



РОССИЙСКАЯ И ГЕРМАНСКАЯ
МОЛОДЁЖЬ В ДИАЛОГЕ:
ИСТОРИЯ И ПАМЯТЬ

RUSSISCHE UND DEUTSCHE
JUGENDLICHE IM DIALOG:
GESCHICHTE UND ERINNERUNG

2021

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

по преподаванию истории
российско-германских
отношений

Екатеринбург-
Штутгарт
2021

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический
университет»**

**Автономная некоммерческая организация «Центр реализации
студенческих проектов и программ»**

Гимназия имени Фердинанда Порше (Штутгарт)

**Методические рекомендации по преподаванию истории
российско-германских отношений**

Екатеринбург – Штутгарт, 2021

УДК 372.893

ББК Ч426.63

М54

Рецензенты:

*В.Н. Земцов, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории
Уральского государственного педагогического университета*

И.А. Попп, кандидат исторических наук, доцент, начальник управления научно-образовательной и проектной деятельности

М54 Методические рекомендации по преподаванию истории российско-германских отношений: учебно-методическое пособие / Р. Гро, К. Бонер, О.Н. Грибан, Т.С. Дорохова, И.С. Огоновская, А.А. Федорова; ответственный редактор И.В. Грибан. – Екатеринбург, : [б.и.] 2021. 188 с. – Текст : непосредственный.

Перевод: И.Г. Мальцева, Е.А. Иванова, Т.И. Дубах, Р. Гро.

Макет: А.И. Матвеева

ISBN 978-5-7186-1808-2

Пособие подготовлено при финансовой поддержке Фонда Президентских грантов (проект 19-2-009022 «Российская и германская молодежь в диалоге: история и память»); Российского фонда фундаментальных исследований (проект 20-011-31560) «Образ войны в коллективной памяти молодежи России и Европы: коммеморативные практики и механизмы формирования гражданской идентичности»).

УДК 372.893

ББК Ч426.63

© Коллектив авторов, 2021

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2021

Оглавление

Глава 1. Особенности преподавания истории в России и Германии	5
<i>Огоновская И.С.</i>	
Преподавание истории в школах России: вчера и сегодня	5
<i>Ogonovskaja I.S.</i>	
Geschichtsunterricht in Russischen Schulen: Gestern und Heute	12
<i>Дорохова Т.С.</i>	
О специфике преподавания истории в частной школе	20
<i>Dorochova T.S.</i>	
Geschichtsunterricht an Russischen Privatschulen	23
Глава 2. Методические рекомендации по преподаванию сложных вопросов российско-германской истории	27
<i>Groh R.</i>	
Katarina Pawlowna, der Vaterländische Krieg und Württemberg	27
<i>Гро Р.</i>	
Екатерина Павловна, Отечественная война и Вюртемберг	31
<i>Bohner C.</i>	
„Jubelnd in den Krieg“ - Schülerinnen und Schüler Erkennen Anhand von Originalquellen die Stimmungslage in Deutschland zu Beginn des Ersten Weltkriegs	36
<i>Бонер К.</i>	
«С ликованием на войну» – учащиеся на основе оригинальных источников знакомятся с ситуацией в Германии в начале Первой мировой войны	42
<i>Огоновская И.С.</i>	
Первая мировая война. Участие России в Первой мировой войне: алгоритм изучения темы на уроке истории	50
<i>Ogonowskaja I.S.</i>	
Der Erste Weltkrieg. Die Teilnahme Russlands am Ersten Weltkrieg: Der Algorithmus für das Erlernen des Themas im Geschichtsunterricht	74
<i>Bohner C.</i>	
Die Leningrader Blockade im Schulunterricht – Nur eine Randnotiz?	99
<i>Бонер К.</i>	
Блокада Ленинграда в школьном обучении – лишь заметка на полях?	104
<i>Дорохова Т.С.</i>	
Проектная деятельность в преподавании истории мировых войн в школе	109
<i>Dorochova T.S.</i>	
Projektarbeit zur Geschichte der Weltkriege im Schulunterricht	119
Глава 3. Сохраняя память: исторические источники в изучении военной истории	131
<i>Groh R.</i>	
Interviews mit Stuttgarter Zeitzeugen des Krieges – Wendepunkte in Ihrem Leben	131

Федорова А.А.

Образ восточно-европейских еврейских гетто Второй мировой войны в изобразительном искусстве..... 166

Fjodorowa A.A.

Das Motiv von Osteuropäischen Jüdischen Ghettos des Zweiten Weltkrieges in der Bildenden Kunst 175

Глава 1. Особенности преподавания истории в России и Германии

Огоновская И.С.¹

Преподавание истории в школах России: вчера и сегодня

Принято считать, что преподавание истории в России впервые началось в 1705 г. в московской гимназии пастора Эрнста Глюка, а затем, в 1721 г., в школе Феофана Прокоповича в Петербурге. В 1726 г. в образованной правительством первой академической гимназии при Петербургском университете было введено обучение истории на государственном уровне². Обязательным предметом история стала в результате школьной реформы 1786 г. как дополнение к филологическому курсу в гимназиях и отдельный учебный предмет в главных народных училищах (первая часть всеобщей истории изучалась в III классе; вторая часть всеобщей истории и российская история — в IV классе)³. В том или ином объеме история изучалась в дальнейшем в старших классах училищ и гимназий, а с 1869 г. — и в низших народных школах⁴. В советское время (за исключением периода 1917-1934 гг.) история была обязательным школьным предметом, сохранив данный статус и в условиях новой России.

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) целью образования провозглашено интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и(или) профессиональное развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов⁵.

В 2010 г. Министерство образования и науки утвердило Федеральный государственный образовательный стандарт основного (5-9 классы)⁶, а в

¹ Огоновская Изабелла Станиславовна – кандидат исторических наук, доцент СУНЦ Уральского федерального университета им. Первого президента России Б.Н. Ельцина, учитель истории и обществознания, советник министра образования и молодежной политики Свердловской области.

² См.: Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 11.

³ Устав народным училищам в Российской империи (1786) // Хрестоматия по истории СССР. Т. II. (1682-1856) / Сост. С. С. Дмитриев, М.В. Нечкина. 2-е изд., испр. и доп. М., Учпедгиз, 1949. С. 375.

⁴ Сукневич И.И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся 4 классов. М.: Просвещение, 1968. С. 13.

⁵ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (утвержден Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г.). М.: УЦ «Перспектива», 2013. С. 4.

⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) // Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.

2012 г. – среднего (полного) общего образования (10-11 классы)⁷. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника.

Выпускник основной школы – это человек:

- любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального русского народа, человечества;
- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;
- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;
- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;
- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;
- осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;
- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Выпускник средней школы – это человек:

- любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, русского гражданского общества, многонационального русского народа, человечества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира;

⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования (утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) // Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013.

- мотивированный на творчество и инновационную деятельность;
- готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества;
- мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни.

В рамках предметной области «Общественно-научные предметы» (5-9 классы) и предметной области «Общественные науки» (10-11 классы) выделен предмет «История», результаты освоения которого представлены по трем линиям: личностные, метапредметные, предметные результаты.

Предметные результаты освоения образовательной программы по истории в 5-9 классах предполагают:

1) формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур;

2) овладение базовыми историческими знаниями, а также представлениями о закономерностях развития человеческого общества в социальной, экономической, политической, научной и культурной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений, современных глобальных процессов;

3) формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире;

4) формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества на основе изучения исторического опыта России и человечества;

5) развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней;

6) воспитание уважения к историческому наследию народов России; восприятие традиций исторического диалога, сложившихся в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном Российском государстве.

Организация изучения учебного предмета «История» в 5-9 классах осуществляется в соответствии с синхронизацией курсов всеобщей истории и истории России, предлагаемой примерной образовательной программой обучения. В соответствии с ФГОС основного общего образования на изучение предмета «История» в 5-9 классах предусмотрено следующее количество часов (см. Таблицы 1-2.):

Таблица 1.

**Примерный учебный план для 5-9 классов
общеобразовательных организаций
(5-дневная учебная неделя)**

Предметная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю					Всего
		5	6	7	8	9	
Общественные науки	История	2	2	2	2	2	10

Таблица 2.

**Примерный учебный план для 5-9 классов
общеобразовательных организаций
(6-дневная учебная неделя)**

Предметная область	Учебный предмет	Количество часов в неделю					Всего
		5	6	7	8	9	
Общественно-научные предметы	История	2	2	2	2	3	11

Содержание учебного предмета «История» для 5-9 классов изложено в виде двух курсов: «История России» (занимающего приоритетное место по объему учебного времени) и «Всеобщая история». При этом предполагается как в основной, так и старшей школе несколько вариантов преподавания курсов истории: 1) отдельными блоками, 2) последовательно (один за другим), 3) синхронно-параллельно. В случае, когда история изучается отдельными блоками, рекомендуется сначала изучать «Всеобщую историю», а затем «Историю России»⁸.

При изучении предмета «История» на предпрофильном уровне (9 класс) вводятся обязательные курсы по выбору (элективные), направленные не только на расширение учебного материала, но и на общее культурное развитие обучающихся. Эти курсы не должны дублировать базовый курс, но могут углублять какой-то раздел учебного предмета «История» или расширять его возможности через нетрадиционные и интегрированные курсы (межпредметные курсы). Примерный перечень тем элективных курсов предпрофильного обучения: «Проблемные вопросы истории»; «История в лицах»; «Царские династии»; «Самодержавие и реформы»; «История России на рубеже XIX-XX веков»; «История искусства в России»; «Золотой век в истории культуры в России»; «История права в России»; «Историография в России XIX века»; «Выдающиеся страницы истории родного края».

Предметные результаты освоения образовательной программы в 10-11 классах рассматриваются в двух вариантах.

История (базовый уровень):

1) сформированность представлений о современной исторической науке, ее специфике, методах исторического познания и роли в решении задач прогрессивного развития России в глобальном мире;

2) владение комплексом знаний об истории России и человечества в целом, представлениями об общем и особенном в мировом историческом процессе;

3) сформированность умений применять исторические знания в профессиональной и общественной деятельности, поликультурном общении;

4) владение навыками проектной деятельности и исторической реконструкции с привлечением различных источников;

5) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике.

⁸ См.: Методические рекомендации о преподавании учебного предмета «История» в 2020/2021 учебном году[URL]. Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?bu> (дата обращения: 12.10.2020).

История (углубленный уровень):

1) сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии;

2) владение системными историческими знаниями, понимание места и роли России в мировой истории;

3) владение приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике;

4) сформированность умений оценивать различные исторические версии.

В примерном учебном плане для 10-11 классов средней школы в предметной области «Общественные науки» указаны два обязательных для изучения на базовом уровне самостоятельных учебных предмета: «История», «Россия в мире» (см. Таблица 3.).

Структурно предмет «История» включает учебные курсы:

- Всеобщая (новейшая) история (10 класс);
- История России, 1914-2014 гг. (10 класс, базовый и углубленный уровни);
- Россия в мире (базовый) (11 класс);
- История (11 класс, базовый и углубленный уровни).

Предмет «История» изучается на уровне среднего общего образования в качестве учебного предмета в 10-11 классах, в общем объеме 140 часов (при 35 неделях учебного года) на базовом уровне и 280 часов на углубленном уровне: в 10 классе по 2 часа в неделю на базовом уровне и 4 часа на углубленном уровне (например, в классах гуманитарного профиля), в 11 классе – 2 часа в неделю на базовом и 4 часа на углубленном уровне (см. Таблица 3.):

Таблица 3.

Примерный учебный план для 10-11 классов

Предметная область	Учебные предметы Базовый уровень	Кол-во часов	Учебные предметы Углубленный уровень	Кол-во часов
Общественные науки	История	140 (70/70)	История	280 (140/140)
	Россия в мире	140 (70/70)		

Помимо ФГОС (2010 г., 2012 г.) ориентиром для педагогов и авторов школьных учебников истории является еще один документ – «Концепция преподавания истории России. Историко-культурный стандарт», утвержденный 30 октября 2013 г. Советом Российского исторического общества⁹, а 23 октября 2020 г. – коллегией министерства просвещения РФ. В нем определен набор событий, персоналий и понятий, обязательных для использования в образовательном процессе и в текстах учебников. В настоящее время такой Историко-культурный стандарт разрабатывается по всеобщей истории.

В 1996-2019 гг. преподавание истории велось в образовательных учреждениях на основе концентрической системы обучения, при которой в 6-9 классах обучающиеся изучали полный курс истории России с древности до настоящего времени, а в 10-11 классах этот же курс изучался на проблемном уровне. В 2016 г. учителями истории и обществознания был поднят вопрос о целесообразности перехода с концентрической системы изучения истории на линейную систему, при которой курс истории России изучается линейно, то есть последовательно с 6-го по 11-й классы. В Письме департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки РФ (№ 08-2655 от 7 декабря 2016 г.) был обозначен поэтапный переход на линейный принцип преподавания истории России: в 2016 г. – в 6 и 7 классах, в 2017 г. – в 6, 7 и 8 классах и т. д. В 2019 г. переход на линейную систему преподавания истории завершился. Таким образом, в настоящее время в учреждениях основного и среднего общего образования России:

- сохраняется системный курс истории (5-11 классы);
- в 5 классе изучается история древнего мира;
- в 6-11 классах рассматриваются вопросы всеобщей и отечественной истории;
- на изучение истории в 5-8 классах отводится 2 часа в неделю, в 9 классе – 3 часа в неделю;
- на изучение истории в 10-11 классах отводится 2 часа в неделю (базовый уровень) и 4 часа в неделю (углубленный уровень);

⁹ Историко-культурный стандарт (утвержден на расширенном заседании Совета Российского исторического общества 30 октября 2013 г.). URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/podvedenie-itogov.html> (дата обращения: 01.09.2020).

- изучение и преподавание истории ведется на основе линейной системы обучения.

В отличие от федеральных земель Германии субъекты Российской Федерации не имеют права издавать собственные учебники всеобщей и российской истории. Учитель может использовать только комплекты учебников, внесенных решением министерства просвещения РФ в федеральный перечень учебных изданий. Одновременно с этим в регионах России могут быть учебники по региональной истории.

*Ogonovskaja I.S.*¹⁰

Geschichtsunterricht in Russischen Schulen: Gestern und Heute

Es wird angenommen, dass der Geschichtsunterricht in Russland im Jahre 1705 im Moskauer Gymnasium von Pastor Ernst Gluck begann und später, im Jahre 1721, an der Schule von Theophan Prokopovich in St. Petersburg. 1726 führte das von der Regierung gegründete erste akademische Gymnasium an der Universität St. Petersburg die Geschichtslehre auf staatlicher Ebene ein¹¹. Das obligatorische Fach Geschichte wurde als Ergebnis der Schulreform von 1786 zur Ergänzung zum philologischen Kurs in Gymnasien und zum separaten Fach an den führenden Volksschulen (der erste Teil der allgemeinen Geschichte wurde in der dritten Klasse erarbeitet, der zweite Teil und russische Geschichte in der vierten Klasse)¹². Auf die eine oder andere Weise wurde Geschichte später an den höheren Klassen der Volksschule und an Gymnasien, sowie seit 1869 an den unteren Volksschulklassen studiert¹³. Zu Sowjetzeiten (mit Ausnahme der Zeit von 1917-1934) war die Geschichte ein Pflichtschulfach, das diesen Status auch unter den Gegebenheiten des neuen Russlands beibehielt.

Auf der Grundlage des Bundesgesetzes „Über die Bildung in der Russischen Föderation“ (2012), wurde als Zweck der Bildung die geistige, spirituelle,

¹⁰ Ogonovskaya Isabella Stanislavovna - Kandidat für Geschichtswissenschaften, Dozentin, Fachhochschul- und Wissenschaftszentrum, Uraler Föderale Universität benannt nach dem ersten Präsidenten Russlands B.N. Jelzin, Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde, Berater des Ministers für Bildung und Jugendpolitik der Region Swerdlowsk.

¹¹ См.: Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. Заведений (Studenikin M.T. Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der Schule: Lehrbuch für Studierende der Hochschulen). М.: ВЛАДОС, 2000. С. 11.

¹² Устав народным училищам в Российской империи (1786) // Хрестоматия по истории СССР. Т. II. (1682-1856) / Сост. С. С. Дмитриев, М.В. Нечкина (Statut der Volksschulen im Russischen Reich (1786) // Chrestomathie in der Geschichte der UdSSR Bd. II (1682-1856) / unter Redaktion von S.S. Dmitriev, M.W. Netschkina). 2-е изд., испр. и доп. М., Учпедгиз, 1949. С. 375.

¹³ Сукневич И.И. Методика формирования исторических представлений и понятий у учащихся 4 классов (Suknevich I.I. Die Methodik der Herausbildung der geschichtlichen Vorstellungen und Begriffe bei 4-Klässlern). М.: Просвещение, 1968. С. 13.

moralische, schöpferische, körperliche und/oder berufliche Entwicklung einer Person proklamiert, sowie die Erfüllung ihrer Bildungsbedürfnisse und -interessen¹⁴.

Im Jahr 2010 genehmigte das Ministerium für Bildung und Wissenschaft den Föderalen Staatlichen Bildungsstandard für die Allgemeinbildung der Grundstufe (5.-9. Klasse)¹⁵, und – im Jahr 2012 – der allgemeinbildenden (vollständigen) Mittelstufe (10.-11. Klasse)¹⁶. Der Standard fokussiert sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Absolventen.

Ein Absolvent der Grundstufe ist eine Person:

- die ihr Land und ihr Vaterland liebt, das Russisch kann und die Muttersprache spricht, ihr Volk, dessen Kultur und dessen spirituelle Traditionen respektiert;
- welche den Wert des menschlichen Lebens, der Familie, der Zivilgesellschaft, des multinationalen russischen Volkes und der Menschheit kennt und akzeptiert;
- die aktiv und interessiert die Welt erkundet, im Bewusstsein des Wertes von Arbeit, Wissenschaft und Kreativität;
- welche lernen kann und die Bedeutung von Bildung und Selbsterziehung für Leben und Arbeit versteht, sowie das Wissen in der Praxis anwenden kann;
- die unter Achtung des Rechtes und der Rechtsstaatlichkeit sozial aktiv ist, entsprechend ihren moralischen Werten und im Bewusstsein ihrer Verantwortung gegenüber der Familie, der Gesellschaft und dem Vaterland;
- welche andere Menschen respektiert und weiß, wie man einen konstruktiven Dialog führt, gegenseitiges Verständnis erreicht und zusammenarbeitet, um gemeinsame Ergebnisse zu erzielen;

¹⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (утвержден Государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г.) (Das Föderale Gesetz „Über die Bildung in der Russischen Föderation“ (verabschiedet von der Staatsduma der Russischen Föderation am 21. Dezember 2012)). – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – С. 4.

¹⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) (Föderaler Staatlicher Bildungsstandard für die Allgemeinbildung an der Grundstufe (verabschiedet mit Erlaß des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation vom 17. Dezember 2010 Nr. 1897)) // Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.

¹⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования (утвержден приказом министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) (Föderaler Staatlicher Bildungsstandard für die allgemeinbildende (vollständige) Mittelstufe (verabschiedet mit Erlaß des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation vom 17. Mai 2012 Nr. 413)) // Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М.: Просвещение, 2013.

- die bewusst die Regeln einer gesunden und ökologisch sinnvollen Lebensweise befolgt, einschließlich der Sicherheit für den Menschen und seine Umwelt;

- die sich an der Berufswelt orientiert und die Bedeutung beruflicher Tätigkeiten für den Menschen im Interesse der nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft und Natur versteht.

Ein Mittelschulabsolvent ist eine Person:

- die ihr Land und ihre Heimat liebt, ihr Volk, seine Kultur und seine spirituellen Traditionen achtet;

- die sich der traditionellen Werte der Familie, der russischen Zivilgesellschaft, des multinationalen russischen Volkes und der Menschheit bewusst ist und versteht, dass sie am Schicksal des Vaterlandes teilhat;

- die kreativ und kritisch denkt, aktiv und gezielt die Welt erkennt und den Wert von Bildung und Wissenschaft, Arbeit und Kreativität für Mensch und Gesellschaft anerkennt;

- welche die Grundlagen der wissenschaftlichen Methoden der Wahrnehmung der Umwelt beherrscht;

- die motiviert ist für Kreativität und Innovation in der Arbeit;

- welche bereit zur Zusammenarbeit und fähig ist zu Bildung, Forschung und Auslegung, zur Information und kognitiven Aktivität;

- die als selbstbewusstes Individuum sozial aktiv ist, unter Achtung von Recht und Ordnung, im Bewusstsein der Verantwortung gegenüber der Familie, der Gesellschaft, dem Staat und der Menschheit;

- welche die Meinung anderer respektiert, in der Lage ist, einen konstruktiven Dialog zu führen, gegenseitiges Verständnis zu erreichen und erfolgreich zu interagieren;

- welche die Regeln eines gesunden, sicheren und umweltverträglichen Lebensstils bewusst umsetzt und fördert;

- die vorbereitet ist auf eine bewusste Berufswahl und die Bedeutung der beruflichen Tätigkeit für das Individuum und die Gesellschaft versteht;

- die zeitlebens für Bildung und Selbsterziehung motiviert ist.

Innerhalb des Fachbereichs "Sozialwissenschaftliche Fächer" (5.-9. Klasse) und des Fachbereichs "Soziologie" (10.-11. Klasse) wird das Fach "Geschichte" abgegrenzt, dessen Leistungen in drei Bereichen dargestellt werden: persönliche, metasubjektive und fachliche.

Die fachlichen Ergebnisse des Bildungsprogramms zur Geschichte der Klassen 5 bis 9 haben zum Ziel:

1) Aufbau der Grundlagen für die zivile, ethnonationale, soziale und kulturelle Selbstidentifikation der Persönlichkeit des Schülers, Akzeptanz der russischen Geschichte als Teil der Weltgeschichte, Verinnerlichung der grundlegenden nationalen Werte der modernen russischen Gesellschaft: humanistische und demokratische Werte, Vorstellungen von Frieden und gegenseitigem Verständnis zwischen Völkern und Menschen verschiedener Kulturen;

2) Erarbeitung des historischen Grundwissens und auch von Vorstellungen zu den Gesetzmässigkeiten der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft im sozialen, ökonomischen, politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Bereich; Erwerb von Erfahrungen mit historisch-kulturellen, zivilisatorischen Ansätzen zur Bewertung sozialer Phänomene und moderner globaler Prozesse;

3) Entwicklung der Fähigkeit, historisches Wissen anzuwenden, um das Wesen moderner sozialer Phänomene, des Lebens in der modernen multikulturellen, multiethnischen und multireligiösen Welt zu verstehen;

4) die Bildung der wichtigsten kulturellen und historischen Bezugspunkte für die zivile, ethnonationale, soziale und kulturelle Selbstidentifikation des Individuums, einer Weltanschauung und der Kenntnis der modernen Gesellschaft auf Grundlage des Studiums der historischen Erfahrungen Russlands und der Menschheit;

5) Entwicklung der Fähigkeit, die in verschiedenen Quellen enthaltenen Informationen über die Ereignisse und Phänomene der Vergangenheit und Gegenwart zu analysieren, zu vergleichen und zu bewerten, sowie der Fähigkeit, die eigene Einstellung dazu zu bestimmen und zu begründen;

6) Erziehung zur Wertschätzung des historischen Erbes der Völker Russlands; Verinnerlichung der Traditionen des historischen Dialogs, die sich im multikulturellen, multiethnischen und multireligiösen russischen Staat entwickelt haben.

Die Organisation des Geschichtsunterrichts in den Klassen 5-9 erfolgt in Übereinstimmung mit der Synchronisation mit den Fächern Allgemeine Geschichte und Geschichte Russlands, angeboten durch ein modellhaftes Bildungsprogramm.

Gemäß dem Föderalen Staatlichen Ausbildungsstandard (ФГОС) der grundlegenden Allgemeinbildung wird für das Studium des Fachs "Geschichte" in den Klassen 5-9 (Tabellen 1-2) folgende Stundenanzahl vorgesehen:

Tabelle 1.

