, die Action, Aufregung, Druck, Panik, Konflikte oder Gewalt vermittelt, selbst wenn andere, nachprüfbarere Quellen darauf hinweisen, dass diese Aufnahmen nicht für das typisch waren, was tatsächlich passiert ist.
- Es wird nicht immer effizient mit dem Kontext umgegangen. Das Material darf "für sich selbst sprechen".

Schließlich gibt es noch das Problem, dass selbst dann, wenn eine Fernsehcrew über Ereignisse in einem anderen europäischen Land oder über wirklich internationale Themen oder Krisen berichtet, die Reporter oder die Redakteure oder beide eher die Interessen und Bedenken ihres eigenen Landes

betonen als die Situation aus einer wirklich europäischen Perspektive zu beleuchten. Diese Situation ändert sich nun, zum Teil, weil neue Technologien wie tragbare Camcorder, tragbare Satellitensender und Satellitentelefone, aufkommen und teilweise, weil Nachrichtensender wie z.B. CNN rund um die Uhr senden und ausführliche Live-Berichterstattung über Ereignisse mit nur sehr wenig redaktionellen Eingriffen bieten. In dieser Hinsicht hat die Fernsehberichterstattung über den Golfkrieg und den Umsturzversuch in der Russischen Föderation 1991 und danach die Berichterstattung über die Entwicklung in Bosnien und Herzegowina sowie im Kosovo zu ersten Veränderungen in diesem Trend geführt, die Berichterstattung über "ausländische Nachrichten" eine nationalen Gesichtspunkten unterzuordnen.

Der Einsatz des Fernsehens als Hilfsmittel im Geschichtsunterricht

Die Geschichte des Fernsehens

Es ist schwer vorstellbar, wie man die Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts in Geschichtslehrplänen angemessen abdecken könnte, wenn man sich nicht damit befassen würde, wie sich das Fernsehen zu einem Massenmedium entwickelt hat, sowie mit den organisatorischen Strukturen der öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Funk- und Fernsehanstalten und mit der Rolle des Fernsehens als Spiegel der Gesellschaft, bei der Informationsvermittlung und bei der Bildung von Meinungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Präferenzen der Öffentlichkeit. Natürlich können die Schüler auch in anderen Teilen des Curriculums einige Aspekte der Massenmedien untersuchen, z.B. in Sozialkunde oder Medienkunde. Es gibt jedoch eine deutliche historische Dimension, die oft übersehen wird.

Die Geschichte des Fernsehens eignet sich für einen thematischen Ansatz, der sich auf mehrere Entwicklungslinien konzentriert, wie z.B.:

- technische Entwicklungen: Umwandlung von Licht in elektrische Impulse, Nutzung von Kathodenstrahlröhren für die Übertragung und Wiedergabe von Bildern, die Experimente von John Logie Baird in den Dreißiger Jahren, der erste öffentliche Fernsehdienst im Jahr 1936, der Start des Fernsehens in Nordamerika und Europa, Einführung des Farbfernsehens in den Vereinigten Staaten im Jahr 1953, Entstehung verschiedener Systeme für die Übertragung von Farbsignalen (SECAM in Frankreich und in der Sowjetunion, PAL in den meisten anderen Ländern Europas), hochauflösendes Fernsehen mit einer größeren Zahl von Bildzeilen, der wachsende Einfluss Japans auf die Technologie, das Aufkommen eines europaweiten Systems im Jahr 1991, die

Entwicklung neuer, leichter, tragbarer Kameras, Video, das Aufkommen tragbarer Satellitensender, Digitalisierungstechnik, die damals bei der Programmproduktion und heute bei der Übertragung eingesetzt wird;

- Entstehung eines Massenpublikums: die wachsende Zahl der Fernseher in Privathaushalten, die Tatsache, dass mehr Zeit vor dem Fernseher verbracht wird, die Änderungen und Entwicklungen in der Art der angebotenen Sendungen, Werbung im Fernsehen, die rasche Zunahme der Anzahl von Fernsehsendern, das Wachstum der Pay-TV-Kabelnetze, die Einführung von Satellitenfernsehen, die Entwicklung des interaktiven Fernsehens;
- organisatorische Entwicklungen: der frühe Wettbewerb (und die Einflüsse) zwischen Wochenschau und Radio, öffentlich-rechtlicher Übertragungsgesellschaften, das Aufkommen von kommerziellen Privatsendern, die zunehmende Regulierung von Rundfunk und Fernsehen durch die Regierung und auf europäischer Ebene, politische Zensur, die Art des Wettbewerbs in Fernsehübertragungen, die Internationalisierung der Fernsehprogramme, das Aufkommen von globalen Fernsehanstalten;
- sozialer und kultureller Einfluss: Einfluss des Fernsehens auf Politik und Politiker, auf den Wähler, Fernsehen in Kriegszeiten, Einfluss des Fernsehens auf Kinder, Einfluss des Fernsehens auf das menschliche Verhalten (hat es beispielsweise die Gewaltbereitschaft erhöht oder zu größerer Akzeptanz von Gewalt geführt?).

Der Einsatz von Geschichtssendungen und Dokumentarfilmen im Fernsehen

Hier geht es im Wesentlichen darum, Lernaktivitäten zu entwickeln, bei denen die Schüler an Hand von primären und sekundären Quellen aus Geschichtssendungen im Fernsehen und Fernseh-Dokumentarfilmen untersuchen, ob damit Angaben, die sie aus anderen Quellen entnommen haben (z.B. aus Schulbüchern, Sachbüchern, Interpretationen verschiedener Historiker, Fotoaufnahmen), bestätigt oder widerlegt werden. Dadurch spielen sie sozusagen die Rolle eines historischen Detektivs, wobei folgende Stufen durchlaufen werden:

- Stufe 1: Die Schüler sehen sich den Film (oder einen Auszug) an, wobei sie sich systematisch zu folgenden Punkten Notizen machen: den Schlüsselargumenten, die im Kommentar vorgebracht werden, der Art der verwendeten Belege (mündliche Aussagen, archiviertes Filmmaterial, Verweis auf offizielle Dokumente, Aussagen von Fachleuten usw.), der Gewichtung unterschiedlicher Belegarten und den Schlussfolgerungen;

- Stufe 2: Sie diskutieren ihre Zusammenfassungen in kleinen Gruppen und erstellen eine gemeinsame Zusammenfassung;
- Stufe 3: Dann vergleichen sie die Fernsehversion oder -darstellung mit einer anderen Quelle wie z.B. einem Schulbuch und stellen die Übereinstimmungen und Unterschiede der beiden Quellen fest;
- Stufe 4: *Abschließend* diskutieren sie darüber, warum sich Unterschiede ergeben haben könnten, beispielsweise neue Belege, unterschiedliche Auslegung der alten Belege, unterschiedliche Gewichtung, oder sie entscheiden, ob die Unterschiede hauptsächlich darin begründet liegen, dass in einer Fernsehsendung visuelles Material verwendet werden muss (d.h., hat das Medium die Art und Weise beeinflusst, in der über dieses historische Ereignis berichtet wurde?).

Untersuchung von Quellenmaterial aus Filmarchiven

Den Schülern wird ein Auszug aus einer Wochenschau oder einem jüngeren Dokumentarfilm zu einer bestimmten historischen Begebenheit oder Situation gezeigt, dann werden sie aufgefordert, in kleinen Gruppen Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wer hat den Film gedreht?
- Warum wurde der Film gedreht? War es eine Wochenschau für Kinopublikum? War es eine Sendung für pädagogische Zwecke? War er Teil einer Serie? War es eine einmalige Sendung für die Nachrichten über aktuelle Ereignisse?
- An welches Publikum richtete sich nach Ihrer Auffassung der Film ?
- Welche Art von Belegenn nutzt der Film: Primär- und / oder Sekundärquellen? Augenzeugenberichte? mündliche Aussagen von direkt Beteiligten? Journalisten? Politikern? visuelle Quellen?
- Was versucht der Film? Versucht er, die öffentliche Meinung oder die Ansicht von Entscheidungsträgern zu beeinflussen? Versucht er eine Erklärung für die Geschehnisse zu geben und/ oder will er dem Publikum Informationen vermitteln, wer wann was wem getan hat? Versucht er, denjenigen eine Stimme zu geben, die ignoriert worden sind, oder die Geschichtsschreibung zu korrigieren?
- Gelingt ihm das?
- Gibt es eine Filmmusik? Welche Stimmung vermittelt sie?
- Welche Botschaften vermitteln die Bilder?
- Passen diese optischen Botschaften zu der Botschaft im Kommentar?

- Welchen Tonfall hat der Kommentar? Ist er voreingenommen oder einseitig, und wenn ja, auf welche Weise? Versucht er, eine ausgewogene Darstellung der Geschehnisse zu geben? Ist er neutral oder kritisch?
- Wie werden die Interviews und mündlichen Aussagen eingesetzt? Werden die Gesprächspartner gebeten zu beschreiben, was wann passiert ist? Werden sie gebeten, andere zu beurteilen? Werden sie nach ihrer Meinung gefragt? Werden sie gefragt, warum ihrer Ansicht nach etwas passiert ist? Wurden sie scheinbar ausgewählt, weil sie miteinander übereinstimmen oder weil sie nicht miteinander übereinstimmen?
- Können Sie auf Grund ihrer Lektüre zu diesem Ereignis oder Thema Belege oder Standpunkte feststellen, die ausgelassen worden sind?

KAPITEL 18

BEWERTUNG VON SCHULBÜCHERN FÜR GESCHICHTE

Die Geschichte, die in den Schulen unterrichtet wird, fällt nicht nur in den Zuständigkeitsbereich des wissenschaftlich ausgebildeten Historikers, des Lehrers, des Schulbuchautors und des Herausgebers. Sie gilt bei den meisten als öffentliches Eigentum. Politiker, Interessenvertretungen, ethnische und sprachliche Minderheiten sowie Eltern glauben häufig, sie hätten ein Recht auf den Inhalt des Geschichtslehrplans und auf die Art und Weise, wie Geschichte gelehrt wird, Einfluss zu nehmen, und das in viel stärkerem Maße als sie es jemals bei den Lehrplänen für Mathematik, Naturwissenschaften oder Geografie versuchen würden. In dieser Hinsicht sind Geschichtsbücher ebenfalls öffentliches Eigentum, und alle möglichen Gruppen innerhalb eines Landes und in den Nachbarländern haben vielleicht begründete Bedenken im Hinblick auf den Inhalt dieser Bücher, die ausdrücklichen und unterschwellig Botschaften und Annahmen, die vom Text vermittelt werden, die Illustrationen und Quellenmaterialien sowie hinsichtlich dessen, was in die Bücher aufgenommen oder ausgelassen wurde, der Eignung der Lehr- und Lernmethoden, die von den Autoren verwendet wurden, und sie haben auch praktische Bedenken im Zusammenhang mit den Kosten, der Verfügbarkeit und dem Preis-Leistungs-Verhältnis.

