

Stadt Räume

Clips build History (CbHis)

Clips build History (CbHis)

Didactical Manual
for Using the DFK

Version 1.0

August 2023

Das Didaktische Handbuch CbHis entstand im Rahmen des Projektes *StadtRäume* zur Kulturgeschichte europäischer Städte in der „Zwischenkriegszeit“.

Träger des Projektes *StadtRäume* sind:

<https://star-urbs.eu/de/>



Das Handbuch erscheint unter der Lizenz  und wird in Folge des weiteren Ausbaus des Filmbaukastens fortgeschrieben.

„Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.“



**Co-funded by
the European Union**



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Inhaltsverzeichnis des Handbuchs

Teil I

1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung)
2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz
3. Narrative Kompetenz und Historisches Lernen
4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich
5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa
6. Literaturverzeichnis I

Teil II

1. Zur Benutzung des Handbuchs
2. Zwischen nationaler und lokaler Geschichte: „Zwischenkriegszeit“ in europäischen Städten
3. DCK – ein Regal voller Clips
4. Variabilität von Vielfalt: DCK als praktisches Tool
5. CbHis – oder: Filme als Medien historischer De-Konstruktion
6. Literaturverzeichnis II

Teil III

Inventar des DCK

Teil I

Konzeptionelle Grundlagen

Teil I: Inhalt

1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung)
2. De-Konstruktion und narrative Kompetenz
3. De-Konstruktion und historisch-politisches Lernen
4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich
5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa
6. Literaturverzeichnis

Einleitung

Der Digital Clip Kit (DCK) im Projekt *StadtRäume* in der „Zwischenkriegszeit“ in Europa ist ein Reservoir von derzeit ungefähr 80 digitalen Filmclips, die sich mit der „Zwischenkriegszeit“ in acht europäischen Städten befassen.

Die einzelnen Clips beruhen auf originärer historischer Recherche, die vor Ort durchgeführt wurde. Aufgrund ihrer lokalen Forschung haben Projektteams in Bracknell (England), Jülich (Deutschland), Leverkusen (Deutschland), Ljubljana (Slowenien), Oulo (Finnland), Schwedt/Oder (Deutschland) und Villeneuve d'Ascq (Frankreich) ihre Ergebnisse nicht nur verschriftlicht, sondern in kurzen, digitalen Clips dokumentiert.

Zugänglich ist der DCK über den YouTube-Kanal

<https://www.youtube.com/@urbanspacesproject>

Einleitung (2/6)

Damit die Ergebnisse und damit auch die Clips vergleichbar sind, haben sich die Teams der Projektstädte darauf geeinigt, jeweils die Kultur, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik in der „Zwischenkriegszeit“ in ihren Städten zu untersuchen und in den Clips darzustellen.

Diese Clips sind die Grundlage dafür, aus ihnen Filme herzustellen, mit denen die „Zwischenkriegszeit“ unter wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen oder kulturellen Aspekten dargestellt werden kann.

Leitend war dabei die Fragestellung, inwiefern die „Zwischen-kriegszeit“ als eine Zeit der *Internationalisierung* und *Modernisierung* betrachtet werden kann.

Einleitung (3/6)

Diese Filme ersetzen nicht die Arbeit der historisch-politischen Bildner, sondern stellen ihnen ein neuartiges Tool zur Verfügung.

Denn durch die Kombination einzelner Filmclips, die weitgehend beliebig ist, entstehen Filme, die als Medien in einer Unterrichtseinheiten zum Einsatz gebracht werden können.

Das DCK stellt nur ein Arsenal an Filmen zur Verfügung, aus dem sich die historisch-politischen Bildner bedienen können. Die Verantwortlichkeit, welche Art von Filmen sie bilden, liegt ebenso bei ihnen, wie die Entscheidung über deren Einsatz im Rahmen einer historisch-politischen Bildungseinheit.

Einleitung (4/6)

Im Vordergrund eines solchen Einsatzes des DCF steht nicht die Informationsvermittlung. Vielmehr soll der aus den einzelnen Clips konstruierte Film in der jeweiligen Unterrichtseinheit de-konstruiert werden, um auf diesem Wege die Konstruiertheit von Geschichte aufzudecken.

Hinter dem Konzept *Clips build history (CbHis)* steht mithin ein abstraktes Konzept von Geschichte.

Mit dem DCK steht nunmehr ein unterrichtspraktisches Tool zur Verfügung, das es ermöglicht, in intentional ausgerichteten Bildungseinrichtungen junge Erwachsenen am Beispiel der „Zwischenkriegszeit“ mit der Geschichte als narratives Konstrukt vertraut zu machen.

Das klingt komplizierter als es ist!

Folgen Sie CbHis und erfahren Sie, wie es geht!

Einleitung (5/6)

Die Clips des DCK ersetzen nicht die Arbeit der historisch-politischen Bildner.

Das DCK stellt ihnen ein neuartiges Tool zur Verfügung.

Durch die Kombination einzelner Filmclips, die weitgehend beliebig ist, entstehen Filme, die als solche Medien in den Unterrichtseinheiten zum Einsatz kommen.

Das DCK stellt nur ein Arsenal an Filmen zur Verfügung, aus dem sich die historisch-politischen Bildner bedienen können.

Die Verantwortlichkeit, welche Art von Filmen sie bilden, liegt ebenso bei Ihnen wie die Entscheidung über deren Einsatz im Rahmen einer historisch-politischen Bildungseinheit.

Einleitung (6/6)

Um dem Anwender den Umgang mit dem DCK zu ermöglichen, werden in einem ersten Teil die (theoretischen) Grundlagen erschlossen, die hinter dem didaktischen Konzept *Clips build history (CbHis)* stehen, bevor in einem zweiten Teil die konkrete Ausgestaltung des DFK und der Umgang mit demselben in praktischen Zusammenhängen der historisch-politischen Bildung erörtert werden.

Die einzelnen Abschnitte sind so gestaltet, dass sie auch einzeln zur Kenntnis genommen werden können.

Derjenige, der darauf verzichten möchte, die theoretischen Grundlagen kennen zu lernen und unmittelbar mit dem praktischen Einsatz des DFK beginnen möchte, kann direkt mit dem Lesen des zweiten Teils beginnen.

In Teil III werden die einzelnen Clips vorgestellt, die sich im DFK befinden.

I 1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung)

Geschichte ist Narration, Geschichte ist Konstrukt – so hört man mittlerweile häufig.

Nicht nur im geschichtstheoretischen Diskurs ist immer wieder davon die Rede, auch im historisch-politischen Lernumfeld ist längst bekannt, dass Geschichte Konstrukt sei.

Auch dass Geschichte etwas mit Erzählungen zu tun hat, hat sich längst herumgesprochen. Denn immer wieder von Neuem werden Geschichten über die Vergangenheit erzählt.

Beides klingt also nicht mehr allzu neu und ist doch revolutionär.

I 1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung) (2/5)

Nimmt man nämlich ernst, dass Geschichte immer Erzählung über Vergangenes ist, dann wird schnell einsichtig, dass der Narrativität erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Schließlich ist das Vergangene, über das in der Geschichte berichtet wird, vergangen. Es kann mit unseren Sinnen (riechen, fühlen, tasten, schmecken, sehen) nicht mehr wahrgenommen werden.

Es sind nur Vorstellungen über die Vergangenheit, die wir in unserem Bewusstsein bilden und in Form von Geschichten über die Vergangenheit weitererzählen.

Deshalb ist Geschichte immer eine Narration.

I 1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung) (3/5)

Und weil Geschichte immer Narration ist, ist sie zugleich auch Konstruktion.

Viele Historiker sprechen von Rekonstruktion und meinen, mit den Methoden der Geschichtswissenschaft können man die Vergangenheit zumindest annäherungsweise wieder herstellen oder erfahrbar machen.

StadtRäume bevorzugen von *Re-Konstruktion* zu sprechen, um deutlich zu machen, dass bei dem Versuch, Vergangenes wieder herzustellen, sich stets auch Einflüsse aus der Gegenwart bemerkbar machen.

Die Begriffe beispielsweise, mit denen wir das Vergangene zu beschreiben versuchen, stammen aber aus der heutigen Zeit.

Und auch die Einstellungen und von der Gegenwart geprägte Vor-Urteile, mit denen wir auf das Vergangene zugreifen.

Historisches Bewusstsein wird deshalb als „das Insgesamt der unterschiedlichsten Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“ (K.-E. Jeismann) beschrieben.

I 1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung) (4/5)

Geschichte ist nicht nur Konstruktion, Geschichte ist vor allem Narration.

Denn die Vorstellungen, die wir uns im Bewusstsein über die Vergangenheit bilden, sind nicht nur von den Begriffen und Einstellungen, den Normen und Werten abhängig, die wir dabei anwenden.

Die Vorstellungen, die wir uns von der Vergangenheit machen, fassen wir in Erzählungen. Und diese sind abhängig von dem Sagbaren, das heißt von den sprachlichen Formen, die uns zur Verfügung stehen (vgl. M. Foucault).

Die Formen, in denen Geschichte über die Vergangenheit erzählt werden können, sind vielfältig, aber auch von dem jeweiligen kulturellen Umfeld abhängig (H. White). – Aber darauf muss an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Formen in denen Geschichte erzählt wird, Einfluss nehmen auf die historische Argumentation.

I 1. Geschichte als narratives Konstrukt (Grundlegung) (5/5)

JGV OGV

Zu den Formen, in denen Geschichten über die Vergangenheit erzählt werden können, gehören auch

Filme

Filme sind narrative Konstruktionen.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz

Wer Geschichte verstehen will, muss deshalb narrative Kompetenz besitzen.

Narrativ kompetent ist jemand,

- der aus den Quellen heraus Geschichte *re-konstruieren* kann.
- der Geschichten über die Vergangenheit *de- konstruieren* kann.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (1/9)

Geschichte ist eine Narration, die aus Quellen rekonstruiert wird. Das ist eine erkenntnistheoretische Einsicht, die zwar auch für die Praxis gilt, aber im alltäglichen Leben kommen Menschen kaum mit Quellen in Berührung.