**Lehrplanmodell für die 5.-9. Klasse
Allgemeine Bildungseinrichtungen
(5-Tage-Unterrichtswoche)**

Themenbereich	Fach	Anzahl Stunden pro Woche					Bcero
		5	6	7	8	9	
Sozial- wissenschaften	Geschichte	2	2	2	2	2	10

Tabelle 2

**Lehrplanmodell für die 5.-11. Klasse
Allgemeine Bildungseinrichtungen
(6-Tage-Unterrichtswoche)**

Themenbereich	Fach	Anzahl Stunden pro Woche					Bcero
		5	6	7	8	9	
Sozial- wissenschaften	Geschichte	2	2	2	2	3	11

Der Inhalt des Unterrichtsfaches "Geschichte" für die 5.-9. Klasse wird in Form von zwei Kursen dargelegt: "Geschichte Russlands" (bevorzugt bezüglich Unterrichtszeit) und "Allgemeine Geschichte". Gleichzeitig werden in den unteren und in den oberen Klassen mehrere Varianten für den Geschichtsunterricht vorgesehen: 1) separate Blöcke, 2) konsekutiv (eins nach dem anderen), oder 3) parallel. Wenn Geschichte in separaten Blöcken studiert wird, wird empfohlen, zuerst „Allgemeine Geschichte“ und dann „Geschichte Russlands“ zu erarbeiten¹⁷.

Beim Studium des Faches "Geschichte" auf der Vorstufe des fortgeschrittenen Niveaus (9. Klasse) werden Wahlpflichtfächer (elektiv) eingeführt, die nicht nur auf die Erweiterung des Unterrichtsstoffes abzielen, sondern auch auf die allgemeine kulturelle Entwicklung der Schüler. Diese Fächer sollten nicht den Grundkurs duplizieren, sondern können einen Teil des Faches „Geschichte“ vertiefen oder seine Möglichkeiten durch nicht-traditionelle und integrierte Fächer (fachübergreifende Kurse) erweitern. Beispiele von Themen für die Wahlpflichtfächer der Vorstufe des fortgeschrittenen Niveaus: „Streitfragen der Geschichte“, "Geschichte in Gesichtern", "Zarendynastien", "Absolutismus und

¹⁷ См.: Методические рекомендации о преподавании учебного предмета «История» в 2020/2021 учебном году (Siehe: Methodische Empfehlungen für das Fach «Geschichte» im Lehrjahr 2020/2021) [URL]. Режим доступа: <https://yandex.ru/clck/jsredir?bu> (дата обращения: 12.10.2020).

Reformen", "Die Geschichte Russlands an der Wende des 19. und 20. Jahrhunderts", "Russische Kunstgeschichte", "Goldenes Zeitalter der russischen Kulturgeschichte"; "Geschichte des Rechts in Russland"; "Die Geschichtsschreibung im Russland des 19. Jahrhunderts"; "Bedeutende Ereignisse in der Heimatkunde".

Die fachlichen Ergebnisse des Bildungsprogramms in den Klassen 10-11 werden auf zwei Arten betrachtet.

Geschichte (Grundstufe):

1) Erarbeitung von Vorstellungen von der modernen Geschichtswissenschaft, ihrer Besonderheiten, ihrer Methoden zum Verstehen der Geschichte und ihrer Rolle bei der Lösung von Problemstellungen der kontinuierlichen Entwicklung Russlands in der globalen Welt;

2) Erkenntnisse zur Geschichte Russlands und der Menschheit als Ganzes, sowie von Vorstellungen der Gemeinsamkeiten und Besonderheiten im historischen Prozess;

3) Heranbildung von Fähigkeiten zur Anwendung historischen Wissens in beruflichen und sozialen Aktivitäten, sowie in der multikulturellen Kommunikation;

4) Beherrschung von Fertigkeiten in der Projektarbeit und der historischen Rekonstruktion mit Hilfe von verschiedenen Quellen;

5) Aufbau von Fähigkeiten, einen Dialog zu führen und den eigenen Standpunkt in der Diskussion über historische Themen zu begründen.

Geschichte (Fortgeschrittene Stufe):

1) Aufbau von Wissen über die Position und die Rolle der historischen Wissenschaften im System der wissenschaftlichen Disziplinen, sowie von Vorstellungen zur Geschichtsschreibung;

2) Beherrschung systematischen historischen Wissens, Verstehen der Position und Rolle Russlands in der Weltgeschichte;

3) Beherrschung der Arbeitstechnik mit historischen Quellen und der selbständigen Analyse der dokumentarischen Basis historischer Themen;

4) Erarbeitung der Fähigkeit zur Bewertung verschiedener historischer Versionen.

Das Lehrplanmodell für die 10.-11. Klasse der Mittelschule im Fachbereich "Soziologie" gibt zwei Pflichtfächer auf dem Basisniveau der eigenständigen Fächer: "Geschichte" und "Russland in der Welt" (siehe Tabelle 3.).

Strukturell umfasst das Fach "Geschichte" Kurse in:

- Allgemeine (neue) Geschichte (10. Klasse);
- Geschichte Russlands, 1914-2014 (10. Klasse, Grund- und Fortgeschrittenenstufe);

- Russland in der Welt (Grundstufe) (11. Klasse)
- Geschichte (11. Klasse, Grund- und Fortgeschrittenenstufe).

Das Fach "Geschichte" wird auf der Mittelstufe der Allgemeinbildung als Fach in den Klassen 10-11 mit 140 Stunden (35 Wochen des Schuljahres) auf der Grundstufe und 280 Stunden auf der Fortgeschrittenenstufe studiert: 10 Stunden pro Woche auf der Grundstufe und 4 Stunden auf Fortgeschrittenenstufe (z. B. in den humanistischen Klassen), in der 11. Klasse 2 Stunden pro Woche auf der Grundstufe und 4 Stunden auf der Fortgeschrittenenstufe (Tabelle 3).

Tabelle 3

Lehrplanmodell für die Klassen 10-11

Themenbereich	Fächer Grundstufe	Anzahl Stunden	Fächer Fortgeschrittenstufe	Anzahl Stunden
Soziologie	Geschichte	140 (70/70)	Geschichte	280 (140/140)
	Russland in der Welt	140 (70/70)		

Neben dem Föderalen Staatlichen Ausbildungsstandard (ФГОС) (2010, 2012) ist ein weiteres Dokument, "Das Unterrichtskonzept für russische Geschichte. Historisch-kultureller Standard“, ein Bezugspunkt für Unterrichtende und Autoren von Geschichtslehrbüchern für die Schule, verabschiedet am 30. Oktober 2013 durch den Rat der Russischen Historischen Gesellschaft¹⁸, und am 23. Oktober 2020 durch das Kollegium des Kultusministeriums der Russischen Föderation. Es enthält eine Reihe von Ereignissen, Persönlichkeiten und Begriffe, die für den Einsatz im Unterrichtsprozess und in den Texten von Lehrbüchern obligatorisch sind. Derzeit wird ein solcher historisch-kultureller Standard für die Allgemeine Geschichte entwickelt.

In den Jahren 1996-2019 erfolgte der Geschichtsunterricht in Bildungseinrichtungen auf der Grundlage eines konzentrischen Bildungssystems, in welchem in der 6.-9. Klasse die Schüler den gesamten Verlauf der russischen Geschichte von der Antike bis zur Gegenwart studierten, und in der 10.-11. Klasse wurde derselbe Kurs auf einem komplexeren Niveau durchgearbeitet. Im Jahr 2016 stellten Historiker und Soziologen die Frage, ob es zielführend wäre, von einem konzentrischen System des Geschichtsunterrichts zu einem linearen System

¹⁸ Историко-культурный стандарт (утвержден на расширенном заседании Совета Российского исторического общества 30 октября 2013 г.). (Historisch-kultureller Standard (verabschiedet an der erweiterten Sitzung des Rates der Russischen Historischen Gesellschaft am 30. Oktober 2013)) URL: <https://historyrussia.org/sobytiya/podvedenie-itogov.html> (дата обращения: 01.09.2020).

überzugehen, in welchem der Verlauf der russischen Geschichte linear, d.h. durchgehend von der 6. bis zur 11. Klasse, studiert wird. In einem Schreiben des Departementes für Staatliche Politik im Bereich Allgemeinbildung des russischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft (Nr. 08-2655 vom 7. Dezember 2016) wurde ein schrittweiser Übergang zum linearen Prinzip des Unterrichts in russischer Geschichte vorgezeichnet: Für 2016 in den Klassen 6 und 7, für 2017 in der 6., 7. und 8. Klasse usw. Im Jahr 2019 war der Übergang zum linearen System des Geschichtsunterrichts vollzogen. Auf diese Weise erfolgt er derzeit in den allgemeinbildenden Einrichtungen der Grund- und Mittelstufe in Russland:

- Das System des Geschichtsunterrichts (5.-11. Klasse) wird beibehalten;
- in der 5. Klasse wird die Geschichte der Antike studiert;
- die 6.-11. Klasse befasst sich mit Fragen der allgemeinen und vaterländischen Geschichte;
- der Geschichtsunterricht erfolgt in 2 Stunden pro Woche in der 5.-8. Klasse und in 3 Stunden pro Woche in der 9. Klasse;
- 2 Stunden pro Woche (Grundstufe) und 4 Stunden pro Woche (fortgeschrittenes Niveau) werden dem Geschichtsunterricht der Klassen 10-11 zugeordnet;
- Das Studium und der Unterricht der Geschichte basiert auf einem linearen Unterrichtssystem.

Im Gegensatz zu den Bundesländern in Deutschland haben die Regionen der Russischen Föderation nicht das Recht, ihre eigenen Lehrbücher der allgemeinen und russischen Geschichte herauszugeben. Der Unterrichtende kann nur das Sortiment von Lehrbüchern verwenden, das durch Beschluss des Kultusministeriums der Russischen Föderation im staatlichen Register der Lehrbücher enthalten sind. Es kann Lehrbücher über die regionale Geschichte in den Regionen Russlands geben.

О специфике преподавания истории в частной школе

История частных школ в России сложна и противоречива. В дореволюционной России частные школы играли огромную роль в воспитании и обучении народа. Часто они становились альтернативой государственным, стремились реализовать в своей практике экспериментальные формы и методы, наполняли содержание наиболее значимыми и актуальными для успешной социализации обучающихся учебными предметами. Особенно это характерно для XIX века. Достаточно вспомнить Решельевский лицей в Одессе, Ярославский лицей, Лазаревский институт восточных языков в Москве, школу А.А. Ширинского-Шахматова для крестьянских детей в селе Архангельском Смоленской губернии, Яснополянскую школу Л.Н. Толстого, школу Е.С. Левицкой в Царском селе²⁰.

Однако советская система образования была государственной, поэтому с 20-х по 90-е гг. XX в. частным школам в ней места не было. Подписание Россией Болонской конвенции поставило отечественную систему образования перед необходимостью развития наряду с государственными и муниципальными частными школами. В частности, согласно статье 11 Закона «Об образовании» (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 № 122_ФЗ), учредителями образовательных учреждений уже могли стать граждане Российской Федерации и иностранные граждане. Негосударственные образовательные организации могли создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством Российской Федерации для некоммерческих организаций²¹.

Сегодня уже можно говорить о наличии в стране системы частных школ, о чём свидетельствует:

- признание данных учреждений на уровне государственных нормативно-правовых актов;
- наличие общественных организаций, объединяющих частные школы;

¹⁹ Дорохова Татьяна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики Уральского государственного педагогического университета, учитель истории и обществознания частного образовательного учреждения «Индра».

²⁰ Гришин А.В. Образовательная политика Российского государства I половины XIX века / А.В. Гришин // Развитие личности в поликультурном славянском образовательном пространстве: Материалы конференции, проводимой в рамках междунаро. конгресса «Славянские педагогические чтения». – М.: «Педагогика», 2007. С. 177–186.

²¹ Закона «Об образовании» (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 № 122_ФЗ) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200407113> (дата посещения 12.01.2021).

- успешная социализация выпускников частных школ²².

В действующем законе «Об образовании Российской Федерации» определено понятие «частная школа» – это учреждение, созданное частным лицом, действующее на основе примерных типовых положений об образовательных учреждениях, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся с целью получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования²³.

Из приведенного определения становится понятно, что частная школа работает только при условии получения государственной аккредитации и лицензии, т.е. ее деятельность регулируется государством. Это относится и к преподаванию истории. Оно осуществляется в соответствии с рабочими программами, разработанными на основании требований, предъявляемых Федеральными государственными образовательными стандартами, с использованием учебников и пособий, рекомендованных Министерством Просвещения РФ, и направлено на реализацию обучающей, воспитательной и развивающей функций.

При этом организация образовательного процесса в частной школе может иметь специфику, непосредственно отражающуюся на преподавании истории. Среди особенностей в организации образовательного процесса в частных школах можно выделить следующие:

1. *Малокомплектность*. В классе обучается до 20 человек, что позволяет на уроках истории в полной мере реализовывать индивидуальный подход, заявленный в Федеральных государственных образовательных стандартах. В особенности это важно для развития коммуникативных способностей ребят, что является одной из важнейших обучающих и развивающих задач истории как учебного предмета. За время урока учитель может услышать устный ответ каждого учащегося. Благодаря небольшому количеству детей в классе во время урока проще организовать, помимо фронтальной, индивидуальные, парные и групповые формы обучения, использовать активные (упражнения, игры) и интерактивные (проекты, дискуссии) методы.

²² Дорохова Т.С. Специфика социально-педагогической деятельности частной школы: история и современность // Социальная педагогика. – 2012. – №2. – С.119-125.

²³ Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата посещения 12.01.2021).

2. *Гибкость в построении штатного расписания*, благодаря чему в школе могут работать психологи, социальные педагоги, воспитатели, коррекционные педагоги, логопеды и реализовывать функцию социально-педагогического сопровождения обучающихся, что особенно актуально для детей, испытывающих трудности в социализации. Данная особенность определяет возможность реализовать в условиях частной школы социально-педагогическое сопровождение детей с инвалидностью, детей из семей-мигрантов: профилактировать девиантное поведение детей и подростков. Также воспитатели (социальные педагоги) выполняют посредническую функцию, т. е. они являются посредниками в организации учебного процесса между всеми его субъектами – родителями, обучающимися, педагогами, администрацией. Фактически они помогают решать все проблемы, возникающие в обучении и воспитании обучающихся, в том числе и в изучении истории.

3. *Мобильность в построении учебного процесса*. Так, например, в ряде частных школ обучение ведется по триместрам с промежуточными каникулами, не совпадающими с каникулами в других школах (пять учебных недель – одна каникулярная неделя; промежуточная аттестация проводится 3 раза в год). Это, с одной стороны, способствует снижению утомляемости обучающихся, а с другой – дает возможность активно использовать в обучении и воспитании, помимо перечисленных ранее, экскурсионный метод. В каникулярное время обучающиеся частных школ могут не только посещать музеи, исторические места своего города, но и выезжать большими разновозрастными группами вместе с педагогами и родителями в другие города, выполнять творческие и познавательные задания в рамках специально разработанной экскурсионной программы.

4. *Полный учебный день*. Обычно дети находятся в школе с утра до вечера. Во второй половине дня они гуляют, делают уроки, посещают кружки, работают над проектами, реализуя себя во внеурочной деятельности. Все это способствует гармоничному и разностороннему развитию личности. В контексте данной статьи следует отметить, что во второй половине дня учащиеся могут совместно с педагогом работать над исследовательскими проектами по истории, что значительно повышает эффективность данной деятельности.

Таким образом, несмотря на то, что преподавание истории в частных школах осуществляется в соответствии с государственными требованиями и под государственным контролем, как и в муниципальных школах, ряд организационных особенностей позволяет использовать педагогам разнообразные активные и интерактивные формы и методы и успешно

реализовывать не только обучающую, но и воспитательную и развивающую функции истории.

*Dorochova T.S.*²⁴

Geschichtsunterricht an Russischen Privatschulen

Die Geschichte der Privatschulen in Russland ist komplex und widersprüchlich. Im vorrevolutionären Russland spielten private Schulen eine große Rolle bei der Erziehung und Bildung der Menschen. Sie waren oft eine Alternative zum Staat und versuchten, experimentelle Formen und Methoden in der Praxis umzusetzen, beinhaltend die wichtigsten und relevantesten akademischen Fächer für die erfolgreiche Sozialisierung der Schüler*Innen; dies gilt insbesondere für das 19. Jahrhundert. Hinreichend bekannt sind das Richelieu Lyzeum in Odessa, das Jaroslavler Lyzeum, das Lazarev-Institut für orientalische Sprachen in Moskau, die Schule für Bauernkinder von A.A. Shirinsky-Shikhmatov im Dorf Archangelskoje in der Provinz Smolensk, sowie L.N. Tolstois Schule von Jasnaja Poljana und die Schule von E.S. Levitskaja in Zarskoje Selo²⁵.

Das sowjetische Bildungssystem war jedoch staatlich, deshalb gab es von den 1920er Jahren bis in die 1990er Jahre keinen Platz für Privatschulen. Die Unterzeichnung der Bologna-Konvention durch Russland verlangte aber vom inländischen Bildungssystem, nebst staatlichen und kommunalen Schulen Privatschulen zu entwickeln. Unter anderem konnten schon gemäß Artikel 11 des Gesetzes "Über die Bildung" (mit Änderung des Bundesgesetzes Nr. 122_FZ vom 22. August 2004) Bürger*Innen der Russischen Föderation und ausländische Staatsbürger*Innen Gründer*Innen von Bildungseinrichtungen werden. Nichtstaatliche Bildungsorganisationen konnten gemäß den organisatorischen und rechtlichen Formen geschaffen werden, welche in der Zivilgesetzgebung der Russischen Föderation für gemeinnützige Organisationen vorgesehen sind²⁶.

Heute kann bereits von der Existenz eines Systems von Privatschulen im Land gesprochen werden, dokumentiert durch:

²⁴ Privatdozentin am Lehrstuhl für Pädagogik und Vergleichende Pädagogik ФГБОУ ВО (Фöderale Staatliche budgetgebundene Bildungseinrichtung für Hochschulbildung) "" Kandidat für Pädagogik, Dozentin der Uraler Staatlichen Pädagogischen Universität, Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde der privaten Bildungseinrichtung „Indra“.

²⁵ *Гришин А.В.* Образовательная политика Российского государства I половины XIX века (*Grishin A.V.* Bildungspolitik des Russischen Staates der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts) / А.В. Гришин // Развитие личности в поликультурном славянском образовательном пространстве: Материалы конференции, проводимой в рамках междунаро. конгресса «Славянские педагогические чтения». – М.: «Педагогика», 2007. С. 177–186.

²⁶ Закон «Об образовании» (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 № 122_ФЗ) (Gesetz "Über die Bildung" (mit Änderung des Bundesgesetzes Nr. 122_FZ vom 22. August 2004)) [URL]. Режим доступа: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200407113> (дата посещения 12.01.2021).

- Anerkennung dieser Institutionen auf der Ebene öffentlich-rechtlicher Verordnungen;
- die Existenz öffentlicher Organisationen, welche die Privatschulen vernetzen;
- erfolgreiche Integration von Privatschulabsolvent*Innen²⁷.

Das geltende Bundesgesetz „Zur Bildung in der Russischen Föderation“ definiert den Begriff der "Privatschule" als eine Institution, die von einer Privatperson ins Leben gerufen wird und auf der Grundlage von Modelltypologien für die Bildungseinrichtungen und die Durchführung des Bildungsprozesses arbeitet, d. h. eines oder mehrere Bildungsprogramme realisiert und/oder den Aufenthalt und die Ausbildung der Schüler*Innen bereitstellt, damit diese die Allgemeinbildung der Grundschule, der Hauptschule und der Mittleren Reife (abgeschlossen) erhalten²⁸.

Aus dieser Definition ist ersichtlich, dass eine Privatschule nur unter staatlicher Akkreditierung und Lizenzvergabe funktioniert, d.h. ihre Aktivitäten unterstehen staatlicher Regulierung; das gilt auch für den Geschichtsunterricht. Dieser wird in Übereinstimmung mit Arbeitsprogrammen durchgeführt, die auf den Anforderungen der Föderalen Staatlichen Bildungsstandards basieren. Verwendet werden die vom Kultusministerium der Russischen Föderation empfohlenen Lehrbücher und Lehrmittel, und auch der Geschichtsunterricht orientiert sich an der Umsetzung der Lehr-, Erziehungs- und Entwicklungsfunktionen.

So aufgebaut kann der Bildungsprozess in einer Privatschule eine Spezifität haben, die sich direkt auf den Geschichtsunterricht auswirkt. Zu den Besonderheiten der Bildungsorganisation in Privatschulen gehören:

1. Kleinklassen. Bis zu 20 Schüler*Innen lernen in einer Klasse, was es dem Geschichtsunterricht ermöglicht, den in den Föderalen Staatlichen Bildungsstandards proklamierten individuellen Ansatz vollständig umzusetzen. Dies ist besonders wichtig für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Kinder, was eine der wichtigsten Lern- und Entwicklungsaufgaben der Geschichte als Unterrichtsfach ist; im Verlaufe des Unterrichts kann der Lehrer oder die Lehrerin die mündlichen Rückmeldungen jedes Schülers und jeder Schülerin wahrnehmen. Dank der kleinen Anzahl von Kindern pro Klasse während des Unterrichts ist es einfacher, neben frontalen individuelle, Paar- und

²⁷ Дорохова Т.С. Специфика социально-педагогической деятельности частной школы: история и современность (Dorochova T.S. Die Besonderheiten der sozial-pädagogischen Tätigkeit einer Privatschule: Geschichte und Moderne) // Социальная педагогика. – 2012. – №2. – С.119-125.

²⁸ Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (Das Bundesgesetz „Zur Bildung in der Russischen Föderation“ № 273-FZ vom 29.12.2012) Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата посещения 12.01.2021).

Gruppenunterrichtsformen sowie aktive (Übungen, Spiele) und interaktive (Projekte, Diskussionen) Methoden anzuwenden.

2. Flexibilität beim Aufbau der Stellenpläne, so dass in der Schule Psycholog*Innen, Sozialpädagog*Innen, Erzieher*Innen, Behindertenpädagog*Innen und Logopäd*Innen arbeiten und die soziale und pädagogische Unterstützung der Schüler*Innen gewährleisten können, was besonders für Kinder mit Integrationsschwierigkeiten wichtig ist. Diese Besonderheit eröffnet die Möglichkeit, unter den Gegebenheiten einer Privatschule sozialpädagogische Unterstützung für Kinder mit Behinderungen und Kinder aus Migrantenfamilien zu gewährleisten. - Dies ist auch eine Prophylaxe gegen abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Mehr noch, Erzieher*Innen (Sozialpädagog*Innen) haben eine Vermittlungsfunktion, d.h. sie sind Vermittler*Innen bei der Organisation des Bildungsprozesses zwischen allen Involvierten: Eltern, Auszubildende, Lehrkräfte und Verwaltung. In der Tat tragen sie dazu bei, alle Probleme zu lösen, die sich in der Aus- und Weiterbildung der Schüler*Innen ergeben, so auch im Geschichtsunterricht.

3. Flexibilität beim Aufbau des Bildungsprozesses. Zum Beispiel findet an mehreren Privatschulen der Unterricht in Trimestern mit Zwischenferien statt, die nicht mit den Ferien in anderen Schulen zusammenfallen (fünf Schulwochen - eine Ferienwoche; eine Zwischenprüfung wird dreimal im Jahr durchgeführt). Einerseits trägt dies dazu bei, die Ermüdung der Schüler*Innen zu reduzieren, andererseits bietet es die Möglichkeit, zusätzlich zu den zuvor aufgeführten die Exkursionsmethode aktiv in Bildung und Erziehung einzusetzen. In der unterrichtsfreien Zeit können die Schüler*Innen von Privatschulen nicht nur Museen und historische Orte ihrer Stadt besuchen, sondern auch in großen Gruppen unterschiedlichen Alters zusammen mit Lehrer*Innen und Eltern andere Städte bereisen sowie kreative und kognitive Aufgaben im Rahmen von speziell gestalteten Ausflugsprogrammen lösen.

4. Ganztagschule. Die Kinder sind von morgens bis abends in der Schule. Am Nachmittag haben sie frei, machen Hausaufgaben, besuchen Arbeitsgruppen, arbeiten an Projekten, beschäftigen sich mit außerschulischen Aktivitäten. All dies trägt zu einer harmonischen und vielseitigen Persönlichkeitsentwicklung bei. Im vorliegenden Artikel soll auch darauf hingewiesen werden, dass die Schüler*Innen am Nachmittag zusammen mit einem Lehrer oder einer Lehrerin an Geschichtsforschungsprojekten arbeiten könnten, was die Effizienz dieser Tätigkeit erheblich verbessert.

Ungeachtet der Tatsache, dass der Geschichtsunterricht an Privatschulen wie in kommunalen Schulen in Übereinstimmung mit staatlichen Anforderungen und unter staatlicher Kontrolle durchgeführt wird, ermöglichen eine Reihe

organisatorischer Spezifikationen den Lehrer*Innen, eine Vielzahl von aktiven und interaktiven Formen und Methoden anzuwenden und erfolgreich nicht nur die kognitive Funktion des Geschichtsunterrichts, sondern auch die erzieherische und allgemeinbildende Wirkung der Geschichte zum Tragen zu bringen.