Welche Fragen müssen gestellt werden, um ein Schulbuch zu bewerten, ehe man sich entscheidet, es zu kaufen und zu benutzen? Dieses kurze Kapitel soll als Anreiz zu weiteren Diskussionen dienen. Es wurde nicht in der Absicht geschrieben, eine definitive Antwort auf die Frage zu geben "Was ist ein gutes Geschichtsbuch?". Eine der Thesen, auf deren Grundlage dieses Kapitel geschrieben wurde, lautet, dass die Antwort auf diese Frage in den unterschiedlichen Bildungssystemen unterschiedlich ausfallen dürfte und dass demzufolge jeder Versuch, eine endgültige Antwort zu geben, normalerweise zu wenig mehr als weit gefassten und eher banalen Generalisierungen führt. Es mag natürlich bestimmte pädagogische Prinzipien und Gestaltungsmerkmale geben, die für jedes Geschichtsbuch gelten, aber die Wahrscheinlichkeit ist gering, dass damit die Zweckmäßigkeit und Eignung eines Schulbuchs für alle Gegebenheitengewährleistet ist. Der Kontext, in dem ein Schulbuch geschrieben, veröffentlicht, vermarktet, gekauft und im Unterricht verwendet wird, ist ebenfalls von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grund wurden

die Bewertungsfragen in der folgenden Checkliste in drei Kategorien unterteilt: erstens Fragen, mit denen der Inhalt und der pädagogische Hintergrund von Geschichtsbüchern evaluiert werden soll; zweitens Fragen, die sich auf die spezifischen Qualitäten von Schulbüchern konzentrieren (wobei diese Qualitätsanforderungen wahrscheinlich unabhängig davon gelten, in welchem Land die Bücher veröffentlicht und benutzt werden, welchen Inhalt sie abdecken, oder die Altersgruppe oder den Kenntnisstand der Schüler, für die sie geschrieben wurden); und drittens Fragen, die äußerliche Faktoren betreffen, die keinen direkten Zusammenhang zu den Prozessen des Schreibens, der Veröffentlichung und der Nutzung von Schulbüchern haben, aber dennoch Auswirkungen auf diese Prozesse haben.

Bewertung des Inhalts und der pädagogischen Bedeutung von Schulbüchern für Geschichte Geschichtslehrer und Ausschüsse, die Schulbücher genehmigen, werden zweifellos künftige Schulbücher eingehend prüfen, ehe sie entscheiden, welche am besten geeignet sind. Andere verschaffen sich vielleicht die zur Beantwortung dieser Fragen notwendigen Hinweise durch rasches Überfliegen der Texte zu erhalten, indem sie die Behandlung von zwei oder drei Themen etwas genauer prüfen, einige zufällig ausgewählte Beurteilungsaufgaben und Übungen untersuchen und ein paar einfache Listen aufstellen (beispielsweise eine Liste der behandelten Themen im Vergleich zu den Themen des Geschichtscurriculums, die Anzahl der Seiten, die einzelnen Themen gewidmet sind, usw.).

Inhalt

1. Welche historische(n) Zeitspanne(n) werden behandelt? Stimmen diese genau mit den Perioden überein, die von den entsprechenden Curriculumrichtlinien oder Lehrplänen abgedeckt werden? Gibt es Lücken, die mit Hilfe anderer Schulbücher oder Unterrichtsmaterialien geschlossen werden müssten?
2. Nach welcher Struktur und chronologischen Reihenfolge ist der Inhalt aufgebaut? Liefert das Schulbuch einen einigermaßen umfassenden chronologischen Überblick über einen längeren Zeitraum? Oder einen eher selektiven Überblick? Oder konzentriert es sich auf einige wichtige Abschnitte der nationalen, regionalen, europäischen Geschichte oder Weltgeschichte (z.B. die Antike, das Mittelalter, die Zeit der Entdeckungen, Europa im 19. Jahrhundert, den Kalten Krieg)? Oder konzentriert es sich auf umfassende historische Themen und Entwicklungen (beispielsweise die Christianisierung Europas, das Aufkommen der Nationalstaaten, die Industrialisierung, Imperialismus und Kolonialismus usw.)?
3. Ist der Inhalt des Schulbuchs so strukturiert, dass er der Struktur oder dem Rahmen des Geschichtscurriculums entspricht?

4. Wie viele Seiten werden jedem einzelnen Zeitabschnitt gewidmet, und entspricht diese Aufteilung der im offiziellen Curriculum ?
5. Wie viel Bedeutung wird im Schulbuch der politischen, diplomatischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Geschichte zugemessen? Gibt es je nach der Periode, die behandelt wird, erhebliche Unterschiede in der Betonung oder Ausgewogenheit zwischen diesen unterschiedlichen Dimensionen? Setzt das Schulbuch die gleichen Schwerpunkte wie das offizielle Geschichtscurriculum, oder ergänzt es dieses?
6. Befasst sich das Schulbuch hauptsächlich mit der Geschichte des eigenen Landes, der regionalen Geschichte, der europäischen Geschichte oder der Weltgeschichte oder mit einer Mischung von ihnen? Entspricht diese Fokussierung dem offiziellen Geschichtscurriculum oder wird dieses dadurch ergänzt?
7. Wenn das Schulbuch regionale, europäische Geschichte oder die Weltgeschichte behandelt, aus welcher Perspektive erfolgt dies? Wird in dem Schulbuch beispielsweise die europäische oder regionale Geschichte eher aus einer nationalen Perspektive betrachtet? Wird die Weltgeschichte eher aus einer eurozentrischen Perspektive betrachtet? Werden Ereignisse und Entwicklungen in Osteuropa eher aus einer westlichen Perspektive betrachtet oder umgekehrt?
8. Wird bei der Behandlung der Geschichte des eigenen Landes auch ermittelt, wie andere Länder und Völker die Ereignisse und Entwicklungen in ihrem eigenen Land wahrgenommen haben könnten?
9. Wenn sich das Schulbuch im Wesentlichen mit der europäischen Geschichte befasst, wie wird Europa im Text explizit und implizit definiert? Werden West-, Mittel- und Osteuropa einbezogen, oder nur eine Region? Konzentriert sich das Buch auf das gemeinsame kulturelle Erbe oder auf die Faktoren, die die Vielfalt herzustellen?
10. Ist ein Muster bei den Themen, Ereignissen, Gruppen, Dimensionen und Perspektiven erkennbar, die im Text, den Illustrationen, dem Quellenmaterial oder den Beurteilungsaufgaben ausgelassen wurden? Verbergen sich hinter diesen Auslassungen unterschwellige Botschaften?

Pädagogische Ansätze

11. Über welche Vorkenntnisse muss ein Schüler eventuell verfügen, um effizient auf dieses Schulbuch zugreifen und damit arbeiten zu können?
12. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse muss ein Schüler eventuell haben, um Quellenmaterial zu interpretieren und Tätigkeiten und Beurteilungs-

aufgaben anzugehen, die in den ersten Abschnitten des Schulbuchs enthalten sind?

13. Dient es sowohl als Arbeitsbuch als auch als "Textbuch"? (Enthält es Quellenmaterial, Aktivitäten und Aufgaben sowie erzählenden Text?) Wenn ja, an welcher Stelle im Buch befinden sich die anderen Elemente, und wie sind sie organisiert? Finden sich beispielsweise Quellenmaterialien und/ oder andere Lernaktivitäten am Ende jedes Kapitels, oder sind sie alle am Ende des Buchs angeordnet? (Die Anordnung der verschiedenen Elemente hat Auswirkungen auf die Art und Weise, wie der Lehrer und der Schüler das Schulbuch benutzen).
14. Wenn das Schulbuch Problemstellungen, Fragen, Aufgaben und Beurteilungsübungen enthält, welche Funktion haben sie dem Anschein nach? Scheinen sie hauptsächlich darauf ausgerichtet zu sein, dass der Schüler sich an die im Text enthaltenen Informationen erinnert, oder bieten sie dem Schüler Gelegenheit, historische Nachweise kritisch zu untersuchen, zu erkennen, wie ein und dieselbe Quelle auf mehr als eine Art und Weise interpretiert werden kann, und die mögliche Voreingenommenheit verschiedener historischer Quellen zu bewerten, und bieten sie die Werkzeuge und den Ansporn, eigenständig geschichtliche Nachforschungen zu betreiben usw.?
15. Besteht für Schüler die Möglichkeit festzustellen, wie r die Auswahl von Nachweisen, die verfügbaren Quellen und die individuellen Wertvorstellungen des jeweiligen Historikers die Interpretation der Vergangenheit beeinflusst haben könnten?
16. In welcher Beziehung zum Text stehen Illustrationen, Fotografien, Karten und Diagramme? Erläutern sie Argumente, die im Text vertreten werden, oder bieten sie Beispiele dafür? Bieten sie Verknüpfungen zwischen Argumenten in einem Kapitel und einem Textteil, den der Schüler in einem früheren Kapitel gelesen haben könnte? Oder besteht ihre Hauptfunktion scheinbar darin, den Text "aufzulockern" und die jeweilige Seite interessanter aussehen zu lassen?
17. Befinden sich in dem Schulbuch zu Beginn jedes Kapitels "organisatorische Hilfsmittel"? Wenn dies der Fall ist welche Funktion haben sie? Geben sie nur einen Überblick über das Thema des folgenden Kapitels, oder stellen sie auch Verbindungen zwischen diesem und anderen Kapiteln her und stellen sie die Schlüsselgedanken, -vorstellungen und -methoden heraus, die in dem betreffenden Kapitel untersucht werden?
18. Versucht das Schulbuch, dem Schüler historische Schlüsselbegriffe näher zu bringen, z.B. Kontinuität und Wandel, Zentralisierung und Fragmentierung, Entwicklung und Niedergang, Evolution und Revolution usw.?

