

Bulletin 2024



Das Osmanische Reich

Annäherungen 100 Jahre nach seinem Ende

Die kantonale Umsetzung der Maturreform

Geschichte – ein starkes Fach • Zum Lehrplan für Politische Bildung

Projekte und Unterrichtsideen

Basel und das Dreiländereck • « Voies vers la Suisse » • Zeitzeugen

Wer ist Walter?

Standpunkte • Rezensionen • Beiträge aus dem Vereinsleben

Inhalt • Sommaire

Editorial <i>deutsch / français</i>	3/4
ARTIKEL	
Wie viel Osmanisches Reich steckt in der Republik Türkei? Zum Begriff «Neo-Osmanismus» <i>Maurus Reinkowski</i>	6
«Türkisches Joch» und «Türkische Knechtschaft» <i>Nada Boškovska</i>	13
Das Osmanische Reich als Herausforderung für den Geschichtsunterricht <i>Valentin Groebner</i>	21
Eine kolonisierte Kolonialmacht? Das letzte Jahrhundert des Osmanischen Reiches <i>Jürgen Gottschlich</i>	26
Stoffwechselfolitik oder wie sich Leerstellen besetzen lassen <i>Sebastian Bott</i>	33
Kontroversen um das Kontroversitätsgebot im «Beutelsbacher Konsens» <i>Valentin Schönherr</i>	39
STANDPUNKTE	
Zur Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans Politische Bildung <i>Martin Pryde</i>	42
Acht Argumente für ein starkes Grundlagenfach Geschichte <i>deutsch / français</i> <i>Verein Zürcher Geschichtslehrpersonen VZG, Vorstand</i>	44/47
PROJEKTE • UNTERRICHTSIDEEN	
Verschachtelte Geschichten. Immigrationsschicksale in Basel	50
Die Geschichte des Gaston Dreher	53
Das Dreiländermuseum Lörrach	54
Der Hartmannsweilerkopf – ein Lernort zum Ersten Weltkrieg im Elsass	56
Ehemalige Fremdplatzierte erzählen in Schulbesuchen aus ihrem Leben	60
Gegen das Verstummen der Holocaust-Opfer – digitale Zeitzeugeninterviews	63
La « Voie du Sonderbund »	67
REZENSION	
«Wer ist Walter?» – Ein internationales Projekt zum jugoslawischen Widerstand im II. Weltkrieg	68
VSGS	
Bericht von der 30th EuroClio Annual Conference, Sofia	72
VSGS-Jahresexkursion 2023 nach Porrentruy und Saint-Ursanne	74
Jahresbericht des Vorstands 2023/24	76
Protokoll der Generalversammlung 2023	77
Erfolgsrechnung 2024	79

Impressum:

Verein Schweizerischer Geschichtslehrpersonen VSGS / www.histomat.ch / Kontakt: info@histomat.ch / valentin.schoenherr@mng.ch
Redaktionsschluss: 15. Oktober 2024 / Druck: Publikation Digital, Brügg (www.publikation-digital.ch) / Redaktion: Valentin Schönherr

Editorial

Liebe Mitglieder des VSGS

(version française sur la page suivante)

Imperien haben in letzter Zeit verstärkt das Interesse der Historikerinnen und Historiker auf sich gezogen. Das ist sicher kein Zufall: Die Hoffnung nach 1989, demokratisch verfasste Nationalstaaten würden nun überall frei und freiwillig zum gegenseitigen Nutzen miteinander kooperieren, ist zu einem erheblichen Teil verflogen. Einige Mächte testen derzeit aus, wie weit sich ihre imperialen Ansprüche durchsetzen lassen. So interessiert man sich auch aus historischem Blickwinkel verstärkt für das russische und das sowjetische Imperium, für das britische, französische oder deutsche Kolonialreich oder für die historischen Wurzeln des weltweiten Machtkampfs zwischen den USA und China.

100 Jahre nach Absetzung des letzten osmanischen Kalifen – es war der letzte Schritt hin zur Beseitigung des Osmanischen Reiches – fragen wir daher, welche Spuren sich von diesem islamisch beherrschten Imperium noch auffinden lassen. Als erstes in seinem Nachfolgestaat, der Republik Türkei (Maurus Reinkowski), sodann in den einst vom Osmanischen Reich beherrschten Balkanstaaten, in denen der Mythos vom «türkischen Joch» zur Grundausstattung aller nationalen Narrative gehört (Nada Boškovska). Valentin Groebner untersucht, welches mentale und kulturelle Erbe das Osmanische Reich über seine früheren Grenzen hinaus hinterlassen hat und wie man dieses Erbe im Geschichtsunterricht sichtbar machen kann. Jürgen Gottschlich schliesslich geht der Frage nach, ob das Osmanische Reich eigentlich eher als kolonisierender oder als kolonisierter Staat zu verstehen ist.

Neben den Artikeln zum Schwerpunktthema erwartet Sie auch in diesem Bulletin ein breites Themenspektrum. Sebastian Bott denkt das letztjährige Thema «Anthropozän» weiter, das mittlerweile zum verbindlichen Gegenstand des neuen eidgenössischen Lehrplans avanciert ist, und stellt das Konzept der «Stoffwechselfolitik» vor: Es betont, dass Kultur und Natur immer zusammen gedacht werden müssen.

Es freut uns ganz besonders, dass wir mehrere Projekte und Unterrichtsangebote vorstellen können, die engagierte Kolleginnen und Kollegen mit erarbeitet haben. In diesem Jahr gibt es einen regionalen Schwerpunkt am Dreiländereck Schweiz – Deutschland – Frankreich. Damit rückt nach Zürich und Luzern nun Basel und seine Umgebung in den Blickpunkt.

Auf der bildungspolitischen Ebene beschäftigt uns der Abschluss der Arbeiten an MAR und Rahmenlehrplänen sowie die Umsetzung der Maturreform in den Kantonen. Der Vorstand des Vereins Zürcher Geschichtslehrpersonen VZG hat aus gegebenem Anlass ein Argumentarium für ein stark dotiertes Grundlagenfach Geschichte ausgearbeitet. Wir drucken es gern nach und hoffen, dass es den Kolleginnen und Kollegen auch in anderen Kantonen hilfreich sein kann. Zudem ist der neue Rahmenlehrplan zum transversalen Bereich «Politische Bildung» hinter den Erwartungen zurückgeblieben – dazu ein Kommentar.

Wie immer finden Sie auch in diesem Magazin Rezensionen sowie einige Dokumente aus dem Vereinsleben. Allen, die zum Gelingen des diesjährigen Bulletins beigetragen haben, danken wir herzlich für die grosse Arbeit.

Wir wünschen Ihnen beruflich und privat alles Gute und eine anregende Lektüre.

Martin Pryde, Präsident

Valentin Schönherr, Vizepräsident

Chers membres de la SSPH

Ces derniers temps, les empires ont attiré de plus en plus l'attention des historiennes et des historiens. Ce n'est certainement pas un hasard : l'espoir né après 1989, selon lequel les États-nations démocratiquement constitués coopéreraient désormais partout librement et volontairement pour leur bénéfice mutuel, s'est en grande partie envolé. Certaines puissances testent actuellement jusqu'où leurs prétentions impériales peuvent s'imposer. D'un point de vue historique, on s'intéresse ainsi de plus en plus aux empires russe et soviétique, aux empires coloniaux britannique, français ou allemand ou aux racines historiques de la lutte de pouvoir mondiale entre les États-Unis et la Chine.

Cent ans après la destitution du dernier calife ottoman – qui a été la dernière étape vers l'élimination de l'Empire ottoman – nous nous demandons donc quelles traces de cet empire dominé par l'islam peuvent encore être trouvées. Tout d'abord dans l'État qui lui a succédé, la République de Turquie (Maurus Reinkowski), puis dans les États des Balkans autrefois dominés par l'Empire ottoman, dans lesquels le mythe du « joug turc » fait partie de l'équipement de base de tous les récits nationaux (Nada Boškowska). Valentin Groebner examine quel héritage mental et culturel l'Empire ottoman a laissé au-delà de ses anciennes frontières et comment rendre cet héritage visible dans l'enseignement de l'histoire. Enfin, Jürgen Gottschlich se penche sur la question de savoir si l'Empire ottoman doit en fait plutôt être considéré comme un État colonisateur ou colonisé.

Outre les articles sur le thème principal, un large éventail de sujets vous attend également dans ce Bulletin. Sebastian Bott poursuit la réflexion sur le thème de l'année dernière « Anthropocène », qui est devenu entre-temps un objet obligatoire du nouveau plan d'études cadre fédéral, et présente le concept de « politique métabolique » : Il souligne que la culture et la nature doivent toujours être pensées ensemble.

Nous sommes particulièrement heureux de pouvoir présenter plusieurs projets et offres d'enseignement que des collègues engagés ont contribué à élaborer. Cette année, l'accent sera mis sur la région située au carrefour de la Suisse, de l'Allemagne et de la France. Ainsi, après Zurich et Lucerne, c'est au tour de Bâle et de ses environs de se retrouver sous les feux de la rampe.

Au niveau de la politique de l'éducation, la fin des travaux sur le RRM et les plans d'études cadres ainsi que la mise en œuvre de la réforme de la maturité dans les cantons nous occupent.

A cette occasion, le comité de l'Association zurichoise des professeurs d'histoire (Verein Zürcher Geschichtslehrpersonen VZG) a élaboré un argumentaire en faveur d'une discipline fondamentale d'histoire fortement dotée. Nous le réimprimons volontiers et espérons qu'il pourra être utile aux collègues d'autres cantons également. Par ailleurs, le nouveau plan d'études cadre relatif au domaine d'enseignement transversal « Éducation à la Citoyenneté » n'a pas répondu aux attentes – un commentaire à ce sujet.

Comme toujours, vous trouverez dans ce magazine des critiques ainsi que quelques documents relatifs à la vie de l'association. Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à la réussite du bulletin de cette année pour leur grand travail.

Nous vous souhaitons tout le meilleur, tant sur le plan professionnel que privé, et une lecture stimulante.

Martin Pryde, président

Valentin Schönherr, vice-président

Wie viel Osmanisches Reich steckt in der Republik Türkei?

Überlegungen zum Begriff des «Neo-Osmanismus» und seinen Grenzen

Maurus Reinkowski

Das Osmanische Reich ist vor einem Jahrhundert untergegangen; die Menschen heute in der Türkei haben ganz andere Sorgen, als sich Gedanken darüber zu machen, wie sehr die heutige Türkei in der Tradition des Osmanischen Reiches steht. Und dennoch hält die Debatte über die osmanische Vorgeschichte der Republik Türkei bis heute an. Betrachten wir die Gründe dafür.

Erst kommt das Osmanische Reich, dann die Republik Türkei. Damit können alle einverstanden sein – zumindest in der Osmanistik, dem Fach, das sich wissenschaftlich mit der Erforschung des Osmanischen Reiches auseinandersetzt. Fachfremde europäische Darstellungen sprechen aber bis heute oft von der «Türkei», wenn sie das Osmanische Reich meinen, oder von den «Türken», wenn es um die Eliten, die Armee oder sogar die einfache Bevölkerung dieses Imperiums geht. Die südosteuropäischen Besitzungen des Osmanischen Reiches waren in Europa bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein als die «europäische Türkei» bekannt. Jedoch gilt: Ein solch allgemeiner Begriff «Türkei», der sowohl für das Osmanische Reich als auch für die Türkische Republik verwendet wird, verwischt den imperialen und multiethnischen Charakter des Osmanischen Reiches und vermittelt zudem den falschen Eindruck, man könne von einem schon Jahrhunderte zuvor bestehenden Kern eines späteren türkischen Nationalstaats ausgehen.

Ein langlebiges Imperium

Das Osmanische Reich stieg von einem Kleinfürstentum (beylik) um 1300 in der äussersten nordwestlichen Ecke Kleinasien innerhalb von zweieinhalb Jahrhunderten zu einer führenden Grossmacht mit territorialem Besitz in Europa, Asien und dem nördlichen Afrika auf. In heutigen Staatsgrenzen ausgedrückt reichte das

Osmanische Reich zu Zeiten seiner grössten Ausdehnung im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert von Ungarn und Serbien bis nach Irak, Ägypten und gar Jemen. Der osmanische Herrschaftsstatus in den Küstengebieten des nördlichen Afrikas westlich von Ägypten war allerdings eher lose.

Das Osmanische Reich zeichnete sich – im Vergleich zu anderen muslimischen Grossreichen der Frühen Neuzeit wie den persischen Safawiden oder den Grossmoguln im nördlichen Südasiens – durch eine erstaunliche Langlebigkeit aus. Erst nachdem das Osmanische Reich auf Seiten der Mittelmächte Deutschland, Österreich-Ungarn und Bulgarien zu den Verlierern des Ersten Weltkriegs gehörte, war sein Schicksal besiegelt. Im Vertrag von Sèvres vom 10. August 1920, dem letzten der Pariser Vorortverträge, den die siegreichen Entente-Mächte mit den Verlierern des Ersten Weltkriegs einzeln schlossen, musste das Osmanische Reich seine sämtlichen in der ostarabischen Welt verbliebenen Besitzungen an Frankreich und England als zukünftige «Mandatsmächte» abtreten. Der Vertrag von Sèvres schränkte zudem die Rechte und den Besitzstand des immer noch als Hülle bestehenden Osmanischen Reiches in seinem anatolischen Kerngebiet stark ein.¹ So sollten die beiden Meerengen (also die südlichen Dardanellen zwischen Mittelmeer und Marmarameer und die nördlichen des Bosphorus zwischen Marmarameer und Schwarzem Meer) alliierter Kontrolle unterstellt werden. In Ostanatolien sollte ein eigenständiger armenischer Staat entstehen und in Südostanatolien war – weitaus vager – ein kurdisches autonomes Gebiet vorgesehen. Griechenland wurden – neben Ostthrakien – die Gebiete um Smyrna (İzmir) herum zugesichert. Frankreich und Italien legten zudem für sich Zonen «besonderen Interesses» im südlichen Anatolien fest.²

¹ Anatolien (ähnlich wie der für die osmanische Zeit und Republikzeit selten verwendete Begriff «Kleinasien») ist der asiatische Teil der heutigen Republik Türkei. Nur etwas mehr als drei Prozent der Landfläche der Türkei (von insgesamt 783'562 Quadratkilometern) liegen in der Region Thrakien westlich der Meerengen und damit «in Europa».

tern) liegen in der Region Thrakien westlich der Meerengen und damit «in Europa».

² Eine erste Einführung zum Vertrag von Sèvres findet sich bei Baskin Oran: The Peace Treaty of Sèvres. In: Baskin Oran (ed.):



Ein Stück Kontinuität in Istanbul: Der Bahnhof Haydarpaşa, eröffnet 1908, Ausgangspunkt der von Deutschland für das Osmanische Reich gebauten Anatolienbahn, dient auch der Republik Türkei als Statussymbol.

Foto: Valentin Schönherr

Der aus den Trümmern des Osmanischen Reiches hervorgehende Türkei gelang es jedoch als einzigem Land, sich den von den Siegermächten auferlegten Regelungen, in diesem Fall dem Vertrag von Sèvres von 1920, zu widersetzen. Der «Unabhängigkeitskrieg» (İstiklal Savaşı) der anatolischen Nationalbewegung der Jahre 1919–1922 erzwang eine neue Ordnung, den Vertrag von Lausanne vom 24. Juli 1923, der die Türkei als völkerrechtlich souveränen Staat begründete und dem wenig später, am 29. Oktober 1923, die Ausrufung der Republik folgte.³ Die anatolische Nationalbewegung der Jahre 1919–1922 speiste sich aus einer breiten Allianz von Türken und Kurden, von säkular und religiös gesinnten Menschen. Sehr rasch aber setzte sich Mustafa Kemal (der spätere Atatürk, 1881–1938) an die Spitze der Nationalbewegung und konnte sich in der Folge als die eine überragende Führungsfigur des Unabhängigkeitskrieges präsentieren.⁴

Turkish Foreign Policy, 1919–2006. Facts and Analyses with Documents. Salt Lake City: University of Utah Press 2010, S. 63–77.

³ Die umfangreiche Literatur zu Lausanne lässt sich erschliessen durch Jay Winter: *The Day the Great War Ended*, 24 July 1923. Oxford: Oxford University Press 2022, und das eher pessimistisch gestimmte Buch von Hans-Lukas Kieser: *When Democracy Died*:

Ohne das Osmanische Reich keine Republik Türkei

Die neue Türkei sah sich von Anfang an als Nachfolger des Osmanischen Reiches. Ernsthaftere Konkurrenten für diesen Anspruch gab es nicht. Die südosteuropäischen und arabischen Staaten waren eher bestrebt, sich vom Osmanischen Reich zu distanzieren, indem man die eigene Unterentwicklung einer verhängnisvollen jahrhundertelangen osmanischen Herrschaft zuschrieb. Mustafa Kemal, der eine eigenständige und starke Türkei als Teil der westlichen Welt anstrebte, grenzte sich jedoch vom ancien régime des Osmanischen Reiches ab. Schon vor Jahrhunderten habe es seine vormalige Stärke verloren und sei nun zu Recht untergegangen. Dennoch wollte und konnte man nicht die Verbindungen zur gesamten Vorgeschichte der Republik Türkei kappen: Es gab doch auch die heroischen Zeiten des Osmanischen Reiches mit seinem Aufstieg und der «klassischen» Zeit des fünfzehnten und sechzehnten Jahrhunderts, auf die man mit Stolz blicken konnte. Zudem

The Middle East's Enduring Peace of Lausanne. Cambridge: Cambridge University Press 2023.

⁴ Zwei neuere maßgebliche Biographien zu Atatürk sind Klaus Kreiser: *Atatürk. Eine Biographie*. München: C.H. Beck 2008, und Şükrü Haniöğlu: *Atatürk: An Intellectual Biography*. Princeton, NJ: Oxford: Princeton University Press 2011.

Bildquellen aus dem Osmanischen Reich (1)

Die in diesem Artikel abgedruckten Bilder (ausser auf S. 7) stammen aus einem online frei zugänglichen Bildarchiv, das über den QR-Code aufgerufen werden kann. Es handelt sich um digitalisierte Fotoalben aus dem Osmanischen Reich. Die Beschriftung und Datierung der über 3'000 Fotos ist zum Teil unpräzise. Die Bilder stammen im Allgemeinen aus der Zeit zwischen 1850 und 1918.



Musizierende Geistliche

wollte man den Bezug zur vorosmanischen Zeit herstellen, also den bereits früher bestehenden türkischen Reichen, wie den im heutigen Iran residierenden Seldschuken des elften und zwölften Jahrhunderts oder den Rumseldschuken, die vom späten elften Jahrhundert bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts von Konya aus weite Teile Kleinasien beherrschten.

Um diese Brücke zu schlagen, verfiel man auf merkwürdige Konstrukte: Gemäss der «Türkischen Geschichtsthese» (Türk Tarih Tezi), 1932 offiziell beschlossen, siedelten die Türken, ein weisses und arisches Volk, ursprünglich in Zentralasien. Als sie wegen anhaltender Dürre sich neue Heimstätten suchen mussten, gründeten sie auf ihrem Weg alle Hochkulturen des Altertums, einschliesslich die der Sumerer und Hethiter. Noch gewagter war die «Sonnensprachtheorie» (Güneş Dil Teorisi), nach der ein ehemals existierendes Urtürkisch die Ursprache der Menschheit gewesen sei – demnach war das Türkische schon immer in Anatolien zuhause gewesen. Diese übertriebenen Theorien zur türkischen Geschichte und Sprache verloren

nach dem Tod Atatürks 1938 an Bedeutung, weniger deswegen, weil sie gänzlich aus der Luft gegriffen waren, sondern weil sie die Bevölkerung nicht ansprachen.

Spätestens seit den 1940er Jahren war das Osmanische Reich rehabilitiert. Viel zu verlockend war die Möglichkeit, sich auf die Grösse des Osmanischen Reiches zu berufen, auf seine wirklichen und vermeintlichen Verdienste. Zu offensichtlich waren auch die Kontinuitäten: Die bestimmenden Persönlichkeiten der Republik bis in die 1980er Jahre hinein waren noch in der osmanischen Kultur und Sprache erzogen worden. Kenan Evren (geb. 1917) verantwortete als damaliger Generalstabschef den Militärputsch vom 12. September 1980 und war in der Folge siebter Staatspräsident der Republik Türkei (1982–1989). Sein Tagebuch führte Evren jedoch noch in arabischer Schrift, die bereits 1929 durch die Lateinschrift ersetzt worden war. Erst 1989 wurde mit Turgut Özal – 66 Jahre nach der Gründung der Republik – eine Person Staatspräsident, die in republikanischer Zeit geboren war.

Helden- und Opfergeschichte zugleich: Der Übergang vom Osmanischen Reich zur Republik Türkei

Zwei Herausforderungen des Umgangs mit dem Osmanischen Reich blieben aber für die türkische Geschichtspolitik:⁵ Die erste Aufgabe war, den Übergang vom Osmanischen Reich hin zur Republik Türkei überzeugend zu erklären, ohne jeweils die spätosmanische oder frührepublikanische Geschichte zu entwerfen.

Im osmanisch-türkischen Kontext ist der Erste Weltkrieg in eine längere Phase äusserst gewaltsamer Transformation eingebettet, beginnend mit den beiden Balkankriegen 1912–1913 über den Ersten Weltkrieg 1914–1918 bis hin zum erfolgreichen Ende des Kriegs der anatolischen Nationalbewegung 1922. In dieser Dekade eines osmanisch-türkischen Kataklysmus finden sich schwere Niederlagen, wie die des Ersten Balkankriegs, als die europäischen Gebiete des Osmanischen Reichs innerhalb weniger Wochen an die Armeen der verbündeten südosteuropäischen Staaten fielen, oder der katastrophale Winterfeldzug 1914–1915 gegen die russischen Truppen im östlichsten Anatolien. Es finden sich in diesem Jahrzehnt grosse Triumphe wie die Abwehr eines versuchten Durchbruchs der Entente-Mächte durch die Dardanellen 1915–1916 oder der gegen alle Wahrscheinlichkeiten erfolgreiche Unabhängigkeitskrieg der Jahre 1919–1922. Es finden sich in dieser Dekade auch Handlungen, die bis heute immer noch weitgehend geleugnet werden, wie die systematische Auslöschung der christlichen Bevölkerung Anatoliens. Der Anteil der Christen an der Bevölkerung sank dramatisch: War 1913 in den Gebieten der heutigen Republik Türkei noch nahezu jede fünfte Person christlicher Konfession gewesen, so war es zehn Jahre später nur noch jede vierzigste.⁶

In diesem Jahrzehnt werden Opfergeschichte und Heldengeschichte verschränkt, die Mythen zum Untergang des Osmanischen Reiches mit denen zur Gründung der Republik Türkei



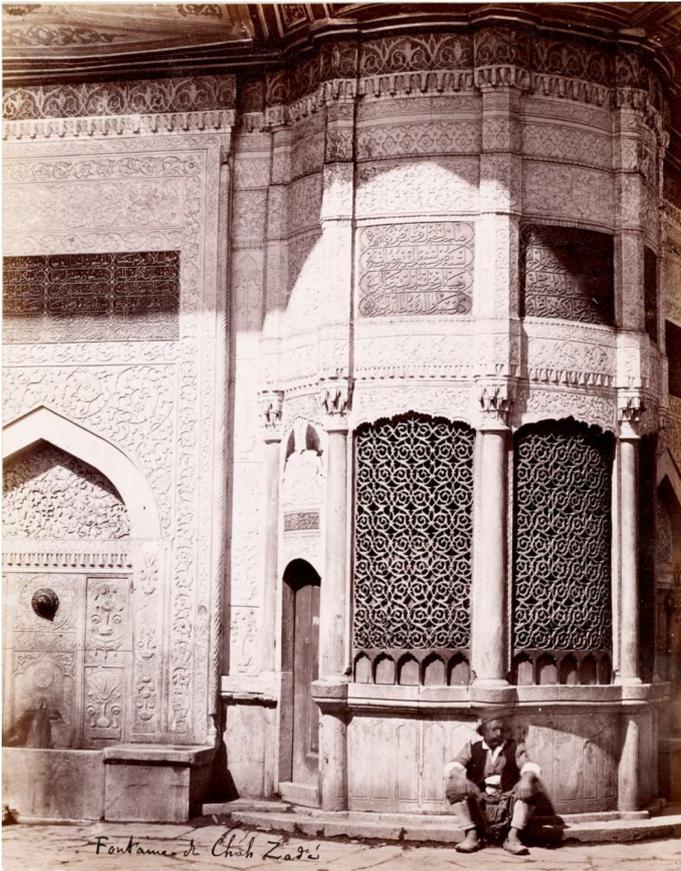
Griechische Frau aus Smyrna

verwoben; die Ereignisse der Jahre 1912–1922 werden somit zugleich geleugnet und sakralisiert. Insgesamt lässt sich sagen: Bei dem Versuch, einen für die eigene Geschichtsschau überzeugenden Übergang von der spätosmanischen in die frührepublikanische Geschichte zu finden, war die türkische Geschichtspolitik erfolgreich. Bis heute aber umstritten ist die zweite Frage, nämlich, wie man die Geschichte des Osmanischen Reiches und der Republik Türkei so konstruieren kann, dass sie anscheinend unvermeidlich auf die jeweils eigene politische Position zuläuft.

Neben die kemalistischen Reformen (abgeleitet von «Kemal», dem zweiten Vornamen Atatürks) der 1920er und 1930er Jahre, nämlich einschneidenden Änderungen in Rechtswesen,

⁵ Wichtige Akteure einer staatlich gelenkten Geschichtspolitik sind die jeweiligen Regierungen und offizielle Organe, wie die «Türkische Geschichtsgesellschaft» (Türk Tarih Kurumu, <https://ttk.gov.tr>) oder die «Direktion der staatlichen Archive beim Amt des Staatspräsidenten» (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, <https://www.devletarsivleri.gov.tr/>). Mittlerweile lässt sich das – bis auf wenige Ausnahmen – von den durch die derzeitige Regierung gleichgeschalteten Universitäten ebenfalls sagen.

⁶ Zu Schätzungen der Bevölkerung in Anatolien vor und nach dem Ersten Weltkrieg siehe Şevket Pamuk: Economic Change in Twentieth-Century Turkey: Is the Glass More Than Half Full? In: Reşat Kasaba (ed.): The Cambridge History of Turkey, vol. 4: Turkey in the Modern World. Cambridge: Cambridge University Press 2008, S. 266-300, hier S. 275, und Kemal H. Karpat: Ottoman Population 1830-1914. Demographic and Social Characteristics. Madison: University of Wisconsin Press 1984, S. 188f.



Brunnenhaus

Staatsaufbau, Religion und Kultur, trat der Kemalismus, eine Staatsideologie, die aber im Einzelnen vage blieb.⁷ Am konkretesten noch sind die «sechs Pfeile», also die Prinzipien des Kemalismus: Etatismus, Nationalismus, Republikanismus, Revolutionärer Reformismus, Volksverbundenheit – und Laizismus. Man kann deswegen bis heute immer wieder lesen, dass die Republik Türkei eine laizistische Ordnung nach dem Vorbild Frankreichs eingerichtet hätte. Das ist eine Legende.⁸

Mit der Aufhebung des Kalifats im Jahr 1924 (das Sultanat war bereits 1922 abgeschafft worden) und den religionsfeindlichen Reformen der 1920er Jahre hatte die in Ankara residierende türkische Nationalversammlung – scheinbar – die Grundlagen eines laizistischen Staates gelegt. Am 3. März 1924, just am Tag der Auf-

hebung des Kalifats, wurde aber ein «Direktorat für religiöse Angelegenheiten» (Diyanet İşleri Reisliği, später Diyanet İşleri Başkanlığı) gegründet, das bis heute von entscheidender Bedeutung für die Religionspolitik der Türkei ist. Den Eliten der jungen Republik ging es also nicht um die Trennung von Staat und Religion, sondern um die Kontrolle von Religion – auch wenn dies gar nicht dem eigenen Selbstbild eines westlich-modernen Staatswesens entsprach. Die Republik Türkei steht hier sehr deutlich in der Tradition des Osmanischen Reiches, das bereits die religiösen Rechtsgelehrten (ulema) als Beamte den Interessen des Staates dienstbar gemacht hatte.

Die Verheissungen des Neo-Osmanismus

Was sich der Kemalismus niemals eingestehen wollte: Man hatte die Religion als Relikt des untergegangenen Osmanischen Reiches und als gefährliche Konkurrenz beiseitegeschoben, aber glaubte bei der Grundlegung einer gemeinsamen nationalen Identität auf den Islam nicht verzichten zu können. Das Staatsvolk in der Republik waren immer diejenigen, die Türken und Sunniten zugleich waren – womit die nicht-sunnitischen Alewiten oder die nicht-türkischen Kurden automatisch ausgeschlossen wurden.

Das ab den 1950er Jahren sichtbar werdende rechtskonservative politische Milieu, vertreten durch Personen wie Celal Bayar (1883–1986), Adnan Menderes (1899–1961), Süleyman Demirel (1924–2015) und Turgut Özal (1927–1993), sowie die Bewegung des Islamismus mit ihrer Vaterfigur Necmettin Erbakan (1926–2011) konnten sich weitaus unbefangener als das kemalistische Lager geben. Während die Kemalisten angesichts der Widersprüche in ihrer eigenen Ideologie in die Defensive gerieten, konnten Rechtskonservative und Islamisten unbefangen zwischen den Bezugspunkten Konservatismus, Islamismus und Nationalismus hin- und herpendeln, ohne sich selbst untreu werden zu müssen.⁹

⁷ Die bis heute wichtigste Monographie zur frühen Republikgeschichte ist Erik J. Zürcher: Turkey. A Modern History. London, New York NY: I. B. Tauris 2010 (Erstauflage 1993).

⁸ Zur Geschichte der staatlichen Religionspolitik siehe das herausragende Buch von Ceren Lord: Religious Politics in Turkey: From the Birth of the Republic to the AKP. Cambridge: Cambridge University Press 2019. Lord geht aber zu weit mit ihrer

Behauptung, dass es angesichts der so grossen Bedeutung von Religion in der frühen Republik Türkei irreführend sei, noch von «Kemalismus» sprechen zu wollen.

⁹ Eine profunde Darstellung zur Geschichte des politischen Islam in der Türkei ist Gareth Jenkins: Political Islam in Turkey: Running West, Heading East? New York, NY, et al.: Palgrave Macmillan 2008.

Spätestens seit 2002, als die «Partei für Aufschwung und Gerechtigkeit» (Adalet ve Kalkınma Partisi) unter der Führung von Recep Tayyip Erdoğan (in den Jahren 2003–2014 Ministerpräsident, seit 2014 Staatspräsident¹⁰) die Regierung übernahm, ist ein post-kemalistisches Paradigma und die Sicht, dass nicht das späte Osmanische Reich einen Irrweg beschritten habe, sondern vielmehr der Kemalismus, in der politischen Öffentlichkeit dominierend geworden.¹¹

Die neue Selbstsicherheit der AKP zeigte sich ab den 2010er Jahren in der Innen- und Aussenpolitik, getragen von einer neuen Identitätspolitik. Die internationale Literatur hat für diese Bemühungen den (meist abwertend gemeinten) Begriff des «Neo-Osmanismus» (Yeni Osmanlıcılık) geprägt. Die neo-osmanische Agenda ruft zu einer Besinnung auf die eigenen kulturellen Wurzeln und damit die Potenziale eines ehemaligen Imperiums auf. Die Türkei könne, bezugnehmend auf eine gemeinsame religiöse Zugehörigkeit und die gemeinsame Erfahrung einer *pax ottomanica*, in den Ländern des ehemaligen Herrschaftsbereiches des Osmanischen Reiches und sogar darüber hinaus eine selbstbewusste und produktive Rolle als Ordnungsmacht spielen.¹²

Recep Tayyip Erdoğan, damals noch Ministerpräsident, fand ein besonders sprechendes Bild für die binnenbezogenen Aspekte des Neo-Osmanismus. Auf einer Rede auf dem vierten ordentlichen Parteikongress der AKP am 30. September 2012 sprach er von einer Saat der «Zivilisation der Liebe», die von dem seldschukischen Sultan Alparslan, dem Sieger der Schlacht von Manzikert im Jahr 1071 (die Kleinasien für die umfassende Migration turkstämmiger Bevölkerung öffnete), ausgebracht worden sei. In den Händen von Osman Gazi, dem Begründer

der Dynastie der Osmanen, sei daraus ein Spross geworden, daraus eine junge Pflanze, und daraus wiederum eine grosse Platane, die sich in den Himmel verzweigt, die Meere bedeckt und vom Kaukasus bis zu den Alpen, vom Tigris bis zur Donau gereicht habe:

«Es gibt kein Blut im Schatten dieser grossen Platane, der seldschukischen, osmanischen und republiktürkischen Platane. Im Schatten dieser Platane gibt es keine Differenz und keine Diskriminierung, keine ungerechte Behandlung, keine Unterdrückung, kein Zur-Seite-Drängen (des Anderen). Im Schatten dieser prächtigen Platane stehen die Süleymaniye und Selimiye [zwei besonders bedeutende Sultansmoscheen in Istanbul beziehungsweise Edirne], die Brücke von Mostar und die Brücke über die Drina [in Višegrad, Ostbosnien]. Im Schatten dieser Platane finden sich Karawansereien, Brunnen, Medresen und fromme Stiftungen.»¹³

Die infrastrukturellen Leistungen des Osmanischen Reiches in der Form von Moscheen und gemeinnützigen Einrichtungen prägen in der Tat bis heute das historische Stadtbild vieler Städte Südosteuropas. Die hier von Erdoğan angesprochenen Bilder und Vorstellungen gehen aber darüber hinaus und zeigen den Anspruch, das Osmanische Reich als nahezu ideale gesellschaftliche Ordnung zu sehen.

Geschichts- und Realpolitik: Der Neo-Osmanismus und die Folgen der Arabellion

Wir sehen, es steckt sehr viel Osmanisches Reich in der Republik Türkei – durch das Selbstverständnis der Republik Türkei der Nachfolgestaat des Osmanischen Reiches zu sein, durch biographische Kontinuitäten, durch das Erbe der osmanischen Religionspolitik und durch die politische Bedeutung, die die Berufung auf das osmanische Erbe mittlerweile gewonnen hat.¹⁴

¹⁰ Eine sehr gute Einführung zu Recep Tayyip Erdoğan ist Soner Cagaptay: *The New Sultan: Erdogan and the Crisis of Modern Turkey*. London; New York, NY: I. B. Tauris 2017.

¹¹ Besonders anschaulich ist hier Gökhan Cetinsaya: *Rethinking Nationalism and Islam: Some Preliminary Notes on the Roots of «Turkish-Islamic Synthesis» in Modern Turkish Political Thought*. In: *Muslim World* 89.3-4 (1999), S. 350-376.

¹² Die mittlerweile umfangreiche Literatur zum Neo-Osmanismus kann erschlossen werden durch Catharina Raudvere; Petek Onur (edd.): *Neo-Ottoman Imaginaries in Contemporary Turkey*. Cham: Palgrave Macmillan 2023. – Tanıl Bora: *Turkish National Identity, Turkish Nationalism and the Balkan Problem*. In: Günay Göksü Özdoğan; Kemâli Saybaşılı (edd.): *Balkans: A Mirror of the New International Order*. Istanbul: Eren 1995, S. 101-120, schildert

eindrücklich neo-osmanistische Gedankengänge schon Jahre vor dem Regierungsantritt der AKP.