Глава 2. Методические рекомендации по преподаванию сложных вопросов российско-германской истории

2.1. Эпоха Наполеоновских войн

Groh R.²⁹

Katarina Pawlowna, der Vaterländische Krieg und Württemberg

Katharina war eine Enkelin der Zarin Katharina der Großen, die Lieblingstochter der Zarin Maria Fjodorowna und Lieblingsschwester des Zaren Alexander I. Sie wurde 1788 in Zarskoje Selo geboren und als Großfürstin Katharina Pawlowna am Zarenhof erzogen. Der Flügeladjutanten ihres Bruders Alexander I. beschreibt sie als Frau, "die in sich körperliche Schönheit, Anmut im Umgang und einen Verstand, der reich an sehr umfassenden Kenntnissen war, vereinte".

Das blieb wohl auch Napoleon nicht verborgen, der ihr einen Heiratsantrag stellte. Lieber würde sie den letzten russischen Ofensetzer heiraten, kommentierte sie ihre Ablehnung in ihrer Umgebung. Ihre Absage wäre ein Affront Napoleon gegenüber gewesen. Deshalb wurde schnell eine Verlobung mit dem Prinzen von Oldenburg in die Wege geleitet, den sie 1809 heiratete.

Der Vaterländische Krieg

Im Faltblatt, das die Eremitage für die Besucher des Konzerts des Stuttgarter Leibniz-Gymnasiums zu Ehren u.a. von Katharina Pawlowna herausgab, steht: (Napoleon war 1812 mit einer großen Armee in Russland einmarschiert) „Die Großfürstin wirkte bei der Schaffung eines Volkssturms im Vaterländischen Krieg von 1812 mit. Auf ihren Vorschlag hin wandte sich Zar Alexander I. mit einem Aufruf an die Stadt Moskau und gab ein Manifest heraus, das alle Stände zur Verteidigung des Vaterlandes aufrief. Zusammen mit ihrem Gatten baute Katharina ein Volkssturmregiment in Jaroslawl auf, in Twer schufen sie Hospitäler für die Verwundeten. Katharina Pawlowna stellte ein Jägerbataillon auf, das aus ihren eigenen Bauern bestand, ihren Namen trug und an allen großen Schlachten teilnahm. Nicht umsonst sagte sie einmal: **"Am meisten bedaure ich in meinem Leben, dass ich im Jahr 1812 kein Mann war"**. Sie war eine leidenschaftliche Patriotin. Sie schrieb einmal an einen General: "Niemand, das sollen Sie wissen, eifert mehr für den Ruhm unseres Volkes als ich. Je mehr ich andere Völker sehe, desto mehr bin ich überzeugt, dass es unter ihnen das erste ist."

²⁹ Groh Rainer - Russischlehrer, Studiendirektor, Fachberater für Russisch beim Regierungspräsidium Stuttgart i.R.

Nach dem Tod ihres Gatten, der sich im Lazarett mit Typhus angesteckt hatte, begleitete sie ihren Bruder, Zar Alexander I., Napoleon bis Paris verfolgte, 1813-1815 durch Österreich, Deutschland und Holland. Sie interessierte sich dabei für alles, was für Russland nützlich sein konnte (z.B. den Bau von Windmühlen zur Trockenlegung von Sümpfen, die handwerkliche Ausbildung für den Damm- und Schleusenbau).



Faltblatt der Eremitage, das für die Besucher des Konzerts des Stuttgarter Leibniz-Gymnasiums im Eremitage-Theater gedruckt wurde: „Württembergische Prinzessionen in Russland und russische Großfürstinnen in Württemberg“ (von links oben: Zarin Maria Fjodorowna, Großfürstin Jelena Pawlowna; die Königinnen Olga und Katharina von Württemberg).

Württemberg

Im Januar 1816 heiratete sie in St. Petersburg den Prinzen Wilhelm von Württemberg, der noch im gleichen Jahr König wurde. Württemberg war durch 2

Missernten und anschließende Hungersnot in den Jahren 1816 und 1817 in einer schweren Krise. Katharina mit ihrem großen Engagement wesentlich zur Besserung der Lage im Königreich bei.

1817 gründete sie die erste höhere Schule für Mädchen in Württemberg, das **Katharinen-Stift**, nach dem Vorbild des Smolny-Instituts in St. Petersburg. Revolutionär war die Einführung von Turnunterricht für die Mädchen, die nicht nur aus dem Adel kamen, wie in St. Petersburg.

Katharina gründete 1817 das **Landeswohlfahrtswerk**, das zur Grundlage einer vorbildlichen Sozialpolitik in Württemberg wurde.

Das **Landwirtschaftliche Institut** im Schloss Hohenheim wurde nach den Hungerjahren 1816/17 mit zwei Missernten gegründet, daraus ging später die Universität Hohenheim hervor. Der erste Direktor der Timirjasew-Akademie in Moskau hatte am Landwirtschaftlichen Institut in Hohenheim studiert und die Akademie nach dessen Vorbild aufgebaut, die auch heute noch Kontakte nach Hohenheim hat.

Das **Cannstatter Volksfest** geht ebenfalls auf Katharina zurück. Nach den Hungerjahren 1816/17 stiftete das Königspaar ein Erntedankfest für die in Not geratene Landbevölkerung. Daraus wurde das Cannstatter Volksfest, das größte Schaustellerfest der Welt. Die Fruchtsäule erinnert noch heute an die Gründung 1818.

Unter dem Eindruck der Hungerjahre gründete Katharina 1818 eine **Sparkasse** für die „unbemittelten arbeitenden Klassen“, nach dem Leitspruch „Spare in der Zeit, dann hast du in der Not“. Niemand sollte mehr hungern müssen. Aus dieser Sparkasse ging die heutige Landesbank Baden-Württemberg hervor. Anlässlich des 200-Jahr-Jubiläums wurde eine Silbermünze mit dem Antlitz Katharinas geprägt.



Das größte Stuttgarter Krankenhaus, das **Katharinen-Hospital**, konnte zwar erst 1828, nach ihrem Tod, gegründet werden, der Plan dazu geht aber auf

Katharina zurück. Das Projekt wurde von der Mutter Katharinas, der Zarin Maria Fjodorowna, jährlich mit 2000 Rubeln unterstützt.

Im Januar 1819 starb sie im Alter von 30 Jahren überraschend an einem Schlaganfall. Die Trauer der Württemberger war groß. In der kaum drei Jahren ihrer Zeit in Württemberg hatte sie sich bei den Bürgern des kleinen Königreichs große Verdienste erworben, war beliebt, auch heute noch.



Katharina und Wilhelm I krönen einen Stand auf dem Stuttgarter Weihnachtsmarkt.

König Wilhelm ließ die Stammburg der Württemberger auf dem Stuttgarter Rotenberg schleifen und eine Grabkapelle für Katharina errichten, ein Ort, den sie besonders liebte. Diese Kapelle wurde die erste russisch-orthodoxe Kirche Stuttgarts. Über dem Haupteingang ließ Wilhelm das Bibelzitat: „Die Liebe höret nimmer auf“ (1. Korinther 13, 8) anbringen, bis heute ein beliebtes Motiv für Liebenspaare.



Гро Р.³⁰

Екатерина Павловна, Отечественная война и Вюртемберг

Екатерина была внучкой императрицы Екатерины Великой, любимой дочерью царицы Марии Федоровны и любимой сестрой царя Александра I. Она родилась в 1788 году в царском Селе и была воспитана как великая княжна при царском дворе. Флигель-адъютант ее брата Александра I описывает ее как женщину, «которая сочетала в себе физическую красоту, изящество в обращении и разум, богатый очень обширными знаниями».

Возможно, это не укрылось от Наполеона, который сделал ей предложение. «Я скорее выйду замуж за последнего русского истопника», – прокомментировала она свой отказ в своем окружении. Ее отказ был бы оскорблением для Наполеона. Поэтому была ускорена ее помолвка с принцем Георгом Ольденбургским, за которого она вышла замуж в 1809 году.

Отечественная война

В буклете, который Государственный Эрмитаж опубликовал для посетителей концерта обучающихся штутгартской гимназии им. Лейбница в честь Екатерины Павловны, в частности, говорится: «Великая княжна участвовала в создании народного ополчения в Отечественную войну 1812 года. По ее предложению царь Александр I обратился с призывом к

³⁰ Гро Райнер - штудиендиректор, консультант по русскому языку при Правительственном президиуме административного округа Штутгарта (в отставке) (г. Штутгарт, ФРГ).

жителям Москвы и издал манифест, призывающий все сословия защищать Отечество. Вместе с мужем Екатерина создала народное ополчение в Ярославле, а в Твери – госпитали для раненых. Из своих удельных крестьян Екатерина Павловна сформировала Егерский батальон, который носил ее имя и принимал участие во всех крупных битвах. Недаром она однажды сказала: **«Больше всего в жизни жалею, что в 1812 году я не была мужчиной»**. Она была яркой патриоткой. Однажды она написала одному генералу: «Знайте, никто ревностнее меня не печется о славе нашего народа. Чем больше я вижу другие народы, тем больше убеждаюсь, что это первый из них».

После смерти своего супруга, который заразился тифом при посещении одного из тверских госпиталей, она сопровождала своего брата, царя Александра I, который последовал за Наполеоном в Париж в 1813-1815 годах через Австрию, Германию и Голландию. Ее интересовало все, что могло быть полезно для России (например, строительство ветряных мельниц для осушения болот, ремесленное обучение строительству плотин и шлюзов).



Буклет Эрмитажа, напечатанный для посетителей концерта обучающихся штутгартской гимназии им. Лейбница в Эрмитаже: «Вюртембергские принцессы в России и русские великие княжны в Вюртемберге» (слева сверху: Царица Мария Федоровна, Великая княжна Елена Павловна; Королевы Ольга и Екатерина Вюртембергские).

Вюртемберг

В январе 1816 года в Санкт-Петербурге она вышла замуж за принца Вильгельма Вюртембергского, который в том же году стал королем. Вюртемберг переживал серьезный кризис из-за двух неурожайных лет и последующего голода в 1816 и 1817 годах. Екатерина активно принимала участие в улучшении ситуации в королевстве.

В 1817 году она основала первую среднюю школу для девочек в Вюртемберге, **Катаринен-Штифт (Katharinen-Stift)**, по образцу Смольного института в Санкт-Петербурге. Революционным стало введение уроков гимнастики для девочек, которые были не только из дворянского сословия, как в Петербурге.

В 1817 году Екатерина основала **земельную благотворительную организацию**, которая стала основой образцовой социальной политики Вюртемберга.

После голодных лет 1816/17 был основан **Сельскохозяйственный институт** в здании Гогенгеймского дворца, который позже стал Гогенгеймским университетом (Universität Hohenheim). Первый директор Тимирязевской академии в Москве (теперь Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева) учился в Сельскохозяйственном институте в Гогенхайме и по его модели построил академию, которая до сих пор поддерживает контакты с Гогенгеймским университетом.

Народный праздник «Каннштаттер Фольксфест» (Cannstatter Volksfest) также связан с именем Екатерины. После голодных 1816/17 гг. королевская чета подарила нуждающемуся сельскому населению праздник урожая. Он стал известен как «Каннштаттер Фольксфест», крупнейший фестиваль аттракционов в мире. Фруктовая колонна до сих пор напоминает о событиях 1818 года.

В 1818 году, под впечатлением от голодных лет, Екатерина основала **сберегательную кассу (Sparkasse)** для «нуждающихся работающих классов», следуя девизу «Экономь вовремя, тогда будет с чем нужду пережить». Никто не должен был больше голодать. Из этой сберегательной кассы возник сегодняшний земельный банк Баден-Вюртемберга (Landesbank Baden-Württemberg). К его 200-летию была отчеканена серебряная монета с ликом Екатерины.

Самая большая больница в Штутгарте, **госпиталь Святой Екатерины (Katharinen-Hospital)**, была основана лишь в 1828 году, уже после ее смерти, но план ее строительства принадлежит Екатерине. Этот проект поддерживала

мать Екатерины, царица Мария Федоровна, ежегодными пожертвованиями в размере 2000 рублей.



В январе 1819 года Екатерина внезапно скончалась в возрасте 30 лет в результате апоплексического удара. Скорбь жителей Вюртемберга была велика. Всего за три года своего пребывания в Вюртемберге Екатерина сделала очень много для жителей маленького королевства и любима ими даже сегодня.



Образы Екатерины и Вильгельма I украшают прилавок на рождественской ярмарке в Штутгарте.

Король Вильгельм приказал разрушить родовой замок династии Вюртемберг на горе Ротенберг в Штутгарте и построить часовню для захоронения Екатерины, в том месте, которое она особенно любила. Эта часовня стала первым русским православным храмом в Штутгарте. Над главным входом в храм-гробницу Вильгельм приказал начертать библейскую цитату: «Любовь никогда не умрет» (1 Коринфянам 13: 8), популярный мотив для влюбленных и по сей день.

2.2. Первая мировая война

Bohner C.³¹

„Jubelnd in den Krieg“ - Schülerinnen und Schüler Erkennen Anhand von Originalquellen die Stimmungslage in Deutschland zu Beginn des Ersten Weltkriegs

Im Zentrum der Unterrichtsstunde steht ein Abitur-Aufsatz aus dem Jahre 1915. Es ist sinnvoll, diese Quelle erst in der Oberstufe einzusetzen, da er sprachlich anspruchsvoll ist und Oberstufenschüler*in ein ähnliches Alter wie die Quellenautorin haben.

Diese Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten und ist in drei Teile aufgeteilt:

1. Einstieg mit Leitfrage;
2. Erarbeitungsphase;
3. Sicherung – Beantwortung der Leitfrage.

Einstieg in die Unterrichtsstunde:



Truppentransport 1914³².

Diese Photographie gehört bestimmt zu den ikonografischen Bildern des 1. Weltkriegs. Man findet sie in vielen Geschichtsbüchern, viele deutsche Schüler*innen haben dieses Bild schon gesehen. Es zeigt eine Szene aus dem

³¹ Bohner Carmen – Studienrätin am Ferdinand-Porsche-Gymnasium Stuttgart-Zuffenhausen.

³² https://de.wikipedia.org/wiki/Augusterlebnis#/media/Datei:Bundesarchiv_Bild_146-1994-022-19A,_Mobilmachung,_Truppentransport_mit_der_Bahn.jpg

August des Jahres 1914. Soldaten fahren mit dem Zug in Richtung Front und scheinen sich auf ihren Kriegseinsatz zu freuen, auf den Zügen ist mit Kreide von München über Metz nach Paris geschrieben. Dieser Satz zeigt deutlich das überlegene Gefühl der deutschen Soldaten. In ihrer Haltung und in ihren Gesichtern sind der Wille und die Sicherheit zu siegen zu erkennen.

Auf heutige Schüler*innen wirkt dieses Bild befremdlich, es ist für sie unbegreiflich, warum sich die deutschen Soldaten im August 1914 auf den Einsatz an der Front zu freuen scheinen. Folgende Fragen haben meine Schüler*innen, nachdem sie das Bild betrachtet haben, formuliert:

- Warum freuen sich die Soldaten?
- Wollen die Soldaten gerne Krieg führen?
- Haben sie keine Angst vor dem Kampf?
- Ist das Foto echt?
- Ist es nur Show, also Werbung für den Krieg?

Als Leitfrage für den Unterricht eignet sich z.B.: Warum wollen die Soldaten gerne Krieg führen?

Erarbeitungsphase:

Die Erarbeitungsphase dient dazu, die Leitfrage näher zu untersuchen. Dafür benötigen die Schüler*innen Material, mithilfe dessen sie in der Lage sind, an der Leitfrage weiter zu arbeiten und sie schließlich zu beantworten. Damit Schüler*innen verstehen können, was die Menschen damals bewegt hat, ist es sehr wichtig, im Geschichtsunterricht mit Original-Quellen zu arbeiten. Wann immer es möglich ist und es die Zeit zulässt, sollten im Geschichtsunterricht Original-Quellen eingesetzt werden. Gerade beim Thema 1. Weltkrieg ist das nicht schwer, da es eine Vielzahl von Originaldokumenten gibt. Die meisten Schulbücher bieten zum ersten Weltkrieg eine gute Auswahl an verschiedenen Quellen wie Fotos, Feldpostbriefen, Tagebucheinträgen etc.

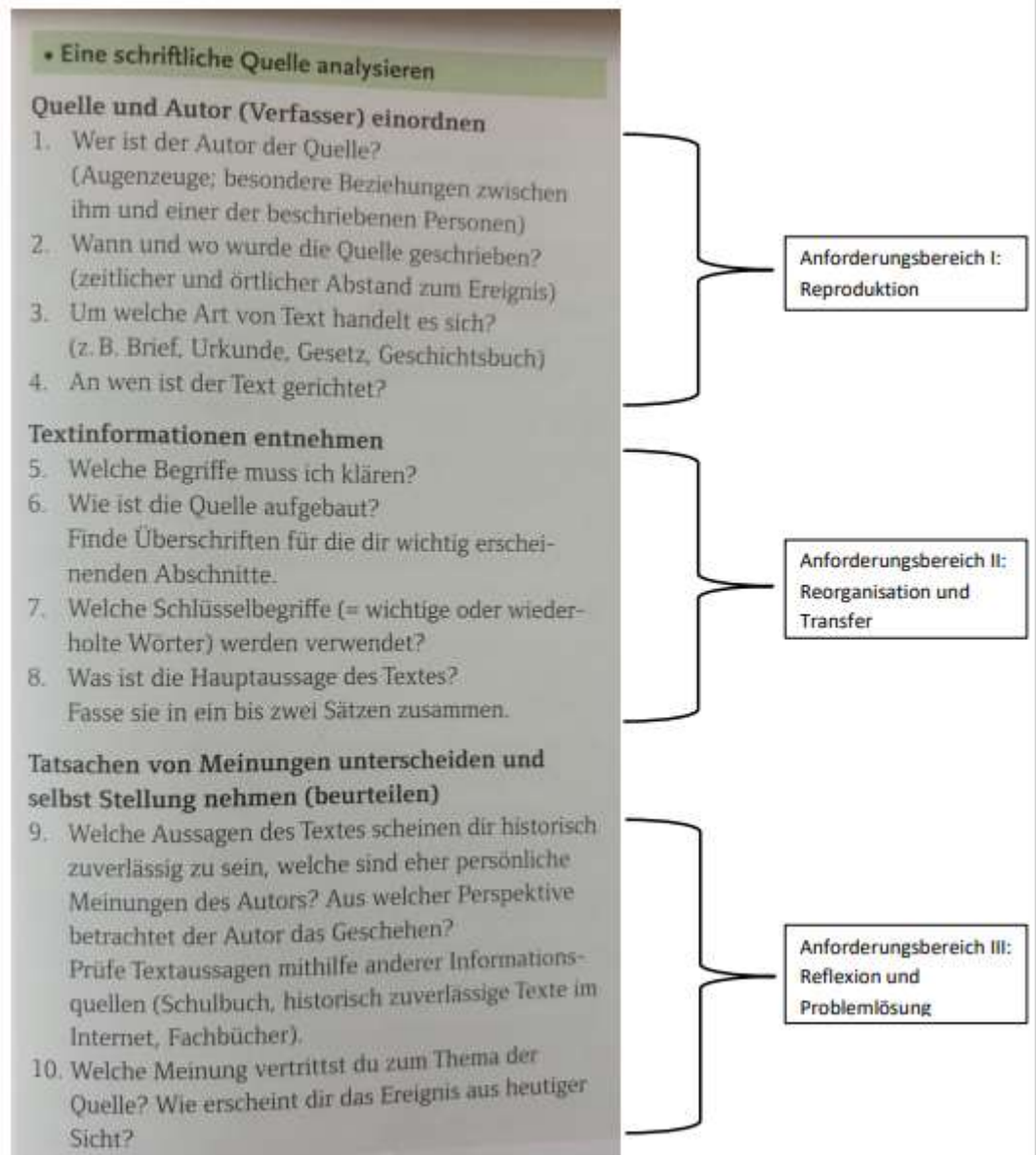
Nur mithilfe von Quellen können junge Menschen verstehen, wie die Gefühlslage zu anderen Zeiten war. Das Auswerten von Geschichtsquellen ist eine wichtige Kompetenz, um historisches Denken zu erlernen. Es ist natürlich wichtig, dass die Auswertung von Quellen im Geschichtsunterricht immer wieder angewandt und eingeübt wird. Eine Quelle spricht nur zu Schüler*innen, die über die Methodenkompetenz: Auswertung von Quellen und Darstellungen verfügen.



Kreislauf des historischen Denkens. Landesinstitut für Schulentwicklung³³.

Auch wenn in der Oberstufe davon ausgegangen werden sollte, dass Schüler*innen in der Lage sind eine Quelle zu analysieren, ist es sinnvoll ihnen dennoch eine Anleitung mit an die Hand zu geben. Einige Schulbücher verfügen über einen Methodenkatalog, wie dieses Beispiel zeigt:

³³ <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GLG>



Übersicht über die Fachmethoden: Eine schriftliche Quelle analysieren³⁴.

Um die Euphorie zu Beginn des ersten Weltkriegs nachvollziehen zu können, eignet sich meiner Meinung nach besonders gut ein Abitur-Aufsatz aus dem Jahre 1915. Die Auseinandersetzung mit diesem Aufsatz soll der Hauptteil der Geschichtsstunde sein.

³⁴ Hans-Joachim Cornelißen und Andreas Zodel (Hrsg.): Forum Geschichte 10. Baden-Württemberg. Berlin 2020, S. 251.

Abiturthema am Essener Viktoria-Mädchengymnasium im Jahr 1915: „Wann dürfen wir von einem heiligen Krieg sprechen?“

Ella M., geboren 1896, schreibt:

[...] Wir stehen gegen eine Welt von Feinden. Sie zogen aus, uns zu vernichten. Haben wir sie herausgefordert? Gaben wir den Anstoß? Nein. Doch sie sahen uns wachsen und mächtig werden, sie sahen, was deutsch heißt, sich ausbreiten über die Welt, sie sahen den kleinen Staat zur Nation, zur europäischen Macht und zur Weltmacht werden – und deshalb zogen sie aus, uns zu vernichten. [...] Sie wollen uns aus der Welt ausstoßen, da wir ihnen im Wege stehen. [...] Wir aber kämpfen für unsere Weltmacht, weil wir sie brauchen, wenn wir leben wollen, und weil sie uns zusteht. Wir wollen alle Fähigkeiten, alles Hohe und Edle in unserem Volke entwickeln können und wollen das Errungene der Menschheit mitteilen. Wir kämpfen gegen die Prahlerei und die Überkultur in Frankreich, gegen die Halbheit und Unkultur in Russland, gegen den Materialismus in England und gegen die Unwahrheit aller Welt. Und wenn wir uns gegen die Mächte behaupten und sie besiegen, dann retten wir uns und der Menschheit Kultur, Geist, Wahrheit und Idealismus, uns und der Menschheit die heiligsten Güter. [...] (ZEIT vom 16. April 2014. S. 65)

„Когда мы можем говорить о священной войне?“

Мы противостоим миру врагов. Они вышли, чтобы уничтожить нас. Мы бросили им вызов? Мы дали импульс? Нет.

Но они видели, как мы растем и становимся могущественными, они видели, что означает немецкий, распространяться по всему миру, они видели, как маленькое государство стало нацией, европейской державой и мировой державой - и поэтому они вышли, чтобы уничтожить нас. Они хотят выгнать нас из мира, потому что мы на их пути. Но мы боремся с нашей мировой властью, потому что они нам нужны, если мы хотим жить, и потому что это принадлежит нам. Мы хотим развивать в себе все навыки, все высокое и благородное и хотим поделиться достижениями человечества. Мы боремся против чванства и чрезмерной культуры во Франции, против наполовину и некультурности в России, против материализма в Англии и против лжи мира. И если мы заявим о себе против сил и победим их тогда мы спасаем себя и культуру человечества Дух, истина и идеализм, самые священные блага для нас и для человечества.

Um diesen Aufsatz richtig analysieren zu können, z.B. anhand der zehn Schritte aus dem Methodenkatalog, benötigen die Schüler*innen einige Zusatzinformationen.

- Es handelt sich um einen Abituraufsatz aus dem Jahr 1915 am Viktoria-Gymnasium in Essen.
- Er wurde von einem Mädchen namens Ella M. geschrieben.
- 17 Mädchen machten 1915 in Essen Abitur.
- Ella M. ist Mitglied einer Bildungselite.
- Das Thema des Aufsatzes war vorher bekannt.
- Die Mädchen geben in ihren Aufsätzen keine eigenen Gedanken wieder, sondern die offizielle damalige Lehrmeinung.