19. Versucht das Schulbuch, den Schüler an den historischen Ereignissen, Fragen und Entwicklungen teilhaben zu lassen, die in dem Buch behandelt werden? Bemüht es sich beispielsweise darum, zu zeigen, wie die Menschen nicht nur die Ereignisse und Entwicklungen wahrgenommen hätten, die sie erlebten, sondern auch die Möglichkeiten, die ihnen zu einem bestimmten Zeitpunkt offen gestanden hätten, und wie die Menschen durch ihre eigene Vergangenheit geformt wurden?
20. Wie werden in dem Schulbuch historische Prozesse dargestellt?
21. Wie stärkt es den Sinn des Schülers für die chronologische Abfolge, insbesondere dann, wenn die Themen und Perioden, die im Schulbuch behandelt werden, nicht immer aufeinander folgen?
22. Bietet das Schulbuch den Schülern Möglichkeiten, eine vergleichende Perspektive zu entwickeln, beispielsweise durch Gegenüberstellung von Ereignissen oder Entwicklungen in zwei oder mehr Ländern oder Regionen? Oder durch Aufzeigen von Ähnlichkeiten in den geschichtlichen Entwicklungen von zwei oder mehr Ländern oder Regionen? Oder indem sie den Einfluss aufzeigen, den Geschehnisse an anderen Orten auf die Ereignisse im eigenen Land ausübten Oder indem sie die gegenseitige Beeinflussung verschiedener Kulturen zeigen?

Spezifische Qualitäten von Schulbüchern für Geschichte

Viele Belege hierfür lassen sich durch rasches Überfliegen in Verbindung mit einer näheren Untersuchung von einigen zufällig ausgewählten Abschnitten finden.

23. Ist das Verhältnis zwischen Text und den sonstigen Elementen (Illustrationen, Karten, tabellarische Statistiken, Auszüge aus offiziellen Dokumenten, Briefe, Abbildungen von Artefakten, Problemstellungen, Fragen, Beurteilungsübungen usw.) für die Altersgruppe oder den Kenntnisstand derjenigen geeignet, für die es hergestellt wurde? Es ist natürlich richtig, dass die jüngeren und weniger leistungsfähigen Schüler Schulbücher mit wenig Text und vielen Abbildungen vorziehen, andererseits finden sie es umso schwieriger, je mehr Quellenmaterial sie nutzen müssen.
24. Gibt es Beispiele für monokausale, stark vereinfachte oder zu kurz greifende Erklärungen von geschichtlichen Ereignissen und Entwicklungen?
25. Bietet es eine Vielzahl von Interpretationen für die Vergangenheit (d.h. eine Vielfalt von Perspektiven)?
26. Ist der Text voreingenommen? Für diese Frage sollten Abschnitte über internationale Beziehungen, Beziehungen zu Nachbarländern, Kriege

oder Kolonialgeschichte untersucht werden; dann sollten nach Zufallsprinzip die dazu gehörigen Zeichnungen, Malereien und Fotografien, und die Art und Weise, wie einige der Nationalhelden und heldinnen behandelt werden. Danach muss festgestellt werden, ob es wiederkehrende Hinweise gibt auf:

- voreingenommene Behandlung von Ereignissen;
 - nationalistische Interpretationen der Vergangenheit;
 - rassistische Interpretationen der Vergangenheit bestimmter ethnischer Gruppen;
 - ideologische Interpretationen (politisch, religiös und kulturell), die nicht durch Quellen gestützt werden oder für kein Gegengewicht durch andere Perspektiven geschaffen wird;
 - Ethnozentrismus;
 - Eurozentrismus;
 - stereotype Einstellungen und Bilder (d.h. stark vereinfachende Verallgemeinerungen, üblicherweise in abschätziger Form, über bestimmte Nationen, Gruppen, Rassen oder Geschlechter);
 - Inhalte mit Alibifunktion (die Einfügung von willkürlichem und standardisiertem Material, das scheinbar nur wenig mit dem Text zu tun hat).
27. Wie wird die Vergangenheit dargestellt? Wird die Gegenwart als unvermeidliches Ergebnis vorhergehender Ereignisse wahrgenommen? Wird Geschichte als "Triumph des Fortschritts" dargestellt?
 28. Fordert das Schulbuch den Schüler dazu heraus, über Geschichte als Fach nachzudenken?
 29. Ist es wahrscheinlich, dass dieses Schulbuch das Interesse der Schüler an dem Thema und ihre Neugier auf die Vergangenheit weckt?
 30. Finden sich in dem Schulbuch die jüngeren Forschungsergebnisse oder aktuellen Lehrmeinungen unter Historikern wieder?
 31. Ist der Text in einem Stil geschrieben, der für die Altersgruppe und den Kenntnisstand der Schüler geeignet ist, für die das Schulbuch geschrieben wurde? Für diese Frage wählt man einige Absätze nach dem Zufallsprinzip aus und prüft die Länge der Sätze, die Verwendung von technischen Ausdrücken und Fachsprache ohne Erklärung, ob der laufende Text hauptsächlich im Aktiv oder im Passiv geschrieben worden ist usw. Der Text sollte weder herablassend noch "über die Köpfe der Schüler hinweg" geschrieben sein. Er sollte lesbar sein, aber dem Schüler

auch dabei helfen, einen für das Schulfach Geschichte geeigneten Schreibstil zu entwickeln.

Äußerliche Faktoren zur Bewertung von Geschichtsbüchern

Viele der Informationen zu diesem Thema erhält man, wenn man sich den Buchumschlag anschaut, das Vorwort liest und die Seiten schnell überfliegt. Eine weitere Hilfe ist Werbematerial des Verlags.

32. Wann wurde das Schulbuch zum ersten Mal herausgegeben? Daraus ergeben sich Hinweise zu den politischen Rahmenbedingungen, unter denen es geschrieben und genehmigt wurde. Außerdem erhält man einen Hinweis darauf, wie aktuell das Buch in Ansatz und Inhalt wahrscheinlich ist (um herauszufinden, wann es geschrieben worden ist, sollte man bis zu zwei Jahre von dem Erscheinungsdatum abziehen). Das kann besonders wichtig sein, wenn das Schulbuch jüngere Entwicklungen im Land und in der Region behandelt.
33. Zeigt der oder die Autor(in) klar und deutlich, dass er oder sie mit den aktuellen Vorgehensweisen im Unterricht vertraut ist? Dabei ist zu beachten, dass dies nicht ganz das Gleiche ist wie die Frage, ob der oder die Autor(in) Geschichtslehrer(in) ist oder war. Einige wissenschaftlich ausgebildete Historiker haben mit Hilfe ihrer Verlage ihre Hausaufgaben gemacht und sind bei den modernen Unterrichtspraktiken auf dem Laufenden; einige Geschichtslehrer, die Schulbücher schreiben, können den Anschluss an aktuelle Lehrmethoden verloren haben.
34. Hat das Buch (ganz oder teilweise) einen Feldtest durchlaufen oder ist es mit Lehrern und Schülern getestet worden?
35. Wird eine bestimmte Zielgruppe angegeben (beispielsweise Altersgruppe, Fähigkeitsniveau, Schultyp, Kurs- oder Prüfungstyp, für den es produziert wurde)?
36. Gibt das Vorwort oder die Einleitung einen Hinweis auf den Ansatz, die Ziele und Zielsetzung des Autors?
37. Erfordert es in erheblichem Umfang ergänzendes Material (veröffentlichtes und/ oder vom Lehrer entwickeltes), um die Anforderungen des jeweiligen Geschichtslehrplans oder –curriculums zu erfüllen, für den es entwickelt wurde?
38. Ist die Qualität der Gestaltung (Layout, Farbgebung, Typographie usw.) im gesamten Buch einheitlich?
39. Übersteht es über einen angemessenen Zeitraum hinweg den täglichen Gebrauch im Unterricht?

40. Ist es für den Preis gut gestaltet? Steht es im Vergleich zu anderen Schulbüchern aus der gleichen Preisgruppe, die zur Zeit auf dem Markt sind gut da? Bietet es einen guten Gegenwert für den Preis?

KAPITEL 19

BEWERTUNG NEUER TECHNOLOGIEN

In der Zeit, in der dieses Buch geschrieben wird, ist das Schulbuch in den meisten Sekundarschulen in Europa immer noch die wichtigste Unterrichtshilfe. In weiten Teilen Osteuropas bleibt es weiterhin das einzige Unterrichtsmittel. Auf kurze Sicht werden in großen Teilen Europas vermutlich neue Unterrichtshilfen in Form von ergänzenden Materialien zu bestimmten Themen und von Quellenbänden (d.h. Veröffentlichungen, die Auszüge aus Primär- und Sekundärquellen enthalten) entwickelt werden. Wie wir bereits im Kapitel über den Einsatz neuer Technologien zeigen wollten, können jetzt viele potenziell nützliche Materialien im Internet gefunden werden, und außerdem gehen immer mehr Verlage, Nicht-Regierungsorganisationen und andere Bildungseinrichtungen dazu über, CD-ROMs für den Einsatz im Geschichtsunterricht zu produzieren. Es wird noch einige Zeit vergehen, ehe alle Geschichtslehrer in ganz Europa in der Lage sind, neue Technologien in ihrem Unterricht einzusetzen, aber es kann ein Zwischenstadium entstehen, während dessen sie für begrenzte Zeit Zugang zu einem Computer haben, um Materialien herunter zu laden, die dann auf konventionelle Art im Unterricht verwendet werden können.

Einige der bereits auf CD-ROM und auf verlässlichen sowie authentisierten Websites verfügbaren Materialien sind ausgezeichnet. Das gilt insbesondere für Unterrichtsmittel zur Geschichte des 20. Jahrhunderts, ganz einfach deswegen, weil man dabei auf so viele audiovisuelle wie dokumentengestützte Quellen zurückgreifen kann. Allerdings weiß auch jeder, der im Internet nach Informationen zu Themen gesucht hat, die für die Untersuchung des vergangenen Jahrhunderts relevant sind, dass es auch sehr viel Wertloses und einige Materialien von sehr zweifelhafter Herkunft gibt. Hauptgründe hierfür sind die rasche Verbreitung des World Wide Web, die Entwicklung der benutzerfreundlichen Bearbeitungssoftware für HTML-Dateien sowie der Zugang zu kostenlosem Speicherplatz für Homepages für jeden, der einen Internetzugang hat.

Daher müssen Websites und CD-ROMs unbedingt bewertet werden, ehe sie Schülern zugänglich gemacht werden. Ebenso wie bei Schulbüchern auch ist es ebenso wichtig, nicht nur den Inhalt dieser Ressourcen zu bewerten,

sondern auch ihren pädagogischen Wert. In diesem Kapitel werden daher nach dem gleichen Muster wie im letzten Kapitel Fragen vorgestellt, die bei der Beurteilung des pädagogischen Werts einer Website oder CD-ROM gestellt werden können.

Bewertung von Webseiten im Internet

Es gibt im Wesentlichen sechs große Bewertungsbereiche, die zu beachten sind, wenn man die Eignung einer bestimmten Website prüfen will: Aufgabe, Quelle, Zugang, Navigierung, Gestaltung und Inhalt.

