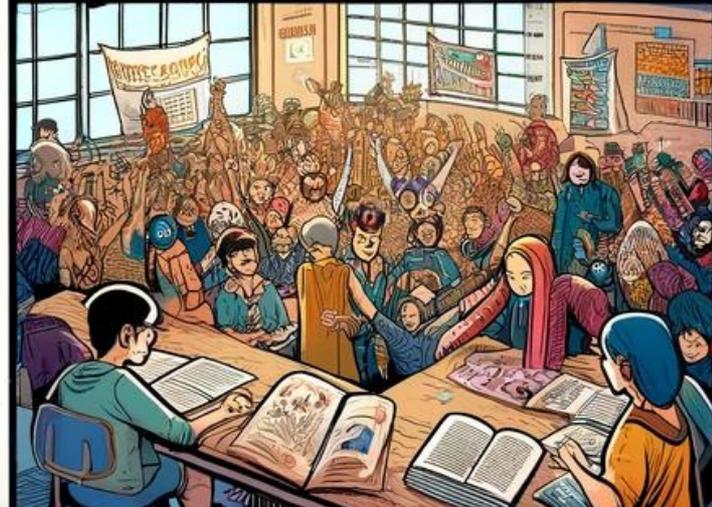




Lernen für den Frieden

Wozu Oral History in der Schule?





#LEARNING4PEACE

Allgemeines Ziel des von ERASMUS+ finanzierten **Projekts Lernen für den Frieden** war es, Geschichten aus der Vergangenheit in Bildungsprogramme zu integrieren, um die Menschen zu befähigen, sich kritischer mit der Geschichte und damit mit den aktuellen populistischen, aggressiven politischen Trends auseinanderzusetzen, die in der Vergangenheit nachweislich Gesellschaften in Kriege und Wirtschaftskrisen gestürzt haben.

<https://learning4peace.foruminst.sk/en/>

Partnerorganisationen:

Forum Minority Research Institute, Slowakei

<https://foruminst.sk>

Kontakt: Andrea Lelovics, Project Manager

lelovics.andrea@foruminst.sk

Sigmund Freud Universität, Österreich

<https://www.sfu.ac.at>

Kontakt: Erzsébet Fanni Tóth, Transgenerational

Transmission of Trauma Research Institute

erzsebet.toth@sfu.ac.at

Herausgeber: Forum Minority Research Institute, 2023

Illustrationen: erstellt von DALL-E



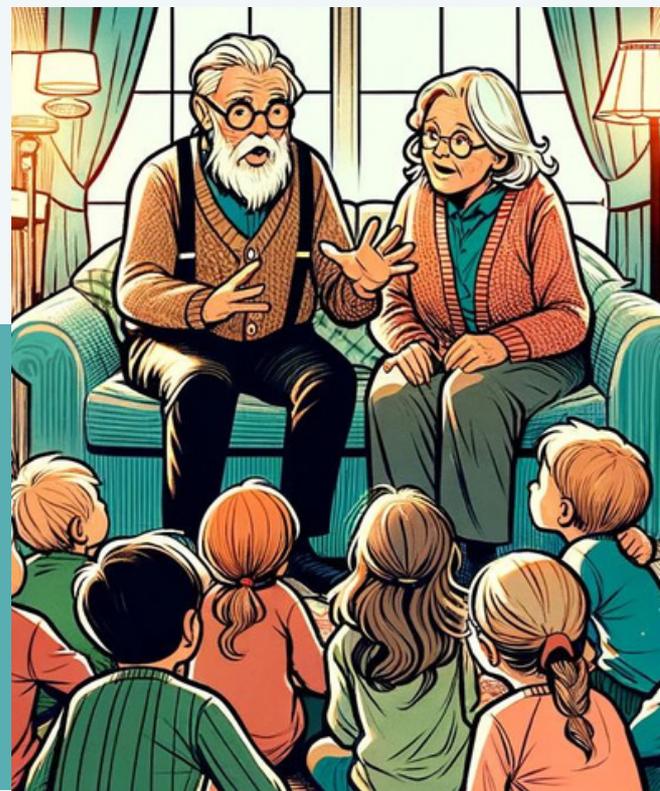
Funded by
the European Union

„Von der Europäischen Union finanziert. Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der OeAD-GmbH wider. Weder die Europäische Union noch die OeAD-GmbH können dafür verantwortlich gemacht werden.“



Inhaltsübersicht

- 2 Einführung
- 3 Lernerzentrierter Ansatz im Unterricht
- 6 Oral History und erzählte Lebensgeschichten
- 11 Oral History in sekundären Analyseansätzen
- 18 Wie man mit einem Oral-History-Interview arbeitet
- 19 Schlussfolgerung
- 21 *Empfehlungen für Oral-History-Datenbanken*
- 23 *Internationaler Workshop über die Bedeutung der Oral History im Unterricht*







Einführung

Das Bildungswesen befindet sich derzeit in einem entscheidenden Veränderungsprozess, der durch die Beseitigung traditioneller pädagogischer Modelle gekennzeichnet ist, um den dynamischen Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Die Auseinandersetzung zwischen dem traditionellen „Bankiers-Konzept“ der Erziehung und dem innovativen, auf den Lernenden ausgerichteten Bildung ist ein anschauliches Beispiel für diesen Transformationsprozess. Bei der ersten Variante, die tief in einer lehrerzentrierten Philosophie verankert ist, wird der Unterricht als eine Einbahnstraße betrachtet, die in den Köpfen der passiven Schüler verbleibt. Im Gegensatz dazu stellt die lernerorientierte Bildung einen Paradigmenwechsel dar, bei dem individuelle Lernerfahrungen und die aktive Beteiligung der Schüler im Vordergrund stehen. Im Laufe dieses Veränderungsprozesses wird immer deutlicher, dass die lernerorientierte Bildung, die durch die Integration der Oral-History-Methoden bereichert wird, eine transformative Kraft darstellt, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern die Schüler auch mit wesentlichen Fähigkeiten ausstattet, um sich in der komplexen Welt von heute zurechtzufinden.



„Ich wünschte, ich hätte besser aufgepasst. Ich habe die Zeit noch nicht als endlich angesehen. Ich habe die Geschichten, die sie mir erzählte, erst als Erwachsene richtig zu schätzen gewusst, und bis dahin musste ich mich mit zusammengeklebten Schnipseln begnügen, einem Film, der in meinem Hinterkopf projiziert wurde.“
— Jessica Maria Tuccelli, Glow





Lernerzentrierter Ansatz im Unterricht

Der Veränderungsprozess, in dem sich das Bildungssystem befindet, bedeutet eine Umkehr von traditionellen pädagogischen Modellen zu einem modernen Bildungskonzept, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Zwei Paradigmen, das konventionelle „Bankiers-Konzept“ und der innovativen, auf den Lernenden ausgerichtete Bildungskonzept, verdeutlichen diesen Transformationsprozess.

Das traditionelle und lehrerzentrierte **"Bankiers-Konzept"** macht Bildung zu einem Akt der Einlage. Der Lehrer macht Einlagen in den Köpfen der Schüler, während er die Köpfe der Schüler mit dem Inhalt seiner Vermittlung füllt. Diese unidirektionale Vermittlung von Informationen legt den Schwerpunkt auf Auswendiglernen und passives Lernen für die Schüler, die als bloße Gefäße betrachtet werden, die darauf warten, gefüllt zu werden. In diesem Modell übernimmt der Lehrer die Rolle der Autorität, und die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen der Schüler treten oft in den Hintergrund, was zu einer standardisierten und unflexiblen Bildungserfahrung führt. "Im Bankkonzept der Bildung ist Wissen ein Geschenk, das von jenen verliehen wird, die sich als sachkundig gegenüber denen betrachten, von denen sie glauben, dass sie nichts wissen..."[1]

Ein eklatantes Beispiel aus dem polnischen Geschichtsunterricht verdeutlicht diesen Ansatz. Der traditionelle Unterricht ist im Allgemeinen durch einen faktischen Ansatz und durch Methoden zur Überprüfung des Wissens gekennzeichnet. Prüfungen bestehen historisch gesehen aus der Beantwortung von Fragen wie "Was? Wer? Wo? und Wann?". In diesem konventionellen Modell würde das Wissen über die Preußische Huldigung das Wiedergeben bestimmter Details bedeuten: "Zygmunt I. der Alte mit Albrecht Hohenzollern, am 10. April 1525, auf dem Krakauer Marktplatz". Der Schwerpunkt liegt auf dem Auswendiglernen von genauen Daten und Details, ohne dass die tiefere Bedeutung des Ereignisses ergründet wird. Das Modell regt die Schüler nicht dazu an, über grundlegende Fragen nachzudenken, z. B. darüber, warum Geschichte wichtig ist, welchen Zweck sie hat und welche Bedeutung das Lernen in der Schule hat. Dieser methodische Ansatz spiegelt sich im Prüfungssystem wider, in dem die Schüler nur selten zu einer erzählerischen oder kritischen Analyse aufgefordert werden. Würde man beispielsweise jemanden, der nicht beruflich mit Geschichte zu tun hat, auffordern, eine aussagekräftige 10-Satz-Erzählung über die Preußische Huldigung zu verfassen und ihre

[1] Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Edition, Bloomsbury Academic, New York



Bedeutung zu erklären, wäre die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgs minimal. Der Grund dafür liegt in unserer Herangehensweise an das Verständnis der Vergangenheit, die sich in erster Linie auf Fakten und Ereignisse konzentriert.[1]

Die Einengung des „Bankiers-Konzepts“ werden deutlich, wenn Menschen, die in diesem Rahmen ausgebildet wurden, Schwierigkeiten haben, historische Ereignisse in einen Kontext zu stellen und ihre weiterreichenden Auswirkungen zu verstehen. Die Betonung des Auswendiglernens unterdrückt Kreativität, kritisches Denken und die Fähigkeit, eine kohärente Erzählung zu konstruieren. In diesem Beispiel zeigt sich, dass das Bankiers-Methode nicht geeignet ist, ein tiefes und sinnvolles Verständnis der historischen Ereignisse zu fördern.

Mit dem raschen technologischen Fortschritt und dem gesellschaftlichen Strukturwandel im 21. Jahrhundert gewinnt die Bedeutung von **Kernkompetenzen** immer mehr an Bedeutung. Die steigende Forderung nach Arbeitskräften, die über Fähigkeiten wie kritisches Denken, Kreativität, Zusammenarbeit, Kommunikation und Flexibilität verfügen, unterstreicht die Relevanz eines Bildungssystems, das diese Kompetenzen in den Vordergrund stellt. Eine auf den Lernenden fokussierte Bildung integriert und entwickelt diese Kernkompetenzen, da sie es ermöglicht, dass sich die Lernenden aktiv engagieren, kritisch denken und mit anderen zusammenarbeiten. Im Mittelpunkt dieses Bildungskonzepts steht nicht nur die Vermittlung von Wissensinhalten, sondern auch die Bereitstellung von Kompetenzen, die es den Schülern ermöglichen, sich in einer komplexen, sich ständig verändernden Welt zurechtzufinden.

Im Gegensatz zum „Bankiers-Konzept“ bedeutet der **kompetenzorientierte Bildung** einen Paradigmenwechsel in Richtung einer stärker personalisierten und interaktiven Bildungserfahrung. Im Fokus steht der/die einzelne Schüler*in, wobei seine/ihre persönlichen Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen berücksichtigt werden. Die Lehrkräfte werden in diesem Modell zu Vermittlern, die die Schüler*innen durch aktives Erkunden, kritisches Denken und gemeinsames Lernen anleiten. Die lernerzentrierte Bildung ermutigt die Schüler*innen dazu, die Verantwortung für ihren Bildungsweg zu übernehmen, und fördert so ein dynamisches und personalisiertes Lernumfeld.

Die Berücksichtigung der Erkenntnisse der kritischen Pädagogik bereichert die lernerorientierte Bildung um eine analytische Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und gesellschaftlichen

[2] Kierzkowski, Michał. (2017). *Oral history and historical education in Poland. Possibilities and application.* Wrocławski Rocznik Historii Mówionej. 6. 81. 10.26774/wrhm.150.



Normen. Die kritische Pädagogik ermutigt die Schüler*innen, nicht nur die Wissensinhalte zu hinterfragen, sondern auch die mit diesen Kenntnissen verbundenen sozialen und politischen Dimensionen kritisch zu untersuchen. Durch die Infragestellung gesellschaftlicher Ungleichheiten und die Förderung sozialer Gerechtigkeit schließt die kritische Pädagogik unmittelbar an die Schwerpunkte einer lernerorientierten Bildung an, die die Studierenden befähigt, sich aktiv für gesellschaftliche Veränderungen einzusetzen.

Im Blick auf die Zukunft der Bildung erweist sich der lernerorientierte Ansatz als transformative Maßnahme, als Abwendung von der traditionellen „Bankiers-Methode“, die die Schüler nicht mehr ausreichend auf die Komplexität der modernen Welt vorbereiten kann. Dieser Ansatz, der den Schwerpunkt auf individuelles Lernen, kritisches Denken und Zusammenarbeit legt, entspricht den Erfordernissen des 21. Jahrhunderts. Die Berücksichtigung der Grundsätze einer auf den Lernenden orientierten Bildung, die auf die Förderung von Kernkompetenzen ausgerichtet ist und durch kritische Pädagogik bereichert wird, bereitet den Weg für eine integrativere, sozialere und stärker befähigende Bildungserfahrung. Bei der Bewältigung der zukünftigen Anforderungen wird der lernerorientierte Ansatz zu einem Leitbild, das den Weg zu einer Bildung verdeutlicht, die den Schülern nicht nur Wissen vermittelt, sondern sie auch dazu befähigt, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen und positive Veränderungen zu vollbringen.



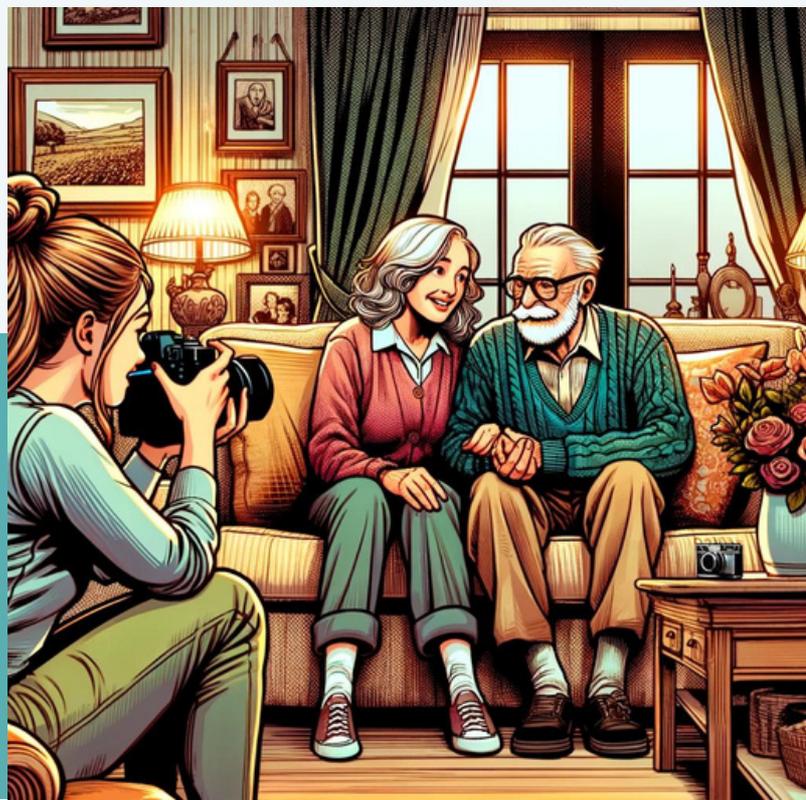


Oral History und erzählte Lebensgeschichten

Oral History ist eine Methode der Geschichtswissenschaft, die hauptsächlich durch die systematische Sammlung und Bewahrung historischer Informationen durch aufgezeichnete Interviews mit Individuen gekennzeichnet wird, die persönliche Kenntnisse über vergangene Ereignisse haben. Im Gegensatz zur schriftlichen Dokumentation, die den traditionellen historiografischen Methoden zugrunde liegt, versucht die Oral History, aus erster Hand Berichte über historische Ereignisse von Personen zu erhalten und zu dokumentieren, die diese Ereignisse entweder direkt erlebt oder beobachtet haben.