Da dieser Aufsatz über 100 Jahre alt ist, ist er für Schüler*innen nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich eine Herausforderung. Es ist also immens wichtig, dass auch die Lehrkraft diesen Text im Vorfeld gut vorbereitet und analysiert hat, um die Schüler*innen bei der Quellenanalyse gut zu unterstützen. Mit leistungsstarken Schüler*innen lohnt es sich nicht nur unbekannte Wörter und Phrasen zu erklären, sondern tiefer auf die sprachliche Gestaltung einzugehen,

hierzu können beispielsweise Stilmittel bestimmt werden und analysiert werden, welche Wirkung sie auf Leser*innen des Abituraufsatzes haben.

Besonders wichtig einer Quellenanalyse in der Oberstufe sind die Punkte neun und zehn. Hier soll die Quelle beurteilt werden. Eine solche Beurteilung setzt natürlich historische Kompetenz voraus und kann daher v.a. in oberen Klassenstufen erfolgen.

Wenn sich Schüler*innen intensiv mit den Punkten neun und zehn auseinandersetzen, erkennen sie auch die Grenzen einer Quellenanalyse. Da es sich um einen Abituraufsatz handelt, dessen Thema vorher bekannt war, erfahren wir nichts über die eigentliche Gedankenwelt von Ella M. Dies würde man bspw. in einem Tagebucheintrag oder persönlichen Brief eher erfahren. Aber auch wenn man nichts über die eigentlichen Gedanken und Gefühle von Ella M. aus dieser Quelle lesen kann, so hat dieser Abituraufsatz aber dennoch einen großen Effekt:

- Schüler*innen erkennen, welche offizielle Meinung es zum Kriegsgeschehen gab.

- Schüler*innen erkennen, welche Meinung in Deutschland 1915 zu den Ländern Frankreich, England und Russland herrschte.

- Schüler*innen erkennen, dass in einem Abituraufsatz keine eigenen und v.a. kritischen Gedanken erwünscht waren.

Schüler*innen können mithilfe dieser Quelle verstehen, warum es in den Anfangsjahren eine allgemeine Kriegsbegeisterung in Deutschland gab.

Zum Schluss dieser Unterrichtsstunde eignet sich wiederum die Betrachtung des Anfangsbilds:



Wenn man nun die Gedanken des Abituraufsatzes mit dem Bild verknüpft, wie in obiger Graphik dargestellt, wird den Schüler*innen klar, wieso es zu Beginn des 1. Weltkriegs eine große Zustimmung und Begeisterung zum Krieg gab. Die

Schüler*innen können zum Schluss der Unterrichtsstunde die Leitfrage: „Warum wollen die Soldaten gerne Krieg führen?“ beantworten und schriftlich fixieren. Durch die Beschäftigung mit den historischen Quellen (Foto und Abituraufsatz) werden in dieser Unterrichtsstunde mehrere Kompetenzen geschult. Neben der Methoden- und Fragekompetenz üben sich die Schüler*innen in Reflexionskompetenz, da sie die Quellen analysieren und beurteilen. Indem Schüler*innen sich fragen, warum dieser Krieg zunächst als positives Ereignis gesehen wird, lernen sie Orientierungskompetenz und können das Geschehen nicht nur aus heutiger, sondern aus damaliger Perspektive betrachten.

Бонер К.³⁵

«С ликованием на войну» – учащиеся на основе оригинальных источников знакомятся с ситуацией в Германии в начале Первой мировой войны

В фокусе учебного занятия находится итоговое сочинение выпускницы гимназии 1915 года. Имеет смысл использовать данный источник только в старших классах гимназии, так как он требует наличия определенного языкового уровня и старшеклассники – примерно того же возраста, что и автор источника.

Учебное занятие продолжается 45 минут и состоит из трех частей:

1. Постановка ключевого вопроса;
2. Этап проработки;
3. Закрепление – ответ на ключевой вопрос.

³⁵ Бонер Кармен - преподаватель истории, латинского языка и географии Гимназии им. Фердинанда Порше (Ferdinand-Porsche-Gymnasium) в г. Штутгарт.

Постановка ключевого вопроса



Перевозка войск 1914³⁶.

Данная фотография определенно относится к каноническим изображениям Первой мировой войны. Ее можно найти во многих учебниках, истории и многие немецкие учащиеся уже видели это изображение. На фотографии представлен эпизод из августа 1914 года. Солдаты едут на фронт поездом, и, кажется, радуются своему участию в войне, на вагоне мелом написано «Из Мюнхена через Мец в Париж». Эта фраза ясно показывает превосходство немецких солдат. В их позе и лицах видны воля и уверенность в победе.

Для современных школьников эта картина кажется странной, им непонятно, почему немецкие солдаты в августе 1914 года, кажется, радуются отправке на фронт. После рассматривания изображения мои обучающиеся сформулировали следующие вопросы:

- Почему радуются солдаты?
- Хотят ли солдаты воевать?
- Испытывают ли они страх перед сражением?
- Это фото настоящее?
- Это просто шоу, реклама войны?

В качестве ключевого для учебного занятия подойдет, например, вопрос «Почему солдаты хотят воевать?»

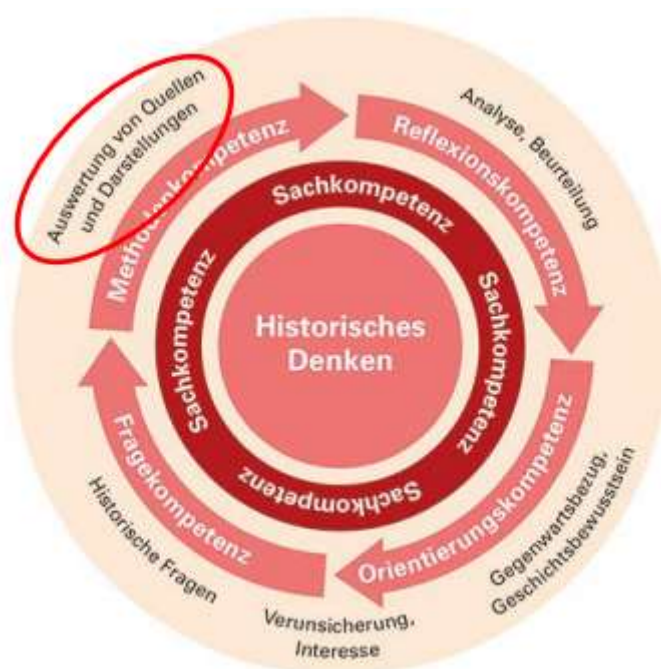
³⁶

https://de.wikipedia.org/wiki/Augusterlebnis#/media/Datei:Bundesarchiv_Bild_146-1994-022-19A,_Mobilmachung,_Truppentransport_mit_der_Bahn.jpg

Этап проработки

Этап проработки служит для более подробного изучения ключевого вопроса. Для этого обучающимся требуется материал, с помощью которого они смогут дальше работать над ключевым вопросом, и в конечном итоге ответить на него. Для того чтобы обучающиеся могли понять, что двигало людьми в то время, очень важно на уроках истории работать с историческими источниками. Всегда, если это возможно и позволяет время, на уроках истории следует использовать оригинальные источники. Как раз при изучении темы Первой мировой войны это не представляет особых трудностей, потому что существует большое количество оригинальных документов. Большинство школьных учебников по Первой мировой войне предлагает хороший выбор различных источников, таких как фотографии, фронтовые письма, дневниковые записи и т.д.

Лишь с помощью источников молодые люди могут понять, каким был эмоциональный настрой в то время. Оценка исторического источника является важной компетенцией в процессе формирования исторического мышления. Разумеется, важно, чтобы оценка источников постоянно применялась и практиковалась на уроках истории. Источник обращается только к обучающимся, обладающим методологической компетенцией оценки источников и представлений.



Цикл исторического мышления. Земельный институт развития школы³⁷.

³⁷ <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/LG>

Даже если в старших классах предполагается, что обучающиеся способны анализировать источник, имеет смысл все же давать им инструкцию по работе с ним. В некоторых учебниках представлен каталог методов, как можно увидеть в следующем примере:

Перевод скриншота: *Изображение 3. Обзор предметных методов: анализ письменного источника (из:³⁸).*

Анализ письменного источника	
Информация об источнике и авторе (составителе)	Диапазон требований I: репродукция
1. Кто автор источника? (очевидец; особые отношения с описываемыми лицами) 2. Когда и где был написан источник? (темпоральная и локальная дистанция события) 3. О каком виде текста идет речь? (например, письмо, документ, закон, учебник истории) 4. Для кого предназначен текст?	
Извлечение текстовой информации	Диапазон требований II: реорганизация и трансфер
5. Какие понятия нужно пояснить? 6. Какова структура источника? Подбери заголовки для фрагментов, которые кажутся тебе важными. 7. Какие ключевые понятия (=важные или повторяющиеся слова) используются? 8. Какова основная тема текста? Сформулируй ее в одном или двух предложениях.	
Разграничение фактов от мнений и формулировка собственной позиции (оценки)	Диапазон требований III: рефлексия и решение проблемы
9. какие высказывания в тексте кажутся тебе исторически	

³⁸ Hans-Joachim Cornelißen und Andreas Zodel (Hrsg.): Forum Geschichte 10. Baden-Württemberg. Berlin 2020, S. 251.

<p>надежными, какие являются личным мнением автора? С какой позиции автор рассматривает событие? Проверь фрагменты текста с помощью других источников информации (школьный учебник, исторически достоверные тексты в Интернете, справочники).</p> <p>10. Какого мнения ты придерживаешься о теме источника? Каким тебе представляется событие с позиции сегодняшнего времени?</p>	
---	--

Для понимания эйфории начала Первой мировой войны, на мой взгляд, особенно подходит итоговое сочинение 1915 г. Основная часть урока истории состоит в обсуждении этого сочинения.

Тема итогового сочинения выпуска 1915 года женской гимназии «Виктория» (Viktorija-Gymnasium) (в честь прусской принцессы Виктории Луизы) в городе Эссен: «Когда мы можем говорить о священной войне?»

Элла М., дата рождения 1896, пишет:

Abiturthema am Essener Viktoria-Mädchengymnasium im Jahr 1915: „Wann dürfen wir von einem heiligen Krieg sprechen?“

Ella M., geboren 1896, schreibt:

[...] Wir stehen gegen eine Welt von Feinden. Sie zogen aus, uns zu vernichten. Haben wir sie herausgefordert? Gaben wir den Anstoß? Nein. Doch sie sahen uns wachsen und mächtig werden, sie sahen, was deutsch heißt, sich ausbreiten über die Welt, sie sahen den kleinen Staat zur Nation, zur europäischen Macht und zur Weltmacht werden – und deshalb zogen sie aus, uns zu vernichten. [...] Sie wollen uns aus der Welt ausstoßen, da wir ihnen im Wege stehen. [...] Wir aber kämpfen für unsere Weltmacht, weil wir sie brauchen, wenn wir leben wollen, und weil sie uns zusteht. Wir wollen alle Fähigkeiten, alles Hohe und Edle in unserem Volke entwickeln können und wollen das Errungene der Menschheit mitteilen. Wir kämpfen gegen die Prahlerei und die Überkultur in Frankreich, gegen die Halbheit und Unkultur in Russland, gegen den Materialismus in England und gegen die Unwahrheit aller Welt. Und wenn wir uns gegen die Mächte behaupten und sie besiegen, dann retten wir uns und der Menschheit Kultur, Geist, Wahrheit und Idealismus, uns und der Menschheit die heiligsten Güter. [...] (ZEIT vom 16. April 2014. S. 65)

„Когда мы можем говорить о священной войне?“

Мы противостоям миру врагов. Они вышли, чтобы уничтожить нас. Мы бросили им вызов? Мы дали импульс? Нет.

Но они видели, как мы растем и становимся могущественными, они видели, что означает немецкий, распространяться по всему миру, они видели, как маленькое государство стало нацией, европейской державой и мировой державой - и поэтому они вышли, чтобы уничтожить нас. Они хотят выгнать нас из мира, потому что мы на их пути. Но мы боремся с нашей мировой властью, потому что они нам нужны, если мы хотим жить, и потому что это принадлежит нам. Мы хотим развивать в себе все навыки, все высокое и благородное и хотим поделиться достижениями человечества. Мы боремся против чванства и чрезмерной культуры во Франции, против наполовину и некультурности в России, против материализма в Англии и против лжи мира. И если мы заявим о себе против сил и победим их тогда мы спасаем себя и культуру человечества Дух, истина и идеализм, самые священные блага для нас и для человечества.

Для правильного анализа этого сочинения, например, с использованием десяти шагов из каталога методов обучающимся понадобится дополнительная информация.

- Речь идет об итоговом сочинении выпуска 1915 года гимназии «Виктория» (Viktoria-Gymnasium) в городе Эссен.
- Оно написано девочкой по имени Элла М.
- В 1915 в Эссене выпускались 17 девочек.
- Элла М. относится к образованной элите.
- Тема сочинения была известна заранее.
- Девочки в своих сочинениях передавали не собственные мысли, а официальные воззрения того времени.

Поскольку данному сочинению более 100 лет, оно является трудной задачей для обучающихся не только с точки зрения содержания, но и с точки

зрения языка. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы преподаватель подготовил и проанализировал этот текст заранее, чтобы обеспечить обучающимся хорошую поддержку при анализе источника. С сильными обучающимися стоит не только объяснять неизвестные слова и фразы, но и разобрать языковое оформление. Например, можно определить стилистические приемы и проанализировать их влияние на читателей итогового сочинения.

В старших классах для анализа источников особенно важны пункты девять и десять. Здесь следует оценить источник. Такая оценка, естественно, предполагает историческую компетенцию и поэтому может иметь место, прежде всего, в старших классах.

Если обучающиеся интенсивно работают с пунктами девять и десять, они также осознают пределы анализа источников. В связи с тем, что это итоговое сочинение, тема которого была известна заранее, мы ничего не узнаем о подлинном мировоззрении Эллы М. Его, скорее всего, можно найти, например, в дневниковых записях или личном письме. Но даже если из этого источника невозможно прочесть что-либо о настоящих мыслях и чувствах Эллы М., это итоговое сочинение все равно производит большой эффект:

- Обучающиеся узнают, каким было официальное мнение о военных действиях.

- Обучающиеся узнают, какое мнение господствовало в Германии в 1915 году о Франции, Англии и России.

- Обучающиеся узнают, что в итоговом сочинении было нежелательно высказывать свои и, прежде всего, критические мысли.

- Обучающиеся с помощью этого источника могут понять, почему в первые годы в Германии был общий энтузиазм по поводу войны.

Закрепление – ответ на ключевой вопрос:

В конце данного учебного занятия снова уместно посмотреть на начальное изображение:

Мы противостоям миру врагов.

они видели, как маленькое государство становится нацией, европейской державой и мировой державой

И если мы выступим против этих сил и победим их, то мы спасем себя и культуру, дух, истину и идеализм для человечества, себя и святыни для человечества.

Теперь если соединить мысли итогового сочинения с изображением, как показано выше, обучающимся станет ясно, почему война вызвала большое одобрение и энтузиазм в начале Первой мировой войны. В конце учебного занятия обучающиеся смогут ответить на ключевой вопрос «Почему солдаты хотят воевать?» и изложить его в письменной форме. Работая с историческими источниками (фотографией и итоговым сочинением), на данном учебном занятии совершенствуются несколько компетенций. Наряду с методической и проблемной компетенцией обучающиеся совершенствуют рефлексивную компетенцию при анализе и оценке источников. Задавая себе вопрос, почему эта война изначально рассматривается как положительное событие, они учатся ориентационной компетенции и могут рассматривать это событие не только с точки зрения сегодняшнего дня, но и с точки зрения того времени.

**Первая мировая война. Участие России в Первой мировой войне:
алгоритм изучения темы на уроке истории⁴⁰**

Первая мировая война – одно из ключевых событий XX в. Предлагаем коллегам авторский алгоритм анализа исторического события такого масштаба, выработанный в ходе 40-летней педагогической практики (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

**Алгоритм анализа исторического события
(мировая война)**

Элемент анализа	Краткая характеристика
1. Историческое событие	Глобальное военное противостояние государств и коалиций государств.
2. Историческое время	<ul style="list-style-type: none"> • Дата начала войны; • дата окончания войны; • количество дней войны • даты вступления в войну отдельных государств; • даты выхода из войны отдельных государств • даты заключения договоров.
3. Историческое пространство	Конкретные места военных действий (континенты, регионы, океаны, моря, города, острова и полуострова, реки, озера, горы и т.д.).
4. Предпосылки	Предварительные условия, исходный пункт обострения международной обстановки в целом.
5. Причины войны	Явления, вызывающие возникновение другого явления; основание для действий: <ul style="list-style-type: none"> • в целом для участников • для конкретных государств
6. Повод	Событие, ставшее «пусковым крючком» для мировой войны.
7. Участники	<ul style="list-style-type: none"> • Военно-политические блоки; • государства; • известные личности (главы государств, военачальники, герои войны, известные в

³⁹ Огоновская Изабелла Станиславовна – кандидат исторических наук, доцент СУНЦ Уральского федерального университета им. Первого президента России Б.Н. Ельцина, учитель истории и обществознания, советник министра образования и молодежной политики Свердловской области.

⁴⁰ Пояснение: Тема «Первая мировая война» изучается в России в курсе всеобщей истории и истории России в 10 классе. На изучение темы в целом отводится 4 часа.

	дальнейшем люди).
8. Особенности данной войны по сравнению с предыдущими	Масштаб, стратегические и тактические особенности, новая техника и т.д.
9. Основные театры военных действий	Обширная территория части континента с омывающими ее морями, или акватория океана (моря) с островами и прилегающим побережьем, на которой разворачиваются масштабные военные действия.
10. Ход военных действий	Основные военные операции на различных фронтах.
11. Организация работы тыла	Меры, предпринятые властью для обеспечения руководства страной в военных условиях, для снабжения фронта вооружением и продовольствием, для обеспечения жизни граждан.
12. Итоги войны	<p>1. Количественные характеристики (количество государств-участников, общее население стран-участников войны, людские потери, материальный ущерб):</p> <ul style="list-style-type: none"> • в целом; • для отдельных государств. <p>2. Конкретные договоры.</p> <p>3. Качественные характеристики:</p> <ul style="list-style-type: none"> • в целом; • для отдельных государств.
13. Значение войны	<p>Важность, значительность, роль:</p> <ul style="list-style-type: none"> • для мира в целом; • для конкретных государств
14. Последствия войны	<p>Влияние войны на будущее:</p> <ul style="list-style-type: none"> • для мира в целом • для конкретных государств
15. Исторические источники	Документы, использованные на уроке для раскрытия темы.
16. Дискуссионные вопросы	Проблемы, вызывающие споры среди историков и других людей, занимающихся исследованием истории войны.
17. Аналогии (очевидные и	Исторические события, с которыми можно сравнить анализируемое событие.

неочевидные)	
18. Новые исторические понятия	Понятия, на основе которых можно говорить об идентификации именно этого события.
19. Отражение события в литературе и искусстве	Произведения, в которых нашли отражение события и действия участников мировой войны.
20. Актуализация события.	Обсуждение вопроса о том, насколько возможна новая мировая война, какие причины в современном мире могут привести к таковой.

1. Историческое событие – Первая мировая война (1914–1918).

2. Историческое время. Первая мировая война – сложное историческое событие⁴¹, связанное с целым рядом исторических дат, прежде всего из военной истории (см. Таблицу 2.).

Таблица 2.

Основные даты⁴²

1914 год	
19 июля (1 августа)	Германия объявила войну России.
21 июля (3 августа)	Германия объявила войну Франции.
22 июля (4 августа)	Германские войска вступили на территорию Бельгии без объявления войны.
22 июля (4 августа)	Великобритания со своими доминионами объявила войну Германии.
24 июля (6 августа)	Австро-Венгрия объявила войну России.
28 июля (10 августа)	Франция объявила войну Австро-Венгрии.
30 июля (12 августа)	Великобритания объявила войну Австро-Венгрии.
10 (23) августа	Япония объявила войну Германии.
30 октября (12 ноября)	Турция объявила «священную войну» (джихад) России, Франции и Великобритании.
2 (15) ноября	Россия объявила войну Турции.
5 (18) ноября	Великобритания объявила войну Турции.
6 (19) ноября	Франция объявила войну Турции.
1915 год	
10 (23) мая	Италия объявила войну Австро-Венгрии.
14 (27) августа	Италия объявила войну Германии.

⁴¹ Сложное историческое событие – событие, внутри которого есть другие, более мелкие, события.

⁴² Здесь и далее даты до начала 1918 г. указаны по Юлианскому календарю, в скобках – даты по Григорианскому календарю.

1 (13) октября	На стороне Германии, Австро-Венгрии и Турции в войну вступила Болгария.
3(16) октября	Англия и Франция объявили войну Болгарии.
5 (18) октября	Россия объявила войну Болгарии.
1916 год	
14 августа	На стороне Антанты в войну вступила Румыния.
1917 год	
24 марта (6 апреля)	На стороне Антанты в войну вступили США.
1918 год	
3 марта	Россия и Германия подписали Брестский мир; Россия вышла из войны.
29 сентября	Капитулировала Болгария.
30 октября	Капитулировала Турция.
3 ноября	Капитулировала Австро-Венгрия.
11 ноября	Капитулировала Германия. Компьенское перемирие.
13 ноября	Россия денонсировала Брестский мир.
1919 год	
18 января 1919 г. – 21 января 1920 г.	Парижская мирная конференция по итогам войны.
28 июня	Версальский договор стран-победительниц с Германией.
10 сентября	Сен-Жерменский договор стран-победительниц с Австрией.
27 ноября	Нейский договор стран-победительниц с Болгарией.
1920 год	
4 июня 1920 г.	Трианонский договор стран-победительниц с Венгрией.
10 августа 1920 г.	Севрский мирный договор стран-победительниц и других государств с Османской империей.

3. Историческое пространство. Военные действия Первой мировой войны развернулись в Европе и Африке, на Ближнем и Дальнем Востоке, в акватории трех океанов (Атлантического, Тихого, Индийского). Основными морскими театрами военных действий стали Балтийское, Северное, Средиземное, Черное моря.

Работа с историко-географической картой:

- *показать на карте столицы государств – участников Тройственного союза, Антанты и Четверного союза: Белград, Берлин, Вена, Рим, Лондон, Париж, Санкт-Петербург, Стамбул, София;*

- *показать на карте* города, названия которых связаны с событиями Первой мировой войны: Амьен, Брест-Литовск, Варшава, Верден, Ивангород, Ипр, Лодзь, Львов, Перемышль, Реймс, Сандомир, Сараево, Сарыкамыш, Солоники, Трапезунд, Эрзерум;

- *показать на карте:*
 - моря: Балтийское Северное, Средиземное, Черное;
 - проливы: Босфор, Дарданеллы;
 - острова: Гельголанд, Моонзундские, Фолклендские;
 - полуострова: Галлипольские, Ютландия;
 - реки Березина, Западный Буг, Висла, Днестр, Изонцо, Марна, Рейн, Сан, Сомма;
 - горы: Альпы, Карпаты, Кавказские, Арденны;
 - каналы: Суэцкий.



4. Предпосылки Первой мировой войны:

1. Стремление развитых стран к экспансии – территориальному, военно-политическому, финансово-экономическому расширению сфер влияния.
2. Заинтересованность отдельных государств в пересмотре существующего миропорядка, сложившегося к середине XIX в., геополитические устремления к переделу мира.
3. Объединение 23 немецких земель и трех вольных городов (Бремен, Гамбург, Любек) в единое государство – Германию.
4. Рост экономической мощи США после Гражданской войны 1861-1865 гг. и отмены рабства.
5. Мировой экономический кризис 1900-1903 гг. и как его следствие – неравномерность экономического развития стран, появление монополий.
6. Возникновение военно-политических блоков: Тройственного союза (1882 г.) и Антанты (1907 г.).
7. Разрушение принципа коллективной ответственности и заинтересованности держав на основе баланса сил и взаимного учета интересов, действовавший со времен Венского конгресса 1814-1815 гг.
8. Появление монополий по производству оружия, программ вооружения в разных странах, начало гонки вооружений в целом, увеличение военных бюджетов ведущих стран мира.
9. Англо-германское соперничество в военно-морской сфере.
10. Отсутствие решений по разоружению на международных конференциях в Гааге (1899 г., 1907 г.).
11. Рабочее и революционное движение в странах Европы.
12. Обострение национального вопроса в Австро-Венгрии и национально-освободительное движение на Балканах.
13. Морально-психологическая подготовка к войне со стороны влиятельных группировок и идеологических движений, организованных для воспитания патриотизма, со стороны средств массовой информации, авторов популярных романов о вторжениях и войнах будущего; и др.