Die Fragen unter jeder dieser Überschriften ergeben sich aus dem speziellen Kontext dieses Buchs, nämlich dem Unterricht der Geschichte des 20. Jahrhunderts für die Gruppe der 14- bis 18-Jährigen. Mit einigen Auslassungen und Zusätzen können sie aber auch für den Unterricht mit jüngeren Schülern oder in anderen Fächern herangezogen werden.

Zweck

1. Ist der Zweck der Website deutlich auf der Homepage (oder einer Folgeseite) vermerkt?
2. Nennt der Autor/Ersteller der Website seine Zielgruppe?
3. Welche Elemente der Website sind gegebenenfalls im Hinblick auf das von Ihnen unterrichtete Curriculum, auf die Ziele und Zielsetzungen, d.h. die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten und geschichtlichem Verständnis, geeignet?
4. Ist die Website für das Alter, die Vorkenntnisse und das Fähigkeitsniveau Ihrer Schüler geeignet?
5. Sind Sie ausreichend davon überzeugt, dass diese Website genug nützliche Informationen enthält, so dass eine detailliertere Bewertung sinnvoll erscheint?

Quelle

6. Wer hat diese Website erstellt?
7. Macht der Autor/Ersteller irgendwelche Angaben über seinen Hintergrund und seine Erfahrungen in Bezug auf Geschichte und Geschichtsunterricht? Ist der Autor ein Experte auf dem auf der Website behandelten Gebiet oder Vertreter einer maßgeblichen Organisation?
8. Wird aus der Homepage deutlich, ob der Autor/Ersteller an eine bestimmte Organisation gebunden ist? Wenn dies der Fall ist, gibt diese Information Ihnen ein Gefühl der Sicherheit?

9. Hilft die Internetadresse der Website Ihnen bei der Bewertung der Quelle? Neben den Ländercodes bei einigen, jedoch nicht allen Websites kann der Domainname Ihnen auch Hinweise den Ursprung der Website geben. Beispiele:

- ac: akademisch (Großbritannien);
- edu: Bildungseinrichtung ;
- gov: Regierungsstelle;
- int: internationale Organisation;
- org: private, nicht-kommerzielle Organisation;
- com: kommerzielle Organisation;
- co: kommerzielle Organisation (Großbritannien);
- net: Netzwerkbetreiber oder Onlinedienst.

10. Wird die Website von einer bestimmten Gruppe, Institution, Gesellschaft oder staatlichen Stelle finanziell unterstützt? Beeinträchtigt oder steigert das die Glaubwürdigkeit?

11. Gibt es Werbung auf der Website? Wenn ja, beeinträchtigt dies die Glaubwürdigkeit der Website? Wird die Werbung die Schüler ablenken?

12. Wurde die Website von einem online-Prüfer überprüft? Fiel die Überprüfung positiv aus?

Zugang

Ehe Sie entscheiden, ob Sie eine bestimmte Website benutzen sollen, müssen Sie versuchen, mehrmals darauf zuzugreifen.

13. Ist es normalerweise möglich, die Website zu den Zeiten zu erreichen, zu denen Sie sie benutzen möchten, oder wird sie so häufig nachgefragt, dass Sie oft eine Zeitlang warten müssen?

14. Müssen Sie Software herunterladen, um sie zu benutzen, z.B. Software, um Tonaufnahmen zu hören oder Videosequenzen zu sehen? Wie lange dauert das Herunterladen?

15. Lassen sich die Seiten schnell genug herunterladen, so dass sie im Geschichtsunterricht verwendet werden können, und die Schüler bei ihrer Aufgabe bleiben, wenn sie selbständig oder in kleinen Gruppen arbeiten?

16. Können Sie über die Suchmaschinen, die Sie normalerweise benutzen, auf die Website zugreifen?

17. Ist die Website kostenlos oder muss man eine Gebühr oder einen Abonnementsbeitrag bezahlen, um auf Teile der Website zuzugreifen?

Wenn Sie die Website eine Zeitlang benutzt haben, sollten Sie den Zugang erneut prüfen, insbesondere dann, wenn der Autor/Ersteller wiederkehrende Probleme anscheinend nicht löst oder wenn sich die URL (oder Adresse der Website) dauernd ändert und Sie Schwierigkeiten haben, sie zu finden.

Navigation

18. Können Sie an Hand der Start- oder Indexseite erkennen, wie die Website aufgebaut ist und welche Möglichkeiten dem Nutzer zur Verfügung stehen?
19. Sind die Links zu jeder Seite leicht auffindbar?
20. Sind diese Links logisch angeordnet und für Ihre Schüler vermutlich leicht nachvollziehbar? Oder müssen die Schüler sich sehr auf ihre Intuition verlassen, wenn sie auf der Website navigieren?
21. Ist die Navigationsmethode leicht nachvollziehbar, beispielsweise durch Bezeichnungen wie „Zurück“, „Vorwärts“, „Startseite“, „Gehe nach oben“?
22. Können die Schüler sich auf der Website zurechtfinden, ohne sich zu verirren oder verwirrt zu werden? Können Sie es?
23. Funktionieren die Links auf andere Websites effizient? Funktionieren sie überhaupt? Sind die Verbindungen schnell genug, um die Schüler bei der Arbeit zu halten?
24. Verfügt die Website über eine Suchfunktion? Ist sie für die Schüler einfach zu bedienen?
25. Verfügt die Website über Lesezeichen- und Markierungsfunktionen?

Aufbau

26. Macht die Website in Aussehen und Aufmachung einen benutzerfreundlichen Eindruck?
27. Kann der Nutzer mit ihr auf verschiedenen Wegen interagieren? Bieten die interaktiven Elemente den Schülern die Möglichkeit, ihre Forschungs- und Interpretationsfähigkeiten zu üben?
28. Hat die Sprache für das Alter und den Kenntnisstand Ihrer Schüler das geeignete Niveau?

29. Verfügt die Website über Ton- und/ oder Videosequenzen? Gehören zu der von den Schülern genutzten Computerausstattung Lautsprecher, mit denen sie dieses Material verwenden können?
30. Trägt der Einsatz von Multimediaelementen (Grafiken, Fotografien, Video- und Audiosequenzen) zum Verständnis der Schüler für den Inhalt bei, oder lenkt dies nur ab?
31. Prüfen Sie die Größe des Druckbildes, die verwendeten Schriften, den Kontrast zwischen Text und Hintergrund usw. Werden die Seiten dadurch leichter oder schwerer zu lesen?
32. Ist die Website einsprachig, oder können Nutzer mit anderer Muttersprache sie in ihrer eigenen Sprache verwenden?
33. Wenn Sie auf einen Link klicken und zu einer völlig anderen Website wechseln, wird dies deutlich erkennbar, oder erscheint es wie eine andere Seite der ursprünglichen Website? Können Sie die Quelle dieser neuen Website in der gleichen Art und Weise überprüfen wie die ursprüngliche Website?
34. Ist es einfach, die Website zu verlassen, oder bleibt man auf einer bestimmten Seite oder in einer Schleife zwischen bestimmten Seiten stecken?

Inhalt

35. Geht der Text inhaltlich in die Tiefe oder ist er überwiegend oberflächlich?
36. Gibt es Hinweise auf Voreingenommenheit? Werden Meinungsäußerungen deutlich von Beschreibungen unterschieden?
37. Ist die von der Website gebotene Perspektive bei der Untersuchung von Ereignissen und Entwicklungen mit europaweiter Bedeutung national, regional, europäisch, westlich, östlich etc. geprägt?
38. Ist sie sachlich richtig? Prüfen Sie einige Aspekte des sachlichen Inhalts an Hand anderer Quellen. Gibt es offensichtliche Fehler? Gibt es offensichtliche Auslassungen, durch die Schüler irreführt werden? Sind die Informationen auf der Website eine Bestätigung anderer Quellen, oder stehen sie im Widerspruch dazu? Wenn sie im Widerspruch zu anderen Quellen steht, sind Sie überzeugt, dass diese alternative Sichtweise oder Interpretation gültig ist (sie könnte beispielsweise die Sichtweise einer Minderheit darlegen, die bisher eher übersehen wurde, wenn Schulbücher ein bestimmtes Ereignis oder eine bestimmte Entwicklung behandelten).

39. Bietet die Website etwas, das die Schüler nicht über ihre Schulbücher, Nachschlagewerke oder andere Quellen erfahren könnten?

Bewertung von CD-ROMs

Installation

1. Lässt sie sich einfach installieren?
2. Bietet sie detaillierte Angaben zu den jeweiligen Hard- und Softwareanforderungen für den Betrieb der CD-ROM?
3. Sind die schriftlichen Anweisungen deutlich, leicht verständlich und gründlich?
4. Gibt es eine Telefonnummer und/ oder eine E-Mail-Anschrift für technische Hilfe?

Begleitdokumentation

5. Gibt es eine Zusammenfassung des Inhalts, die Sie prüfen können, bevor Sie die CD-ROM kaufen?
6. Gibt es einen Leitfaden für Lehrer über die Zielgruppe, für die die CD-ROM entwickelt worden ist, in welchem Verhältnis sie zu dem für diese Zielgruppen erstellten Geschichtscurriculum steht, und welche Möglichkeiten es gibt, diese CD-ROM im Unterricht zu verwenden?
7. Gibt es ergänzende Materialien, z.B. Stundenpläne, Lernaktivitäten, Arbeitsblätter o.ä.?

Navigation

8. Sind die Menüs, Bildsymbole und Einstellungen deutlich, logisch und leicht verwendbar?
9. Sind die Eingabebefehle für die Navigation auf der CD-ROM einfach und einheitlich?
10. Kann der Nutzer eine bestimmte Bildschirmanzeige problemlos verlassen und zu anderen Bildschirmanzeigen wechseln?
11. Kann der Nutzer seine Schritte zurückverfolgen?
12. Gibt es eine gute, einfach bedienbare Suchfunktion?
13. Gibt es verschiedene Suchebenen (vom oberflächlichen Durchsuchen bis zur Verwendung von Schlüsselwörtern in einer erweiterten Suche mit Booleschen Operatoren)?

14. Können die Suchergebnisse ausgedruckt werden?
15. Kann der Nutzer die bisherigen Suchergebnisse anzeigen lassen?
16. Sind die Links oder Querverweise leicht zugänglich?
17. Verfügt die CD-ROM über Lesezeichen- und Markierungsfunktionen?