Der grundlegende Modus Operandi der Oral History beinhaltet die strukturierte oder halbstrukturierte Durchführung von Interviews durch Forscher*innen oder Oral Historiker*innen mit Erzähler*innen, d. h. Personen, die ihre Lebensgeschichte erzählen. Diese Interviews werden methodisch aufgezeichnet, verschriftlicht und manchmal zu Archivierungs- und wissenschaftlichen Analysezwecken sorgfältig bearbeitet.

Ein zentraler Aspekt der Oral History ist die Anerkennung der Subjektivität der Erinnerung. Die Erzähler*innen geben ihre persönlichen Perspektiven, Emotionen und Interpretationen von Ereignissen wieder und tragen so zu einer nuancierten und menschenzentrierten Dimension der historischen Analyse bei. Die Methode ist besonders effektiv, um die Stimmen und Erfahrungen von





Menschen zu erfahren, deren Erzählungen nicht in schriftlicher Form vorliegen, und um diejenigen, die traditionell marginalisiert oder unterrepräsentiert sind, historische Bedeutung zu verleihen.

Die Oral History legt Wert auf Vielfalt und Inklusivität, damit sie versucht, eine Vielzahl von Stimmen und Perspektiven zu erfassen. Oral History bietet die Möglichkeit, die Geschichten von Individuen, Gemeinschaften oder Gruppen zu dokumentieren und fördert so ein erweitertes Verständnis für historische Prozesse.

Ein wesentlicher Faktor der Oral History ist die Berücksichtigung ethischer Aspekte. Prinzipiell geht es darum, die Einwilligung der Erzähler*innen einzuholen, den Schutz der Privatsphäre zu wahren und die Interviews mit einer Sensibilität für die emotionalen und erfahrungsbedingten Nuancen persönlicher Erinnerungen zu führen.

In der akademischen Forschung hat die Oral History als komplementäres und erweiterndes methodologisches Verfahren eine zentrale Rolle gewonnen. Der Einsatz der Oral History neben den traditionellen schriftlichen Aufzeichnungen verleiht dem Kontext zusätzliches Gewicht, bietet alternative Perspektiven und ermöglicht ein tieferes Verständnis von historischen Phänomenen. Die Oral History hat sich zu einer Form des gesellschaftlichen Engagements entwickelt, die es dem Einzelnen ermöglicht, sich aktiv an der Dokumentation und Bewahrung seiner eigenen Geschichte zu beteiligen.

Oral-History-Projekte ermöglichen es, den Geschichtsunterricht lebendiger zu gestalten, da die Schüler*innen daran motiviert werden, aktiv an der Aufzeichnung und Bewahrung von Geschichten aus dem wirklichen Leben teilzunehmen, wodurch historische Ereignisse greifbarer werden können. In diesem Aufsatz wird beschrieben, wie Oral-History-Projekte im Unterricht funktionieren und warum sie für die Schüler*innen so wertvoll sind.

Bei Oral-History-Projekten führen die Schüler*innen Interviews mit Zeitzeug*innen, d.h. mit Personen, die historische Ereignisse aus erster Hand erlebt haben. Die Lehrkräfte leiten sie bei der Entwicklung gut ausgedachter Fragen, der Durchführung von Interviews und der Verschriftlichung der aufgezeichneten Erzählungen an. Dieser praxisorientierte Ansatz lehrt nicht nur praktische Forschungskompetenzen, sondern vermittelt der Schüler*innen auch ein Gefühl der Verantwortung als Bewahrer*innen historischer Geschichten. Ethische Überlegungen, wie das Einholen von Genehmigungen und respektvoller Umgang, sind wichtige Elemente dieses Prozesses.

Ein wesentlicher Vorteil der erzählten Lebensgeschichten ist, dass sie das Geschichtsverständnis der Schüler*innen bereichern können. Durch das Zuhören von Berichten aus erster Hand erhalten die



Schüler*innen eine persönlichere und differenziertere Betrachtung von Ereignissen, die in schriftlichen Aufzeichnungen möglicherweise nicht vollständig wiedergegeben werden. Die Arbeit mit Primärquellen hilft den Schülern, historische Informationen besser zu analysieren und zu interpretieren, was zu einem tieferen Verständnis der Vergangenheit führt.

Durch der Oral-History-Projekte werden die kritischen Denkkompetenzen der Schüler*innen gefördert. Während sie sich Fragen ausdenken und Interviews führen, lernen die Schüler*innen, sich in komplexen Erzählungen zurechtzufinden und die erhaltenen Informationen kritisch zu bewerten. Dieser Prozess ermutigt sie, um bestehende historische Erzählungen zu hinterfragen, und fördert ihre Neugierde, die für eine fundierte Meinungsbildung unerlässlich ist.

Oral History-Projekte unterstützen die Lernende nicht nur dabei, Fakten zu erkennen, sondern auch ihr Einfühlungsvermögen zu entwickeln. Die persönlichen Geschichten, die in den Interviews erzählt werden, verleihen den historischen Ereignissen ein menschliches Gesicht. Die Lernenden beginnen, über die realen Erfahrungen von Menschen in verschiedenen historischen Situationen nachzudenken, was ein mitfühlenderes Verständnis für unterschiedliche Perspektiven fördert.

Oral-History-Projekte sind eine einzigartige und ansprechende Möglichkeit für Schüler*innen, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen. Durch die aktive Einbeziehung der Lernenden in den Prozess verbessern diese Projekte nicht nur das historische Verständnis und das kritische Denken, sondern fördern auch das Einfühlungsvermögen. Auf der Suche nach kreativen Möglichkeiten, Geschichte im Klassenzimmer lebendig werden zu lassen, können Pädagogen Oral-History-Projekte als idealen Lösungsansatz nutzen, um die Vergangenheit für Schüler zugänglicher und interessanter zu machen.

Im Rahmen der Oral-History-Projekte (OHP) sammelten, dokumentierten und veröffentlichten Schüler*innen und Lehrer*innen der Daraja Academy in Kenia Erzählungen von älteren Menschen aus ihren Gemeinden. Das Projekt wurde von April bis Oktober 2011 mit 26 Schüler*innen und zwei Lehrer*innen durchgeführt und zielte auf die Einführung einer lernerzentrierten Pädagogik ab. Obwohl das OHP ursprünglich als eine Einführung in diesen pädagogischen Bereich gedacht war, nahm es eine unerwartet kritische pädagogische Perspektive ein, da es die aktive Beteiligung der Schüler an der Entwicklung eines historischen Verständnisses forderte.

Unter dem Motto "Was sind die Geschichten unserer Vorgänger?" befragten die Schüler während einer einmonatigen Ferien ältere Menschen aus der Gemeinde und konzentrierten sich dabei auf die Erfahrungen während des Kolonialismus, der Unabhängigkeit, des



Mau-Mau-Aufstandes und der Traditionen des Erwachsenwerdens. Nach ihrer Rückkehr auf den Campus tauschten die Schüler die gesammelten Berichte aus und verfassten gemeinsam Erzählungen für ein Buch, wobei sie von Lehrer*innen und vorbereiteten Modellen angeleitet wurden. Im August 2011 besuchten die Schüler die älteren Menschen, um weitere Erkenntnisse zu gewinnen, und im September nahmen sie letzte Überarbeitungen vor, wählten Fotos aus und reichten das Material zur Veröffentlichung ein. Die Partner der Universität von San Diego unterstützten die Online-Veröffentlichung, und die gedruckten Bücher wurden im Dezember 2011 an die Schule geliefert.

Der OHP hatte einen wesentlichen Einfluss sowohl auf die Lehrer*innen als auch auf die Schüler*innen. Er beeinflusste ihre Vorstellung von Lernen und Lehren, ihre Wahrnehmung von Gemeinschaftskunde und ihre Selbsteffizienz. Trotz der überwältigend positiven Reaktionen und der positiven Erfahrungen, von denen die Teilnehmer*innen berichteten, traten Herausforderungen auf, die den Bedarf an struktureller und ausbildungsbezogener Unterstützung für eine erfolgreiche Umsetzung lernerzentrierter Pädagogik im kenianischen Bildungssystem deutlich machen.[1]

Bei **erzählten Lebensgeschichten** handelt es sich um Narrative und persönliche Berichte über Erfahrungen, historische Ereignisse und kulturelle Traditionen, die eher durch eine mündliche Kommunikation als durch schriftliche Aufzeichnungen weitergegeben werden. Diese Erzählungen werden häufig durch Interviews oder Gespräche mit Personen eingeholt, die bestimmte Ereignisse aus erster Hand kennen oder direkt an ihnen beteiligt waren. Im Gegensatz zu schriftlichen Geschichten werden erzählten Geschichten mündlich weitergegeben und tragen so zum kollektiven Gedächtnis einer Gemeinschaft oder Gruppe bei.

Zu den wichtigsten Merkmalen erzählter Geschichten gehören die Betonung persönlicher Erzählungen, kultureller Traditionen und der subjektiven Natur von Erinnerung und Interpretation. Sie decken ein breites Spektrum an Themen ab, darunter persönliche Lebenserfahrungen, historische Ereignisse, kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Veränderungen. Der Prozess der Sammlung erzählter Geschichten umfasst in der Regel die Durchführung von Interviews, die Aufzeichnung, Transkription und Aufbewahrung dieser Berichte für künftige Zwecke.

Es ist wichtig, den Unterschied zwischen "Oral History" und "erzählten Lebensgeschichten" zu beachten. "Oral History" entspricht dem breiteren Spektrum oder der Methode des Sammelns und Bewahrens mündlich überlieferter Narrative, während "erzählten Geschichten"

[3] Lattimer, Heather & Kelly Horsley, Maria. (2013). *Engaging Kenyan secondary students in an Oral History Project: Education as emancipation. International Journal of Educational Development*. 33. 476-486. [10.1016/j.ijedudev.2012.05.007](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.007).



speziell einzelne Fälle oder Geschichte innerhalb dieses Spektrums bezeichnet. Der Begriff "Oral History" umfasst das breitere Konzept und die Methodik, während sich "erzählte Geschichte" auf die einzelnen Berichte und Narrativen bezieht, die durch diese Methode gewonnen wurden.

Erzählte Geschichte sind im Wesentlichen unschätzbare Informationsquellen, die eine persönlichere und intimere Verbindung zur Vergangenheit sichern. Sie tragen zu einem besseren Verständnis des Kulturerbes, historischer Ereignisse und der verschiedenen Aspekte menschlicher Erfahrungen bei. Forscher*innen, Historiker*innen und Gemeinschaften engagieren sich für die Sammlung und Bewahrung der erzählten Geschichten, um sicherzustellen, dass diese Berichte, die oft nicht in schriftlicher Form vorliegen, dokumentiert und für künftige Generationen weitergegeben werden.





Oral History in sekundären Analyseansätzen

Das Bildungswesen entwickelt sich ständig weiter und sucht nach innovativen Möglichkeiten, die Lernerfahrungen der Schüler zu verbessern und zu bereichern. Mit unserem Projekt "Lernen für den Frieden" haben wir ein relativ unerforschtes Gebiet betreten – der Einsatz des ungenutzten Potenzials **bestehender Oral-History-Datenbanken** im Unterricht. Diese Initiative ist eine Antwort auf eine erkennbare Lücke in der Forschung, wo der Schwerpunkt traditionell auf von Schülern geleiteten Oral-History-Projekten lag. Unser Ziel ist es, neue Dimensionen in der Bildung durch die Linse von kuratierten Beständen mit reichhaltigen mündlichen Erzählungen zu entdecken.

Es ist zwingend erforderlich, den bestehenden Mangel an spezieller Forschung und Literatur über die Integration etablierter Oral-History-Datenbanken in den Bildungsrahmen anzuerkennen. Der Großteil des verfügbaren Materials konzentriert sich auf Projekte, bei denen Schüler aktiv Erzählungen sammeln. Selbst innerhalb dieser Projekte konzentriert sich der Diskurs vorwiegend auf organisatorische und technische Herausforderungen, so dass ein Informationsdefizit hinsichtlich der breiteren pädagogischen Implikationen besteht.

Das Projekt „Learning for Peace“ versuchte, über konventionelle Paradigmen hinauszugehen, indem es sich den Rahmen für Oral-History-Denkform von Martin, Huijgen und Henkes[4], die Ergebnisse des Projekts Learning and teaching about the history of Europe in the 20th Century[5] und den umfassenden Online-Leitfaden Making Sense of Oral History von Shope[6] zunutze machte. Diese Rahmenwerke wurden zum Eckpfeiler unseres Vorhabens, da sie einen systematischen Ansatz für das Verständnis und die Einbindung erzählter Geschichten in Bildungsmodule bieten. Die Methoden haben nicht nur den Mangel an Anleitungen in der vorhandenen Literatur behoben, sondern auch eine solide Grundlage für die Arbeit des Projekts „Learning for Peace“ geschaffen.

Der Geschichtsunterricht in den Schulen unterliegt einem bedeutenden Wandel, der die Trends in der akademischen Geschichte widerspiegelt. Eine bemerkenswerte Entwicklung ist die Erkenntnis, dass der Geschichtsunterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern

[4] Martin, Bridget & Huijgen, Tim & Henkes, Barbara. (2021). Listening like a historian? A framework of 'oral historical thinking' for engaging with audiovisual sources in secondary school education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*. 8. 120-138. [10.52289/hej8.108](https://doi.org/10.52289/hej8.108).

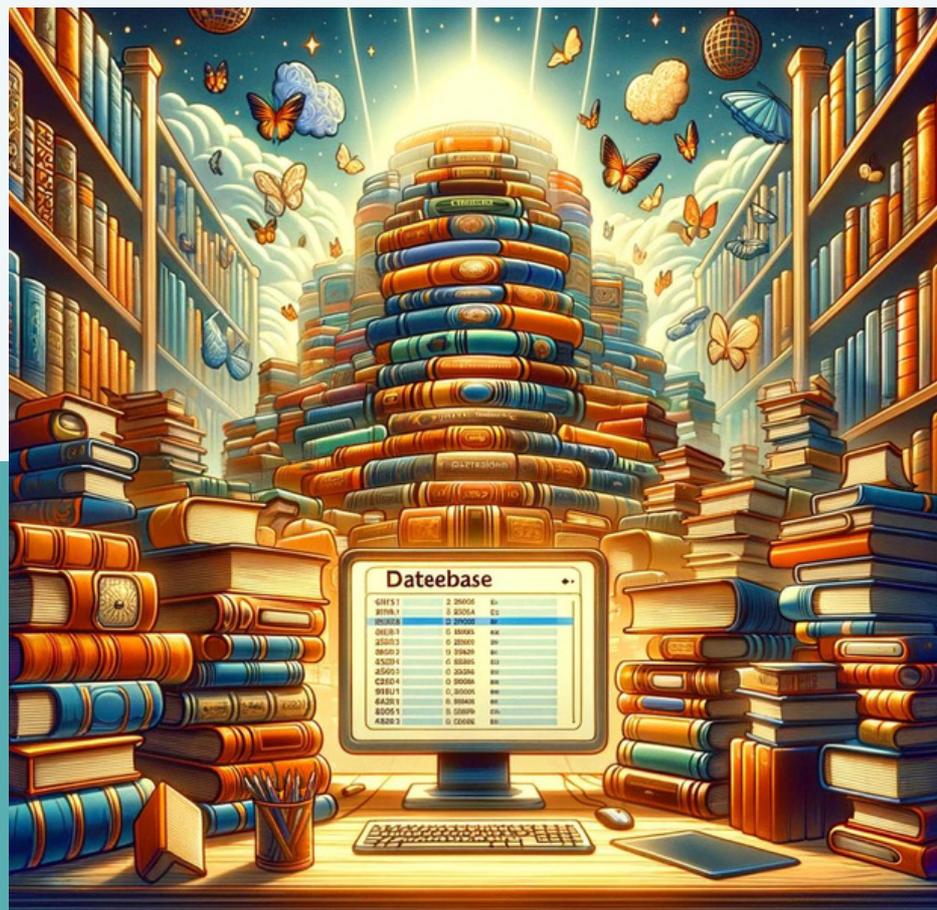
[5] Stradling, Robert. (2001). *Teaching 20th-century European history*. Council of Europe Publishing

[6] Linda Shopes, "Making Sense of Oral History," *History Matters: The U.S. Survey Course on the Web*, <http://historymatters.gmu.edu/mse/oral/>, February 2002.



auch das kritische Denken fördern sollte. Die Schüler werden nun ermutigt, eine kritische Haltung gegenüber historischen Fakten und Beweisen einzunehmen und den interpretativen Charakter historischer Erzählungen anzuerkennen. Zu den Schlüsselementen dieses Wandels gehören das Verständnis der interpretativen Rolle von Historikern, das Erkennen der Umwandlung ausgewählter Fakten in Beweise und die Anerkennung der Vielfalt von Perspektiven, die zu jedem historischen Ereignis existieren können.