Вопросы для обучающихся (повторение):

- Чем закончилась франко-прусская война 1870 г.?
- Как объединение Германии повлияло на внешнеполитические амбиции нового государства?
- Какие события в истории США позволили этой стране сделать мощный экономический рывок на рубеже XIX-XX вв.?

- Как изменилось соотношение сил на мировой арене на рубеже XIX-XX вв.?
- В чем в это время были заинтересованы промышленные и финансовые круги развитых стран?
- Как мировой экономический кризис 1900-1903 гг. повлиял на социально-экономическую и политическую жизнь стран мира?
- Какие достижения в области науки, техники, связи стали использоваться различными странами в области военной промышленности?
- Какие военно-политические блоки существовали в Европе к началу Первой мировой войны?
- Почему именно с Англией Германия развернула соперничество в военно-морской сфере?
- Почему Балканы называли «пороховым погребом Европы»?
- Почему две Гаагских конференции (1899 г., 1907 гг.), не решили свою главную задачу – принять решение об ограничении вооружений?
- Чем закончились войны рубежа XIX-XX вв., и о чем свидетельствовали итоги этих войн:
 - *японо-китайская война (1894-1895 гг.);*
 - *испано-американская война (1898 г.);*
 - *англо-бурская война (1899-1902 гг.);*
 - *русско-японская война (1904-1905 гг.);*
 - *итало-турецкая война (1911 г.);*
 - *II Балканская война (1913 г.); и др.*

5. Причины Первой мировой войны:

1. Обострение соперничества между крупнейшими державами в борьбе за передел уже поделенного мира.
2. Обострение отношений между военно-политическими блоками.
3. Появление при дворах правителей (императоров, королей, султанов и др.) так называемых военных партий из числа высших чиновников, генералитета, подталкивавших свои правительства к войне.
4. Возникновение монополий по производству оружия, наличие которых давало правительствам надежду на быструю победу в будущей войне.
5. Неспособность большинства государственных деятелей предвидеть масштабы и последствия вооруженного столкновения ведущих мировых держав.

6. Неспособность европейских дипломатов конструктивно реагировать на моментально изменяющуюся ситуацию в Европе.

7. Стремление правительств разных стран сдерживать накал рабочего и революционного движения путем отвлечения населения на военные проблемы.

8. Поражение антивоенного движения в странах Европы.

Важно подчеркнуть, что у каждого из государств-участников войны были и свои собственные цели участия в войне (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

Цели участников Первой мировой войны

Государство	Цели участия в войне
Германия	<ul style="list-style-type: none"> • разгромить основного противника – Великобританию и ослабить Францию; • расширить колониальные владения (к 1914 г. Германия имела в 3,5 раза меньше колоний, чем у Франции, и в 32 раза меньше, чем у Англии)⁴³; • создать огромную колониальную империю в Африке, в бассейне Тихого океана, широкую сферу влияния в Южной Америке; • создать «Срединную Европу» под эгидой Германии (Австро-Венгрия, Балканы, Прибалтика, Скандинавия, Бельгия, Голландия, часть Франции и др.); • установить контроль германской тяжелой индустрии над шахтами Бельгии и Франции⁴⁴; • ослабить Россию (предполагалось отторгнуть от нее Польшу, Прибалтику и Украину); • совместно с Австро-Венгрией утвердиться на Балканах и Ближнем Востоке;
Австро-Венгрия	<ul style="list-style-type: none"> • разгромить Сербию, чтобы укрепить свою гегемонию в восточной и западной части Балканского полуострова; • полностью подчинить себе балканские государства; • укрепить «лоскутную» империю; • предотвратить образование на Балканах независимого южнославянского государства;
Англия	<ul style="list-style-type: none"> • создать «более великую Британию», призванную, в конечном счете, подчинить своему влиянию весь остальной мир; • ослабить германскую коммерческую и промышленную конкуренцию и покончить с угрозой германского флота;

⁴³ Всемирная история. Первая мировая война. С. 22.

⁴⁴ Джолл, с. 286.

	<ul style="list-style-type: none"> • сохранить «свободу на морях» для британской торговли и британского импорта продовольствия и морские связи с империей;
Франция	<ul style="list-style-type: none"> • вернуть Эльзас и Лотарингию, потерянные в результате франко-прусской войны 1870 г.; • завладеть богатыми германскими угольными бассейнами (стремление руководителей французской металлургии); • расширить французскую колониальную империю, прежде всего, за счет германских владений в Африке; • усилить экономическое влияние на Балканах;
Россия	<ul style="list-style-type: none"> • установить политическое и военное господство на Балканах; • установить постоянный контроль над проливами Босфор и Дарданеллы; • включить в сферу своего влияния весь Иран; • сокрушить военно-политическое могущество Германии; • усилить влияние на Дальнем Востоке, в частности, в Китае; • ослабить влияние немецкой буржуазии в российской экономике.

Задания для обучающихся

1. *Внимательно посмотрите на карикатуру «Европейская драка. 1914 год» и ответьте на вопрос: что хотел сказать автор этого изображения?*



2. Прочитайте высказывание британского историка Джеймса Джолла и подумайте над ответом на вопрос: в чем состояли германские претензии, французские обиды, российский экспансионизм, британская озабоченность и австрийские страхи?

Джеймс Джолл («Истоки первой мировой войны», 1992): «Империалистическое мышление всегда признавало войну и вооруженную борьбу неотъемлемой частью империалистической экспансии, хотя фактически империалистические войны до этих пор в большинстве случаев были ограничены целью. К 1914 г. произошло усиление кризиса из-за германских претензий, французских обид, российского экспансионизма, британской озабоченности и австрийских страхов, которые привели к решению, что война неизбежна, если надо сохранить жизненные интересы нации»⁴⁵.

3. Вставьте в текст названия государств:

«Поскольку Эльзас и Латарингия захвачены, _____ через какое-то время будет воевать с _____ в союзе с _____» (Карл Маркс).

4. Рассмотрите карикатуру и ответьте на вопросы:

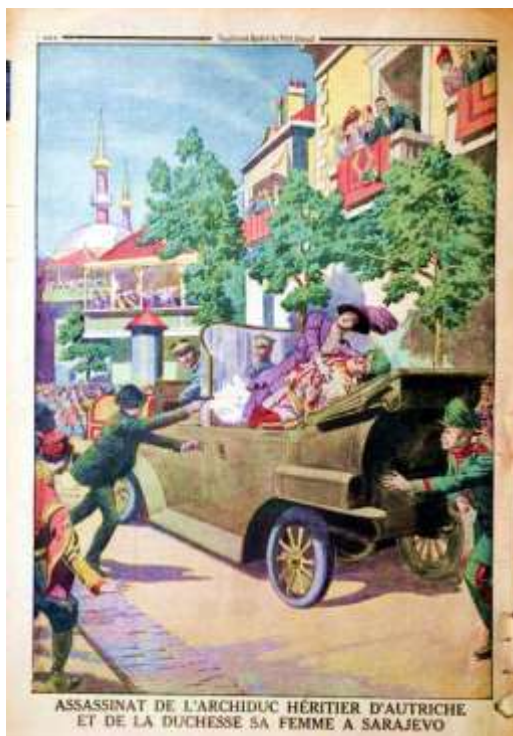
- 3.1. О каком государстве идет речь?
- 3.2. Что за персона изображена на рисунке?
- 3.3. Какую проблему поднимает автор этой карикатуры?
- 3.4. Можно ли отнести данную карикатуру к произведениям, иллюстрирующим причины Первой мировой войны?



⁴⁵ Джолл Д. Истоки первой мировой войны / Пер. с англ. – Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1998. – С. 330.

6. Повод к войне: «сараевское убийство» – убийство наследника австро-венгерского престола эрцгерцога Франца-Фердинанда сербским националистом Гаврило Принципом 15 (28 июня) 1914 г.

Визит эрцгерцога в Сараево, несмотря на предупреждения и его собственные дурные предчувствия, состоялся в день, когда сербы отмечали годовщину великого национального несчастья – поражение от турок в 1389 г.



Вопросы и задания для обучающихся:

- Вспомните, что такое боснийский кризис и какое отношение к нему имела Австро-Венгрия?
- Подумайте, почему именно Сербии Австро-Венгрия предъявила ультиматум, хотя убийство эрцгерцога Франца-Фердинанда произошло в столице Боснии Сараево?
- Представьте себе, что Австро-Венгрия не предъявила Сербии ультиматум по поводу убийства Франца-Фердинанда. Могла ли в этом случае не начаться мировая война?

7. Участники Первой мировой войны.

Коалиции и государства-участники Первой мировой войны – 38 государств (34 из них – на стороне Антанты) (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

Участники Первой мировой войны

<i>Четверной союз:</i>	<i>Антанта и ее союзники:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Германия • Австро-Венгрия • Турция • Болгария 	<ul style="list-style-type: none"> • Великобритания, ее доминионы (Австралия, Канада, Новая Зеландия, Ньюфаундленд, Южно-Африканский Союз) и колонии (Британская Индия) • Франция • Россия • другие страны Европы: Бельгия, Греция, Италия, Португалия, Румыния, Сан-Марино, Сербия, Черногория

	<ul style="list-style-type: none"> • страны Южной Америки: Боливия, Бразилия, Перу, Уругвай, Эквадор • страны Северной Америки: Гаити, Гватемала, Гондурас, Коста-Рика, Куба, Никарагуа, Панама, США • страны Азии (Китай, Сиа́м, Япония) • страны Африки (Либерия).
--	--

Задания для обучающихся

Задание 1. Найдите в справочной литературе или интернете данные о главах ведущих государств – участников Первой мировой войны.

Задание 2. Познакомьтесь с карикатурой 1915 г. и определите лица, изображенные на ней. Подсчитайте их общее количество.



Задание 2. Подготовьте мини-сообщения о наиболее известных военачальниках времен Первой мировой войны.

Задание 3. Из ниже приведенного списка выберите по желанию одну из персоналий и подготовьте сообщение на основе следующего алгоритма:

- персона (годы жизни, происхождение, образование);

- деятельность в годы Первой мировой войны;
- награды в Первую мировую войну;
- жизнь и судьба в послевоенный период.

Известные личности Первой мировой войны:

- *артиллеристы*: Сейит Али Чабук (Турция);
- *бронепоездисты*: Павел Гурдов (Россия);
- *летчики*: Годвин фон Грумовски, Йозеф Киш (Австро-Венгрия), Вилли Коппенс (Бельгия), Вильям Бишоп, Альберт Болл (Великобритания), Освальд Бельке, Макс Иммельманн, Манфред фон Рихтгофен (Германия), Франческо Баракка (Италия), Александр Козаков, Петр Нестеров (Россия), Эдвард Рикенбакер (США), Жорж Гинемер, Альфонс Флавиен Пуарэ, Рене Фонк (Франция);
- *казачьи полки*: Козьма Крючков, Григорий Семенов (Россия);
- *медики, сестры милосердия*: Эдит Кавелл, Римма Иванова, Ноэль Чавэйсс (Великобритания);
- *моряки*: Отто Веддиген, Лотар фон Арно де ла Перьер (Германия), Михаил Китицын, Петр Семенищев (Россия);
- *пехотинцы*: Майкл О’Лири (Великобритания – Ирландия), Филипп Коновал (Россия – Канада), Мария Бочкарева, Карел Вашатко, Алексей Макуха (Россия), Драгутин Гаврилович (Сербия), Элвин Йорк (США);
- *пулеметчики*: Анибал Мильяиш (Португалия);
- *разведчики*: Томас Эдвард Лоуренс (Аравийский) (Великобритания);
- *снайперы*: Фрэнсис Пегамагабо (Канада); и др.

Задание 4. Ознакомьтесь с перечнем представленных ниже персоналий. Это люди, участвовавшие в Первой мировой войне и ставшие в дальнейшем известными людьми в мировой истории. Определите, какую страну представляет тот или иной человек. Сгруппируйте все имена по сферам деятельности (политика, военное дело, литература, кинематограф, наука и т.д.).

Эрих Мария Ремарк	Георгий Жуков	Всеволод Пудовкин
Шарль де Голль	Иван Пырьев	Эрвин Роммель
Луи Арагон	Уолт Дисней	Гийом Аполлинер
Казимир Малевич	Бернард Монтгомери	Адольф Гитлер
Александр Василевский	Карл Густав Маннергей	Константин Рокоссовский
Петр Капица	Сергей Вавилов	Джек Уорнер
Эрнст Хэмингуэй	Ричард Олдингтон	Гарри Трумэн
Павел Филонов	Рихард Зорге	Альваро Коррадо
Сомерсет Моэм	Кемаль Ататюрк	Джон Толкиен
Дуайт Эйзенхауэр	Агата Кристи	Ярослав Гашек
Анри Барбюс	Дуглас Макартур	Николай Бурденко

8. Особенности Первой мировой войны:

- впервые война велась в трех физических сферах: на суше, море и в воздухе;
- личный состав армий и флотов крупнейших государств, которые являлись колониальными державами, был многонациональным и поликонфессиональным;
- это была «окопная» (позиционная) война – боевые действия на большинстве участков шли на относительно стабилизировавшихся фронтовых линиях;
- экономики всех воюющих стран были подчинены фронту;
- на аэропланы впервые были установлены пулеметы, превращавшие разведывательные самолеты в первые истребители: вследствие этого стали развиваться средства противовоздушной обороны;
- в англо-французском наступлении на реке Сомме (1916) англичане впервые применили новое средство борьбы – танки; в наступательной операции под Камбре (1917) они впервые осуществили массированное применение танков (476 машин);
- Англия и Германия использовали крупные броненосцы нового типа – дредноуты, имевшие значительные преимущества как в вооружении, так и в скорости хода;
- грозным оружием войны стали подводные лодки;
- около города Ипр (Бельгия) в 1915 г. германские войска впервые в истории применили химическое оружие – хлор, а в 1917 г. также впервые в качестве оружия, – горчичный газ, ныне известный как иприт.

9. Основные театры военных действий.

Африканский театр военных действий (Германия, Дарфурский султанат, Сенусия – Британская империя, Португалия, Бельгия, Франция).

Балканский театр военных действий (Сербия, Черногория, Греция, Франция, Британская империя, Италия, Россия – Германия, Австро-Венгрия, Турция, Болгария).

Ближневосточный театр военных действий (Османская империя, Германия, Австро-Венгрия – Россия, Британская империя, Франция, Италия, арабские повстанцы): Кавказ, Месопотамия, Палестина, Сирия, Персия, Синайский полуостров, Аравийский полуостров, Дарданеллы.

Восточноевропейский (Русский) театр военных действий (Германия, Австро-Венгрия, Болгария, Османская империя – Россия)

Западноевропейский (Французский) театр военных действий (Франция – Германия)

Итальянский театр военных действий (Италия, Англия, Франция, США – Германия, Австро-Венгрия)

Тихоокеанский театр военных действий (Германия, Австро-Венгрия – Японская империя, Британская империя: Великобритания, Австралия, Новая Зеландия)

Российские войска воевали:

- на Восточном фронте (против войск Германии и Австро-Венгрии);
- на Кавказском фронте (против войск Османской империи);
- на Западном фронте (в составе экспедиционного корпуса Русской армии во Франции и Греции – против войск Германии);
- на Салоникском фронте (в составе экспедиционного корпуса Русской армии во Франции и Греции – против войск Германии, Австро-Венгрии и Болгарии).

10. Ход военных действий. Огромное количество сражений периода Первой мировой войны невозможно перечислить, поэтому остановимся только на некоторых из них (см. Таблицы 5, 6).

Таблица 5.

Основные сражения в Западной Европе

1914 год	
8 (21) августа – 22 августа (4 сентября)	Пограничное сражение во Франции
23-30 августа (5-12 сентября)	«Битва на Марне»
1915 год	
6 (19) февраля – 5 (18) марта	1-й этап Дарданелльской операции англо-французских войск
9 (22) апреля	Первая германская газовая атака у города Ипр в Бельгии.
12 (25) апреля – 27 декабря (9 января) 1916 г.	2-й этап Дарданелльской операции англо-французских войск
11 (24) мая – 29 ноября (11 декабря)	1-4-е наступления итальянской армии на реке Изонцо на Итальянском фронте
1916 год	
8 (21) февраля – 5 (18) декабря	Верденская операция на Западном фронте
29 февраля (11 марта) – 19 (22) октября	5-9-е наступления итальянской армии на реке Изонцо на Итальянском фронте
16 (31) мая — 17 мая (1 июня)	Ютландское морское сражение в Северном море между германским и английским флотами
18 июня (1 июля) – 5 (18) ноября	Наступление англо-французских войск на реке Сомма
20 сентября (3 октября) – 18 ноября (11 декабря)	Наступление войск Антанты на Салоникском фронте
1917 год	

3 (16) – 9 (22) апреля	Наступление англо-французских войск на Западном фронте («Наступление Нивеля»)
18 июня (31 июля) – 28 октября (10 ноября)	Операция английских войск под Ипром на Западном фронте
30 июня (13 июля)	Германские войска впервые применили на Западном фронте новое отравляюще вещество — газ иприт.
1918 год	
21 марта — 5 апреля	Наступление немецких войск в Пикардии
8 — 13 августа	Амьенская операция англо-французских войск на Западном фронте
27 мая — 13 июня	Наступление германских войск на реке Эна на Западном фронте
15 июля – 4 августа	Марнское сражение на Западном фронте
26 сентября	Начало общего наступления армий Антанты во Франции
30 сентября	Прорыв англо-французскими войсками «Линии Зигфрида»

Таблица 6.

Основные сражения русских армий

1914 год	
4 (17) августа — 1 (14) сентября	Восточно-Прусская операция Северо-Западного фронта
6 (19) августа — 13 (26) сентября	Галицийская битва русского Юго-Западного фронта
15 (28) сентября – 26 октября (8 ноября)	Варшавско-Ивангородская операция на Восточном фронте
29 декабря (11 ноября) – 6 (19) декабря	Лодзинская операция на Восточном фронте
9 (22) декабря – 25 декабря 1914 г. (7 января 1915 г.)	Сарыкамьшская операция на Кавказском фронте
1915 год	
9 (22) января – 29 марта (11 апреля)	Карпатская операция на Восточном фронте
19 апреля (2 мая) – 9 (22) июня	Горлицкий прорыв германской армии на Восточном фронте
13 (26) июня – 7 (20) августа	Австро-германское наступление в

	Польше и Прибалтике
26 июня (9 июля) – 21 июля (3 августа)	Алашкертская операция русской армии на Кавказском фронте
17 (30) октября – 3 (16) декабря	Хамаданская операция русских войск в Персии
1916 год	
28 декабря 1915 г. (10 января 1916 г.) – 3 (16) февраля	Эрзерумская операция русских войск на Кавказском фронте
23 января (5 февраля) – 5 (18) апреля	Трапезундская операция русских войск на Кавказском фронте
22 мая (4 июня) – 16 (29) июля	Наступление русского Юго-западного фронта (Брусиловский прорыв)
19 июня (2 июля) – 12 (25) июля	Эрзинджанская операция русской армии на Кавказском фронте
23 июля (5 августа) – 29 августа (11 сентября)	Огнотская операция турецких войск на Кавказе
1917 год	
23-29 декабря 1916 г. (5-11 января 1917 г.)	Митавская операция русских войск на Восточном фронте
10 (23) января – 21 января (10 февраля)	Митавская операция германских войск на Восточном фронте
18 июня (1 июля) – 30 июля (13 августа)	Июньское наступление русской армии
19-24 августа (1-6 сентября)	Рижская операция германской армии на Восточном фронте
29 сентября (12 октября) – 7 (20) октября	Операция германской армии по захвату Моонзундских островов на Восточном фронте
1918 год	
18 февраля	Начало германского наступления по всему Восточному фронту
23 февраля	Взятие германскими войсками Минска. Германский ультиматум России
25 февраля	Взятие германскими войсками Ревеля

11. Жизнь в тылу:

- общий патриотический подъем в 1914 г. и изменение настроения населения в последующие годы, рост оппозиции правительствам;
- источники финансирования войны (внутренние и внешние займы, доходы от эмиссии бумажных денег);

- пропагандистские кампании по подписке на военные займы, рассчитанные на людей, готовых помочь своей стране в трудную минуту;
- введение карточек на отдельные продукты питания;
- национальные и социальные выступления в различных странах;
- деятельность общественных организаций, помогавших семьям погибших, увечным, раненым, детям-сиротам и др.

12. Итоги войны.

- Первая мировая война продолжалась 1568 дней;
- в войне участвовало 38 государств с населением свыше 1,5 млрд чел.;
- в армии всех стран было мобилизовано 74 млн чел.;
- людские потери воюющих сторон составили около 9,5 млн чел. убитыми (см. Таблицы 7, 8) и умершими от ран и 20 млн ранеными.

Таблица 7.

Число убитых в Первой мировой войне (страны антигерманского блока)

Страна	Убитые (чел.)
Россия	1 200 000
Франция	898 000
Великобритания	485 000
Италия	381 000
Румыния	152 000
Сербия и Черногория	140 000
Британские доминионы и Индия	119 000
Французские колонии	48 000
США	37 000
Бельгия	32 000
Греция	9 000
Португалия	5 000
Япония	300
Итого	3 506 300

**Число убитых в Первой мировой войне
(страны германского блока)**

Страна	Убитые (чел.)
Германия	1 473 000
Австро-Венгрия	727 000
Турция	250 000
Болгария	49 000
Итого	2 499 000

Договоры:

Брест-Литовский мирный договор (3 марта 1918 г.). Подписан между Россией и Германией (денонсирован 13 ноября 1918 г. в связи с выходом Германии из войны).

Россия:

- очищает от своих войск округа Ардагана, Карса и Батума;
- полностью демобилизует армию;
- заключает мир с Украинской Народной Республикой и выводит с территории Украины российские войска и войска Красной Гвардии;
- очищает от войск и Красной Гвардии Эстляндию, Лифляндию;
- очищает от войск и Красной Гвардии Финляндию и Аландские острова, а финские порты – от российского флота и российских военно-морских сил;

Версальский договор (26 июня 1919 г.). Подписан странами-победительницами с Германией.

Германия:

- возвращала Франции Эльзас и Лотарингию, Бельгии – округа Мальмеди и Эйпен, Польше – Познань, Верхнюю Силезию, часть Поморья и другие территории Западной Пруссии;
- передавала Франции шахты Саарского бассейна;
- оставляла за собой польские земли на правом берегу Одера;
- отдавала свои колонии странам-победителям;
- выплачивала репарации;
- обязывалась соблюдать независимость Австрии, Польши, Чехословакии.

Кроме этого:

- вдоль западных границ Германии устанавливалась Рейнская демилитаризованная зона (Германии запрещалось содержать или сооружать укрепления как на левом берегу Рейна, так и на правом берегу Рейна к западу от линии, начерченной в 50 километрах восточнее этой реки);

- германские военные силы демобилизовывались;
- в Германии отменялась всеобщая воинская повинность;
- распускался германский генштаб, который не мог быть восстановлен;
- вооруженные силы Германии ограничивались 100 тыс. сухопутной армией и 15 тыс. ВМФ;
- Германии запрещалось иметь военную промышленность.

13. Значение войны:

- это первая в истории человечества мировая война с огромным количеством государств-участников и человеческих жертв;
- генеральные штабы, армии и военачальники разных стран приобрели новый опыт, были разработаны новые способы ведения боевых действий;
- вместе с Первой мировой войной в реальность XX в. вошли боевая авиация и танки, авианосцы и подводные лодки, бронепоезда и бронев автомобили, минометы и огнеметы, отравляющие газы, минные заграждения, колючая проволока, защитная униформа;
- война показала, что качество и количество орудий войны всецело зависят от уровня развития промышленности;
- она актуализировала проблемы международных отношений и стала стимулом для создания международной организации (Лиги Наций), призванной предотвращать международные конфликты; и др.

14. Последствия Первой мировой войны:

- революции в России, Германии и Австро-Венгрии;
- распад четырех существовавших в Европе империй (Российской, Германской, Австро-Венгерской, Османской);
- передел сфер влияния и колониальных владений в пользу Великобритании, Франции и США;
- экономическое и политическое усиление США;
- образование новых государств (Польша, Чехословакия, Финляндия, Югославия и др.);
- формирование версальско-вашингтонской системы международных отношений и создание Лиги Наций;
- огромное обнищание трудящихся масс и тощение хозяйства всех воевавших стран Европы;
- иностранная интервенция в Россию после ее выхода из войны;
- стремление Германии к реваншу за унижительный Версальский договор;
- военно-экономическое сотрудничество двух государств-изгоев – РСФСР / СССР и Германии.

15. Исторические источники для использования на уроке.