Inhalt

18. Geht der Text inhaltlich in die Tiefe oder ist er meist oberflächlich?
19. Gibt es Hinweise auf Voreingenommenheit? Werden Meinungsäußerungen deutlich von Beschreibungen unterschieden?
20. Ist die von der Website gebotene Perspektive bei der Untersuchung von Ereignissen und Entwicklungen mit europaweiter Bedeutung national, regional, europäisch, westlich, östlich etc. geprägt?
21. Prüfen Sie einige Aspekte des sachlichen Inhalts an Hand anderer Quellen. Gibt es offensichtliche Fehler? Gibt es offensichtliche Auslassungen, durch die Schüler irreführt werden? Sind die Informationen auf der CD-ROM eine Bestätigung anderer Quellen, oder stehen sie im Widerspruch dazu? Wenn sie im Widerspruch zu anderen Quellen steht, sind Sie überzeugt, dass diese alternative Sichtweise oder Interpretation gültig ist?
22. Bietet die CD-ROM etwas, das die Schüler nicht über ihre Schulbücher, Nachschlagewerke oder andere Quellen erfahren könnten?

Aufbau

23. Sind die Bildschirmanzeigen benutzerfreundlich und nicht überladen?
24. Eignet sich das Produkt im Hinblick auf Text, audiovisuelles Material und intellektuelles Niveau für eine Arbeit mit Ihren Schülern?
25. Verfügt die CD-ROM über Ton- und/ oder Videosequenzen? Gehören zu der von den Schülern genutzten Computerausstattung Lautsprecher, mit denen sie dieses Material verwenden können?
26. Trägt der Einsatz von Multimediaelementen (Grafiken, Fotografien, Video- und Audiosequenzen) zum Verständnis der Schüler für den Inhalt bei, oder lenkt dies nur ab? Sind die Multimediaelemente von hoher Qualität?
27. Ist die CD-ROM einsprachig, oder können Nutzer mit anderer Muttersprache sie in ihrer eigenen Sprache verwenden?
28. Sind die Hilfebildschirme einfach zu benutzen?

29. Kann der Nutzer mit ihr auf verschiedenen Wegen interagieren, d.h. enthält sie Übungen, Forschungsaktivitäten etc.? Bieten die interaktiven Elemente den Schülern die Möglichkeit, ihre Forschungs- und Interpretationsfähigkeiten zu üben?
30. Bieten die interaktiven Elemente Anregungen und Herausforderungen?
31. Bieten diese Aktivitäten dem Schüler sinnvolle Rückmeldungen?
32. Haben die Schüler die Möglichkeit, weitergehende Aktivitäten durchzuführen, die zunehmend komplexer werden, z.B. von der Suche nach Informationen zu Querverweisen, bis hin zur Analyse und Interpretation verschiedener Quellen zu demselben Thema, usw.?
33. Muss der Nutzer seine Vorkenntnisse und das Erlernte anwenden, um das Produkt effizient nutzen zu können?

Entscheidungsfindung

34. Stellen die Hersteller Ansichtsexemplare zur Verfügung?
35. Ist der Preis im Vergleich zu ähnlichen Produkten gerechtfertigt?
36. Bietet dieses Produkt eine zusätzliche Dimension für Lehren und Lernen?
37. Welche Aspekte des Geschichtslehrplans werden damit unterstützt?
38. Kann es im Netzwerk benutzt werden?
39. Werden Sie es in zwei Jahren immer noch benutzen?

ANHÄNGE

ANHANG I

KONTAKTE UND INFORMATIONEN

Es ist kaum möglich, in einem Buch dieser Art, das für Geschichtslehrer, Lehrerausbilder und Curriculumplaner in ganz Europa geschrieben wird, einen wirklich umfassenden Leitfaden zu erstellen, der alle internationalen und nationalen Organisationen und Projekte erfasst, die Unterstützung für den Unterricht in der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert bieten. Wie beim Geschichtsunterricht selbst auch, muss auch hier eine Auswahl getroffen werden. Die Auswahl wurde hauptsächlich nach folgenden Kriterien getroffen:

- Organisationen, über die Geschichtslehrer Folgendes erhalten kann: nützliche Veröffentlichungen über den Geschichtsunterricht (vielfach kostenlos), Kopien von Mitteilungen über Entwicklungen im Geschichtsunterricht in ganz Europa oder über die er sich in Netzwerke einzuklinken kann, mit deren Hilfe er mit Geschichtslehrern in anderen Ländern Kontakt aufnehmen kann, um ihre eigenen gemeinsamen Projekte oder einen Schüler- und Lehreraustausch zu organisieren;
- Projekte, die dem Geschichtslehrer die Möglichkeit bieten, entweder Informationen über laufende Geschichtsprojekte, die für seine Schüler von besonderer Bedeutung sein könnten, oder Informationen über die Geschichte anderer Länder zu finden;
- Projekte, die, obwohl sie nicht unbedingt direkt etwas mit Ihrem jeweiligen Geschichtslehrplan oder –curriculum zu tun haben, trotzdem als sinnvolle Modelle für die Entwicklung Ihrer eigenen Projekte dienen könnten.

Zwischenstaatliche und supranationale Institutionen

Europarat

Directorate of Education, Culture and Sport,

Europarat,

67075 Strasbourg Cedex,

Frankreich

Tel.: (33) 3 88 41 20 00

Fax: (33) 3 88 41 27 50

Geschichtswebsite: <http://culture.coe.fr/hist20>

BITTE BEACHTEN

Bitte evtl. mit dem ER die genaue deutsche Bezeichnung der Projekte abstimmen(nicht alle laufen in der KMK)

Neben dem Projekt "*Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century*" (Lehren und Lernen der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert) gibt es beim Europarat eine ganze Reihe weiterer Initiativen und Projekte, die für Geschichtslehrer von Interesse sein könnten. Dazu gehören "*Education for democratic citizenship(Demokratieerziehung)*", die "*Black Sea initiative on history*", das berufsbegleitende Fortbildungsprogramm für Bildungspersonal, die "*Reform of history teaching*" in der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) und "*Cultural routes(Kulturrouten)*". (Das letztgenannte Projekt befasst sich mit der Entwicklung von Pilgerwegen, Handelswegen und kulturellen Einflüssen im Verlaufe des gesamten vergangenen Jahrtausends. Einige dieser Routen sind für die Geschichte des 20. Jahrhunderts jedoch von ganz besonderer Bedeutung, zum Beispiel "*Gypsy routes*", "*the Routes of humanism*", "*Rural habitats*"). Einzelheiten sind bei der Direktion für Bildung, Kultur und Sport erhältlich.

Europäische Union

Europäische Kommission

200 rue de la Loi,

B-1049 Brüssel,

Belgien

Tel.: (32) 2 299 1111

Website: <http://www.europa.eu.int>

Obwohl der Geschichtsunterricht keine besondere Priorität bei der Entwicklung Unterstützung hat, gibt es dennoch zwei zwei Programme, die man einmal näher betrachten sollte, je nachdem, wo sich der Leser in Europa befindet und abhängig von seinem spezifischen Interesse am Geschichtsunterricht .

Das Programm Comenius ist Teil des Sokrates-Programms, das sich mit der Unterstützung von Schulpartnerschaften und europäischen Bildungsprojekten befasst. In diesem Rahmen gibt es einige Möglichkeiten, Bildungsaktivitäten rund um das Thema Kulturerbe zu entwickeln.

Website: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

Das Phare-Programm spielt für die Aktivitäten der Europäischen Union mit den Ländern Mittel- und Osteuropas die wichtigste Rolle. Aus- und Weiterbildung zählen zu den Prioritäten dieses Programms, und obwohl bereits einige Aktivitäten in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht

stattfanden (auch eines in Zusammenarbeit mit Euroclio), gehörte dies in der Vergangenheit allerdings nicht zu den großen Entwicklungsbereichen).

Website: <http://europa.eu.int/comm/enlargement/pas/phare>

UNESCO

7 Place de Fontenoy,
F-75732 Paris Cedex 15,
Frankreich
Tel.: (33) 1 45 68 10 89
Fax: (33) 1 40 65 94 05

Die wichtigste Entwicklung die hier e für Geschichtslehrer von Interesse ist, dürfte das Projekt "Associated schools (UNESCO-Projektschulen)" im Rahmen der Education for International Co-operation and Peace (ASP)(Erziehung zur internationalen Zusammenarbeit und zum Frieden sein) sein. Nähere Einzelheiten zu den Projekten finden sich im Abschnitt über Projekte.

Website: <http://www.unesco.org/education/educprog/asp>

Internationale Nichtregierungsorganisation (NGOs)

European Standing Conference of History Teachers Associations (Euroclio)

Juliana van Stolberglaan 41,
2595 CA Den Haag,
Netherlands
Tel.: (31) 70 382 48 72
Fax: (31) 70 385 36 69
e-Mail: bennetts@qca.or.uk

Euroclio wurde 1992 als Forum für Geschichtslehrer in Europa gegründet, um die Stellung der Geschichte in den Curricula der Schulen in Europa zu stärken, die europäische Dimension im Geschichtsunterricht zu fördern, Informationen zu verbreiten und die Entwicklung von Vereinigungen von Geschichtslehrern in den Ländern zu fördern, in denen es noch keine gibt. Einzelheiten zu den Aktivitäten von Euroclio sind direkt am Hauptsitz in Den Haag oder über Vereinigungen von Geschichtslehrern in den einzelnen Ländern erhältlich.

European Association for Schools for Co-operative Projects

c/o OCCE
101 bis rue du Ranelagh,
F-75016 Paris,
Frankreich
Tel.: (33) 1 45 25 46 07

Die OCCE ist das nationale Gremium in Frankreich, das für die Einleitung und Unterstützung von Kooperationsprojekten auf Schulebene verantwortlich ist. Ihr Auftrag geht weit über den Geschichtsunterricht hinaus.

European Cultural Foundation

Jan van Goyenkade 5,
1075 HN Amsterdam,
Niederlande
Tel.: (31) 20 67 60 222
Fax: (31) 20 67 52 231

Diese Stiftung unterstützt verschiedene Initiativen in Bildung und Ausbildung. Sie befasst sich nicht spezifisch mit dem Geschichtsunterricht, sondern beteiligt sich zur Zeit gemeinsam mit mehreren anderen europäischen Stiftungen und Nichtregierungsorganisationen aktiv an der schulischen Entwicklung in Südosteuropa, dazu gehören auch Geschichte und politische Bildung.

European Educational Publishers' Group (EEPG)

Postfach 3095 750 03
Uppsala
Schweden
Tel.: (46) 18 123 114
Fax: (46) 18 125 533

Die EEPG befasst sich mit pädagogischen Veröffentlichungen für alle Ebenen und über den gesamten Lehrplan. Sie spielt jedoch schon länger eine aktive Rolle bei Workshops für Herausgeber und Autoren von Geschichtsbüchern in ganz Europa, insbesondere seit 1990 in Mittel- und Osteuropa. Sie war in der Projektgruppe des Projekts "Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century" des Europarates vertreten.