Die Entwicklung eines dreistufigen Modells unterstreicht den umfassenden Ansatz für die Analyse erzählter Lebensgeschichten. Auf der ersten Ebene geht es darum, zu verstehen, wie Oral History funktioniert, und dabei die unterschiedlichen individuellen Erfahrungen und Perspektiven zu berücksichtigen. Auf der zweiten Ebene werden Konzepte vorgestellt, die bei der Analyse und Interpretation von Interviews helfen. Die dritte Ebene betont den Bezug von Oral History-Interviews zu anderen historischen Quellen, Erzählungen und Geschichten und schafft so einen mehrdimensionalen Rahmen.





Dreistufiges Modell der Analyse erzählter Lebensgeschichten

Ebene eins

Oral History zu verstehen

Auf der grundlegenden Kernebene widmet sich das Modell der Förderung eines tiefgreifenden Verständnisses dafür, wie mündliche Geschichte als ein dynamisches Geflecht unterschiedlicher Erzählungen funktioniert. Es lädt die Teilnehmer ein, sich in die Komplexität der persönlichen Perspektiven zu vertiefen und zu erkennen, dass historische Ereignisse vielschichtig sind und von verschiedenen Personen unterschiedlich erlebt werden. Es ist eine Reise in die reiche Welt des Geschichtenerzählens, in der jeder Einzelne seine eigenen Geschichten um gemeinsame historische Ereignisse webt.

Ebene zwei

Analyse und Interpretation der Interviews

Die zweite Ebene geht über die Oberfläche hinaus und führt in Schlüsselkonzepte ein, die für die Analyse und Interpretation von mündlichen Interviews von Bedeutung sind. Die Teilnehmer werden mit Analysewerkzeugen ausgestattet, um sich in den Feinheiten dieser Erzählungen zurechtzufinden. Um die Nuancen in audiovisuellen erzählten Geschichten zu verstehen, müssen sie sich mit acht Schlüsselkonzepten auseinandersetzen. Dabei werden die Teilnehmer ermutigt, sich mit der Vielschichtigkeit dieser Interviews auseinanderzusetzen und das dynamische Zusammenspiel zwischen Interviewten, Interviewern und externen Einflüssen wie Filmemachern zu erkennen. Jedes Konzept beleuchtet verschiedene Facetten der Erzählung und unterstreicht die Verflechtung dieser Elemente. Diese Ebene befähigt die Lernenden, über das Anekdotische hinauszugehen und fördert das kritische Denken und ein tieferes Verständnis der menschlichen Erfahrung.

Ebene drei

Verknüpfung der Interviews mit anderen historischen Erzählungen und Quellen

Die äußere Schicht des Modells ist strategisch darauf ausgerichtet, mündliche Erzählungen mit breiteren historischen Landschaften zu verbinden. Es betont die Verflechtung von mündlichen Erzählungen mit anderen historischen Quellen, Geschichten und Erzählungen. Die Teilnehmer werden angeleitet, mündliche Erzählungen in den breiteren historischen Rahmen zu kontextualisieren und die symbiotische Beziehung zwischen individuellen Geschichten und dem kollektiven historischen Bewusstsein zu erkennen. Zwei Schwerpunkte in diesem Prozess sind Genauigkeit und Verallgemeinerbarkeit, die beide mit der subjektiven Natur verbaler Zeugnisse zusammenhängen.



Analyse und Interpretation der Interviews

Subjektivität

Die Schüler werden mit dem Konzept vertraut gemacht, dass die Stärke der mündlichen Überlieferung in der subjektiven Nacherzählung von Ereignissen liegt. Die Erzählung wird durch persönliche Perspektiven, gelebte Erfahrungen und Überlegungen des Erzählers bereichert. Die Erforschung der Subjektivität beinhaltet das Verständnis der Identität, der Perspektive, der Erfahrungen und der Interpretationen des Erzählers und bietet Einblicke in die Bedeutung der Vergangenheit für den Einzelnen.

Aufführung

Interviews werden naturgemäß zu Performances, die durch die Anwesenheit des Interviewers und den Zweck der Aufnahme geprägt sind. Faktoren wie die Videoaufnahmeausrüstung und die öffentliche Zugänglichkeit beeinflussen die Art und Weise, wie der Erzähler seine Geschichte präsentiert. Die Schüler untersuchen die Umgebung, die Kleidung, die Sprache und die Gesamtdarstellung des Erzählers und entschlüsseln die Auswirkungen dieser Entscheidungen auf die Interpretation seiner Aussage.

Mündlichkeit und Verkörperung

Der verbale Charakter dieser Quellen erhöht die Komplexität zusätzlich. Die Schüler werden angeleitet, Aspekte wie Intonation, Rhythmus und Geschwindigkeit zu berücksichtigen, die die Haltung des Erzählers vermitteln. Das Verständnis der Oralität ist mit der Verkörperung verflochten, wobei der Einfluss des Körpers und der Mimik auf die Vokalisierung berücksichtigt wird. Die Schüler untersuchen, wie das Sehen und Hören des Erzählers zur Interpretation seiner Aussage beiträgt.

Erzählung

Die Tendenz des Gedächtnisses, Erzählungen zu konstruieren, wird erforscht, insbesondere in der Oral History, in den persönlichen Erfahrungen als Erzählungen wiedergegeben werden. Die Studierenden analysieren, wie Oral-History-Interviews als eine spezifische Erzählform den Erzähler als Protagonisten positionieren. Dabei wird untersucht, wie die Erzählungen dominante historische Narrative widerspiegeln oder herausfordern, und es werden narrative Merkmale wie Themen, Symbole und Motive identifiziert.



Analyse und Interpretation der Interviews

Präsentation

In der Erkenntnis, dass Interviews durch die Art ihrer Präsentation geprägt werden, befassen sich die Schüler mit den Auswirkungen von Framing, Schnitt und Kontextinformationen. Dazu gehört es, die Herkunft und den Zweck der Quelle (Website, Film, Fernsehsendung) zu verstehen, zu überlegen, wie die Präsentationselemente die Aussage beeinflussen, und die Wirkung der Quelle zu bewerten.

Gedächtnisarbeit

Erinnerung ist nicht nur eine Quelle, sondern auch ein Thema in der Oral History. Die Studierenden erforschen verschiedene Ebenen des Gedächtnisses, z. B. das individuelle und das kollektive Gedächtnis, und untersuchen, wie Zeugnisse gemeinsame kulturelle Muster widerspiegeln. Zum Verständnis der Erinnerungsarbeit gehört die Überlegung, was erinnert wurde, warum, und wie kontextuelle Faktoren die Erinnerungen des Erzählers prägen.

Bei der Navigation durch diese Konzepte werden die Studierenden an ihre wechselseitige Beziehung erinnert und von einem starren sequenziellen Ansatz abgehalten. Dieser ganzheitliche Leitfaden befähigt die Studierenden, die Feinheiten audiovisueller mündlicher Überlieferungen zu entschlüsseln und fördert ein differenziertes und kritisches Verständnis historischer Erzählungen.

Die Rolle des Interviewers

Die Schüler erkennen die zentrale Rolle des Interviewers bei der Initiierung des Interviews und der Gestaltung der Quelle an. Die Intersubjektivität zwischen Interviewer und Erzähler wird hervorgehoben, wobei betont wird, wie die Beziehung die Erzählung beeinflusst. Faktoren wie Alter, Geschlecht und kultureller Hintergrund können sich auf diese Beziehung auswirken und zu einer einzigartigen, gemeinsam gestalteten Erzählung führen.

Vergessen und Schweigen

Die Schüler bewerten kritisch, was in Interviews weggelassen oder nicht gesagt wird. Bei der Erforschung des Vergessens geht es darum, individuelle und kollektive Gedächtnislücken zu verstehen. Schweigen, sowohl wörtlich als auch metaphorisch, wird untersucht, wobei die Schüler mögliche Ursachen wie Traumata, gesellschaftliche Normen oder auferlegte Beschränkungen in Betracht ziehen. Die Identifizierung des Unausgesprochenen verbessert das Verständnis für die Komplexität der Erzählung.



Verknüpfung der Interviews mit anderen historischen Erzählungen und Quellen

Genauigkeit

Erzählte Geschichte, die oft aus der Ferne berichtet werden, stellen aufgrund des subjektiven Charakters der Erinnerung eine Herausforderung für die Genauigkeit dar. Die Beurteilung der Genauigkeit, insbesondere bei Überlebenden von traumatischen Ereignissen, erfordert eine respektvolle Bewertung. Es ist Vorsicht geboten, Quellen mit unzuverlässigen Elementen nicht zu verwerfen. Portelli schlägt vor, Quellen aus der mündlichen Überlieferung als Quellen mit "unterschiedlicher Glaubwürdigkeit" zu betrachten, in denen "falsche" Aussagen eine psychologische Wahrheit enthalten können. Die Schüler erforschen, wie Erinnerungsverzerrungen Ungenauigkeiten beeinflussen, und berücksichtigen Faktoren, die verbale Zeugenaussagen prägen. Interne Konsistenzprüfungen und Querverweise auf andere Quellen helfen bei der Beurteilung der faktischen Genauigkeit, wobei Ungenauigkeiten wertvolle Erkenntnisse für spezifische mündliche historische Untersuchungen liefern können.

Verallgemeinerbarkeit

Die Verallgemeinerbarkeit, die durch Genauigkeit und repräsentative nicht-faktische Elemente beeinflusst wird, wirft Fragen zu gemeinsamen Erfahrungen und Emotionen innerhalb einer Gruppe auf. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Konsistenz mündlicher Erzählungen über ein Ereignis oder eine Epoche und berücksichtigen dabei die kontextuelle Relevanz des Interviews im Vergleich zu ähnlichen Erzählungen und historischen Quellen. Das Erkennen von Widersprüchen in Interviews mit mehreren Erzählern unterstreicht die Vielfalt innerhalb von Gesellschaften. Während einige gegen das universelle Streben nach Verallgemeinerbarkeit argumentieren und den Wert des Eintauchens in individuelle Geschichten für ein tieferes Verständnis von Persönlichkeit, Emotionen und Details betonen, werden die Schüler dazu angehalten, ihre Untersuchungsfragen auf den gewünschten Umfang abzustimmen – ob sie nun eine verallgemeinerbare Schlussfolgerung oder eine nuancierte Erforschung individueller Erfahrungen anstreben.



Die drei Ebenen und die darin enthaltenen Konzepte interagieren dynamisch und schaffen einen mehrdimensionalen Ansatz für die Analyse und Interpretation mündlicher Quellen. Diese Konzepte liefern keine endgültigen Antworten, sondern regen zur kritischen Auseinandersetzung an und ermutigen die Schülerinnen und Schüler, sich in die reiche Komplexität der Oral History zu vertiefen.

Das Herzstück des Rahmens ist die Konzentration auf die grundlegenden Ziele, Überzeugungen und Praktiken des Bereichs der mündlichen Überlieferung. Diese Elemente bilden das Fundament für die Beschäftigung der Studierenden mit Oral-History-Quellen und dienen als erkenntnistheoretische Grundlage, die den gesamten Rahmen informiert und kontextualisiert.

Diese Entwicklung im Geschichtsunterricht ist jedoch nicht ohne Herausforderungen. Die Lehrkräfte sehen sich oft mit vernachlässigten Themen wie kulturellen Bewegungen und technologischen Fortschritten konfrontiert, die innovative Ansätze erfordern, um sie in die herkömmlichen Lehrpläne zu integrieren. Die Betonung von kritischen Fähigkeiten und historischem Verständnis hat zu Veränderungen bei der Gestaltung von Schulbüchern geführt, weg von traditionellen Texten hin zu interaktiven Arbeitsbüchern, die die Schüler mit verschiedenen Quellen beschäftigen.

Darüber hinaus wird immer deutlicher, dass Schüler mit historischen Erzählungen aus unterschiedlichen Quellen konfrontiert werden, darunter Familienmitglieder, Mitglieder der Gemeinschaft und digitale Plattformen, was die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes unterstreicht. Die Schüler müssen kritische Fähigkeiten über das Klassenzimmer hinaus anwenden, was eine explizite Vermittlung von Fähigkeiten zur Interpretation von Filmen, Dokumentationen und Online-Inhalten erforderlich macht.

Im Wesentlichen geht es bei der laufenden Entwicklung des Geschichtsunterrichts um ein Gleichgewicht zwischen der Vermittlung von historischem Wissen und der Förderung kritischer Fähigkeiten. Der Dialog über diese Entwicklung dreht sich häufig um den Zweck des Geschichtsunterrichts in der Schule – ob er in erster Linie dazu dient, historische Ereignisse zu vermitteln oder das Erlernen historischer Fähigkeiten zu erleichtern. Um dieses Gleichgewicht zu erreichen, müssen Pädagogen innovative Lehrmethoden erforschen und dabei forschendes Lernen, aktive Beteiligung und Möglichkeiten zur unabhängigen Erkundung einbeziehen. Letztlich geht es darum, die Schüler mit der Fähigkeit auszustatten, historische Erzählungen kritisch zu analysieren und zu interpretieren, um so ein tieferes Verständnis für das komplexe Geflecht der Vergangenheit zu entwickeln.



Wie man mit einem Oral-History-Interview arbeitet

Bei der Arbeit mit Oral-History-Interviews als historischem Beweismaterial, unabhängig von ihrer Form – schriftlich, Audio oder audiovisuell – oder ihrer Quelle – Buch, Zeitschrift, Online-/Offline-Datenbank, Podcast, Fernsehen, usw. – empfiehlt es sich, diese Aspekte der Geschichten zu analysieren:

1. Verstehen Sie den Erzähler

Untersuchen Sie die Identität des Erzählers, seine Beziehung zu den besprochenen Ereignissen, mögliche Voreingenommenheit, Selbstdarstellung und den Einfluss persönlicher, kultureller und sozialer Faktoren. Untersuchen Sie, wie sich gesellschaftliche Wahrnehmungen und die Populärkultur auf die Darstellung des Erzählers auswirken könnten.

2. Erkunden Sie den Interviewer

Konzentrieren Sie sich bei der Untersuchung des Interviewers auf seinen Hintergrund, seine Interessen und darauf, wie diese das Interview beeinflussen könnten. Beurteilen Sie die Vorbereitung des Interviewers, seine Fragestrategien und die möglichen Auswirkungen seiner sozialen Identität auf den Befragten und die gesamte Interviewdynamik. Untersuchen Sie etwaige frühere Beziehungen zwischen Interviewer und Interviewtem.

3. Analysieren Sie den Inhalt des Interviews

Für eine detaillierte Analyse des Interviewinhalts untersuchen Sie die Struktur des Interviews, identifizieren die Handlung und untersuchen die vom Erzähler gewählten Motive, Bilder und Anekdoten. Untersuchen Sie die Bereiche, die der Erzähler vermeidet oder hervorhebt, und bewerten Sie die interne Konsistenz und mögliche sachliche Fehler. Überlegen Sie, wie das Interview mit anderen Quellen und Interviews in Einklang steht.

4. Verstehen Sie den Zweck

Um den Zweck des Gesprächs zu verstehen, bewerten Sie die Beweggründe für die Durchführung des Gesprächs und wie diese den Inhalt, die Perspektive und den Ton beeinflusst haben könnten. Achten Sie auf Hinweise, die auf das beabsichtigte Ergebnis oder die Botschaft hinweisen.

5. Berücksichtigen Sie die Umstände

Untersuchen Sie im Zusammenhang mit den Umständen, wie sich der Ort des Interviews auf die Erzählung ausgewirkt hat. Untersuchen Sie, wie die Anwesenheit anderer Personen während des Interviews die Dynamik beeinflusst haben könnte. Berücksichtigen Sie die psychische und physische Gesundheit des Erzählers und des Interviewers und deren mögliche Auswirkungen auf das Interview.