- Дурново Петр Николаевич. Записка члена Государственного совета, бывшего министра внутренних дел России императору Николаю II (февраль 1914 г.);
- Брусилов Алексей Алексеевич. Мои воспоминания (фрагмент о состоянии русской армии накануне Первой мировой войны) (М., 1983. С. 56-60);
- Палеолог Морис. Царская Россия во время мировой войны (М., 1991. – С. 127-128);
- Брест-Литовский договор (текст);
- Версальский договор (текст).

16. Дискуссионные вопросы.

Общие вопросы:

- Кто виноват в развязывании Первой мировой войны: Германия и Австро-Венгрия, Англия и Франция, Россия и Сербия, или это общая вина европейских государств?

Дискуссионные вопросы российской истории:

- могла ли Россия избежать участия в Первой мировой войне?
- в какой мере император Николай II несет ответственность за вступление России в войну?
- за чьи интересы воевали русские солдаты: российские или других стран?
- готова или не готова была Россия к войне?
- кто виноват в поражениях России: бездарные генералы и политики или экономическая отсталость?
- явилась ли Первая мировая война причиной революции 1917 г. или царская власть все равно бы рухнула?
- нужно ли было большевикам заключать Брестский мир с Германией? Брестский мир – это позор или спасение?
- могла ли Россия воевать до победы и войти в число держав-победительниц?

17. Аналогии (очевидные и неочевидные). При прохождении темы «Вторая мировая война» можно вернуться к истории Первой мировой войны и сравнить две войны по следующим показателям:

- количество стран-участников;
- причины войны;
- стратегические и военно-технические особенности;
- количество жертв войны;
- последствия войны и др.

18. Новые исторические понятия: брусиловский прорыв, «верденская мясорубка», версальско-вашигтонская система международных отношений, геноцид армян, «германская война», империалистическая война, Лига Наций, мировая война, молниеносная война, передел поделенного мира, план Шлиффена, позиционная война, «пороховой погреб Европы», «сараевское убийство».

19. Первая мировая война глазами авторов произведений литературы и искусства.

Живопись:

- Прощание (Август Маке, Германия, 1914);
- Французское окно в Каллиуре (Анри Матисс, Франция, 1914);
- Автопортрет мишени (Отто Дикс, Германия, 1915);
- Атака на турецком фронте (Николай Самокиш, 1915);
- Кавалерист в Галиции (Николай Самокиш, 1915);
- В атаку (Виктор Мазуровский, 1915);
- Ефрейтор-доброволец (Эгон Шиле, Австрия, 1916);
- На линии огня (Кузьма Петров-Водкин, 1916);
- Портрет русского военнопленного Григория Кладжишули (Эгон Шиле, Австрия, 1916);
- Загазованность (Джон Сингер Сарджент, США, 1919);
- Война (Отто Дикс, Германия, серия офортов, 1924);
- Окопная война (Отто Дикс, Германия, 1932);
- Окоп (Отто Дикс, Германия, 1933);
- Фландрия (Отто Дикс, Германия, 1934);
- Атака казаков. 1914. Восточная Пруссия (Александр Аверьянов, 1995).

Скульптура и архитектура:

- памятник неизвестному солдату «Кенотаф» (Лондон, 1919, архитектор – Эдвин Лаченс);
- мемориал неизвестному солдату «Неизвестный воин» (Лондон, 1920);
- памятник «Неизвестный солдат» (Рим, 1921);
- памятник «Неизвестный солдат» (Париж, 1921, автор проекта Анри Фавье);
- памятник «Неизвестный солдат» (Варшава, 1922);
- Танненбергский мемориал (Восточная Пруссия, 1924-1927);
- Мененские ворота (Бельгия, Ипр, 1927, архитектор Реджинальд Бломфилд);
- мемориал «Павшим» (Казале-Монферато, Италия, 1928, скульптор Леонардо Бистольфи);
- монумент павшим в Первой мировой войне (Италия, Анкона, 1927-1930, архитектор Гвидо Черилли);

- памятник героям Первой мировой войны (Москва, 2014, автор проекта А.Н. Ковальчук);
- памятник «Прощание славянки» (Москва, Белорусский вокзал, 2014, скульпторы Сергей Щербаков, Вячеслав Молокостов, архитектор Василий Данилов).

Кинематограф:

Документальное кино:

- Армянский геноцид (Эндрю Голдберг, США, 2006);
- Забытая война (документальный цикл из 6 серий, Вахтанг Микеладзе, Виталий Якушев и др., Россия, 2012);
- Апокалипсис: Первая мировая война (Изабель Кларк, Франция, 2014);
- Они никогда не станут старше (Питер Джексон, Великобритания – Новая Зеландия, 2014);
- Покушение. Сараево, 1914 (Андреас Прохаска, Австрия, 2014);
- Сараевское убийство (Недим Лончаревич, Франция, 2014).

Художественное кино:

- На плечо (Чарльз Чаплин, США, 1918);
- Арсенал (Александр Довженко, 1929);
- На западном фронте без перемен (Льюис Майлстоун, США, 1930);
- Окраина (Борис Барнет, СССР, 1933);
- Великая иллюзия (Жан Ренуар, Франция, 1937);
- Мост Ватерлоо (Мервин Лерой, США, 1940);
- Бравый солдат Швейк (Карел Стеклы, Чехословакия, 1957);
- Швейк на фронте (Карел Стеклы, Чехословакия, 1957);
- Тропы славы (Стэнли Кубрик, США, 1957);
- Тихий Дон (Сергей Герасимов, СССР, 1958);
- Лоуренс Аравийский (Дэвид Лин, Великобритания, 1962);
- Покушение в Сараево (Велько Булайич, Югославия, 1975);
- На Западном фронте без перемен (Делберт Манн, Великобритания, 1979);
- Галлиполи (Питер Уир, Австралия, 1981);
- Агония (Элем Климов, СССР, 1985);
- Моонзунд (Александр Муратов, СССР, 1988);
- Легенды осени (Эдвард Цвик, США, 1994);
- В любви и войне (Ричард Аттенборо, Великобритания, 1996);
- Долгая помолвка (Жан-Пьер Жене, Франция, 2004);
- Счастливого Рождества (Кристиан Карион, Франция, 2005);
- Гнездо жаворонка (Паоло Тавиани, Витторио Тавиани, Италия – Испания – Болгария – Франция – Германия, 2007);

- Мой мальчик Джек (Брайан Кирк, Великобритания, 2007);
- Боевой конь (Стивен Спилберг, США, 2011);
- Воспоминания о будущем (Джеймс Кент, Великобритания, 2014);
- Батальонъ (Дмитрий Месхиев, Россия, 2015);
- Атака мертвецов: Осовец (Василий Чигинский, Россия – Беларусь, 2018);
- Мальчик русский (Александр Золотухин, Россия, 2019);
- 1917 (Сэм Мэндес, США, 2019).

Литература (романы):

- Огонь (Анри Барбюс, Франция, 1916);
- Три солдата (Дос Пассос, США, 1921);
- Похождения бравого солдата Швейка (Ярослав Гашек, Чехословакия, 1921-1923);
- На Западном фронте без перемен (1928). Возвращение (1931). Три товарища (1936) (Эрих Мария Ремарк, Германия);
- Прощай, оружие (Эрнст Хэмингуэй, США, 1929);
- Смерть героя (Ричард Олдингтон, Великобритания, 1929);
- Все люди – враги (Ричард Олдингтон, Великобритания, 1933);
- Путешествие на край ночи (Луи Фердинанд Селин, 1932);
- Брусиловский прорыв (Сергей Сергеев-Ценский, 1943);
- Моонзунд (Валентин Пикуль, СССР, 1973);
- Боевой конь (Майкл Морпурго, Великобритания, 1982);
- Долгая помолвка (Себастьян Жапризо, Франция, 1991);
- Легенды осени (Джим Харрисон, США, 1994);
- Падение гигантов (Кен Фоллет, Великобритания, 2010).

20. Актуализация события. Вопросы для обсуждения:

- Были ли в вашей семье участники Первой мировой войны? Что вы знаете о них? Какие артефакты того времени сохранились в вашей семье?
- Сложные международные отношения начала XX в. стали одной из причин Первой мировой войны. Можно ли говорить о том, что в настоящее время международные отношения столь же сложны, и что мировая война возможна?
- Кому выгодна война в современном мире? Каким образом можно предотвратить существующие международные конфликты? От кого зависит мир на планете?

- Можете ли вы лично в той или иной мере способствовать предотвращению любых войн? Если «да», то каким образом? Если «нет», то почему?

I.S. Ogonovskaja⁴⁶

Der Erste Weltkrieg. Die Teilnahme Russlands am Ersten Weltkrieg: Der Algorithmus für das Erlernen des Themas im Geschichtsunterricht⁴⁷

Der Erste Weltkrieg ist eines der Schlüsselereignisse des 20. Jahrhunderts. Man bietet unseren Kollegen den Autorencodealgorithmus für die Analyse des historischen Ereignisses solchen Maßstabes an, der im Laufe von 40-jähriger Unterrichtspraxis ausgearbeitet wurde (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1.

Algorithmus für die Analyse des historischen Ereignisses (der Weltkrieg)

Das Element der Analyse	Kurze Charakteristik
1. Das historische Ereignis	Die globale militärische Konfrontation zwischen Staaten und Koalitionen von Staaten.
2. Die historische Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kriegsbeginn • Kriegsende • Anzahl von Kriegstagen • Daten des Kriegseintrittes von einzelnen Staaten • Daten des Kriegsaustrittes von einzelnen Staaten • Vertragsabschlussdaten
3. Der historische Raum	Konkrete Orte der Kriegshandlungen (Kontinente, Regionen, Ozeane, Meere, Städte, Inseln und Halbinseln, Flüsse, Seen, Berge usw.)
4. Die Voraussetzungen	Vorläufige Bedingungen, der Ausgangspunkt der Verschärfung der gesamten internationalen Lage.
5. Die Ursachen des Krieges	Erscheinungen, die die Entstehung einer anderen Erscheinung veranlassen; der Grund der Handlungen:

⁴⁶ Ogonovskaya Isabella Stanislavovna – Kandidat für Geschichtswissenschaften, Dozentin, Fachhochschul- und Wissenschaftszentrum, Uraler Föderale Universität benannt nach dem ersten Präsidenten Russlands B.N. Jelzin, Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde, Berater des Ministers für Bildung und Jugendpolitik der Region Swerdlowsk.

⁴⁷ Anmerkung. Man erlernt in Russland das Thema "Der Erster Weltkrieg" im Rahmen der allgemeinen Geschichte und der Geschichte Russlands in der 10. Klasse. Für das Erlernen des Themas sind insgesamt 4 Stunden vorgesehen.

	<ul style="list-style-type: none"> • für alle Teilnehmer • für konkrete Staaten
6. Der Anlass	Das Ereignis, das als "Auslöser" für den Weltkrieg diente.
7. Die Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • militärpolitische Blöcke • Staaten • Persönlichkeiten (Staatsoberhäupter, Kriegsbefehlshaber, Kriegshelden, Personen, die im Weiteren bekannt wurden)
8. Die Besonderheiten dieses Krieges im Vergleich zu früheren	Maßstab, strategische und taktische Besonderheiten, neue Technik usw.
9. Die Hauptschauplätze von Kriegshandlungen	Das umfangreiche Territorium des Teils vom Kontinent mit Meeren, die ihn umspülen, oder Wasserfläche des Ozeans (des Meeres) mit Inseln und mit der angrenzenden Küste, wo bedeutende Kriegshandlungen vorgenommen werden.
10. Der Verlauf der Kriegshandlungen	Grundlegende Kriegsoperationen an verschiedenen Fronten.
11. Die Organisation der Arbeit im Hinterland	Die von Behörden ergriffenen Maßnahmen, um die Verwaltung des Landes unter Kriegsbedingungen zu gewährleisten, um die Front mit Ausrüstung und Nahrungsmitteln zu versorgen, um das Leben von Bürgern zu gewährleisten.
12. Die Kriegsergebnisse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quantitative Merkmale (Anzahl der Teilnehmerstaaten, allgemeine Bevölkerung von Ländern, die am Krieg beteiligt waren, Menschenverluste, Materialschaden): <ul style="list-style-type: none"> • insgesamt; • für einzelne Staaten. 2. Konkrete Verträge. 3. Qualitative Merkmale: <ul style="list-style-type: none"> • insgesamt; • für einzelne Staaten.
13. Die Bedeutung des Krieges	Die Wichtigkeit, die Bedeutsamkeit, die Rolle: <ul style="list-style-type: none"> • für die ganze Welt; • für konkrete Staaten.
14. Die Kriegsfolgen	Der Einfluss des Krieges auf die Zukunft: <ul style="list-style-type: none"> • für die ganze Welt; • für konkrete Staaten
15. Die historischen	Dokumente, die im Unterricht für die Arbeit am Thema

Quellen	verwendet werden.
16. Die Diskussionsfragen	Die Probleme, die Streitigkeiten unter den Historikern und anderen Menschen, die sich mit der Forschung der Kriegsgeschichte beschäftigen, verursachen.
17. Die Analogien (offensichtlichen und nicht offensichtlichen)	Historische Ereignisse, mit denen man das zu analysierende Ereignis vergleichen kann.
18. Die neuen historischen Begriffe	Die Begriffe, auf deren Grundlage man über die Identifizierung ausgerechnet dieses Ereignisses sprechen kann.
19. Die Widerspiegelung des Ereignisses in der Literatur und Kunst	Die Werke, in denen die Ereignisse und Handlungen der Weltkriegsteilnehmer ihre Widerspiegelung gefunden haben.
20. Die Aktualisierung des Ereignisses	Die Besprechung der Frage danach, in welchem Maße ein neuer Weltkrieg möglich ist, welche Ursachen in der modernen Welt zu solchem führen können.

1. Das historische Ereignis ist der Erste Weltkrieg (1914-1918).

2 Die historische Zeit. Der Erste Weltkrieg ist ein komplexes historisches Ereignis⁴⁸, das mit einer Reihe von historischen Daten hauptsächlich aus der Kriegsgeschichte verbunden ist (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2.

Die wichtigsten Daten⁴⁹

Das Jahr 1914	
19. Juli (1. August)	Deutschland erklärte Russland den Krieg.
21. Juli (3. August)	Deutschland erklärte Frankreich den Krieg.
22. Juli (4. August)	Die deutschen Truppen marschieren ohne offizielle Kriegserklärung in Belgien ein.
22. Juli (4. August)	Großbritannien mit seinen Dominions erklärte Deutschland den Krieg.
24. Juli (6. August)	Österreich-Ungarn erklärte Russland den Krieg.
28. Juli (10. August)	Frankreich erklärte Österreich-Ungarn den Krieg.
30. Juli (12. August)	Großbritannien erklärte Österreich-Ungarn den Krieg.
10. (23.) August	Japan erklärte Deutschland den Krieg.
30. Oktober (12.	Die Türkei erklärte den „heiligen“ Krieg (Dschihad)

⁴⁸ Das komplexe historische Ereignis ist ein Ereignis, das aus anderen, kleineren Ereignissen besteht.

⁴⁹ Hier und im Weiteren sind die Daten vor Beginn von 1918 nach dem julianischen Kalender angegeben, die Daten in Klammern sind nach dem gregorianischen Kalender angegeben.

November)	Russland, Frankreich und Großbritannien.
2. (15.) November	Russland erklärte der Türkei den Krieg.
5. (18.) November	Großbritannien erklärte der Türkei den Krieg.
6. (19.) November	Frankreich erklärte der Türkei den Krieg.
Das Jahr 1915	
10. (23.) Mai	Italien erklärte Österreich-Ungarn den Krieg.
14. (27.) August	Italien erklärte Deutschland den Krieg.
1. (13.) Oktober	Auf Seiten von Deutschland, Österreich-Ungarn und der Türkei trat Bulgarien in den Krieg ein.
3. (16.) Oktober	England und Frankreich erklärte Bulgarien den Krieg.
5. (18.) Oktober	Russland erklärte Bulgarien den Krieg.
Das Jahr 1916	
14. August	Auf Seiten der Entente trat Rumänien in den Krieg ein.
Das Jahr 1917	
24. März (6. April)	Auf Seiten der Entente traten die USA in den Krieg ein.
Das Jahr 1918	
3. März 1918	Sowjetrussland und das kaiserliche Deutschland unterzeichneten den Friedensvertrag von Brest-Litowsk; Sowjetrussland tritt aus dem Krieg aus.
29. September 1918	Bulgarien kapitulierte.
30. Oktober 1918	Die Türkei kapitulierte.
3. November 1918	Österreich-Ungarn kapitulierte.
11. November 1918	Deutschland kapitulierte. Der Waffenstillstand von Compiègne.
13. November 1918	Sowjetrussland annullierte den Friedensvertrag von Brest-Litowsk.
Das Jahr 1919	
vom 18. Januar bis zum 21. Januar 1919	Die Pariser Friedenskonferenz zur Bestätigung der Kriegsergebnisse
28. Juni 1919	Der Vertrag von Versailles der siegreichen Länder mit Deutschland
10. September 1919	Der Vertrag von Saint-Germain der siegreichen Länder mit Österreich
27. November 1919	Der Vertrag von Neuilly der siegreichen Länder mit Bulgarien
Das Jahr 1920	
4. Juni 1920	Der Vertrag von Trianon Neuilly der siegreichen Länder mit Ungarn
10. August 1920	Der Friedensvertrag von Sèvres der siegreichen Länder und anderer Staaten mit dem Osmanischen Reich

3. Der historische Raum. Die Kriegshandlungen des Ersten Weltkrieges fanden in Europa und Afrika, im Nahen und Fernen Osten und auf den Ozeanen (Atlantik, Pazifik, Indik) statt. Die Hauptschauplätze von Seekriegshandlungen waren die Ostsee, der Norden, das Mittelmeer und das Schwarze Meer.

Die Arbeit mit der geografisch-historischen Karte:

- *Zeigen Sie auf der Karte* Hauptstädte von Staaten, die Mitglieder vom Dreibund; von der Entente und vom Vierbund waren: Belgrad, Berlin, Wien, Rom, London, Paris, St. Petersburg, Istanbul, Sofia;
- *Zeigen Sie auf der Karte* Städte, deren Namen mit den Ereignissen des Ersten Weltkrieges verbunden sind: Amiens, Brest-Litowsk, Warschau, Verdun, Iwangorod, Ypern, Lodz, Lwow, Przemyśl, Reims, Sandomierz, Sarajevo, Sarikamis, Saloniki, Trapezunt, Erzurum.
- *Zeigen Sie auf der Karte:*
 - Meere: die Ostsee, die Nordsee, das Mittelmeer, das Schwarze Meer;
 - Meeresstraßen: den Bosphorus, die Dardanellen;
 - Inseln: Helgoland, die Moonsund-Inseln, die Falklandinseln;
 - Halbinseln: die Halbinsel Gelibolu, Jütland;
 - Flüsse: die Beresina, den Westlichen Bug, die Weichsel, den Dnjestr, den Isonzo, die Marne, den Rhein, den San, die Somme;
 - Berge: die Alpen, die Karpaten, den Kaukasus, die Ardennen;
 - Kanäle: den Sueskanal.



4. Die Voraussetzungen des Ersten Weltkrieges:

1. Das Streben der entwickelten Länder nach Expansion – nach der territorialen, militärpolitischen, finanziellen und wirtschaftlichen Ausweitung der Einflussbereiche.

2. Das Interesse einzelner Staaten an einer Revision der bestehenden Weltordnung, die sich zur Mitte des 19. Jahrhunderts ergab, geopolitische Bestrebungen nach einer Neuaufteilung der Welt.

3. Die Vereinigung von 23 deutschen Ländern und drei freien Städten (Bremen, Hamburg, Lübeck) zu einem Staat – Deutschland.

4. Das Wachstum der ökonomischen Macht der USA nach dem Bürgerkrieg von 1861-1865 und der Abschaffung der Sklaverei.

5. Die Weltwirtschaftskrise von 1900-1903 und als ihre Folge ungleiche wirtschaftliche Entwicklung der Länder, die Entstehung von Monopolen.

6. Die Entstehung von militärpolitischen Blöcken: dem Dreibund (1882) und der Entente (1907).

7. Die Zerstörung des Prinzips der kollektiven Verantwortung und des Interesses von Mächten auf der Grundlage des Kräftegleichgewichtes und der gegenseitigen Berücksichtigung von Interessen, das seit den Zeiten vom Wiener Kongress von 1814-1815 galt.

8. Die Entstehung von Monopolen zur Herstellung von Waffen, von Rüstungsprogrammen in verschiedenen Ländern, der Beginn des Wettrüstens im Allgemeinen, die Erhöhung der Militärbudgets der führenden Länder der Welt.

9. Das Deutsch-Britische Wettrüsten zur See.

10. Das Fehlen der Abrüstungsentscheidungen auf internationalen Konferenzen in Den Haag (1899, 1907).

11. Die Arbeiter- und Revolutionsbewegung in europäischen Ländern.

12. Die Verschärfung der nationalen Frage in Österreich-Ungarn und die nationale Befreiungsbewegung auf dem Balkan.

13. Die moralische und psychologische Vorbereitung auf den Krieg seitens einflussreicher Gruppen und ideologischer Bewegungen, die zur Förderung des Patriotismus organisiert waren, seitens der Medien, Autoren populärer Romane über Invasionen und Kriege der Zukunft; usw.

Die Fragen für Lernende (zur Wiederholung):

- Womit endete der Deutsch-Französische Krieg 1870?
- Wie beeinflusste die Vereinigung Deutschlands die außenpolitischen Ambitionen des neuen Staates?
- Welche Ereignisse in der Geschichte der Vereinigten Staaten ermöglichten es diesem Land um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert einen starken wirtschaftlichen Durchbruch zu erzielen?
- Wie veränderte sich das Kräfteverhältnis um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in der Weltarena?
- Wofür interessierten sich damals die Industrie- und Finanzkreise der entwickelten Länder?
- Wie beeinflusste die Weltwirtschaftskrise von 1900-1903 das sozial-ökonomische und politische Leben der Länder der Welt?
- Welche Errungenschaften auf dem Gebiet der Wissenschaft, Technologie und Kommunikation wurden von verschiedenen Ländern auf dem Gebiet der Militärindustrie genutzt?
- Welche militärpolitischen Blöcke gab es zu Beginn des Ersten Weltkrieges in Europa?

- Warum hatte Deutschland ausgerechnet mit England das Flottenwetttrüsten?
- Warum nannte man den Balkan «die Pulverkammer Europas»?
- Warum konnten die beiden Haager Konferenzen (1899, 1907) ihre Hauptaufgabe nicht erfüllen und eine Entscheidung über die Begrenzung der Rüstungen nicht treffen?
- Womit endeten die Kriege der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert und wovon zeugten die Ergebnisse dieser Kriege:
 - *der Japanisch-Chinesische Krieg (1894-1895);*
 - *der Spanisch-Amerikanische Krieg (1898);*
 - *der Burenkrieg (1899-1902);*
 - *der Russisch-Japanische Krieg (1904-1905);*
 - *der Italienisch-Türkische Krieg (1911);*
 - *der Zweite Balkankrieg (1913); usw.?*

5. Die Ursachen des Ersten Weltkrieges:

1. Die Verschärfung der Rivalität zwischen den Großmächten im Kampf um die Neuaufteilung einer bereits geteilten Welt.
2. Die Verschärfung der Beziehungen zwischen militärpolitischen Blöcken.
3. Das Aufkommen an Höfen von Herrschern (Kaisern, Königen, Sultanen usw.) der sogenannten Militärparteien aus der Mitte von höchsten Beamten, Generälen, die ihre Regierungen zu einem Krieg anregten.
4. Die Entstehung von Monopolen zur Herstellung von Waffen, deren Vorhandensein den Regierungen Hoffnung auf einen schnellen Sieg in einem zukünftigen Krieg gab.
5. Die Unfähigkeit der Mehrheit von Staatsmännern das Ausmaß und die Folgen eines bewaffneten Konflikts zwischen den führenden Weltmächten vorauszusehen.
6. Die Unfähigkeit europäischer Diplomaten konstruktiv auf die sich momentan ändernde Situation in Europa zu reagieren.
7. Die Bestrebung der Regierungen verschiedener Länder die Intensität der Arbeiter- und Revolutionsbewegung zurückzuhalten, indem die Bevölkerung durch militärische Probleme abgelenkt wird.
8. Das Scheitern der Antikriegsbewegung in europäischen Ländern.

Es ist wichtig zu betonen, dass jeder der am Krieg beteiligten Staaten seine eigenen Ziele der Teilnahme am Krieg hatte (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3.