¹³ Recep Tayyip Erdoğan: Rede auf dem vierten ordentlichen grossen Kongress der AKP am 30. September 2012, <http://www.akparti.org.tr/site/haberler/basbakan-erdoganin-ak-part-4.olagan-buyuk-kongresi-konusmasinin-tam-metni/31771#1> [der Link ist leider nicht mehr verfügbar]. Das hier von Erdoğan beschworene Bild bezieht sich auf einen angeblichen Traum Sultan Osmans I., des Begründers der osmanischen Dynastie um 1300, zu einem aus seinem Nabel entspringenden Baum, dessen Blätter die Welt beschatten; siehe hierzu Caroline Finkel: *Osman's Dream. The Story of the Ottoman Empire, 1300-1923*. London: John Murray 2005, S. 2.

¹⁴ Man könnte argumentieren, dass das Erste Jugoslawien (zwischen den beiden Weltkriegen) und das Zweite Jugoslawien unter



Selamlık, die offizielle Teilnahme des Sultans am Freitagsgebet

Es geht dabei nicht allein um akademische Fragen, sondern um reale Politik. Mit der Arabellion, den Aufständen in der arabischen Welt 2010–2011 gegen die herrschenden Regime, schien sich für die Türkei nicht nur die Möglichkeit zu eröffnen, ihr (allerdings in sich schon sehr brüchiges) «Erfolgsmodell» von Demokratie, gemässigtem Islamismus und Marktwirtschaft auf die arabische Welt zu übertragen, sondern sie schien auch die Grundannahmen des Neo-Osmanismus zu bestätigen.

Die türkische Aussenpolitik unter ihrem damaligen Aussenminister Ahmet Davutoğlu (im Amt 2009–2014), einer der wichtigsten Stichwortgeber des Neo-Osmanismus insgesamt, bettete zudem die Arabellion in einen grösseren historischen Deutungsrahmen und glaubte, dass der Nahe Osten wieder zu seinen natürlichen geopolitischen Grundeinstellungen zurückkehre, die von den europäischen Grossmächten nach dem Ersten Weltkrieg in sträflich falscher Weise überschrieben worden seien. Der Türkei falle dabei eine entscheidende Aufgabe zu, nämlich eine intrazivilisatorische islamische Solidarität mit den Ländern der Arabellion zu zeigen und die Position ihres Sprechers einzunehmen. Der Grund, warum die türkische Regierung so sehr auf dieser Deutung beharrte, liegt darin, dass die Arabellion ihre Sicht der Geschichte unbedingt zu bestätigen schien: Die türkische ausserpolitische Agenda der 2000er und frühen 2010er Jahre gründete auf einer positiven

Wertung der osmanischen Herrschaftskultur und der Zuversicht, dass im Rückgriff auf Jahrhunderte alte Erfahrungsmuster osmanischer Politik eine friedliche Koexistenz in den ehemaligen Herrschaftsgebieten bewirkt werden könne.

Eine neue und ungeahnte Lehre war für die türkische politische Elite der bislang für sie nicht vertraute Umstand, dass eine offensive Aussenpolitik Rückwirkungen auf die inneren Verhältnisse haben kann. Man denke nur an die grosszügige Aufnahme von bis zu vier Millionen syrischen Flüchtlingen durch die Türkei, die – neben der höchst anerkennenswerten Tat an sich – ursprünglich wohl auch auf die Aussenwirkung als humanitäre Grossmacht bedacht war und zudem fälschlicherweise davon ausging, dass die Flüchtlinge nach einem bald zu erwartenden Sturz Baschar al-Asads in ein neues Syrien unter türkischem Schutzschirm zurückgeführt werden könnten.

Die osmanischen Kontinuitäten in der Republik Türkei sind überall sichtbar; ein Spaziergang durch die alten Stadtviertel Istanbul bietet dafür reiches Anschauungsmaterial. Dennoch entfernt sich das osmanische Erbe immer weiter von der heutigen Türkei. Die schriftlichen Zeugnisse selbst der späten osmanischen Zeit sind – dank der kemalistischen Schrift- und Sprachreform – für heutige Türkinnen und Türken nicht mehr unmittelbar verständlich. Das Osmanische Reich ist aber zugleich eine gewaltige geschichtspolitische Ressource, Möglichkeit und Versuchung zugleich. Zugleich kann eine zu selbstbewusste Geschichtspolitik und eine zu forcierte Inanspruchnahme der osmanischen Geschichte ungeahnte und ungewollte Folgen zeitigen. Der misslungene Ansatz der türkischen Politik in den frühen 2010er Jahren, die neue Patronagemacht für islamistische Regime in der arabischen Welt sein zu wollen, ist hierfür ein anschauliches Beispiel.

Maurus Reinkowski ist Professor am Seminar für Nahoststudien der Universität Basel. Im Jahre 2021 erschien seine Monografie «Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart» bei C.H. Beck.

Tito deutlich mehr Merkmale des multi-ethnischen und multi-religiösen Osmanischen Reiches übernommen haben als die Republik Türkei selbst.

«Türkisches Joch» und «türkische Knechtschaft»

Abgelehntes Erbe auf dem Balkan

Nada Boškowska

Ich kam 1968 als Gastarbeiterkind aus Jugoslawien, genauer aus dessen südlichster Republik Makedonien, neunjährig in den Aargau. Als ich etwas später, vermutlich in der Bezirksschule, erstmals richtigen Geschichtsunterricht hatte, war ich fassungslos darüber, dass das Osmanische Reich wie ein Staat unter anderen behandelt wurde. Wussten die denn nicht, wer die Türken waren und welch Reich des Bösen das war?

In meiner Heimat wurden in vielen Volksliedern die Bedrückung und Misshandlung der Bevölkerung durch die Türken und der Freiheitskampf gegen die fremde Herrschaft besungen. *Turski zulumi*, was annähernd mit «türkische Übergriffe und Gewalttätigkeiten» übersetzt werden kann, hatten einen festen Platz im Wortschatz und in der kollektiven Erinnerung, die nicht nur durch Lieder, sondern auch durch Zeitzeugen weitergegeben wurde: Makedonien war von den 1370er Jahren bis zu den Balkankriegen von 1912/13 osmanisch, meine um 1900 geborenen Grosseltern bis zu ihrem Teenageralter osmanische Untertanen. Mein Grossvater erinnerte sich, wie es war, wenn der *asker*, osmanische Truppen, unser Dorf umzingelte, um nach Freischärlern und Waffen zu suchen, wie dann die Fusssohlen der Männer gepeitscht wurden. Die Grossmutter erzählte, dass sie als Kind von einer Anhöhe nach dem *asker* Ausschau hielt. War dieser im Anmarsch, floh das Dorf in die Wälder, sofern das noch möglich war.

Am 2. August 1903 kam es zu einer grossen Erhebung, dem Ilinden-Aufstand, mit dem die Makedonische Revolutionäre Organisation der osmanischen Herrschaft ein Ende setzen wollte und dabei auf internationale Unterstützung hoffte, wie sie im 19. Jahrhundert Griechenland, Serbien und Bulgarien erhalten hatten. Die Unterstützung blieb aus und der Aufstand wurde nach anfänglichen trügerischen Erfolgen brutal niedergeschlagen, 200 Dörfer wurden in Schutt und Asche gelegt,

mehrere tausend Menschen wurden getötet und unzählige Frauen vergewaltigt. Es setzte eine grosse Flüchtlingswelle ins unabhängige Bulgarien ein. Auch dieses Ereignis hinterliess tiefe Spuren in der Erinnerung.

Böse Türken – böse Habsburger

Mein kindliches Entsetzen über die «verharmlosende» und «naive» westliche Perzeption der «Türken» war die Folge dieser mündlichen Tradierung wie auch eines balkanischen Master-narrativs, das mir wohl in den frühen Jahren meiner dortigen Schulzeit vermittelt worden war. In den meisten Regionen des Balkans galt und gilt zu einem guten Teil immer noch die mehrhundertjährige osmanische Herrschaft als «türkisches Joch» oder als «türkische Knechtschaft». Das Narrativ erzählt von brutaler Unterdrückung, von Zwangsislamisierung und ununterbrochenem Kampf gegen die Fremdherrschaft bis zu deren Überwindung. Meistererzählungen sind allerdings nicht einfach falsch, sie reduzieren gemäss Paul Ricoeur die Komplexität radikal und können dadurch zufällige, ungesteuerte historische Entwicklungen zu Notwendigkeiten umdeuten. Mit Hilfe von Narrativen gelingt es Gesellschaften, ihre Kontingenzen zu überwinden und jene auszuschliessen,



Die Vorfahren der Autorin um 1930: ihr Urgrossvater (Mitte) mit seinen Söhnen (rechts der Grossvater) und deren Familien.

Foto: Privatbesitz

welche die Kollektiverzählung zurückweisen.¹⁵ Jede Gesellschaft braucht Masternarrative, die dann wieder durch andere abgelöst werden, wenn sie ihre Funktion erfüllt haben. Ich kann mich lebhaft an eine Erzählung in meinem Schweizer Lesebuch der dritten oder vierten Klasse erinnern. Es erschütterte mich zutiefst, dass der üble Habsburger Vogt einem Bauern beide Ochsen noch auf dem Feld wegnahm. Weil sich der Bauer gegen diese Ungerechtigkeit zur Wehr setzte, wurde er auch noch geblendet. Inzwischen ist diese während langer Zeit wichtige Erzählung von den bösen Habsburgern und dem Freiheitskampf gegen deren Herrschaft zum einen gründlich dekonstruiert und zum andern braucht sie die Schweiz nicht mehr.

Wie verhält es sich nun mit dem türkischen Joch? Ist dies ein Masternarrativ wie andere auch oder war die osmanische Herrschaft im Vergleich zu anderen Dominanzverhältnissen in Europa in der Tat besonders drückend? Grundsätzlich gilt, dass die Metapher vom Joch sehr alt ist, in der Bibel kommt sie mehrfach vor, etwa mit Bezug auf die Lage der Juden in Ägypten (3. Mose 6,13). Im Hinblick auf den Balkan treffen wir sie schon bei Zeitgenossen im 16. Jahrhundert an.¹⁶ In der Publizistik und Geschichtsschreibung war sie bis weit ins 20. Jahrhundert geläufig, um eine Herrschaft als unterdrückerisch und illegitim zu markieren. Für den Balkan war es der bedeutende österreichische Historiker Konstantin Jireček, der in seiner «Geschichte der Bulgaren» von 1876 den Begriff «türkisches Joch» aus der Publizistik in die Historiographie einführte. Jireček stellte das Schicksal der Bulgaren, die zu diesem Zeitpunkt noch innerhalb des Osmanischen Reiches lebten, in den düstersten Farben dar und war damit prägend.¹⁷

Das «Joch» als traditionelle Metapher

Die Frage ist, warum die Metapher vom türkischen Joch auf dem Balkan in grossen Teilen der Gesellschaft immer noch virulent ist. Liegt es an

den Charakteristika der osmanischen Herrschaft oder an den politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen auf dem Balkan? Kommen wir zum ersten Teil der Frage. Zweifellos spielt die lange Dauer der Herrschaft eine wichtige Rolle, die in Jahrhunderten gemessen wird und die sich, je nach Region, zwischen 150 und 540 Jahren bewegt. Wichtig ist auch, dass diese Zeit nicht in einer fernen Vergangenheit liegt, wie etwa die maurischen Jahrhunderte in Spanien oder die Zeit der Habsburger in der Schweiz. Vielmehr endete sie erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts und für den südlichen Balkan – Makedonien, Albanien, Kosovo, Thrakien – gar erst 1912/13. Das ist unter anderem darum wichtig, weil sich das Osmanische Reich stark wandelte.

Die Eroberungsphase ab der Mitte des 14. Jahrhunderts war brutal und brachte Krieg, Zerstörung und die Verschleppung eines Teils der Einwohnerschaft in die Sklaverei. Wenn sich die Situation jeweils konsolidiert hatte, verbesserte sich die Lage der Bevölkerung. Die Zentralmacht



In den Ruinen von Zagoričani nach dem Ilinden-Aufstand 1903.
Foto aus: H. N. Brailsford, Macedonia. London 1906

¹⁵ Ricoeur, Paul: Das Selbst als ein Anderer, München 1996, S. 176.

¹⁶ So spricht etwa der bedeutende französische Wissenschaftler Pierre Belon vom «türkischen» und «venezianischen Joch», unter das Griechenland geraten sei. Belon du Mans, Pierre: Les observations de plusieurs singularitez et choses mémorables, trouvées en Grece, Asie, Iudée [...], Paris 1553, S. 4v.

¹⁷ Adanır, Fikret: Balkans. History and Historiography, İstanbul 2014, S. 258; Maria N. Todorova: Die Osmanenzeit in der bulgarischen Geschichtsforschung seit der Unabhängigkeit, in: Die Staaten Südosteuropas und die Osmanen, hg. v. Hans-Georg Majer, München 1989, S. 127-161, hier S. 148.

übte eine wirksame Kontrolle aus und war in der Lage, ihre Untertanen zu schützen. So hatten etwa die osmanischen Pfründenbesitzer keine Gerichtsbarkeit über ihre Bauern, wie es zuvor der Fall gewesen war. Auch sanken die Steuern, denn die Eroberer zehrten bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts von der stetigen Expansion und der damit verbundenen Beute, sodass sie nicht die Bauern auspressen mussten.

Sonderregeln für Nichtmuslime

Sie zeigten sich auch religiös tolerant, was in Westeuropa, wo Juden nicht geduldet wurden und wo im 16. und 17. Jahrhundert grausame Religionskriege wüteten, kaum nachvollziehbar war. Die Osmanen zwangen ihre Untertanen nicht, den Islam anzunehmen, sie boten jedoch dadurch Anreize, dass sie die Nichtmuslime systematisch und umfassend diskriminierten. Diese waren vom Staatsdienst ausgeschlossen, sie zahlten mehr Steuern, insbesondere die Kopfsteuer, und waren zahlreichen Einschränkungen unterworfen, die ihren inferioren Status markieren sollten. Im Alltag betrafen die diesbezüglichen Bestimmungen unter anderem die Kleidung, die Reittiere¹⁸, das Verbot, Waffen zu tragen, den Bau von Gotteshäusern. Nach der Eroberung einer Stadt wurden die Hauptkirchen in der Regel sogleich in Moscheen umgewandelt, nur kleinere, unscheinbare Gebäude behielten ihre Funktion. Deren Vergrößerung oder der Bau von neuen Kirchen bedurfte der Erlaubnis des Sultans. Es wurde verlangt, dass die Christen in ihren religiösen Zeremonien und auch sonst bescheiden blieben und gegenüber dem Islam und den Muslimen Unterwürfigkeit zeigten, z.B. indem sie entgegenkommenden Muslimen Platz machten und sich vor ihnen verneigten.

¹⁸ Sie durften keine Pferde oder Kamele reiten, nur Esel und Maultiere. Levy, Avigdor: *The Sephardim in the Ottoman Empire*, Princeton (N.J.) 1992, S. 17-19.

¹⁹ Die Juden (fast durchwegs Sepharden) hatten trotz ihrer diskriminierten Stellung eine insgesamt positive Einstellung zum Osmanischen Reich. Sie waren nicht erobert worden, sondern hatten nach der Vertreibung von der Iberischen Halbinsel im Osmanischen Reich eine neue Heimat gefunden, wo sie, anders als im



Vasil Čakalarov, ein Anführer des Ilinden-Aufstands von 1903 (sitzend links), mit Mitstreitern
Foto aus: H. N. Brailsford, Macedonia. London 1906

Am gravierendsten war die rechtliche Diskriminierung. Das Zeugnis eines Christen oder Juden¹⁹ gegen einen Muslim galt vor Gericht nichts: Nur Muslime konnten gegen Muslime aussagen. Wenn Muslime Straftaten gegenüber Nichtmuslimen verübten, blieben sie demzufolge straffrei, falls keine muslimischen Zeugen aussagten. Es etablierte sich in der Folge die Praxis, muslimische Zeugen zu mieten, so man wohlhabend genug war. Diese Regel wurde in den frühen 1850er Jahren auf Druck der Grossmächte formell für Christen aufgehoben, die Implementierung liess allerdings zu wünschen übrig.²⁰ Zusammenfassend kann man sagen, dass die Christen ein zwar geduldet, aber diskriminierter und mehrheitlich verachteter Teil der Bevölkerung waren, der politisch und sozial ausgeschlossen und weitgehend sich selbst überlassen wurde, was seine inneren Angelegenheiten betraf.

Trotz dieser Benachteiligung blieb der weitaus grösste Teil der Bevölkerung auf dem Balkan christlich. Nur in gebirgigen Randgebieten wie Albanien, Bosnien und den Rhodopen kam es zu Übertritten in grösserem Umfang.

westlichen Europa, nicht verfolgt wurden, sondern ihre Religion frei ausüben konnten und wirtschaftlich in der Pax ottomanica prosperierten. Cf. Lory, Bernard: *The Ottoman Legacy in the Balkans*, in: *Entangled Histories of the Balkans*, Bd. 3, hg. v. Roumen Daskalov und Alexander Vezekov: *Shared Pasts, Disputed Legacies*, Leiden/Boston 2015, S. 355-505, hier S. 370f.

²⁰ Ozil, Ayşe: *Orthodox Christians in the Late Ottoman Empire. A Study of Communal Relations in Anatolia*, London 2013, S. 92f.

Seit dem frühen 18. Jahrhundert konnte die osmanische Zentralgewalt ihre Macht nicht überall im Reich durchsetzen und die Schutzfunktion gegenüber der Bevölkerung aufrechterhalten. Die Verwaltung war chaotisch, die Menschen wurden von lokalen Machthabern, Banden und Steuerpächtern tyrannisiert. Das galt besonders für die Christen, die als diskriminierte und unbewaffnete Mehrheitsbevölkerung zusätzlich den Übergriffen von Muslimen im Allgemeinen wehrlos ausgesetzt waren.

Reisende vom 17. bis ins 20. Jahrhundert beschreiben, wie verängstigt die einfache christliche Bevölkerung war. Der englische Arzt Edward Brown stellte bei seiner Reise im Jahr 1669 fest: «In Macedonia the men and women would betake themselves into the Woods to avoid us; and we took the pains sometimes to ride after them, to undeceive them of their folly, and needless frights.»²¹ Eindrücklich ist auch das Zeugnis des britischen Journalisten Henry N. Brailsford, der nach der Niederschlagung des Iinden-Aufstandes im Jahr 1903 in Makedonien für eine britische Hilfsorganisation tätig war: «Fear is the dominant, the ever-present motive.» Er traf Menschen, die durch bestimmte Erlebnisse verrückt geworden waren, und Kinder, die – wie ihre Vorfahren vor über zweihundert Jahren – vor allen Fremden flohen und riefen: «Turks! Turks! [...] In that world of nightmare a massacre is always possible.» Massaker waren um 1900 im europäischen Teil zwar durchaus nicht an der Tagesordnung, wie Brailsford versichert, aber es konnte jederzeit und aus nichtigem Anlass eines stattfinden, man war nie seines Lebens sicher.²² Noch mehr als die europäischen spürten die anatolischen Christen diese Unsicherheit; an den Armeniern wurden seit den 1890er Jahren Massaker grossen Ausmasses verübt.

Wahrnehmung der Osmanen als barbarisch

Religiöse Einschränkungen, Rechtsungleichheit und der Ausschluss grosser sozialer Gruppen (etwa der Bauern) von der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe war bis ins 19. Jahrhundert hinein in Europa allgemein gang und gäbe. Doch die Aufklärung, die Französische

²¹ Brown, Edward: A brief account of some travels in Hungary, Serbia, Bulgaria, Macedonia [...]. London 1673. Reprint hg. von Karl Nehring, München 1975, S. 74.

Übersetzung des persischen Gedichts, das über und unter dem Knabenlese-Bild zu sehen ist:

کسی را که باشد دو فرزند ناز
Jemand, der zwei geliebte Söhne hat
همیشه بود از یکی بی نیاز
Kann immer auf einen verzichten
که سازد بهر خطه از دیار
Um ihn zu schicken in ein fernes Land
روانه یکی کرد صاحب وقار
Einen sandte er aus auf die Reise, den dafür Würdigen
کنون شاه را در سر هر سه سال
Jetzt, für den Herrscher, alle drei Jahre
چنین است قانون فرخنده فال
So ist das Gesetz des vielversprechenden Glücks
کند همه او ز فرخندگی
Er nimmt mit sich, in seinem Wohlstand
ز بهر نوازش بی بندگی
Für Behagen und Dienst, aus treuer Gefolgschaft
گل های سرخ و قباهای ال
Rote Blumen und feine Wollgewänder
فراوان تر از برگ سبز نهال
Reichhaltiger als grüne Blätter auf einem jungen Baum
که گرد و بگرد ولایت تمام
Im gesamten Reich
ستاند ز هر خانه یک غلام
Nimmt er einen Diener aus jedem Haushalt
ز گلگون سقر لاطها دوخته
Aus karmesinrot gefärbtem Stoff genäht
چو گل ته به ته برهم اندوخته
Wie Blütenblätter, eines nach dem anderen
چو لاله کلاهی نهد بر سرش
Eine Mütze wie eine Tulpe trägt er auf seinem Kopf
چو غنچه قبایی کند در برش
Einen Mantel wie eine Knospe trägt er auf sich.

Übersetzung: Nilab Saeedi

Revolution und die ökonomische Dynamik führten in West- und Mitteleuropa dazu, dass sich allmählich politische Strukturen herausbildeten, welche die politische Partizipation breiterer Kreise ermöglichten. Die Zustände im Osmanischen Reich, in welchem die Christen weiterhin stark benachteiligt wurden, stiessen in Europa auf immer weniger Verständnis. Die westlichen Staaten und vor allem auch die westliche Öffentlichkeit entdeckten ab dem Beginn des 19. Jahrhunderts, insbesondere auch als Folge

²² Brailsford, H. N.: Macedonia. Its races and their future, London 1906, S. 36f.



Rekrutierung christlicher Kinder auf dem Balkan («Knabenlese»). Aus der Süleymanname-Handschrift von 1558.

der Aufstände in Serbien und Griechenland, dass in der «Europäischen Türkei» in erster Linie Christen lebten, die jetzt als von einem barbarischen Volk unterdrückt wahrgenommen wurden. Vor allem die blutige Niederschlagung von Erhebungen empörte die europäische Öffentlichkeit, die sich nun über das neue Medium Zeitung informieren konnte.

Als rückständig und aus der Zeit gefallen erschien das Osmanische Reich auch der dünnen

Schicht der akademisch gebildeten Jugend des Balkans, die aufgrund von fehlenden Einrichtungen in der Heimat ihre Bildung an westlichen Universitäten erhielt, auch in der Schweiz. Sie brachte von dort auch die neue Ideologie des Nationalismus mit, welche dem Widerstand gegen die osmanische Herrschaft, der sich immer wieder in Rebellionen und Aufständen manifestiert hatte, eine Richtung und ein Ziel gab, nämlich Unabhängigkeit und politische Transformation. Bis 1913 wurde das Osmanische Reich weitgehend vom Balkan verdrängt und es entstand eine Reihe neuer Staaten: Griechenland, Serbien, Montenegro, Rumänien, Bulgarien, Albanien. Für das Nationbuilding und die Legitimierung der Eigenstaatlichkeit sowie der Macht der neuen, einheimischen Eliten war es unabdingbar, sich vom Osmanischen Reich maximal abzusetzen. Sogar im Verlauf der slowenischen Nationsbildung im 19. Jahrhundert entstand der Mythos von den «türkischen Einfällen» mitsamt negativem Türkenbild.

Um die Nation zu konstruieren und zu einen, braucht es einen Feind – oder zumindest einen Gegner. Von Bedeutung ist darüber hinaus, dass die seit dem frühen 19. Jahrhundert entstehenden Balkanstaaten jeweils zu Beginn klein waren und nur einen Teil der jeweiligen Nation umfassten, während grosse Teile noch unter

osmanischer Herrschaft verblieben. Das führte dazu, dass das Osmanische Reich über längere Zeit der Feind blieb, gegen den auch propagandistisch mobil gemacht wurde.²³

Die junge Geschichtswissenschaft stellte sich, wie überall in Europa, in den Dienst der Nationsbildung und zeichnete ein düsteres Bild von der osmanischen Vergangenheit. Unterdrückung und Befreiungskampf wurden in den Vordergrund gerückt und blieben dort bis weit ins 20.

²³ Hering, Gunnar: Die Osmanenzeit im Selbstverständnis der Völker Südosteuropas, in: Die Staaten Südosteuropas und die Osmanen, S. 355–380, hier S. 357f.

Jahrhundert. Im Falle der Balkanstaaten kommt hinzu, dass die Distanzierung von der osmanischen Periode auch nötig war – und offenbar weiterhin von der Bevölkerung als nötig empfunden wird –, um als Teil Europas wahrgenommen und akzeptiert zu werden. Der osmanische Balkan war «Turkey in Europe», «Turquie d'Europe», also ein Fremdkörper in Europa. Es war demzufolge essenziell, sich maximal von dieser Vergangenheit abzusetzen, sie als eine Periode zu sehen und darzustellen, in der die christlichen, europäischen Völker des Balkans von einer unchristlichen, aussereuropäischen Macht geknechtet wurden. Und nicht nur das: Sie wurden in diesem Verständnis als Folge der türkischen Herrschaft von den modernen Entwicklungen Europas abgeschnitten und verharrten in einer nicht selbst verschuldeten Rückständigkeit.

Dafür gibt es in der Tat eindeutige Parameter: Die Gebiete Südosteuropas, die am längsten unter osmanischer Herrschaft standen, waren vor dem Ersten Weltkrieg jene mit den meisten Analphabeten, einem fast inexistenten Gesundheitswesen, der schlechtesten Infrastruktur und praktisch ohne Industrie. Sie waren demzufolge nach allen westlichen Massstäben stark unterentwickelt. Bis heute sind es die Balkanstaaten, die sich mit politischen und wirt-

schaftlichen Fortschritten am schwersten tun. Die Zeit von ihrer Unabhängigkeit bis zum Ersten Weltkrieg war zu kurz für eine eigenständige nachholende Entwicklung, und gegenüber Westeuropa waren sie ohnehin wirtschaftlich hoffnungslos im Rückstand. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Die Folge war, dass sich auf dem Balkan ein Masternarrativ entwickelte, welches das osmanische Erbe, das in den Ortsbildern, den Sprachen, in Musik und Küche so allgegenwärtig ist, im Wesentlichen ausschlug. Mehrere Jahrhunderte der eigenen Geschichte wurden und werden von der Bevölkerung immer noch nur partiell angenommen, nämlich nur der Widerstand gegen die als illegitim betrachtete Herrschaft.

Die Forschung ist in den letzten Jahrzehnten von diesem Bild abgerückt und betrachtet die osmanische Zeit differenziert und in der Regel ohne die Schemata des Masternarrativs. So wird in der fünfbandigen «Istorija na makedonskiot narod» (Geschichte des makedonischen Volkes), die bis 1945 reicht, die Zeit unter osmanischer Herrschaft in zwei Bänden (erschienen 1998 und 2003) abgehandelt. Zwar wird dem Widerstand traditionell viel Platz eingeräumt, aber es wird auch in sachlichem Ton und ohne einseitige Perspektive ein umfassendes Bild der osmanischen Periode gezeichnet.



Ein Dorf bei Ohrid ein Jahr nach dem Aufstand von 1903.

Foto aus: H. N. Brailsford, Macedonia, London 1906

Dennoch sind positive Aspekte wie die *pax otomanica*, Religionsfreiheit, Grösse des Wirtschaftsraumes, kulturelle Autonomie der religiös definierten Gemeinschaften (*millets*), die in der Forschung mittlerweile untersucht und dargestellt werden, noch nicht bis ins Bewusstsein der Bevölkerung gelangt.

Das hat zum einem damit zu tun, dass sich Mythen und Klischees als resistent gegen die Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft erweisen – das kennen wir auch aus der Schweizer Geschichte gut. Zum andern dauert es jeweils lange, bis der neue Wissensstand die Schulbücher erreicht. Und es sind diese, welche der breiten Bevölkerung die offizielle Wahrheit über die Vergangenheit vermitteln. Zwar gab es auf dem Balkan ab 1989 einen von aussen geförderten Toleranzdiskurs und viele Schulbücher wurden unter dem Einfluss europäischer Institutionen wie dem Stabilitätspakt für Südosteuropa umgeschrieben.²⁴ Untersuchungen zeigen jedoch, dass vielerorts weiterhin Haltungen der älteren Historiographie transportiert werden: Insgesamt räumen die Schulbücher der osmanischen Zeit wenig Platz ein und dieser wird im Wesentlichen mit den Freiheitskämpfen gefüllt. Lieber knüpft man an die ruhmreiche Geschichte vor der Eroberung an. Die Schmach der Niederlage und der jahrhundertelangen Beherrschung durch ein Reich, das spätestens seit dem 19. Jahrhundert als rückständig und inferior angesehen wurde, wird relativiert, indem betont wird, dass die Herrschaft nie akzeptiert und beständig bekämpft worden sei. Die Islamisierung eines Teils der Bevölkerung, welche den Balkan nachhaltig beeinflusst, erscheint immer noch als aufgezwungen, obwohl dies längst widerlegt ist. Das hat wohl nicht zuletzt mit der Praxis der sog. Knabenlese (*Devşirme*) zu tun, bei der seit den 1430er Jahren bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts Abgesandte des Sultans in den christlichen Gebieten periodisch die fähigsten und gesündesten Knaben ab sieben Jahren als Tribut wegführten.²⁵ Diese wurden in Anatolien als Muslime auf-

gezogen, erhielten eine Ausbildung und traten danach ihren Dienst in der Elitetruppe der Janitscharen oder am Hof an, wo sie bis in die höchsten Ränge aufsteigen konnten. Auf dem Balkan wurde die Knabenlese als Blutsteuer bezeichnet und hat gemäss dem französischen Historiker Bernard Lory die Bevölkerung nachhaltig traumatisiert.²⁶ Positiv gewendet, kann man die Karrierechancen dieser Knaben in den Fokus stellen.

Interessanterweise setzte sich das Paradigma vom türkischen Joch auch bei den Albanern durch, die im 17. und 18. Jahrhundert massenhaft zum Islam übergetreten waren und somit der herrschenden Religion angehörten. Nur etwa 30 Prozent verblieben christlich, verteilt auf rund 20 Prozent Orthodoxe und 10 Prozent Katholiken. Albaner erreichten überproportional oft die höchsten Ränge der osmanischen Hierarchie und waren auf dem Balkan eine wichtige Stütze des Osmanischen Reiches. Aufgrund ihrer privilegierten Position entwickelten sie bis ins ausgehende 19. Jahrhundert hinein, als das Reich seine letzten Besitzungen auf dem Balkan zu verlieren drohte, keinen Drang nach Unabhängigkeit. Der Grund für die dennoch dezidiert negative Darstellung der osmanischen Herrschaft war auch in diesem Fall das Nationbuilding. Es galt, im Zusammenhang mit der angestrebten Unabhängigkeit eine albanische Nation über alle religiösen Schranken hinweg zu eimen und diese möglichst weit in die Geschichte zurückzuprojizieren. Nach dieser Darstellung haben katholische, orthodoxe und muslimische Albaner gleichermaßen die Osmanen schon immer als ihren grössten Feind betrachtet.

In Schulbüchern Albaniens und des Kosovo wird das Osmanische Reich noch dezidiierter als in anderen Balkanländern als militärisch brutal, ökonomisch und sozial rückständig und insgesamt als die finsterste Periode der eigenen Geschichte dargestellt.²⁷ Sie wird, wie andernorts auch, für viele Unzulänglichkeiten auf politischem, wirtschaftlichem und sozialem Gebiet verantwortlich gemacht. Die Albaner werden

²⁴ Liakova, Marina: Das Bild des Osmanischen Reiches und der Türken (1396-1878) in ausgewählten bulgarischen Schulbüchern für Geschichte, in: Internationale Schulbuchforschung 23/2, 2001, S. 243-258, hier S. 253-255.

²⁵ Der Roman «Die Brücke über die Drina» des bosnischen Nobelpreisträgers Ivo Andrić beginnt mit der Schilderung eines solchen Abtransports im Jahr 1516.

²⁶ Lory, *The Ottoman Legacy*, S. 363.

²⁷ Kostovicova, Denisa: The portrayal of the yoke. The Ottomans and their rule in the post 1990 Albanian-language history textbooks, in: Internationale Schulbuchforschung 24/3, 2002, S. 257-277, hier 258-269.

ausserdem als Retter der europäischen Zivilisation dargestellt, da sie die Osmanen im 15. Jahrhundert, bei deren Expansion, festgenagelt hätten.

Die einzigen, die ein positives Bild vom Osmanischen Reich haben und dieses auch in den Schulbüchern vermitteln, sind die Bosniaken. Durch den Übertritt zum Islam hatten sie Anteil an der osmanischen Gesellschaft und Kultur, ihre Elite hatte in Bosnien die politische und ökonomische Macht inne. Sie sehen die osmanische Periode, in völligem Gegensatz zu ihren christlichen Nachbarn, als eine Zeit von Prosperität und grossen Errungenschaften.²⁸ Das Osmanische Reich war ihr Staat und sie entwickelten kein Bedürfnis nach Unabhängigkeit, zumal sie in Bosnien gegenüber den Christen in der Minderheit waren. Für sie war das Ende der osmanischen Herrschaft eine Katastrophe, für die christliche Bevölkerung die lang ersehnte Befreiung.

Die in der breiten Bevölkerung des Balkans tendenziell weiterhin vorhandene negative Wahr-

nehmung des Osmanischen Reiches und der damaligen «Türken» – ein Begriff, der auch die einheimischen Muslime einschloss, die keine ethnischen Türken waren – bedeutet allerdings keineswegs, dass die heutige Türkei und deren Bevölkerung als Feinde gesehen werden. Politische Entwicklungen und die Beseitigung zwischenstaatlicher Konfliktherde können zu einer dauerhaften Verbesserung belasteter Verhältnisses beitragen. Ausser Griechenland hat heute kein Balkanstaat gespannte Beziehungen zur Türkei, diese haben sich im Gegenteil gut entwickelt. So pflegt Makedonien²⁹, das am längsten unter osmanischer Herrschaft stand, heute gute Beziehungen zur Türkei. Auch wenn die osmanische Zeit den Menschen immer noch als «türkische Knechtschaft» gilt – den heutigen Türkinnen und Türken tragen sie das nicht nach.

Nada Boškovska ist emeritierte Professorin für Osteuropäische Geschichte am Historischen Seminar der Universität Zürich.

²⁸ Lory, *The Ottoman Legacy*, S. 370.

²⁹ Seit 2019 muss sich das Land offiziell «Nordmakedonien» nennen. Diese Bezeichnung wird von der Bevölkerung als aufgezungen abgelehnt.

Mitten in Europa

Das Osmanische Reich als Herausforderung für den Geschichtsunterricht

Valentin Groebner

Fast fünf Jahrhunderte lang waren grosse Teile des heutigen Europa unter osmanischer Herrschaft, geprägt von einem vielsprachigen und multireligiösen Imperium mit komplexen Strukturen und noch komplizierterem kulturellem Erbe. Wie kann man dessen Geschichte vermitteln?

Europa ist ein eigenartiger Begriff: Als Ortsangabe gibt es mindestens ebenso psychische und weltanschauliche wie geografische Verhältnisse wieder. Europa ist ein Wir-Gefühl, «europäisch» steht als vage positiv aufgeladener Begriff für Mehrsprachigkeit und ein oft etwas simpel beschriebenes gemeinsames «Erbe». Gehört das Osmanische Reich auch dazu?

Historisch gesehen nicht; denn das emphatische Reden über Europa als «Wir»-Kategorie beginnt erst mit der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen 1453, mit den Propagandaschriften des Humanisten und Papsts Pius II. Geografisch gesehen war das schon damals absurd. Grosse Teile des heutigen Südosteuropa waren zu diesem Zeitpunkt schon mehr als hundert Jahre unter osmanischer Herrschaft, und bis zum Beginn des 17. Jahrhunderts konnten die Osmanen ihren Einflussbereich dauernd erweitern; der Grossteil des heutigen Ungarn und der Slowakei gehörte ebenso dazu wie der Balkan, Rumänien, Moldawien und Teile der Ukraine.