Häufig treffen sie dagegen auf Geschichten über die Vergangenheit.

Deshalb müssen junge Menschen zwar lernen, wie Geschichte aus Quellen heraus re-konstruiert wird. Für ihre gesellschaftliche Praxis ist es indes von weit größerer Bedeutung, dass sie in die Lage versetzt werden, Geschichten, auf die sie in ihrem gesellschaftlichen Umfeld treffen, als narrative Konstrukte erkennen zu können.

Deshalb besteht ein zentrales Ziel historisch-politischer Bildung darin, junge Menschen zu befähigen, Geschichten über die Vergangenheit zu de-konstruieren.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (2/9)

In der Geschichtswissenschaft wird der Begriff Dekonstruktion häufig mit dem französischen Sozialphilosophen Jacques Derrida in Verbindung gebracht. In dieser Weise wird er hier nicht verstanden.

StadtRäume lehnt sich an den Literaturtheoretiker Paul de Man an, der unter Dekonstruktion versteht, Texte als Texte zu lesen:

Reading texts as text

Damit meinte er, dass Texte aller Art, als konstruierte Gebilde gelesen, eben de-konstruiert werden müssen.

Welche Schritte dazu im Einzelnen notwendig sind, lässt sich dem folgenden Schema entnehmen.

1 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (3/9)

Texte im Sinne der neueren Kulturwissenschaften sind nicht nur Geschriebenes, sondern Narrationen jedweder Art.

Auch ein Denkmal ist in diesem Verständnis ein Text, der gelesen und verstanden werden muss.

Vor allem ist in unserem Zusammenhang wichtig, Filme als Texte zu verstehen, in denen eine Geschichte transportiert wird.

Sollen junge Erwachsene Filme als historische Texte oder Narrationen verstehen lernen, müssen sie diese de-konstruieren können.

Sie müssen die

- empirische Plausibilität,
- normative Plausibilität,
- narrative Plausibilität

überprüfen können.

1.2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (4/9)

JGV OGV

Figurative Lektüre

1. Genaue Lektüre

evtl. geleitet durch Erschließungsfragen bezogen auf figurativen Gehalt und/oder Textualität (keinesfalls defigurativer bzw. de-konstruktiver Art)

2. Intersubjektive Versicherung

- Abklärung des figurativen Gehalts (z.B. Verständnisfragen)
- spontane Aussagen zu Inhalt, Form und Sinn

3. Erfassen der Textualität

- Kohäsion
- Kohärenz
- Intentionalität
- Akzeptabilität
- Informativität
- Situationalität
- Intertextualität

Defigurative Lektüre

Narrative Triftigkeit = Prüfung der Konstruktionsobjektivität

Offenlegen der rhetorischen und logischen Sinnkonstruktion

- Welche Kontinuitätsvorstellung(en) machen die historische Narration aus?
- Welche rhetorischen Mittel finden zur Herstellung der Kontinuitätsvorstellung Verwendung (Genre, Textsorten, Allegorien, Metaphern ...)
- Welcher geschichtslogischen Argumentationsmuster bedient sich die Narration (Erzählformen, Verlaufsmuster, Kausalitätsprinzipien etc.)

Normative Triftigkeit = Prüfung der Konsensobjektivität

Offenlegen von Deutungszusammenhängen in historischen Narrationen

- Welche Interessen verfolgt die historische Narration? Werden sie explizit ausgewiesen?
- Ist die Narration monoperspektivisch oder werden konfligierende Sichtweisen benannt und diskursiv erörtert?
- Werden zeitliche, soziale, örtlich u.a. Bedingungen der Narration (explizit oder implizit) benannt?
- Welche historischen Kategorien und Prinzipien historischen Denkens finden als leitende Hinsichten Verwendung?
- Wird in der Narration deutlich, welchen „höheren Normen“ sie sich verpflichtet fühlt?

Empirische Triftigkeit = Prüfung der Begründungsobjektivität

Offenlegen des Verweissystems auf vergangener Wirklichkeit in historischen Narrationen

- Welche Einzelheiten werden genannt, welche nicht? (Selektion)
- Welche Einzelheiten werden hervorgehoben? Welche als unbedeutend markiert? (Akzentuierung)
- Welche Aussagen werden durch den Verweis auf Quellen abgesichert? Welche nicht?
- Welche Aussagen werden durch den Verweis auf andere Texte (als Quellen) abgesichert? Welche nicht?

Ergebnis der De-Konstruktion

Einblick in die formale Struktur resp. das narrative Arrangement der historischen Narration

Auf welche Weise wird versucht, den Rezipienten durch Auswahl, Deutung und Anordnung des Inhalts vom unterbreiteten historischen Sinnangebot zu überzeugen?

Reflexion der De-Konstruktion

Bestimmung des historisch-empirischen Aussagegehalts des Texts

Kann der Text einen Beitrag zur historischen *Erfahrungserweiterung* leisten?

Bestimmung der Zustimmungsfähigkeit der vorgenommenen Deutungen

Kann der Text einen Beitrag zur Perspektiverweiterung leisten?

Bestimmung der Orientierungsfähigkeit des historischen Sinnbildungsangebots

Kann die historische Narration einen Beitrag zur Identitätserweiterung leisten oder als Handlungsmotivation dienen?

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (5/9)

Mit CbHis erwerben die Lernenden die Kompetenz Filme zur „Zwischenkriegszeit“ als Texte zu lesen

Dazu müssen sie lernen, Geschichten über die „Zwischenkriegszeit“ in Europa zu dekonstruieren.

Dabei geht es nicht alleine, aber auch um die **empirische Plausibilität** historischer Narrationen oder eben eines historischen Begriffs wie „Zwischenkriegszeit“.

Zunächst müssen junge Erwachsene in die Lage versetzt werden, Geschichten über die Vergangenheit in der Weise kritisch zu hinterfragen, dass sie zu überprüfen in der Lage sind, inwieweit die Aussagen auf Quellen gestützt werden können.

Wo bezieht der Autor sich auf Quellen? Welche hat er herangezogen? Welche ausgelassen? Wie hat er die daraus gezogenen Ereignisse, Personen oder Strukturen in seine Erzählung eingebaut, gewichtet und bewertet?

Das alles sind Fragen, die sich nicht nur an schriftliche Quellen wenden lassen, sondern auch an filmische Geschichtserzählungen gestellt werden müssen.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (6/9)

Neben der empirischen Plausibilität ist zugleich die **normative Plausibilität** zu prüfen, das heißt zu fragen, welchen leitenden Hinsichten der Verfasser einer historischen Geschichte folgt.

Damit sind einerseits weltanschauliche Perspektiven angesprochen. Das können religiöse oder politische Standpunkte sein, die Einfluss auf das Erzählen von Geschichten über die Vergangenheit nehmen. Das kann aber zugleich (wissenschaftliche) Theorien betreffen, die Einfluss auf historisches Erzählen nehmen.

Welche Interpretationen hinter den historischen Narrationen stehen, muss aufgedeckt werden, damit die Aussageabsicht transparent wird.

Im wissenschaftlichen Diskurs ermöglichen Historiker die Überprüfung des ihrer leitenden Hinsichten, indem sie einen diskursiven Duktus wählen.

In populären Medien wird dagegen die Auseinandersetzung mit konfligierenden Ansichten häufig vermieden, um die Überzeugungskraft zu erhöhen.

Das gilt auch für Filme, insbesondere dann, wenn es sich nicht um Dokumentationen, sondern Spielfilme handelt.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (7/9)

Deshalb ist die Analyse der normativen Plausibilität von historischen Narrationen eine wichtige Kompetenz im Umgang mit historischen Angeboten in der Geschichtskultur.

Deutungen der Vergangenheit in historischen Narrationen auf ihre Aussageabsicht hin zu befragen (vgl. Ideologiekritik) ist nicht zuletzt deshalb von aktueller Bedeutung, um in den aktuellen Debatten historische Fake News als solche zu entlarven.

I 2. De-Konstruktion und Narrative Kompetenz (8/9)

Gegenüber der empirischen und der normativen Plausibilitätsprüfung wird häufig die Kritik der **narrativen Plausibilität** übersehen.

Sie ist aber nicht weniger wichtig als die beiden anderen.

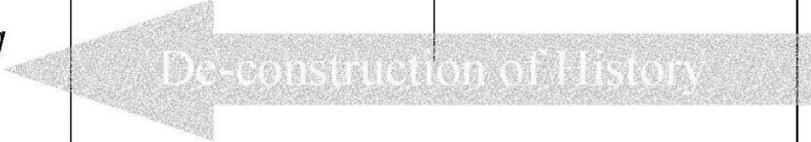
Denn Geschichten über die Vergangenheit verwenden immer die (Form-) Sprache, die in der Gegenwart spezifisch für das Genre – z. B. Film – ist, in dem sie erzählt werden. – Blockbuster folgen anderen narrativen Mustern als Dokumentationen, historische Serien anderen als Geschichtsmagazine.

Eine Rhetorik des Historischen – wie sie zuweilen gefordert wurde (J. Rüsen) – liegt auch in Hinsicht auf Filme bislang nicht vor.

Das Angebot des DCK eignet sich in besonders guter Weise für die De-Konstruktion durch Lernende, weil die Clips von Laien hergestellt wurde. Ihre Plakativität und Unterschiedlichkeit macht es besonders einfach, sie auch dann noch zu unterscheiden, wenn sie zu einem Film zusammengefügt wurden.

13. Narrative Kompetenz und Historisches Lernen

Ausgehend von historischen Narrativen, von Geschichten über die Vergangenheit also, die in unterschiedlichen medialen Formen vorhanden sind, wird Geschichte de-konstruiert und dabei die Konstruiertheit von Geschichten über die Vergangenheit (bspw. in Filmen) transparent gemacht.

	PERCEPTION	INTERPRETATION		ORIENTATION
Dealing with History	<i>Extract something that has passed from narrations</i>	Synchronous coherences (structures)	Diachronic coherences (courses in time)	<i>Examine historical narratives for their ability to be oriented</i>
		 <i>De-construct interpretive contexts from historical narratives</i>		
	Empirical Plausibility	Normative Plausibility		Narrative Plausibility

Auf diesem Wege wird De-Konstruktionskompetenz erworben, die einen wichtigen Teil der historischen Kompetenz ausmacht.