Schlussfolgerung

In der dynamischen Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts hat das Aufeinandertreffen von traditionellen pädagogischen Modellen und fortschrittlichen, auf den Lernenden ausgerichteten Ansätzen eine neue Ära eingeläutet. Diese Entwicklung wird durch die Gegenüberstellung des herkömmlichen „Bankiers-Konzepts“ mit dem lernerzentrierten Ansatz veranschaulicht, der die Bedeutung individueller Lernerfahrungen hervorhebt. Im Zuge des Paradigmenwechsels in der Bildung erweist sich die mündliche Überlieferung als ein wichtiges Instrument, das die Bildungserfahrung bereichert und den Schülern einzigartige Möglichkeiten bietet, direkt mit der Vergangenheit in Kontakt zu treten.

Die Einbeziehung der Oral History in den Unterricht, insbesondere über bestehende Datenbanken, ist ein Leuchtturm für eine transformative Pädagogik. Das Lernen aus den Stimmen derjenigen, die historische Ereignisse miterlebt haben, vermittelt den Schülern ein nuanciertes und persönliches Verständnis, das über die Grenzen von Lehrbüchern hinausgeht. Diese Methode vermittelt nicht nur Wissen, sondern fördert auch die Einbeziehung und Vielfalt historischer Erzählungen, indem sie Personen zu Wort kommen lässt, deren Geschichten in schriftlichen Aufzeichnungen möglicherweise unterrepräsentiert sind.

Erzählte Lebensgeschichte bereichern die Bildungserfahrung und öffnen Türen zu verschiedenen Perspektiven, Kulturen und Erfahrungen. Die Schüler setzen sich aktiv mit der menschlichen Seite der Geschichte auseinander und gewinnen Erkenntnisse, die über Fakten und Daten hinausgehen. Die Kraft persönlicher Erzählungen fördert das kritische Denken und das Einfühlungsvermögen – entscheidende Fähigkeiten, um sich in der komplexen Welt von heute zurechtzufinden.

Diese Integration ist jedoch nicht ohne Herausforderungen. Die Überwindung organisatorischer und technischer Hindernisse erfordert strukturelle und schulische Unterstützung für die Lehrkräfte. Trotz dieser Herausforderungen sind die potenziellen Vorteile beträchtlich. Die Einbindung bestehender Datenbanken mit mündlichen Überlieferungen entspricht den sich entwickelnden Bedürfnissen des Geschichtsunterrichts und ermöglicht es den Schülern, sich aktiv an der Erforschung und Bewahrung historischer Erzählungen zu beteiligen.



Bei der Navigation durch das schwierige Terrain der Zukunft wird der lernerzentrierte Ansatz, ergänzt durch die strategische Nutzung bestehender Oral-History-Datenbanken, zu einem Leitfaden. Er beleuchtet den Weg zu einer Bildung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern die Schüler auch befähigt, sich kritisch mit der Welt auseinanderzusetzen und positive Veränderungen zu bewirken. Da wir an der Schnittstelle zwischen Tradition und Wandel stehen, wird die Oral History zu einer Brücke, die die Schüler direkt mit den menschlichen Erfahrungen verbindet, die unsere gemeinsame Geschichte prägen.



Empfehlungen für Oral-History-Datenbanken

✓ **Memory of Nations (online)**

<https://www.memoryofnations.sk/>

"Das Gedächtnis der Nationen ist eine der umfangreichsten Sammlungen von Lebensgeschichten in Europa. Sie ist seit 2008 als Datenbank mit Zeugnissen von Zeitzeugen des 20. Jahrhunderts, die die beiden totalitären Regime - den Nationalsozialismus und den Kommunismus - überlebt haben, öffentlich zugänglich. Die Geschichten veranschaulichen, wie sich diese Regime auf das Leben der Einzelnen auswirkten, und ermöglichen die Aufdeckung ihres Inhalts."

✓ **Príbehy 20. storočia (Geschichten des 20. Jahrhunderts, gedruckte vierteljährliche Zeitschrift in slowakischer Sprache)**

<https://eshop.postbellum.sk>

"Die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift Geschichten des 20. Jahrhunderts behandelt Themen aus der Zeit der ehemaligen totalitären Regime und fügt den Kontext der heutigen Gesellschaft hinzu. Es wird seine Leser unter denjenigen finden, die sich gerne in anspruchsvollere Texte vertiefen und wissen, dass wir, um die Gegenwart zu verstehen, unsere Vergangenheit kennen müssen."

✓ **Fórum Filmek (Dokumentarfilme des Forum Instituts, auf Ungarisch, einige mit slowakischen oder englischen Untertiteln)**

<https://film.foruminst.sk>

Dokumentarfilme und Einzelinterviews des Forschungsinstituts Forum Minderheiten zu Themen wie das Leben der Ungarn in der Slowakei, Kriegsgefangene nach dem Zweiten Weltkrieg, die Ereignisse von 1956, 1968 und 1989 aus der Sicht von Angehörigen der ungarischen Minderheit in der (Tschecho)Slowakei usw.

✓ **Fórum E-shop (Veröffentlichung des Forum-Instituts, hauptsächlich auf Ungarisch)**

<https://forumeshop.sk>

Resultatergebnisse der Forschungsarbeit und Sammlungen von Oral History-Interviews des Forum Minority Research Institute in Buch-, Magazin- und Online-Formaten.



✓ **Menschenleben (Mündliches Archiv österreichischer Menschen aus dem 20th und 21st Jahrhundert)**

<https://www.mediathek.at/forschen-und-lernen/aktuelle-projekte/menschenleben/>

Ergebnisse von lebensgeschichtlichen Interviews und Sammlungen von Oral-History-Accounts des Technischen Museums Wien und der Österreichischen Mediathek.

✓ **Österreichisches Kulturerbe-Archiv (AHA)**

<https://www.memoryofnations.sk/sk>

Das Austrian Heritage Archive (AHA) sammelt Video- und Audio-Interviews mit jüdischen österreichischen Emigranten, die während der Zeit des Nationalsozialismus oder unmittelbar danach in die USA oder nach Palästina/Israel geflohen sind.

✓ **YVA (Yad Vashem Archive)**

<https://www.yadvashem.org/>

✓ **USC Shoah Foundation**

<https://sfi.usc.edu/>

✓ **Fortunoff-Videoarchiv für Holocaust-Zeugnisse**

<https://fortunoff.library.yale.edu/>

✓ **Open Society Archives**

<https://www.osaarchivum.org/>

✓ **Voices of the 20th Century**

<https://20szazadhangja.tk.hu/>



Internationaler Workshop über die Bedeutung der Oral History im Unterricht

Das Ziel des Projekts "Lernen für den Frieden", Wege zu finden, um Pädagogen in die Verwendung der Oral History im Unterricht einzuführen und sie dazu zu motivieren, entfaltete sich in einem dynamischen Workshop, der von den Stimmen der Teilnehmer*innen aus der Slowakei, Ungarn und Österreich widerhallte. Im Rahmen dieses Workshops kamen Pädagog*innen und Student*innen, die ein breites Spektrum von Grundschulen bis hin zu Universitäten abdeckten, sowie Medienfachleute zusammen, um das Potenzial der bestehenden Oral-History-Datenbanken in verschiedenen Bildungsbereichen zu erkunden.

Anhand sorgfältig ausgearbeiteter praktischer Übungen begaben sich die Teilnehmer auf eine praktische Reise durch die verschlungene Landschaft der Oral History. Ziel des Workshops war es nicht nur, ein differenziertes Verständnis zu vermitteln, sondern auch die vielfältigen Vorteile einer nahtlosen Einbindung dieser reichhaltigen Ressourcen in die Lehrpläne zu beleuchten.

Die Teilnehmer*innen mit unterschiedlichem Hintergrund bildeten drei verschiedene Gruppen, von denen jede mit einer einzigartigen Geschichte betraut war, die die Nuancen der Geschichte widerspiegelte. Die erste Gruppe vertiefte sich in die ergreifende Erzählung eines Holocaust-Überlebenden und führte ihre Erkundungen auf Englisch durch. Gleichzeitig tauchte eine zweite Gruppe in die Geschichte eines ehemaligen Kriegsgefangenen nach dem Zweiten Weltkrieg ein, die auf Ungarisch vorgetragen wurde. Die dritte Gruppe beschäftigte sich mit einer komplexen Erzählung aus der Tschechoslowakei der 1980er Jahre – der Geschichte eines Mannes, der vor dem kommunistischen Regime floh. Die Arbeit wurde auf Slowakisch verfasst und als Artikel präsentiert.

Diese unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden standen vor einer gemeinsamen Aufgabe: die Feinheiten der ihnen zugewiesenen Geschichten zu analysieren und umfassende Pläne zu erstellen. Ihr Ziel: zu skizzieren, wie diese Geschichten in einen Bildungsrahmen eingebettet werden können, und die Formate und Ziele zu spezifizieren. Die kollektiven Bemühungen aller drei Gruppen gipfelten in aufschlussreichen Präsentationen, die in englischer Sprache gehalten wurden, was die Universalität des Vorhabens unterstreicht.

Dieses Kapitel entfaltet die Erzählungen der Erkundung, Analyse und Planung und zeigt das Potenzial der Oral History als dynamisches



Bildungsinstrument. Die Stimmen der Vergangenheit, die in der Oral History kuratiert werden, hallen durch die verschiedenen sprachlichen und historischen Linsen der Slowakei, Ungarns und Österreichs und bringen ein kollektives Verständnis für den tiefgreifenden Einfluss hervor, den diese Geschichten auf die Gestaltung der Bildungslandschaft haben können.





Fall 1:

Zwischen Berlin und Moskau - das unerbittliche Schicksal eines Mitglieds der Organisation Levente in der Südslowakei. Schriftliche Zusammenfassung des Audio- und Videointerviews.

Als sich die Front Ende 1944 Deáki (Diakovce, Kreis Sala), dem Heimatdorf von Arnold Merva, näherte, begann die Zwangseinberufung der jungen Männer ins Deutsche Reich: *"Irgendein hoher Offizier kam auf die Idee, dass die ungarische Jugend vor der einmarschierenden russischen Armee gerettet werden müsse. Dass wir die Begründer und Vollstrecker der Zukunft sein würden. Von Deáki aus gab es drei Expeditionen von Wehrpflichtigen nach Deutschland, aber wie viele es insgesamt waren, weiß ich nicht mehr. Ich habe mit einigen Leuten gesprochen, die auch auf der Insel Peenemünde waren, von wo aus die V2-Raketen nach London abgeschossen wurden. Und es war ein furchtbar gefährlicher Ort, weil die Briten über alles informiert waren. Sie wussten nie, in welchem Moment die Bombardierung kommen und das Ganze zum Einsturz bringen würde. Es gab zum Beispiel Leute, die eine Flak-Ausbildung hatten, diese kleinen vierläufigen Flugabwehrkanonen. Und diese Jungs hatten so viel Spaß, wenn sie die Kanone umdrehen und auf das Jagdflugzeug schießen konnten. So sind Kinder nun mal."*

Arnold Merva fuhr mit der zweiten Gruppe aus Deáki nach Deutschland, aber im Zug befanden sich auch Leventes aus den umliegenden Dörfern: *"Wir gingen am Abend des 5. Januar 1945 zu Bett, um Mitternacht wurde getrommelt. Morgen früh um sechs Uhr müssen sich alle Leventiner von fünfzehn Jahren bis zum Soldatenalter, die zu Hause sind, mit drei Tagesrationen und frischer Unterwäsche im Dorfgemeinschaftshaus einfinden, und sie werden nach Deutschland abreisen. Natürlich wurde, wie damals üblich, hinzugefügt, dass sie "unter der Last einer allgemeinen Entlassung" stünden. Natürlich gab es viel Geschrei auf der Straße, wir waren ja alle noch so jung."* Der Weg führte sie entlang der Waag über den Jablunkai-Pass nach Dresden, wo der Transport nach Süden abbog und über Ústí nad Labem Cheb erreichte, wo er sich teilte. Die Studentenschaft fuhr weiter nach Norden bis nach Berlin. Aufgrund von Staus und Schäden am Schienennetz dauerte die Reise mehr als zwei Wochen.

Das Ziel war Schönwald, ein Militärflugplatz westlich von Berlin: *"Wir arbeiteten auf dem Flugplatz, wo sie bereits Befestigungen aushoben. Messerschmitts und dann Focke-Wolfs landeten dort, aber es gab auch größere Flugzeuge. Wir haben schräge Luken gegraben, aber sie waren so breit, dass sogar die Tragflächen hineinpassten. Während wir also arbeiteten, verstanden wir unsere Situation noch nicht wirklich. Denn Deutschland war schon, man könnte sagen, auf den Knien, völlig überfordert."*



In den letzten Kriegstagen nahm das Leben in der belagerten Stadt absurde Züge an: *"Alles lag in Trümmern, und es gab kaum Zivilisten in diesem Teil der Stadt - die, die nicht geflohen waren, lebten alle in den Kellern. Im obersten Stockwerk konnte sich jeder austoben, es war unbewohnt. Und wieder war die deutsche Organisation bewundernswert - an einem Tag bombardiert, am nächsten Morgen war die Straße geräumt. Ein Trümmerhaufen links und rechts, aber die Straßen waren frei, der Verkehr wurde bis in die letzten Tage aufrechterhalten. Und selbst dann passierten verrückte Dinge. Es gab eine wiederkehrende Figur. Ein SS-Offizier. Deutsche Mütze auf der einen Seite, heruntergezogen, harter Blick, ein Ritterkreuz um den Hals, das rechte Auge verbunden, die linke Hand war nur ein Haken. Auf der rechten Seite war ein Maschinengewehr gekreuzt, und er lief einfach so herum, er hatte keinen Helm auf dem Kopf, denn der schützte seinen Kopf etwas. Er schützte sich nicht vor irgendetwas, alles konnte auf ihn zukommen. Der Mann hatte den Eindruck, dass es den Tod suchte, es suchte, wo es etwas treffen konnte. Einmal gab es eine große Schießerei, und er geriet unter Beschuss und ging über die Heerstraße. Überall um ihn herum wurde geschossen, alles, und er ging ruhig auf die andere Seite, wo wir ihn durch die Bäume gehen sahen. Und die Kugel verfehlte ihn, obwohl er dort erschossen wurde. Vielleicht hatte er niemanden mehr. Er lebte vielleicht allein mit seiner Familie und machte alles Mögliche durch, denn so wie er seinen Arm und sein Auge verloren hatte, war das kein Kinderspiel. Sie wollten alles sein und wurden zu nichts."*

Arnold Merva erinnert sich an seine erste direkte Begegnung mit einem Soldaten der Roten Armee wie folgt: *"Plötzlich rief jemand aus dem Gebüsch: 'Stoi! Ruki verch! Zuerst sahen wir nur ein Maschinengewehrrohr, dann trat ein Soldat heraus, weil er sah, dass wir stehen blieben und die Hände hoben. Es war ein junger Kerl, ein brauner, sehr hübscher Junge, etwa in unserem Alter oder noch jünger, natürlich muss er ein alter Frontkämpfer gewesen sein, wer weiß, wie lange er schon Soldat war. Er kam auf uns zu: No, uri máte? Uhr heißt auf Deutsch, er meinte Uhr. Wir haben es ihm gezeigt, keine Uhr, keine Uhr. Er nahm sie von denen, die sie hatten, denn wir waren etwa sechs oder sieben in der Gruppe. Ich hatte eine dreifarbige Taschenlampe an meinem Gürtel hängen, rot, grün und ich weiß nicht, welche Farbe man wechseln konnte, vielleicht weiß. Sie gefiel mir sehr, denn so etwas hatte ich zu Hause nicht. Er nahm sie, setzte sie an, mochte sie, steckte sie in seine Tasche, und das war's."*

Das erste der zehn Gefangenenlager, in denen Herr Merva festgehalten wurde, befand sich in einer riesigen Zementfabrik in Rüdersdorf, östlich von Berlin. Hier begannen die Soldaten, zu Gefangenen zu werden. *"Dann wurde bekannt gegeben, dass alle Haare entfernt werden mussten, jeder musste sich den Kopf rasieren. Womit? Und dann gab es diese leblosen Rasiermesser, Heilige Maria! Als sie mir die Haare abrasiert hatten, war die Hälfte der Haut noch dran. Dann der Arztbesuch, das war ein Wunder. Wir gingen hinein, und die Ärztin, ich erinnere mich noch, wie sie vor mir stand, war angezogen wie eine Schlampe: Sie hatte weiße Sandalen an den Füßen, schwarze Seidenstrümpfe, diesen weiten blauen Rock, den russische Frauen zu tragen pflegten, und grüne Turnhosen, die Art von Hemd, die man mit drei Knöpfen oben tragen muss. Und sie hatte rote Haare und eine Zigarette in ihrer Pfeife, sie rauchte sie, Gott bewahre! Nun, der*



Eindruck, den ich hatte, als ich sie sah, war: Ist das der Doktor? Nun, Doktor! Jeder, der noch ein bisschen Zähne im Schwanz hatte, war Klasse eins, jeder, der nur noch Haut und Knochen war, war Klasse zwei oder drei, und jeder, der hineingetragen werden musste, war Dystrophie, und das war's."