Aber gute Propaganda ist deswegen welche, weil sie die komplizierte Wirklichkeit radikal vereinfacht.³⁰ Seit Pius II. ist Europa christlich und ein grosses Wir, und seither ist es auch dauernd bedroht, von den barbarischen Anderen – den osmanischen Nachbarn im Osten und Südosten.

Für die Osmanen dagegen war der Sultan der legitime Nachfolger der römischen Kaiser.

Schliesslich residierte er ja auch in Konstantins Hauptstadt; und daher sei er auch Oberherr über den Papst. Einer kaiserlichen Delegation, die 1532 in Istanbul über einen Frieden verhandelte, teilte Sultan Süleyman freundlich, aber bestimmt mit, die Christen sollten sich ihm einfach unterwerfen, schliesslich seien wir ja alle kitabis, fromme Leser ein und desselben heiligen Buches. Eine goldene Kaiserkrone, die Süleyman sich für 15'000 Goldstücke hatte in Venedig anfertigen lassen, wurde den verblüfften kaiserlichen Diplomaten auch gleich präsentiert: Alles parat, so die Botschaft, ihr müsst nur noch ja sagen.³¹

Süleyman hatte viele treue christliche Untertanen, sie stellten im europäischen Teil seines Herrschaftsgebiets – Rum genannt, von der byzantinischen Selbstbezeichnung Rhomaioi, was nichts anderes als Rom, römisch heisst – die Bevölkerungsmehrheit, ebenso wie in seiner Hauptstadt Istanbul, und vor der Eroberung Ägyptens 1517 auch in seinem gesamten Herrschaftsgebiet. Der Beiname Süleymans in der osmanischen Historiografie lautet kanuni – der Gesetzgeber, abgeleitet vom griechischen Wort Kanon, festgesetzte Ordnung.³²

Als Quelle ergiebig: die «Türkenliteratur»

Süleymans diplomatisches Spektakel mit einer Krone als römischer Kaiser von 1532 war für gebildete europäische Leser viel weniger überraschend als für uns. Sie kannte dieses Argument aus den «Sultansbriefen». Seit dem 14. Jahrhundert waren viele Dutzende solcher offener Briefe in Europa im Umlauf – auf Latein, aber auch auf Deutsch, Französisch und Italienisch –, in denen der jeweilige osmanische Sultan sich höflich an die christlichen Adligen wandte. Denn er sei der direkte Nachfahre des

³⁰ Anna Contadini und Claire Norton (Hg.): *The Renaissance and the Ottoman World*, Farnham 2013; Almut Höfert: *Den Feind beschreiben. «Türkengefahr» und europäisches Wissen über das Osmanische Reich*, Frankfurt/M. 2003.

³¹ Nicolai Kölmel: *Der Sultan als Kaiser, der Kaiser als Kunde. Verstehen und Nicht-Verstehen zwischen Venedig und dem Osmani-*

schen Reich, in: *International Yearbook for Hermeneutics* 16 (2017), S. 190-218.

³² Sahin Kaya: *Empire and Power in the Reign of Süleyman: Narrating the 16th-century Ottoman World*, Cambridge 2015.

Bildquellen aus dem Osmanischen Reich (2)

Die in diesem Artikel abgedruckten Bilder stammen aus einem online frei zugänglichen Bildarchiv, das über den QR-Code aufgerufen werden kann. Es handelt sich um das digitalisierte Rålamb Book of Costumes, das 121 Seiten umfasst und sich heute in der Schwedischen Nationalbibliothek befindet. Erworben 1657/58 durch Claes Rålamb in Konstantinopel, enthält es Typenabbildungen von Amtsträgern, Berufsleuten und Repräsentanten sozialer Gruppen, eine bei Sammlern damals beliebte sogenannte «muraqqa».



trojanischen Königs Priamos und legitimer Kaiser der Griechen; er lade alle europäischen Fürsten zu einem grossen Turnier an seinen Hof in Babylon und stelle ihnen kostbare Geschenke und die schönsten Frauen seines Hofes in Aussicht. Andere Versionen wie die «Epistolae Magni Turci», 1473 in Neapel gedruckt, richteten sich an die Italiener. Ihnen gelte seine besondere Zuneigung, schrieb darin der Sultan, weil sie wie er Nachfahren des Trojaners Aeneas seien und deswegen Teil einer einzigen Familie. So exotisch uns das heute vorkommen mag, diese osmanischen Definitionen von Europa waren seit dem 14. Jahrhundert weit verbreitet. Sie liegen heute in vielen hunderten handgeschriebenen Exemplaren in allen grossen europäischen Bibliotheken und waren ab dem späten 15. Jahrhundert in Tausenden von gedruckten Exemplaren in Umlauf, ständig politisch aktualisiert und um neue Details erweitert.

Nur kamen diese Briefe – im Gegensatz zu Sultan Süleymans Schreiben von 1532 – nicht aus Istanbul. Sie waren Erfindungen christlicher europäischer Autoren, Teil der sogenannten «Türkenliteratur», Bestseller des 14., 15. und 16. Jahrhunderts. In ihnen vermischten sich Nachrichten über die erfolgreiche Expansion des Osmanischen Reichs – Süleyman etwa erweiterte sein Imperium um das heutige Libyen und Tunesien, Armenien und den Grossteil des



heutigen Irak, inklusive Kuwait – mit politischer Satire. Sie waren Parodien auf ähnliche christliche Schreiben: Päpste und Kaiser forderten die osmanische Sultane in Propagandabriefen vielfach zur Bekehrung zum Christentum auf.³³

Gleichzeitig sind sie Zeugen für die Faszination, die dieser mächtige Nachbar ausstrahlte. Dort konnte man als christlicher Europäer – auch niederer Herkunft – spektakuläre Karriere machen. Aus dem Osten kamen seit dem 13. Jahrhundert Gewürze, Parfüms, luxuriöse Stoffe und die Technik der Alkoholdestillation. Die Osmanen und der Westen waren in intensiven Handelsbeziehungen verbunden. Das reicht von der Iznik-Keramik aus Westanatolien, das direkte Vorbild für italienische Majolikas und für die azulejos in Südspanien und Portugal, über die türkischen Teppiche, die ab dem späten 15. Jahrhundert auf europäischen Tafelbildern als prestigeträchtige Luxusaccessoires auftauchen, bis zu einem vermeintlich unscheinbaren Alltagsprodukt wie Seife. Die kannten die christlichen Europäer der Renaissance nicht. Deswegen rochen sie

³³ Mehr dazu bei Karoline Domenika Döring: Sultansbriefe, Wiesbaden 2017; siehe auch Thomas Kaufmann: «Türkenbüchlein»:

zur christlichen Wahrnehmung «türkischer Religion» in Spätmittelalter und Reformation, Göttingen 2008.



vermutlich auch nicht besonders gut, verglichen mit ihren Kollegen von der anderen Seite jener Grenze.

Wie also die Geschichte des Osmanischen Reichs im Europa der Vormoderne unterrichten? Diese Grenze hat Europa nicht einfach geteilt, sondern gleichzeitig überlappen, sich vermischen, zusammenfließen lassen. Auch der Slavenhandel und das lebhaftes Geschäft mit dem Gefangennehmen und Freikaufen von Menschen verband die unterschiedlichen europäischen Regionen miteinander, in Südosteuropa ebenso wie auf dem Mittelmeer – mit dem Johanniterorden als sozusagen offiziellen christlichen Menschenjägern, die im Auftrag des Papstes osmanische Schiffe überfielen und ihre Opfer verkauften; wie ihre Kollegen – häufig christliche Korsaren – auf der osmanischen Seite.³⁴

Sehr viel von dem, was wir heute als spezifisch europäische Kulturgüter ansehen, stammt aus diesem ost-westlichen Kulturzickzack: Die Zy-

presse kommt ebenso im 16. Jahrhundert aus Kleinasien wie die Tulpe. Das Wort bezeichnet eigentlich einen persischen Turban, der französische Diplomat, der die ersten Tulpenzwiebeln nach Europa brachte, hatte die Begriffe allerdings durcheinandergebracht.

Das reichhaltige Erbe aufgreifen

Der Bereich des intensivsten Austauschs betrifft aber das Essen. Viel von dem, was heute auf unseren Tellern liegt, stammt aus dem Osmanischen Reich, von den Aprikosen und Pfirsichen bis zu süßen Melonen, Gurken und Paprika (ursprünglich aus Lateinamerika, aber via Indien und das Rote Meer nach Europa importiert). Im selben Jahr, in dem Süleyman Wien belagerte, wurde bei der Hochzeit des italienischen Herzogs Ercole d'Este *riso turchesco* serviert, Reispudding mit Zimt oder Rosenwasser; dasselbe Luxusgericht kannte auch Bartolomeo Scappi, der Chefkoch des Papsts.

Zur selben Zeit verbreitete sich das Trinken von mit Eis gekühlten und stark gesüßten Obstsäften – osmanisch: *sherbet* – in Europa, daher unser Wort *Sorbet*. Östlichen Ursprungs ist auch unser Wort *Sirup*, von arabisch *sharab*. Türkische Rezepte zum Kandieren von Zitrusfrüchten wanderten im 16. Jahrhundert ebenso in die christlichen Kochbücher wie der gezogene Blätterteig. In Marx Rumpolts «Ein new Kochbuch», gedruckt 1581 in Frankfurt, wird eine «ungarische Torte» beschrieben, die daraus gemacht werde, mit Äpfeln, Zimt, Nüssen und Rosinen gefüllt.³⁵ Was könnte das sein?

Richtig – Apfelstrudel. Auch das bevorzugte Frühstück der Schweizerinnen und Schweizer von heute, Kaffee und Gipfeli, kommt aus dem Osmanischen Reich. Dort war der ursprünglich aus dem Jemen und vom Horn von Afrika stammende Kaffee nach der Eroberung der arabischen Halbinsel durch die Türken 1522 rasch populär geworden. Die ersten Kaffeehäuser in Istanbul waren von einigen strengen Muslimen misstrauisch beäugt worden. Ihnen kam das aufregende neue Genussmittel verdächtig vor – war das nicht eines der gebrannten Getränke, die der Prophet verboten hatte? Unter den muslimischen Gelehrten entflammte eine hit-

³⁴ Stefan Hanss und Juliane Schiel (Hg.): *Neue Perspektiven auf mediterrane Sklaverei*, Zürich 2014; Giulia Bonazza: *Slavery in the Mediterranean*, in: Damian Pargas und Juliane Schiel (Hg.): *The Palgrave Handbook of Global Slavery* (2023), S. 178-193.

³⁵ Priscilla Mary Isin: *Bountiful Empire. A History of Ottoman Cuisine*, London 2018.



zige Debatte, wie mit den zahlreich aus dem Boden spriessenden Kaffeehäusern umzugehen sei.

Aber nicht lange: Was gut schmeckt, setzt sich durch, in einer Grossstadt mit vielen Sprachen und mehrheitlich christlichen Bewohnern wie Istanbul im 16. Jahrhundert sowieso. Wenig später verbreitete sich der Kaffee dann auch im restlichen Europa – zunächst noch als Luxusgut kleiner Eliten. Am Beginn des 17. Jahrhunderts erklärte der Papst persönlich seinen Konsum für religiös unbedenklich. Eine ähnliche Erfolgsgeschichte durchliefen auch die Backwaren aus gezogenem und vielfach gefaltetem Teig aus Weizenmehl, vermutlich eine persische Erfindung, die sich als baklava im gesamten Mittleren und Nahen Osten verbreitete. Wiener Bäcker kopierten es als Kipferl, das in Frankreich zum Croissant und in der Schweiz zum Gipfeli adaptiert wurde, buttriges Süssgebäck in Form einer Mondsichel.

³⁶ Zur Entwicklung des zuerst muslimisch dominierten kafene in Bulgarien zum Ort religiös gemischten Soziallebens Mary Neuberger: *Balkan Smoke. Tobacco and the Making of Modern Bulgaria*, Ithaca/London 2013.

³⁷ Andreas Helmedach: Venedig und die Osmanen. Europäische-christlich-islamische Beziehungen in der Frühen Neuzeit und die Rolle der Gewalt, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*

Grosse Bereiche der modernen Konsumkultur, vom Kaffeehaus bis zu den Zigaretten, sind Produkte des Austauschs mit dem mächtigen Nachbarn im Osten, genau wie jene Sozialform, die wir ganz selbstverständlich mit der europäischen Aufklärung verbinden: dem Café – serbisch kafane, bulgarisch kafene, griechisch kafion, alle abgeleitet vom türkischen kahvehane.³⁶ Und das Wiener Schnitzel; die wohl-schmeckende Bröselkruste auf Fleisch ist vermutlich eine Erfindung der jüdischen Ladino-Küche aus Thessaloniki und Istanbul. Die Geschichte des Osmanischen Reichs ist also nicht die asiatischer «Anderer», sondern eine gemeinsame und genuin europäische Geschichte. Moderne Überblicksdarstellungen heben deswegen die engen Verbindungen zwischen den Osmanen und ihren christlichen Nachbarn hervor.³⁷

Wie lässt sich das im Geschichtsunterricht vermitteln? Türkische Quellen sind nach wie vor schwer zugänglich und nur in geringem Umfang in Übersetzungen greifbar. Dafür liegen zahlreiche christliche Reisebeschreibungen des 15., 16. und 17. Jahrhunderts in guten Übersetzungen vor. Die Faszination für den Nachbarn im Osten und der intensive Austausch lässt sich an diesen Beschreibungen des städtischen Alltags, der Kleidungssitten und der türkischen Bäder im Unterricht gut vermitteln, etwa anhand des grossen Berichts des Augsburger Gelehrten Leonhard Rauwolf, der von seiner Reise 1573 in den Libanon, Syrien, den heutigen Irak und Kleinasien die ersten detaillierten Beschreibungen des Kaffees und seiner Zubereitung mitbrachte. Die Gelehrten des 16., 17. und 18. Jahrhunderts bemühten sich intensiv um möglichst eingehende Informationen von der «anderen Seite», wie neue Arbeiten von Stefan Hanß und Martin Mulsow zur globalen Ideengeschichte gezeigt haben.³⁸

Quellenmangel zum kleinen Grenzverkehr

Die meisten historischen Darstellungen der Beziehungen zwischen dem Osmanischen Reich

68 (2017), S. 292-310; Douglas A. Howard: *Das Osmanische Reich 1300-1924*. Aus dem Englischen von Jörg Fündling, Stuttgart: Theiss 2018.

³⁸ Ders.: *Ottoman Language Learning in Early Modern Germany*, in: *Central European History* 54 (2021), S. 1-33; Martin Mulsow: *Überreichweiten. Perspektiven einer globalen Ideengeschichte*, Berlin 2023.

und seinen christlichen Nachbarn betonen die Konflikte und die kriegerischen Auseinandersetzungen, etwa im Fall der Wiener Türkenbelagerungen von 1529 und 1683 und der Schlacht von Lepanto 1571. Dabei war die Wirklichkeit komplizierter und, wie im Fall der Republik Venedig und Frankreichs, auch von langen Phasen friedlicher Koexistenz und sogar diplomatischer und militärischer Kooperation gegen gemeinsame Feinde geprägt. Gerade an Lepanto lässt sich zeigen, dass die Kontrahenten eine gemeinsame materielle Kultur teilten – die heutige europäische Militärmusik wurde im Osmanischen Reich erfunden.³⁹

Dieser kleine Grenzverkehr hat aber sehr viel weniger Quellen produziert als die grossen Konflikte mit ihrer Propaganda. Dazu kommen sprachliche Hürden: Das heutige Türkisch ist eine staatlich beaufsichtigte Neukreation des frühen 20. Jahrhunderts. Es wurde ausdrücklich dazu entwickelt, die ältere osmanische Verwaltungssprache mit ihren zahlreichen griechischen, persischen und arabischen Begriffen zum Verschwinden zu bringen.

Ein erstaunliches Zeugnis dieser Mischkultur des untergegangenen Imperiums hat sich allerdings erhalten und ist heute wieder in einer klug kommentierten deutschen Übersetzung greifbar. Das «Buch der Reisen» oder Seyâhatnâme des Gelehrten, Historikers und Diplomaten Evliya Çelebi aus dem 17. Jahrhundert berichtet in ursprünglich zehn Bänden von seinen Erkundungen kreuz und quer durchs Osmanische Reich, von Georgien und Südrussland bis Ägypten. Es ist in Auszügen in deutscher Übersetzung erschienen und bietet amüsante und im besten Sinn überraschende Einblicke in die Welt und die Wahrnehmungen eines gebildeten Osmanen.⁴⁰



Am eindrucksvollsten wird das in jenem Kapitel, in dem Çelebi von seinem Besuch im christlichen Westen berichtet – in Wien, das er 1664 als Mitglied einer diplomatischen Gesandtschaft besuchte. Er hat darin den kaiserlichen Hof, die barocke Architektur, das Essen, die Bibliotheken, die christlichen Kirchen und die Kleider und den Alltag der Stadtbewohner ausführlich und hinreissend beschrieben – mit sehr komischen satirischen Passagen. Wer will, kann in diesen Spiegel hineinschauen. Erkennen «wir» uns darin wieder?

Valentin Groebner ist Professor für die Geschichte des Mittelalters und der Renaissance an der Universität Luzern.

³⁹ Noel Malcolm: *Useful Enemies. Islam and the Ottoman Empire in Western Political Thought*, Oxford 2019; Stefan Hanß: *Die materielle Kultur der Seeschlacht von Lepanto 1571*, Baden-Baden 2017.

⁴⁰ Evliya Çelebi: *Das Reisebuch. Die Welt zwischen Wien und Mekka*, übersetzt und herausgegeben von Klaus Kreiser, München 2023.

Eine kolonisierte Kolonialmacht?

Das letzte Jahrhundert des Osmanischen Reiches

Jürgen Gottschlich

Ilber Ortaylı, einer der bekanntesten Historiker der Türkei, nannte es das «längste Jahrhundert der Osmanen». Es beginnt mit der Herrschaft von Selim III. Ende des 18. Jahrhunderts und endet mit der Auflösung des Osmanischen Reiches nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg. Eine Niederlage, die die Osmanen mit den beiden anderen Kaiserreichen, dem Deutschen und den Habsburgern teilte, die als Monarchien allesamt im Abgrund der Geschichte verschwanden, genauso wie zuvor schon das Zarenreich. Dieser Niederlage ging das lange Jahrhundert des Niedergangs voraus, an dem die europäischen Grossmächte einen wesentlichen Anteil hatten. Lässt sich dieser Vorgang als Variante kolonialer Politik beschreiben?

Fast 500 Jahre lang, seit der Eroberung Konstantinopels 1453, war das Osmanische Imperium ein entscheidender Player im Nahen Osten und in Europa. War das Osmanische Reich eine Kolonialmacht? Nicht in dem Sinne wie die späteren europäischen Kolonialmächte mit ihren Kolonien in Übersee, eher wie seine Vorgänger, das römische und später das byzantinische Imperium, die ihre Grenzen zeitweilig immer weiter ausdehnen konnten und zu ihren Blütezeiten nahezu das gesamte Gebiet rund um das Mittelmeer beherrschten. Mehmet II., nach der Eroberung Konstantinopels mit dem Beinamen «Fatih», der Eroberer, versehen, sah sich als Nachfolger der byzantinischen Kaiser, deren Reich er wiederherstellen wollte. Er schaffte es bis zu einem Brückenkopf auf dem italienischen Festland in Otranto. Damals war der grösste Teil seiner Untertanen noch christlich, Mehmet II. sah sein Reich nicht unbedingt als islamisches Imperium an.

Das änderte sich erst, als sein Enkel Selim I. in mehreren Feldzügen zunächst den ersten Grosskrieg als sunnitischer Herrscher gegen die schiitischen Safawiden führte und anschliessend das ägyptische Mamelucken-Reich überannte und die Heiligen Stätten des Islam, Mekka und Medina, für die Osmanen eroberte.

Untertanen mit Sonderrechten

Damit änderte sich der Charakter des Osmanischen Reiches. Die Sultane wurden nun auch zu Kalifen, Führern der Gläubigen, und die Zahl der islamischen Untertanen überzog seitdem die der christlichen und jüdischen Untertanen.

Die Osmanen begriffen das von ihnen eroberte Territorium selbstverständlich nicht als Kolonien, sondern als integralen Bestand ihres Reiches, aber es gab im Bewusstsein ihrer Untertanen verschiedene Grade des Zugehörigkeitsgefühls zum Osmanischen Reich. Den Kern bildeten die sunnitischen Bewohner Anatoliens, Thrakiens und Mazedoniens mit Saloniki als Zentrum. Vor der Eroberung Konstantinopels war Adrianopel, das heutige Edirne, jetzt die Grenzstadt zu Bulgarien und Griechenland, die Hauptstadt des Osmanischen Reiches. Lange vor der Eroberung Konstantinopels gehörten Teile des Balkans bereits zum Reich.

Die Nichtmuslime, Christen und Juden, bildeten eigene Millets, die relative Autonomie genossen, mit einer eigenen Gerichtsbarkeit und eigenen religiösen Schulen. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts wurden sie auch nicht zum Wehrdienst herangezogen, sondern mussten stattdessen eine Kopfsteuer zahlen, die den islamischen Untertanen nicht auferlegt wurde. Die Elite des Reiches stammte in der Regel aus sunnitischen Familien, etliche waren aber auch aus christlichen Familien, die im Rahmen der so genannten Knabenlese entweder freiwillig oder gewaltsam nach Istanbul gebracht worden waren, um dort zu Muslimen umerzogen und einer intensiven Ausbildung, entweder als zukünftige Elitesoldaten (Janitscharen) oder Verwaltungsbeamte, unterzogen zu werden.

Die akzeptierte Besatzungsmacht

Die im Nahen Osten und Nordafrika eroberten Gebiete wurden dagegen von Beginn an eher an der langen Leine geführt. Die Osmanen sandten Gouverneure, arbeiten aber vor allem mit lokalen Autoritäten zusammen. Insgesamt spielte der Nahe Osten von Istanbul aus gesehen nicht

eine so grosse Rolle wie die europäischen Provinzen. Bagdad, Jerusalem und selbst Damaskus wurden zu verschlafenen Provinzstädten. Sicher empfanden die arabischen Bewohner die Osmanen eher als Besatzer als viele Bewohner der europäischen Provinzen, aber als Kalifen genossen die Sultane dennoch Respekt. Zwar gab es immer mal wieder Aufruhr, doch die echten Aufstände gegen die osmanische Herrschaft begannen erst im 19. oder gar im 20. Jahrhundert.

In der Mitte des 16. Jahrhunderts, unter dem Sultan und Kalifen Süleyman I., dem Sohn Selims, war das Osmanische Reich auf dem Höhepunkt seiner Macht und territorialen Ausdehnung. Durch die Eroberungen im Nahen Osten, die bis zum Jemen reichten, kontrollierten die Osmanen den Ost-West-Handel, vom Jemen aus eroberte der Kaffee zunächst Istanbul und dann auch das restliche Europa, die Seidenstrassen endeten im Osmanischen Reich und Venedig stellte beim Handel die Verbindung nach Westen dar.

Doch schon unter Süleyman zeigte sich, dass die immer weitere Ausdehnung des Imperiums an seine Grenzen stiess. Die Eroberung Wiens misslang 1529, die weitere Ausbreitung in Europa war damit gestoppt. Von Süleymans Tod 1566 bis zur zweiten Belagerung Wiens 1683 stagnierte das Osmanische Reich auf hohem Niveau. Mit der erneuten Niederlage gegen die Habsburger begann nach allgemeiner historischer Einschätzung der langsame, lange Niedergang des Osmanischen Reiches.

Wirtschaftlich im Nachteil, militärisch nicht konkurrenzfähig

Auf dem Balkan stiessen die Habsburger nach und im Norden erwuchs den Osmanen mit dem Aufstieg des russischen Zarenreiches eine neue, zuletzt tödliche Konkurrenz.

Im 19. Jahrhundert, dem längsten Jahrhundert der Osmanen, begann das Endspiel des Imperiums. Mit den britischen, französischen und niederländischen Kolonien in Asien schnitten die Westeuropäer die Osmanen vom profitablen Handel mit Gewürzen und Luxusgütern ab und übernahmen den Vertrieb selbst. Damit verloren die Osmanen einen grossen Teil ihrer Ein-



Sultan Mahmud II. im Jahre 1836. Gemälde von Henri-Guillaume Schlesinger, angefertigt vermutlich zum 10. Jahrestag der Niederschlagung des Janitscharenaufstands von 1826.
Bild: Wikimedia Commons

nahmen, der über die Besteuerung der Untertanen, auch wenn diese erhöht wurde, nicht kompensiert werden konnte. Das Geld für das Militär und andere Institutionen des Reiches wurde knapp.

Um den Niedergang zu stoppen und auf dem Schlachtfeld wieder erfolgreich zu werden, sollte als erstes das Militär reformiert und modernisiert werden. Nachdem die Osmanen mit ihren Janitscharen als stehendem Heer jahrhundertlang den Söldnerarmeen der Europäer überlegen waren, hatten sich die europäischen Armeen mittlerweile modernisiert, sie waren vor allem in der Bewaffnung den osmanischen Truppen überlegen. Mit den Kriegsschiffen der Briten und Franzosen konnten die Osmanen nicht mehr konkurrieren, vor allem aber fehlte ihnen eine moderne Infanterie.

Um eine solche aufbauen zu können, wurden die Janitscharen zum entscheidenden Störfaktor. Die Traditionstruppe widersetzte sich jeder Modernisierung. Als Sultan Selim III. (1789–1807) es zu Beginn des 19. Jahrhunderts erstmals versuchte, wurde er bei einem Aufstand der Janitscharen getötet. Sein Nachfolger, Sultan Mahmud II., ging deshalb die Reform des Militärs vorsichtiger an und bettete sie vor allem in einen breiteren Rahmen. Der Reformsultan Mahmud II. wollte sich dabei in grösserem Stil an dem technischen Wissen und der Erfahrung europäischer Militärs bedienen. Erstmals lud er europäische Militärberater ein und kaufte Gewehre und anderes Militärgerät im Westen.

Mit europäischen Ausbildern liess er erstmals einige Kompanien moderner Infanterie aufstellen. Den Offizieren der Janitscharen wurden darin neue Posten angeboten, dennoch meuterte ein Teil der Traditionstruppe 1826 erneut. Doch dieses Mal war der Sultan vorbereitet. Seine von Franzosen trainierte Infanterie umstellte die Hauptkaserne der Janitscharen am Hippodrom gegenüber der Blauen Moschee und der Sultan liess die überraschten Meuterer zusammenschliessen. Überall in der Stadt wurde Jagd auf flüchtende Janitscharen gemacht. Wer Widerstand leistete, wurde erschossen.

Mit der gewaltsamen Auflösung ihrer einstigen Elitetruppe starteten die Osmanen in ein neues Zeitalter. Der Nachfolger von Mahmud II., Sultan Abdülmecid I., initiierte die sogenannten Tanzimat-Reformen, die das Ziel hatten, aus dem theokratischen Imperium einen modernen Staat zu machen. Neben der weiteren Modernisierung der Armee wurden erste allgemeine Bildungseinrichtungen über die Medresen hinaus geschaffen, medizinische Hochschulen wurden eröffnet.

Auch äusserlich näherten die Osmanen sich Europa an. Mahmud II. war der erste Sultan, der die orientalische Kleidung seiner Vorväter ablegte, sich den Bart abnehmen liess und eine Art europäischer Uniform trug. Sein Nachfolger Abdülmecid vollzog dann einen weiteren deutlichen Bruch mit der Vergangenheit. Er verliess den alten Sitz der Sultane, den Topkapı-Palast an der Spitze der historischen Halbinsel, und siedelte mit seinem gesamten Hofstaat in den neu erbauten Dolmabahce-Palast am Bosphorus um, der aus einer Mischung aus europäischer

höfischer Architektur und osmanischen Bauzügen besteht.

Der Balkan – und Russland

Im Westen wird häufig behauptet, der Bau des pompösen Dolmabahce-Palasts hätte die Finanzen des Osmanischen Reiches endgültig ruiniert, tatsächlich war es jedoch der Krimkrieg mit seinen horrenden Kriegskosten, der das Osmanische Reich letztlich 1875 in den Staatsbankrott trieb. Der gesamte Modernisierungsprozess war für die Osmanen ein Rennen gegen die Zeit, das sie letztlich verloren. Denn während Sultan Mahmud seine Infanterie aufbaute, begann der Befreiungskrieg der Griechen auf dem Peloponnes, der mit kräftiger britischer und französischer Unterstützung letztlich 1830 zu einem ersten griechischen Rumpfstaat führte, der sich aus dem osmanischen Imperium herauslöste. Gleichzeitig startete das russische Zarenreich einen ersten Grossangriff auf das Kerngebiet des Reiches, der erst kurz vor Istanbul gestoppt werden konnte. Wie langsam die Modernisierung des Militärs voranging und wie marode das Heer des Sultans tatsächlich war, wissen wir auch von Berichten des deutschen Offiziers Helmuth von Moltke, dem späteren preussischen Generalstabschef, der in den letzten Jahren von Sultan Mahmud II. als Militärberater an einem Feldzug der Osmanen gegen ägyptische Angreifer im Osten des Landes teilgenommen hatte.

Als die Russen in den 1850er Jahren erneut auf dem Balkan angriffen (vorausgegangen war ein Konflikt um die Grabeskirche in Jerusalem, bei dem der russische Zar das Protektorat für die im Osmanischen Reich lebenden orthodoxen Christen forderte), beschlossen Briten und Franzosen einzugreifen. Um zu verhindern, dass sich die Zaren in absehbarer Zeit den grössten Teil des Balkan aneigneten und womöglich die Kontrolle über Istanbul und damit über den Bosphorus und die Dardanellen gewannen, griffen sie an der Seite der Osmanen in den Krieg ein. Es kam zu dem sogenannten Krimkrieg von 1854–1856, bei dem die Alliierten unter grossen Opfern Sewastopol, die russische Hauptstadt der Krim, eroberten. Auf der anderen Seite siegten die Russen im Kaukasus und nahmen den Osmanen ihre ostanatolischen armenischen Provinzen ab. Bei den Friedensverhandlungen bekam das Osmanische Reich die

Donaumündung und weitere Teile des heutigen Rumänien wieder zurück, dennoch war es ein Pyrrhussieg. Sie mussten sich für diesen Scheinerfolg, der sowieso keinen langen Bestand hatte, so hoch bei ihren Verbündeten verschulden, dass sie aus der Schuldenfalle nicht mehr herauskamen. Als Sicherheit für die Kriegskredite verpfändeten sie die gesamten Steuereinnahmen ihrer Provinz Ägypten. Das setzte sich später fort, als weitere Kredite mit den Steuereinnahmen von Syrien oder den Einnahmen des wichtigsten Hafens in Smyrna (heute Izmir) abgesichert wurden.

Von den Schulden zum Staatsbankrott

Gleichzeitig setzten die Briten für sich immer mehr Handelsprivilegien im Osmanischen Reich durch. Das territorial immer noch riesige Reich wurde zum Hauptabsatzgebiet für britische Industrieerzeugnisse und Konsumgüter, was auch dazu führte, dass beispielsweise die Seiden-Manufakturen von Bursa und damit die ersten Ansätze einer Industrialisierung abgewürgt wurden, bevor sie überhaupt richtig Fuss fassen konnten. Immer verzweifelter, zumal die russische Bedrohung anhielt, nahm das Osmanische Reich nun Schulden bei verschiedenen europäischen Staaten auf. Das Ende kam 1875, als Sultan Abdülaziz, der Nachfolger von Abdülmejid, den Staatsbankrott erklären musste, weil die Kredite nicht mehr bedient werden konnten. Was folgte, war die quasi Machtübernahme durch die sieben wichtigsten europäischen Gläubigerstaaten.

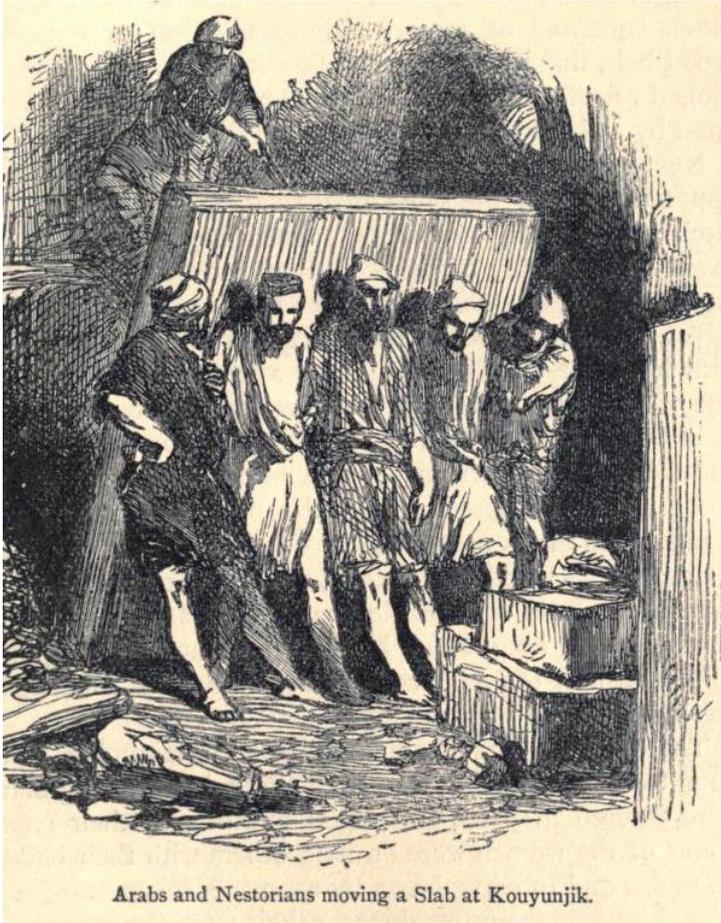
Der Sultan musste ihnen das Recht einräumen, ihre Ansprüche durch eine eigene Steuerverwaltung selbst einzutreiben. 1881 wurde die Osmanische Staatsschuldenverwaltung gegründet, ein Konsortium, das letztlich fast die gesamten Finanzen des Osmanischen Reiches kontrollierte. War das Osmanische Reich damit zu einer Kolonie Westeuropas geworden? Nicht ganz, aber der Zustand ähnelte dem Griechenlands nach der Staatspleite 2010, als die EU-Länder der EU mit einem eigenen Kontrollausschuss, zu dem auch Vertreter des IWF gehörten, die komplette Kontrolle über die griechischen Finanzen übernahmen. Die europäischen Gläubigerstaaten genossen neben den Handelsprivilegien auch eine Art Immunität gegenüber der osmanischen Justiz und schufen ihre eigenen Schulen. Immer mehr europäische Ein-

wanderer liessen sich in Konstantinopel und anderen Städten im Osmanischen Reich nieder, gründeten eigene Vereine und Handwerkerbünde, deren deutscher Zweig sich mit der «Teutonia» ein eigenes grosses Versammlungshaus im Zentrum des europäischen Pera-Viertels leistete.

Die Schuldenkrise, der Tod des Sultans und der Amtsantritt von Abdülhamid II. 1876, dem letzten absolutistisch regierenden osmanischen Sultan, nutzte Russland nach dem Krimkrieg zu einem neuerlichen massiven Angriff über den Balkan auf Istanbul. Der Krieg war für die Osmanen verheerend. Für einen Friedensschluss forderte Russland enorme Gebietsabtretungen auf dem Balkan, was an die Substanz des Reiches gegangen wäre. In dieser Situation traten noch einmal die europäischen Grossmächte auf den Plan, um in der sogenannten «Orientalischen Frage», die da hiess: «Wie kann das Osmanische Reich in das europäische Konzert der Mächte eingegliedert werden, ohne die Machtbalance innerhalb Europas zu zerstören?», eine Lösung zu finden.