I 3. StadtRäume: Lokal- und National- geschichte im Vergleich

**Geschichte ist Narration, Geschichte ist Konstruktion –
das klingt kompliziert. Und das ist es auch!**

Kompliziert ist das allemal.

Doch Geschichte ist immer auch konkret, nämlich auf Geschehen in der Vergangenheit bezogen. Deshalb lassen sich auch solche abstrakten Erkenntnistheorien an Beispielen wie der „Zwischenkriegszeit“ einfach erklären.

Die „Zwischenkriegszeit“ ist ein ganz besonders gut geeignetes Beispiel.

I 4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich (2/7)

Wer genau hingesehen hat, der hat erkannt, dass im Projekt *StadtRäume* „Zwischenkriegszeit“ immer in Anführungszeichen gesetzt ist.

Das hat einen guten Grund. Denn dadurch soll der narrativ-konstruktive Charakter des Begriffs „Zwischenkriegszeit“ zum Ausdruck gebracht werden.

Dabei gilt es vor allen Dingen auf zwei Merkmale dieses historischen Begriffs aufmerksam zu machen.

1. Die Menschen, die zwischen 1918 und 1939 ihr Leben gefristet haben, konnten nicht wissen, dass sie in einer „Zwischenkriegszeit“ lebten. Denn niemand wusste in dieser Zeit, dass 1939 ein neuer Krieg vom Zaun gebrochen würde.
2. Auch muss in Betracht gezogen werden, dass während dieser Jahre keineswegs aller Orten Frieden herrschte, sondern in z.B. Spanien ein Bürgerkrieg ausgefochten wurde oder Abessinien sich gegen italienische Hegemonialansprüche erwehren musste. Auch in anderen Teilen der Welt herrschten in der „Zwischenkriegszeit“ durchaus Kriege.

I 4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich (3/7)

„Zwischenkriegszeit“

ist ein historischer und als solcher ein retrospektiver Begriff. Das meint: Es handelt sich um einen Begriff, der erst im Nachhinein entstanden ist und der erst im Nachhinein entstehen konnte. Denn, was die Zeitgenossen nicht wussten, das wussten die Historiker späterer Jahrzehnte: Auf den 1918 beendeten Ersten Weltkrieg folgte 1939 ein Zweiter Weltkrieg.

I 4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich (4/7)

Aber auch das ist nur die halbe Wahrheit.

In Finnland sah das ganz anders aus. Das Ende des Ersten Weltkrieges wird hier vom Konflikt mit Russland überlagert, aus dessen Abhängigkeit sich Finnland zwischen 1917 bis 1921 allmählich befreien und zu staatlicher Souveränität aufsteigen konnte. Vom Ersten Weltkrieg blieb es dagegen weitgehend unangetastet, wengleich die Niederlage Russlands 1917 als eine wichtige Bedingung für den erfolgreichen Unabhängigkeitskampf betrachtet werden kann. Der Zweite Weltkrieg hingegen konzentriert sich in Finnland vor allem auf die Jahre 1939 bis 1940, in denen es zu einem Krieg mit dem östlichen Nachbarn UDSSR kommt. Wegen der Bedrohung der Sowjetunion durch die anderen Kriegsbeteiligten kam es zu einem raschen Friedensschluss im März 1940, der den Zweiten Weltkrieg für Finnland beendet. Aus finnischer Sicht ist die Zeit zwischen 1918 und 1939 mehr eine Phase der staatlichen Konsolidierung als eine „Zwischenkriegszeit“.

Auch in der Perspektive des heutigen Sloweniens handelt es sich nicht um eine solche, weil nach der Beendigung des Ersten Weltkrieges 1918 zunächst ein Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen entsteht, dessen Hauptstadt Ljubljana wird, bevor es später (1929) in Jugoslawien aufgeht. Wieder anders gestaltet sich die Phase in Ratibor, der heute polnischen Stadt, die sich in einer Volksabstimmung 1921 dafür entschied, Teil der Weimarer Republik zu werden. Diese Beispiele erhellen, dass der Begriff „Zwischenkriegszeit“ nicht nur retrospektiv gebildet wurde, sondern aus einer spezifischen deutschen Perspektive heraus, für welche die beiden Weltkriege in der eigenen Entwicklung von herausragender Bedeutung waren.

I 4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich (5/7)

Die „Zwischenkriegszeit“ ist mithin ein hervorragendes Beispiel, an dem sichtbar gemacht werden kann, wie Geschichte aus ganz unterschiedlichen Perspektiven narrativiert wird, oder, um es einfacher auszudrücken: dass Geschichten über die Vergangenheit sich in historischen Begriffen wie „Zwischenkriegszeit“ verdichten, die immer standortgebunden oder perspektivisch sind.

Geschichte ist perspektivisch!

Das, was sich in der Zeit zwischen 1918 und 1939 zugetragen hat, wurde in dieser Zeit und wird heute in unterschiedlichen Städten Europas ganz unterschiedlich wahrgenommen.

I 4. StadtRäume: Lokal- und Nationalgeschichte im Vergleich (7/7)

Geschichte ist perspektivisch!

Perspektivisch ist die Geschichte der „Zwischenkriegszeit“ in Europa aus (zumindest) zwei Gründen:

1. Zum einen blicken die Menschen in unterschiedlichen Teilen Europas aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Vergangenheit zwischen 1918 und 1939, weil sie oder ihre Vorfahren sie anders erlebt haben.
2. Zum anderen erzählen sie heute andere Geschichten über diese Erlebnisse, weil sie seitdem ganz unterschiedliche historische Erfahrungen gemacht haben.

Beides spiegelt sich in den Clips, die von den Partnerstädten im Projekt produziert wurden, denn sie haben auf unterschiedliche Quellen zurückgegriffen und aus verschiedenen kulturellen Traditionen heraus, ihre Geschichten erzählt.

I 5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa

Filme sind im Sinne der Kulturwissenschaften Texte.

Texte sind kohärente (nicht unbedingt sichtbare) Strukturen, die dadurch an Konstanz gewinnen, dass ihnen ein Sinn innewohnt, der die Einzelheiten (z.B. vergangene Ereignisse) zu einem Ganzen (z.B. Geschichte der „Zwischenkriegszeit“) zusammenfügt und zusammenhält.

Dieser Sinn wird von denjenigen in die Geschichte eingefügt, die sie erzählen (W. Hasberg).

In diesem Verständnis sind nicht nur geschriebene Texte Texte, sondern alle in Sprache zu übersetzenden Phänomene, auch eine kulturelle Praxis wie das Erzählen von Geschichte(n) selbst (K. P. Hansen).

Ganz gewiss sind in diesem Sinne auch Filme Texte, die als solche gelesen werden können oder müssen.

Filme sind Texte

I 5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (2/7)

Filme als Texte zu lesen,

heißt u. a. Filme in ihrer kulturellen Prägung ernst zu nehmen.

Wer die Clips im DCK anschaut, wird feststellen, dass nationale Prägungen darin ihren Niederschlag gefunden haben.

Die finnischen Clips bewegen sich in einem Strom fließenden Erzählens von Begebenheiten und Entwicklungen.

Manche der von deutschen Städten beigesteuerten Clips bewegen sich im Stile einer Dokumentation, gelegentlich in dem des Histotainment.

So auch manche aus Bracknell stammenden, während die aus Villeneuve d'Ascq gelegentlich dramatisierende Formen bevorzugen.

Das aber sind nur erste Beobachtungen, die jeder Verallgemeinerbarkeit entbehren.

I 5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (3/7)

Denn neben Unterschieden, gibt es auch Gemeinsamkeiten.

Das zeigt sich etwa, wenn der dokumentarische Stil sich vor allem in den Content-Clips Bahn bricht, während gerade die zur Problematisierung oder Thematisierung gedachten AO- und Conclusive-Clips gerne auf dramatisierende Formen zurückgreifen.

Diese Beobachtung finden sich kulturunabhängig.

Das mag ein Beleg dafür sein, dass die Gemeinsamkeiten in Europa inzwischen womöglich größer sind als die Unterschiede – auch und vielleicht gerade in Bezug auf die Gewohnheiten des Konsums und der Produktion von Filmen.

Das spiegelt sich – wie sollte es auch anders sein – auch im DCK.

I 5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (4/7)

Unterschiede und Gemeinsamkeiten – die spiegeln sich allenthalben in den Geschichten über die gemeinsame und die getrennte Vergangenheit wider – auch in den Clips und Filmen über die „Zwischenkriegszeit“.

Sie ausfindig zu machen, ist nicht immer einfach, weil sie in den Zeitungen und in Büchern häufig versteckt oder wenig hervorgehoben werden.

Solche Techniken muss man „lesen“ können.

Darauf kann CbHis vorbereiten, indem den in der historisch-politischen Bildungsarbeit Unterrichtenden eine Methode an die Hand gegeben wird, im Umgang mit historischen Erzählungen in Filmen **De-Konstruktionskompetenz** zu erwerben.

I 5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (5/7)

De-Konstruktionskompetenz

meint die Fähigkeit historische Geschichten, bspw. in der Form von Filmen, als Texte lesen zu können, indem deren

- empirische Plausibilität,
- normative Plausibilität,
- narrative Plausibilität

(wie in Teil II beschrieben) der Kritik unterzogen wird.

Dazu eignen sich Filme, die aus dem DCK zusammengestellt werden, in hervorragender Weise.

5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (6/7)

JGV OGV

Da die Clips im DCK nicht professionell produziert, sondern von Laien hergestellt wurde, weisen sie zahlreiche Bruchstellen auf, um die Konstruiertheit des Films resp. der erzählten Geschichte erkennen zu können.

	PERCEPTION	INTERPRETATION		ORIENTATION
Dealing with History	<i>Extract something that has passed from narrations</i>	Synchronous coherences (structures)	Diachronic coherences (courses in time)	<i>Examine historical narratives for their ability to be oriented</i>
		<i>De-construct interpretive contexts from historical narratives</i>		
	Empirical Plausibility	Normative Plausibility		Narrative Plausibility

Über das Erkennen des Konstruktionscharakters historischer Erzählungen (z.B. in Filmen) lassen sich auch die

kulturellen Unterschiede erkennen, die bei der Herstellung der Clips eine Rolle gespielt haben.