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

Celler Straße 3,
D-38114 Braunschweig,
Deutschland
Tel.: (49) 531 59 09 90
Fax: (49) 531 59 09 999

Das Georg Eckert Institut hat seit seiner Gründung 1951 viele wichtige Untersuchungen über Inhalte und Behandlung der nationalen und europäischen sowie der Weltgeschichte in Schullehrbüchern durchgeführt. Das Institutspersonal veranstaltet außerdem internationale Seminare über Schulbücher und Schulbuchanalyse. Auf der Geschichtswebsite des Europarates finden sich Einzelheiten zu einer ihrer jüngsten Untersuchungen europäischer Schulbücher über Geschichte.

International Association for Intercultural Education (IAIE)

Köpmangatan 7,
S-151-71 Södertälje,
Schweden
Tel.: (46) 8 550 100 81
Fax: (46) 8 550 100 81

Die IAIE organisiert Konferenzen und Workshops über interkulturelle Bildung und gibt das *European Journal of Intercultural Studies* heraus. Darüber hinaus führt sie ein Projekt in diesem Bereich durch, das Projekt "Cooperative learning in intercultural education project (CLIP)".

International Society for History Didactics

Kirchplatz 2
D-88250 Weingarten,
Deutschland
Tel.: (49) 75 29 841
Fax: (49) 751 501 200

Die Gesellschaft wurde 1980 gegründet und befasst sich mit Stipendien und internationaler Zusammenarbeit im Geschichtsunterricht. Sie gibt eine Zeitschrift in drei Sprachen heraus (Englisch, Französisch und Deutsch), *Informations/ Mitteilungen/Communications*.

International Students of History Association (ISHA)

Justus Lipsiusstraat 44
B-3000 Leuven,
Belgien
Tel.: (32) 16 23 29 26
Fax: (32) 16 28 50 20

Die ISHA wurde 1990 in Budapest zur Förderung der Ost-West-Zusammenarbeit bei Studium und Unterricht von Geschichte gegründet. Sie organisiert gemeinsame Projekte und Austauschprogramme.

Körper-Stiftung

Kurt-A-Körper-Chaussee 10
21033 Hamburg,
Deutschland
Tel.: (49) 40 7250 3921
Fax: (49) 40 7250 3922

Die Körper-Stiftung hat Untersuchungen zum Thema Geschichtsunterricht unterstützt, darunter auch das nachstehend erwähnte Projekt "Youth and History", und veranstaltet europaweite Seminare für Geschichtslehrer und -schüler, die bei Geschichtswettbewerben gewinnen. Sie ist außerdem

Initiator und Koordinator von Eustory, einem Projekt mit dem gemeinsame Standards für die Behandlung von Geschichte entwickelt werden sollen und Geschichte als Werkzeug für interkulturelles Verständnis genutzt werden soll. Als Teil dieses Projekts hat sie ein Netzwerk von Wettbewerben aufgebaut, durch die Schüler ermutigt werden sollen, eigene Forschungen zu ihrer lokalen Geschichte durchzuführen.

KulturKontakt

Spittelberggasse 3,
1070 Wien,
Österreich
Tel.: (43) 1 522 91 60 12
Fax: (43) 1 523 87 65 20

Seit einigen Jahren bietet KulturKontakt Unterstützung und Fachwissen für die Aus- und Weiterbildung e Fortbildung von Geschichtslehrern, insbesondere in Osteuropa und in der Russischen Föderation. Außerdem betreibt sie das Task Force Office für den erweiterten Grazer Prozess, der sich direkt mit der Förderung von Frieden, Stabilität und Demokratie in Südosteuropa durch Zusammenarbeit im Bildungsbereich befasst . Dazu gehört auch die Koordinierung von Initiativen im Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung. Nähere Einzelheiten finden sich auf der Website: (<http://www.see-educoop.net>).

Eine Auswahl von Projekten

Auch hier ist es kaum möglich, einen umfassenden Leitfaden für alle Geschichtsprojekte zu bieten, die gegenwärtig in den verschiedenen Teilen Europas durchgeführt werden . Der Schwerpunkt wurde auf Projekte gelegt, die entweder eine europaweite oder eine regionale Dimension haben oder als Modell für die Umsetzung neuer Projekte dienen könnten.

Projekt "Associated Schools"(UNESCO-Projektschulen)

Dieses Projekt wurde Mitte der Fünfziger Jahre von der UNESCO ins Leben gerufen. Inzwischen umfasst es mehr als 3.000 Schulen in 120 Ländern. Ein Reihe der r europäischen Projekte, die durch diese Initiative entstanden sind, waren sehr stark auf Umweltschutzthemen ausgerichtet. Einige dieser Themen sind für das Studium der Geografie und das Studium der Geschichte Europas im 20. Jahrhundert besonders wichtig . Die Projekte bieten nützliches Hintergrundmaterial für Geschichtslehrer, die in anderen Teilen Europas arbeiten, und können als mögliche Modelle für ähnliche regionale Projekte an anderen Orten herangezogen werden.

Das Projekt "Baltic Sea"

Dieses Projekt entstand aus einer Reihe von Umweltuntersuchungen, bei denen sich Schulen aus allen Ostsee-Anrainerstaaten an der Erfassung von Umweltdaten beteiligten und sie mit Hilfe elektronischer Kommunikationsnetzwerke miteinander austauschten. Im Laufe der Zeit wurde das Projekt auf weitere Aspekte des Curriculums ausgedehnt, die für diesen gemeinsamen Ansatz geeignet waren. Ähnliche Initiativen wurden auch in anderen Regionen durchgeführt, unter anderem im Mittelmeer- und im Donauraum. Das Projekt "Blue Danube" zeigte, wie der Grundgedanke des Projekts "Baltic Sea" auch in anderen Regionen Europas umgesetzt werden kann. Allerdings war es auf Grund von politischen Problemen in der Region schwierig, eine historische Dimension zu entwickeln.

Kontaktanschrift: "Baltic Sea" Projekt
Mr Siv Sellin,
National Agency for Education,
106, 20 Stockholm,
Schweden
Tel.: (46) 8 723 32 74
Fax: (46) 8 24 44 20

Kontaktanschrift: "Blue Danube River" project
Ms Yordanka Nenova,
ELS School "Geo Milev",
Rousse,
Bulgarien
Tel.: (359) 82 623 820
Fax: (359) 82 226 379

Kontaktanschrift: the Mediterranean project
Mr Miguel Marti,
Centre Unesco de Catalunya,
Mallorca 285,
08037 Barcelona,
Spanien
Tel.: (34) 3 207 17 16
Fax: (34) 3 457 58 51

Projekt "Baltic States History Textbook"

Ziel dieses Projekts ist die Förderung des gegenseitigen Verständnisses zwischen Estland, Lettland und Litauen durch die Herstellung von Schulbüchern, die sich mit der Geschichte aller drei Länder befassen. Zu diesem Zweck hat die Projektgruppe eine Reihe von Workshops organisiert, auf

denen sich Historiker und Lehrer gemeinsam mit den Perspektiven ihrer jeweiligen Heimatländer zur Geschichte der Region befassen . Es ist außerdem geplant, ein einziges Schulbuch über die gesamte Region herzustellen, das in den Schulen in allen drei Ländern eingesetzt werden soll.

Kontaktanschrift: Ms Mare Oja,
Ministry of Education,
Department of General Education,
Tõnismägi Str. 9/11,
EE-0100 Tallinn,
Estland

Projekt "Black Sea Initiative on History"

Dieses Projekt des Europarats vereinte Geschichtslehrer aus sieben Ländern : aus Bulgarien, Georgien, Moldawien, Rumänien, der Russischen Föderation, der Türkei und der Ukraine. Im Rahmen des Projekts wurden die Geschichtslehrpläne in jedem Land analysiert, dann versuchte man einen gemeinsamen Mindestkenntnisstand festzulegen, der den Schülern über die Region vermittelt werden soll. Daraus entstanden Netzwerke von Schulen, die an bilateralen und multilateralen Geschichtsprojekten zusammenarbeiten.

Nähere Einzelheiten sind beim Europarat erhältlich.

Projekt "Chata"

"Concepts of History and Teaching Approaches" (Chata) wird von Alaric Dickinson und Peter Lee vom Institute of Education der University of London geleitet. In der ersten Phase des Projekts ging es hauptsächlich um das Verständnis von Kindern für Schlüsselkonzepte historischen Verständnisses und historische Nachforschung. In der zweiten Projektphase konzentriert man sich stärker auf den Geschichtsunterricht, und es werden Vergleiche von Schulen in Ländern in ganz Europa durchgeführt.

Kontaktanschrift: Alaric Dickinson oder Peter Lee,
Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way,
London WC1H 0AL,
Großbritannien
Tel.: (44) 71 612 6543
Fax: (44) 71 612 6555

Programm des Europarats zu berufsbegleitenden Fortbildung von Bildungspersonal

Im Rahmen dieses Programms können die Lehrer an kurzen berufsbegleitenden Fortbildungskursen in einem anderen europäischen Land teilnehmen und ihre beruflichen Kenntnisse erweitern. Jedes Jahr stehen bis zu 1.000 Plätze zur Verfügung, und Lehrer aus Staaten, die neue Vertragsparteien des Rates für Kulturelle Zusammenarbeit des Europarats sind, werden bevorzugt. In den Seminaren geht es um die vorrangigen Themen des Europarats, dazu zählen: politische Bildung interkulturelle Bildung und Geschichte. Nähere Einzelheiten sind beim Europarat erhältlich.

Projekt "History and Identity"

Bei diesem Projekt arbeiten Schulen aus fünf mitteleuropäischen Ländern zusammen, nämlich Österreich, Ungarn, Slowakische Republik, Tschechische Republik und Slowenien. Das Projekt bringt Schüler und ihre Lehrer in Feldprojekten zusammen, bei denen sie die lokale Geschichte ihrer Nachbarn erforschen und dadurch ebenfalls das Nationalgefühl ihrer Nachbarn näher kennen lernen.