Die Frage wurde auf dem Berliner Kongress von 1878 unter der Moderation des deutschen Kanzlers Bismarck verhandelt. Bismarck galt damals als neutraler Vermittler, weil das erst wenige Jahre zuvor entstandene Deutsche Reich als einzige europäische Grossmacht angesehen wurde, die selbst keine Ambitionen auf Teile des Osmanischen Reiches hegte. Und Bismarck lieferte. Russland bekam zwar einige Gebietsgewinne zugesprochen, doch das für die Osmanen wichtigste Gebiet Mazedonien musste Russland wieder räumen.

Für den gerade erst ins Amt gekommenen Sultan Abdülhamid II. war die Entscheidung in Berlin existenziell. Mit dem Deutschen Reich schien in Europa ein neuer Player entstanden zu sein, mächtiger als Preussen und für die Osmanen offenbar so etwas wie ein natürlicher Partner. Als Wilhelm II. zehn Jahre nach dem Berliner Kongress 1888 neuer deutscher Kaiser wurde, fand Abdülhamid II. seinen Partner im Westen. Nur ein Jahr nach seiner Krönung reiste Wilhelm II. mit der Kaiseryacht nach Konstantinopel und bekundete sein Interesse am Bestand des Osmanischen Reiches und der Zusammenarbeit mit Abdülhamid. Damit traten die Deutschen «im Orient» auf den Plan. Die Deutschen übernahmen den Bau der Anatolischen Eisenbahn,



Abnahme eines Flachreliefs in Ninive durch Austen Henry Layard.
Abbildung aus: Layard, „Ninive and its Remains“, 1853

Bild: Wikimedia Commons

deutsche Militärs wurden Ausbilder des osmanischen Heeres, Krupp und Mauser lieferten die Waffen für die Aufrüstung, und Deutschland gab die Kredite, die Frankreich und Grossbritannien nicht mehr so einfach zur Verfügung stellen wollten. Wie sich spätestens mit dem zehn Jahre später beginnenden Bau der Bagdad-Bahn zeigte, wollten die Deutschen die Briten im Osmanischen Reich verdrängen, um selbst den Absatzmarkt und die Rohstoffe aus dem Orient für sich zu gewinnen.

Trophäenjagd der Archäologen

Welche Auswirkungen die wachsende Abhängigkeit des Sultans von Deutschland und den anderen europäischen Grossmächten hatte, lässt sich sehr schön am Thema der archäologischen Plünderung des Osmanischen Reiches zeigen. Seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts lieferten sich Briten und Franzosen ein erbittertes Rennen um den Gewinn prestigeträchtiger griechischer, römischer und assyrischer Artefakte für ihre Museen. Das Britische Museum in

London und der Pariser Louvre waren Schaufenster europäischer Machtentfaltung, jede Nation versuchte die spektakulärsten Stücke der Antike für sich zu gewinnen.

Als Vertreter der beiden Nationen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts im damals noch osmanischen Griechenland, an der Ägäisküste Kleinasien und in Mesopotamien die wertvollsten und schönsten Stücke, die sie bei Grabungen finden konnten, in ihre Museen brachten, dauerte es eine Zeit, bis den Sultanen dämmerte, dass diese Hinterlassenschaft der menschlichen Zivilisation zu wertvoll war, als sie einfach ausser Landes gehen zu lassen. Als sie dann ab ungefähr 1870 versuchten, mit neuen Gesetzen den Abtransport zu verhindern, zeigte sich, was Abhängigkeit und «halbkolonialer Zustand» in der Praxis bedeuteten. Die Europäer scherten sich einfach nicht darum. Angefangen vom britischen Botschafter Lord Elgin, der die schönsten Kunstwerke vom Athener Parthenon abschlagen und nach Schottland transportieren liess, über Paul-Émile Botta, französischer Konsul in Mossul, der bei Ninive die ersten spektakulären assyrischen Kunstwerke ausgraben liess und nach Paris brachte, bis zu Austen Henry Layard, dem späteren britischen Aussenminister, der noch weit mehr mesopotamische Kostbarkeiten für das Britische Museum erbeutete, sie alle sahen sich als grosse Entdecker geradezu in der Pflicht, diese Kostbarkeiten zu retten, indem sie sie nach Europa brachten.

Als die Sultane dann später mit eigenen Antikengesetzen gegensteuern wollten, mussten sie oftmals feststellen, dass die Europäer längst am längeren Hebel sassen. Mit Geld, politischem Druck und gelegentlicher Bestechung osmanischer Würdenträger schafften sie dennoch die Stücke, die sie haben wollten, nach Europa. Vor allem für die Deutschen, die gegenüber Briten und Franzosen viel nachzuholen hatten, brach ab den 1880 Jahren eine goldene Zeit an. Sie bekamen die gewünschten Grabungslizenzen und schafften die spektakulärsten antiken Werke, angefangen vom Pergamon-Altar über das Milet-Tor, das babylonische Ishtar-Tor bis

hin zur ägyptischen Nofretete, nach Berlin. Antiken, die bis heute den Stolz der Berliner Museumsinsel darstellen.

Die fatale Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs

Am Ende wurde das Osmanische Reich dann zum Spielball der europäischen Mächte, indem es, insbesondere von Deutschland, in den Ersten Weltkrieg hineingezogen wurde. Das Osmanische Reich hatte bis zum Beginn des Weltkrieges bereits stürmische Zeiten erlebt. Die Revolution der Jungtürken 1908 hatte zunächst die Einführung eines Parlaments und der konstitutionellen Monarchie erzwungen und führte nur ein Jahr später dazu, dass Abdülhamid II. ins Exil nach Saloniki geschickt wurde. Doch das Reich, in dem nach Abdülhamid nun gleichberechtigte und freie Bürger selbst über ihr Schicksal entscheiden sollten, kam nicht zur Ruhe. Die nationalistischen, religiösen Bewegungen auf dem Balkan führten nach Griechenland zu weiteren Abspaltungen, Rumänien, Bulgarien und zuletzt Montenegro wurden eigene Nationalstaaten. Bis auf Bosnien, das von Österreich-Ungarn beherrscht wurde, flohen die Muslime des Balkans nach Jahrhunderten in Massen nach Anatolien. Damit nicht genug, 1912 griff der von Russland inspirierte Balkanbund aus Bulgarien, Serbien, Montenegro und Griechenland das Osmanische Reich direkt an und konnte erst kurz vor Istanbul gestoppt werden. Als die ehemalige Hauptstadt Edirne verloren ging und die Regierung in Verhandlungen die Abtretung Edirnes in Erwägung zog, putschte der jungtürkische Teil der Regierung gegen den Rest. Einer ihrer führenden Militärs, Enver Pascha, marschierte mit einer Freiwilligentruppe nach Westen und konnte Edirne den Bulgaren wieder abnehmen. Enver Pascha wurde zum Kriegshelden, wenig später dann auch zum Kriegsminister und bildete mit Innenminister Talaat Pascha und Marineminister Djemal Pascha ein Triumvirat, das an der Regierung vorbei die eigentlichen Entscheidungen fällte.

Der Weltkriegseintritt als Sargnagel?

Nach Beginn des Ersten Weltkrieges war das Osmanische Reich zunächst noch neutral, und selbst unter den führenden Jungtürken war man sich nicht einig, ob und für wen man sich entscheiden oder doch lieber neutral bleiben



Die Tripleentente und die deutsche Militärmission. – «Der Russe: «Passt auf, Kinder, der macht den Türken noch gesund!»»

Karikatur von Gustav Brandt, Kladderadatsch, 4. Januar 1914.

Bild: Wikimedia Commons

sollte. Während die Mehrheit in der Regierung wohl am liebsten neutral geblieben wäre, drängte Djemal Pascha auf ein Bündnis mit Frankreich, während Talaat Pascha und vor allem Enver Pascha stark auf Deutschland setzten. Letztlich setzte Enver Pascha den osmanischen Kriegseintritt an deutscher Seite fast handstreichartig durch. Nachdem die beiden deutschen Kriegsschiffe Goeben und Breslau im Mittelmeer der britischen Flotte entkommen konnten, gab Enver die Erlaubnis, dass die deutschen Schiffe sich in osmanische Gewässer flüchten konnten und durch die Dardanellen nach Istanbul einliefen. Offiziell wurden sie dort dem Osmanischen Reich geschenkt, in «Sultan Yavuz» und «Midilli» umbenannt und die deutsche Besatzung einschliesslich Admiral Souchon formal dem Sultan unterstellt. Als der deutsche Kaiser und der deutsche Generalstab angesichts der schwierigen Situation auf dem Schlachtfeld

in Frankreich immer dringender nach dem Kriegseintritt der Türken verlangten, schickten Enver und der mittlerweile auch auf deutschfreundlichen Kurs gebrachte Djemal Pascha die beiden Schiffe ins Schwarze Meer mit den Geheimbefehlen, an einem bestimmten Tag Odessa und andere russische Städte anzugreifen. Damit war das Osmanische Reich Teil des «Dreikaiser-Bundes», wie es in der damaligen Propaganda hiess.

Unter türkischen Historikern ist die These beliebt, dass das Osmanische Reich überlebt hätte, wenn man sich nicht von den Deutschen hätte in den Krieg ziehen lassen. Doch das bleibt Spekulation, es wäre wohl in jedem Fall zur Beute der Sieger des Weltkrieges geworden.

Immerhin schaffte es eine Milizen-Koalition in Anatolien unter Führung des hochrangigen Offiziers Mustafa Kemal (dem späteren Atatürk), die griechischen Besatzer aus Westanatolien wieder hinauszudrängen und schliesslich mit Briten, Franzosen und den anderen Siegermächten einen neuen Friedenvertrag abzuschliessen, der die Türkei in ihren heutigen Grenzen begründete. Als am 29. Oktober 1923 dann die türkische Republik ausgerufen wurde, ging das längste Jahrhundert der Osmanen definitiv zu Ende.

Jürgen Gottschlich ist Korrespondent des Standard (Wien) und der Tageszeitung (Berlin).

Literatur

Ilber Ortaylı, *Imparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Istanbul 2008

Gudrun Krämer, *Geschichte Palästinas*, München 2015

Jürgen Gottschlich, *Beihilfe zum Völkermord – Deutschlands Rolle bei der Vernichtung der Armenier*, Berlin 2015

Jürgen Gottschlich, *Dilek Zaptcioglu, Die Schatzjäger des Kaisers*, Berlin 2021

Caroline Finkel, *Osmans Dream. The story of the Ottoman Empire*, London 2005

Ferenc Majoros, Bernd Rill, *Das Osmanische Reich, Geschichte einer Grossmacht*, Augsburg 2002

Helmuth von Moltke, *Briefe aus dem Orient*, Berlin 1841

Stoffwechselfpolitik oder wie sich Leerstellen besetzen lassen

Warum Kultur und Natur stets zusammen gedacht werden müssen

Sebastian Bott

Mit Fragen zum Thema «Nachhaltigkeit» oder «Nicht-Nachhaltigkeit» wird sich der Geschichtsunterricht intensiver auseinandersetzen müssen. Nicht nur verweist der neue Rahmenlehrplan auf den interdisziplinären Zugang zur «Bildung für nachhaltige Entwicklung» (BNE), auch eine der inhaltlichen Säulen des Lehrplans Geschichte (Natur und Kultur) impliziert die Thematik. Es geht dort darum, «die Gegenwart des Anthropozäns [zu] analysieren, indem sie [die Schüler:innen] das Verhältnis zwischen Natur und Kultur während einer Epoche erforschen und dabei die Rolle der menschlichen Energie-, Technologie- und Raumnutzung in der Moderne reflektieren».

Die Illustration, die kürzlich einen NZZ-Artikel begleitete (NZZ, 13.08.2024, Wo bleiben die Freiheitskämpfer?), ist eine Trouvaille. Ungezwollt entstellt sie etwas zur Kenntlichkeit, was sonst verborgen geblieben wäre: In dem Artikel – ein Plädoyer für das Wirken und die Ideen des neuen argentinischen Präsidenten Javier Milei – geht es nur scheinbar, wie im Titel angekündigt, um Freiheit, es geht – und das macht die Illustration kenntlich – um Stoffwechselfpolitik.

Schauen wir uns die Illustration etwas genauer an, um zu verstehen, was mit dem Begriff gemeint ist. Grundlage der Bildmontage ist das bekannte Gemälde von Ferdinand Hodler «Der Holzfäller» (1910). Wo sich im Original ein blaues Himmelsstück zeigt, montiert der Illustrator ein auf den Kopf gestelltes Portrait von Javier Milei, in dessen Händen eine Kettensäge. Die Säge setzt Milei etwas höher am Stamm an als Hodlers Holzfäller die Axt.

Die Aussage bezogen auf den Artikel kann nur lauten: Dort, wo die Schweiz noch mühsam mit der Hand fällt, greift Milei mit der Motorsäge ein. Im übertragenen Sinne verdichtet die Illustration die libertäre Aussage der Redakteurin: Den Wald («Staat») sollte man endlich

radikal-effizient lichten, verschlanken, wie das im Jargon heisst. Zu viele Auflagen im Umweltbereich, zu viele unnötige Amtsstellen (Gleichstellungsbüro), zu viel Nudging («Infantilisierung des Bürgers») behinderten den freien Wettbewerb und die Entfaltung individueller Kreativität.

Kenntlich macht die Illustration die Leerstellen (das «Aussen») des freiheitlichen Diskurses (das «Innen»): ohne Naturvernutzung kein freiheitlicher Lebensstil, kein Wohlstand, kein Fortschritt. Die Transformation von Natur in nutzbare Güter zeigt bereits Hodlers Bild. Mileis Motorsäge treibt die Vernutzung dramatisch voran. Was die NZZ-Redakteurin in ihrem Artikel vertritt, lässt sich als ein Plädoyer für eine Stoffwechselfolitik verstehen, die eine «nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit» (Ingolfur Blühdorn) zur Folge hat.

Der Begriff der Stoffwechselfolitik kann umwelt- und nachhaltigkeithistorische Perspektiven, die auf Herrschaftsverhältnisse abzielen (z.B. Joachim Radkau, Natur und Macht, 2000; David Blackbourn, Eroberung der Natur, 2006), bereichern und ergänzen. Er kann dies, indem er die Grenzziehung zwischen Natur und Kultur in den Blick nimmt.



NZZ, 13. August 2024

In jeder Verwendung des Naturbegriffs schwingt eine bestimmte Vorstellung von Kultur mit. Die Metapher des «Aussen» und «Innen» markiert diese Wechselbeziehung: Als «Aussen» der Kultur wird Natur grundsätzlich objektiviert, in Form von Kulisse, Legitimationsfigur, Ressource, Denkfolie, Projektionsfläche oder terra nullius. Diesem «Aussen» steht das kulturelle «Innen» gegenüber.

Der Vorschlag, mit dem Begriff der «Stoffwechselfolitik» diese Grenzziehung hervorzuheben, geht davon aus, Kultur und Natur stets zusammen, aufeinander verwiesen, zu denken. Stoffwechsel ist ein biologisch-chemischer Prozess, Politik wiederum ein Kernbegriff menschlicher Vergesellschaftung, Stoffwechselfolitik verbindet beide Sphären. Um die Gegenwart des Anthropozäns historisch verorten zu können, braucht es eine Begrifflichkeit, die die jeweiligen Leerstellen der Natur- und Kulturbegriffe besetzt.

Ich werde anhand dreier Publikationen (Malcolm Ferdinand, *Une Écologie Décoloniale*, 2019; Peter Frankopan: *The Earth Transformed*, 2023; Simon Schaupp, *Stoffwechselfolitik: Arbeit, Natur und die Zukunft des Planeten*, 2024) darlegen, weshalb das Natur-Kultur-Verhältnis aus der Perspektive einer Stoffwechselfolitik gewinnbringend reflektiert werden kann. Simon Schaupp und in einem allgemeineren Sinne auch Peter Frankopan konzentrieren sich auf die Organisation gesellschaftlicher Arbeit in ihrer Auswirkung auf Natur und Menschen. Malcolm Ferdinand bewegt sich stärker innerhalb einer anthropologischen französischen Tradition, die unter anderem von Philippe Descola geprägt wurde. Ich versuche beide Theoriestränge zu verbinden: eine vernutzungskritische Sicht mit den anthropologischen und postkolonialen Einsichten über Naturvorstellungen.

Aus exemplarischen Gründen beschränke ich mich dabei auf das Thema «Terraforming in der Karibik». «Terraforming» bedeutet Erdumformung als Folge historischer Stoffwechselfolitik, nämlich die Umformung von Ökosystemen durch ihre gesellschaftliche Nutzbarmachung. Alle drei Publikationen beschäftigen sich mit der kolonialen Umformung dieser Region.

Malcolm Ferdinand ist Umweltingenieur, Politikwissenschaftler und Forscher am Centre nationale de la Recherche scientifique (CNRS) in Paris. Ferdinand widmet sich dem Kolonialerbe

der Moderne in all seinen Facetten. Damit verbunden ist eine kritische Sicht auf die Vorstellung eines «Weissen» Anthropozäns, die vergisst, dass eine der Bedingungen der modernen Stoffwechselfolitik die auf Plantagenökonomie beruhende Ausbeutung von Sklav:innen und die Verwüstung ihrer Lebensräume bildet. Für diesen Zusammenhang benutzt Ferdinand den Begriff «Plantationocène» (39).

Plantationocène – das Anthropozän ist nicht «Weiss»

Eindrücklich zeigt Ferdinand an unterschiedlichen Beispielen, wie im Plantationocène die Inseln der Karibik in Ressourcenräume europäischer Kolonialgesellschaften verwandelt wurden. Spätestens seit Kenneth Pomeranz' Studie *The Great Divergence* (2000) wissen wir, dass die englische Frühindustrialisierung ohne die Kalorienzufuhr aus den atlantischen Regionen in ihrer entscheidenden Take off-Phase nicht hätte stattfinden können. Die Tatsache, dass Westeuropa und nicht China den Weg in die industrielle Moderne einschlug, ist untrennbar verknüpft mit dem Transfer chemischer Energie in Form von Zucker und Getreide oder Stickstoff in Form von Guano. Diese Stoffwechselfolitik wird besonders prägnant am Beispiel der Antillen ersichtlich.

Welche Folgen hatten die auf Sklavenarbeit basierenden Plantagensellschaften, die bereits von Jürgen Osterhammel als besondere Eigenschaft der westlichen Moderne beschrieben wurden, für die kolonialisierte Umwelt? Ferdinand beschreibt die verheerenden Umweltschäden mit dem Begriff «rupture métabolique», der sich an Marx' «Riss im Stoffwechsel» anlehnt. Der Bruch besteht darin, dass die Kolonialmächte eine Stoffwechselfolitik betrieben, die die ökologischen Folgen systematisch und gewollt den kolonialisierten Gebieten überantwortete, die entstandenen Kosten also externalisierten.

Am Beispiel der Rodungen sei dies näher erläutert. Bereits die amerindischen Bewohner der Karibik haben Wald gerodet, um Landwirtschaft zu betreiben. Im Unterschied dazu entwaldeten die europäischen Siedler:innen die Karibikinseln systematisch, um ein spezifisches Habitat zu kreieren. Koloniales Entwalden bedeutete, Platz für Plantagen zu schaffen, Brennholz für die energieintensive Zuckerrohrverarbeitung be-

holsteinisch-dänischen Guts- und Industriekomplex (siehe Abbildung).

Die Grafik auf S. 35 zeigt, dass das Schimmelmansche Unternehmen sowohl über den extraktiven Bereich der Vernetzung (Zucker und Baumwolle) als auch der Nutzung (Rohstoffveredlung, industrielle Produktion) verfügte. Der Komplex umspannte drei Kontinente, als Grossaktionär war Schimmelman am Sklavenhandel an der westafrikanischen Goldküste beteiligt, sein Sohn Ernst Heinrich war Direktor der Westindien-Guinea-Kompanie. In der Zeitspanne von 1680 bis 1830 wurden etwa 100'000 Afrikaner:innen deportiert und an dänische Plantagenbesitzer verkauft. Schimmelman selber übernahm 1763 etwa 500 Sklav:innen, bald einmal arbeiteten auf seinen Plantagen über 1'000 Afrikaner:innen. Flensburg wurde zum Haupthafen des Schimmelmanschen Rohrzuckers, hier und in Kopenhagen standen die grossen Zuckerraffinerien.

Schaupp beschreibt die Verschränkung der beiden Stoffwechselzonen, um auf die komplexen Wechselwirkungen zwischen Produktion und Umwelt aufmerksam zu machen. Keineswegs, so seine These, sei «Natur» als passives Objekt menschlicher Aneignung zu denken. Innerhalb der Zonen der Vernetzung (also auf den Karibikplantagen) wüteten bald Malaria- und Gelbfieberepidemien.

Die Krankheitserreger wurden von der Moskito- mücke *Aedes aegypti* übertragen, die von Afrika in die Region eingeschleppt worden war. Durch die Entwaldung und die damit einhergehende erosionsbedingte Versumpfung fanden die Mückenlarven ideale Bedingungen zur Fortpflanzung. Manche Sklavenarbeiter:innen nutzten ihre Immunität strategisch aus und organisierten sich in Maroongesellschaften, die die Umweltbedingungen der Inseln systematisch zu ihrem Vorteil ausnutzten (85). Die gegen sie eingesetzten europäischen Soldaten waren dem Gelbfiebervirus schutzlos ausgesetzt, da sie, anders als die entlaufenen Sklav:innen, nicht immun waren.

Schaupp weist darauf hin, dass die Zuckerrohrplantagen ein ideales Habitat für Moskitos bildeten, das jedoch im 18. Jahrhundert lokal beschränkt blieb. Durch die Erderhitzung würden sich neuerdings die Habitatsbedingungen global verbreiten: Steigt in subtropischen Gebieten die Temperatur um ein halbes Grad, wächst die

Zahl der Moskitos um ein Vielfaches (92). Tigermücken sind mittlerweile im Tessin eine normale Erscheinung. Für Schaupp ein Beleg dafür, dass «[d]ie Auswirkungen der differenziellen Nutzbarmachung also grundsätzlich nicht auf die Zonen der Vernetzung beschränkt [sind]» (92). Und ein Beleg dafür, dass die Natur in der Stoffwechselfolitik eine aktive Rolle spielt.

Je mehr die Nutzbarmachung fortschreitet, desto dramatischer sind die Folgen für die Arbeitswelt. Auch die Politik einer «nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit» muss sich auf dieses Phänomen einstellen. Der Verlust der Gestaltbarkeit, der Zukunftsoffenheit und der Fortschrittsperspektive wird sich auch für das Gesamtprojekt «Moderne» mit ihren Basisprinzipien in immer enger werdenden Gestaltungsgrenzen zeigen.

Permanente Verschiebungen

Mit **Peter Frankopans** Werk «The Earth Transformed» liegt ein umfangreiches Kompendium (allein der Anmerkungsteil umfasst 200 engbedruckte Seiten) einer Zivilisationsgeschichte vor, die sich der Dreiecksbeziehung Natur – Umwelt – Mensch widmet. Drei Ziele der Darstellung werden in der Einleitung formuliert. Sie umreissen gut die Grundthemen der Kapitel: «The first is to reinsert climate back into the story of the past as an underlying, crucial and much overlooked theme in global history. The second is to set out the story of human interaction with the natural world over millennia ... And the third is to expand the horizons of how we look at history» (21).

Welche Erkenntnisse bietet Frankopans tour de force zum Thema Stoffwechselfolitik in der Karibik? Seine Ausführungen dazu beginnen mit der interessanten Frage, weshalb die europäischen Kolonialisten ihre Plantagenprojekte nicht in Westafrika realisierten. Schon Osterhammel (Sklaverei und die Zivilisation des Westens, 2000) hatte darauf hingewiesen, dass der neuartige Plantagenkomplex in den transatlantischen Küstenregionen seinen Ausgangspunkt im östlichen Atlantik genommen hätten (Madeira) und von dort um 1550 nach Brasilien und wenige Jahrzehnte später auf die Antillen gelangte. Osterhammel hielt auch fest, dass der transatlantische Sklavenhandel von Beginn weg auf einer engen Kollaboration mit afrikanischen Händlern und Fürsten beruhte. Die Gleich-

mässigkeit afrikanischer Arbeitskräftelieferungen liesse sich «als Zeichen der Abwehrstärke gegen eine europäische Invasion lesen». Ähnlich argumentiert Frankopan, wenn er auf die hochentwickelten afrikanischen Königtümer verweist (Kongo, Benin, Oyo), die einer Kolonisation erfolgreich widerstanden: «[T]he slave trade was a symptom of African strength, not weakness», so die nur scheinbar paradoxe Schlussfolgerung (338).

Nach 1650 führte die Plantagenwirtschaft zu einer «Little Divergence» (im Gegensatz zu der von Pomeranz so benannten Great Divergence zwischen Asien und Europa um 1800). Nordwesteuropa profitierte zu Lasten von Spanien und Portugal von der stetig steigenden Rendite der neuen «cash crops» Zucker, Tabak, Indigo und Baumwolle. Um 1700 importierte England bereits 10'000 Tonnen Zucker jährlich, um 1800 waren es dann 150'000 Tonnen, die aus der Karibik nach England flossen. Die ernährungspolitische Dividende dieses Handelsvolumens war enorm, der Lebensstandard der englischen Bevölkerung wuchs beträchtlich (375).

Der ökologische Preis für diese metabolische Aneignung war jedoch hoch. Die jährliche Ausbeute an Rohrzucker laugte die Böden massiv aus. Bereits 1730 berichtet ein anglikanischer Geistlicher, dass die Bodenkrume auf Barbados wie eine trockene Kruste aussähe, ausgebrannt und von Rissen durchzogen («burnt up and gaping», 377). Zusammen mit der Entwaldung veränderte die monokulturelle Bodenbelastung die Landschaft von Barbados erheblich. Statt der freihängenden, bartähnlichen Wurzeln der Feigenbäume (von den Spaniern als los barbados bezeichnet) prägten seit 1640 Zuckerrohrplantagen die Insel. Um 1665 war von der ursprünglichen Vegetation kaum mehr etwas vorhanden, seit 1750 musste Holz eingeführt werden, da die letzten tropischen Wälder abgeholzt worden waren. Frankopan spricht von einer unsichtbaren Globalisierung, bei der die Lieferketten zu Mustern von Überkonsum und Zerstörung geführt hätten. Für die europäischen Konsument:innen blieben dabei die in der kolonialen Peripherie angerichteten Zerstörungsmuster unsichtbar.

Frankopan kommt auch auf die wichtige Bedeutung der transatlantischen Erfahrungen bei der Ausbildung der europäischen politischen Philosophie zu sprechen. John Locke, der aktiv im

transatlantischen Geschäft engagiert war, entwickelte seine einflussreiche Appropriations- und Eigentumstheorie (Anspruch auf natürliche Ressourcen könne derjenige formulieren, der sie durch Arbeit zu nutzbaren Gütern umgewandelt habe) am Beispiel des scheinbar herrenlosen Landes (terra nullius) in den frühen englischen Ostküstenkolonien.

Pierre Charbonnier hat gezeigt, dass nicht nur Lockes Theorien des Privateigentums, sondern ein wesentlicher Teil des westlichen Freiheitsdiskurses unmittelbar auf der Vorstellung eines natürlichen Überflusses («abondance») aufbauen. Ohne die Voraussetzung der scheinbar unendlichen Verfügbarkeit von Gütern samt ihrer Nutzungsregime wäre wohl kaum eine politische Theorie der Freiheit entwickelt worden. Der Vernunftbegriff des 18. Jahrhunderts fusst auch auf der Vorstellung einer rationalen Instrumentalität: Verbesserte Vernutzung der Natur («improvement») wird zum Schlagwort eines Nützlichkeitsdiskurses, der uns bis heute mit dem 18. Jahrhundert verbindet.

Was bringt die Rede von der Stoffwechsellpolitik?

«Um Umweltgeschichte schreiben zu können, braucht man theoretische Modelle», schrieb Joachim Radkau bereits 2000 in seinem bahnbrechenden Werk «Natur und Macht: Eine Weltgeschichte der Umwelt» (49). Im Zentrum jeder seriösen Umwelthistorie sollten die «hybriden Mensch-Natur-Kombinationen» stehen (14). Auch zur kolonialen Karibik hat Radkau einiges zu sagen (192-195). Hier kann nun tatsächlich die Rede (und das Modell) von der Stoffwechsellpolitik eine erweiternde Perspektive ins Spiel bringen. Sie kann zeigen, dass die kolonialisierte Natur nicht nur eine passive Rolle spielt, sondern in Wechselbeziehung zu den kulturellen Entwicklungen tritt, tatsächlich Teil einer hybriden Konstellation ist.

Malcolm Ferdinand schildert, wie eine hochgiftige, endemische Schlangenart (Bothrops lanceolatus) auf Martinique konsequent von den Marroongesellschaften genutzt wurde, um sich vor Verfolgungen zu schützen. Die entlaufenen Sklav:innen siedelten sich in den Verbreitungsgebieten der Schlangen an, die von ihren Verfolgern, aus Angst vor diesen, gemieden wurden. Mit ihrem Wissen um Gegengifte machten die Maroons die Schlangen zu wirkmächtigen

Akteuren, derer sie sich sehr bewusst bedienen. *Bothrops lanceolatus* wechselte dabei ganz unauffällig vom kolonialen «Aussen» ins «Innen» des Diskurses der entlaufenen Sklav:innen. Die Art wurde in ein Abwehrdispositiv eingemeindet, das der Gegner mangels besseren Wissens nicht einnehmen konnte. Für ihn blieb die Art ein Teil der feindlichen Natur der Insel. Im 19. Jahrhundert versuchten die Kolonialisten, mit aus Indien eingeführten Mangusten der tödlichen Art Herr zu werden. Die Mangusten vernichteten wiederum den endemischen Vogelbestand der Insel und rotteten auch die nichtgiftigen Schlangen aus. Eine koloniale Stoffwechselfolitik der Karibik fokussiert auf solche Konstellationen der Wechselwirkungen. Im Verhältnis von Natur und Kultur thematisiert sie immer auch das Natürliche im Kulturellen wie das Kulturelle im Natürlichen.

Abschliessend nochmals ein Blick in die NZZ. Dort konnte man Folgendes erfahren: Der Zuger Rohstoffkonzern Glencore hat in der ersten Hälfte dieses Jahres 2 Milliarden Dollar mit Kohle umgesetzt. Die Aktionäre der Firma haben nun unter massgeblichem Einfluss der Investmentgesellschaft Black Rock entschieden, das Kohlegeschäft weiterzuführen. Die NZZ schrieb dazu: «Gut, dass Glencore die Kohle behält» (NZZ, 10. August 2024), die Begründung lautet, «(e)s bringt dem Klima nämlich nichts, wenn sich Unternehmen aus Opportunismus

von CO₂-intensiven Geschäftsbereichen trennen. Solange die Nachfrage nach fossilen Rohstoffen besteht, wird ein Unternehmen diese auch bedienen – wenn nicht von Baar aus, dann halt von anderswo.» Für diese Stoffwechselfolitik bleibt «Natur» das Aussen ihres Einsatzes, eine nicht weiter problematisierte Leerstelle.

Anders sieht die Lage in der Karibik aus: Barbados löste sich im Jahr 2021 endgültig von seiner kolonialen Vergangenheit und erklärte sich zur Republik. Fragen der Klimagerechtigkeit werden in dem Inselstaat heute intensiv diskutiert, genauso wie die Folgen der kolonialen Sklaverei. Der Insel bleibt gar nichts anderes übrig, da ihre gesellschaftliche, aber auch natürliche Existenz durch massive ökologische Krisen bedroht ist. Die Premierministerin Mia Mottley engagiert sich in einer Gruppe von 39 Nationen, die den Folgen der Klimaerwärmung besonders ausgesetzt sind. Ein ambitioniertes Roof-to-Reefs Programm zielt auf eine radikal neue Sicht auf Natur. «Natur» wird hier zwangsläufig zum «Innen» einer hochvulnerablen Inselgesellschaft, die von den ruinösen Folgen jahrhundertelanger Vernutzungspolitik besonders betroffen ist.

Sebastian Bott unterrichtet Geschichte am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl in Zürich.

Literatur

- John Bellamy Forster, *Marx's Ecology: Materialism and Nature*, New York 2000
Ingolfur Blühdorn, *Unhaltbarkeit: Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 2024
Pierre Charbonnier, *Abondance et liberté*, Paris 2020, deutsch 2022
Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris 2005, deutsch 2013
Patrick Dupouey, *Pour ne pas en finir avec la nature*, Marseille 2024
Malcolm Ferdinand, *Une écologie décoloniale*, Paris 2019, englisch 2021
Peter Frankopan, *The Earth Transformed. An Untold History*. London, 2023, deutsch 2024
Simon Schupp, *Stoffwechselfolitik: Arbeit, Natur und die Zukunft des Planeten*, Frankfurt/M. 2024

Kontroversen um das Kontroversitätsgebot

Ein Sammelband zum «Beutelsbacher Konsens» klärt eine akute Frage

Valentin Schönherr

Das sogenannte «Kontroversitätsgebot» des Beutelsbacher Konsenses zur politischen Bildung wirft zunehmend Fragen auf. Wenn das, was «in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht als kontrovers erscheinen muss» – müssen dann auch extremistische Positionen, Verschwörungstheorien und Ähnliches gleichberechtigt und wertungsfrei im Unterricht behandelt werden? Ist das Kontroversitätsgebot gar ein Einfallsstor für demokratie- und menschenrechtsfeindliche Ansichten?

Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schüler/innenorientierung – das sind die drei Grundprinzipien des «Beutelsbacher Konsenses» für die politische Bildung. Formuliert vor fast 50 Jahren im schwäbischen Beutelsbach bei Stuttgart auf einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, sind diese Begriffe in der deutschsprachigen Politikdidaktik seither fest verankert. Die damit verbundenen didaktischen Konzepte wie etwa jenes der Kontroversität sind aber auch in anderen Sprachräumen anerkannt. Mit dem neuen eidgenössischen Rahmenlehrplan Politische Bildung sind sie nun auch an Schweizer Gymnasien verbindlich, obwohl sie sicherlich vielfach längst zur pädagogischen Praxis gehören.

Der Beutelsbacher Konsens war das Ergebnis einer intensiven Auseinandersetzung um die Ausrichtung der politischen Bildung der Bundesrepublik Deutschland. Worauf sollte sie hinauslaufen – auf Systemerhalt oder auf Fortschritt und Emanzipation? Was ist, um die jeweiligen Ziele zu erreichen, erlaubt und was nicht? Diese Frage stellte sich nach der Achtundsechziger-Bewegung mit grosser Dringlichkeit. Der kleinste gemeinsame Nenner, auf den man sich im Jahre 1976 einigen konnte, besagte: (1) Politische Bildung verzichtet darauf, die Schülerinnen und Schüler pädagogisch zu überwältigen und zu indoktrinieren. Statt dessen sollen sie erlernen, sich selbständig Urteile zu bilden. (2) Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht als kontrovers erschei-

nen. (3) Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, ihre eigene politische Position zu analysieren und ihre eigenen Interessen zu vertreten. Diese drei Grundsätze wurden von den Tagungsteilnehmern in Beutelsbach nicht zu einem Schlussdokument ausformuliert und verabschiedet. Der Referenztext ist vielmehr ein 1977 von Hans-Georg Wehling veröffentlichtes Protokoll der Tagung. Es weist in seinen Formulierungen eine gewisse Offenheit auf, ist aber vielleicht gerade dadurch so anschlussfähig.