Das kann in Vermittlungszusammenhängen aufgegriffen werden, um die Einsicht zu bestärken, dass es eine einzige, einheitliche Geschichte von Europa nicht geben kann.

5. De-Konstruktion von Filmen und der Vergleich unterschiedlichen (Geschichts-) Kulturen in Europa (7/7)

JGV OGV

Die Beschäftigung mit dem Projekt *StadtRäume* und vor allem der Einsatz des DCK in der historisch-politischen Bildung können erkennen lassen, dass es eine einheitliche Geschichte Europas nicht geben kann, weil die historischen Erfahrungen, die in Geschichte(n) über die Vergangenheit einfließen, stets unterschiedliche sind.

Mit Hilfe des erarbeiteten Materials und vor allem des DCK kann diese Einsicht auf anschauliche Weise vermittelt werden.

Zugleich wird dabei deutlich, dass nur das gegenseitige Erzählen der jeweils eigenen Vergangenheit zu gegenseitigem Verständnis der noch immer existenten Unterschiede führen kann.

Darüber hinaus lässt sich an *StadtRäume* erkennen, wie fruchtbar das gemeinsame Gespräch über die Vergangenheit ist, wenn es in stetem Fluss gehalten wird, wenn über Geschichte immer wieder neu debattiert wird, in alten wie in neueren Medien, in Texten – und nicht zuletzt im Umgang mit Filmen.

6. Literaturverzeichnis I (Auswahl)

- Büren, Guido v./Gutbier, Michael D./Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Kriegserinnerungen in europäischen Heimaten. Nachlese zu einer Erinnerung an den Ersten Weltkrieg (Montanus 19/Jülicher Forschungen 13), Neustadt a. d. A. 2021
- Büren, Guido v./Gutbier, Michael D./Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Kriegsenden in europäischen Heimaten (Montanus 18/Jülicher Forschungen 12), Neustadt a. d. A 2019.
- Derrida, Jacques: Grammatologie, Frankfurt a. M. 1983.
- Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Suhrkamp, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 2003.
- Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Education, 2 Bde. (History Education international 1,1 u. 1,2), Schwalbach/Ts. 2011.
- Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international 2), Schwalbach/Ts. 2015.
- Faucault, Michel: Die Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M. 1973.
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 2001.
- Hansen, Klaus Peter: Kultur und Kulturwissenschaft, Eine Einführung, 4. überarb. Aufl. Tübingen 2011.
- Hasberg, Wolfgang: Vergangenheit in Geschichte vermitteln. Beiträge zur Narrativität von Geschichte, Münster/New York 2022.
- Hasberg, Wolfgang: Why History makes no Sense, in: Gautschi, Peter/Finke, Nadine/Furrer, Markus: Why History Education, Frankfurt a. M. 2023, S. 68-88.
- Jeismann, Karl-Ernst; Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung, hrsg. Jacobmeyer, Wolfgang/Schönemann, Bernd, Paderborn 2000.
- Man, Paul de: Die Ideologie des Ästhetischen, Frankfurt a. M. 1993.
- Munslow, Alun: Deconstructing History, 2. Aufl. London/New York 2006.
- Rüsen, Jörn: Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln/Weimar/Wien 2013.
- White, Hayden: The Fiction of Narrative. Essays on History, Literature, and Theory, 1957–2007, hrsg. Doran, Robert Doran, Baltimore 2010.
- White, Hayden: Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe, Baltimore 1973.
- White, Hayden: Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism, Baltimore 1978.

Teil II

Praktische Anleitung zum Umgang mit CbHis und DFK

Teil II: Inhalt

1. Zur Benutzung des Handbuchs
2. Zwischen nationaler und lokaler Geschichte: „Zwischenkriegszeit“ in europäischen Städten
3. DCK – ein Regal voller Clips
4. Vielfalt und Variabilität des DCK
5. Film als Medium der De-Konstruktion
6. Literaturverzeichnis

II 1. Zur Benutzung des Handbuchs

Mancher Anwender wird an dieser Stelle des Handbuchs mit der Lektüre beginnen. Denn ihm ist wichtig, wie er CbHis in der Praxis einsetzen kann.

Dazu sollen ihm die nachfolgenden Hinweise die erforderlichen Hilfen geben, indem sie knapp erklären,

- warum der DCK ein Arsenal von Clips aus 8 europäischen Städten ist (II 2),
- wie der Anwender aus den verfügbaren Clips Filme kreieren und diese in die historisch-politische Bildungsarbeit eingebunden werden können (II 3)
- welche didaktischen Vorteile sich aus der großen Variabilität des DCK für die praktische Umsetzung ergeben (II 4),
- wie die Filme auf vielfältige Weise als Medium de-konstruiert werden können (II 5).

Wer Hintergrundinformation benötigt, der kann jederzeit in den Teil I wechseln und dafür auch die Suchfunktion benutzen.

II 2. Zwischen nationaler und lokaler Geschichte: „Zwischenkriegszeit“ in europäischen Städten

Im Projekt *StadtRäume* haben sich acht europäische Städte zusammengefunden, um gemeinsam ihre Vergangenheit zwischen 1918 und 1939 zu erforschen.

Bei den Städten handelt es sich um Leverkusen und seine europäischen Partnerstädte (Bracknell, Ljubljana, Oulu, Racibórz, Schwedt/Oder, Villeneuve d'Ascq) sowie Jülich. Also 3 Städte aus Deutschland sowie jeweils 1 aus England, Finnland, Frankreich, Polen und Slowenien.

Die historische Recherche- und Forschungsarbeiten wurden in den einzelnen Städten durchgeführt von Historikern und Kunsthistorikern, Mitarbeitern in Museen und Bildungseinrichtungen sowie von den Geschichtsvereinen.

Zusammen gearbeitet haben Männer und Frauen, Junge und Alte, Professionals und Laien.

Ihre Ergebnisse haben sie zusammengetragen in Büchern und Artikeln, Ausstellungen u.v.m., vor allem aber in über 80 Filmclips.

II 2. Zwischen nationaler und lokaler Geschichte: „Zwischenkriegszeit“ in europäischen Städten (2/3)

Die Zeit zwischen 1918 und 1939 hat sich in den beteiligten Städten unterschiedlich gestaltet.

Nicht in allen Staaten, in denen die Städte gelegen waren (Racibórz/Ratibor war zu dieser Zeit Teil des Deutschen Reiches, Ljubljana zunächst Hauptstadt eines Königreichs, ab 1929 Teil von Jugoslawien), kann von einer „Zwischenkriegszeit“ gesprochen werden.

Deshalb wurden allgemeine Kategorien ausgewählt, um die Forschung zur Vergangenheit vergleichbar zu machen:

Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft.

Diese Bereiche sind quasi zeitlos und können auf Gesellschaften zu allen Zeiten angelegt werden.

Zwei weitere Kategorien wurden einbezogen, weil sie in besonderer Weise die Entwicklung in dieser Zeit beeinflusst zu haben scheinen:

Modernisierung und Internationalisierung.

II 2. Zwischen nationaler und lokaler Geschichte: „Zwischenkriegszeit“ in europäischen Städten (3/3)

Wenn sie einmal erforscht ist, lässt Stadtgeschichte sich in ganz unterschiedlichen Formen erzählen:

- ✓ in Büchern und Zeitschriftenartikel,
- ✓ in Ausstellungen,
- ✓ in Denkmälern und beschilderten Stadtrundgängen,
- ✓ ...

Das alles wird gemacht, und sogar auf Facebook und Instagram kann man sich über das Projekt *StadtRäume* und seine Ergebnisse informieren.

Neuartig aber ist vor allem ein multilingualer und höchst variabler digitaler Filmbaukasten, das **Digital Clip Kit** oder kurz: **DCK**, ein neues Tool für die historisch-politische Bildungsarbeit.

II 3 DCK – ein Regal voller Clips

Der DCK ist ein Regal.

Am Anfang war es leer.

Erst mit der Zeit wurden in den Städten, die am Projekt *StadtRäume* beteiligt sind, lokalgeschichtliche Recherchen angestellt, die sich mit der Zeit zu Geschichten verdichteten, aus denen kurze Filmclips entwickelt wurden.



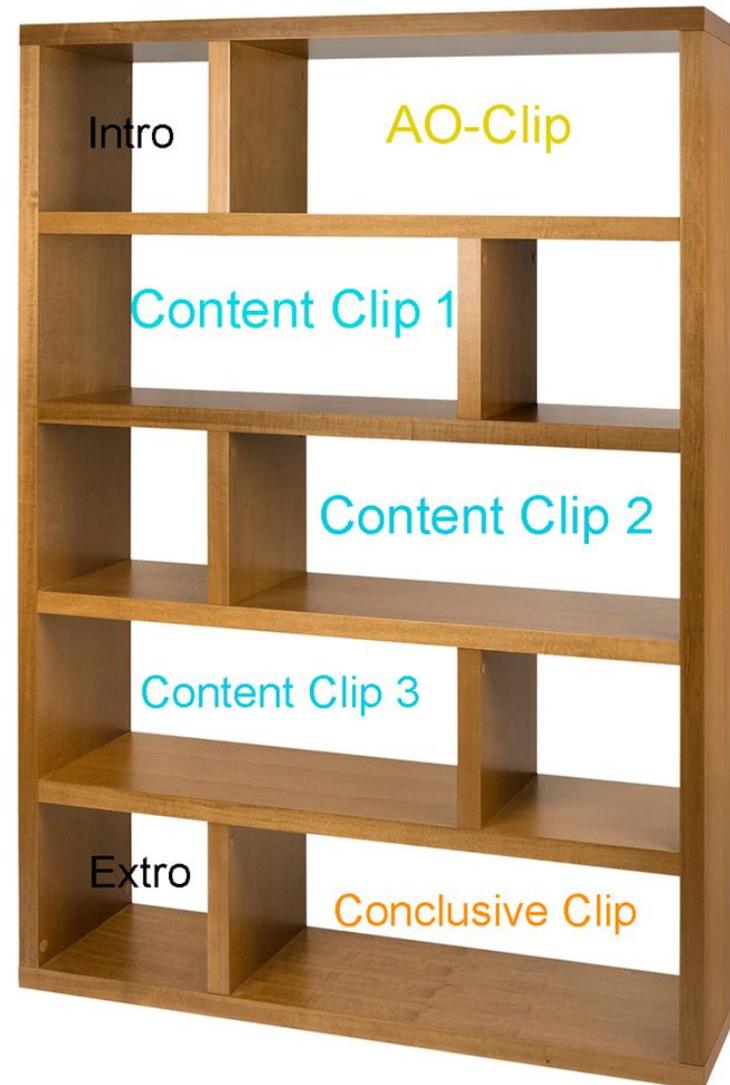
II 3 DCK – ein Regal voller Clips (2/7)

Inzwischen ist der DCK mit zirka 80 Clips gefüllt.