Kontaktanschrift: Prof. Anton Pelinka,
Institut für Politikwissenschaft,
Universität Innsbruck,
A-6020 Innsbruck,
Österreich
Tel.: (43) 512 507 2710
Fax: (43) 512 507 2849

Projekt "Joint History"

Dieses Projekt befasst sich mit dem Geschichtsunterricht in Südosteuropa. Im Rahmen des Projekts wurde eine Reihe von Workshops für Lehrer zu sensiblen und kontroversen Themen organisiert, die unter länderübergreifenden, bilateralen oder multilateralen Gesichtspunkten untersucht werden, beispielsweise die Zypernfrage, die Mazedonienfrage und das ottomanische Erbe in Südosteuropa.

Kontaktanschrift: Center for Democracy and Reconciliation in South East Europe,
Krispou 9,
Ano Poli,
54634 Thessaloniki,
Griechenland
Tel.: (30) 31 960 820
Fax: (30) 31 960 822 - e-Mail: info@cdsee.org

Projekt "School Twinning and Local History"

Dieses Projekt fördert Partnerschaften zwischen Schulen in europäischen Ländern, vor allem in weiter abgelegenen Gebieten und zwischen Schulen, die wenig Möglichkeiten für Partnerschaften haben. Der Schwerpunkt bei Projekten zur lokalen Geschichte liegt auf der Geschichte der Migration in Europa bearbeitet.

Kontaktanschrift: M Olivier Jehin,
1 rue de Palerme Strasbourg,
Frankreich
Tel.: (33) 3 88 41 10 99

Projekt "Youth and History"

Dieses von der Körber-Stiftung in Deutschland finanzierte Projekt war eine grenzüberschreitende europäische Untersuchung des historischen Bewusstseins und der historischen Einstellungen an 32.000 14- bis 15-Jährigen in 26 Ländern. Die Ergebnisse wurden 1997 in einem zweibändigen Werk unter dem Titel *Youth and History*, Magne Angvik und Bodo von Borries (Hrsg.) Hamburg, Körber-Stiftung, 1997 veröffentlicht. Nähere Einzelheiten finden sich im Internet unter:

http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Projekte/Youth_and_History/home-page.html

Nähere Einzelheiten zur Einrichtung eines gemeinsamen europäischen Geschichtsprojekts finden Sie bei: Sean Lang, *History without frontiers: a practical guide to international history projects in schools in Europe*, Europarat (Doc.CC-ED/HIST(96)2).

Beziehungen und Austausch zwischen Schulen

Obwohl es schon lange im Unterricht der modernen Fremdsprachen Beziehungen und Austauschaktionen zwischen Schulen gibt, stellen sie im Geschichtsunterricht eine neuere Entwicklung dar. Zur Zeit geht der Trend dahin, mehrfache Beziehungen zwischen Schulen zu etablieren, so dass der Unterricht in modernen Fremdsprachen, Geschichte, Geografie, Sozialkunde, Kultur und Umweltkunde durch gemeinsame Projekte, elektronische Kommunikation und den Schüler- und Lehreraustausch erweitert werden kann. Es versteht sich von selbst, dass man aus den Erfahrungen von Kollegen aus dem Bereich der modernen Fremdsprachen viel lernen kann, aber höchstwahrscheinlich bietet ein Geschichtsprojekt, an dem Schulen in verschiedenen Ländern Europas beteiligt sind, nicht nur Möglichkeiten zur Förderung des Geschichtsunterrichts, sondern trägt auch zu einer Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse der Schüler bei. In dieser Hinsicht ist die Zusammenarbeit mit Kollegen aus dem fremdsprachlichen Bereich von

entscheidender Bedeutung, und die Möglichkeit für ein Lernen in beiden Fächern muss in jedes derartige Projekt integriert werden.

Der Europarat spielt schon lange eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Partnerschaften und Austauschaktionen zwischen Schulen in ganz Europa, und jeder, der mehr über diese Arbeit erfahren möchte, sollte sich an den Europarat wenden, um folgende Dokumente zu erhalten.:

R. Savage, *"The educational theory and practice of school links and exchanges"*, Europarat, 1992 (Doc. DECS/SE/BS/Donau (92)2)

E. Cardy, *"School exchanges as a factor in curriculum organisation"*, Europarat, 1993 (Doc. DECS/SE/Sec (93) 10)

R. Savage, *School links and exchanges in Europe: a practical guide*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1993

ANHANG II

DAS PROJEKT "LERNEN UND LEHREN DER EUROPÄISCHEN GESCHICHTE DES 20. JAHRHUNDERTS"

Das 20. Jahrhundert, das von Historikern oft als das schwierigste Thema für Unterricht und Lehre angesehen wird, ist Gegenstand eines eigenen Projekts mit dem Titel "*Lernen und Lehren der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts*"¹. Auf den Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten des Europarats 1993 und 1997 wurde der Europarat aufgefordert, insbesondere Aktivitäten und Bildungsmethoden zu diesem Zeitraum zu entwickeln. Die Parlamentarische Versammlung hat in der 1996 angenommenen Empfehlung zur Geschichte und zum Geschichtsunterricht in Europa einen ähnlichen Wunsch ausgedrückt.

Dieses Projekt ist ein komplettes Unterrichtspaket und lässt sich als "Atom" beschreiben, bei dem "Satelliten" um einen "Kern" kreisen. Dieser Kern ist das vorliegende Handbuch für Geschichtslehrer, das sich mit den Methoden und unterschiedlichen Wegen befasst, wie das 20. Jahrhundert Schülern vermittelt werden kann. Ein britischer Historiker, Robert Stradling, hat dieses Werk erstellt. Es enthält pädagogische Kapitel sowie Arbeitsblätter und Übungen für die Praxis, die auf konkreten Fallbeispielen und Themen aufbauen. Dabei hat er sich auf die vom Europarat im Bereich Geschichte bereits angenommenen Empfehlungen gestützt, diese erweitert und sie darüber hinaus den Problemen und Schwierigkeiten des 20. Jahrhunderts angepasst, und zwar unter Berücksichtigung der intellektuellen, politischen und sozialen Umwälzungen, die dieses Jahrhundert geprägt haben. Er hat außerdem den Versuch unternommen, die Auslassungen und Verfälschungen in der Darstellung des Jahrhunderts festzustellen und sich mit umstrittenen Fragen, den Quellen für Auseinandersetzungen, Konfrontationen und Missverständnissen zu befassen.

Die Satelliten sind Unterrichtspakete, in denen es um die Geschichte der Frauen, Bevölkerungsbewegungen, Film, Unterricht über den Holocaust und den Nationalismus im Europa des 20. Jahrhunderts geht. Diese werden durch

1. Dieser Text stützt sich auf ein Kapitel, das schon früher in *Lessons in history* (Council of Europe Publishing, 1999) veröffentlicht worden ist.

Berichte und Beiträge ergänzt, unter anderem zur Nutzung neuer Technologien im Unterricht, das Problem der Quellen in zeitgenössischer Geschichte und das Studium von Geschichtsmisbrauch. All diese Elemente bilden ein Unterrichtspaket, das von allen Lehrern genutzt und an ihren jeweiligen Bedarf und die ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen angepasst werden kann.

Die Frage der Sammlung und Auswertung von Quellenmaterial für die Geschichte des 20. Jahrhunderts steht im Mittelpunkt mehrerer Berichte und Workshops und wird in diesem Projekt bereichsübergreifend behandelt. Dadurch sollen Schüler in die Suche in Archiven oder ihre Nutzung als Fundus für Dokumente oder als Diskussionsthema eingeführt werden. Aber anders als vorangegangene Jahrhunderte kann das 20. Jahrhundert mit Hilfe neuer Medien, wie z.B. Film, Funk, Fernsehen und ganz allgemein durch Bilder, die schriftlichen Informationen beigefügt sind oder tatsächlich an ihre Stelle treten, untersucht und interpretiert werden.

Diese neuen Quellen müssen inventarisiert werden und bekannt sein, sie müssen entschlüsselt und bewertet werden. Die Macht der Bilder, gleichgültig, ob es sich um bewegte Bilder oder Standbilder handelt, erhöht ebenfalls das Risiko, dass der Betrachter manipuliert wird: Propagandafilme von totalitären Regimes sind vielleicht das traurigste Beispiel hierfür, aber Auslassungen und Falschdarstellungen -einschließlich solcher, die durch Bearbeitungstechniken oder geschickte Kameraführung verursacht wurden- sind ebenfalls ein Aspekt von Filmen oder Dokumentarstreifen, die Anspruch auf Objektivität oder Information erheben. Durch Aufdeckung dieser absichtlich oder unabsichtlich eingesetzten Techniken lernen die heutigen Schüler, die in ihrer Umgebung ständig audiovisuellen Reizen ausgesetzt sind, außerdem den kritischeren Umgang mit Fernsehnachrichten oder einem "zeitgenössischen" Film.

Andererseits ist der allmähliche Übergang vom geschriebenen Wort zu einer bilderorientierten Gesellschaft, abgesehen von Propaganda und Manipulation, natürlich auch ein historisches Phänomen, das untersucht werden sollte. In diesem Zusammenhang bietet das Unterrichtspaket über den Film den Lehrern eine Auflistung bedeutender Filme des 20. Jahrhunderts. Diese können ihre jeweilige Periode historisch und kulturell beleuchten und Diskussionen auslösen, sowohl in historischer als auch in kultureller Hinsicht, gefolgt von sofortiger Diskussion.

Das Projekt soll auch die Nutzung von Quellen fördern, die im Unterricht selten eingesetzt werden, wie z.B. mündlich Überlieferungen. Manchmal sind diese mündlichen Überlieferungen die einzige verfügbare Quelle für ein bestimmtes Ereignis oder für die Lebensumstände, und sie können Einblicke bieten, die ein Gegengewicht zur offiziellen Geschichte bieten; sie lassen

Geschichte mehr und mehr persönlich erscheinen, da sie den Sprecher in die Rolle des Zeitzeugen versetzen. Einige Schulen laden bereits ehemalige Mitglieder des Widerstandes oder ehemalige Deportierte ein, die über ihre Erinnerungen berichten und ihre Zuhörer dadurch in die Lage versetzen, den entsprechenden Zeitraum in einem Kontext zu sehen. In ähnlicher Weise kann das Leben in einer Fabrik durch ein Gespräch mit einem ehemaligen Fabrikarbeiter verdeutlicht werden. Mündliche Überlieferungen müssen allerdings ebenfalls aus mehreren Quellen bezogen werden, da sie eventuell nicht objektiv sind.