Thomas Goll von der Technischen Universität Dortmund hat nun einen Band herausgegeben, der sich mit einem der drei Grundsätze detailliert auseinandersetzt: dem der Kontroversität. Und dies aus gegebenem Anlass. Zwar war schon in den 1970er Jahren nicht ganz klar, welche Themen im Politikunterricht als kontrovers erscheinen müssen und welche nicht – schliesslich kann man über alles Mögliche unterschiedlicher Meinung sein. Damals bestand jedoch noch eine Öffentlichkeit, in der professionelle Medien eine viel grössere Reichweite hatten als heute. Auch die sogenannte «Gegenöffentlichkeit», der es damals im Grunde um eine Teilnahme an den öffentlichen Diskursen ging, musste sich an gewisse Qualitätskriterien halten, um eine Chance auf Erfolg zu haben.

Das ist heute anders. Mit dem Siegeszug der sogenannten Sozialen Medien und ihren Filterblasen, mit einflussreichen Staats- und Regierungschefs, die falsche Informationen ganz gezielt in grossem Stil für ihre Zwecke einsetzen, mit den polarisierenden Debatten um den Klimawandel oder die Massnahmen gegen die Covid19-Pandemie hat sich diese Situation grundlegend gewandelt.

Erbitterte Kontroversen beherrschen unseren ausserschulischen wie schulischen Alltag. Manche Kontroversen, beispielsweise über die Frage, ob der Klimawandel wesentlich menschengemacht ist, werden sogar künstlich erzeugt, um Zweifel zu säen und die gegnerische Position zu schwächen. Müssen solche Kontroversen auch im Unterricht aufgegriffen werden?

Der Aufstieg der Partei Alternative für Deutschland (AfD) stellt die deutsche Politikdidaktik zudem vor grosse Herausforderungen. Die AfD beteiligt sich an der Diffamierung politischer Institutionen und der Herabsetzung der professionellen Medien als «Lügenpresse», sie greift Scheindebatten wie jene um den von Menschen verursachten Klimawandel auf und stellt die Grundrechte von Menschen mit Migrationshintergrund in Frage. Ein Gegenstand der politischen Bildung ist all dies sehr wohl (Wie umgehen mit einer in Teilen rechtsextremen Partei, die viel Wählerzuspruch erhält? Welche Bedeutung haben Qualitätskriterien des professionellen Journalismus? Welche Strategien wenden Fake-News-Produzenten an?). Aber gerade die AfD greift das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses aktiv auf, um zu verlangen, dass ihre Positionen an deutschen Schulen gleichwertig neben anderen behandelt werden. Dies zeigt beispielsweise das «Informationsportal Neue Schule Hamburg» der Hamburger AfD-Fraktion in aller Deutlichkeit.

Die Frage, welche Kriterien für die Umsetzung des Kontroversitätsgebots in der Politischen Bildung gelten sollen, macht an der Grenze nicht halt und ist auch für uns relevant, insbesondere da bei den anstehenden kantonalen Lehrplanarbeiten intensiv über Grundsätze debattiert werden wird. Der von Thomas Goll herausgegebene Band «Kontroversität» kommt daher auch hierzulande gerade zur rechten Zeit.

Besonders ergiebig ist der einleitende Beitrag des Herausgebers selbst, in dem er den gegenwärtigen Stand der Dinge beschreibt und eine erste Klärung vornimmt. Goll skizziert treffend, wie Lehrpersonen (und nicht nur diese) auf die allgegenwärtige Kontroversität reagieren. Mit Ratlosigkeit und Verunsicherung beispielsweise (was stimmt denn jetzt?), mit Relativismus (irgendwie ist alles richtig), mit Langeweile, Überdross und gar mit Zynismus (etwa wenn es bei der Äusserung kontroverser Positionen gar nicht um die Sache geht, sondern um Machtfragen).

Sodann stellt er sechs mögliche Stufen der Kontroversität in der Politischen Bildung vor:

1. Enzyklopädische Kontroversität: Ohne Vorauswahl durch die Lehrperson werden möglichst viele Positionen in den Unterricht eingebracht. Vorteil wie Nachteil ist, dass es keinen

Expertenstatus mehr gibt und die Bewertung der Positionen den Lernenden überlassen wird.

2. Indoktrinäre Kontroversität: Die Lehrperson bereitet kontroverse Positionen so auf, dass das gewünschte Ergebnis bereits suggeriert bzw. erzwungen wird, unerwünschte Positionen werden diskreditiert oder fallen weg.

3. Repräsentative Kontroversität: Die Auswahlkriterien orientieren sich daran, wie häufig eine Position in der Öffentlichkeit vorkommt oder einen wie grossen Zuspruch sie findet, beispielsweise in Meinungsumfragen oder den Medien. Inhaltliche Aspekte spielen keine Rolle.

4. Szientistische Kontroversität: Um in den Unterricht eingebracht werden zu können, ist ein Mindestmass an Akzeptanz in der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft erforderlich. Dies setzt sehr hohe fachliche Kompetenz der Lehrperson voraus, zudem sind Wissenschaftskontroversen nicht immer didaktisch relevant.

5. Normative Kontroversität: Auswahlkriterium ist, ob eine Position mit grundlegenden Werten vereinbar ist, insbesondere mit dem Schutz der Menschenwürde und den Grundrechten, mit Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Hier besteht die Gefahr, Positionen auszuschliessen, die eigentlich in einem demokratischen Diskurs legitimerweise vertreten werden können.

6. Fachdidaktische Kontroversität: Hier werden szientistische und normative Kontroversität miteinander verbunden. «Unterrichtsgegenstände werden danach ausgewählt und begründet, dass sie einerseits die Kontroversität in Wissenschaft und Politik abbilden, andererseits solche Positionen als unvereinbar mit politischer Bildung markieren (d.h., nicht zwangsweise unterdrücken), die z. B. eindeutig demokratiefeindlich sind.» (S. 13)

Goll lehnt die Stufe 1 und 2 ab, gesteht 3 eine gewisse Relevanz zu und verknüpft die szientistische Begründung aus 4 mit der normativen aus 5, wobei die fachdidaktischen Entscheidungen der Lehrperson das letzte Wort haben.

In vielen Fällen ist damit klar, was im Sinne einer ergebnisoffenen Kontroverse im Unterricht behandelt werden kann und wo nicht-kontroverses, instruktives Unterrichten angebracht ist. Ein allgemeingültiges Raster kann es allerdings nicht geben, es bleibt ein uneindeutiger Bereich. Hier ist die verantwortungsbewusste,

fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch gut ausgebildete Lehrperson gefragt.

Monika Oberle räumt in ihrem Beitrag «Grenzenlose Kontroversität?» noch mit einem Missverständnis auf, das ebenfalls durch die bildungspolitischen Vorstösse der AfD an Brisanz gewonnen hat. Unterliegt der Unterricht in Politischer Bildung einem Neutralitätsgebot? Sie referiert Ergebnisse diverser Studien, die zeigen, dass ein erheblicher Teil der angehenden und praktizierenden Politiklehrpersonen darüber unzutreffende Vorstellungen hätten. So glaubten viele, Politikunterricht müsse wertneutral sein. Einige sind der Überzeugung, Lehrpersonen dürften keiner Partei angehören und dürften nicht demonstrieren. Zahlreiche Befragte waren in einer Studie der Ansicht, dass «extremistische Positionen» im Unterricht «gleichberechtigt» mit anderen Positionen behandelt werden sollten. Und auch über die Frage, ob eine Lehrperson ihre eigene politische Haltung im Unterricht äussern dürfe, herrscht Unklarheit.

Oberle stellt klar, dass der Beutelsbacher Konsens einen Wertebezug impliziert. Extremistische Positionen, die die Grundrechte negieren, antidemokratisch oder antirechtsstaatlich sind, können daher nicht «wertneutral» behandelt werden. Und dass eine Lehrperson die eigene politische Position gegenüber den Schülerinnen und Schülern bekannt gibt, ist nicht untersagt. Ob sie es tun sollte – und Monika Oberle wägt Argumente ab, die dafür und dagegen sprechen, dies zu tun –, ist eine pädagogische Entscheidung, bei der die sonstigen Grundsätze, etwa das Überwältigungsverbot, nicht verletzt werden dürfen.

Die Frage der Neutralität im Politikunterricht hat für die Umsetzung des neuen Schweizer Rahmenlehrplans für die Politische Bildung übrigens einige Relevanz, denn darin heisst es: «Der Unterricht erfolgt in Bezug auf politische Haltungen neutral.» Nun schliesst sich der Rahmenlehrplan der vom Europarat verabschie-

deten wertgebundenen Definition des Begriffs Politische Bildung an. Damit ist klar, dass die politischen Haltungen, denen gegenüber der Unterricht neutral zu sein hat, nicht ausserhalb der Grundwerte (Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit) liegen dürfen. Reisst man

den Lehrplansatz zur Neutralität allerdings aus dem Kontext, besteht die Gefahr von Fehlinterpretationen.

Der Band, der in den grundlegenden Fragen überraschend unkontrovers ist, bietet neben weiteren übergreifenden Artikeln zur Genese des Beutelsbacher Konsenses sowie zur internationalen (vor allem englischsprachigen) Kriteriendebatte eine Vielzahl von Einzelstudien. Eine davon untersucht Kontroversität in Bezug auf das kulturelle Erbe am Beispiel der Dortmunder St. Reinoldi-Kirche – eine lohnende Lektüre ge-

rade im Hinblick auf Exkursionen. Auch die Beiträge zum Religions-, Literatur- und Naturwissenschaftsunterricht sind erhellend, zeigen sie doch, wie stark die politische Bildung in den verschiedenen Fachdisziplinen und Fachdidaktiken verankert ist und geltend machen kann, ein «transversales Thema» zu sein, wie es der neue eidgenössische Rahmenlehrplan vorsieht.

Der Transfer zum Geschichtsunterricht ist nicht schwer herzustellen. Die Unterscheidung zwischen politischen und historischen Kontroversen verdient dabei besondere Beachtung, denn selbstverständlich gelten für die Beurteilung historischer Sachverhalte andere Kriterien (und sind andere Methoden zu bevorzugen) als für die politische Bildung.

Valentin Schönherr unterrichtet Geschichte am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl in Zürich.

Thomas Goll (Hg.): Kontroversität. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung. Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. 2024, 164 Seiten.



Zum neuen Rahmenlehrplan Politische Bildung

Was bei der kantonalen Umsetzung beachtet werden sollte

Ein Standpunkt von Martin Pryde

Im Sommer 2024 wurde erstmals in der Geschichte der Schweizer Mittelschulen ein Rahmenlehrplan für sogenannte Transversale Bereiche verabschiedet. Der Ausarbeitungsprozess war partizipativ angelegt, was sehr zu begrüßen ist. Zunächst in einer Internen Konsultation (2021), dann in einer Anhörung (2023) gab es Gelegenheit zur Stellungnahme, bevor die jeweiligen Arbeitsgruppen die Texte finalisiert haben und sie von der EDK beschlossen und veröffentlicht wurden. Nun läuft in unterschiedlichem Tempo die Umsetzung in den Kantonen.

Dass Buchstabe und Geist des Rahmenlehrplans glaubwürdig in die kantonalen Bildungsstrukturen übertragen werden kann, verlangt allerdings, dass die Rahmenlehrplantexte selbst klar verständlich sind. Hierzu erscheint mir sinnvoll, zwei Anmerkungen zum nun veröffentlichten Text zu machen. Dies mag etwas widersprüchlich erscheinen, denn ich hatte Gelegenheit, in der Arbeitsgruppe für den Rahmenlehrplan Politische Bildung mitzuarbeiten und habe den Text daher mitverantworten. Dennoch gibt es Potenzial für Missverständnisse, zu deren Beseitigung ich einen Beitrag leisten möchte.

1. Unverbindliche Handreichungen für die Umsetzung in den Kantonen

Der neue Rahmenlehrplan wurde am 20. Juni 2024 beschlossen und veröffentlicht. Am 1. August 2024 wurde auf der Homepage der EDK ergänzend dazu das Dokument «Handreichungen Transversale Bereiche. Vorschläge für die Umsetzung in den Kantonen» publiziert. In der Einleitung zu diesen Handreichungen ist festgehalten, dass diese ursprünglich in den RLP hätten aufgenommen werden sollen. Sie waren auch Teil der Internen Konsultation und der Anhörung. Sie wurden intensiv diskutiert, im Falle des RLP zur Politischen Bildung ganz überwiegend gutgeheissen und mehrmals gründlich überarbeitet. Nun aber wurden sie kurz vor der definitiven Veröffentlichung in den unverbindlichen Halbschatten verschoben, haben nur noch den Charakter von Vorschlägen und «sollen die verantwortlichen Personen in den Kantonen und Schulen bei der Umsetzung der transversalen Unterrichtsbereiche unterstützen», obwohl sie doch den gesamten demokratischen Prozess durchlaufen haben. Es ist zu vermuten, dass einige Kantone nicht in ihrer Freiheit eingeschränkt werden wollten. Das ist aus meiner Sicht enttäuschend, denn gerade die Handreichungen enthalten Konzepte, die dem ureigenen Ziel der Maturereform – der grösseren Vergleichbarkeit der Schweizer Maturitätslehrgänge – entsprechen. Dazu zählt zum einen, dass der Unterricht in Politischer Bildung von an der Schule angestellten Lehrpersonen erteilt, also nicht an externe Anbieter ausgelagert wird. Zudem sind für den Politikunterricht Grundkenntnisse der Politikdidaktik erforderlich, die beispielsweise über Weiterbildungen erworben werden können.

Desweiteren hat die Lehrplan-Arbeitsgruppe «Politische Bildung» ein Vier-Stufen-Modell erarbeitet, welches vorsieht, dass

- die Grundlagen der Politischen Bildung im Fach Geschichte vermittelt werden (falls die politikdidaktischen und politikwissenschaftlichen Voraussetzungen gegeben sind, können auch andere Fächer diese Aufgabe übernehmen),
- auch andere Fächer Themen der Politischen Bildung unterrichten sollen (dies entspricht den diversen Fachrahmenlehrplänen, in denen PB-Inhalte ausgewiesen sind),
- interdisziplinäre Unterrichtsgefässe und ausserunterrichtliche Veranstaltungen zu politischen Themen stattfinden und
- die Schulkultur als solche ihren Beitrag zur Politischen Bildung leistet, etwa durch Partizipations- und Aushandlungsmodelle.

Dieses Vier-Stufen-Modell ist in den unverbindlichen «Handreichungen» zwar enthalten, im eigentlichen Rahmenlehrplan wurden sie allerdings – abgesehen von der Vermittlung der Grundlagen im Fach Geschichte – eingeschmolzen auf folgenden Satz: «Diese Kompetenzen werden im Fachunterricht, in interdisziplinären Unterrichtsgefässen, aber auch in der Schulkultur gefördert.» Es ist offensichtlich, dass diese sehr vage Formulierung wenig zu einer Vergleichbarkeit der PB-Angebote beitragen wird.

2. Zentrale Kompetenzen der Politischen Bildung fehlen

Die acht im Rahmenlehrplan «Politische Bildung» aufgelisteten Kompetenzen sind wenig überzeugend. Der zweite Anstrich lautet etwa: «Sie [die Schülerinnen und Schüler] können politisch geprägte Situationen analysieren, beurteilen und angemessene Schlussfolgerungen für eigenes Handeln ziehen», der vierte hingegen besagt: «Sie können politische Fragen und Problemstellungen kritisch analysieren und beurteilen.» Es ist nicht erkennbar, warum dies zwei unterschiedliche Kompetenzen sein sollen. Für andere in der Liste genannte angebliche «Kompetenzen» gilt dies sinngemäss.

Die Arbeitsgruppe hatte sich nach Sichtung der Rückmeldungen in der Internen Konsultation und der Anhörung auf drei Hauptkompetenzen der Politischen Bildung geeinigt: die Analysefähigkeit, die Urteilsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit, ergänzt um das zentrale übergreifende Ziel der Politischen Bildung: die Wertschätzung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten (Wertebildung). In der Schlussfassung sind die drei Hauptkompetenzen nicht mehr vorhanden, statt dessen wurden erweiterte Ausführungen über die Inhalte und Ziele der Politischen Bildung zu «Kompetenzen» gemacht, was unbefriedigend ist.

Schlussfolgerungen

Wenn sich nun Lehrpersonen, Gremien, Verbände und Behörden mit der Frage befassen, wie der neue Rahmenlehrplan der Politischen Bildung kantonal umgesetzt werden soll, ist die Ausgangslage leider uneinheitlich.

Zum einen kann das zugrundeliegende Politikverständnis (Policy, Polity, Politics; kommunale, kantonale, nationale und internationale Ebene) leicht aus dem Rahmenlehrplan abgerufen werden, und die Eckpfeiler des Beutelsbacher Konsenses (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Schüler/innenorientierung) sind verbindlich vorgegeben.

Zum anderen aber vermittelt der Rahmenlehrplan für die Frage, wer in welchen Gefässen Politische Bildung unterrichtet und welches die zentralen Kompetenzen sind, den Eindruck von grosser Offenheit – wenn nicht gar von Beliebigkeit. Ein Effekt, den so niemand gewollt haben kann und der eigentlich im grossen Widerspruch zum Anliegen der Reform steht.

Die Initiatoren der Maturreform hatten einst als eines ihrer zentralen Ziele formuliert, die Politische Bildung in der Schweiz zu stärken. Damit dies mit dem neuen Rahmenlehrplan gelingt, empfehle ich allen, die sich an der Umsetzung beteiligen, die «Handreichungen» nicht nur als Vorschläge zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie mit Leben zu füllen.

Martin Pryde unterrichtet Geschichte an der Kantonsschule Schaffhausen und ist Präsident des Vereins Schweizerischer Geschichtslehrpersonen VSGS.

Acht Argumente für ein starkes Grundlagenfach Geschichte

Vom Vorstand des Vereins Zürcher Geschichtslehrpersonen VZG

Geschichte muss ein starkes, gut dotiertes und durchgehend unterrichtetes Grundlagenfach sein. Dies ist umso wichtiger, als das Fach Geschichte die Hauptverantwortung für die Vermittlung der Grundlagen der Politischen Bildung trägt.

Die Entscheidungen im Zusammenhang mit WEGM stellen für ein starkes Grundlagenfach Geschichte aus den folgenden Gründen eine Herausforderung dar: Das Maturanerkenntnisreglement (MAR) 2023 führt zwei neue Grundlagenfächer ein und fordert neu die Berücksichtigung transversaler Unterrichtsbereiche. Im GSW-Fächerbereich, der nach MAR mindestens 12 % der Unterrichtszeit umfassen soll, müssen in Zukunft im Kanton Zürich drei Fächer und die Grundlagen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Politische Bildung (PB) unterrichtet werden. Allerdings beanspruchen die Fächer im GSW-Bereich im Kanton Zürich schon jetzt mehr als 12 % der Unterrichtszeit. Zudem hat sich der Zürcher Bildungsrat mit Beschluss vom 13. Mai 2024 für eine Stärkung des Wahlbereichs ausgesprochen. Eine Reduktion der Lektionen im Grundlagenbereich hätte massive Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler – im Fach Geschichte selbst, in den meisten anderen Fächern und für die Erreichbarkeit der gymnasialen Bildungsziele sowie für die im Rahmenlehrplan (RLP) geforderte Entwicklung der Staatsbürgerlichkeit in der Demokratie.

Die folgenden Argumente erklären, weshalb wir ein starkes, gut dotiertes Grundlagenfach Geschichte fordern.

Vorstand VZG (Verein Zürcher Geschichtslehrpersonen)
Justine Burkhalter, Kantonsschule Zürcher Oberland
Sabine Lippuner, Kantonsschule Stadelhofen
Michèle Mühlebach, Kantonsschule Uetikon am See
Valentin Schönherr, Kantonsschule MNG Rämibühl
Myriam Spörri, Kantonsschule Zürich Nord
Thomas Tschalèr, Kantonsschule RG Rämibühl

Acht Argumente für ein starkes Grundlagenfach Geschichte im Überblick

Das Fach Geschichte ...

- bereitet die Jugendlichen auf die Teilhabe an Gesellschaft und Politik vor
- leistet einen zentralen Beitrag zur Erlangung der vertieften Gesellschaftsreife
- trägt in besonderem Masse zur allgemeinen Studierfähigkeit bei
- fördert mit der Quellenkritik eine der wichtigsten Kompetenzen unserer Zeit
- stellt methodisch und inhaltlich die Leitdisziplin im GSW-Bereich dar
- baut Orientierungswissen auf
- ist in besonderem Masse für interdisziplinäres Lernen geeignet
- kann seine Kernaufgaben nicht in den Wahlbereich verschieben

Die Argumente im Einzelnen

1. Das Fach Geschichte bereitet die Jugendlichen auf die Teilhabe an Gesellschaft und Politik vor.

Gemäss neuem Rahmenlehrplan legt das Fach Geschichte das Fundament für die Politische Bildung (PB). Jede Ingenieurin, jeder Arzt, jede Unternehmerin benötigt ein grundlegendes Verständnis des politischen Handlungsrahmens und der Entscheidungsprozesse in der schweizerischen Demokratie – nicht nur, um sich eine politische Meinung zu bilden, sondern auch, um ganz grundlegend als Staatsbürgerin oder Bewohner des Landes handlungsfähig zu sein. Angesichts der medialen Situation, in der wir uns befinden, ist dies notwendiger denn je: Immer mehr Jugendliche nutzen zwar soziale Medien intensiv, bringen aber wenig grundlegende politische Kenntnisse mit. Auch erhalten nicht alle Jugendlichen über

das Elternhaus den gleichen Zugang zur Politik. Eine solide Dotation der PB im Fach Geschichte trägt deshalb zur Chancengerechtigkeit bei, ebenso zum Erhalt und zur Förderung der Demokratie, dem erklärten Ziel Politischer Bildung laut RLP. Um zuerst die Grundlagen dieses transversalen Bereichs legen zu können und die Jugendlichen bis ins Stimmrechtsalter zu begleiten, muss das Fach Geschichte über ausreichend Unterrichtszeit verfügen und durchgängig bis zur Matura unterrichtet werden.

2. Das Fach Geschichte leistet einen zentralen Beitrag zur Erlangung der vertieften Gesellschaftsreife. Damit sich die Jugendlichen «in ihrer natürlichen, technischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht[finden], in Bezug auf die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft und auf schweizerischer und internationaler Ebene» (Art. 6 MAR), müssen sie über grundlegende historische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, ohne die sich elementare Ereignisse, Entwicklungen und Zusammenhänge in unserer hochkomplexen Welt nicht verstehen lassen. Jugendliche werden sich vor allem dann als handlungsfähig erleben und damit die vertiefte Gesellschaftsreife erreichen, wenn sie erkennen, dass ihre politische Umgebung von vorangegangenen Generationen gestaltet worden ist und nun von ihnen mitgestaltet werden kann. Häppchenwissen reicht nicht aus, um historische Wege und Irrwege zu reflektieren und damit zu differenzierten Positionen und Werthaltungen zu gelangen.

3. Das Fach Geschichte trägt in besonderem Masse zur allgemeinen Studierfähigkeit bei. Die Förderung überfachlicher Kompetenzen gehört seit jeher zum Kern des Geschichtsunterrichts. Hier erlernen Schülerinnen und Schüler systematisch multiperspektivisches, vernetztes und kritisches Denken, sie bauen basale Lese- und Schreibkompetenzen auf und setzen sich mit den Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns auseinander. Das MAR/MAV verlangt eine Stärkung wissenschaftspropädeutischen Arbeitens – das Fach Geschichte wird diesem Anspruch bereits jetzt in hohem Masse gerecht. Die zeitlichen Ressourcen, die für den Geschichtsunterricht im Grundlagenfach derzeit zur Verfügung stehen, müssen aber erhalten bleiben, damit er seinen Auftrag weiterhin erfüllen kann.

4. Das Fach Geschichte fördert mit der Quellenkritik eine der wichtigsten Kompetenzen unserer Zeit. Quellen sind das Fundament aller Beschäftigung mit Geschichte. Die Einübung in den kritischen Umgang mit ihnen ist Kernbestandteil des Geschichtsunterrichts. Durch die Digitalisierung und das Aufkommen generativer KI wird es zunehmend schwieriger, gefälschte Quellen zu erkennen, sich Filterblasen zu entziehen, Fakten und Meinungen auseinanderzuhalten und resilient gegen Manipulationen zu werden – in dieser Hinsicht leistet das Fach Geschichte auch einen wesentlichen Beitrag zum transversalen Bereich Digitalität. Medienkompetenzen sind für den Erhalt demokratischer Systeme unabdingbar. Die Vermittlung derselben erwarten Gesellschaft und Politik vom Geschichtsunterricht. Es wäre nicht nachvollziehbar, wenn die dafür notwendigen zeitlichen Ressourcen zusammengestrichen würden.

5. Das Fach Geschichte stellt methodisch und inhaltlich die Leitdisziplin im GSW-Bereich dar. Geschichte untersucht Menschen und Gesellschaften in Raum und Zeit. Sie bezieht alle Aspekte menschlichen Lebens ein. In Geschichte werden folglich Inhalte, die auch andere Fächer im GSW-Bereich behandeln, aus geisteswissenschaftlicher Perspektive kohärent zusammengeführt und reflektiert. Das Fach Geschichte historisiert geografische, wirtschaftliche und rechtliche Phänomene und betrachtet und diskutiert sie als Ausdruck sich verändernder kultureller Bedeutungszusammenhänge, Sinnstiftungen und Deutungshorizonte von Menschen und Gesellschaften. Das Fach stellt damit einen genuin geisteswissenschaftlichen Zugang zur Welt ins Zentrum. Gegenüber den anderen Fächern des geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereichs kommt dem Fach Geschichte deshalb eine besondere Funktion zu, vergleichbar mit der Erstsprache im Bereich Sprachen oder der Mathematik im MINT-Bereich. Das Fach Geschichte hat deshalb seit jeher und aus guten Gründen mehr Lektionen zur Verfügung als die anderen GSW-Fächer. Es wäre sachlich nicht zu rechtfertigen, die Dotierung für alle GSW-Fächer auf das gleiche Niveau zu reduzieren.

6. Das Fach Geschichte baut Orientierungswissen auf. Wenn Kriege oder gesellschaftliche Konflikte die Welt erschüttern, bietet das Fach Geschichte Orientierung, Erklärung und Interpretation und richtet sich nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus. Dabei muss bedacht werden, dass es in

einer diversen Gesellschaft und globalisierten Welt verschiedenste Blickwinkel auf die Vergangenheit braucht, um diesem Orientierungs- und Erklärungsbedürfnis nachzukommen und die Schülerschaft abzuholen. Die kontinuierliche und professionelle Begleitung von Jugendlichen bei ihrem historisch-politischen Wissensaufbau und ihrer Urteilsbildung ist ein zentrales Anliegen des Geschichtsunterrichts und benötigt dementsprechende Unterrichtszeit. Zudem setzen die meisten am Gymnasium unterrichteten Fächer, insbesondere die Sprachen, die GSW- und die musischen Fächer bei den Schülerinnen und Schülern historische Grundkenntnisse und Methoden des historischen Wissenserwerbs voraus. Sie beziehen diese in den Aufbau ihres jeweiligen fachspezifischen Wissens- und Methodenbestands ein. Eine Schwächung des Fachs Geschichte würde sich daher direkt darauf auswirken, wie gut die Lehrplanvorgaben anderer Fächer erfüllt werden können.

7. Das Fach Geschichte ist in besonderem Masse für interdisziplinäres Lernen geeignet. Die schier unüberschaubare Fülle der Aspekte und Erscheinungen menschlichen Lebens, sein Potenzial, Verbindungen zwischen historischen Fragestellungen und Themen anderer Fächer herzustellen – Geschichte ist per se ein interdisziplinäres Fach, das aus diesem Grund seine Unterrichtsinhalte, ja sogar einzelne Methoden mühelos auf die fächerübergreifende Zusammenarbeit ausrichten kann. Für die Stärkung interdisziplinären und transversalen Lernens (v.a. PB, aber auch BNE) und Arbeitens am Gymnasium – wie im neuen MAR und auch im WegZH-Prozess gefordert – ist es daher wichtig, dass das Fach Geschichte durchgehend in allen Klassenstufen unterrichtet wird.

8. Das Fach Geschichte kann seine Kernaufgaben nicht in den Wahlbereich verschieben. So wünschenswert es auch ist, dass Schülerinnen und Schüler ihren historischen und politischen Interessen in einem entsprechenden Schwerpunkt- oder Ergänzungsfach nachgehen: Dort wird vor allem Vertiefung stattfinden. Im Grundlagenbereich hingegen drohen Rufe nach noch mehr Stoffreduktion und exemplarischem Lernen grossen Schaden anzurichten. Zeitgemässer Geschichtsunterricht wählt immer schon aus, wirft alte Bestände über Bord und richtet seine Themen auf gesellschaftliche und politische Bedürfnisse der Gegenwart aus. Zugleich müssen im Geschichtsunterricht systematisch die fachspezifische Methodik erarbeitet und fundamentale Wissensbestände erworben werden, damit gesellschaftliche Entwicklungen über längere Zeiträume hinweg sinnvoll erfasst und verstanden werden können. Dem exemplarischen Lernen sind in dieser Hinsicht also auch Grenzen gesetzt. Dies trifft angesichts einer diversen Schülerschaft umso mehr zu. Sollte dem Grundlagenfach Geschichte weniger Zeit zur Verfügung stehen, könnte es diese Anforderungen nicht mehr im notwendigen Masse erfüllen und damit eine zentrale Integrationsleistung nicht mehr erbringen.

Huit arguments pour que l'histoire reste une forte discipline fondamentale

Le Comité de l'Association zurichoise des professeurs d'histoire VZG

L'histoire doit être une discipline fondamentale forte, bien dotée et enseignée de manière continue durant toute l'éducation gymnasiale en Suisse. Cela est d'autant plus important que l'histoire porte la responsabilité principale pour l'enseignement des bases de l'éducation à la citoyenneté.

Les décisions prises dans le cadre de l'évolution de la maturité Gymnasiale en Suisse représentent un défi pour la matière de l'histoire en tant que discipline fondamentale. Ceci pour les raisons suivantes : Selon le règlement de reconnaissance de la maturité (RRM/ORM) 2023, deux nouvelles disciplines fondamentales sont introduites et la prise en compte de domaines d'enseignement transversaux est désormais exigée. Dans le canton de Zurich, le domaine des sciences humaines et sociales – qui doit représenter au moins 12 % du temps de l'enseignement gymnasial selon l'ORM –, contient désormais donc trois disciplines et en plus l'enseignement des bases de l'éducation au développement durable (EDD) et de l'éducation à la citoyenneté (EC). Toutefois, les matières de ce domaine occupent déjà aujourd'hui plus de 12 % du temps d'enseignement dans le canton de Zurich. En outre, le Conseil zurichois de l'éducation s'est prononcé le 13 mai 2024 en faveur d'un renforcement du domaine optionnel. Une conséquence pourrait donc être la réduction des leçons dans le domaine fondamental, ce qui aurait des conséquences massives : pour la matière de l'histoire, mais aussi pour la plupart des autres matières du domaine et de suite pour l'objectif de la formation gymnasiale en tant que telle. Le développement de la citoyenneté – élément essentiel dans la démocratie directe en Suisse et en plus exigé par le plan d'études cadre (PEC) serait ainsi mis en question.

Les arguments suivants expliquent pourquoi nous demandons une discipline fondamentale forte et bien dotée en histoire.

Comité VZG (Association zurichoise des professeurs d'histoire)

Justine Burkhalter, Kantonsschule Zürcher Oberland

Sabine Lippuner, Kantonsschule Stadelhofen

Michèle Mühlebach, Kantonsschule Uetikon am See

Valentin Schönherr, Kantonsschule MNG Rämibühl

Myriam Spörri, Kantonsschule Zürich Nord

Thomas Tschalèr, Kantonsschule RG Rämibühl

Aperçu de huit arguments en faveur d'une discipline fondamentale forte, l'histoire

La matière Histoire ...

- prépare les jeunes à participer à la société et à la politique
- apporte une contribution centrale à l'acquisition d'une maturité sociale approfondie
- contribue de manière significative à l'aptitude générale aux études
- encourage la critique des sources, l'une des compétences les plus importantes de notre époque
- représente la discipline phare dans le domaine des sciences humaines et sociales au niveau de la méthode et du contenu
- construit des connaissances d'orientation
- est particulièrement adapté à l'apprentissage interdisciplinaire
- ne peut pas déplacer ses tâches principales vers le domaine optionnel

Les arguments en détail

1. L'histoire prépare les jeunes à participer à la société et à la politique. Selon le nouveau plan d'études cadre, l'enseignement de l'histoire pose les bases de l'éducation à la citoyenneté (EC). Chaque ingénieur, chaque médecin, chaque entrepreneur a besoin d'une compréhension fondamentale du cadre d'action politique et des processus de décision dans la démocratie suisse – non seulement pour se forger une opinion politique, mais aussi pour être fondamentalement capable d'agir en tant que citoyen ou habitant du pays. Au vu de la situation médiatique de nos jours, cela est plus important que jamais : de plus en plus de jeunes utilisent certes les médias sociaux de manière intensive, mais n'ont que peu de connaissances politiques de base. De plus, tous les jeunes n'ont pas le même accès à la politique par le biais de leurs parents. Une dotation solide de la EC en histoire contribue donc à l'égalité des chances, ainsi qu'au renforcement de la démocratie, l'objectif déclaré de l'éducation politique selon le PEC. Pour pouvoir poser les bases de ce domaine transversal et accompagner les jeunes jusqu'à l'âge du droit de vote, l'histoire doit disposer d'un temps d'enseignement suffisant et être enseignée de manière continue jusqu'à la maturité.

2. L'histoire apporte une contribution centrale à l'acquisition d'une maturité sociale approfondie. Pour que les jeunes soient « aptes à se situer dans le monde naturel, technique, économique, social et culturel dans lequel ils vivent, dans ses dimensions suisses et internationales, actuelles, historiques et futures. » (art. 6 RRM/ORM), ils doivent disposer de connaissances et de capacités historiques fondamentales. Sans celles-ci il est impossible de comprendre les événements, les développements et les relations élémentaires dans notre monde hautement complexe. Les jeunes se sentiront surtout capables d'agir et d'atteindre ainsi une maturité sociale approfondie s'ils reconnaissent que leur environnement politique a été façonné par les générations précédentes et qu'ils peuvent désormais participer à sa construction. Des connaissances superficielles ne suffisent pas pour réfléchir aux voies et aux erreurs historiques et pour parvenir ainsi à des positions différenciées.

3. L'histoire contribue de manière significative à l'aptitude générale aux études. La promotion des compétences transversales a toujours été au cœur de l'enseignement de l'histoire. Les élèves y apprennent systématiquement à penser de manière critique, de différents points de vue ainsi qu'en réseau. Ils développent des compétences de base en lisant et en écrivant et sont plus conscients des capacités et des limites de l'acquisition de connaissances scientifiques. Le RRM/ORM exige un renforcement du travail scientifique propédeutique – l'histoire répond déjà aujourd'hui largement à cette exigence. Les ressources actuelles au niveau du temps d'enseignement de l'histoire en tant que discipline fondamentale doivent toutefois être maintenues afin qu'elle puisse continuer à remplir sa mission.

4. L'histoire encourage la critique des sources, l'une des compétences les plus importantes de notre époque. Les sources sont le fondement de toute étude historique. L'apprentissage de l'utilisation critique de celles-ci est un élément essentiel de l'enseignement de l'histoire. Avec la numérisation et l'émergence de l'IA générative, il devient de plus en plus difficile de reconnaître les sources falsifiées, d'échapper aux bulles de filtrage, de distinguer les faits des opinions et de devenir résilient face aux manipulations. A cet égard, l'histoire apporte également une contribution essentielle au domaine d'enseignement transversal du numérique. Les compétences médiatiques sont indispensables au maintien des systèmes démocratiques. La société et la politique attendent de l'enseignement de l'histoire qu'il les transmette. Une réduction des leçons serait donc incompréhensible.