Die Ziele der Teilnehmer am Ersten Weltkrieg

Der Staat	Die Ziele der Teilnahme am Krieg
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • den Hauptgegner – Großbritannien – zu besiegen und Frankreich zu schwächen;

	<ul style="list-style-type: none"> • den Kolonialbesitz zu vergrößern (zu 1914 hatte Deutschland 3,5-mal so wenig Kolonien wie Frankreich und 32-mal so wenig Kolonien wie England)⁵⁰; • das riesige Kolonialkaiserreich in Afrika, im Pazifikgebiet, die weite Einflussosphäre in Südamerika zu schaffen; • «Mitteleuropa» unter Ägide Deutschlands (Österreich-Ungarn, der Balkan, Baltikum, Skandinavien, Belgien, Holland, der Teil Frankreichs usw.) zu schaffen; • Die Kontrolle der deutschen Schwerindustrie über Bergwerke Belgiens und Frankreichs zu erlangen ⁵¹; • Russland zu schwächen (man hatte vor ihm Polen, Baltikum und die Ukraine wegzunehmen); • zusammen mit Österreich-Ungarn auf dem Balkan und im Nahen Osten Fuß zu fassen;
Österreich-Ungarn	<ul style="list-style-type: none"> • Serbien niederzuschlagen, um seine Hegemonie im östlichen und westlichen Teil der Balkanhalbinsel zu festigen; • die Balkanstaaten völlig zu unterwerfen; • den «Flickenstein» zu festigen; • die Herausbildung eines unabhängigen südslawischen Staates auf dem Balkan zu verhindern;
England	<ul style="list-style-type: none"> • das «größere Britannien» zu schaffen, das letztendlich den Rest der Welt seinem Einfluss zu unterwerfen berufen ist; • die deutsche kommerzielle und industrielle Konkurrenz zu schwächen und die Drohung der deutschen Flotte zu beseitigen; • die «Freiheit in Meeren» für den britischen Handel und den britischen Import von Lebensmitteln sowie die Meeresbeziehungen mit dem Weltreich zu bewahren;
Frankreich	<ul style="list-style-type: none"> • Elsass und Lothringen, die als Ergebnis des Deutsch-Französischen Krieges 1870 verloren waren, zurückzunehmen; • die reichen deutschen Kohlenbecken einzunehmen (das Bestreben der Führungskräfte der französischen Metallurgie); • das französische Kolonialreich zu erweitern vor allem auf Kosten deutscher Besitztümer in Afrika; • den wirtschaftlichen Einfluss auf dem Balkan zu verstärken;
Russland	<ul style="list-style-type: none"> • die politische und militärische Herrschaft auf dem Balkan auszuüben; • die ständige Kontrolle über die Meeresstraßen den Bosphorus und die Dardanellen zu erlangen; • den ganzen Iran in die Sphäre seines Einflusses einzuschließen;

⁵⁰ Die Weltgeschichte. Der Erste Weltkrieg. S. 22.

⁵¹ Joll, S. 286.

- die militärpolitische Macht Deutschlands zu zerstören;
- den Einfluss im Fernen Osten insbesondere in China zu verstärken;
- den Einfluss des deutschen Bürgertums in der russischen Wirtschaft zu schwächen.

Die Aufgaben für Lernende

1. Sehen Sie sich aufmerksam die Karikatur «Europäische Keilerei 1914» an und beantworten Sie die Frage: Was wollte der Autor mit diesem Bild sagen?



2. Lesen Sie die Aussage des britischen Historikers James Joll und denken Sie über die Antwort auf die Frage nach: Worin bestanden deutsche Ambitionen (German ambitions), französischer Groll (French grievances), russischer Expansionismus (Russian expansionism), britische Besorgnis (British anxieties) und österreichische Ängste (Austrian fears)?

James Joll («The Origins of the First World War», 1992): «Imperialist thinking had always accepted the risk of war and regarded armed struggle as an essential part of imperial expansion, even though in fact imperialist wars had hitherto for the most part been limited in scope. By 1914 this intensified the crisis in which German ambitions, French grievances, Russian expansionism, British anxieties and Austrian fears led to the decision that war was inevitable if vital national interests were to be preserved»⁵².

3. Ergänzen Sie im Text die Benennungen von Staaten:

«Nehmen sie Elsaß und Lothringen, so wird _____ mit _____
_____ bekriegen» (Karl Marx).

⁵² Joll J. The Origins of the First World War / Übersetzt aus dem Englischen. – Rostow am Don: Phönix-Verlag, 1998. – S. 330.

4. *Betrachten Sie die Karikatur und beantworten Sie die Fragen:*

4.1. Von welchem Staat ist die Rede?

4.2. Was für eine Person ist auf dem Bild dargestellt?

4.3. Welches Problem rollt der Autor dieser Karikatur auf?

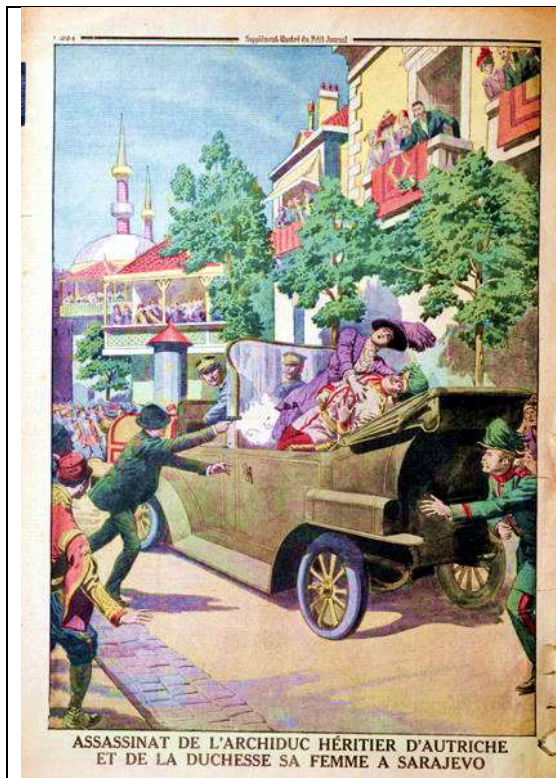
4.4. Ist es möglich, diese Karikatur zu den Werken zu zählen, die die Ursachen des Ersten Weltkrieges veranschaulichen?



6. Der Anlass für den Krieg: Das «Attentat von Sarajevo» ist die Ermordung des Thronfolgers Österreich-Ungarns Erzherzogs Franz Ferdinand am 15. (28.) Juni 1914 von Gavrilo Princip, einem Mitglied der serbisch-nationalistischen Bewegung Mlada Bosna (Junges Bosnien).

Der Besuch des Erzherzogs in Sarajevo trotz der Warnungen und seinen eigenen schlimmen Vohrahnungen fand an dem Tag statt, an dem Serben den Jahrestag des größten nationalen Unglücks – der Niederlage gegen die Osmanen 1389 auf dem Amselfeld – hatten.

	<p><i>Die Fragen und Aufgaben für Lernende:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Erinnern Sie sich daran, was die Bosnische Krise (Bosnische Annexionskrise) ist und wie Österreich-Ungarn damit verbunden ist?• Denken Sie darüber nach, warum gerade Serbien Österreich-Ungarn ein Ultimatum stellte, obwohl die Ermordung des Erzherzogs Franz Ferdinand in der Hauptstadt Bosniens Sarajevo geschah?• Stellen Sie sich vor, dass Österreich-Ungarn Serbien kein Ultimatum anlässlich der
--	--



Ermordung von Franz Ferdinand gestellt hätte. Ob der Weltkrieg in diesem Fall nicht ausbrechen könnte?

7. Die Teilnehmer des Ersten Weltkrieges

Zu den Koalitionen und Staaten, die am Ersten Weltkrieg teilgenommen haben, zählt man 38 Staaten (34 von denen waren auf Seiten der Entente) (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4.

Die Teilnehmer des Ersten Weltkrieges

<p><i>Vierbund (Mittelmächte):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutschland • Österreich-Ungarn • Osmanisches Reich • Bulgarien 	<p><i>Die Entente und ihre Verbündeten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Großbritannien, seine Dominions (Australien, Kanada, Neuseeland, Neufundland, die Südafrikanische Union) und Kolonien (Britisch-Indien) • Frankreich • Russland • andere Länder Europas: Belgien, Griechenland, Italien, Portugal, Rumänien, San Marino, Serbien, Montenegro • Länder Südamerikas: Bolivien, Brasilien, Peru, Uruguay, Ekuador • Länder Nordamerikas: Haiti, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Kuba, Nikaragua, Panama, die USA • Länder Asiens (China, Siam, Japan) • Länder Afrikas (Liberia).
---	--

Die Aufgaben für Lernende

Aufgabe 1. Finden Sie in Nachschlagewerken oder im Internet die Informationen über die Oberhäupter der führenden Teilnehmerstaaten des Ersten Weltkrieges.

Aufgabe 2. Machen Sie sich mit der Karikatur von 1915 bekannt und bestimmen Sie die darauf abgebildeten Personen. Zählen Sie ihre Gesamtzahl.



Aufgabe 3. Bereiten Sie kleine Vorträge über die berühmtesten Kriegsbefehlshaber aus der Zeit des Ersten Weltkrieges vor.

Aufgabe 4. Wählen Sie aus der nachstehenden Liste eine der Persönlichkeiten nach dem Wunsch aus und bereiten Sie einen Vortrag nach dem folgendem Plan vor:

- die Person (Lebensjahre, Herkunft, Ausbildung);
- die Tätigkeit während des Ersten Weltkrieges;
- Auszeichnungen im Ersten Weltkrieg;
- das Leben und das Schicksal in der Nachkriegszeit.

Die bekannten Persönlichkeiten des Ersten Weltkrieges:

- *Artilleristen:* Seyit Ali Çabuk (die Türkei);
- *Panzerkraftwagenfahrer:* Pawel Gurdow (Russland);
- *Flieger:* Godwin von Brumowski, Josef Kiss (Österreich-Ungarn), Willy Coppens (Belgien), William Avery Bishop, Albert Ball (Großbritannien), Oswald Boelcke, Max Immelmann, Manfred von Richthofen (Deutschland), Francesco Baracca (Italien), Alexander Kasakow, Pjotr Nesterow (Russland), Edward Rickenbacker (Vereinigte Staaten), Georges Guynemer, Alphonse Flavier Poiré, René Fonck (Frankreich);
- *Kasaken-Regimente:* Kosma Krjutschkow, Grigorij Semjonow (Russland);

- *Ärzte, Krankenschwester*: Edith Cavell (Großbritannien), Rimma Iwanowa (Russland), Noel Chavasse (Großbritannien);
- *Seeleute*: Otto Weddigen, Lothar von Arnauld de la Perière (Deutschland), Michail Kitizin, Pjotr Semenischtschew (Russland);
- *Infanteristen*: Michael O'Leary (Großbritannien – Irland), Filip Konowal (Russland – Kanada), Maria Botschkarjowa, Karel Vašátko, Alexej Makucha (Russland), Dragutin Gawrilowitsch (Serbien), Alvin York (Vereinigte Staaten);
- *Maschinengewehrschützen*: Aníbal Milhais (Portugal);
- *Geheimagenten*: Thomas Edward Lawrence (von Arabien) (Großbritannien);
- *Scharfschützen*: Francis Pegahmagabow (Kanada); usw.

Aufgabe 5. Machen Sie sich mit der nachstehenden Liste der Persönlichkeiten bekannt. Das sind Menschen, die am Ersten Weltkrieg teilgenommen haben und später zu berühmten Menschen in der Weltgeschichte wurden. Bestimmen Sie, welches Land diese oder jene Person repräsentiert. Gruppieren Sie alle Namen nach Tätigkeitsbereichen (Politik, Militär, Literatur, Kino, Wissenschaft usw.).

Erich Maria Remarque	Georgi Schukow	Wsewolod Pudowkin
Charles de Gaulle	Iwan Pyrjew	Erwin Rommel
Louis Aragon	Walt Disney	Guillaume Apollinaire
Kasimir Malewitsch	Bernard Montgomery	Adolf Hitler
Alexander Wassilewski	Carl Gustaf Mannerheim	Konstantin Rokossowski
Pjotr Kapiza	Sergei Wawilow	Jack Warner
Ernest Hemingway	Richard Aldington	Harry S. Truman
Pawel Filonow	Richard Sorge	Corrado Alvaro
Somerset Maugham	Kemal Atatürk	John Tolkien
Dwight D. Eisenhower	Agatha Christie	Jaroslav Hašek
Henri Barbusse	Douglas MacArthur	Nikolai Burdenko

8. Die Besonderheiten des Ersten Weltkrieges:

- Zum ersten Mal wurde der Krieg in drei physischen Bereichen geführt: zu Lande, zu Wasser und in der Luft;
- Der Menschenbestand der Armeen und Flotten der größten Staaten, die Kolonialmächte waren, war multinational und polykonfessionell;
- Es war ein «Grabenkrieg» (Stellungskrieg) und das bedeutete, dass Kampfhandlungen in den meisten Abschnitten an relativ stabilisierten Frontlinien durchgeführt wurden;
- Die Volkswirtschaften aller kriegführenden Länder waren der Front untergeordnet;
- Zum ersten Mal wurden in Flugzeugen Maschinengewehre aufgestellt, die Aufklärungsflugzeuge zu ersten Jagdflugzeugen machten. Infolgedessen begannen sich Luftverteidigungsmittel zu entwickeln;

- Während der britisch-französischen Offensive an der Somme (1916) setzten die Briten zum ersten Mal ein neues Kampfmittel ein – den Panzer; in der Offensivoperation bei Cambrai (1917) führten sie erstmals den massiven Einsatz von Panzern (476 Fahrzeuge) durch;
- England und Deutschland verwendeten große Panzerschiffe eines neuen Typs – die Dreadnoughts, die sowohl angesichts der Bewaffnung als auch der Geschwindigkeit erhebliche Vorteile hatten;
- Zu einer gewaltigen Kriegswaffe wurden U-Boote;
- In der Nähe der Stadt Ypern (Belgien) verwendeten die deutsche Truppen 1915 zum ersten Mal in der Geschichte chemische Waffe – Chlor und 1917 auch zum ersten Mal als Waffe – Senfgas, das heute als Yperit bekannt ist.

9. Die Hauptschauplätze von Kriegshandlungen

Der afrikanische Schauplatz von Kriegshandlungen (Deutschland, das Sultanat Darfur, der islamische Orden der Senusija – das Britische Weltreich, Portugal, Belgien, Frankreich).

Der balkanische Schauplatz von Kriegshandlungen (Serbien, Montenegro, Griechenland, Frankreich, das Britische Weltreich, Italien, Russland – Deutschland, Österreich-Ungarn, die Türkei, Bulgarien).

Der Schauplatz von Kriegshandlungen im Nahen Osten (das Osmanische Reich, Deutschland, Österreich-Ungarn – Russland, das Britische Weltreich, Frankreich, Italien, arabische Rebellen): der Kaukasus, Mesopotamien, Palästina, Syrien, Persien, die Sinaihalbinsel, die Arabische Halbinsel, die Dardanellen.

Der osteuropäische (russische) Schauplatz von Kriegshandlungen (Deutschland, Österreich-Ungarn, Bulgarien, das Osmanische Reich – Russland)

Der westeuropäische (französische) Schauplatz von Kriegshandlungen (Frankreich – Deutschland)

Der italienische Schauplatz von Kriegshandlungen (Italien, England, Frankreich, Vereinigte Staaten – Deutschland, Österreich-Ungarn)

Der pazifische Schauplatz von Kriegshandlungen (Deutschland, Österreich-Ungarn – das Japanische Kaiserreich, das Britische Weltreich: Großbritannien, Australien, Neuseeland)

Die russischen Truppen kämpften:

- an der Ostfront (gegen die Truppen Deutschlands und Österreich-Ungarns);
- an der Kaukasusfront (gegen die Truppen des Osmanischen Reiches);
- an der Westfront (als Teil des Expeditionskorps der russischen Armee in Frankreich und Griechenland – gegen die Truppen Deutschlands);
- an der Saloniki-Front (als Teil des Expeditionskorps der russischen Armee in Frankreich und Griechenland – gegen die Truppen Deutschlands, Österreich-Ungarns und Bulgariens).

10. Der Verlauf der Kriegshandlungen. Es ist unmöglich, eine große Anzahl von Schlachten während des Ersten Weltkrieges aufzulisten, daher erwähnt man nur einige von ihnen (siehe Tabellen 5, 6).

Tabelle 5.

Die wesentlichen Schlachten in Westeuropa

Das Jahr 1914	
vom 8. (21.) August bis zum 22. August (4. September)	Die Grenzschlacht in Frankreich
vom 23. bis zum 30. August (vom 5. bis zum 12. September)	die Erste «Schlacht an der Marne»
Das Jahr 1915	
vom 6. (19.) Februar bis zum 5. (18.) März	Die 1. Etappe der Dardanellenoperation der britisch-französischen Truppen
am 9. (22.) April	Der erste deutsche Gasangriff bei Ypern in Belgien.
vom 12. (25.) April bis zum 27. Dezember (9. Januar) 1916	Die 2. Etappe der Dardanellenoperation der britisch-französischen Truppen
vom 11. (24.) Mai bis zum 29. November (11. Dezember)	Die 1.-4. Offensiven der italienischen Armee am Isonzo an der italienischen Front
Das Jahr 1916	
vom 8. (21.) Februar bis zum 5. (18.) Dezember	Die Operation von Verdun an der Westfront
vom 29. Februar (11. März) bis zum 9. (22.) Oktober)	Die 5.-9. Offensiven der italienischen Armee am Isonzo an der italienischen Front
vom 16. (31.) Mai bis zum 17. Mai (1. Juni)	Die Seeschlacht von Jütland (Skagerrakschlacht) in der Nordsee zwischen der deutschen Hochseeflotte und der Grand Fleet der Royal Navy
der 18. Juni (1. Juli) bis zum 5. (18.) November	Die Offensive der britisch-französischen Truppen an der Somme
der 20. September (3. Oktober) bis zum 18. November (11. Dezember)	Die Offensive der Truppen der Entente an der Saloniki-Front
Das Jahr 1917	
vom 3. (16.) bis zum 9. (22.) April	Die Offensive der britisch-französischen Truppen an der Westfront («Nivelle-Offensive»)
vom 18. Juni (31. Juli) bis zum 28. Oktober (10. November)	Die Operation der britischen Truppen bei Ypern an der Westfront
am 30. Juni (13. Juli)	Die deutschen Truppen setzten zum

	ersten Mal an der Westfront einen neuen Giftstoff ein – das Gas Yperit.
Das Jahr 1918	
vom 21. März bis zum 5 April	Die Großoffensive der deutschen Truppen in der Picardie
vom 8. bis zum 13. August	Die Operation von Amiens der britisch-französischen Truppen an der Westfront
vom 27. Mai bis zum 13. Juni	Die Offensive der deutschen Truppen an der Aisne an der Westfront
vom 15. Juli bis zum 4. August	Die Zweite Schlacht an der Marne an der Westfront
am 26. September	Der Beginn der «Grande Offensive» der Armeen der Entente in Frankreich
am 30. September	Der Durchbruch von britisch-französischen Truppen an der «Siegfried-Linie»

Tabelle 6.

Die wesentlichen Schlachten der russischen Armeen

Das Jahr 1914	
vom 4. (17.) August bis zum 1. (14.) September	Die Ostpreußische Operation an der Nordwest-Front
vom 6. (19.) August bis zum 13. (26.) September	Die Schlacht in Galizien an der russischen Süwest-Front
vom 15. (28.) September bis zum 26. Oktober (8. November)	Die Operation von Warschau und Iwangorod an der Ostfront
vom 29. Dezember (11. November) bis zum 6. (19.) Dezember	Die Operation von Łódź an der Ostfront
vom 9. (22.) Dezember bis zum 25. Dezember 1914 (7. Januar 1915)	Die Schlacht von Sarıkamış an der Kaukasusfront
Das Jahr 1915	
vom 9. (22.) Januar bis zum 29. März (11. April)	Die Schlacht in den Karpaten an der Ostfront
vom 19. April (2. Mai) bis zum 9. (22.) Juni	Der Durchbruch der deutschen Armee bei Gorlice an der Ostfront
vom 13. (26.) Juni bis zum 7. (20.) August	Die österreichisch-deutsche Offensive in Polen und im Baltikum
vom 26. Juni (9. Juli) bis zum 21. Juli (3. August)	Die Operation von Eleşkirt der russischen Armee an der Kaukasusfront
vom 17. (30.) Oktober bis zum 3. (16.) Dezember	Die Operation von Hamadan der russischen Truppen in Persien

Das Jahr 1916	
vom 28. Dezember 1915 (10. Januar 1916) bis zum 3. (16.) Februar	Die Operation von Erzurum der russischen Truppen an der Kaukasusfront
vom 23. Januar (5. Februar) bis zum 5. (18.) April	Die Operation von Trapezunt der russischen Truppen an der Kaukasusfront
vom 22. Mai (4. Juni) bis zum 16. (29.) Juli	Die Offensive der russischen Südwest-Front (Brussilow-Offensive)
vom 19. Juni (2. Juli) bis zum 12. (25.) Juli	Die Operation von Erzincan der russischen Armee an der Kaukasusfront
vom 23. Juli (5. August) bis zum 29. August (11. September)	Die Operation von Oğnut der türkischen Truppen im Kaukasus
Das Jahr 1917	
vom 23. bis zum 29. Dezember 1916 (vom 5. bis zum 11. Januar 1917)	Die Operation von Mitau (Jelgava) der russischen Truppen an der Ostfront
vom 10. (23.) Januar bis zum 21. Januar (10. Februar)	Die Operation von Mitau (Jelgava) der deutschen Truppen an der Ostfront
vom 18. Juni (1. Juli) bis zum 30. Juli (13. August)	Die Junioffensive der russischen Armee
vom 19. bis zum 24. August (vom 1. bis zum 6. September)	Die Operation von Riga der deutschen Armee an der Ostfront
vom 29. September (12. Oktober) bis zum 7. (20.) Oktober	Die Operation der deutschen Armee zur Besetzung von Moonsund-Inseln an der Ostfront
Das Jahr 1918	
am 18. Februar	Der Beginn der deutschen Großoffensive an der ganzen Ostfront
am 23. Februar	Minsk wurde von den deutschen Truppen eingenommen. Deutschland stellte Russland ein Ultimatum
am 25. Februar	Reval (Tallinn) wurde von den deutschen Truppen eingenommen.

11. Das Leben im Hinterland:

- Der allgemeine patriotische Aufschwung im Jahr 1914 und Veränderungen in der Stimmung der Bevölkerung in den folgenden Jahren, wachsende Opposition gegen Regierungen;
- Die Quellen der Finanzierung des Krieges (interne und externe Darlehen, Erträge aus der Ausgabe von Papiergeld);
- Die Propaganda-Aktionen zur Zeichnung von Kriegsanleihen für Menschen, die bereit sind, ihrem Land in Zeiten der Not zu helfen;
- Die Einführung von Karten für einzelne Lebensmittel;
- Nationale und soziale Protestaktionen in verschiedenen Ländern;

- Die Tätigkeit öffentlicher Organisationen, die den Familien der Gefallenen, den Behinderten, Verwundeten und Waisenkindern usw. halfen.

12. Die Kriegsergebnisse

- Der Erste Weltkrieg dauerte 1568 Tage;
- Am Krieg nahmen 38 Staaten mit der Bevölkerung mehr als 1,5 Milliarde Menschen teil;
- Für die Armeen aller Länder wurden 74 Millionen Menschen mobilisiert;
- Die menschlichen Verluste der Kriegführenden betragen etwa 9,5 Millionen Menschen von Gefallenen (siehe Tabellen 7, 8) und an Wunden Gestorbenen und 20 Millionen von Verwundeten.

Tabelle 7.

Die Anzahl der im Ersten Weltkrieg Gefallenen (Länder des antigermanischen Blocks)

Das Land	Gefallen (in Menschen)
Russland	1 200 000
Frankreich	898 000
Großbritannien	485 000
Italien	381 000
Rumänien	152 000
Serbien und Montenegro	140 000
Britische Dominions und Indien	119 000
Französische Kolonien	48 000
Vereinigte Staaten	37 000
Belgien	32 000
Griechenland	9 000
Portugal	5 000
Japan	300
Insgesamt	3 506 300

***Die Anzahl der im Ersten Weltkrieg Getöteten
(Länder des germanischen Blocks)***

Das Land	Gefallen (in Menschen)
Deutschland	1 473 000
Österreich-Ungarn	727 000
Osmanisches Reich	250 000
Bulgarien	49 000
Insgesamt	2 499 000

Die Verträge:

Der Friedensvertrag von Brest-Litowsk (am 3. März 1918) wurde von Russland und Deutschland unterzeichnet (wurde am 13. November 1918 im Zusammenhang mit dem Austritt Deutschlands aus dem Krieg annulliert).