Ende Juni wurde ein Transport zusammengestellt, der die Häftlinge nach Poznań bringen sollte. *"Wie in einem voll ausgestatteten Lager gab es dort zwei Toiletten. Und wie in den Toiletten allgemein, gab es überall Graffiti, ich las dort eine slowakische Aufschrift, sie lautete 'Podľa čistoty záchoda poznáš kultúru národa' - die Sauberkeit der Toilette zeigt die Kultur der Nation. Und wie wahr dies war, wurde später, als wir uns in primitiven Umgebungen weit unterhalb der Zivilisation befanden, auf schreckliche Weise bestätigt. Was Reinheit bedeutet, und die Bewahrung der Reinheit - solange man nach Reinheit streben kann, gibt es Hoffnung auf Rückkehr, gibt es Hoffnung auf Überleben. Wenn man aufgegeben hat, wird man früher oder später vernichtet, dann kann einen nur noch das Glück retten, denn dann kann man sich von seiner eigenen Menschlichkeit nicht mehr erholen. Das waren schreckliche Situationen. Und dann habe ich mich oft an diesen Satz erinnert. Da gab es keine Kultur."*

Ende Juli wurde ein Teil der Gefangenen in Waggonen verladen und trat die mehr als zweiwöchige Reise in die Sowjetunion und die anschließende Quarantäne an - und die Gefangenen mussten im Waggon bleiben: *"Mehr als einen Monat lang in einem Waggon zu sein, ist eine erstaunliche Sache. Wir wurden in einen Waggon gezwängt, vierzig oder fünfzig von uns, ohne Kojen, so dass wir nur auf dem Boden lagen, auf den Bodenbrettern. Außerdem bekamen wir während der Quarantäne besseres Essen - sie wussten nichts von Fett - sie gaben uns öliges Essen. Das Einzige, was sie vergaßen, war, dass man, wenn man Essen bekam, dort auf die Toilette gehen musste. Dann haben sie so einen Ausguss gemacht. Ich hatte das Glück, wenigstens hinten im Waggon zu sein. Aber für die, die direkt daneben lagen, als sie mir dieses fettige Essen gaben und ich Durchfall bekam - nicht epidemisch, sondern natürlich - ist es unvorstellbar, wie es dort war. Und dann, ganz am Ende des Augusts, als es an der Zeit war, aus dem Waggon auszusteigen, haben die, die herausgesprungen sind - "wer bin ich!" - schluckten wie Fohlen, wir hatten keine Kraft mehr in den Beinen".*

Anfang September 1945 begannen die schlimmsten Monate im Leben von Herrn Merva. Der Ort: Grazdansk (Zivil-)Lager Nr. 12, Baranavichy, Weißrussland, Föderative Sowjetrepublik Weißrussland. *"Das war's. Schuhe wurden nicht verteilt, aber ein Haufen von allem wurde von einem Auto geworfen. Aber das war nicht annähernd das, was wir hatten. Ich hatte zwei linksfüßige Turnschuhe. Einen zog ich am rechten Fuß an, den anderen, der mindestens fünf Nummern größer war, zog ich am linken Fuß an, und wir gingen damit in den Winter. Nach zwei Wochen waren sie ab, aber weil wir damals mit Holz arbeiteten, machten wir uns eigene Holzsohlen, dicke, damit sie nicht so schnell abgenutzt wurden, und wir legten eine Art Geschirr an, eine Art Seil, und liefen damit. Die Wunden, die dieses Geschirr verursacht hat, sind jahrelang nicht verheilt, denn Holz lässt sich nicht biegen, und der Schritt war natürlich immer auf dem Geschirr, das war schrecklich. Und so ging es uns bis Anfang November. Erst Anfang November, als wir den*



großen Herbstregen überstanden hatten, bekamen wir die Kleidung, die die Schweden und alle Armeen abgeworfen hatten."

Obwohl die Häftlinge in früheren Konzentrationslagern als Gelegenheitsarbeiter eingesetzt wurden, kam es erst in der Sowjetunion zu einer regelmäßigen Arbeit. In einem Umfeld, in dem alles dem Staat gehört, kommt es früher oder später zu Korruption und Diebstahl: *"Das Holz, das gefällt werden konnte, wurde zur Eisenbahn gebracht, nicht zum Bahnhof. Wenn keine Züge kamen, schoben sie den Zug ab und mussten dann schnell einige Waggons mit dem Holz beladen. Und als wir in zehn Tagen fast den ganzen Zug beladen hatten, stellte sich heraus, dass wir keine Genehmigung hatten, wir hatten das Holz gestohlen! Dann haben sie uns in den Bahnhof gezogen und wir mussten das ganze Holz runterschmeißen, das war schrecklich!"*

Der Hunger, den die Häftlinge aus Deutschland mitbrachten, wurde durch die harte Arbeit immer schlimmer. Mit der Zeit rückte das Essen immer mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Häftlinge. *"In der Mitte des Raumes, in der Mitte des Eingangs, stand ein Mann aus der Mitte des Flurs. Er hat jemandem das Brot gestohlen. Der Junge war schon hingefallen, und sie haben ihn einfach weiter getreten und geschlagen. Am nächsten Tag ist der Junge gestorben, weil seine Nieren angeblich geplatzt sind. Das habe ich also gesehen, für ein Stück Brot! Wir aßen, was man uns gab, und das war zu wenig. Dort war Brot wirklich das Einzige, was uns am Leben hielt, und wenn jemand dagegen sündigte, gab es keinen Onkel Peter."*

Die andere Realität, mit der die Gefangenen zu kämpfen hatten, war der Mangel an Hygiene: *"Von Anfang November bis zum 20. Februar, weil sie das Lager am 17. Februar übernahmen, hatten wir kein Bad. Das bedeutet auch, dass wir in diesen fast vier Monaten keine saubere Unterwäsche hatten, denn das System dort war, dass sie uns im Bad Unterwäsche gaben. Sie war zwar nicht sauber, aber man konnte sie dort wechseln. Die einzige Wasserquelle befand sich auf dem Hof einer baufälligen Schule nebenan, und von dort wurde Wasser in die Küche gebracht, so viel wie zum Kochen benötigt wurde. Waschen oder Baden gab es nicht, außer man rieb sich das Gesicht mit dem Schnee ab. Und in der Zwischenzeit gab es alle möglichen Krankheiten. Sie können sich vorstellen, wie es dort aussah."*

Eine Kombination schlechter Faktoren - anstrengende Arbeit, unzureichende Ernährung, katastrophale Hygiene - führte zu einer Schwächung des menschlichen Körpers und einer erhöhten Anfälligkeit für verschiedene Krankheiten: *"Dann wurden wir von einer epidemischen Durchfallerkrankung heimgesucht. Und es gab kein Heilmittel. Wir hatten einen Arzt, in den Augen der Russen war ein Arzt eine große Autorität, es spielte keine Rolle, welcher Ethnie er angehörte, solange er ein Arzt war. Er hatte eine Praxis, einen kleinen Raum, diesen engen Raum, mit einem Sanitätssoldaten. Und der sollte eigentlich ein Friseur sein, aber das war egal, sie waren das medizinische Personal, das sich um uns kümmern musste. Aber sie waren absolut hilflos. Ohne Medikamente war das Beste, was der Arzt sagen konnte, "betet, dass ihr am Leben bleibt", aber selbst das war nutzlos. Es war furchtbar. Als die Durchfall-Epidemie Mitte Oktober begann und einen Monat lang*



andauerte, fielen die Menschen wirklich wie die Fliegen im Herbst."

Wie sehr das Schicksal eines Kriegsgefangenen mit dem Charakter des Gefängniswärters zusammenhängt, der die Macht innehat, hat sich mehrfach gezeigt. In der zweiten Februarhälfte übernahm ein neuer Offizier im Rang eines Leutnants das Lager 12 von dem alten, rücksichtslosen Lagerkommandanten. Nach seiner Ankunft verbesserten sich die Lebensbedingungen erheblich. *"Weil die vorherige Verwaltung uns alles gestohlen hatte, hatten wir vergeblich Nachschub erhalten - was sie konnten, haben sie gestohlen und verkauft. So übernahmen sie am 5. September etwa fünfhundertzwanzig Menschen, am 17. Februar konnten sie einhundertfünfundsiebzig Menschen ausliefern. Der Rest wurde abtransportiert, entweder als Patienten oder einfach im Schnee hinter dem Lager verscharrt. Diejenigen, die überlebten, konnten sich glücklich schätzen. Wäre ich nicht jung oder irgendwie zäher als der Durchschnitt gewesen, hätte ich auch nicht überlebt, denn ich hätte an jeder meiner Krankheiten sterben können."*

Im neuen Lager in Kavpenica wurde mit dem Bau der Fernstraße zwischen Moskau und Berlin begonnen. Auch hier wurde die Aufgabe, die riesigen Erdmassen zu bewegen, wegen des Mangels an Geräten den Häftlingsmassen überlassen. *"Das war der große Blödsinn. Die Russen mochten uns deswegen nicht, sie sagten sogar: 'Ihr geht nach Hause, aber ihr hebt hier die Norm an, und dann bleibt sie für uns hier, und wir müssen sie ständig machen'. Sie hatten Recht, sie hatten 100% Recht. Aber man musste uns nur ermutigen: 'Ihr macht einen halben Kubikmeter mehr und dann habt ihr zehn Deziliter mehr Brot'. Als wir in Kalpenyica anfangen, war die Norm 1,2 Kubikmeter für zwei Personen mit Nudeln, und in zwei Monaten hatten wir zweieinhalb Kubikmeter."*

Herr Merva stellte fest, dass die Häftlinge nicht die einzigen waren, die es in den Lagern schwer hatten: *"Einer der Wachmänner hieß Aristol, und wir unterhielten uns mit ihm. Es ging nicht darum, dass ich mich mit ihm gut verstand, sondern nur darum, ein bisschen zu plaudern, um die Beziehungen und Situationen des anderen zu verstehen. Wann bist du von zu Hause weggegangen? - fragt er mich. Oh, das ist zwei Jahre her. - Was? Es ist vier Jahre her, dass ich weggegangen bin. - Du warst nicht mehr zu Hause? - Nein, nein, sagt er. Der Krieg war schon seit über einem Jahr vorbei. Er sagt: - Ich bekomme zehn Tage. Ich schaffe es nicht einmal in zehn Tagen nach Hause, nicht einmal, um zurückzukommen - denn er kam von irgendwo aus Ostsibirien. - Wenn ich nicht zurückkomme, bin ich ein Deserteur - und da gibt es keinen Onkel Peter, der kann in den Gulag gehen. So war das Leben damals, und die auf der anderen Seite, die uns bewachten, waren genauso Gefangene, weil sie genauso hilflos waren wie wir."*

Die Häftlinge hatten im Herbst 1945 die Möglichkeit, nach Hause zu schreiben, aber sie erhielten keine Antwort. Herr Merva erhielt seinen ersten Brief im November 1946, in dem seine Mutter kurz schrieb, dass sie am Leben und wohlauf sei. *"Auch Ferenc erhält den Brief, geht hinüber und nimmt ihn entgegen, seine Hand zittert fast. Er entrollt ihn dort neben seinem Freund Géza, vergeht, bricht zusammen. Darin stand: 'Lieber Ferenc, ich habe deinen Brief erhalten, aber er ist an den falschen Ort gegangen, es tut mir leid, ich wohne dort nicht mehr' - er wohnte irgendwo in der Alföld, auf irgendeinem*



Bauernhof in der Region Kishunság -, "denn sie haben uns die Nachricht von deinem Tod gebracht, und ich habe einen der Soldaten getroffen, die geflohen sind, und jetzt wohne ich hier. Wenn du mich besuchen willst, wenn du nach Hause kommst". So waren sie. Vielleicht war das das erste Mal, dass ich dachte, das erste Mal, dass ich spürte, dass es nicht für uns das Schwerste war. Wir jungen Leute haben es irgendwie geschafft, weil die meisten von uns, die Leute in meinem Alter, unabhängig waren. Wir hatten zwar Familie, aber es waren unsere Eltern, nicht unsere eigene Familie. Aber es gab Leute, die drei oder vier Kinder zu Hause gelassen haben, sogar ihre Frauen, und nun wussten sie jahrelang nicht, ob sie noch leben, ob sie tot sind, was mit ihnen ist, ob es sich überhaupt zu leben lohnt. Schon vorher hatte er sie im Alter von dreißig oder fünfunddreißig Jahren zurückgelassen, und drei oder vier Jahre lang wusste er nichts über sie. Was haben diese Menschen durchgemacht?"

Einige Tage vor ihrer Heimkehr wurden die Häftlinge aufgefordert, eine Adresse anzugeben, an die sie sich nach ihrer Rückkehr aus der Sowjetunion begeben wollten. Herr Merva änderte seine Meinung in letzter Minute: Anstelle seines Geburtsortes Deáki gab er die Adresse seiner Verwandten in Budapest an. Als sie auf den Zug warteten, fuhr ein Militärjeep in den Bahnhof ein: *"Plötzlich kam ein Militärjeep. Ich werde die Namen verlesen, sagte er. Er fing an, las etwa zwanzig Namen vor, darunter Horváth Andris, ein Peredit. Ich hatte schon geahnt, was passieren würde, denn wir wussten ungefähr, wer wohin gehörte, wer aus dem Hochland war und wer nicht. Nun, er las die aus dem Hochland vor, die aus der Tschechoslowakei. Entweder gehen wir nicht nach Hause oder sie gehen nicht. Aber alles deutete darauf hin, dass wir nach Hause gehen würden. Später hatten wir dann Kontakt zu Andris Horváth, der uns erzählte, dass auch sie etwa drei Wochen später nach Hause gekommen waren und im Mai nach Hause kamen. In Malacka, oder wo auch immer es so ein Lager gab, wo sie diese Leute, die in der Sowjetunion gewesen waren, hingebracht haben."*

Mit kurzen Zwischenstopps in den Durchgangslagern von Maramaros und Debrecen erreichte Arnold Merva am 3. Mai 1948 Budapest. Ein paar Wochen später kehrte er in sein Heimatdorf zurück. Nach dreieinhalb Jahren wurde er mit seiner Familie wiedervereint.

Gesammelt und herausgegeben von Zoltán Kőrös, Fórum Institut, 2012-2018:

"Ich habe 13 Interviews mit Onkel Arnold (1925-2019) geführt, das sind 30 Stunden Material; das Thema Krieg und Kriegsgefangenschaft ist in dem Buch In the Land of Muzka (90 Seiten) veröffentlicht, er ist eine der Hauptfiguren in unserem Film In the Land of Muzka, hier ist ein 40-minütiger Ausschnitt aus dem mehr als 5-stündigen Filmmaterial: <https://www.youtube.com/watch?v=d16qIZSftUc>"

Das Material wird im Jahr 2024 für die Forschung zur Verfügung stehen.



Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppenarbeit

Textauslegung

Im Mittelpunkt des Textverständnisses der Gruppe stand eine Erzählung, die im Jahr 1944, gegen Ende des Zweiten Weltkriegs, spielt. Der Protagonist, der aus der Südslowakei stammt, begibt sich auf eine Reise nach Deutschland. Die Geschichte betont die Auswirkungen des Krieges auf den Einzelnen, insbesondere die anfängliche Wahrnehmung des Krieges als Spiel durch die jungen Teilnehmer und die anschließende harte Realität, mit der sie konfrontiert wurden.