Sie stehen im YouTube-Kanal *UrbanSpaces* allen zur Verfügung.

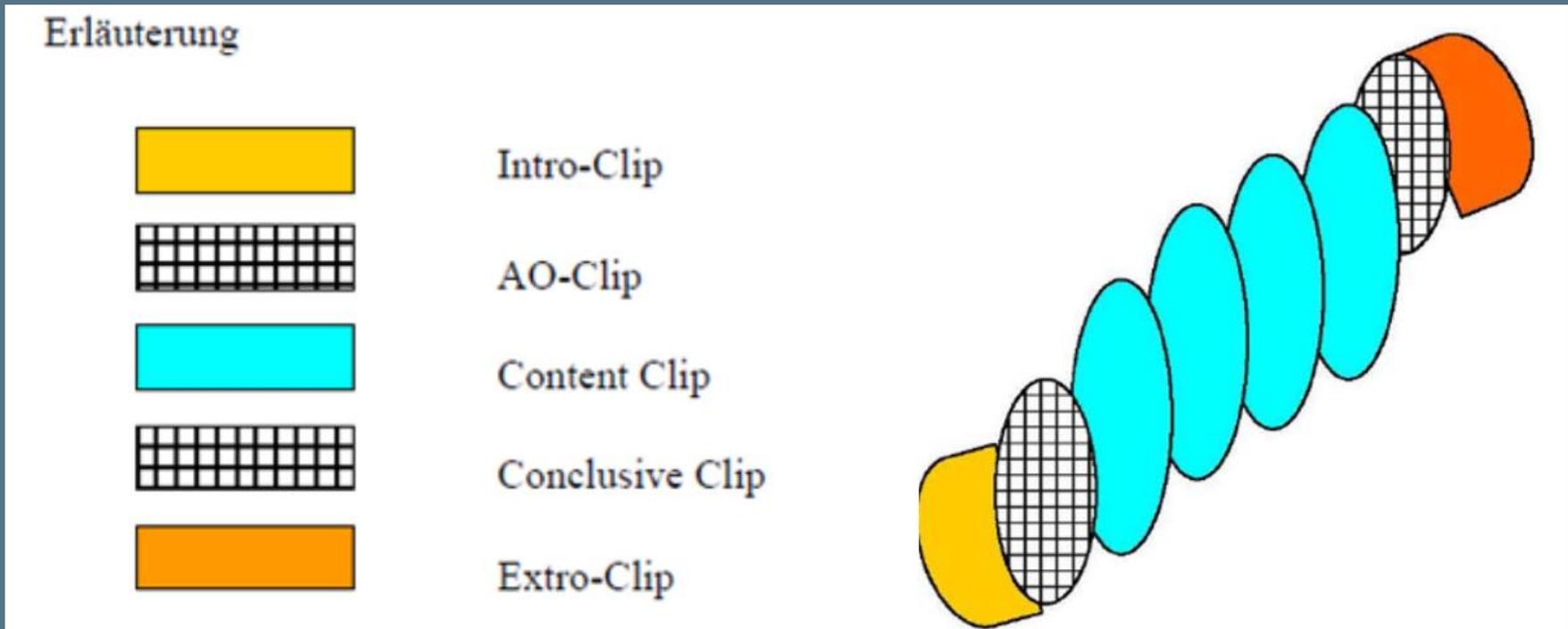
Über die Funktion „playlist“ lassen sich die verschiedenen Clips zu einem Film zusammensetzen, der in historisch-politischen Lehr-Lern-Veranstaltungen eingesetzt werden kann.

Dabei gilt es einige wenige Regeln zu beachten, die im Folgenden erläutert werden.



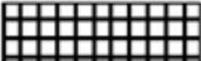
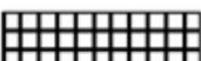
II 2 DCK – ein Regal voller Clips (3/7)

Wer einen Blick in den DCK wirft stellt zunächst fest, dass unterschiedliche Arten von Clips darin zu finden sind:



Dass jeder Film einen Vor- und einen Abspann benötigt erklärt sich von selbst. Der Intro-Clip gehört also an den Anfang, der Extro-Clip an das Ende.

II 2 DCK – ein Regal voller Clips (4/7)

Erläuterung	
	Intro-Clip
	AO-Clip
	Content Clip
	Conclusive Clip
	Extro-Clip

Auch dass ein Film Inhalte benötigt, steht außer Frage.

Diese findet man in den Content-Clips, die jeweils eine der Kategorien (Politik, Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft) in einer der Projektstädte behandeln.

Sie lassen sich entweder so kombinieren, dass etwa vier Clips zur Entwicklung der Wirtschaft in unterschiedlichen Städten zusammengestellt werden.

Ebenso ist es möglich, die politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklung in einer einzelnen Stadt durch die Kombination von etwa vier Clips zu einem Film zu formen.

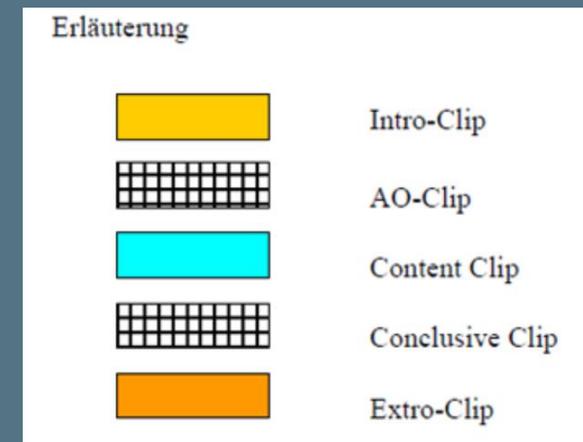
II 2 DCK – ein Regal voller Clips (5/7)

Aber ein Film braucht nicht nur Inhalte – er braucht auch ein Thema.

Das Thema, die Problematisierung oder ganz einfach die Fragestellung wird durch den AO-Clip eröffnet.

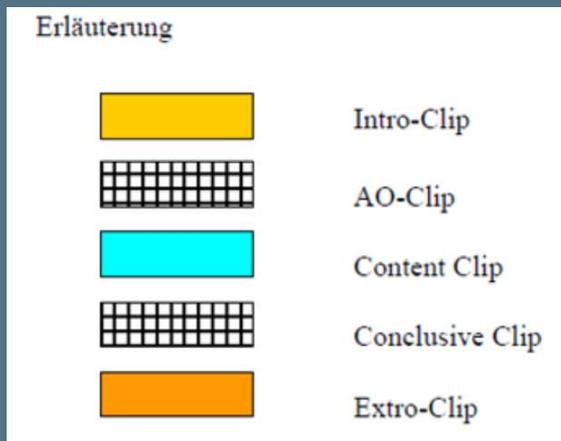
AO ist die Abkürzung für *Advance Organizer*. Der Begriff stammt von J. S. Bruner, einem US-amerikanischen Lerntheoretiker. Ein solcher AO ist eine Hilfe, die durch den Lehrenden vorab gegeben wird und die Lerninhalte strukturiert, damit sie an das Vor-Wissen der Adressaten angepasst und als Wissensinhalte aufgenommen werden können.

AO-Clips erfüllen diese Aufgabe, indem sie dem Betrachter des Films die Richtung dessen anzeigen, was in den Content-Clips erzählt oder erklärt wird.



II 2 DCK – ein Regal voller Clips (6/7)

Das Pendant zu den AO-Clips sind die Conclusive-Clips.



Sie greifen das Thema wieder auf und führen es zu einem offenen Ende.

Eine offene Zusammenfassung ist vor allem deshalb erforderlich, weil die Kombination der Content-Clips, die zusammengefasst werden sollen, ganz unterschiedlich sein kann.