5. L'histoire représente la discipline phare dans le domaine des sciences humaines et sociales au niveau de la méthode et du contenu. L'histoire étudie les hommes et les sociétés dans l'espace et le temps. Elle intègre tous les aspects de la vie humaine. Par conséquent, l'histoire réunit et réfléchit de manière cohérente, dans une perspective de sciences humaines, à des contenus qui sont également traités par d'autres disciplines dans le domaine des sciences sociales et humaines. L'histoire historicise les phénomènes géographiques, économiques et juridiques, les considère et les discute en tant qu'expression de l'évolution des contextes culturels, de la création de sens et des horizons d'interprétation des hommes et des sociétés. La matière met ainsi l'accent sur une approche du monde qui relève

véritablement des sciences humaines. Par rapport aux autres matières du domaine des sciences humaines et sociales, l'histoire a donc une fonction particulière, comparable à celle de la première langue dans le domaine des langues ou des mathématiques dans le domaine des mathématiques, de l'informatique et des sciences expérimentales. C'est pourquoi l'histoire dispose depuis toujours, et pour de bonnes raisons, de plus de leçons que les autres disciplines des sciences humaines et sociales. Il ne serait pas objectivement justifié de réduire la dotation au même niveau pour toutes les disciplines dans les sciences humaines et sociales.

6. L'histoire construit des connaissances d'orientation. Lorsque des guerres ou des conflits sociaux secouent le monde, l'histoire offre des repères, des explications et des interprétations et s'adapte aux besoins des élèves. Il faut garder à l'esprit que, dans une société diversifiée et un monde globalisé, les points de vue les plus divers sur le passé sont nécessaires pour répondre à ce besoin d'orientation et d'explication. L'accompagnement continu et professionnel des jeunes dans l'acquisition de connaissances historiques et politiques et dans la formation de leur jugement est une préoccupation centrale de l'enseignement de l'histoire et nécessite donc un temps d'enseignement correspondant. En outre, la plupart des disciplines enseignées au gymnase, notamment les langues, les sciences humaines et sociales et les matières artistiques, présupposent chez les élèves des connaissances historiques de base et des méthodes d'acquisition de connaissances historiques. Ils les intègrent dans la constitution de leurs connaissances et de méthodes spécifiques à chaque discipline. Un affaiblissement de l'histoire aurait donc un impact direct sur la capacité à répondre aux exigences du programme d'études des autres matières.

7. L'histoire est particulièrement adapté à l'apprentissage interdisciplinaire. La richesse des aspects et des phénomènes de la vie humaine, son potentiel à établir des liens entre les questions historiques et les thèmes des autres matières – l'histoire est en soi une matière interdisciplinaire qui, pour cette raison, peut facilement orienter ses contenus d'enseignement, voire même certaines méthodes, vers une collaboration transdisciplinaire. Pour renforcer l'apprentissage et le travail interdisciplinaires et transversaux (surtout EC, mais aussi EDD) au gymnase – comme le préconise le nouveau RRM et aussi le processus WegZH – il est donc important que l'histoire soit enseignée de manière continue dans tous les niveaux du lycée.

8. L'histoire ne peut pas déplacer ses tâches principales vers le domaine optionnel. Même s'il est souhaitable que les élèves poursuivent leurs intérêts historiques et politiques dans une matière principale ou complémentaire correspondante : C'est là qu'aura lieu avant tout l'approfondissement. Dans le domaine fondamental, en revanche, les appels à une réduction encore plus importante de la matière et à un apprentissage plus exemplaire risquent de causer de gros dégâts. Un enseignement moderne de l'histoire fait toujours des choix, il lâche les vieux fonds et s'oriente selon les besoins sociaux et politiques du présent. Parallèlement, l'enseignement de l'histoire doit permettre d'élaborer systématiquement la méthodologie spécifique à la discipline et d'acquérir des connaissances fondamentales afin de pouvoir appréhender et comprendre de manière pertinente les évolutions sociales sur de longues périodes. L'enseignement exemplaire a donc ses limites. C'est d'autant plus vrai si l'on considère la diversité des élèves. Si la matière fondamentale de l'histoire devait disposer de moins de temps, elle ne pourrait plus répondre à ces exigences comme elle le devrait et ne pourrait surtout plus fournir une prestation d'intégration très appréciée par la société.

Verschachtelte Geschichten

Immigrationsschicksale in Basel aus den letzten hundert Jahren

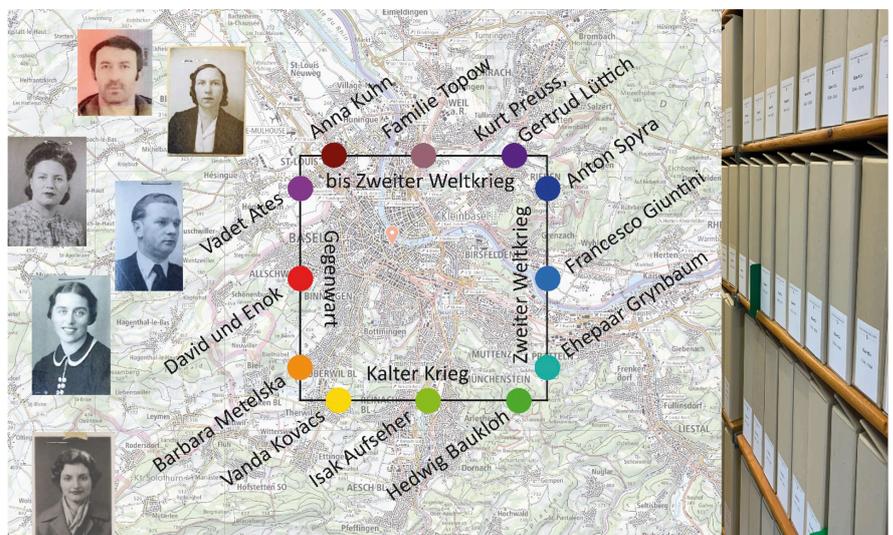
Antonia Schmidlin, Hans Utz

Immigration ist ein aktuelles Thema und seit gut hundert Jahren für die Schweiz ein historisches – um 1900 wurde unser Land von einem Auswanderungs- zu einem Einwanderungsland. Heute ist Immigration Teil des Schulalltags und steht im Zentrum politischer Kontroversen. Um diese verstehen und interpretieren zu können, braucht es historische Kenntnisse. Welche wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Faktoren führen zu Migration, wo liegen die räumlichen und zeitlichen Schwerpunkte? Und welche Folgen hat die Migration für die betroffenen Personen und die Aufnahmegesellschaft? Solche Fragen kann das Schulfach Geschichte beantworten.

Ein zentrales Anliegen der Geschichtsforschung ist es, «zu den Quellen» zu gelangen und diese auszuwerten. Die Geschichtsdidaktik hat sich in den letzten Jahren vermehrt mit der Frage beschäftigt, wie Kinder und Jugendliche an die anspruchsvolle Arbeit mit Originalquellen herangeführt werden können, um ihnen damit historisches Lernen zu ermöglichen. Das am Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der Pädagogischen Hochschule Luzern erarbeitete Lernangebot «Verschachtelte Geschichten – Immigrationsschicksale in Akten» nimmt dieses Anliegen auf. Es verbindet damit ein thematisches und ein methodisches Kernthema des Geschichtsunterrichts: Aus den Archivmaterialien rekonstruieren die Schülerinnen und Schüler ein Immigrationsschicksal und erzählen es der Klasse.

Das Lernangebot versammelt zwölf Lebensgeschichten von Menschen, die im 20. Jahrhundert nach Basel eingewandert sind. Sie fanden hier Arbeit, eine Wohnung, einen Studienplatz, einen Ehepartner oder retteten sich vor Verfolgung. Die einen flüchteten aus wirtschaftlicher Not oder weil sie in ihren Herkunftsländern an Leib und Leben bedroht waren. Die anderen kamen zu einem selbst

gewählten Zeitpunkt nach Basel und starteten hier eine Karriere. Diese Menschen aus aller Welt wurden unterschiedlich empfangen – einigen begegnete man mit Misstrauen, andere fanden offene Türen. Die Akten erzählen von ganz unterschiedlichen Schicksalen: zum Beispiel von einer Deutschen, die einen Schweizer heiratet, um ein Geschäft zu eröffnen; von einem Ehepaar, das den Holocaust überlebt hat und sich nach langer Trennung in der Schweiz erstmals wieder begegnet; von einer ungarischen Tischtennisspielerin; von einem Familienvater aus Sri Lanka oder von einem kurdischen Oppositionellen. Wie gingen die Basler Behörden mit diesen Menschen um? Wem erteilten sie die Niederlassungsbewilligung rasch, wem nur nach langem Zögern? Die behördlichen Entscheide sind manchmal schwerer, manchmal einfacher nachzuvollziehen. Welche Spielräume hatten die Beamten? Darüber nachzudenken und sich zu fragen, wie man selbst entschieden hätte, ist ebenfalls Teil der Beschäftigung mit dem Thema. Oftmals handelte es sich um schwierige Entscheidungen. Die zwölf Falldossiers basieren auf Akten aus dem Staatsarchiv Basel-Stadt. Je ein Viertel der Lebensgeschichten stammt aus der Zeit vor den nationalsozialistischen Verfolgungen, während dieser Verfolgungen, während des Kalten



Die 12 Lebensgeschichten umfassen den Zeitraum der letzten 100 Jahre.

möglich, die PDF-Dokumente in eine Lernplattform wie beispielsweise OneNote zu integrieren und damit in einem virtuellen Klassenzimmer die Umsetzungen der Schülerinnen und Schüler in einem geschützten, von der Lehrperson begleiteten Rahmen zu behandeln. Die Lernunterlagen können aber auch ausgedruckt und analog verwendet werden.

Am Ende der Falldossiers ist jeweils der Auftrag integriert, das Schicksal des betreffenden Menschen als Erzählung zu formulieren. Diese Erzählungen können vorgetragen, ausgetauscht und verglichen werden. Der Lehrperson steht es frei zu entscheiden, in welcher Form (mündlich, durch Texte, durch Visualisierungen) und in welcher Sozialform (Präsentation, Ausstellung, digitale Börse) dies geschieht.

Die Materialien sind seit Februar 2024 online und können über diesen QR-Code kostenlos heruntergeladen werden.



Antonia Schmidlin unterrichtet am Gymnasium Liestal und ist Autorin von Publikationen u.a. zur Geschichte der Schweiz im Zweiten Weltkrieg und zur Geschichte Basels.

Hans Utz ist pensionierter Gymnasiallehrer. An der PH Luzern ist er bei der Entwicklung von Bildungsmedien und in der praktischen Ausbildung von Lehrpersonen tätig.

Übersicht über die «verschachtelten Geschichten»

Anna Kuhn: Eine als Dienstmagd angestellte Deutsche arbeitete sich beruflich hoch und integrierte sich in die Gesellschaft.

Familie Topow: Eine jüdische osteuropäische Familie integrierte sich über Jahrzehnte in Basel – ausser die Tochter Rosa.

Kurt Preuss und **Gertrud Lüttich:** Ein wegen der nationalsozialistischen Rassengesetzgebung geflohenes Liebespaar konnte von der Schweiz aus nicht weiterreisen; der jüdische Mann wurde schliesslich den Verfolgern ausgeliefert.

Anton Spyra: Ein deutscher Immigrant sicherte sich sowohl gegenüber der NSDAP als auch gegenüber der Basler Fremdenpolizei ab und entging nach dem Zweiten Weltkrieg einer Ausweisung.

Francesco Giuntini: Ein italienischer Hochseekapitän landete 1943 mit seiner Jacht im Basler Hafen und konnte sich hier bis zu seinem Tod 1947 festsetzen.

Abraham und **Malka Grynbaum:** Ein Ehepaar – beides Holocaustopfer – setzte seinen Aufenthalt in der Schweiz nach 1945 gegen zähen behördlichen Widerstand nur mithilfe von Bekannten durch.

Hedwig Baukloh: Eine deutsche Sekretärin verschaffte sich eine Schlüsselstelle in der Schweizer Schifffahrtsgesellschaft «Neptun AG» und wurde nach Kriegsende entlassen und angefeindet.

Isak Aufseher-Baumeler: Ein sowohl von den Faschisten als auch von der Sowjetunion verfolgter anarchistisch-pazifistischer Freidenker überlebte den Zweiten Weltkrieg in der Schweiz und fand schliesslich mit Mühe eine Arbeitsstelle.

Vanda Kovács: Eine junge, 1956 aus Ungarn geflohene Frau wurde wohlwollend aufgenommen und lebte sich schrittweise in Basel ein.

Barbara Metelska: Eine Betreuerin aus Polen fand 2012 in der Schweiz ein Einkommen, wurde ausgebeutet und wehrte sich dagegen.

David und **Enok:** Ein politisch verfolgter Sri Lanker arbeitete hart, um den Nachzug von Frau und Sohn zu ermöglichen, was letztlich gelang. Aber der Junge war ihm fremd geworden.

Vedat Ates: Ein kurdischer politischer Aktivist floh nach Verhaftung und Folterung aus der Türkei in die Schweiz und machte den Prozess vom Asylgesuch bis zum Entscheid durch.

Die Geschichte des Gaston Dreher

Ein digitales Lernangebot des Staatsarchivs Basel

Antonia Schmidlin

Gaston Dreher (1907–1944) wurde im elsässischen Mülhausen geboren. Die Familie zog 1912 nach Basel, wo Gaston aufwuchs und während des Ersten Weltkriegs und in den schwierigen Nachkriegsjahren die Schulen besuchte. Nach dem Tod des Vaters geriet das Leben des Jugendlichen aus den Fugen: Er verlor den Halt, wurde straffällig und in der Folge von der Vormundschaft betreut. Verschiedene Heimaufenthalte, psychiatrische Abklärungen, wiederholte Klinikaufenthalte und Haft prägten fortan sein Leben. 1931 wurde er des Landes verwiesen, weshalb er nach Frankreich zurückkehren musste. Dort konnte Gaston Dreher in den Jahren der Weltwirtschaftskrise nicht Fuss fassen. Immer wieder kehrte er trotz Einreiseverbot aus dem Elsass nach Basel zurück, wo er weitere Delikte beging und dafür mehrfach im Gefängnis einsass. Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs nahm Gaston Dreher ein dramatisches Ende. Als Jude war er im besetzten Frankreich in Lebensgefahr. Im November 1943 flüchtete er an die Schweizer Grenze, wo ihm bei Genf der Grenzübertritt gelang. Unentdeckt reiste er mit dem Zug nach Basel, dort stellte er einen Antrag auf Asyl. Seine kleinkriminelle Vergangenheit wurde ihm nun zum Verhängnis. Weder die Basler noch die Berner Behörden waren gewillt, dem Gefährdeten Schutz zu bieten. Gaston Dreher wurde nach Genf verbracht und an die Grenze gestellt. Kurz darauf wurde er in Frankreich festgenommen, über Drancy nach Auschwitz deportiert und am 21. April 1944 im Alter

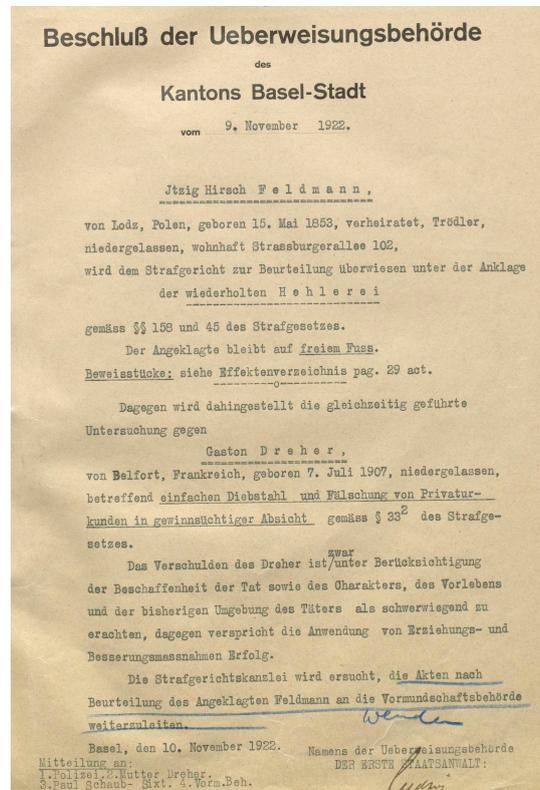
von 36 Jahren in der Gaskammer ermordet. Seit 2021 erinnert ein Stolperstein in Basel an sein Schicksal.

Das komplexe und interessante Fallbeispiel von Gaston Dreher ermöglicht es, mit verschiedenen Quellen (Straf-, Vormundschafts- und Jugendheimakten) zu arbeiten, die das Leben Gaston Dreher aus ganz unterschiedlicher Perspektive beleuchten. Da diese Archivalien teils handgeschrieben sind, kann auch an das Lesen alter, heute nicht mehr geläufiger Schriften herangeführt werden.

Das **archivpädagogische Angebot** umfasst drei Workshops für Schulklassen, die im Staatsarchiv Basel oder im Unterricht durchgeführt werden können. Die Workshops bauen chronologisch aufeinander auf und behandeln jeweils einen thematischen Schwerpunkt aus dem Leben von Gaston Dreher. Workshop 1 widmet sich den Jugendjahren und seinen Diebstählen. Workshop 2 hilft erforschen, was Gerichtsakten über den jungen Mann verraten. Workshop 3 beschäftigt sich mit Jugendfürsorge und Heimerziehung in den 1920er Jahren.

Alle Materialien liegen in digitaler Form als pdf vor. Ein Workshop benötigt etwa 4 Unterrichtslektionen, er kann aber auch gekürzt werden. Ergänzend kann eine Archivführung im Staatsarchiv Basel durchgeführt werden.

Link zum Lernangebot:



Faksimile eines Dokuments aus dem Staatsarchiv Basel zu einem Gerichtsfall im Jahr 1932 (StABS: Gerichtsarchiv JJ 1 1932-89).

Das Dreiländermuseum Lörrach

In Europa einzigartig: ein Museum mit grenzüberschreitenden Ausstellungskonzeptionen

Markus Holenstein

Die Ausstellungen des Dreiländermuseums Lörrach beziehen sich auf den geographischen Raum Oberrhein mit seinen französischen, deutschen und schweizerischen Gebietsanteilen: das Elsass – die Departemente Bas-Rhin und Haut-Rhin –, Teile von Rheinland-Pfalz, von Baden-Württemberg und der Schweiz – die Kantone Basel-Stadt, Basel-Land, Aargau, Jura und Solothurn – sowie auf die Geschichte der drei Gesamtstaaten.

Region Oberrhein

Die 2010 gegründete trinationale Metropolregion Oberrhein koordiniert die vielfältige Zusammenarbeit zwischen den drei Regionen Frankreichs, Deutschlands und der Schweiz in den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Kultur, Verkehr und Tourismus über die Oberrheinkonferenz, welche die Beschlüsse der deutsch-französisch-schweizerischen Regierungskommission vollzieht. Gegliedert ist sie in die Eurodistricts PAMINA (Südpfalz, Mittlerer Oberrhein, Nordelsass), Strasbourg & Ortenau, Freiburg & Centre et Sud Alsace und Trinationaler Eurodistrict Basel.

Diese Zusammenarbeit ist als Konsequenz der Katastrophe des Zweiten Weltkriegs und als Produkt der europäischen Einigung zu sehen. Sie begann mit privaten grenzüberschreitenden Kontakten und Initiativen seit den 1960er Jahren, die nach dem Zweiten Weltkrieg geschlossenen Grenzen zwischen den drei Nationalstaaten zu überwinden. Die 1963 gegründete

Vereinigung Regio Basilensis entwickelte grenzüberschreitende Projekte wie die Regio-S-Bahn und arbeitete mit den analogen Regio-Vereinigungen von Freiburg und Mulhouse zusammen. Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gegründete Anti-AKW-Bewegung zum Beispiel war/ist in der gesamten Region Oberrhein (Whyl, Kaiseraugst und Fessenheim) aktiv. In der Agglomeration der Stadt Basel funktioniert das Tramnetz transnational mittels eines einheitlichen Tickets. Der vom EU-Programm Interreg angestossene Museumspass gilt seit 2023 für 350 Museen der Region Oberrhein. Die Universitäten von Basel, Strassburg, Freiburg und Karlsruhe werden regional koordiniert. Den EuroAirport Basel Mulhouse Freiburg betreiben Frankreich und die Schweiz gemeinsam. Nicht zuletzt ist die Stadt Strassburg als Sitz des Europäischen Parlaments, des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und des Europarates ein Ort, der nach einer jahrhundertlangen konfliktiven Vergangenheit zwischen Frankreich und Deutschland europäische Institutionen einer friedensorientierten Politik beherbergt. Und: Das Dreiländermuseum von Lörrach ist das einzige europäische Museum, das die Geschichte von drei Nationalstaaten einer Region mit einem systematischen transnationalen Ansatz untersucht.

Das Dreiländermuseum

Sein Standort Lörrach liegt in idealer Nähe zu Frankreich und der Schweiz. Seine Sammlung im neuen Museumsdepot Lörrach-Brombach zählt mehr als 55'000 Objekte zur Entwicklung Frankreichs, Deutschlands und der Schweiz am Oberrhein. Diese Materialien bilden die Grundlage für Sonderausstellungen und Recherchen. Zudem besitzt das Museum eine Sammlung zur badischen Kunstgeschichte, eine rekonstruierte Expressionismussammlung des jüdischen KZ-Opfers Walter Cohen, Mineralien und Fossilien sowie eine umfangreiche Sammlung zu Johann Peter Hebel. Dessen in alemannischem Dialekt verfasste Gedichte rezipierte die Bevölkerung in Baden, im Elsass und in der Schweiz. Hebel



wurde nach 1945 zur Symbolfigur eines politischen Neubeginns in der Region Oberrhein mit durchlässigen Grenzen. Nicht von ungefähr hat das Dreiländermuseum seinen Sitz im Lörracher Pädagogium, wo Hebel 1783–1791 wohnte und unterrichtete.

Das Dreiländermuseum zeigt in einer Dauerausstellung Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Regionen Frankreichs, Deutschlands und der Schweiz in den Bereichen Geographie, Geologie, Biologie, Geschichte, Wirtschaft und Kultur auf. Die Objekte sind zahlreich, es empfiehlt sich, Schwerpunkte zu setzen. Gerade für uns Schweizer/innen ist es ein Gewinn, die eigene Geschichte unter einem transnationalen Aspekt zu sehen. Beispielsweise hat der Vertrag von Versailles die Schweiz zu einem Rheinuferstaat gemacht, was einen deutlichen Aufschwung der Schweizer Rheinschiffahrt bewirkte.

Das Lörracher Dreiländermuseum produziert Sonderausstellungen zu Entwicklungen und Ereignissen, die für alle drei Staaten von Bedeutung sind, aber mit je verschiedener Ausprägung. Ein Beispiel war die Ausstellung «Der Ruf nach Freiheit/L'appel à la liberté» (2023/24). Sie ging von der Revolution von 1848 aus, um Bestrebungen zur Verankerung von Freiheitsrechten und Demokratie in Deutschland, Frankreich und der Schweiz zu erläutern. In der Schweiz ist dies mit der Gründung des modernen Bundesstaates 1848 zu einem wichtigen Teil gelungen – doch die Gleichstellung von Frauen und Juden

wurde nicht realisiert. In Deutschland und Frankreich scheiterte die Revolution.

Das Dreiländermuseum präsentiert zudem grenzüberschreitende Ausstellungen in Kooperation mit einem Netzwerk von Museen der Partnerländer mit einem umfassenden Blick auf spezielle Themen: 2018/19 dreissig (!) Ausstellungen zur Zeitenwende 1918/19 in Deutschland, Frankreich und der Schweiz.

In Tandemformaten treffen sich französische und deutsche Schulklassen während eines Tages im Dreiländermuseum und tauschen sich über geschichtliche Fragen, die für beide Staaten relevant sind, aus. – Behinderte Menschen können in speziellen Gefässen mit Objekten aus dem Museumsdepot eigene Ausstellungen im Museum gestalten; sie dürfen sich damit zur Gesellschaft der ästimmten Ausstellungsmacher zählen!

Nicht zu vergessen sind die verschiedenen vom Dreiländermuseum organisierten Exkursionen, Lesungen, Musik- und Theaterveranstaltungen, Filme sowie Veranstaltungen für Kinder. Ein Besuch dieses Museums lohnt sich, ob mit oder ohne Schulklasse, um geschichtliche, geographische oder kulturelle Phänomene der Region Oberrhein in transnationaler Perspektive kennenzulernen!

Markus Holenstein unterrichtete Geschichte und Philosophie am Theresianum Ingenbohl (Brunnen) und ist Vorstandsmitglied des VSGS.

Zur vertieften Lektüre empfohlen sind die Lörracher Hefte – die Rote Schriftenreihe des Dreiländermuseums –, die seit 1996 jährlich erscheinen.

Einige jüngere Titel:

Zeitenwende 1918/19 / Le tournant 1918/19 (2018)

150 Jahre Sozialdemokratie – Ein Beitrag zur Lörracher Stadtgeschichte und deutschen Parteiengeschichte (2018)

Der Rhein – 3 Länder, 38 Ausstellungen / Le Rhin – 3 pays, 38 expositions (2022)

Drei Länder. Eine Region. / Trois pays. Une région. / Three countries. One region. (2023)

Zu erreichen ist das Dreiländermuseum Lörrach mit der S-Bahn-Linie 6 (Basel Bad. Bahnhof – Zell i. Wiesental) bis Haltestelle Lörrach Museum / Burghof oder mit dem Tram Linie 6 bis Riehen Grenze, nach der Grenze Buslinie 6 oder 16 bis Haltestelle Museum.

Zugänge zum Hartmannsweilerkopf

Ein vielfältiger Lernort zum Ersten Weltkrieg im südlichen Elsass

Valentin Schönherr

Während in den ersten Kriegswochen 1914 die deutsche Armee über Belgien und Nordfrankreich weit in französisches Gebiet hinein vorgezogen war, hatte die französische versucht, im südlichen Elsass durch den zum Deutschen Reich gehörenden Sundgau nach Osten vorzustoßen, Mülhausen einzunehmen und an den Rhein zu gelangen. Gleich im August 1914 verschob sich die Front südlich der Vogesen mehrmals hin und her, bis sie zwischen Thann und Sennheim / Cernay westlich von Mülhausen zum Stehen kam.

Im Herbst 1914 gelangten französische Einheiten auf den Hartmannsweilerkopf, eine 950 Meter hohe Kuppe am südlichen Rand der Vogesen. Die Deutschen unternahmen daraufhin ihrerseits Versuche, den Berg zurückzugewinnen. Das ganze Jahr 1915 hindurch wurden die Stellungen auf beiden Seiten massiv ausgebaut und immer wieder starke Angriffe gestartet. Die schwersten Kämpfe fanden am 21. und 22. Dezember 1915 statt, bei denen es den Franzosen zunächst gelang, die Deutschen von der Kuppe zu vertreiben, bevor sie am Folgetag in ihre Ausgangsstellungen zurückgedrängt wurden. 1916 bis 1918 war die Front, die tatsächlich direkt über die höchste Erhebung verlief und deren vorderste Linien an den schmalsten Stellen nur zehn Meter voneinander entfernt lagen, stabil. Erst nach dem Waffenstillstand im November 1918 zogen beide Seiten vom Berg ab.

Schlachtfeld mit eigener Geschichte

Der Hartmannsweilerkopf steht exemplarisch für die absurden Seiten des Stellungskrieges im Ersten Weltkrieg. Hatten sich die französischen Entscheidungsträger zunächst erhofft, vom Gipfel aus die deutschen Verkehrsverbindungen im Rheintal mit ihrer Artillerie wirksam stören zu können, stellte sich schnell heraus, dass den Deutschen in grösserer Entfernung genügend Strassen und Bahnlinien zur Verfügung standen. Die Kontrolle über den Berg hatte also militärische keine Bedeutung. Dennoch verloren Tausende deutsche und französische Soldaten hier ihr Leben. Allein im Jahr 1915 sollen es 7'000

Tote gewesen sein. Früher wurden für den Kriegsschauplatz Hartmannsweilerkopf Gesamtopferzahlen von 30'000 und mehr genannt, dies wurden inzwischen revidiert.

Von der Schweiz aus ist der Hartmannsweilerkopf der nächstgelegene grosse Gedenkort zum Ersten Weltkrieg. Von Basel aus braucht der Car knapp eine Stunde bis hinauf zum Col du Silberloch, von dem aus sich das Areal bequem erschliessen lässt. Aber nicht nur die gute Erreichbarkeit macht diesen Ort zu einem lohnenden Ziel für Exkursionen mit Schulklassen. Die aus drei Bereichen bestehende Gesamtanlage bietet vielseitigen Stoff und Gelegenheit zur Auseinandersetzung: Zum einen mit dem konkreten Geschehen des Ersten Weltkriegs (das teilweise konservierte, an den zentralen Stellen leicht begehbbare **Schlachtfeld**), zum anderen mit dem Erinnern an dieses Geschehen im Wandel der Zeiten (ein seit 1921 als Monument National klassifizierter Soldatenfriedhof mit aufwendig gestalteter **Gedenkanlage**), zum dritten mit den historischen Hintergründen (ein 2017 eingeweihtes **Museum**).

Dazu kommt, dass sich die Geschichten, die der Ort zu erzählen hat, von denen der übrigen Westfront wesentlich unterscheiden. Der grösste Teil der Westfront verleitet zu einer vereinfachten Sichtweise auf den Ersten Weltkrieg, da Deutschland vermeintlich eindeutig der Aggressor, Frankreich der Angegriffene ist. Täter und Opfer scheinen festzustehen, was weder der komplexen Vorgeschichte noch dem widersprüchlichen Verlauf des Ersten Weltkriegs gerecht wird. Die Kämpfe im südlichen Elsass hingegen haben auf deutschem Staatsgebiet stattgefunden, und selbst wenn der französische Angriff nur der Wiedergewinnung des 1871 verlorenen Elsass und nicht den ostrheinischen Gebieten gegolten hat, liegt die Schwarz-Weiss-Malerei hier ferner als etwa in Verdun. So ist es verständlich, dass sich der französische Präsident François Mitterrand und der deutsche Bundeskanzler Helmut Kohl 1984, 70 Jahre nach Kriegsbeginn, in Verdun die Hände reichten.

Zum 100. Jahrestag, am 3. August 2014, trafen sich François Hollande und Joachim Gauck hingegen auf dem Hartmannsweilerkopf.

Das Schlachtgelände

Was bieten nun die drei Bestandteile der Anlage? Das im November 1918 von den Truppen geräumte, zugleich befestigte wie verwüstete Kampfgebiet zog schon unmittelbar nach dem Krieg das Interesse auf sich. Erste touristische, mit dem Auto erreichbare Angebote luden Neugierige ein. Vor allem aber waren es Veteranen, die an den Ort des Schreckens zurückkehrten, das Gelände sicherten, Schützengräben und Unterstände vor dem Verfall bewahrten oder zum Teil rekonstruierten. Das viele Hektar grosse Gelände auf der Kuppe des Hartmannsweilerkopfs, das heute über einen gut beschilderten und mit Erklärungstafeln versehenen Rundweg erschlossen wird, umfasst ein etwas willkürlich erscheinendes Nebeneinander von ehemaligen Laufgräben, die kaum mehr als solche zu erkennen sind, und solchen, die mit gemauerten Steinen, Beton oder Holz der Zeit trotzen und aussehen, als wären sie erst vor kurzer Zeit verlassen worden. Zahlreiche Unterstände können besichtigt werden. Der von Granattrichtern übersäte Boden erzählt genauso vom Kriegsgeschehen wie der Waldbestand, der erkennbar nicht älter als 100 Jahre ist – Fotos aus der Kriegszeit belegen eindrücklich die Zerstörung nicht nur von Menschen, Tieren und Gebäuden, sondern auch von Bäumen und sogar Felsen. Für einen Tagesbesuch bietet der kleine Rundgang vom Friedhof bis zum Aussichtsfelsen und zurück ausreichend Anschauung. Es lohnen jedoch auch Exkursionen in die Umgebung – bis hin zu den Dörfern am Fusse des Berges, die vom Krieg gezeichnet sind.

Die Gedenkstätte

Der Friedhof mit den dazugehörigen Bauten weist eine komplexe Struktur auf. Einen grossen Teil nimmt das an einem Hang angelegte Gräberfeld mit den standardisierten, in Reih und Glied stehenden Grabkreuzen ein, das von einigen Massengräbern flankiert ist. An seinem höchsten Punkt befindet sich auf einem breiten, mehrfach abgestuften Podest der «Altar des



Der «Altar des Vaterlands» auf dem Monument National mit Blick auf den Hartmannsweilerkopf

Vaterlands» (Autel de la Patrie). Unter diesem Podest, und nicht vom Friedhof, sondern von der Strasse aus durch einen an einen Schützengraben erinnernden Weg zugänglich, befindet sich eine Krypta. In ihr sind weitere Überreste von Soldaten bestattet, dazu kommen monumentale Plastiken sowie drei kapellenartige Nischen, je eine mit katholischer, protestantischer und jüdischer Symbolik.

Die 1932 eingeweihte Anlage atmet den patriotischen Geist der Zeit. Dies lässt sich gut an der Gestaltung des Altars ablesen. An dessen Querseiten sind je zwei, an den Längsseiten je vier Wappen und Namen französischer Städte angebracht. Zum einen handelt es sich um Städte, die finanziell zur Errichtung der Gedenkstätte beigetragen haben. Die Längsseiten, je rechts und links aussen, schmücken allerdings die Wappen und Namen von Strasbourg, Metz, Mulhouse und Colmar – vier Städte in Elsass und Lothringen, die Frankreich durch den Kriegserfolg nach fast fünfzig Jahren deutscher Herrschaft wiedergewinnen konnte.

Daraus ergibt sich eine sinnstiftende Botschaft: Auf dem Altar des Vaterlands wurden – oder haben sich? – französische Männer geopfert, aber ihr Sterben war nicht umsonst. Diese Deutung wird durch die Ausrichtung der Gesamtanlage unterstrichen. Steht man am Altar und schaut über das Gräberfeld mit der darauf mittig angebrachten riesigen französischen Fahne hinüber zum Hartmannsweilerkopf, also zum Schlachtfeld, mit seinem 1926 errichteten Gipfelkreuz,



Der einzige muslimische Grabstein auf dem Soldatenfriedhof des Monument National am Col du Silberloch (Hartmannsweilerkopf)

dann wird die Sichtachse deutlich, die die Beziehung zwischen den mörderischen Kämpfen und dem militärisch-politischen Erfolg eindeutig herstellt. Heute haben wir es hier mit einem historischen Lernort ersten Ranges zu tun. Schülerinnen und Schüler können sich darüber austauschen, ob sie die Sinnstiftung für tragfähig halten.

In die Diskussion kann einbezogen werden, dass die Anlage selbst nicht unverändert geblieben ist. Über dem Eingang zur Krypta befand sich ursprünglich die Inschrift «Ici reposent des soldats morts pour la France» (die Formel «mort pour la France» ist übrigens an jedem einzelnen Grabkreuz angebracht). Bei einem Umbau 1964–1975 wurde sie durch das neutralere

«1914 Hartmannswillerkopf 1918» ersetzt. Im Gespräch mit Schülerinnen und Schülern lässt sich hier gut ansetzen. Wird die Aussage «mort pour la France» dem Selbstverständnis eines französischen Soldaten tatsächlich gerecht? Könnten Angehörige und Nachfahren dieser Aussage zustimmen? Als Variante kann man die Inschrift vor der Kirche von Uffholtz ansprechen, dem Dorf, das man auf dem Weg aus der Ebene hinauf zum Hartmannsweilerkopf durchquert. Hier wird an die Toten des Ersten und Zweiten Weltkriegs gedacht, die Uffholtz zu beklagen hätte – die Inschrift lautet hier: «Uffholtz à ses enfants victimes de guerre».