Zielgruppe

Die Hauptzielgruppe für das Bildungsprogramm der Gruppe sind Schüler*innen in der 9 Klasse. Diese Wahl beruht auf der Relevanz des Themas des Zweiten Weltkriegs im Lehrplan für diese Klasse. Darüber hinaus hat die Gruppe Universitätsstudenten als zweite Zielgruppe identifiziert, um den Inhalt auf eine theoretischere Ebene zu bringen und tiefere Perspektiven zu erkunden.

Bildungsprogramm

Den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse will die Gruppe die Botschaft vermitteln, dass Krieg eine greifbare und reale Erfahrung ist, und mit der Vorstellung aufräumen, dass er eine ferne Vergangenheit ist, die keine Auswirkungen auf das heutige Leben hat. Sie wollen zwischen Videospiele und realen Kriegserlebnissen unterscheiden und die harten Realitäten, mit denen der Einzelne konfrontiert ist, hervorheben. Zu den Lernzielen gehören die Konzentration auf greifbare Möglichkeiten der persönlichen Beteiligung, die Einführung von kritischem Denken und die Einbeziehung praktischer Aspekte der Geschichte in das Bildungsprogramm. Zu den Methoden gehören Aktivitäten wie Stammbaumübungen, Interviews mit Familienmitgliedern und kreative Übungen wie Zeichnen und Schreiben von Briefen.

Für Universitätsstudenten plant die Gruppe, die theoretischen Aspekte des Inhalts zu erforschen. Sie wollen hervorheben, dass die erzählten Geschichten oft Erfolgsgeschichten sind, da diejenigen, die nicht überlebt haben, ihre Geschichten nicht erzählen können. Das Programm zielt darauf ab, die Beziehung zwischen persönlichen Geschichten und historischen Erzählungen zu erforschen, binäre Perspektiven zu hinterfragen und eine Rollenspielmethode einzubauen, bei der die Schüler in die Rolle von Personen schlüpfen und Entscheidungen treffen.



Zusätzliche Punkte

Die Gruppe betonte die Verantwortung der Lehrkraft bei der Gestaltung des Textes für den Unterricht, bei der Entscheidung über die zu behandelnden Teile und bei der Bereitstellung konkreter Aufgaben zur Anleitung. Sie betonen auch, wie wichtig es ist, binäre Perspektiven zu hinterfragen und die Komplexität historischer Erzählungen zu erkennen. Der Einsatz von Rollenspielen, die für Universitätsstudenten überraschend sind, wird als Methode zur Vertiefung des Verständnisses hervorgehoben.

Insgesamt zeigte die Präsentation der Gruppe einen durchdachten Ansatz zur Umsetzung der historischen Geschichte in sinnvolle Bildungsinhalte für die von ihr identifizierten Zielgruppen.





Fall 2:

Hannah Fischer - Flucht nach England

"Die Zeit von März 1938 bis zum Ende des Schuljahres 1938 ist unvergesslich. Es waren meine letzten Monate in Wien, bevor ich emigrierte. Es kamen viele Schüler in die Schule, die von anderen Schulen verwiesen worden waren, weil sie Juden waren. Ich glaube, es waren damals über 50 Kinder in der Klasse. Die Kinder, die ankamen, machten einen tiefen Eindruck auf mich. Sie waren alle sehr deprimiert, denn einige von ihnen wussten nicht einmal, dass sie Juden waren. Sie stammten oft aus getauften Familien, die christlich erzogen wurden, und plötzlich waren sie Juden. Das werde ich nie vergessen können. Die ganze Klasse hat sich um diese Kinder gekümmert, wir haben sie ganz aufgenommen. Aber es herrschte bereits eine Auflösungsstimmung; einige wussten, dass sie auswandern würden. Ich war für viele der Schüler nur eine Schule auf Zeit". Meine Lateinlehrerin, Frau Dr. Klein-Löw, konnte nach England fliehen, wo sie als Dienstmädchen arbeitete. Lydia schaffte es nach Amerika. Nelly Szabo, ebenfalls eine Schulfreundin, floh ebenfalls nach Amerika. Wir waren eine ganze Weile in Kontakt, aber wenn man sich nicht mehr sieht, verliert man irgendwann den Kontakt. Viele aus meiner Klasse konnten erfolgreich fliehen, aber nicht alle. Meistens waren es die besser gestellten Familien, die es geschafft haben. Die ärmeren Familien konnten oft nicht fliehen. Manchmal konnten sie zumindest ihre Kinder wegschicken. Wie alle jüdischen Kinder wurde auch mein Bruder von der Schule verwiesen und musste dann in eine Sammelschule für Juden im 14ten Bezirk gehen. Mein Vater hatte ein Grundstück in der Nähe des Aspanger Flughafens gekauft und bewirtschaftet - diesen Flughafen gibt es seit 1912. Er hat es dort gekauft, weil es billig war. So fuhren wir jedes Wochenende von einer Seite Wiens zur anderen, nach Essling - das war eine lange Fahrt. Wir mussten am Schwedenplatz umsteigen; die wunderbare Eisdielen, die es heute noch gibt, gab es damals auch schon. Wir bekamen jedes Mal ein Eis für etwa 10 Groschen. Ende März 1938 wurde mein Vater verhaftet. Der Nachbar des Grundstücks in Essling war ein Nazi - das wussten wir. Und dieser Nachbar wollte unser Grundstück haben. Mein Vater wurde also vorgeladen und sollte unterschreiben, dass er sein Grundstück an den Nachbarn abgibt. Mein Vater verweigerte seine Unterschrift mit dem Argument, er habe das Grundstück gekauft und stehe im Grundbuch und sehe keinen Grund, es dem Nachbarn zu überlassen. Er dachte, dass er als ehemaliger Frontsoldat natürlich von den Nazis respektiert werden würde. Die Nazis respektierten nichts. Sie verhafteten und internierten ihn im 20. Bezirk, in einer Schule in der Karajan-Gasse. Dort wurden die Juden gesammelt und nach Dachau deportiert. Mein Vater war am 1. April 1938 auf dem so genannten "Prominententransport" ins Konzentrationslager Dachau. Unter den 150 Häftlingen befanden sich bekannte Politiker und Gegner des nationalsozialistischen Regimes, aber auch Christlichsoziale, Monarchisten, Sozialdemokraten, Kommunisten und etwa 50-60 Menschen jüdischen Glaubens oder jüdischer Herkunft. Ab 1936 vermittelte meine Mutter im Rahmen einer Zusammenarbeit mit der Jüdischen Gemeinde gegründeten Organisation jüdische Mädchen als Dienstmädchen nach England. 1938, wenige Tage nach dem deutschen Einmarsch, wurde unser Haus erneut durchsucht. Diese Durchsuchung unterschied sich



von der im Jahr 1936, denn sie war viel brutaler. Sie schreckten nicht davor zurück, unsere Federperlen aufzuschneiden und viele Gegenstände zu zerstören. Alle Bücher wurden herausgerissen und teilweise zerrissen. Mein Bruder und ich waren dabei. Das war eine wichtige politische Erziehung für uns. Meine Mutter drückte mir ein Päckchen Papier in die Hand und schickte mich auf die Toilette. Diese Papiere wären für sie gefährlich gewesen. Ich zerriss alles und warf es in die Toilette; es war weg. Sie haben also nichts gefunden, was meiner Mutter wirklich hätte gefährlich werden können, aber sie haben den Koffer mit allen Unterlagen für die England-Aktion gefunden. Sie beschlagnahmten den Koffer, weil sie dachten, sie könnten daraus einen Fall von Spionage oder so etwas machen. Das waren Nazi-Jünglinge, die kein Englisch sprechen konnten und sowieso nicht sehr gebildet waren. Ungefähr 14 Tage nach der Durchsuchung wurde meine Mutter zum Bezirksamt auf der Hietzinger-Brücke vorgeladen. Sie nahm mich mit, weil sie dachte, die Nazis würden sich ihr gegenüber in Gegenwart eines Kindes etwas milder verhalten. Sie hatte Angst, da mein Vater zu diesem Zeitpunkt bereits inhaftiert war. Wir gingen zum Obernazi, und er schrie meine Mutter brutal an: "Je mehr von ihnen Sie unterbringen, desto besser." Er verhielt sich so, wie man es von einem echten Nazi erwarten würde. Zum Schluss sagte er: "Und es wäre am besten, wenn Sie eine dieser Genehmigungen für sich selbst nehmen würden." Meine Mutter nahm diese Bemerkung ernst. Sie beantragte sofort eine Genehmigung, nahm eine der Dienstmädchenstellen für sich selbst und beantragte unsere Ausreisegenehmigung. Heute bin ich überzeugt, dass dieser Nazi nicht so bössartig war und uns mit seiner letzten Bemerkung einen Tipp geben wollte. Aber da noch zwei oder drei andere SA-Offiziere im Raum waren, konnte er es nur auf diese brutale Weise tun. Meine Mutter bat mich danach, das Erlebte aufzuschreiben, und irgendwo habe ich es noch. Mein Bruder und ich haben unseren Vater nie wiedergesehen. Als er aus dem KZ entlassen wurde, waren wir nicht mehr in Österreich. Die Briefe meines Vaters aus dem Lager waren für uns ein erschütterndes Erlebnis, denn sie hörten sich so an: Liebe Liesl, liebe Kinder! Dann wurde ein großer Teil herausgeschnitten und unten stand: Grüße und Küsse von deinem Vater Bela. Ich kann mir nicht vorstellen, was mein Vater im Bewusstsein der Tatsache, dass er im Konzentrationslager inhaftiert war, hätte schreiben können, was er nicht hätte schreiben dürfen. Wir haben ihm Pakete ins Konzentrationslager Dachau geschickt. Vielleicht hat er geschrieben, dass er die Pakete erhalten hat. Ich weiß es nicht. Aber auf jeden Fall war es etwas, das das Wesen des neuen Regimes sehr eindringlich demonstrierte. Als ich zur Schule ging, sah ich Juden im Stadtzentrum, die die Straßen waschen mussten, ich erlebte die Reaktion der Bevölkerung und nahm die offenen Drohungen ernst. Das war ein klares Signal für alle, die es wissen wollten. Es war nicht schwer zu erkennen, dass die Flucht notwendig war, auch wenn wir das Land nicht ohne Weiteres und mit Freude verlassen haben. Da war auch ein Tropfen Wehmut und Angst. Angst vor dem, was die Zukunft bringen könnte, und natürlich Angst um unseren Vater. Rafael und ich fuhren kurz vor unserem dreizehnten Geburtstag nach London. Unsere Mutter brachte uns zum Westbahnhof. Ich kann mich erinnern, ich habe immer noch dieses Gefühl sehr stark in mir, ich wusste damals sehr genau: Ich komme zurück! Wir wussten, dass unsere Mutter zwei, drei Wochen nach uns kommen würde, aber wir wussten nicht, dass sie uns früher schickte, weil sie Angst hatte, dass der Krieg ausbrechen würde und wir dann verloren wären. Viele Kinder gingen ohne ihre Eltern mit den Kindertransporten nach England und



sahen sie nie wieder. Zum Glück waren wir nicht so schlau, wie wir es heute sind. Meine Mutter baute die Wohnung ab, nahm aber keine Möbel mit, sondern nur Wäsche und solche Dinge. Einen Teil der Sachen aus unserer Wohnung hat sie unter Freunden verteilt, denn es war klar, dass mein Vater die Wohnung nicht mehr betreten durfte, wenn er entlassen wurde. Meine Mutter kam zwei oder drei Wochen später, nachdem sie eine Genehmigung für meinen Vater bei der englischen Botschaft hinterlegt hatte. Vielleicht wurde mein Vater wegen der Genehmigung aus Dachau entlassen, aber als er wieder in Wien war - das war im Juli oder August 1939 - existierte die britische Botschaft offiziell nicht mehr. Offiziell waren sie auf Urlaub - denn es war Urlaubszeit - aber sie kehrten nicht zurück, da der Krieg absehbar war. Mein Vater blieb eine Zeit lang illegal in Budapest, wurde dann aber deportiert und nach Wien zurückgebracht. In Wien lebte er mit anderen Juden in einer so genannten "Sammelwohnung". Da den Juden ihre Wohnungen weggenommen wurden, lebten viele jüdische Familien zusammen in einer Wohnung. Ich glaube, mein Vater war im 2. Bezirk. Im September 1940 konnte er an Bord eines der vier Schiffe gehen, die versuchten, illegal nach Palästina zu gelangen. Im rumänischen Donauhafen Tulcea wurden die Passagiere auf drei Ozeandampfer umgeladen. Statt der vorgesehenen 150 Passagiere befanden sich - zum Beispiel auf der "Atlantic" - 18.000 flüchtende Passagiere. Die Reise verlief sehr dramatisch. Die Besatzung streikte, forderte mehr Lohn, aber trotzdem erreichte mein Vater nach mehr als drei Monaten den Hafen von Haifa. Doch nach einem kurzen Aufenthalt im Internierungslager Alith bei Hafia brachten die Briten die Flüchtlinge, die nur knapp dem Tod entronnen waren, per Schiff nach Mauritius. Mauritius war furchtbar. Die Menschen hatten alles verloren und wussten nichts über ihre Angehörigen. Viele starben an tropischen Krankheiten. Auf Mauritius machte mein Vater ein Stück Land urbar, legte einen Garten an und baute Pflanzen an, die er dort fand. Er wusste zumindest, dass wir in England und damit in relativer Sicherheit waren. In London wurden wir vom "Jewish Committee For Refugee Children" abgeholt und nach Deal gebracht. Deal ist eine kleine Stadt an der Küste in der Nähe von Dover. Dort gab es ein Kinderheim, das von einem Mr. Howard geleitet wurde. Mr. Howard war Direktor einer einklassigen Landschule. Er hatte ein großes Haus mit einem großen Garten. Er lebte in dem Haus, das "The Glack" genannt wurde, mit seiner Frau und seinen beiden Kindern, und er nahm Flüchtlingskinder auf, deren Eltern zahlten, sowie Kinder wie uns, die vom Komitee geschickt wurden. Er machte einen großen Unterschied zwischen den Kindern, deren Eltern zahlten, und denen, die vom Komitee kamen. Wir vom Komitee mussten im Haus und im Garten helfen, die anderen waren davon befreit. Ich wusch die Wäsche, machte die Betten und half gelegentlich in der Küche; Rafael arbeitete im Garten. Das ärgerte uns natürlich. Herr Howard war ein sehr autoritärer Mensch. Es machte ihm Spaß, uns in seine Schule mitzunehmen, um zu demonstrieren, wie er dort über eine Horde von Kindern herrschte. Er schlug Kinder vor unseren Augen auf den Finger, auch um uns zu zeigen, was passiert, wenn wir nicht gehorchen. Mrs. Howard war eine etwas freundlichere Frau, die versuchte, unsere Wünsche zu erfüllen, zum Beispiel was das Essen anging. Im Kinderheim gab es auch einen Tanzkurs, den Mr. Howard mit dem Tanzleiter für die örtliche Jugend organisierte. Da mehr Jungen als Mädchen kamen, mussten auch wir Mädchen aus dem Heim zu dem Kurs gehen. Wir wollten nicht, wir waren noch zu jung. Aber das Schlimmste war, wenn Mr. Howard uns die "Ehre" erwies und uns zum Tanzen aufforderte. Er war ein