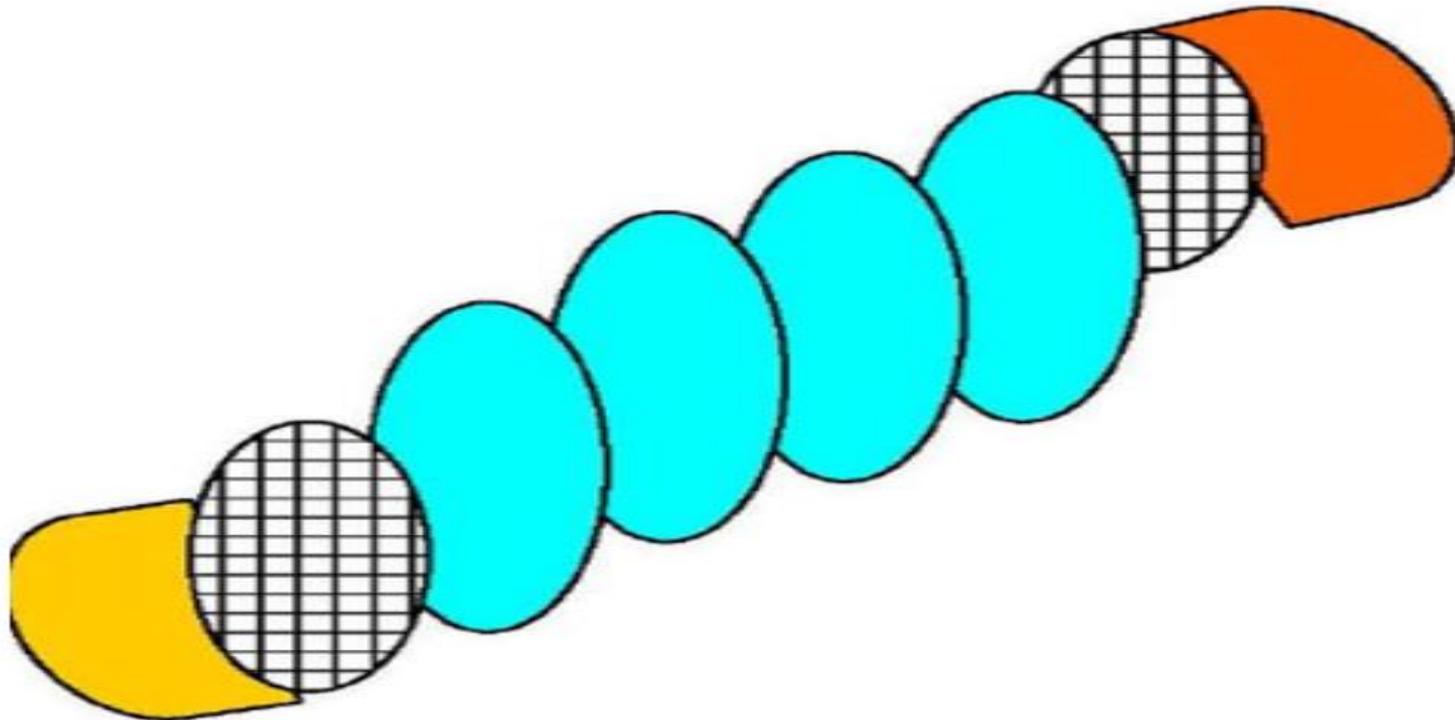
Eine offene Zusammenfassung dient zugleich dazu, dass Gespräch in der Lerngruppe zu eröffnen, weil der weitgehend offene Schluss eine eigene Stellungnahme geradezu herausfordert.

Die AO- und Conclusive-Clips fragen jeweils nach Internationalisierung und Modernisierung in der „Zwischenkriegszeit“ in Bezug auf eine der vier Inhaltskategorien.

II 2 DCK – ein Regal voller Clips (7/7)

JGV OGV

Durch die freie Kombination von jeweils einem Intro-, AO-, Conclusive- und Extro-Clip entsteht ein Film, dem in der Mitte zirka 4 Content-Clips eingefügt werden.



Grundsätzlich ist die Zahl der Content-Clips beliebig.

Soll der Film allerdings in einem 90-minütigen Lernumfeld zum Einsatz kommen, empfiehlt sich eine Gesamtlänge von 10–12 Minuten nicht zu überschreiten.

II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool

Das DCK besteht derzeit aus zirka 80 Clips unterschiedlicher Art, aus denen sich die Lehrenden frei bedienen können, indem sie in YouTube aus dem DCK via Playlist-Funktion die Clips auswählen, die sie zu einem Film zusammenfügen und in einer Bildungsveranstaltung einsetzen möchten.

Dabei können ganz unterschiedliche Zugänge gewählt werden.

Je nachdem, wie der Film in der Vermittlung eingesetzt werden soll, kann auf diese Weise ein

- mono- oder multiperspektivischer,
- mono- oder multikausaler,
- narrativ kohärenter oder fragiler,
- problemorientierter oder stringent argumentierender

Film entstehen.

II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool (2/6)

Die Auswahl und Anordnung der Clips wird alleine von den Anwendern bestimmt.

Zwar sollten die AO- und Conclusive-Clips in der unten beschriebenen Weise zum Einsatz gebracht werden – aber auch hier liegt die Entscheidung bei den Anwendern.

**Denn die Filme, die aus den Clips kreiert werden,
stehen nicht für sich selbst!**

Sie werden eingebunden in eine Lehrveranstaltung, in der sie die Funktion übernehmen, welche die Lehrenden ihnen übertragen.

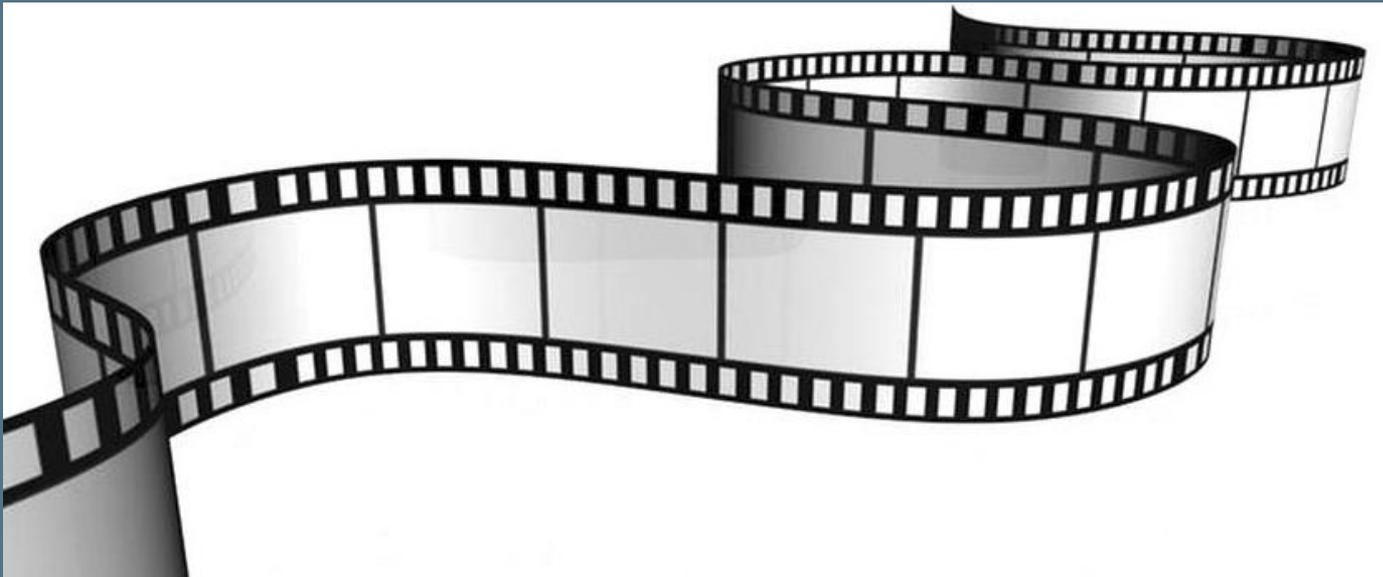
Die Filme, die aus der Clips kreiert werden,
sind **Unterrichtsmedien** und zugleich **Medien der Geschichtskultur**.

II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool (3/6)

Werden die aus dem DCK entstanden Filme als

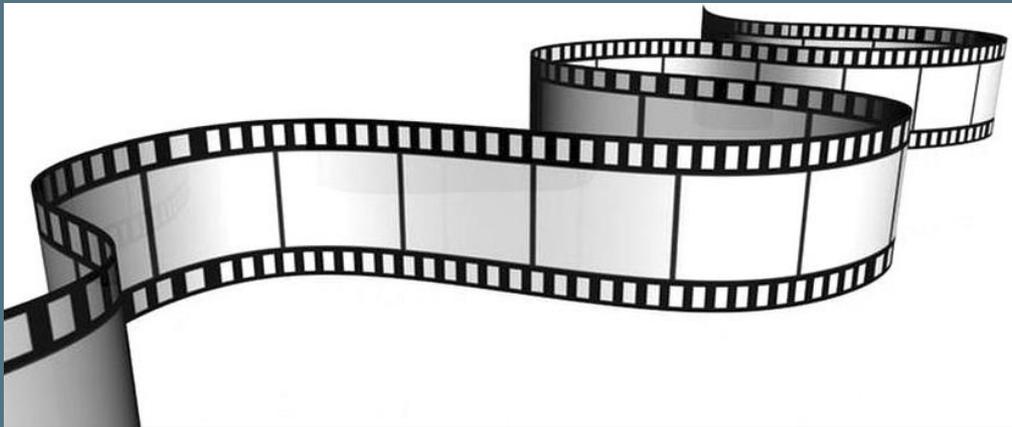
Medien der Geschichtskultur

zum Gegenstand der Vermittlung,
müssen sie in entsprechender Weise analysiert werden,
nämlich als filmische Texte de-konstruiert werden.



II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool (4/6)

Zunächst aber muss der Film entstehen, der dazu geeignet ist, als Medium in einer Bildungsveranstaltung eingesetzt zu werden.



Um Filme entstehen zu lassen, die der jeweiligen Lehr-Lern-Veranstaltung eingepasst werden können, erweist sich die hohe Variabilität des DCK als hilfreich.

II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool (5/6)

Das DCK besteht derzeit aus zirka 80 Clips unterschiedlicher Art, die sich vielfältig kombinieren lassen, und zwar weil

- alle Clips in allen 6 Projektsprachen (Deutsch, Englisch, Finnisch, Französisch, Polnisch und Slowenisch) zugänglich sind. Alle in der Sprache der Projektstädte abgefassten Clips sind mit Untertiteln unterlegt, die sich im YouTube-Kanal einzeln auswählen lassen.
- die Content-Clips Informationen zu jeweils einer Kategorie des gesellschaftlichen Lebens (Politik, Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft) anbieten, so dass Filme entstehen können, die
 - die Sozialgeschichte in verschiedenen Städten in der „Zwischenkriegszeit“ zum Gegenstand haben oder
 - die Geschichte einer Stadt in der „Zwischenkriegszeit“ unter verschiedenen Aspekten (Politik ...) beleuchten.