Neueste Technologien, insbesondere Computer, können ebenfalls neue Informationsquellen bieten, wie z.B. CD-ROMs oder Internetseiten, sie können aber auch als Unterrichtsmittel eingesetzt werden. Auch hier ist es wichtig, sowohl den Lehrern als auch den Schülern bei der Auswahl und Bewertung der Fülle an Dokumenten zu helfen, die im Internet zur Verfügung stehen, und sie anzuhalten, ihre Quelle, deren Zuverlässigkeit und alle Risiken einer Manipulation oder Auslassung, die sie aufweisen könnten, genau zu prüfen. Für Lehrer bedeutet die Nutzung des Internets zunächst einmal, dass sie wissen müssen, wie man es nutzt: je nach ihrer Ausbildung und ihrer eigenen Einstellung zu diesen Medien können Lehrer sehr stark für oder gegen sie sein. Dieses Projekt soll ihnen ebenfalls dabei helfen, diese Medien zu nutzen, die ihnen Text und Bilder liefern. Auf diese Weise können Internetseiten und CD-ROMs wertvolle Ergänzungen zu den Schulbüchern und Unterrichtsstunden sein.

Diese neuen Medien haben zwar ein bedeutendes pädagogisches Potential, aber Lehrer, die an den Ausbildungsseminaren teilnehmen, heben dennoch hervor, dass sie Bücher und Papier nicht ersetzen können, und dass sie zwar neue Wege eröffnen, aber den Unterricht nicht vollständig revolutionieren werden. Außerdem weisen viele Lehrer darauf hin, dass ihre Entwicklung an den Schulen derzeit wegen der Kosten noch begrenzt ist.

Das Unterrichtspaket über Frauen in der Geschichte entspricht den Bemühungen des Europarats nach einer Gleichstellung beider Geschlechter in der Gesellschaft, aber hier geht es um weitaus mehr als um eine einfache Wiederherstellung des Gleichgewichts hinaus. Abgesehen davon, dass die Rolle der Frauen in der Gesellschaft betont wird, die zu lange übersehen worden ist, soll hierdurch die Geschichte aus ihrer Sicht betrachtet werden. Mehrere Seminare wurden zu diesem Projekt gehalten, das auf speziellen kollektiven oder individuellen Beispielen beruht. Dazu gehört die Rolle der Frau im stalinistischen Russland, wobei das Leben, die Aktivitäten und das Bild der Frauen dieser Zeit und über sie auch diese Zeitperiode dargestellt wird. Biografien berühmter Frauen könnten einen Rahmen für Unterrichtsstunden oder Themen bilden, aber es ist auch wichtig, normale oder

unbekannte Frauen und ihre Sicht der Ereignisse und der Welt vorzustellen. Hierzu muss die Nutzung mündlicher Überlieferung gefördert werden: das Unterrichtspaket enthält Vorschläge für Beispiele und Interviewmethoden, die bei Frauen eingesetzt werden könnten, die historische Ereignisse miterlebt haben oder die Vertreterinnen einer bestimmten Zeit oder eines bestimmten Themas sind.

Es enthält außerdem allgemeine Themen, die im Unterricht angesprochen werden sollten, wie z.B. der Kampf um das Wahlrecht, Frauen im Arbeitsleben oder das Frauenbild. Auch Voreingenommenheit und Lücken in der Darstellung von Frauen in der Geschichte werden behandelt, so dass eine wirkliche Geschichtsschreibung entstanden ist, die Kommentierung und kritische Beurteilung fördert.

Das Unterrichtspaket über Nationalismus ist ähnlich aufgebaut, geht aber über reine Definitionen des Phänomens hinaus und wirft einen Blick auf die eher alltäglichen Aspekte, dazu gehören sogar Themen wie Sport oder Währung. Es befasst sich mit den großen historischen Konsequenzen des Nationalismus, wie z.B. die Verschiebung von Grenzen oder das Zerschlagen von Reichen (Österreich-Ungarn, das Osmanische Reich und die Sowjetunion), und behandelt die Beziehungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen innerhalb von Staaten. Anschließend befasst es sich mit dem Zusammenleben von Gruppen und den Methoden des Zusammenlebens, beispielsweise durch föderalistischer Strukturen.

Das Unterrichtspaket über Migration untersucht die Bevölkerungsbewegungen in Europa im 20. Jahrhundert, warum Individuen und Gruppen aus einem Land in ein anderes ziehen, sowie und den kulturellen und sozialen Austausch, der sich aus diesen Bewegungen ergibt. Es ist nicht nur auf die großen Wanderungsbewegungen der jüngsten Jahrzehnte beschränkt, sondern befasst sich auch mit grenzüberschreitenden Bewegungen, die sich aus der Änderung des Grenzverlaufs oder aus wirtschaftlicher Notwendigkeit ergeben, wie im Falle von Grenzpendlern. Es versucht die Situation und Sichtweise von Gastarbeitern als Einwohner eines Gastlandes darzulegen und gleichzeitig einen Dialog und gegenseitiges Verständnis für zunehmend ähnliche Anliegen und Lebensstile zu ermöglichen.

Das Unterrichtspaket über den Holocaust sollte über die eigentlichen Tatsachen hinweg an Hand des Lebens der Opfer, beispielsweise vor und während des Holocaust, die Ereignisse personalisieren. 15-Jährige Heranwachsende werden eher durch die Geschichte von gleichaltrigen Jugendlichen vor und während des Krieges aufgerüttelt als durch einen globalen Überblick über den Zeitraum, und entwickeln ein konkreteres Verständnis für das Ausmaß der Tyrannei und der Verbrechen. In einer Zeit, in der Antisemitismus in bestimmten Ländern in alarmierender Weise zunimmt, ist es wichtig, über die

Tatsachen hinaus darauf hinzuweisen, dass jeder eines Tages Opfer solcher Verbrechen werden kann, aber andererseits muss auch über die Mechanismen nachgedacht werden, die gleichzeitig normale Menschen in Folterer und Henker verwandeln können.

Im Rahmen des Projekts wird auch die Art und Weise untersucht, in der die Geschichte des 20. Jahrhunderts in Europa in Schulbüchern, Lehrplänen und im Unterricht vermittelt wird. Es fordert die Lehrer auf, nicht einfach nur Tatsachen zu vermitteln, sondern sich mit dem praktischen Erscheinungsformen und den Erinnerungen zu befassen, die sich hinter diesen Tatsachen verbergen. Das Konzept der "Erinnerungsstätte", das zu Diskussionen und Erinnerung anregt, führt auch den Gedanken des kulturellen Erbes ein, das nicht nur auf einen Palast oder eine Kirche beschränkt sein sollte, sondern sich auch auf Stätten beziehen sollte, die an die dunkelsten Stunden des 20. Jahrhunderts erinnern, wie z.B. die Gräben von 1914 oder die Konzentrationslager.

Das Thema "lebendige Erinnerungen" kann durch Verwendung wenig bekannter Dokumente wie z.B. Briefe von Soldaten an ihre Familien im Ersten Weltkrieg verdeutlicht werden; damit erhält ein Kollektivereignis außerdem eine persönliche Dimension. Karten und Fotos oder auch Filmausschnitte sagen Schülern oft mehr als eine rein chronologische Auflistung der Ereignisse, und die Vorstellung einer Gedenkstätte zeigt ebenfalls, wie ein Konflikt ein Land oder eine Region beeinflusst.

Darüber hinaus wurden auch Vergleichsstudien über die Ausbildung von Geschichtslehrern durchgeführt. Diese bilden die Grundlage für Empfehlungen. Je nach Land gehen künftige Lehrer direkt von der Universität an die Schule, und ihre akademischen Qualifikationen werden durch eine Lehrerausbildung ergänzt. Diese Lehrerausbildung schwankt zwischen kurzen Kursen und ein oder mehreren Jahren Vorbereitung auf den Berufseintritt. Mit dem Projekt sollen die verschiedenen Modelle der Lehrerausbildung erfasst und bewertet werden, allerdings soll damit nur eine Verbesserung, nicht jedoch eine Vereinheitlichung erzielt werden. Im Rahmen des Projekts wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die berufsbegleitende Weiterbildung von Lehrern weiterentwickelt werden muss, dies betrifft sowohl die Unterrichtstechniken als auch die Auswahl der Themen, die den Schülern präsentiert werden sollten.

Ziel des Projekts ist es, Geschichtslehrer in Europa, unabhängig davon, aus welchem Land sie kommen, in die Lage zu versetzen, Methoden und Themen zu entwickeln, die an die Besonderheiten der Geschichte des 20. Jahrhunderts angepasst sind. Darüber hinaus sollen die Lehrer darin unterstützt werden, alle dokumentarisch belegten Quellen und Themen in ihren

Unterricht einzubringen und ihre Arbeitsmethoden den modernen technologischen Entwicklungen anzupassen. Das Projekt unterstreicht die Besonderheiten des Unterrichts der Geschichte des 20. Jahrhunderts im Verhältnis zum allgemeinen Geschichtsunterricht, und betont nachdrücklich, dass die Geschichte des 20. Jahrhunderts in einer Art und Weise präsentiert werden sollte, die weltoffener für die Außenwelt ist und die Schüler in die Lage versetzt, diese Welt besser zu verstehen. Ein derartiger dynamischer und anregender Unterricht muss die Schüler, die außerhalb der Schule mit zahllosen externen Quellen historischer Informationen konfrontiert sind, daran erinnern, dass die Schule am besten dazu geeignet ist, etwas über die Geschichte Europas im 20. Jahrhundert zu lernen und diese Geschichte zu analysieren.

WEITERE PUBLIKATIONEN ZUM PROJEKT "LERNEN UND LEHREN DER EUROPÄISCHEN GESCHICHTE DES 20. JAHRHUNDERTS"

Geschichtsunterricht: the Council of Europe and the teaching of history (1999)

ISBN 92-871-3905-9

Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range of sources and new didactics (1999)

ISBN 92-871-4097-9

The challenges of the information and communication technologies facing history teaching (1999)

ISBN 92-871-3998-9

Teaching 20th century women's history: a classroom approach (2000)

ISBN 92-871-4304-8

The misuses of history (2000)

ISBN 92-871-4315-3

The European home: representations of 20th century Europe in history text-books (2000)

ISBN 92-871-4347-1

(Siehe <http://culture/coe.int/hist20>)

Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Gipps Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
http://www.hunter-pubs.com.au

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euronet.be
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
5369 Chemin Canotek Road
CDN-OTTAWA, Ontario, K1J 9J3
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CZECH REPUBLIC/ REPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstaede 31-33
DK-1171 COPENHAGEN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gadirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
http://www.akatilaus.akateeminen.com

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail: commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINA 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
http://www.euroinfo.hu

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
http://www.licosa.com

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

NORWAY/NORVÈGE

Akademika, A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmieście 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 22 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
http://www.internews.com.pl

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
http://www.mundiprensa.com

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Monteiller
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: jprausis@netplus.ch

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
http://www.the-stationery-office.co.uk
http://www.itsofficial.net

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