starker Pfeifenraucher und stank nach Rauch, daher habe ich die schlimmsten Erinnerungen an das Tanzen mit ihm. Das hat mir für den Rest meines Lebens jede Lust am Tanzen genommen. Mein Bruder hatte in der Schule in Wien nie Englischunterricht. Ich hatte drei Jahre Englisch gehabt und konnte mich verständigen. Mein Bruder, der in England seinen zweiten Namen Erwin annahm, weil er statt Rafael immer Ralf genannt wurde, was ihn ärgerte, sprach zwei Monate lang nicht. Er sprach Deutsch, aber kein einziges englisches Wort. Nach zwei Monaten sprach er perfekt Englisch. Genau zu diesem Zeitpunkt begannen wir, auf die "Central School" zu gehen, die Hauptschule der Stadt. Mein Bruder ging auf die Jungenschule und ich auf die Mädchenschule. Das englische Schulsystem war damals so angelegt, dass in der Mädchenschule viel weniger unterrichtet wurde als in der Jungenschule. Zum Beispiel lernten die Mädchen in Mathe keine Algebra, während Erwin mit Algebra geplagt wurde. Aber ich konnte ihm helfen, da ich in Wien gut gelernt hatte. Meine Deutsch- und Geschichtslehrerin, Fräulein Billings, hat sich für mich interessiert und mich unter ihre Fittiche genommen. Sie schenkte mir Bücher und ich habe heute noch eines von ihr. Sie machte meinen Aufenthalt dort erträglicher, denn wir waren wirklich unglücklich in diesem Haus. Unsere Mutter war in London, aber sie arbeitete in einem Haushalt und konnte uns nicht besuchen. Wir haben uns natürlich in unseren Briefen bei ihr beschwert, aber es hat nichts gebracht, sie konnte uns nicht bei sich haben, es wäre unmöglich gewesen. An unserem dreizehnten Geburtstag kam mein Bruder zu mir und sagte: "So, Hannah, jetzt sind wir 13, ich werde dich nicht mehr schlagen." Nach einem Jahr nahm unser Aufenthalt in Deal ein dramatisches Ende. Eines Tages musste mein Bruder wieder im Garten helfen, und es passierte etwas, das Mr. Howard nicht gefiel, so dass er ihn zur Rede stellte. Mr. Howard war wütend und ohrfeigte meinen Bruder. So etwas waren wir nicht gewöhnt. Mr. Howard war ein kleiner Mann, und mein Bruder, der ziemlich groß und stark war, schlug zurück. Letztendlich war das ein großes Glück, denn es war der Grund, dass wir sehr schnell nach London geschickt wurden. Es war aber auch das Ende unseres gemeinsamen Lebens, denn Rafael kam in ein Heim für Jungen und ich in ein Heim für Mädchen. Natürlich verbrachte meine Mutter ihre freien Nachmittage mit uns. Sie holte uns aus den Heimen ab, wir holten uns etwas zu essen oder gingen im Park spazieren, und dann brachte sie uns zurück. Für uns Kinder war es einfach, Englisch zu lernen, aber für ältere Menschen, wie meine Mutter, war es ein Problem. Einmal zum Beispiel gingen meine Mutter, mein Bruder und ich auf die Straße. Meine Mutter konnte ein wenig Englisch und hatte inzwischen noch mehr gelernt, aber wir konnten es viel besser. Wir ärgerten sie mit Schimpfwörtern, und sie wollte, dass wir aufhören, und sagte mit voller Überzeugung: "Oh, pipe up!" Das trug natürlich zu unserer Belustigung bei, denn es hätte heißen müssen: "Pipe down!" Unter den Einwanderern entwickelte sich der sogenannte Emigranto. Das war eine Mischung aus Deutsch und Englisch. Frau Dr. Gellner, eine Deutsche, die Leiterin des Mädchenheims in London, hatte einen geistig behinderten Sohn. Michael konnte nicht zur Schule gehen. Ich freundete mich mit ihm an und begann, ihm Nachhilfe zu geben. Das war der Beginn meiner pädagogischen Laufbahn. Ich beschloss, beruflich mit Kindern zu arbeiten, nachdem ich meinen eigentlichen Wunsch, Arzt zu werden, wegen der Emigration aufgegeben hatte. Nachdem ich die Aufnahmeprüfung für eine öffentliche Schule in Bristol - die Badminton School for Girls - bestanden und London verlassen hatte, übergab ich Michael an meine ehemalige Lateinlehrerin aus Wien, Frau Dr. Klein,



die sich 1939 als Dienstmädchen nach London gerettet hatte und ihn weiter unterstützte. 1946 ging sie zurück nach Wien und wurde Gymnasiallehrerin und Schuldirektorin in Floridsdorf. Sie war Mitglied der SPÖ-Parteiabordnung, Mitglied des SPÖ-Zentralkomitees, Mitglied des SPÖ-Bezirksvorstandes der SPÖ-Wien/Leopoldstadt, war Schulsprecherin im Parlament, und ich blieb bis zu ihrem Tod 1986 mit ihr befreundet. Diese öffentlichen Schulen sind eigentlich nicht öffentlich, sondern sehr teure Schulen für die Kinder der Wohlhabenden. Meine Schule war eine renommierte und sehr fortschrittliche Schule. Es gab dort mehrere Einwanderer, von denen ich anfangs der Jüngste war. Wir hatten viele Möglichkeiten, Sport zu treiben; es gab ein Schwimmbad, Tennisplätze, Hockeyfelder und vieles mehr. Als die Bombenangriffe auf Bristol gefährlich wurden, wurde die Schule in ein ehemaliges Hotel an der Nordküste von Devonshire, in Lynmouth, einem kleinen Fischerort, evakuiert."

Quelle: Menschenleben



Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppenarbeit

Einführung Übung

Die Gruppe führte das Thema Holocaust durch eine dynamische Übung ein. Sie forderten die Teilnehmer auf, Gruppen nach verschiedenen Kriterien zu bilden, z. B. nach Lieblingsfarbe, Geschlecht und Religion. Diese Übung sollte veranschaulichen, wie Menschen natürlicherweise Gruppen bilden und aufgrund bestimmter Merkmale Unbehagen oder Vorurteile empfinden können. Die interaktive Übung fesselte die Teilnehmer und bildete die Grundlage für die Diskussion über die Gruppendynamik.

Zielgruppe

Die Zielgruppe für ihr Bildungsprogramm schien ein vielfältiges Publikum zu sein, wahrscheinlich Studenten oder Personen in einer Lernumgebung. Die Präsentation enthielt keine expliziten Angaben zum Alter oder Hintergrund der Zielgruppe, aber der Inhalt deutete darauf hin, dass sie für Teilnehmer mit einem grundlegenden Verständnis für historische Ereignisse und menschliches Verhalten geeignet war.

Bildungsprogramm

Im Mittelpunkt des Programms stand die Diskussion über den Holocaust, wobei der Fall eines Mädchens namens Hannah, das aus Österreich geflohen war, im Mittelpunkt stand. Die Gruppe ermutigte die Teilnehmer, in Fällen von Mobbing oder Diskriminierung die Gefühle und Perspektiven sowohl der Täter als auch der Opfer zu berücksichtigen. Die Kernbotschaft betonte, wie wichtig es ist, Verhaltensmuster zu erkennen, die Komplexität von Individuen zu verstehen und den Respekt vor der Identität eines jeden zu fördern.

Wichtige Punkte

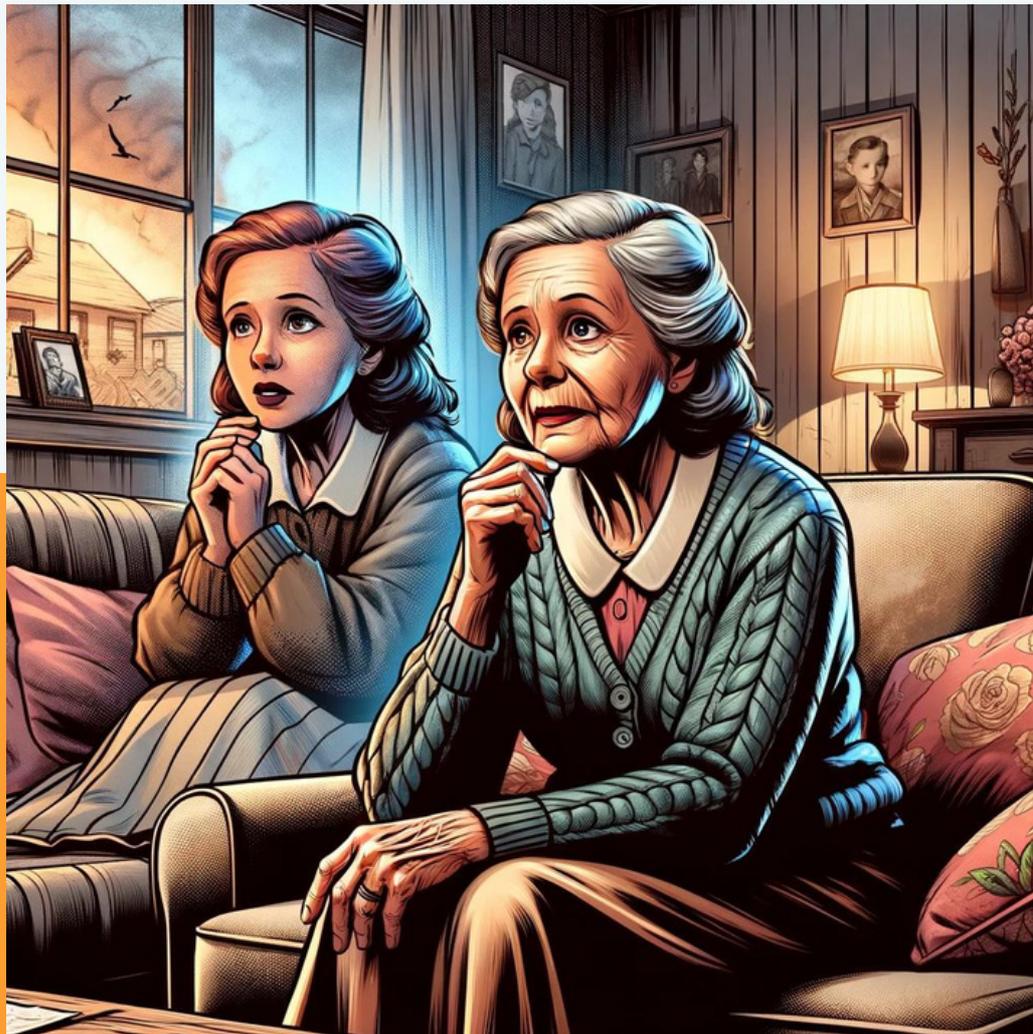
- Der Vortrag betonte die den Menschen innewohnende Tendenz, in verschiedenen Lebensbereichen Gruppen zu bilden.
- Es wurden Parallelen zwischen historischen Ereignissen wie dem Holocaust und aktuellen Themen gezogen und die Teilnehmer ermutigt, Muster von Diskriminierung und Vorurteilen zu erkennen.
- Das Rollenspiel sollte das Einfühlungsvermögen fördern, indem es die Teilnehmer aufforderte, sich in die Gefühle von Tätern und Opfern hineinzusetzen.
- Die Gruppe unterstrich den Gedanken, dass sowohl Täter als auch Opfer Schaden erlitten haben können, was die Notwendigkeit von Verständnis und Unterstützung unterstreicht.



Schlussfolgerung

- In der Schlussfolgerung wurde hervorgehoben, wie wichtig es ist, die Identität jedes Einzelnen zu respektieren, auch wenn Individuen natürlich Gruppen auf der Grundlage von Ähnlichkeiten bilden.
- In der Präsentation wurde dafür plädiert, schädliche Muster zu erkennen und zu bekämpfen, Empathie zu fördern und Verständnis und Respekt zwischen den Menschen zu entwickeln.

Insgesamt war die Präsentation der Gruppe eine gelungene Mischung aus einer interaktiven Übung und einer nachdenklichen Diskussion über den Holocaust, Mobbing und die Bedeutung von Empathie und Respekt für das Verständnis komplexer menschlicher Dynamiken.





Fall 3:

Flucht mit einem Drachenflieger (Artikel)

"Als sie mich zum zweiten Mal dorthin brachten, wusste ich, dass ich keinen Traum mehr hatte, in dieser Republik zu leben, in ihr mein Zuhause zu haben. Da beschloss ich, von hier zu verschwinden. Ich wusste noch nicht wie, aber ich spekulierte."

Vladimír Príslupský (*1948)

Er rettete Hotels, entkam schließlich mit einem Drachenflieger über die Grenze

Geschrieben von: Pavol Jakubčín

Er durfte die Hotelfachschule in Wien nicht besuchen, schließlich flüchtete Vladimír Príslupský mit einem Drachenflieger in den Westen. Nach dem Sturz des Regimes kehrte er zurück und eröffnete in der Slowakei sein eigenes Gästehaus.

Vladimír Príslupský wurde am 22. Januar 1948 in Klokočov (Bezirk Michalovce) in der Ostslowakei geboren. Er wuchs als "echter sozialistischer Junge" auf und hörte in der Schule, wie schön der Sozialismus sein würde und wie der Kapitalismus ehrliche Menschen vernichten würde. Er war in verschiedenen dörflichen Organisationen und im tschechoslowakischen Jugendverband aktiv. Beeindruckt von der Begeisterung für Dubčeks Reformen trat er 1968 aus eigener Überzeugung in die Kommunistische Partei ein. Nach seinem Schulabschluss absolvierte er den Grundwehrdienst. In dieser Zeit fanden auch in der Tschechoslowakischen Kommunistischen Partei Parteisäuberungen statt. Obwohl Príslupský bei Befragungen vor dem Parteivorstand offen zugab, dass er gegen den Einzug der "alliierten Truppen" war, wurde ihm die Mitgliedschaft in der Partei nicht entzogen.

Nach Ableistung des Grundwehrdienstes arbeitete er in verschiedenen untergeordneten Positionen im Gaststätten- und Beherbergungsgewerbe. Im Alter von 23 Jahren bot sich ihm die Möglichkeit, als Manager des Berghotels Drienica - Lysá (Bezirk Sabinov) zu arbeiten. Er nahm das Angebot an, und in der Position des Hoteldirektors, die unter seiner Leitung florierte, erwarb Príslupský einen guten Ruf und viele Kontakte. Aus diesem Grund versuchte die Staatssicherheit, ihn zur Zusammenarbeit zu zwingen. Doch er lehnte das Angebot zur Zusammenarbeit ab: "Ich bin nicht der Typ, der jemanden verrät. Das habe ich nie getan und werde es auch nie tun. Ich möchte mit Ihnen [der StB - Staatssicherheit] befreundet bleiben, aber ich möchte nicht mit Ihnen zusammenarbeiten." Wegen seiner Weigerung, mit der Staatssicherheit zusammenzuarbeiten, war es für ihn fast unmöglich, eine Genehmigung für einen Urlaub im kapitalistischen Ausland zu erhalten. Während dieser Zeit schloss er seine Ausbildung in seinem Fachgebiet ab und machte seinen Abschluss an der Hotelfachschule. Da er Deutsch lernen wollte, schrieb er sich auch an der neu eröffneten Hotelfachschule in Wien



ein. Obwohl er angenommen wurde, durfte er aus Sicherheitsgründen nicht nach Österreich reisen.

Im Jahr 1978 begann er als Manager in der Einrichtung Salaš Veľký Slavkov in der Nähe der Hohen Tatra zu arbeiten. Während seiner Amtszeit gelang es ihm, ein großartiges Team von Mitarbeitern im Hotel aufzubauen und die gesamte Anlage zu renovieren. Bald wurde der Salaš zu einer der am besten bewerteten Einrichtungen innerhalb des Unternehmens. "Ich habe mir einen Namen und Popularität verschafft. Wenn man beides hat, einen Namen und Popularität, hat man sowohl Freunde als auch Feinde. So ist es überall, und so war es auch damals." In der Folge wurde Príslupský als hochgeschätzter Manager von der Partei mit der Leitung des schlecht laufenden Hotels Lipa in Kežmarok betraut. Nach sechs Monaten seiner Amtszeit kam das Hotel aus den negativen Zahlen heraus und begann, Gewinn zu machen.

Príslupský war aktiv im Kleinfeldfußball tätig und wurde während seiner Zeit in Kežmarok mit seiner Mannschaft slowakischer Meister. Zusammen mit der Meistermannschaft aus Ostrava hatten sie 1982 die Möglichkeit, die Tschechoslowakei bei der Europameisterschaft im Kleinfeldfußball in Rom zu vertreten. Nach einigen Problemen gelang es ihm, eine Reiseklausel nach Italien zu erhalten, allerdings unter der Bedingung, dass er persönlich dafür verantwortlich war, dass alle Spieler seiner Mannschaft zurückkehrten. Bei der Europameisterschaft belegte die kombinierte tschechoslowakische Mannschaft den vierten Platz. Platz zu erreichen, was in Anbetracht der Tatsache, dass alle Mitglieder der Mannschaft Amateure waren, ein großer Erfolg war. Auf der Heimfahrt feierte die ganze Gruppe im Zug, um die Leistung gebührend zu würdigen. In Žilina sprang Vladimír Príslupský zusammen mit ein paar Freunden aus dem Zug, um etwas zu trinken. Der Zug, in dem sie ihr gesamtes Gepäck mit den Dokumenten hatten, verließ sie jedoch. Ihr Gepäck wurde von ihren Freunden, die im Zug blieben, in Empfang genommen, und sie fuhren mit dem nächsten Zug weiter.