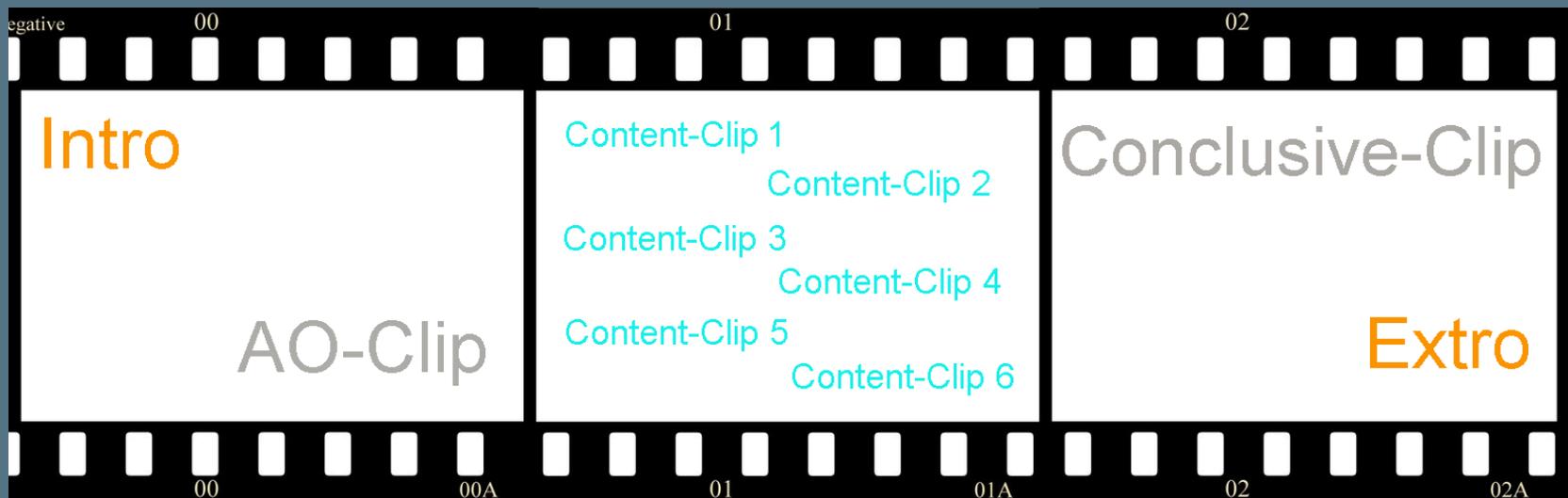
II 3. Variabilität voll Vielfalt – DCK als praktisches Tool (6/6)

- verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Lebens in unterschiedlichen Städten Europas erzählen oder
- durch das Zusammenfügen inhaltlich kontroverser Clips, etwa zur Rolle von Männer und Frauen in der „Zwischenkriegszeit“, eine normativ konfligierende Geschichte erzählen oder
- durch die Kombination diffuger Clips eine narrativ nicht plausible Geschichte darstellen
- oder

Die Flexibilität des DCK und die Spannbreite der daraus zu kreierenden Filme sind von erheblicher Weite, wodurch sie **in ganz verschiedenen Vermittlungskontexten und Unterrichtsarrangements** zum Einsatz gebracht werden können.

II 4. CbHis – oder: Filme als Medien historischer De-Konstruktion

Vor Erstellung des Films aus dem DCK steht die Planung der Lehreinheit. Sobald die Ziele bestimmt und die Unterrichtsgegenstände ausgewählt sind ...



... wird aus dem DCK in YouTube eine Playlist zusammengestellt, der in der Lehreinheit als Medium dienen kann.

II 4. CbHis – oder: Filme als Medien historischer De- Konstruktion (2/2)

Aus den Clips werden Filme zusammengefügt, die selbst den Charakter narrativer Konstruktionen tragen.

Die Konstrukteure sind dabei die Lehrenden selbst.

Sie re-konstruieren aus den zur Auswahl stehenden Clips eine mehr oder minder zusammenhängende Geschichte über die „Zwischenkriegszeit“.

Nach welchen Kriterien sie die Playlist, also das historische Narrativ oder die Geschichte, zusammenstellen, hängt von der Konzeption ihrer Lehreinheit ab.

Auf alle Fälle gilt aus den

Clips wird Geschichte

oder

Clips build History (CbHis)

II 5. Filme als Medium der De-Konstruktion

Während es die Aufgabe der Lehrenden ist, aus dem DCK einen Film zu konstruieren und diesen in ein Lehr-Lernarrangement zu integrieren, fällt den Adressaten die Aufgabe zu, die aus den Clips generierten Filme zu de-konstruieren.

Dazu müssen die einzelnen Typen von Clips identifiziert und die empirische, normative und narrative Plausibilität überprüft werden.

Rasch dürfte in fortgeschrittenen Lerngruppen junger Erwachsener die **narrative Brüchigkeit** entdeckt werden können, in der sich die Filme darbieten. Ihre manchmal unkonventionelle und im Vergleich zu den alltäglichen Sehgewohnheiten teilweise unprofessionelle Machart ist dazu eine günstige Voraussetzung – und wurde daher bewusst in dieser Form umgesetzt.

II 5. Filme als Medium der De-Konstruktion (2/4)

Auch die verschiedenen Gattungen der Clips, die durch mehr oder minder abrupte Übergänge zum Vorschein kommen, lassen sich wohl auch auf der Basis der alltäglichen Medienkompetenz leicht identifizieren.

Das gilt in gleicher Weise für die in den Clips verwendeten Medien (z. B. Karten), die – wenn sie nicht als Quellen dargeboten werden – keineswegs den Bearbeitungsgrad aufweisen, wie man das aus TV-Dokumentationen gewohnt ist.

Es ließen sich noch weitere Merkmale auflisten, die es vermutlich einfach machen, sie als Konstrukt entlarven zu können.

In Bildungsveranstaltungen mit jungen Erwachsenen ließe sich am Ende sogar aufweisen, dass es geradezu in der Absicht der unterschiedlichen Autoren gelegen hat, die narrative Plausibilität nicht zu perfektionieren, um sie – anders als historische Spielfilme oder persuasive historisierende Werbung etwa – erkennbar zu halten.

II 5. Filme als Medium der De-Konstruktion (3/4)

Die empirische Plausibilität, der Umstand also ob Aussagen über die Vergangenheit durch Quellenbezüge nachgewiesen werden, Unsicherheiten in der Re-Konstruktion als solche namhaft gemacht werden und erläutert wird, warum bestimmte Personen, Ereignisse und Strukturen hervorgehoben oder vernachlässigt werden, zu erkennen, setzt voraus, dass der Prozess des historischen Re-Konstruierens bekannt ist.

In den einzelnen Clips wird dieses Bemühen relativ deutlich, und es scheint auch für die Betrachter der Filme leicht einsichtig, dass in dieser Hinsicht eine Übereinkunft zwischen den Autoren zu bestehen scheint.

Die Prüfung der empirischen Plausibilität ermöglicht diese Einsicht, die, wenn sie weiter ausgefaltet wird, zu der Einsicht führen kann, dass das methodisch regulierte Nachdenken und der auf demselben Wege geführte Diskurs über die zugleich gemeinsam und doch unterschiedliche Vergangenheit ein, wenn nicht ein guter oder sogar der beste Weg ist, sich über das zu verständigen, was Europa ausmacht: eine wachsende Einheit, die sich aus Unterschieden speist.

II 5. Filme als Medium der De-Konstruktion (4/4)

Ähnlich wie die narrative ist auch die **normative Plausibilität** in den durch den DCK gebildeten Filmen nicht einheitlich.

Einzelne Clips können durchaus in ein konfligierendes Verhältnis treten – die Lehrenden können selbst ein entsprechendes Arrangement herstelle, um dies umso deutlicher herauszustellen und im Rahmen der Vermittlung zu thematisieren.

Aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit lassen die zusammengefügte Clips ihre Herkunft erkennen und gegebenenfalls Deutungen darauf zurückführen.

Zugleich wird erkennbar, dass nationale Wertungen in aller Regel vermieden wurden und eher ein Bekenntnis zu Europa durch manchen Clip durchscheint.

Gleichwohl – auch das ist erkennbar – zeigen sich alle (selbst die dramatisierenden) Clips bemüht, die Standards der Geschichtswissenschaft und der historischen Methode hochzuhalten.

Vielleicht vermögen die Adressaten (mit Hilfe der Unterrichtenden) darin einen gemeinsamen Grundzug auszumachen, der sowohl auf die narrative als auch auf die empirische Plausibilität verweist.

II 6. Literaturverzeichnis II

Historisch Bildung in europäischen Kulturen (Auswahl)

- Baquès, Marie-Christine/ Morand, Brigitte: In France: Tense Times follow the Training Reform Upheaval, in: Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang (Hrsg.):, History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international, Bd. 2), Schwalbach/Ts. 2015, S. 109-122.
- Brynkus, Józef., Trojanski, Piotr: Historical Education – Historical Culture – History Didactics in Poland, in: Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Education, Bd. 1 (History Education international, Bd. 1,1), Schwalbach/Ts. 2011, S. 117-148.
- Chapman, A., University History Education and History Teacher Training in the United Kingdom in: Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang (Hrsg.):, History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international, Bd. 2), Schwalbach/Ts. 2015, S. 15-30.
- Conklin, Alice L.: Boundaries unbound: Teaching French history as colonial history and colonial history as French history, in: French Historical Studies 23 (2000) 2, S. 215-238.

II 6. Literaturverzeichnis II (2/4)

Cucco, Björn/Larsen, Janne Holmén: Pedagogy in Nordic teacher education. Conceptual approaches, historical paths, and current differences in Denmark and Finland, in: Journal of the History of Education Society 48 (2019) 6, S. 127-142.

Haydn, Terry, History Teaching in the United Kingdom, in: Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang (Hrsg.):, History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2015, S. 321-346.

Jaskułowski, Krzysztof /Majewski, Piotr (Hrsg.): Teaching History, Celebrating Nationalism. School History Education in Poland, London 2022.

Kearney, S. H., Four nations or one?, in: Bourdillon, H. (Hrsg.), Teaching History, S. 49-52.

Sander, Wolfgang: Handbuch Politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014.

Trškan, Danijela: Development of History Teacher Education in Slovenia, in: Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang (Hrsg.):, History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international, Bd. 2), Schwalbach/Ts. 2015, S. 91-108.

Trškan, Danijela: History Teaching in Slovenia, in: Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Education, Bd. 2 (History Education international, Bd. 1,2), Schwalbach/Ts. 2011, S. 231-260.