Die besondere Identität des Elsass zwischen Deutschland und Frankreich lässt sich hier vertieft thematisieren. 380'000 elsässische Männer wurden in die deutsche Armee eingezogen, einige Tausend meldeten sich zudem als Freiwillige, während einige Tausend andere sich dem deutschen Wehrdienst entzogen und auf die französische Seite wechselten (die genauen Zahlen sind unklar). Für welche Ideale kämpften sie, und womit identifizierten sie sich? Ein Fragenkomplex, der gerade im schulischen Rahmen vertieft betrachtet zu werden verdient. Eine weitere Besonderheit des Monument National ist der einzige muslimische Grabstein zwischen den hunderten Grabkreuzen. Er ist – an seinem Material deutlich erkennbar – jüngeren Datums als die Kreuze. Hier liegt die Vermutung nahe, dass für Saïd Mohand Arab Aïtsaïd, «mort pour la France le 26. 05. 1915», zunächst wie für

alle anderen ein Kreuz errichtet und dieses später durch einen muslimischen Grabstein ersetzt wurde. Warum verzichtete man 1932 darauf, die Beteiligung von Kolonialsoldaten an den Schlachten auf dem Hartmannsweilerkopf sichtbar zu machen? Die Krypta enthält ja ebenfalls nur eine jüdische und zwei christliche Kapellen, aber keine muslimische (während Frankreich sich an anderer Stelle durchaus den muslimischen Opfern gegenüber anerkennend verhielt, etwa durch die Errichtung der Grossen Moschee in Paris 1926). Und auf einem weiteren Soldatenfriedhof in der Ebene, der Nécropole Nationale in Cernay, stehen durchaus einige muslimische Grabsteine, an denen wiederum erkennbar ist, dass sie zur selben Zeit errichtet



Muslimischer Grabstein aus dem Ersten Weltkrieg auf der Nécropole Nationale in Cernay. (Die zahlreichen muslimischen Grabsteine im Hintergrund stammen aus dem Kontext des Zweiten Weltkriegs.)

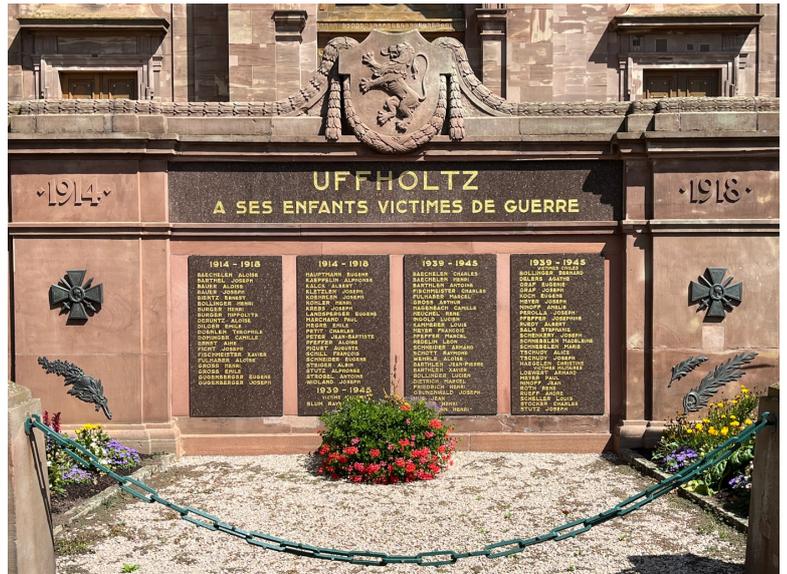
wurden wie die benachbarten Kreuze. Warum hier – aber nicht auf dem Areal des Nationaldenkmals?

Das Museum

Auf diese Fragen erhält man im 2017 eingeweihten Museum, dem «Historial franco-allemand», bedauerlicherweise keine Antwort. Dennoch ist dieses unbedingt einen Besuch wert, denn es geht interessante neue Wege.

Warum sich deutsche und französische Soldaten auf dem Hartmannsweilerkopf überhaupt hochgerüstet gegenüberstanden, wird in einem halbstündigen Lehrfilm geklärt, der die komplexe Vorgeschichte des Krieges, die Julikrise und den Kriegsbeginn nachzeichnet. Das Bemühen um grösstmögliche Sachlichkeit ist dem Film deutlich anzumerken. Die Ausstellung selbst beschäftigt sich hingegen nicht mit den politischen und auch nur am Rande mit den militärischen Entscheidungsträgern, sondern mit den einfachen Soldaten auf beiden Seiten. Hier wird aus sachlichen Erwägungen heraus manchmal zwischen der deutschen und der französischen Seite unterschieden, etwa wenn es um die Seilbahn geht, die die Deutschen aus dem Tal hinauf auf den Berg gebaut haben.

In aller Regel aber werden die Erfahrungen der Soldaten, die Rahmenbedingungen ihres Lebens (und Sterbens), die militärischen, technologischen, medizinischen, mentalen Aspekte sehr stark aufeinander bezogen dargestellt, gerade die Gemeinsamkeiten werden betont. Weit davon entfernt, alle Soldaten einfach zu Opfern zu machen – denn als Teil der Militärmaschinerie waren sie Opfer und Täter zugleich –, werden sie durch dieses Verfahren zu Personen in einem konkreten Umfeld.



Gedenktafel vor der Kirche in Uffholtz am Fusse des Hartmannsweilerkopfs

Das Museum ist verhältnismässig klein. Jährlich wechselnde Sonderausstellungen ergänzen die Dauerausstellung, sie beleuchten Aspekte wie die Klassifizierung des Hartmannsweilerkopfs als «Monument National» oder liefern einen Vergleich mit weiteren Grab- und Gedenkstätten in Elsass-Lothringen, kontextualisieren und hinterfragen also die monumentale Realität der alten Gedenkanlage.

Ein attraktiver Buch- und Souvenirladen mit kleinem Café rundet das Angebot ab. Besuche mit Gruppen im Museum können über die Homepage problemlos angemeldet werden. Das Historial bietet auch Führungen über das Schlachtfeld und/oder über den Friedhof und die Gedenkanlage an.

Valentin Schönherr unterrichtet Geschichte am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium Rämibühl in Zürich.

<https://www.memorial-hwk.eu/de>

Ehemalige Fremdplatzierte erzählen aus ihrem Leben

Gute Erfahrungen mit Schulbesuchen

Claudia Sollberger

Wenn ehemalige Verding- und Heimkinder und administrativ versorgte Menschen in Schulklassen aus ihrem Leben erzählen, können sich wertvolle Begegnungen ergeben. Das Erzählbistro veranstaltet regelmässig Anlässe und Zusammenkünfte für Betroffene von fürsorglichen Zwangsmassnahmen. Diese wollen ein besseres Verständnis gegenüber dem, was sie erlebt haben, vermitteln und zur genaueren Kenntnis über die damit verbundenen gesellschaftlichen und geschichtlichen Hintergründe beitragen. Daraus entstand die Idee, Betroffene mit Klassen der Sekundarstufen I und II sowie auch mit Studierenden an den pädagogischen Schulen in direkten Kontakt zu bringen. Damit dieses dunkle Kapitel der Schweizer Geschichte nicht vergessen geht.

Gewinn für alle Beteiligten

Im Rahmen eines Forschungsprojekts wurde untersucht, wie diese Schulbesuche von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und den Erzählerinnen und Erzählern selbst erlebt werden.⁴¹ Fünf Betroffene fürsorglicher Zwangsmassnahmen besuchten acht Schulen und erzählten aus ihren Lebensgeschichten. Die Ergebnisse schriftlicher Befragungen und narrativer Interviews zeigen auf, dass der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern gewinnbringend für alle Beteiligten ist und der auf den Schulbesuch vorbereitende Unterricht und der Schulbesuch selbst einen nachhaltigen Effekt haben.

Aussagen von Lernenden:

- «Es war toll mit einer betroffenen Person zu reden. Es berührt mehr und man ist viel aufmerksamer, wenn jemand persönlich kommt und erzählt, wie es von ihrer/seiner Sicht war und ist.»

- «Ich fand den Besuch sehr spannend und meine Grossmutter auch (ich habe ihr vom Besuch erzählt).»
- «Je mehr Leute darüber erfahren, desto eher kann man etwas dagegen machen, so dass die zukünftigen Kinder und Generationen so etwas nicht erleben müssen.»

Aussagen von Lehrpersonen:

- «Das Thema ist nicht nur aus historischer Sicht (Geschichte/Stoffplan/Oral History) wichtig, sondern auch eine zentrale Komponente für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Es erlaubt Diskussionen über Werte und Gesellschaften. Zudem ist es wichtig, mit Jugendlichen auch solch schwierige Themen wie Gewalt, Missbrauch, Suizid etc. zu thematisieren.»
- «Ich finde es wichtig, dass über dieses Thema aufgeklärt wird. Es ist ein Stück Schweizergeschichte, die man durch das Weitererzählen würdigt.»
- «Der Bezug zu einem derart heiklen und doch wichtigen Thema durch einen Zeitzeugen macht es für einen Jugendlichen nahbarer und greifbarer, als wenn man nur darüber liest oder Filme schaut. Auch ist die Möglichkeit, Fragen zu stellen, eine grosse Chance.»

Offenbar wurden die befragten Schülerinnen und Schüler für dieses dunkle Kapitel der Schweizer Geschichte sensibilisiert. Der Austausch mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen bot ihnen die Möglichkeit, Geschichte auf lebendige Weise zu erfahren. Der persönliche Kontakt sprach die Jugendlichen viel direkter an als ein Geschichtsbuch.

⁴¹ Weitere Informationen dazu: CAS-Schlussarbeit, «Erzählen stärkt, heilt, befreit – Betroffene von fürsorglichen Zwangsmassnahmen erzählen in der Schule», Universität Fribourg 2022.

Die Arbeit kann unter sollberger.cm@bluewin.ch angefordert werden.

Zeitzeugenbesuch an der Schule: Planung – Vorbereitung – Durchführung – Nachbereitung

Planung und Vorbereitung

Lehrpersonen, die an einem Schulbesuch einer Zeitzeugin oder eines Zeitzeugen interessiert sind, können sich beim Erzählbistro (www.erzaehlbistro.ch) melden. Mit der für Schulbesuche zuständigen Kontaktperson wird der Ablauf des Besuches besprochen. Die Schulklassen sollen sich gezielt auf die Begegnung vorbereiten, indem sie sich intensiv damit auseinandersetzen, was im Rahmen der fürsorglichen Zwangsmassnahmen in der Schweiz alles geschehen ist. Die Jugendlichen lesen eine Klassenlektüre (zum Beispiel «Die Schwarzen Brüder»), hören Podcast, die auf der Webseite vom Erzählbistro aufgeschaltet sind, oder lesen Quellentexte von Heim- und Verdingkindern. Im Klassenverband tauschen sie sich darüber aus. Ausführliches Unterrichtsmaterial zu diesem Thema haben die Pädagogischen Hochschulen Bern und Luzern erarbeitet. Auch von www.zeichen-der-erinnerung.ch und www.gesichter-der-erinnerung.ch können Filme und weiteres Unterrichtsmaterial wie Fallbeispiele heruntergeladen werden.

Die Lehrperson bespricht mit der Klasse auch die Rolle des Staates – damals und heute – sowie gesetzliche Grundlagen und die Wiedergutmachungsinitiative. Bezüge zur Gegenwart können hergestellt werden und es kann aufgezeigt werden, wohin man sich heute wenden kann, wenn man Hilfe braucht.

Durchführung und Nachbereitung

Nach einer Einführung durch die Begleitperson beginnt die Zeitzeugin oder der Zeitzeuge aus dem Leben zu erzählen. «Also schlaf gut, Fritz. Morgen hole ich dich wieder ab, sagte damals mein Vater zu mir, als er mich mit 9 Jahren zu einer Bauernfamilie brachte. Bis heute ist er nicht gekommen.» Mit diesen Worten zieht der heute 86-jährige Mann die ganze Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich. Und er erzählt ungefähr 25 Minuten lang aus seiner Lebensgeschichte. Dinge, die er als Kind und Jugendlicher erfahren musste, vermisst hatte. Nach der Erzählung ist Raum und Zeit für den Dialog: Schülerinnen und Schüler stellen ihre Fragen und ein gegenseitig bereichernder Austausch wird möglich. Der Besuch dauert ca. 60 bis 90 Minuten. Die Lehrperson nimmt sich anschliessend mit der Klasse Zeit, den Besuch nachzubereiten.



Studierende der PH Bern im Dialog mit dem Zeitzeugen Fritz B. anlässlich eines Schulbesuchs.

Foto: Karl Johannes Rechtsteiner

Ausserschulisches Angebot

Das Erzählbistro vermittelt auch einen Besuch im Staatsarchiv in Bern – ein kostenloses Lernangebot von 2,5 Stunden. Die Schüler:innen begegnen Zeitzeug:innen und befragen sie. Angeleitet von professionellen Moderator:innen erarbeiten die Lernenden weiter die historischen und politischen Hintergründe der Thematik. Dieses Angebot ist ohne Vor- und Nachbereitung möglich. Umfassende Zusatzmaterialien stehen für eine flexible Vertiefung des Themas fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz zur Verfügung.

Zum historischen Kontext

Erst im Jahre 2016 hat die Schweiz beschlossen, das dunkle Kapitel der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen umfassend aufzuarbeiten. Die Anfänge der Aufarbeitung liegen in den 1980er Jahren: Die Aktion «Kinder der Landstrasse» – die Wegnahme der Kinder von jesischen Familien durch Pro Juventute – wurde aus einer neuen Perspektive betrachtet, und erste Zahlungen wurden geleistet. Im Jahre 2004 trafen sich um die 200 ehemalige Heim- und Verdingkinder in Glattbrugg. Erste Lebensgeschichten kamen an die Öffentlichkeit. Historikerinnen und Historiker sowie Medien wie «Der Beobachter» unterstützten die Betroffenen. Es gab ein Forschungsprojekt des Nationalfonds. Die administrativ Versorgten erkämpften ein erstes breites Umdenken. An einem Gedenkanlass in Hindelbank im Jahre 2010 entschuldigte sich Bundesrätin Eveline Widmer-Schlumpf offiziell bei dort ehemals schuldlos Versorgten. Im Jahr 2013 erfolgte die Entschuldigung von Bundesrätin Simonetta Sommaruga bei allen Opfern von fürsorgerischen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen. Damit ist ein Prozess in Gang gekommen. 2014 trat das Bundesgesetz über die Rehabilitierung administrativ versorgter Menschen in Kraft. Das Gesetz erkannte das ihnen angetane Leid und Unrecht an. Eine «Unabhängige Expertenkommission Administrative Versorgungen» (UEK) für die wissenschaft-

liche Aufarbeitung wurde eingesetzt und der Zugang zu den Akten der administrativ Versorgten gesichert.

Im März 2014 lancierte die Guido Fluri Stiftung die Wiedergutmachungsinitiative. Diese Initiative löste 2016 das Aufarbeitungsgesetz aus, das allen Betroffenen fürsorgerischer Zwangsmassnahmen die Anerkennung für das ihnen geschehene Unrecht verschaffte. Eine umfassende Aufarbeitung und ein Nationales Forschungsprogramm (NFP 76 «Fürsorge und Zwang – Geschichte, Gegenwart, Zukunft») wurden in Auftrag gegeben und der Zugang zu den Akten gesichert. Der für alle Opfer vorgesehene Solidaritätsbeitrag stellte ein konkretes materielles Zeichen für die Wiedergutmachung dar. Laut «Berner Zeichen der Erinnerung» haben inzwischen rund 11'000 Menschen einen Solidaritätsbeitrag erhalten.

Mit dieser Anerkennung des Unrechts und dem Bestreben nach Wiedergutmachung haben Politik und Gesellschaft ein Stück Gerechtigkeit wiederhergestellt. Nun konnte für die Betroffenen die verstärkte Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte stattfinden. Dafür initiierte das Bundesamt für Justiz zusammen mit der Guido Fluri Stiftung (Wiedergutmachungsinitiative) das «Erzählbistro», einen neuartigen Begegnungsort zum Treffen, Sprechen und Austauschen. Viele Betroffene erzählen in diesen Runden zum ersten Mal über die erlebte Einsamkeit, die Gewalt und den Missbrauch in ihren Kinds- und Jugendjahren. Die berührenden Geschichten sind allesamt Zeugnis eines dunklen Kapitels Schweizer Sozialpolitik, das nie in Vergessenheit geraten darf.

www.erzaehlbistro.ch

Claudia Sollberger ist Co-Geschäftsführerin vom Erzählbistro. Als Moderatorin von Erzählcafés moderiert sie Erzähl- und Austauschrunden. Sie ist auch Erwachsenenbildnerin im Gesundheitswesen und Stadtführerin in Solothurn.

Gegen das Verstummen der Holocaust-Opfer

Digitale Zeitzeugeninterviews im Geschichtsunterricht – ein Design-Projekt im Rahmen von «LEBENSGESCHICHTEN» auf IWitness

Lukas Tobler und Michel Charrière

«Ich kann mich nur erinnern, es gab oben war so, so, so ein kleines, so ein kleines Loch, wo [...] man heraussehen konnte, und ich bin, ich bin so auf die [...] Gepäckstücke aufgestiegen und [habe] hinausgeschaut, und wir fuhrten durch die schönen Wälder von der Tschech-, von der Tschechoslowakei. Und dann hab' ich ge-, da war ich sehr traurig, da hab' ich gedacht, ich werde vielleicht nie mehr im Leben die, die Wälder sehen.»⁴²

Die Aussage gibt einen kleinen Einblick in die Gefühlswelt von Julia Herskovits bei ihrer Deportation ins Konzentrationslager Auschwitz und damit den vermeintlich sicheren Tod. Menschen wie Julia Herskovits, die historische Ereignisse miterlebt haben, spielen als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen eine wichtige Rolle im Verständnis für das Vergangene. Sie sind fester Bestandteil der öffentlichen und schulischen Geschichtsvermittlung. Menschen erzählen von ihren persönlichen Erlebnissen in Kriegen, Katastrophen, Revolutionen, gesellschaftlichen Veränderungen und anderen, historisch (mehr oder weniger) bedeutsamen Ereignissen.⁴³

Digitale Zeitzeugeninterviews im Geschichtsunterricht

Das Lernen und Lehren über den Holocaust ist von zentraler Bedeutung, um die Verbrechen an den europäischen Juden und anderen Menschengruppen im Bewusstsein zu halten und so indirekt zur Sicherung des Friedens beizutragen. Zeitzeugnisse, also Berichte von Menschen, die diese Ereignisse persönlich erlebt haben, spielen hierbei eine Schlüsselrolle. Heute sind Zeitzeugenberichte sehr präsent und fester Bestandteil der öffentlichen sowie schulischen

Geschichtsvermittlung. Besonders im Zusammenhang mit der Aufarbeitung des Holocaust waren die Berichte der Zeuginnen und Zeugen entscheidend, um das Grauen jener Zeit ins gesellschaftliche Bewusstsein zu rücken. Das fortschreitende Verschwinden dieser Zeitzeugen markiert, wie die Historikerin Dorothee Wierling in ihrem Beitrag «Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen» schreibt, den «Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis».⁴⁴ Aus diesem Grund werden videografierte und archivierte Zeitzeugenaussagen, sogenannte Testimonies, zu einer unverzichtbaren Quelle, um die Stimmen der Überlebenden weiterhin zu hören und die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges zu bewahren.

Diese Überlegungen waren die Grundlage für die Entwicklung des Projekts «LEBENSGESCHICHTEN» der PH Luzern, der Europa-Universität Flensburg und erinnern.at. In Zusammenarbeit mit dem Shoah Foundation Institute der University of Southern California und dessen Website «IWitness» entstand seit 2020 eine Lernplattform zur Nutzung von Zeitzeugen im Geschichtsunterricht auf den Sekundarstufen I und II.⁴⁵ Das Projekt «LEBENSGESCHICHTEN» bietet digitale Lernangebote (sogenannte «Activities» und «Lessons»), die kostenlos über die Website zugänglich sind. Diese Activities/Lessons sind digitale Lerneinheiten, die sich auch als Arbeitsblätter ausdrucken und im analogen Unterricht einsetzen lassen. Alle Lerneinheiten basieren auf Interviews mit Zeitzeugen und sind in deren historischen Kontext eingebettet.

Im Rahmen des Design-Projekts arbeiteten acht Geschichtslehrpersonen aus dem Kanton Luzern in Kooperation mit Fachpersonen der PH Luzern für ein Jahr an der Erstellung und Erpro-

⁴² Julia Herskovits über die Deportation ins Konzentrationslager Auschwitz 1944. Zitat aus dem videografierten Interview mit Julia Herskovits. Visual History Archive (1996). Online unter: <https://vha.usc.edu/testimony/24773?from=search&seg=127> (besucht am 27.09.2024).

⁴³ Bertram, C. (2017). Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie. Schwalbach: Wochenschau.

⁴⁴ Wierling, D. (2008). Zeitgeschichte ohne Zeitzeugen: Vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis – drei Geschichten und zwölf Thesen. BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 21(1), S. 28-36, hier S. 29.

⁴⁵ Für die Projektziele vgl. <https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten?at=fc> (besucht am 27.09.2024).

bung von eigenen Activities. Dabei standen folgende Fragen im Vordergrund:

- Wie können die Unterrichtseinheiten in den Geschichtsunterricht eingebettet werden?
- Welche methodischen und didaktischen Fragen gilt es beim Einsatz der Einheiten im Unterricht zu beachten?
- Wie beurteilen die Lehrpersonen die Unterrichtseinheiten und den Nutzen der digitalisierten Interviews für die Förderung von historischen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern?
- Wie beurteilen Schüler/-innen die Lernmodule und die absolvierten Unterrichtseinheiten?

Das Forschungs- und Projektdesign basiert auf der Theorie des partizipativen Design-Projekts. Dabei werden Lehrkräfte sowohl als Fachexpertinnen und -experten als auch als Forschende aktiv in die Projekt- und Forschungsarbeit einbezogen, um in einem «zirkulären Prozess von Forschung, Theorie und Praxis» neues Wissen zu entwickeln, zu bewerten und direkt in die Praxis umzusetzen.⁴⁶ Dieses Vorgehen bietet zahlreiche Vorteile. Es führt zu einer engen Verknüpfung von Forschung, Entwicklung sowie Aus- und Weiterbildung und fördert das Zusammenspiel von Theorie und Praxis. Dadurch wird die Wirksamkeit der Forschung gesteigert und Vorurteile werden abgebaut. Gleichzeitig er-

leichtert dieses Modell den Transfer von fachdidaktischem Wissen in den praktischen Unterricht, was letztlich zu einer Verbesserung der Lehre führt und neues Wissen zu praxisnahen Fragestellungen generiert.

Für das Projekt wählten die Lehrpersonen die thematischen Schwerpunkte selbst aus und recherchierten passende Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen. Dazu arbeiteten sie jeweils allein oder im Tandem und erstellten so insgesamt fünf unterschiedliche Lerneinheiten über den Holocaust für den Geschichtsunterricht auf der Sekundarstufe II.

Einsatz und Videografieren der eigenen Activities

Ljiljana Milinkovic und Matthias Häberlin (KS Alpenquai, Luzern) entwickelten gemeinsam eine Activity, in der sie eine Zeitzeugin und einen Zeitzeugen von deren Erfahrungen im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau berichten lassen. Diese Activity adressiert die zweite Stufe im Unter- bzw. Langzeitgymnasium, also 14-jährige Schüler/-innen, die sich erstmals mit den Geschehnissen im Zweiten Weltkrieg befassen. Die Unterrichtseinheit dient dem Zweck, menschliche Schicksale hinter den abstrakten Zahlen zu erkennen, um so die Empathie der Schüler/-innen zu stärken. Marianne Mösch (KS Musegg, Luzern) fokussiert in ihrer Activity auf das (Über-)leben des Zeitzeugen Richard Gold-

The screenshot shows the IWITNESS website. At the top, there is a navigation bar with links for 'Spotlight', 'Watch', 'Activities', 'Educator Resources', 'Global', 'Features', and 'Impact'. Below this is a large video player area with a woman and a man. The text 'LEBENSGESCHICHTEN' and 'Zeitzeugnisse von Genoziden' is visible. At the bottom of the video player, there is a navigation bar with links for 'Lernangebot', 'Projekt', 'Kontext', and 'Forum'.

⁴⁶ Gautschi, Peter (2022): Zwischen den Stühlen. Herausforderungen und Chancen der Geschichtsdidaktik heute. In: Brait, Andrea / Oberhauser, Claus / Plattner, Irmgard (Hrsg.): Ver-

gangenheit – Gegenwart – Zukunft. Standortbestimmung der Geschichtsdidaktik in Österreich. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 39-61.

schmied, später Glazar, dem 1943 die Flucht aus dem Vernichtungslager Treblinka gelang. Damit lässt sich durch die Perspektive des Individuums die Realität des Lagers, aber auch der Widerstand dagegen nachvollziehen. Michael Portmann (KS Seetal, Baldegg) zeichnet in seiner Activity mittels Einzelgeschichten so etwas wie einen «Alltag» im KZ Dachau nach. Ihm geht es dabei auch um die Rolle von «Dachau» als Modell für spätere Konzentrationslager und als «Schule der Gewalt» für SS-Mannschaften. David Lienert und André Grüter (KS Sursee) haben in ihrer gemeinsamen Activity das Kriegsende und die Migration jüdischer Gefangener nach Palästina im Blick. Das Porträt jugendlicher Zeitzeugen ermöglicht, im Unterricht eine Verbindung zwischen dem Holocaust und der Einwanderung nach Palästina aus ungewohnter Perspektive zu zeigen. Anita Bieri und Peter Zemp (KS Willisau) fragen in ihrer Tandem-Activity nach der Identität jüdischer Menschen unterm Nationalsozialismus. Mithilfe des Säulenmodells von Petzold («Identität», 2012)⁴⁷ analysieren sie aus der Sicht der Betroffenen, wie jüdische Menschen ab 1933 nach und nach in ihrer Freiheit eingeschränkt und aus ihrem gewohnten Alltag ausgeschlossen wurden. Diese nah an den Lebensfragen heutiger Jugendlicher orientierte Activity wurde im Rahmen des bilingualen Unterrichts auf Englisch entwickelt.

Alle fünf Activities wurden im Zeitraum März-April 2024 an den fünf beteiligten Luzerner Gymnasien jeweils in Doppellektionen durchgeführt. Damit wurden acht Klassen mit insgesamt 147 Schülerinnen und Schülern erreicht. Jede der fünf Activities wurde einmal professionell mit Doppelkamera videografiert (eine Kamera filmte die Totale, die andere war innerhalb der Klasse auf eine ausgewählte Partnergruppe gerichtet). Somit stehen insgesamt 450 Minuten Unterrichtsverlauf mit videografierten Zeitzeugen zur Auswertung zur Verfügung. Weitere Forschungsdaten entstanden durch eine schriftliche Befragung der Lehrpersonen und der Schüler/-innen am Ende des Unterrichts mit den Activities. Bei der Elaboration des Fragebogens wie auch bei der Auswertung der Forschungsdaten standen Studierende der Ge-

schichtsdidaktik im Studiengang Sekundarstufe II der PH Luzern im Einsatz.

Ergebnisse aus der Evaluation der Activities

Die Auswertung der Evaluationsdaten (Lehrpersonen- und Schüler/-innen-Feedbacks) lässt uns wertvolle Schlüsse für den Einsatz von digitalen Zeitzeugen im Geschichtsunterricht ziehen. Die Adressierten wurden u.a. nach der Beurteilung des Lernerfolgs, nach der Motivation im Umgang mit den Videos (Methode) und nach der Wirkung der Begegnung mit videografierten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen (Interesse) gefragt. Die Antworten zeigen ein durchwegs positives Gesamtbild: Fast 60 % aller Schüler/-innen gaben an, im Unterricht mit der neu entwickelten Activity sehr viel oder ziemlich viel gelernt zu haben. Über 80 % sind der Ansicht, die Inhalte sehr gut oder ziemlich gut verstanden zu haben. Auf die Frage, ob sie den Einsatz von digitalen Medien als sinnvoll und gewinnbringend empfunden hätten, antworteten sogar ganze 94 % zustimmend oder eher zustimmend. Zudem sind vier Fünftel mit der Aussage einverstanden, wonach der Einsatz der Interviews den Geschichtsunterricht besser und anschaulicher macht.

Die positiven Feedbacks der Schüler/-innen decken sich auch mit dem Gesamteindruck der involvierten Lehrpersonen. Auch sie sind der Ansicht, ihre Schüler/-innen hätten eher viel bis sehr viel gelernt, den Unterricht interessant gefunden und die digitalen Tools hätten den Lernerfolg unterstützt. Sechs von acht Lehrpersonen stimmen der Aussage zu, wonach der Einsatz der Zeitzeugen-Videos die Schüler/-innen besonders motiviert habe (zwei stimmen eher zu). Sie sehen hohe Lerneffekte durch den emotionalen Zugang, das «Erleben» der Zeitzeugen (Empathie) sowie die Förderung narrativer Kompetenzen via Activity. Zudem halten die Lehrpersonen den Perspektivenwechsel für wertvoll im Hinblick auf kritisches Denken.

Fazit: Chancen und Herausforderungen

Aus den erfreulichen Evaluationsergebnissen schliessen wir, dass die Arbeit mit videografierten Interviews als motivierend und lehrreich

⁴⁷ Petzold, Hilarion und Martin Sökefeld (2012): Identität: ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

wahrgenommen wird. Selbst wenn die Unmittelbarkeit der direkten Begegnung, das «Erleben» der physischen Präsenz von Menschen im Unterrichtsraum fehlt, scheint es den Schülerinnen und Schülern zu gelingen, einen emotionalen Zugang zu den videografierten Menschen zu finden. Dadurch entstehen wichtige Lernsituationen, die für das Herausbilden von historischem Wissen und Verständnis von grosser Bedeutung sind.

In der Testphase der Activities an den Schulen zeigte sich jedoch auch, dass die Rahmenbedingungen zur Durchführung der Activities mit der eigenen Klasse die Grenzen zwischen Möglichem und Machbarem absteckten: Vorgaben des Lehrplans, sprachliche Voraussetzungen der Schüler/-innen, Zeitbudget an Geschichtslektionen und technische Voraussetzungen an der Schule waren wesentliche Faktoren für die Umsetzung der Unterrichtseinheiten im Geschichtsunterricht. Die Arbeit mit videografierten Interviews muss in einen historischen Kontext eingebettet sowie gemeinsam erarbeitet und diskutiert werden. Dies gilt es bei der Planung zu berücksichtigen und entsprechende Zeitgefässe zu schaffen. Im Grundlagen- oder Ergänzungsfach erscheint dies fast nur innerhalb einer Unterrichtseinheit oder Lektionsreihe sinnvoll, die bewusst auch auf die Förderung der erwähnten Fähigkeiten und Kompe-

tenzen abzielt. Idealerweise stellt die Schule zudem grössere Spezial-Zeitgefässe zur Verfügung, wie es z.B. an der Kantonsschule Reussbühl mit dem Holocaust-Erinnerungstag (27. Januar) der Fall ist. Hier organisiert die Fachschaft Geschichte jeweils für alle vierten Klassen des Langzeit- bzw. für alle zweiten Klassen des Kurzzeitgymnasiums ein Spezialprogramm mit gemeinsamen, klassenübergreifenden, aber auch klassenspezifischen Phasen. Dieses Setting erweist sich als geeignet für die Arbeit mit videografierten Interviews.

Trotz aller Herausforderungen überwiegen die positiven Faktoren: Die «Begegnung» mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gibt den Lernenden einen Einblick in eindrückliche Lebensgeschichten und eröffnet ihnen dadurch einen Zugang zur vertieften Auseinandersetzung mit historischen Themen. Fazit: Die Arbeit mit videografierten Zeitzeuginnen und Zeitzeugen funktioniert als Methode im Geschichtsunterricht und ist somit zu empfehlen.

Lukas Tobler ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Geschichtslehrer am Gymnasium Immensee.

Michel Charrière ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule Luzern und Geschichtslehrer an der Kantonsschule Reussbühl Luzern.

Die wichtigsten Gelingensbedingungen:

- Die Arbeit mit videografierten Interviews benötigt ein festgelegtes Setting (Einbettung der Videos, Aufgaben zu den Videos) und genügend Zeit, insbesondere für Diskussionen (Austausch von Erfahrungen, gerade bei der Beschäftigung mit verschiedenen Zeitzeugen und Perspektiven)
- Es sollte darauf geachtet werden, auch tatsächlich den Zeitzeugen Raum zu geben und sie wirken zu lassen, d.h. die Activities sollten nicht mit zu vielen zusätzlichen Materialien angereichert werden. Eine historische Einbettung ist jedoch zwingend notwendig.
- Technische Herausforderungen sind – wie eigentlich immer beim Einsatz digitaler Hilfsmittel – nicht zu unterschätzen und sollten rechtzeitig geklärt werden.
- Der Umgang mit der Plattform ist zwar simpel und weitgehend selbsterklärend, um im Unterricht aber keine wertvolle Zeit zu verlieren, ist eine Instruktion vor der Durchführung der Lektion zu empfehlen.

«LEBENSGESCHICHTEN»

Auf <https://iwitness.usc.edu/sites/lebensgeschichten> finden sich über 16 Lerneinheiten für den Unterricht auf den Sekundarstufen I und II zum Thema «Holocaust» und zum Umgang mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen.

Alle Lerneinheiten wurden für den Unterricht konzipiert und lassen sich sowohl digital als auch analog durchführen. Die Nutzung ist nach einer Registrierung kostenlos.



La « Voie du Sonderbund »

Le parcours pédestre dédié à l'histoire de la dernière guerre civile de Suisse est désormais traduit en français

Dominik Sauerländer

Ouvert en juillet 2023, le parcours pédestre « **La Voie du Sonderbund** » propose de découvrir une reconstitution de la guerre du même nom et de son époque à travers treize postes répartis sur un tracé de treize kilomètres, entre Sins (AG), Rotkreuz (ZG) et Gisikon (LU). Traduit en français depuis le 1er juillet, le parcours traverse ainsi trois cantons pour présenter ce conflit s'étant déroulé en 1847 et propose, au travers de la découverte de celui-ci, d'interroger le passé pour mieux comprendre la Suisse actuelle. Ce n'est cependant pas le seul parcours proposé dans le cadre du projet « Voies vers la Suisse », qui a pour but d'aborder l'histoire avec légèreté et d'inciter à la curiosité grâce à diverses promenades du même type, qui s'adressent à toute personne s'intéressant à l'histoire, et ce dès 15 ans.

Individuellement, en famille ou au cours d'une excursion scolaire ou associative, les « Voies vers la Suisse » sont donc ouvertes à toutes et à tous et vous offrent un temps de partage, de

réflexion et de questionnement autour de la grande histoire, mais aussi des petites histoires qui composent de tels événements.

Lien vers le site et la page consacrée au parcours « La Voie du Sonderbund » :

<https://www.wege-zur-schweiz.ch/fr/voies-vers-la-suisse/la-voie-du-sonderbund/>

Lien vers le dépliant :

https://www.wege-zur-schweiz.ch/wp-content/uploads/2024/07/VvS_depliant_F.pdf

Écoutez le trailer :



«**Wege zur Schweiz**» heisst ein neues Projekt, das die Entstehung der modernen Schweiz einer interessierten Öffentlichkeit näherbringen will. Vor einem Jahr wurde als erstes Teilprojekt der Sonderbundsweg eröffnet, nun ist auch die Übersetzung in Französisch realisiert.