Nach der Rückkehr nach Kežmarok setzte sich die Gruppe in die zum Hotel Lipa gehörende Weinstube des Schlosses. Dort versuchte ein Beamter der Staatssicherheit, ihn zu legitimieren, während die Feier im Gange war. Da Príslupský keine Papiere bei sich hatte, kam es zu einem Streit zwischen ihm und dem Beamten, der in einer Schlägerei eskalierte: "Er hat mich sofort gebissen. Ich bekam so einen Biss, dass ich mit dem Kopf auf die Bögen schlug, die dort standen. Da bin ich ausgerastet - Sie wissen ja, wenn einen jemand angreift... Ich bin auf ihn gesprungen und habe angefangen, ihn zu schlagen. Er begann wegzulaufen und rannte in Richtung meiner Küche." Dort saß jedoch eine Gruppe anderer Staatssicherheitsleute, die etwas feierten. Sie rannten hinter Príslupský her. "Meine Kellner, als sie sahen, dass sie hinter mir her waren, hielten sie auf und davaj, Schlägerei...Wir kämpften dort 'anständig', wie es sich gehört." Infolge dieser Schlägerei begann Vladimír Príslupský, Sicherheitsprobleme zu bekommen. Schon am nächsten Morgen wurde er festgenommen und in Gewahrsam genommen (einer der Beamten beschuldigte Príslupský fälschlicherweise, ihn mit einer Flasche angegriffen zu haben, was als Angriff auf einen Beamten gewertet wurde). Schließlich wurde der Fall nicht von der Sicherheitsbehörde, sondern wegen Befangenheit direkt von der Staatsanwaltschaft



untersucht. Die Ermittlungen ergaben, dass der Vorwurf des Angriffs mit einer Flasche erfunden war, Príslupský wurde freigelassen und erhielt lediglich eine Verurteilung wegen eines Vergehens. Obwohl die Angelegenheit erledigt zu sein schien, vergaßen die zuständigen Beamten der Staatssicherheit die Sache nicht und begannen, Príslupský "genauer unter die Lupe zu nehmen".

Nach einem Jahr wurde er verhaftet und wegen Diebstahls von sozialistischem Eigentum angeklagt. Die Anklage wurde von der StB mit Hilfe von Agenten aus dem Kreis der Mitarbeiter Príslupskýs erfunden. Er verbrachte neun Monate in Haft und wurde anschließend freigelassen. Da er jedoch nicht mehr als Manager arbeiten konnte, nahm er eine Stelle als Kellner in einer Kneipe an. Nach drei Monaten wurde er jedoch erneut verhaftet, mit der Begründung, dass er Zeugen beeinflussen könnte. "Als sie mich das zweite Mal mitnahmen, wusste ich, dass ich keine Chance mehr hatte, in dieser Republik zu leben, eine Heimat zu haben. Da habe ich beschlossen, dass ich vor ihnen weglaufen werde. Ich wusste noch nicht wie, aber ich spekulierte." Nach seiner Entlassung versuchte er, in Polen einen gefälschten Pass zu bekommen, was ihm aber nicht gelang. Also überlegte er sich einen anderen Weg, um hinter den Eisernen Vorhang zu entkommen.

Noch während er in Velký Slavkov arbeitete, nahm Príslupský an einem Drachenflugkurs teil. Während des Kurses kugelte er sich jedoch die Schulter aus und beendete den Kurs nicht. Er flog nicht weiter. In einer Situation, in der er irgendwie ins Ausland gelangen wollte, kam er auf die Idee, mit einem Drachenflieger über die Grenze zu fliegen. Dazu kaufte er von einem Freund einen älteren motorisierten Drachenflieger. Als er diesen jedoch selbst ausprobieren wollte, beschädigte er den Drachen bei der Landung, wobei der Propeller und die Tragfläche abbrachen. Der kaputte Drachenflieger musste repariert werden, und allein die Beschaffung von Ersatzteilen hätte unter den damaligen Umständen mehrere Monate gedauert. Príslupský hatte jedoch nicht so viel Zeit, da er in wenigen Tagen wieder ins Gefängnis musste. Dank der vielen Kontakte, die er als Aufseher geknüpft hatte, gelang es ihm, innerhalb von vier Tagen alle Teile für die Reparatur des Drachenfliegers zu besorgen. Zusammen mit dem ursprünglichen Besitzer wurde der Schlitten schnell repariert. Nach ein paar Tagen lieh er sich von einem Freund ein Auto, lud den Schlitten mit einem anderen Freund in das Auto und fuhr nach Westböhmen, in Richtung der Grenze zur Bundesrepublik Deutschland.

Der ursprüngliche Platz, den Príslupský für den Start reserviert hatte, war jedoch innerhalb weniger Wochen nach seiner ersten Inspektion von Gras überwuchert, was einen sicheren Start des Schlittens unmöglich machte. "Dort ist das Gras so hoch und ungeschnitten. Ich habe versucht, darauf zu starten... mein Freund und ich haben den Schlitten zusammengebaut, aber er wollte nicht starten, er wollte nicht auf diesem Gras starten, weil das Gras ihn zurückgehalten hat." Also bauten sie den Schlitten ab und suchten nach einem anderen geeigneten Startplatz. Sie fanden ihn schließlich in der Nähe des Dorfes Mrakov (Bezirk Domažlice), an der Straße am Teich. In der Nähe des neuen Platzes pflügte jedoch ein Mitarbeiter mit einem Traktor ein Feld, und so beschlossen sie zu warten, bis der Traktorfahrer weg war. Sie warteten den ganzen Nachmittag, bis der Traktorfahrer schließlich gegen viertel vor acht mit dem Pflügen fertig war. Er und sein



Freund bauten den Schlitten wieder zusammen, und am frühen Abend des 18. Mai 1987 startete Vladimír zu seinem Flug in die Freiheit. Der Freund machte sich mit dem geliehenen Avia (tschechische Automarke, Synonym für LKW) auf den Weg zurück in die Slowakei. (Auf dem Rückweg, als Príslupský bereits in der Bundesrepublik Deutschland war, wurde er mit dem Auto in der Nähe der Raststätte Devět křížů festgenommen).

Während des Fluges zum Grenzübergang Folmava flog Vlado an der Beobachtungsstelle Burnt Hill (Punkt des nationalen Luftverteidigungssystems) vorbei, deren Besatzung sofort seine Bewegungen meldete, nachdem sie ihn gesichtet hatte. Er wusste, dass ihm etwa sieben Minuten blieben, um sich in Sicherheit zu bringen, denn nach seiner Entdeckung starteten sofort Kampfflugzeuge der staatlichen Luftverteidigung von der Basis in Žatec. Da er mit dem Drachenflieger nicht höher steigen wollte, versuchte er, durch die Täler zu fliegen. Doch nach mehreren Richtungswechseln im hügeligen Gelände verlor er bald die Orientierung und wusste nicht mehr, wo er genau war. "Ein Tal, ein anderes Tal, Serpentina, alle möglichen Flüge und ich wusste nicht mehr, wo ich war." Nach ein paar Minuten hörte er hoch über sich Kampfjets vorbeifliegen, "sie drehten um und flogen zurück. Als sie dann nicht mehr runterkamen, war ich mir zu 100 Prozent sicher, dass ich auf der deutschen Seite war." Príslupský beschloss daraufhin, auf einer nahe gelegenen Wiese zu landen. Beim Landeanflug bemerkte er jedoch getarnte Panzer und Soldaten. Er nahm an, dass es sich um sowjetische Truppen handelte, die die tschechoslowakische Staatsgrenze bewachten. (In Wirklichkeit handelte es sich jedoch um amerikanische Truppen, die bereits im deutschen Grenzgebiet stationiert waren). Also startete er erneut und versuchte besorgt, eine Stadt zu finden. Er landete erneut über der nächstgelegenen größeren Stadt und überprüfte, ob sie bereits zu Deutschland gehörte. Als er die deutschen Schilder entdeckte, war er zufrieden. (Es war die Stadt Cham). Trotzdem beschloss er, noch ein wenig weiter zu fliegen. Bald überflog er die Stadt Roding, hinter der er eine größere Wiese fand, auf der er zu landen beschloss. Nachdem er sicher auf dem Boden gelandet war, starb sein Motor nach etwa fünf Metern ab, weil er kein Benzin mehr hatte. "So viel Glück hat man nur einmal im Leben." Er rannte zum nächstgelegenen Haus (es lag in der Nähe des Dorfes Unterlintach), wo er eine ältere Frau traf. Vor lauter Anspannung und Aufregung begann er, in seiner Muttersprache, dem ostslawischen Zempliner Dialekt, mit ihr zu sprechen: "Cetko, ta co tu za valal dol?" Die Tante fragte ihn nur verständnislos: "Was?" Vlado sprach wieder zu ihr, sein Herz klopfte, jetzt auf Deutsch: "Das ist Bundesrepublik Deutschland?" Nach ihrer bejahenden Antwort "Ja, das ist Bundesrepublik Deutschland", kniete ich nieder und küsste den Boden. Sie dachte, ich sei verrückt, weil sie nicht wusste, wer ich war, sie hatte den Drachen nicht einmal gesehen, sie erfuhr es erst am nächsten Tag, als die Zeitungen voll davon waren."

Mit Hilfe von Einheimischen gelangte Príslupský in eine nahe gelegene Kneipe, wo er Kontakt zu einem Freund aufnahm, der seit langem in Deutschland lebte. Dieser gab ihm Anweisungen zum weiteren Vorgehen, meldete sich bei der Polizei, und sie vereinbarten, dass sein Freund am nächsten Tag zu ihm kommen würde. Nach dem Telefonat wollte er den Gastwirt für das Gespräch bezahlen. Dieser verlangte von ihm eine Mark und sechzig Pfennige. "Die hatte ich nicht, nur die ganzen fünfhundert. Dann waren die Zeitungen voll davon: 'Der Flüchtling hat mit fünfhundert Mark bezahlt!'... Ich habe ihm die fünfhundert



Mark gegeben, er hat sich nur an den Kopf gefasst."

Auf der Polizeiwache in Roding stellte Príslupský einen formellen Asylantrag. Die Polizei wollte jedoch nicht glauben, dass er mit einem Drachenflugzeug gekommen war. Nach zwei Stunden Telefongesprächen und Überprüfungen sagte der Polizist: "Es stimmt, sie haben herausgefunden, dass jemand über Furth im Wald geflogen ist und sie wissen nicht, wo er gelandet ist. Also bin ich es wahrscheinlich." Andere Polizisten kamen nach Roding, um ihn abzuholen und brachten ihn in einem Auto zur weiteren Befragung weg. Während der Fahrt bemerkte er, dass sie auf die Staatsgrenze zusteuerten, was ihn befürchten ließ, dass die Polizei ihn zurück in die Tschechoslowakei ausliefern wollte. Er erwog daher, aus dem Auto zu springen und wegzulaufen. Die Polizisten, die sein Unbehagen bemerkten, versicherten ihm jedoch, dass sie ihn nicht ausliefern würden. Nach dem offiziellen Verfahren musste er jedoch auf dem Polizeirevier in Furth im Wald, wo er die Grenze überquert hatte, befragt werden. In den folgenden Tagen wurde Vladimir auch von den Amerikanern und Franzosen verhört.

Nachdem er einige Wochen in der Anstalt verbracht hatte, begann er als Kellner in einem Restaurant zu arbeiten. Dank der Medienberichterstattung über seine Geschichte und des Verkaufs des Drachenfliegers an das Checkpoint-Charlie-Museum in Berlin verdiente er Geld, mit dem er sein eigenes Restaurant eröffnete, nachdem er etwa ein Jahr lang in Deutschland gelebt hatte. Aus Sehnsucht nach der Heimat kehrte er 1992 in die Tschechoslowakei zurück. Heute betreibt er seine eigene Pension namens Rogalo im Dorf Mengusovce in den Ausläufern der Tatra. "Rogalo, weil mich der Rogalo (Drachenflieger) in die Freiheit gebracht hat."

Quelle: Magazin *Príbehy 20. storočia* (Stories of the 20th Century), 02/2023, Thema Identität auf dem Teller



Zusammenfassung der Ergebnisse der Gruppenarbeit

Einführung in das Thema

Die Gruppe führte in das Thema ein, indem sie eine einzigartige Geschichte vorstellte, die 1987 in der Tschechoslowakei spielt. Der Sprecher erkannte die Komplexität ihrer Aufgabe an und betonte, dass die Geschichte im Vergleich zu bekannteren historischen Ereignissen wie dem Holocaust oder dem Zweiten Weltkrieg weniger tragisch sei. Sie betonten die Herausforderung, die 1980er Jahre, eine Zeit, die sie selbst erlebt haben, für die Jugendlichen von heute nachvollziehbar und bedeutsam zu machen.

Zielgruppe

Die Zielgruppe für ihr Bildungsprogramm waren Schüler*innen der Sekundarstufe, insbesondere der achten oder neunten Klasse. Die Entscheidung wurde von der Überzeugung beeinflusst, dass der Schauplatz der Geschichte, die späten 1980er Jahre, von der heutigen Generation vielleicht nicht als tragisch empfunden wird und es daher schwieriger sein könnte, sie zu begeistern. Ziel der Gruppe war es, einen Projekttag für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten.

Bildungsprogramm

- Dauer und Format: Die Gruppe beschloss, dass eine 45-minütige Sitzung nicht ausreicht und entschied sich für einen mehrstündigen Projekttag. Das verlängerte Format ermöglichte eine eingehendere Erkundung und ein stärkeres Engagement.
- Geplante Aktivitäten:
 - Erstellung eines Zeitstrahls: Sie planten, mit einer Aktivität zu beginnen, bei der die Schüler*innen eine Zeitleiste erstellen sollten, um die Ereignisse der 1980er Jahre in der kommunistischen Tschechoslowakei zu kontextualisieren.
 - Lehrvideos: Die Gruppe beabsichtigte, Lehrvideos zu verwenden, um Zusammenhänge zu vermitteln und weniger bekannte Aspekte wie die Kommunistische Partei der Tschechoslowakei und Geheimagenten zu erörtern.
 - Gastredner: Da der Protagonist der Geschichte noch am Leben war, wurde die Idee erwogen, ihn als Gastredner einzuladen, um seine persönlichen Erfahrungen zu teilen.
 - Dramatisierung: Es wurde eine Dramatisierung oder ein Rollenspiel vorgeschlagen, bei dem die Schüler*innen Teile der Geschichte nachspielen sollten, um das Engagement und das Verständnis zu verbessern.
 - Erhebungen und Fragebögen: Die Gruppe zog in Erwägung, Umfragen oder Fragebögen einzubauen, um Meinungen vor und nach der Sitzung zu sammeln, möglicherweise unter Einbeziehung der älteren Lehrergeneration oder von Familienmitgliedern, die in den 1980er Jahren gelebt haben.



Wichtige Punkte

- Herausforderungen: Die Gruppe erkannte die Herausforderung, eine weniger tragische Geschichte aus den 1980er Jahren für die Jugendlichen von heute greifbar zu machen.
- Strategien zur Einbindung: Um möglichem Desinteresse entgegenzuwirken, plante die Gruppe interaktive Aktivitäten, Videos, einen Gastredner und eine Dramatisierung, um die Schüler*innen aktiv in das Verständnis des historischen Kontextes einzubeziehen.
- Motto: Das übergeordnete Ziel war es, den Schüler*innen die Funktionsweise eines totalitären Regimes näher zu bringen, und das Motto lautete: "Freiheit ist kein Zustand, sondern eine Tat".

Abschließend plante die Gruppe strategisch einen Projekttag mit verschiedenen Aktivitäten, um Sekundarschüler*innen eine einzigartige historische Geschichte näher zu bringen, die 1987 in der Tschechoslowakei spielt. Ihr Ziel war es, die Kluft zwischen den Generationen zu überbrücken und die historische Periode für die Jugendlichen von heute relevant und wirkungsvoll zu machen.