II 6. Literaturverzeichnis II (3/4)

Tutiaux-Guillon, Nicole: French Paradox: Meaningful yet uncertain History Didactics, in: Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Education, Bd. 1 (History Education international, Bd. 1,1), Schwalbach/Ts. 2011, S. 271-290.

Virta, Arja., Nikander, Esko.: Historical Education. Historical Culture and the Didactics of History in Finland, in: Erdmann, Elisabeth/Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Facing – Mapping – Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse in History Education, Bd. 1 (History Education international, Bd. 1,1), Schwalbach/Ts. 2011, S. 239-269.

Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang: Bologna in Germany. History Teacher Education between Historical Culture and History Education, in: Erdmann Elisabeth/Hasberg Wolfgang (Hrsg.): History Teacher Education. Global Interrelations (History Education international, Bd. 2, Schwalbach/Ts. 2015, S. 45-62.

Vodopivec, Peter: Politics of history education in Slovenia and Slovene history textbooks since 1990, in: Dimou, Augusta (Hrsg.): “Transition” and the Politics of History Education in Southeast Europe, Göttingen 2009, S. 45-70.

II 6. Literaturverzeichnis II (4/4)

2. Filmeinsatz in der historisch-politischen Bildung

Bruner, Jerome S.: *Toward a Theory of instruction*, Cambridge 1966.

Hoover, D. S.: *Popular Culture in the Classroom: Using Audio and Video Clips to Enhance Survey Classes*, in: *The History Teacher* 39 (2006) 4, S. 467-478.

Morris, C., R., *Shadow and impress. Ethnography, film, and the task of writing history in the space of South Africa's deindustrialization*, in: *History and Theory* 57 (2018) 4, S. 102-125.

Schneider, Gerhard: *Filme*, in: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 1999, S. 365-386.

Seixas, Peter: *Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations*, in: *The History Teacher* 26 (1993) 3, S. 351-370.

Vess, D.: *History in the Digital Age: A Study of the Impact of Interactive Resources on Student Learning*, in: *The History Teacher* 37 (2004) 3, S. 385-399.

Woelders, A.: *Using Film to Conduct Historical Inquiry with Middle School Students*, in: *The History Teacher* 40 (2007) 3, S. 363-395.

Teil III

Inventar des DCK



Culture

UrbanSpaces

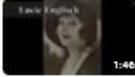
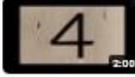
15 Videos 35 Aufrufe Zuletzt am 30.08.2023 aktualisiert



Alle ansehen

Zufallsmit

Mehr...

- 1  **Bracknell - Cinema**
UrbanSpaces · 81 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 2  **Bracknell - Cultural**
UrbanSpaces · 22 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 3  **Bracknell - Remembrance**
UrbanSpaces · 20 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 4  **Leverkusen - Cinemas in Leverkusen in the interwar period 1918-1939**
UrbanSpaces · 31 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 5  **Ljubljana - Jakopič Pavillion**
UrbanSpaces · 13 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 6  **Oulu - Ethnographer Samuli Paulaharju**
UrbanSpaces · 117 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 7  **Oulu - Dance and Music**
UrbanSpaces · 83 Aufrufe · vor 1 Monat
- 8  **Schwedt - When the pictures learned to walk... Schwedt as a film town**
UrbanSpaces · 68 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 9  **Schwedt - Commemoration of the Fallen between Mourning and Hero Worship**
UrbanSpaces · 17 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 10  **Villeneuve-d'Ascq - Ubiquitous catholicism**
UrbanSpaces · 13 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 11  **Villeneuve d'Ascq - British memory inscribed in stone**
UrbanSpaces · 15 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 12  **Villeneuve-d'Ascq - Café, music, theater and cinema**
UrbanSpaces · 15 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 13  **Villeneuve-d'Ascq - Flying: an elitist sport**
UrbanSpaces · 28 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 14  **Villeneuve d'Ascq - Annappes, Ascq and Flers-lez-Lille (1914-1918) French Remembrance**
UrbanSpaces · 80 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 15  **Villeneuve d'Ascq - Let the music play!**
UrbanSpaces · 18 Aufrufe · vor 2 Monaten



Economy

UrbanSpaces

17 Videos · 88 Aufrufe · Vor 8 Tagen aktualisiert



Alle ansehen

Zufallsmix

This playlist contains videos that deal with various questions regarding economic phenomena in different twin towns in Europe during the Interwar Period.

- 1  **Introduction to Economy**
UrbanSpaces · 67 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 2  **Bracknell - Industry**
UrbanSpaces · 25 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 3  **Bracknell - Work**
UrbanSpaces · 30 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 4  **Bracknell - Commerce**
UrbanSpaces · 57 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 5  **Jülich - Mercury and the Safe**
UrbanSpaces · 64 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 6  **Jülich - Like a Locomotive**
UrbanSpaces · 182 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 7  **Jülich - The Rur and the Industry**
UrbanSpaces · 26 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 8  **Ljubljana - The Ljubljana Fair**
UrbanSpaces · 53 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 9  **Ljubljana - Developing a City**
UrbanSpaces · 88 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 10  **Oulu - Transportation**
UrbanSpaces · 516 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 11  **Oulu - Transformation of Industry**
UrbanSpaces · 202 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 12  **Oulu - Growing and Developing City**
UrbanSpaces · 295 Aufrufe · vor 6 Monaten
- 13  **Schwedt - Die Tabakindustrie als wirtschaftlicher Motor und Geburtsort der Arbeiterorganisation**
UrbanSpaces · 22 Aufrufe · vor 1 Monat
- 14  **Villeneuve-d'Ascq - Wheat, flax and butter!**
UrbanSpaces · 15 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 15  **Villeneuve d'Ascq - The diversified industrial fabric of Annappes, Ascq and Fiers**
UrbanSpaces · 9 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 16  **Economy - Conclusion**
UrbanSpaces · 28 Aufrufe · vor 8 Monaten
- 17  **Introduction to Economy - Internationalisation**
UrbanSpaces · 8 Aufrufe · vor 8 Tagen



Society

UrbanSpaces

23 Videos 45 Aufrufe · Zuletzt am 28.08.2023 aktualisiert



Alle ansehen

Zufallsmix

Mehr...

- 1  **Society - Introduction**
UrbanSpaces · 45 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 2  **Bracknell - Sport**
UrbanSpaces · 34 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 3  **Bracknell - Pubs**
UrbanSpaces · 82 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 4  **Bracknell - Poverty**
UrbanSpaces · 41 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 5  **Bracknell - New Town**
UrbanSpaces · 36 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 6  **Bracknell - Medicine**
UrbanSpaces · 12 Aufrufe · vor 3 Monaten
- 7  **Jülich - Mobility between the world wars**
UrbanSpaces · 221 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 8  **Jülich - Jülich in Motion**
UrbanSpaces · 135 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 9  **Ljubljana - The School System**
UrbanSpaces · 50 Aufrufe · vor 8 Monaten
- 10  **Ljubljana - Apartments for the Working Class**
UrbanSpaces · 120 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 11  **Ljubljana - Servants**
UrbanSpaces · 61 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 12  **Oulu - Prohibition**
UrbanSpaces · 162 Aufrufe · vor 4 Monaten
- 13  **Oulu - Connecting and Dividing Oulu River**
UrbanSpaces · 205 Aufrufe · vor 4 Monaten
- 14  **Tataren: Eine ethno-religiöse Minorität in Oulu**
UrbanSpaces · 245 Aufrufe · vor 2 Monaten

- 15  **Ljubljana - Hygienization of Ljubljana**
UrbanSpaces · 22 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 16  **Schwedt - Dr Hans Lobeck. Honorary Citizen and Visionary of Schwedt**
UrbanSpaces · 24 Aufrufe · vor 4 Monaten
- 17  **Villeneuve-d'Ascq - A modern school in Breucq**
UrbanSpaces · 7 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 18  **Villeneuve-d'Ascq - Flers (1919-1939) an antagonist dual space**
UrbanSpaces · 17 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 19  **Villeneuve-d'Ascq - Football, a popular sport**
UrbanSpaces · 12 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 20  **Villeneuve d'Ascq - British memory inscribed in stone**
UrbanSpaces · 15 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 21  **Villeneuve d'Ascq - Sport development**
UrbanSpaces · 5 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 22  **Villeneuve d'Ascq - Sport for all and sport for elites**
UrbanSpaces · 13 Aufrufe · vor 2 Monaten
- 23  **Villeneuve d'Ascq - The municipal authorities' desire to modernise their schools**
UrbanSpaces · 15 Aufrufe · vor 2 Monaten



Politics

UrbanSpaces

12 Videos 75 Aufrufe Vor 6 Tagen aktualisiert



▶ Alle ansehen

🔄 Zufallsmix

- 1  **Introduction to Politics**
UrbanSpaces • 61 Aufrufe • vor 8 Monaten
- 2  **Jülich - Friedrich Sassenscheidt**
UrbanSpaces • 63 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 3  **Leverkusen - Die Verfassungsfeier 1929 im Raum Leverkusen und in der Zwischenkriegszeit 1918-1939**
UrbanSpaces • 30 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 4  **Ljubljana - Political Action in Public Spaces**
UrbanSpaces • 33 Aufrufe • vor 8 Monaten
- 5  **Ljubljana - Political Institutions**
UrbanSpaces • 34 Aufrufe • vor 8 Monaten
- 6  **Ljubljana - Radical Students**
UrbanSpaces • 46 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 7  **Oulu - Local Politics**
UrbanSpaces • 153 Aufrufe • vor 4 Monaten
- 8  **Villeneuve-d'Ascq - The new town of Flers lez Lille (1925-39) municipal socialism**
UrbanSpaces • 34 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 9  **Villeneuve-d'Ascq - Down with war**
UrbanSpaces • 57 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 10  **Villeneuve-d'Ascq - From economic crisis to war**
UrbanSpaces • 15 Aufrufe • vor 2 Monaten
- 11  **Politics - Conclusion**
UrbanSpaces • 26 Aufrufe • vor 8 Monaten
- 12  **Oulu - Politically Divided Oulu**
UrbanSpaces • 9 Aufrufe • vor 6 Tagen