Der Sonderbundsweg ist der erste Weg des Projektes und behandelt Themen rund um den Sonderbundskrieg von 1847. Er führt von Sins (AG) über Rotkreuz (ZG) nach Gisikon (LU) und ist 13 km lang. Der Weg verbindet drei Kantone und lässt die Zeit des Sonderbundskriegs in 13 Etappen in der Landschaft erleben. Genauso wichtig wie das Erleben vor Ort ist der Gegenwartsbezug und der historische Kontext, der auf informativen Tafeln mit Schrift und Bild hergestellt wird. Hörtexte sind über QR-Codes abrufbar.

<https://www.wege-zur-schweiz.ch>



La bataille de Gisikon. Lithographie de Joseph Martignoni, 1848.

Sous le pont en bois de Gisikon, la Reuss coule vers le nord. Depuis Dietwil, dissimulées par le brouillard et la fumée des tirs, les troupes fédérales (vestes bleues et étendard suisse) franchissent la rivière en contrebas. Les soldats s'élancent, fusils chargés, et prennent Honau d'assaut (reconnaisable à son petit clocher) et le pont de Gisikon.

Schweizerisches Nationalmuseum, LM-144936

Wer ist Walter?

Ein internationales Publikationsprojekt zum – nicht nur – jugoslawischen Widerstand im Zweiten Weltkrieg

Eine Rezension von Valentin Schönherr

Für das sozialistische Jugoslawien war der Widerstand von Titos Partisanen im Zweiten Weltkrieg Gründungsmythos und Legitimationsbasis zugleich. Erinnert mit Museen, Denkmälern und Strassennamen, zelebriert an Feiertagen, popularisiert in Spielfilmen, verkörpert durch den Staatschef selbst, bot der Kampf der Jahre 1941–1945 schier unerschöpflichen Stoff, um die Prinzipien Jugoslawiens im Bewusstsein der Bevölkerung zu festigen. «Bratstvo i jedinstvo», Brüderlichkeit und Einheit, lautete die zentrale Losung. Unter dem Begriff der Brüderlichkeit liess sich der nationenübergreifende Widerstand zusammenfassen, der nicht nur gegen die Besatzungsmächte Deutschland und Italien, in geringerem Masse auch Ungarn und Bulgarien, sondern auch gegen die mit den Besatzern kollaborierenden kroatischen Ustascha und serbischen Tschetniks gerichtet war. In Tito-Jugoslawien dann wurde das Verhältnis zwischen den Nationen durch Quotenregelungen genau austariert, nationalistische Politik und Propaganda jedoch streng verfolgt. Der Begriff der Einheit resultierte wiederum aus dem Führungsanspruch der Kommunistischen Partei im Partisanenkampf und wurde durch deren Führungsanspruch im sozialistischen Jugoslawien nahtlos fortgesetzt.

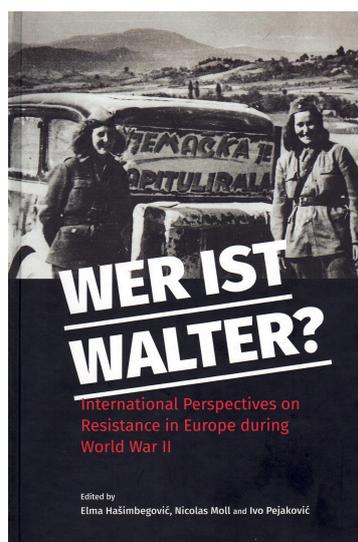
Hinzu kam, dass der Kampf gegen die extrem grausame, menschenverachtende Vorgehensweise der faschistischen Besatzer per se grosse Legitimität verschaffte, dass die jugoslawischen Partisanen die zahlenmässig grösste Widerstandarmee in Europa war – kurz vor Kriegsende zählte sie 800'000 Kämpferinnen und Kämpfer – und dass es Tito und seinen Leuten bekanntlich gelungen war, Jugoslawien fast ganz ohne die Mitwirkung der sowjetischen Roten Armee zu befreien. Eine Erfolgsgeschichte sondergleichen.

Wenn auch eine Geschichte mit Leerstellen und dunklen Flecken. Nach Titos Tod 1980 begann langsam deren Aufarbeitung, insbesondere hinsichtlich der von den Partisanen selbst verübten Gewaltverbrechen. Und es begann, zeitgleich mit dem wachsenden Nationalismus, die Rehabilitierung der Tschetniks und teilweise sogar der Ustascha. Nach den Zerfallskriegen der 1990er Jahre ist in den jugoslawischen Nachfolgestaaten von der positiven Bezugnahme auf die Tito-Partisanen kaum noch etwas übrig. Umbenannte Strassen, geschlossene oder stark umgestaltete Museen, abgerissene oder verfallende Denkmäler legen davon ein beredtes Zeugnis ab.

Dass dies nicht das letzte Wort zum Thema jugoslawischer Partisanenkampf sein kann, liegt auf der Hand, und es gibt sie durchaus, die Versuche, diese Geschichte neu in den Blick zu nehmen. Einer dieser Versuche ist von so beeindruckender Qualität, dass auch Geschichtslehrpersonen in der Schweiz Interesse haben könnten, sich damit genauer zu beschäftigen. Es handelt sich um das internationale Grossprojekt «Wer ist Walter? – Resistance against Nazism in Europe», das aus drei Teilen besteht, einer Website, einem Buch und einer Ausstellung.

Der Titel «Wer ist Walter?» geht zurück auf den serbischen Partisanen Vladimir Perić, der unter seinem Decknamen Valter während des Zweiten Weltkrieges in Sarajevo aktiv war und noch in den letzten Kriegstagen getötet wurde. Im Jahre 1972 kam der Streifen «Valter brani Sarajevo» (Walter verteidigt Sarajevo) in die Kinos, ein actionreicher, ausserordentlich populär gewordener Partisanenfilm, in dem bis kurz vor Schluss offen bleibt, welche der

Figuren denn nun Walter ist. Berühmt ist die Schlusszene, wo sich die auf Walters Verfol-



gung angesetzten Deutschen mit Blick auf Sarajevo ihr Scheitern eingestehen müssen: «Sehen Sie diese Stadt? Das ist Walter.»

Dies entspricht durchaus der staatstragenden Tito-Ideologie: Die Cleverness des einen Superhelden und die aktive Unterstützung durch die breite Bevölkerung gehören untrennbar zusammen. Um so sinnstiftender ist es, heute unter der Frage «Wer ist Walter?» erneut an dieser Stelle anzusetzen. Die einstigen Ideologeme, Mythen und Legenden, aber auch die Alltagserfahrung der jugoslawischen Bevölkerung werden durch den Bezug auf «Walter» nicht pauschal entwertet, wie das in den jugoslawischen Nachfolgerepubliken heute fast flächendeckend der Fall ist, sondern die Frage wird neu gestellt: Wer war denn nun «Walter» wirklich? Hat die behauptete Einheit zwischen Volk und Kämpfern Bestand? Was wissen wir heute tatsächlich über den jugoslawischen Widerstand? Wo lagen seine Grenzen? Wie haben sich die Perspektiven in den letzten Jahrzehnten gewandelt, und wie könnte künftig das historiografische, pädagogische oder museologische Erinnern aussehen?

Das Projekt ist international angelegt, beteiligt sind Institutionen aus Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Frankreich und Deutschland. Da ist zum einen eine umfangreiche englischsprachige **Publikation**: «Wer ist Walter? International Perspectives on Resistance in Europe during World War II», herausgegeben von Elma Hašimbegović, Direktorin des Historischen Museums von Bosnien-Herzegowina in Sarajevo, Ivo Pejaković, Direktor der Gedenkstätte KZ Jasenovac in Kroatien, und Nicolas Moll, französisch-deutscher Historiker, Publizist und Jugoslawienspezialist. Der Band besteht aus 33 Einzelbeiträgen, die 2022–2024 an vier hochkarätig besetzten Fachtagungen als Vorträge gehalten und anschliessend für die Publikation aufbereitet wurden. Entstanden ist ein Werk, das tatsächlich die Geschichte des jugoslawischen Widerstands facettenreich neu beleuchtet und zu einzelnen Themen Vergleiche mit dem Widerstand in Frankreich und Deutschland herstellt. Wenn sich auch die Situation im besetzten Frankreich (Aufteilung des Landes, kollaborierende Regimes, erheblicher Widerstand) besser mit der in Jugoslawien vergleichen lässt als die in Deutschland: Die Vergleiche sind zwar interessant, aber nicht in jedem Fall sehr er-



Eine der berühmtesten Filmszenen der jugoslawischen Kinogeschichte: Schlusssequenz aus «Valter bronj Sarajevu» von 1972. Filmstill aus der Version mit englischen Untertiteln, <https://www.youtube.com/watch?v=i49NoVCTY7Q>, 2:08:12.



Filmstill aus «Valter bronj Sarajevu», 2:08:15.

hellend. Im Kern aber erhalten wir bei der Lektüre dieses Buches einen äusserst instruktiven, problemorientierten Gesamtüberblick über den Widerstand in Jugoslawien im internationalen Kontext und über die Debatten, die bis heute darüber geführt wurden und werden – damit wird es zweifelsohne zu einem Referenzwerk für jede weitere Beschäftigung mit dem Thema. Es wäre müssig und willkürlich, aus den sieben thematischen Teilen (etwa zu Frauen, Kollaboration, transnationaler Kooperation oder Museologie) einzelne Texte herauszugreifen, hier ist das spezifische Interesse jedes und jeder Einzelnen gefragt.

Das Buch kann als Ganzes oder in einzelnen Kapiteln kostenfrei von der Website weristwalter.eu heruntergeladen oder unter der Mailadresse info@weristwalter.eu als gedrucktes Exemplar bestellt werden. Die **Website** selbst – «Wer ist Walter? 100 Stories on Resis-

tance in Europe during World War II» – wurde gemeinsam erarbeitet von der Berliner cross-border factory, dem Centre international de formation européenne (CIFE) in Nizza sowie wiederum dem Historischen Museum von Bosnien-Herzegowina und der KZ-Gedenkstätte Jasenovac. Sie bietet neben dem Download-Angebot für das Buch in erster Linie eine erstaunliche Fülle von aufbereiteten Geschichten, die man so noch nicht gehört und gelesen hat. Mal sind es Einzelpersonen, mal Widerstandsgruppen, mal ist es ein schriftliches Dokument oder ein Aspekt des Erinnerns: In übersichtlicher, zugleich anregender Art und Weise werden wir eingeladen, uns mit den Quellen zu beschäftigen. Stets finden sich neben Bild und Text auch Hinweise, wo man sich vertieft mit der Person, dem Ort oder dem Thema auseinandersetzen kann. Eine wahre Fundgrube für den eigenen Unterricht, aber auch für Maturarbeiten und Ähnliches.

Der dritte Teil des Projekts ist die im Sommer 2024 neu eröffnete **Ausstellung** «Wer ist Walter?» im Historischen Museum von Bosnien-Herzegowina in Sarajevo. Das Museum – 1945 als «Revolutionsmuseum» gegründet und 1966 in einem spektakulären modernen Gebäude im Zentrum der Stadt neu eröffnet – verfügt über eine umfangreiche Sammlung zur bosnisch-herzegowinischen Geschichte mit dem Schwerpunkt Zweiter Weltkrieg. Nun wurde das



Frauenstatue im Gedenkpark Vraca, Sarajevo.



Ein Teil des abgesägten Arms als Kunstinstallation in der Ausstellung «Wer ist Walter?», Historisches Museum Bosnien-Herzegowina

vielfältige Erbe des Krieges selbst, aber auch das der spezifischen staatstragenden Erinnerung im sozialistischen Jugoslawien einer kompletten Revision unterzogen. Wohl können nach wie vor Geschütze betrachtet und Schlachtenverläufe nachvollzogen werden, aber welche Geschichten sie erzählen, wird nicht mehr vorgegeben. Statt dessen bieten die erläuternden Texte einen multiperspektivischen Ansatz, der den Besucherinnen und Besuchern nahelegt, sich selbst ein Urteil zu bilden. Beispielsweise versucht die Ausstellung, Wissen über die vielen verschiedenen Gruppen im besetzten Jugoslawien zu vermitteln, von den diversen Besatzungsmächten über Kollaborateure und Widerstandskämpfer bis hin zu zivilen Institutionen. Dies geschieht aber nicht, indem diese Gruppen aus einer heutigen übergeordneten Perspektive charakterisiert werden, sondern indem jeweils zwei der Gruppen aufeinander bezogen werden, zum Beispiel: Wie betrachteten sich Partisanen und Ustascha? Wie deutsche Besatzer und Tschetniks? Das so entstehende facettenreiche Bild ist ein hoffentlich wirksames Gegenmittel gegen die auch in Bosnien-Herzegowina grassierende Vereinfachung.

Auch der Umgang mit den jugoslawischen Denkmälern wird thematisiert. Im Gedenkpark Vraca, am Südrand Sarajevos gelegen und heute in eher schlechtem Zustand, steht unter

anderem eine Frauenstatue, der vor einigen Jahren ein Arm abgesägt wurde. Polizeiliche Ermittlungen haben die Täter ausfindig gemacht – diese wollten das Metall verkaufen. Ein Teil des Arms konnte gerettet und vom Museum erworben werden. Heute ist es, um eine hölzerne Kunstinstallation ergänzt, Teil der Ausstellung «Wer ist Walter?».

Historische Expertise, museologisch-pädagogische Intelligenz und eine ausgezeichnete Zugänglichkeit sorgen beim «Wer ist Walter?»-Projekt dafür, dass das Erbe, das nun einmal glücklicherweise vorhanden ist, neu befragt werden kann. In einer Zeit des wiedererstarken Rechtsextremismus in Europa, dem Widerstand entgegengesetzt werden muss, geht es

dabei um mehr als um eine neue Sichtweise auf die Geschichte.

Buch:

Elma Hašimbegović, Nicolas Moll, Ivo Pekajović (Hg.): Wer ist Walter? International Perspectives on Resistance in Europa during World War II. Sarajevo 2024, 694 Seiten.

Projektwebsite:

weristwalter.eu

Historisches Museum Bosnien-Herzegowina:

muzej.ba (bisher noch ohne Informationen über die neue Abteilung «Wer ist Walter?» in der Dauerausstellung)

(be)longing: confronting our memories

Bericht von der 30th EuroClio Annual Conference in Sofia

Markus Holenstein

Das 30. Jahrestreffen des europäischen Geschichtslehrpersonenverbands EuroClio fand vom 25.-27. April 2024 in Sofia statt, einer Stadt mit reicher, vielfältiger Geschichte – inspirierend für die zahlreichen Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Das zentrale Konferenzthema: Individuen und Gesellschaften sind herausgefordert, sich mit unterschiedlichen Erinnerungen und deren realen Folgen zu konfrontieren. Welches Bewusstsein der Vergangenheit haben sie? Lehrpersonen des Fachs Geschichte tragen Verantwortung, in ihrem Unterricht Fragestellungen des individuellen und kollektiven Gedächtnisses mit fachlicher Kompetenz zu behandeln. Wie kann der Geschichtsunterricht damit zum Bewusstsein einer sozialen, kulturellen oder politischen Zugehörigkeit beitragen?

In seinem einleitenden Referat verwies der bulgarische Historiker Momchil Metodiev, Experte für Kirchengeschichte und Geschichte des Kommunismus in Bulgarien, auf die Gefahr, Geschichte zu dekontextualisieren, sie gleichsam als Gemischtwarenladen zu verstehen und damit ihrem Missbrauch durch politische Propagandisten Vorschub zu leisten. Beliebige konstruierte Geschichten können nicht als Multi-

perspektivität verstanden werden! – Bulgarien ist mit der Frage konfrontiert, wie die Periode des Kommunismus erinnert wird. Wie kann ein kritisches Bewusstsein gegenüber der eigenen, totalitären Vergangenheit gefördert werden?

Von den Themen der ca. 21 Workshops seien einige herausgegriffen:

1. Multiperspektivität im Klassenzimmer hat die Superdiversität der Schülerinnen und Schüler – unterschiedliche Ethnien, Sprachen und Religionen – als Stärken, nicht als künstlich polarisierende Eigenschaften zu betrachten. Die multiperspektivische Rezeption von Geschichte ist ein Gewinn für Lernende.

2. Mündliche Zeugnisse als historische Quelle Oral history in den Geschichtsunterricht zu integrieren erfordert, Schülerinnen und Schüler mit der qualitativen Analyse mündlicher Quellen als sozialwissenschaftlicher Methode vertraut zu machen. Vorgestellt wurde William Labovs Modell der narrativen Analyse.

3. Kriege – dargestellt anhand von Fotos und Graffiti

Wie können die Kriege in Ex-Jugoslawien, die letztlich noch nicht Geschichte sind, im Unterricht von Lehrkräften dargestellt werden, die sie



Wichtiger Bestandteil der EuroClio-Jahreskonferenzen: die vertiefte Arbeit in Workshops.

Foto: EuroClio-Website

selbst erlebt haben? Zwei Geschichtslehrerinnen aus Bosnien-Herzegowina und Slowenien schlugen vor, dies mit Fotos und Graffiti zu versuchen; diese visuellen Quellen illustrierten den in diesen Kriegen auftretenden Hass in besonderer Weise. Lehrmittel, welche die Kriege in Ex-Jugoslawien thematisieren, können verschiedene Perspektiven einnehmen; sie sind genau zu prüfen.

4. «Why Europe is A Must!»

Das vereinte Europa ist ein Muss, so Harry Rogge, Mitarbeiter der Konferenz Internationaler Nichtregierungsorganisationen (INGO), einer wichtigen Plattform des Europarates. Das Friedensprojekt EU basiert auf einer gut funktionierenden Wirtschaft und Wohlstand. Europarat und EGMR verleihen der politischen Verankerung von Menschenrechten und Demokratie einen institutionellen Rahmen. Je mehr wir vom vereinten Europa wissen, desto mehr schaffen wir Frieden, so der Referent.

In einer hochinteressanten Podiumsdiskussion betonten Lehrkräfte aus Bosnien, Kroatien, Serbien, Slowenien und Nordmazedonien die Verantwortlichkeit von Geschichtslehrkräften, die Jugoslawienkriege der neunziger Jahre in deren Kontext und Komplexität zu erklären und Falschaussagen im Unterricht zu widerlegen. Sie hatten seit bald zwanzig Jahren, zusammen mit EuroClio, an einem gemeinsamen Ansatz gearbeitet, ihre geteilte Geschichte zu unterrichten.

Ein Spezialprogramm bot den Konferenzteilnehmern/innen die Gelegenheit, sich den bewegenden Dokumentarfilm zum Ukrainekrieg «War on education» von Stefano di Pietro anzusehen. Er zeigt auf, wie der russische Aggressor auf die Beschädigung des ukrainischen Bildungssystems zielt und Geschichtslügen verbreitet, aber auch, wie die Ukraine ihre Bildungsinstitutionen der veränderten Situation anzupassen weiss.

In einem Plenumsgespräch schilderten zwei ukrainische Lehrerinnen die konkreten Schwierigkeiten, unter Kriegsbedingungen zu unterrichten, und unterstrichen die Notwendigkeit der kontinuierlichen europäischen Hilfe für das ukrainische Bildungssystem.

Schulbesuche in Sofias Gymnasien gaben den Konferenzteilnehmern einen Einblick in Methodik und Didaktik eines Geschichtsunterrichts, der sich ideologischer Korsette der Vergangenheit entledigt hat und sich dank bilingualen Unterrichts in mehreren Sprachen gegenüber Europa öffnet.

In einer Plenumsveranstaltung wurden die Inhalte des neuesten Berichts des Observatoriums für den Geschichtsunterricht in Europa (OHE) zum Stand des Geschichtsunterrichts in Europa vorgestellt. Er unterstreicht die Relevanz des Fachs Geschichte im Bildungssystem aller Mitgliedstaaten des OHE. Sie ermutigen die Geschichtslehrkräfte, multiperspektivische Unterrichtsmethoden anzuwenden. – Geschichtslehrer/innen betrachten historisches Denken als wichtigsten Lerneffekt für pluralistische demokratische Gesellschaften.



Die Sofia-Statue auf dem Platz der Unabhängigkeit, ein Werk des bulgarischen Künstlers Georgi Tschapkanow. Es ersetzt die ehemalige Lenin-Statue und zeigt als Symbol der Weisheit die Eule in der linken Hand und als Symbol einer idealen staatlich-gesellschaftlichen Ordnung einen Lorbeerkranz in der rechten.

Die Führung durchs alte Sofia (Serdica) glich einem Parcours durch mehr als zweitausend Jahre Geschichte: freigelegte römische Stadtstrukturen, die Rotunde Sveti Georgi aus der Zeit Konstantins des Grossen, die osmanische Banya-Bashi-Moschee aus dem 16. Jahrhundert, die Alexander-Nevski-Kathedrale aus dem ersten Viertel des 20. Jahrhunderts als Symbol der Unabhängigkeit Bulgariens vom Osmanischen Reich, der Platz der Unabhängigkeit und die Sofia-Statue als Symbol der modernisierten Kapitale waren nur einige Stationen – ein Anstoss, Sofia ein weiteres Mal vertieft zu erkunden!

Besonders zu erwähnen bleiben last but not least die wertvollen Gelegenheiten, sich mit Berufskolleginnen und -kollegen aus ganz Europa austauschen zu können!

Porrentruy und Saint-Ursanne

Eindrücke von der VSGS-Jahresexkursion, 17./18. November 2023

Am Freitagnachmittag versammelten sich rund 20 VSGS-Mitglieder erwartungsfroh am Bahnhof von Porrentruy. Hier startete, leider bei kühlem, regnerischem Wetter, unsere Führung durch Porrentruy, die zweitgrösste Stadt des Kantons Jura.

Dabei sind wir tief in die mittelalterliche und frühneuzeitliche Geschichte der Stadt und der Region abgetaucht – aber nicht nur. Bereits der stattliche Bahnhof legt Zeugnis von der Bedeutung ab, die die Linie von Délemont über Porrentruy hinüber ins französische Delle einst besass. Bereits vor den Angliederung des Elsass an das Deutsche Reich geplant, wurde sie 1872 fertiggestellt und vermochte nun die Schweiz auf nordwestlichem Wege direkt mit Frankreich zu verbinden.

Das Gebäudeensemble der Altstadt mit seiner trutzigen Burg und prächtigen Barockpalästen erzählt allerdings vor allem von älteren Zeiten. Zum einen vom Spätmittelalter, als Porrentruy zwischen den konkurrierenden Begehrlichkeiten aus dem nördlich gelegenen Mömpelgard (Montbéliard) und dem Fürstbistum Basel, dem Ausgreifen der Habsburger und der Reichsfreiheit hin- und hergerissen war. Dass man die Burg inklusive alter Gefängniszellen im Keller ausführlich besichtigen kann, ist ein klares Plus. Nach der Reformation wurde die Stadt bis zur Zeit der Französischen Revolution Residenz des aus Basel übergesiedelten Fürstbischofs (während das Basler Domkapitel nach Freiburg im Breisgau auswich – eine merkwürdige Aufspaltung der wichtigsten Ämter, über 100 Kilometer von einander entfernt!). Für die Entwicklung der Stadt wurde Jakob Christoph Blarer von Wartensee (reg. 1575–1608) wichtig, der das Schloss ausbauen liess, Pruntrut zu einem Zentrum der Gegenreformation machte und die Jesuiten in die Stadt holte. Das Jesuitenkollegium ist – wie so oft – heute Kantonsschule, die um 1600



errichtete Jesuitenkirche dient als Schulaula. Prächtiger geht es kaum. Dass das Theater in den jurassischen Gymnasien eine so grosse Rolle spielt, ist angesichts dieser Bühne gut nachvollziehbar.

Auch das Pruntruter Wappentier zog unsere Aufmerksamkeit auf sich: ein Eber, der uns nicht zuletzt goldig von einer Brücke entgegenblinkte. Es geht die Legende, dass es einem solchen Tier einst mühelos gelungen sei, die 10 Fuss hohe Stadtbefestigung zu überwinden. Wenn das so leicht gehe, müsse man diese erhöhen, sagten sich die Pruntruter. Die massiven Bollwerke, die zum Teil heute noch sichtbar sind, sollen also auf diesen frechen Eindringling zurückzuführen sein.



Während unseres Besuches feierten die Jurassier gerade das Fest St. Martin gleich an zwei Wochenenden, was zur Folge hatte, dass wir in den pittoresken Altstadt-hotels trotz lange im Voraus versuchten Reservierungen keinen Platz fanden. So lernten wir alle Alle kennen, ein benachbartes Dorf, das uns bequeme Unterkunft, einen Rahmen für unsere GV sowie in einem typischen Jura-Dorffrestaurant ein feines Nachtessen bot.

Am Samstagmorgen ging es mit dem Zug via Porrentruy nach dem malerischen Saint-Ursanne. Auch hier wurden wir in die Geschichte des Städtchens mit seinen Brücken über den Doubs, seinen Gässchen, aber vor allem mit der imposanten Collégiale durch einen Stadtführer von Tourisme du Jura bestens eingeführt. Die eindrucksvolle Ausgrabungsstätte merowingischer Sarkophage ist wahrlich nicht die einzige Sehenswürdigkeit: Die Kirche selbst verfügt über wunderschöne Ausmalungen und über ein fantastisches romanisches Portal aus der Zeit um 1200. Der trotz kühlen Wetters stimmungsvolle Innenhof mit Kreuzgang bot uns Gelegenheit für ein Gruppenfoto. Im Anschluss wurden wir noch von Jean-Paul Lachat, dem Gemeindepräsidenten von Clos du Doubs, zu einem Polittalk auf Französisch mit einem anschliessenden Apéro empfangen. Er bot uns Einblick in den durchaus anspruchsvollen Umgang der kleinen Gemeinde mit dem überregional bekannten, bedeutenden Kulturerbe, aber auch mit den ganz gegenwärtigen Problemen im jüngsten Schweizer Kanton.

Für den VSGS-Vorstand
Martin Hagi und Valentin Schönherr



Zürich, 31. August 2024

Jahresbericht des Vorstands 2023/24

1. Mitglieder

Der Mitgliederbestand des VSGS ist mit 267 Mitgliedern (Stand August 24) im Vergleich zu den Vorjahren konstant geblieben. Es freut uns, dass wir relativ viele Eintritte von Junglehrpersonen haben, welche die Austritte wegen der Pension in etwa aufwiegen.

2. Vorstand

Der Vorstand des VSGS setzte sich im Vereinsjahr 2023/2024 aus Jeannette Bär (Protokoll), Martin Hagi (Exkursionen), Markus Holenstein (Weiterbildungen), Sebastian Lamm (Kassier), Martin Pryde (Präsident) und Valentin Schönherr (Vizepräsident) zusammen. Der Vorstand hat sich am 12.3.24, am 4.6.24 sowie am 29.8.24 getroffen.

3. Aktivitäten und Ausblick

WEGM

Das grosse Reformprojekt WEGM ist verabschiedet und wir freuen uns sehr über den neuen RLP Geschichte, in den viele Anregungen auch unserer Mitglieder eingeflossen sind. Ebenso begrüssen wir ausdrücklich, dass das Fach Geschichte den Lead in der PB übernehmen soll. Wir danken an dieser Stelle allen Mitgliedern, die sich in den letzten Jahren in den Prozess eingebracht haben. Wir werden die nun anstehende Umsetzung in den Kantonen aufmerksam verfolgen und stellen unseren Mitgliedern gerne zeitnah Argumentarien zur Verfügung. In diesem Zusammenhang freuen wir uns über das gut formulierte Argumentarium des VZG für ein starkes Grundlagenfach Geschichte, welches wir via Newsletter verschickt haben.

Newsletter

Im Vereinsjahr 2023/24 verschickte der Vorstand 5 Newsletter in elektronischer Form an alle Mitglieder mit Informationen zur Gymnasialen Reform WEGM sowie zu aktuellen Weiterbildungen, Veranstaltungen sowie Hinweisen zu verschiedenen Materialien.

Bulletin

Im Oktober 2024 wurde das neue Bulletin verschickt.

Medien

Wir freuen uns, dass wir für verschiedene Anlässe und Statements zur Bedeutung des Geschichtsunterrichts angefragt wurden. Der grösste Anlass in diesem Zusammenhang war die Informationsveranstaltung vom 16.9.2024 von SRG, Keystone-SDA und dem Verlegerverband Schweizer Medien zum Thema Nachrichtenkompetenz.

Gez. Martin Pryde
Präsident VSGS

**Generalversammlung des Vereins Schweizerischer Geschichtslehrpersonen
Hôtel du Parc, Alle, 17.11.2023, 18.30-20.00h**

Teilnehmende:

Bär Jeannette, Hagi Martin, Holenstein Markus, Pryde Martin, Schönherr Valentin (Vorstand VSGS)
Bott Sebastian, Charrière Michel, Dollenmeier Natalie, Lippuner Sabine, Peter Kerstin, Schneggenburger Xaver, Spörri Myriam

1. Genehmigung der Traktandenliste

Die Traktandenliste wird ohne Gegenstimme genehmigt.

2. Protokoll der GV vom 18.11.22

Das Protokoll der GV vom 18.11.22 wird ohne Gegenstimme genehmigt.

3. Rechnung 2022/23 und Budget 2023/24

(Vgl. Rechnung 2022/23 und Budget 2023/24)

Martin Pryde erläutert – stellvertretend für Kassier Sebastian Lamm – die Jahresrechnung und das Budget.

Die Jahresrechnung endet mit einem Ertragsplus. Dies ist auch auf die Unterstützung der SGG zurückzuführen, mit welcher ein grosser Teil der Auslagen für das Bulletin gedeckt werden konnte.

Die Rechnung wurde von der Revisorin abgenommen.

Die GV genehmigt die Rechnung, entlastet den Vorstand und dankt dem Kassier Sebastian Lamm.

4. Jahresbericht des Vorstands 2022/23

(Vgl. Jahresbericht des Vorstands 2022/23)

Martin Pryde erläutert den Jahresbericht 2022/2023:

Die Mitgliederzahlen blieben mehr oder weniger stabil. Eine Erhöhung der Mitgliederzahlen ist weiterhin erwünscht.

Im Zusammenhang mit der WEGM fand am 23.09.2023 in der Kantonschule Rämibühl in Zürich ein Treffen von VSGS-Mitgliedern mit der AG Geschichte statt. Letztere ist mit der Erarbeitung des neuen Rahmenlehrplans für Geschichte beauftragt. Ziel des Treffens war es, eine Grundlage für die Stellungnahme des VSGS zum neuen Rahmenlehrplan auszuarbeiten. Es wurde eine gute Vorlage für die weitere Arbeit erstellt.

5. Stand und Entwicklung der MAR/RLP-Revision

(Vgl. Homepage histomat.ch)

Martin Pryde orientiert über den Stand und die Entwicklung der Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität (WEGM). Er lobt in diesem Zusammenhang die Unterstützung des VSGS durch die SGG im Prozess der WEGM.

Leider wurde die Mindestdotation für den geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich (GWS) nicht erhöht. Das Grundlagenfach Geschichte gerät nun bezüglich der Stundendotation unter Druck.

Der Beschluss, den Katalog an Schwerpunktfächern zu öffnen, kann als Chance für das Fach Geschichte gesehen werden. Es besteht nun die Möglichkeit, dass Geschichte als alleiniges Fach oder in Kombination mit anderen Fächern als Schwerpunktfach angeboten wird. Kantonal existieren diesbezüglich unterschiedliche Wünsche.

Am 27.09.2023 fand in Bern eine Tagung des ZEM / CES mit dem Titel «Transversale Themen und Kompetenzen in der Weiterentwicklung des Gymnasiums (WEGM)» statt. Die Teilnehmenden

setzten sich zusammen aus Lehrpersonen, Schulleitungen, Vertreter*innen der Kantone, des Bundes und der Hochschulen. Martin Pryde konnte in diesem Rahmen – zusammen mit Louis-Philippe L’Hoste (ebenfalls Mitglied der AG Politische Bildung) – die Politische Bildung als transversales Thema im neuen Rahmenlehrplan vorstellen. Dabei stiessen sie im Publikum auf ein grosses Interesse.

Vor der Verabschiedung der WEGM hat der Kanton St. Gallen das Projekt «Gymnasium der Zukunft» in Angriff genommen. In diesem Zusammenhang will der Kanton das Fach Geschichte auf die ersten zwei Jahre des Kurzzeitgymnasiums beschränken und dann durch ein neues Fach «Grundlagen für reflektiertes Denken» ersetzen. Der VSGS schliesst sich mit der SGG zusammen, um den Prozess in St. Gallen zu begleiten und die FS Geschichte im Widerstand gegen die Kürzung des Geschichtsunterrichts zu unterstützen. Auch die «Parlamentarische Gruppe Geschichte» schaltet sich ein.

2023 wurde von der ch Stiftung und der EDK die «Interkantonale Fachkonferenz Citoyenneté» (IFC) gegründet. Die IFC sieht sich als Instrument, um bezüglich der Politischen Bildung Erfahrungen auszutauschen und erfolgversprechende Ansätze zu identifizieren, um so die Politische Bildung und das politische Engagement fördern zu können.

Martin Pryde ist als Vertretung der Geschichtslehrpersonen Teil der Fachkonferenz.

6. Homepage und Logo

Der GV liegt ein Antrag auf Namensänderung des Vereins vor. Er besteht aus drei begründeten Teilanträgen:

- Änderung von «Geschichtslehrerinnen und -lehrer» auf «Geschichtslehrpersonen»
- Änderung von «Società Svizzera ...» auf «Associazione Svizzera ...»
- Änderung von «delle e degli Insegnanti» auf «degli Insegnanti»

Der Antrag wird einstimmig angenommen.

7. Bulletin 2023

Auch beim Bulletin 2023 lag der Planungslead bei Valentin Schönherr, der tatkräftig von Sebastian Bött unterstutzt wurde.

Es stellte sich als schwierig heraus, Beiträge zu Unterrichtsbeispielen zu organisieren. Dies, obwohl zahlreiche Fachdidaktiker*innen angefragt worden waren. Der Grund dafür ist unklar. Eine Erklärung wäre, dass zum Thema in der Theorie schon viel gearbeitet wurde, dies aber noch nicht für die (Unterrichts-)Praxis zutrifft. Ein Artikel über die Schweizer Involviertheit im Ölgeschäft kam nicht zu Stande, weil potentielle Autor*innen wie Public Eye und Lea Haller aus Zeitgründen abgesagt haben. Trotzdem ist ein interessantes und vielfältiges Bulletin entstanden.

Momentan liegt das Bulletin erst im Sozialarchiv und in HS-Bibliothek der UZH auf. Zukünftig soll das Bulletin in mehreren Uni-Bibliotheken präsent sein.

Die GV lobt die Arbeit von Valentin Schönherr und spricht ihm einen grossen Dank aus.

8. Varia

Die GV spricht einen grossen Dank an Martin Hagi für die Organisation der Exkursion aus.

Protokoll: Jeannette Bär, November 2023

VSGS Verein Schweizerischer Geschichtslehrpersonen

Erfolgsrechnung 2024 (per 29.09.2024)

	Ausgaben	Einnahmen
Saldovortrag 2023		34'542.06
Bulletin	4'123.55	
Euroclio		
Histomat /Homepage	590.00	
Entschädigung/ Präsidium	4'000.00	
VSGs-Mitgliederbeiträge /SGG		14'583.50
RLP	608.80	
GV 23/ Vorstand	1'720.39	
Kontoführung	61.00	0.00
Übersetzungen	136.60	
	<hr/>	
	11'240.34	49'125.56

Saldovortrag 24 37'885.22

Ertragsplus 2024 3'343.16

Voraussichtliche Kosten bis Ende Dez. 2024

GV 2024 Raummiete, Spesen	2'000.00
Bulletin 2024	4'000.00
Euroclio 2024	241.00

voraussichtl. Ertragsminus 2024 -2'897.84

St. Gallen, 29. September 2024

Kassier VSGS (Sebastian Lamm)