Russland:

- musste die Gebiete Armeniens, Ardahan und Kars sowie das georgische Batumi von den russischen Truppen räumen;
- musste die völlige Demobilmachung seines Heeres durchführen;
- musste den Frieden mit der ukrainischen Volksrepublik schließen und das ukrainische Gebiet von den russischen Truppen und der russischen Roten Garde räumen;
- musste Estland und Livland von den russischen Truppen und der russischen Roten Garde räumen;
- musste Finnland und die Åland-Inseln von den russischen Truppen und der russischen Roten Garde, die finnischen Häfen von der russischen Flotte und den russischen Seestreitkräften räumen.

Der Friedensvertrag von Versailles (am 26. Juni 1919) wurde von siegreichen Ländern und Deutschland unterzeichnet.

Deutschland:

- musste an Frankreich das Gebiet des Reichslandes Elsaß-Lothringen, an Belgien das Gebiet Eupen-Malmedy, an Polen den Großteil der Provinzen Westpreußen und Posen sowie das oberschlesische Kohlerevier und kleinere Grenzgebiete Oberschlesiens und Ostpreußens abgeben;
- musste an Frankreich die Gruben im Saargebiet übergeben;
- konnte die polnischen Gebiete am rechten Ufer der Oder zurückbehalten;
- musste den siegreichen Ländern den gesamten reichsdeutschen Kolonialbesitz übergeben;
- musste die Reparationen bezahlen;
- musste die Souveränität von Österreich, Polen und der Tschechoslowakei anerkennen.

Außerdem:

- Entlang der Westgrenze Deutschlands wurde die entmilitarisierte Zone am Rhein eingerichtet (Deutschland war es verboten, in den linksrheinischen Gebieten sowie in allen rechtsrheinischen Gebieten mit 50 km Abstand zum Rhein Befestigungen für jegliche deutschen Streitkräfte zu erhalten oder zu bauen.);
- Deutschland musste die Demobilmachung seiner Streitkräfte durchführen;
- In Deutschland wurde die allgemeine Wehrpflicht abgeschafft;
- Der Große Generalstab wurde aufgelöst und konnte nicht wiederaufgebaut werden;
- Die Streitkräfte Deutschlands wurden die Landstreitkräfte mit maximal 100.000 Mann und die Seestreitkräfte mit 15.000 Mann beschränkt;
- Deutschland war es verboten die Militärindustrie zu haben.

13. Die Bedeutung des Krieges:

- Das ist der erste Weltkrieg in der Geschichte der Menschheit mit einer großen Anzahl von Teilnehmerstaaten und menschlichen Opfern;
- Generalstäbe, Heere und Kriegsbefehlshaber verschiedener Länder haben neue Erfahrungen gesammelt, neue Verfahren der Kriegsführung wurden erarbeitet;
- Zusammen mit dem Ersten Weltkrieg in die Realität des 20. Jahrhunderts gingen Fliegerkampfkräfte und Panzer, Flugzeugträger und U-Boote, Panzerzüge und Straßenpanzerwagen, Minenwerfer und Flammenwerfer, Giftgase, Minenfelder, Stacheldraht und Schutzuniformen ein;
- Der Krieg hat gezeigt, dass die Qualität und die Quantität der Kriegswaffen vollständig vom Grad der industriellen Entwicklung abhängen;
- Der Krieg aktualisierte die Probleme der internationalen Beziehungen und wurde zu einem Anreiz für die Schaffung einer internationalen Organisation (Völkerbund / die Liga der Nationen) zur Verhinderung internationaler Konflikte; usw.

14. Die Folgen des Ersten Weltkrieges:

- die Revolutionen in Russland, Deutschland und Österreich-Ungarn;
- der Zerfall von vier in Europa existierten Reichen (dem Russischen Kaiserreich, dem Deutschen Reich, der kaiserlich und königlichen Österreichisch-Ungarischen Monarchie, dem Osmanischen Reich);
- die Neuaufteilung von Einflussbereichen und kolonialen Besitztümern zugunsten Großbritanniens, Frankreichs und der USA;
- die wirtschaftliche und politische Verstärkung der Vereinigten Staaten;
- die Entstehung neuer Staaten (Polens, der Tschechoslowakei, Finnlands, Jugoslawiens usw.);
- die Herausbildung des Versailles-Washington-Systems der internationalen Beziehungen und die Schaffung des Völkerbundes (der Liga der Nationen);

- die enorme Verarmung der Werktätigen und die Erschöpfung der Wirtschaft aller Länder Europas, die den Krieg geführt hatten;
- die ausländische Militärintervention in Russland nach seinem Austritt aus dem Krieg;
- das Bestreben Deutschlands nach einer Revanche für den demütigenden Vertrag von Versailles;
- die militärisch-wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen zwei Schurkenstaaten – der RSFSR / UdSSR und Deutschland.

15. Die historischen Quellen zur Verwendung im Unterricht

- Durnovo Pjotr Nikolaewitsch. Die Nachricht des Staatsratsmitglieds, des ehemaligen Innenministers Russlands an Kaiser Nikolaus II. (Februar 1914);
- Brussilow Alexej Alexejewitsch. Meine Erinnerungen (ein Fragment über den Zustand der russischen Armee kurz vor dem Ersten Weltkrieg) (M., 1983. S. 56-60);
- Paléologue Maurice. Am Zarenhof während des Weltkriegs (M., 1991. – S. 127-128);
- Friedensvertrag von Brest-Litowsk (Text);
- Friedensvertrag von Versailles (Text).

16. Die Diskussionsfragen

Allgemeine Fragen:

- Wer ist am Ausbruch des Ersten Weltkriegs schuld: Deutschland und Österreich-Ungarn, England und Frankreich, Russland und Serbien, oder ist es die gemeinsame Schuld der europäischen Staaten?

Die Diskussionsfragen der russischen Geschichte:

- Könnte Russland die Teilnahme am Ersten Weltkrieg vermeiden?
- Inwieweit ist der Kaiser Nikolaus II. für den Kriegseintritt Russlands verantwortlich?
- Für wessen Interessen kämpften die russischen Soldaten: Russlands oder der anderen Länder?
- War Russland bereit oder nicht bereit für den Krieg?
- Wer ist an den Niederlagen Russlands schuld: inkompetente Generäle und Politiker oder wirtschaftliche Zurückgebliebenheit?
- War der Erste Weltkrieg die Ursache der Revolution von 1917 oder würde die Zarenmacht sowieso zusammenbrechen?
- Müssten die Bolschewiki den Vertrag von Brest-Litowsk mit Deutschland abschließen? Ist der Frieden von Brest-Litowsk eine Schande oder eine Erlösung?
- Könnte Russland bis zum Sieg kämpfen und eine der siegreichen Mächte werden?

17. Die Analogien (offensichtlichen und nicht offensichtlichen). Beim Erlernen vom Thema «Der Zweite Weltkrieg» kann man zur Geschichte des Ersten Weltkriegs zurückkehren und die beiden Kriege anhand der folgenden Punkte vergleichen:

- die Anzahl von Teilnehmerländern
- die Ursachen des Krieges
- die strategischen und militärtechnischen Besonderheiten
- die Anzahl von Kriegsopfern
- die Kriegsfolgen usw.

18. Die neuen historischen Begriffe: die Brussilow-Offensive, «der Fleischwolf von Verdun», das Versailles-Washington-System der internationalen Beziehungen, der Völkermord an den Armeniern, «der germanische Krieg», der imperialistische Krieg, der Völkerbund (die Liga der Nationen), der Weltkrieg, der Blitzkrieg, die Aufteilung der geteilten Welt, der Schlieffen-Plan, der Stellungskrieg, «die Pulverkammer Europas», «das Attentat von Sarajevo».

19. Der Erste Weltkrieg mit den Augen von Autoren der Literatur- und Kunstwerke

Die Malerei:

- Abschied (August Macke, Deutschland, 1914)
- French: Porte-Fenetre a Collioure (Henri Matisse, Frankreich, 1914)
- Selbstbildnis als Schießscheibe (Otto Dix, Deutschland, 1915)
- Die Attacke an der türkischen Front [Атака на турецком фронте] (Nikolai Samokysch, 1915)
- Der Kavallerist in Galizien [Кавалерист в Галиции] (Nikolai Samokysch, 1915)
- Zum Angriff! [В атаку] (Viktor Masurowskij, 1915)
- Einjährig freiwilliger Gefreiter (Egon Schiele, Österreich, 1916)
- In der Feuerlinie [На линии огня] (Kuzma Petrow-Wodkin, 1916)
- Russischer Kriegsgefangener – Grigori Kladjischuili (Egon Schiele, Österreich, 1916)
- Gassed (John Singer Sargent, Vereinigte Staaten, 1919)
- Der Krieg (Otto Dix, Deutschland, Radierungenserie, 1924)
- Grabenkrieg (Otto Dix, Deutschland, 1932)
- Schützengraben (Otto Dix, Deutschland, 1933)
- Flandern (Otto Dix, Deutschland, 1934)
- Attacke der Kosaken. Ostpreussen 1914 [Атака казаков. 1914. Восточная Пруссия] (Alexander Awerjanow, 1995)

Die Bildhauerkunst und Architektur:

- Das Grabmal des unbekanntes Soldaten «Das Kenotaph» (London, 1919, der Architekt ist Edwin Lutyens)
- Das Grab des unbekanntes Kriegers «The Unknown Warrior» (London, 1920)
- Das Grabmal des unbekanntes Soldaten (Rom, 1921)
- Das Grabmal des unbekanntes Soldaten [Tombe du Soldat inconnu] (Paris, 1921, der Autor des Projekts ist Henri Favier)
- Das Grabmal des unbekanntes Soldaten (Warschau, 1922)
- Das Tannenberg-Denkmal (Ostprien, 1924-1927)
- Das Menentor (Belgien, Ypern, 1927, der Architekt ist Reginald Blomfield)
- Das Denkmal der Kriegsgefallenen (Casale Monferrato, Italien, 1928, der Bildhauer ist Leonardo Bistolfi)
- Das Denkmal für die Gefallenen des ersten Weltkriegs (Italien, Ancona, 1927-1930, der Architekt ist Guido Chirilli)
- Das Denkmals für die Helden des Ersten Weltkriegs (Moskau, 2014, der Autor des Projekts ist A.N. Kowaltschuk)
- Das Denkmals «Abschied der Slawin [Прощание славянки]» (Moskau, der Weißrussische Bahnhof / Belorusski woksäl [Белорусский вокзал], 2014, die Bildhauer sind Sergej Schtscherbakow und Wjatscheslaw Molokostow, der Architekt ist Wasilij Danilow)

Die Filmkunst:

Dokumentarfilme

- The Armenian Genocide (Andrew Goldberg, Vereinigte Staaten, 2006)
- Der vergessene Krieg [Забытая война] (der Zyklus von Dokumentarfilmen aus 6 Teilen, Wachtang Mikeladse, Vitalij Jakushev usw., Russland, 2012)
- Apocalypse, la Première Guerre mondiale (Isabelle Clarke, Frankreich, 2014)
- They Shall Not Grow Old (Peter Jackson, Großbritannien – Neuseeland, 2014)
- Das Attentat: Sarajevo 1914 (Andreas Prochaska, Österreich, 2014)
- L'attentat de Sarajevo (Nedim Loncarevic, Frankreich, 2014)

Spielfilme

- Shoulder Arms (Charles Chaplin, Vereinigte Staaten, 1918)
- Arsenal (Alexander Dowschenko, 1929)
- All Quiet on the Western Front (Lewis Milestone, Vereinigte Staaten, 1930)
- Okraina / Randgebiet [Окраина] (Boris Barnet, UdSSR, 1933)
- La Grande Illusion (Jean Renoir, Frankreich, 1937)
- Waterloo Bridge (Mervyn LeRoy, Vereinigte Staaten, 1940)
- Dobrý voják Švejk (Karel Steklý, die Tschechoslowakei, 1957)
- Poslušně hlásím (Karel Steklý, die Tschechoslowakei, 1957)
- Paths of Glory (Stanley Kubrick, Vereinigte Staaten, 1957)
- Der stille Don [Тихий Дон] (Sergej Gerassimow, UdSSR, 1958)
- Lawrence of Arabia (David Lean, Großbritannien, 1962)

- Der Tag, der die Welt veränderte [Сарајевски атентат] (Veljko Bulajić, Jugoslawien, 1975)
- All Quiet on the Western Front (Delbert Mann, Großbritannien, 1979)
- Gallipoli (Peter Weir, Australien, 1981)
- Agonie – Rasputin, Gott und Satan [Агония] (Elem Klimow, UdSSR, 1985)
- Moonsund [Моонзунд] (Alexandr Muratow, UdSSR, 1988)
- Legends of the Fall (Edward Zwick, Vereinigte Staaten, 1994)
- In Love and War (Richard Attenborough, Großbritannien, 1996)
- Un long dimanche de fiançailles (Jean-Pierre Jeunet, Frankreich, 2004)
- Joyeux Noël (Christian Carion, Frankreich, 2005)
- La Masseria delle allodole (Paolo Taviani, Vittorio Taviani, Italien – Spanien – Bulgarien – Frankreich – Deutschland, 2007)
- My Boy Jack (Brian Kirk, Großbritannien, 2007)
- War Horse (Steven Spielberg, Vereinigte Staaten, 2011)
- Testament of Youth (James Kent, Großbritannien, 2014)
- Battalion [Батальонъ] (Dmitry Meskhiev, Russland, 2015)
- Der Kampf der toten Männer: Osowiec [Атака мертвецов: Осовец] (Wasilij Tschiginski, Russland – Weißrussland, 2018)
- Ein russischer Junge [Мальчик русский] (Alexander Solotuchin, Russland, 2019)
- 1917 (Sam Mendes, Vereinigte Staaten, 2019)

Die Literatur (Romane):

- Le Feu (Henri Barbusse, Frankreich, 1916)
- Three Soldiers (John Dos Passos, Vereinigte Staaten, 1921)
- Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk [Osudy dobrého vojáka Švejka] (Jaroslav Hašek, Tschechoslowakei, 1921-1923)
- Im Westen nichts Neues (1928). Der Weg zurück (1931). Drei Kameraden (1936) (Erich Maria Remarque, Deutschland)
- A Farewell to Arms (Ernest Miller Hemingway, Vereinigte Staaten, 1929)
- Death of a Hero (Richard Aldington, Großbritannien, 1929)
- All Men Are Enemies (Richard Aldington, Großbritannien, 1933)
- Voyage au bout de la nuit (Louis-Ferdinand Céline, Frankreich, 1932)
- Brussilow'scher Durchbruch [Брусиловский прорыв] (Sergej Sergeev-Zensky, UdSSR, 1943)
- Moonsund [Моонзунд] (Valentin Pikul, UdSSR, 1973)
- War Horse (Michael Morpurgo, Großbritannien, 1982)
- Un long dimanche de fiançailles (Sébastien Japrisot, Frankreich, 1991)
- Legends of the Fall (Jim Harrison, Vereinigte Staaten, 1994)
- Fall of Giants (Ken Follett, Großbritannien, 2010)

20. Die Aktualisierung des Ereignisses. Fragen zur Diskussion:

- Gab es in Ihrer Familie Teilnehmer am Ersten Weltkrieg? Was wissen Sie über sie? Welche Artefakte aus jener Zeit sind in Ihrer Familie aufbewahrt?
- Die komplizierten internationalen Beziehungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden zu einer der Ursachen des Ersten Weltkrieges. Ob man sagen kann, dass die internationalen Beziehungen heutzutage genauso kompliziert sind und dass ein Weltkrieg möglich ist?
- Wer profitiert vom Krieg in der modernen Welt? Wie können bestehende internationale Konflikte verhindert werden? Von wem hängt der Weltfrieden ab?
- Können Sie persönlich auf die eine oder andere Weise dazu beitragen, Kriege zu verhindern? Wenn ja, wie? Wenn nicht, warum nicht?

2.3. *Вторая мировая война*

Bohner C.⁵³

Die Leningrader Blockade im Schulunterricht – Nur eine Randnotiz?

Die über Leningrad verhängte Blockade gehört heute unbestritten zu den größten Kriegsverbrechen und war ein zentrales Element eines als Weltanschauungs- und Vernichtungskrieg angelegten Feldzugs⁵⁴. Den Stellenwert innerhalb des Vernichtungskriegs zeigt auch die Ausstellung: *Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941-1944*⁵⁵. Zahlreiche Dokumente, die Teil dieser Ausstellung sind, bezeugen das schlimme Schicksal dieser Stadt, die grausame Strategie der Wehrmacht und den Kampf ums Überleben der Einwohner und Einwohnerinnen.

Dennoch hat die Leningrader Blockade bisher kaum Einzug in den Schulunterricht in Baden-Württemberg erhalten. Im Folgenden möchte ich die Gründe dafür nennen und zeigen, wie dieses wichtige Thema dennoch Teil des Geschichtsunterrichts werden kann.

Im Bildungsplan 2016 für Gymnasien in Baden-Württemberg sind als Kompetenzen, die 9. Klässler*innen erhalten sollen, folgende Punkte aufgelistet:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den zweiten Weltkrieg charakterisieren und bewerten (Vernichtungskrieg, Holocaust/ Shoah);
- die NS-Herrschaftspraxis im besetzten Europa und die Reaktionen darauf analysieren (Besatzung, Zwangsarbeit; Kollaboration, Widerstand)⁵⁶.

Für beide Punkte gibt es natürlich zahlreiche Beispiele und so verwundert es kaum, dass in vier verschiedenen Geschichtsbüchern⁵⁷, die alle für den Geschichtsunterricht in Baden-Württemberg zugelassen sind, lediglich in einem einzigen die Leningrader Blockade thematisiert wird. Die folgende Schulbuchseite aus dem Geschichtsbuch „Zeit für Geschichte“ des Schroedel-Verlag zeigt meiner Meinung nach einen schülernahen Zugang zum Thema. Unter der Fragestellung: „*Die NS- Herrschaftspraxis in Europa. Überall gleich?*“ wird die Besatzungspolitik im Osten mit der im Westen verglichen. In einem Verfassertext wird am Beispiel der Schülerin Lena Muchina auf die Situation im belagerten Leningrad eingegangen. Als Quellen dienen ein Foto aus Leningrad und ein Tagebucheintrag von Lena Muchina. Das Foto zeigt zerstörte Gebäude sowie Menschen in Leningrad, die nach einer Bombardierung am 16. Februar 1941 ihren Zufluchtsort verlassen müssen. Im Tagebucheintrag werden die Lebensbedingungen am 17. Dezember 1941 in Leningrad beschrieben. Besonders diese Quelle ist im Geschichtsunterricht gewinnbringend einsetzbar. Lena Muchina ist Schülerin und im Dezember 1941 17 Jahre alt. Die Schülerinnen und Schüler im

⁵³ Bohner Carmen - Studienrätin am Ferdinand-Porsche-Gymnasium Stuttgart-Zuffenhausen.

⁵⁴ Vgl. Karl Schlögel: Nachwort zu Lidia Ginsburg: Aufzeichnungen eines Blockademenschen. S. 215.

⁵⁵ www.verbrechen-der-wehrmacht.de/docs/ausstellung/p_ernaehr.htm#pop

⁵⁶ <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01>

⁵⁷ Eine Liste der untersuchten Geschichtsbücher befindet sich am Ende dieser Ausführungen.

Geschichtsunterricht können sich also stärker mit ihr identifizieren, da sie ein ähnliches Alter haben. Auch sprachlich zeigt sich das jugendliche Alter der Verfasserin, die Sprache ist klar, intelligent und voller Emotionen. Es handelt sich folglich um eine Quelle, die für Jugendliche gut lesbar und einfach verständlich ist und so die Situation der Bewohnerinnen und Bewohner von Leningrad für heutige Jugendliche nachvollziehbar macht.

34 Der Zweite Weltkrieg | Die NS-Herrschaftspraxis in Europa

Die NS-Herrschaftspraxis in Europa

Überall gleich?

Zehn Tage lang bewahrte ihr Kater die 16-jährige Schülerin Lena Muchina und ihre Mutter vor dem sicheren Hungertod. In Leningrad, das von den deutschen Truppen etwa 900 Tage belagert wurde, hatten die Bewohner im Hungerwinter 1941/42 aus Verzweiflung damit begonnen, Katzen, Ratten und Vögel zu essen. Später kam es sogar zu Fällen von Kannibalismus.

Besatzungspolitik im Osten und im Westen

Die Belagerung Leningrads war Ausdruck der nationalsozialistischen Herrschaftspraxis in Osteuropa. Dort, im Baltikum*, in Polen und Russland, war die Besatzungspolitik der Deutschen ungleich erbarmungsloser als in den besetzten westlichen Staaten wie Frankreich, Dänemark oder Belgien. Dies lag zum einen an der NS-Ideologie, nach der die östlichen Völker als rassistisch und kulturell minderwertig eingestuft wurden. Zum anderen sind Gründe in den Zielen zu suchen, die mit dem Krieg im Osten verbunden waren, so wie in den Problemen, die sich den deutschen Eroberern stellten:

- Erstens nahm die Heeresführung bei der Versorgung der kämpfenden deutschen Truppen mit Nahrungsmitteln die Unterversorgung der einheimischen Bevölkerung und deren Hungertod rücksichtslos in Kauf.
- Zweitens sollte den Einheimischen durch brutale Einschüchterungen unmissverständlich deutlich gemacht werden, wer die neuen Herren im Land waren, denn für eine geordnete Kontrolle und Überwachung des riesigen eroberten Gebiets standen nicht genug eigene Truppen zur Verfügung.
- Drittens erwies sich das Ziel, den Kommunismus bzw. die Sowjetunion vollständig zu zerstören, im Verlauf des Krieges als unerreichbar.

Nicht nur die SS, sondern auch die Wehrmacht agierte in der Folge mit wachsender Brutalität gegenüber der gesamten Bevölkerung: Die Bevölkerung Leningrads sollte ausgehungert werden; anderenorts – wie nahe der ukrainischen Hauptstadt Kiew – erschossen SS- und Wehrmachtangehörige 1941 Widerstandskämpfer und Tausende jüdische Bewohner der Stadt.

Anders stellte sich die Situation zur selben Zeit im besetzten Frankreich dar: Hier legte die deutsche Militärverwaltung Wert darauf, dass ihre Besatzungspolitik im Einklang mit den Regeln des Kriegsrechts erfolgte und die Franzosen als kulturell Gleichrangige behandelt werden. Doch mit der Landung alliierter Truppen in der Normandie im Juni 1944 entstand in Frankreich eine neue Kriegsfront. Auf den schnellen Vormarsch der Alliierten reagierten die deutschen Besatzer nun auch hier mit brutalen Vergeltungsmaßnahmen gegen Zivilisten.

In Leningrad starb Lenas Mutter im September 1941 an Entkräftung, und wie sie verloren während der Belagerungsjahre bis 1944 mehr als eine Million weitere Einwohner der Stadt ihr Leben. Lena Muchina überlebte – als Einzige in ihrer Familie.

* Baltikum: ein Gebiet in Osteuropa, umfasst heute die Staaten Estland, Lettland, Litauen

M 1 Im belagerten Leningrad verlassen Menschen ihren Zufluchtsort nach einer Bombardierung. Foto vom 16. Februar 1941



Schulbuchseite zur Leningrader Blockade.



Ein Tagebucheintrag

Am 17. Dezember 1941 beschreibt die damals 17-jährige Lena Muchina die Auswirkungen der deutschen Besatzungspolitik auf ihr Leben im belagerten Leningrad:

Das Leben ist jetzt sehr hart. Auch zur Schule gehen ist hart. [...] Wir haben es jetzt sehr schwer. Draußen friert es. Im Haus ist es kalt, denn wir müssen mit Feuerholz sehr sparsam sein, und den Ofen heizen wir nur, um Essen zu kochen; es ist dunkel, die Fenster sind bei den meisten Leuten verrammelt [...].

Die Straßenbahnen fahren sehr schlecht, weil es oft schneit. [...] Heute fahren sie, morgen nicht. Dabei benutzen die meisten Leute die Straßenbahn, um zur Arbeit zu fahren. Jetzt gehen sie alle, halb verhungert, halb erfroren, zu Fuß zur Arbeit und wieder nach Hause. Sie gehen, sie stürzen, sie schleppen sich voran, sie schlurfen dahin, aber sie gehen. [...] Gut, dass es schon lange keine Fliegeralarme mehr gab. Und Artilleriebeschuss ist nur von kurzer Dauer.

Brot gibt es wenig: Arbeiter bekommen 250 g, Angestellte und Angehörige 125 g. 125 g, ein kleines Stückchen, das ist sehr wenig. Alle anderen Lebensmittel, die einem auf Marken zustehen, kann man nur ergattern, wenn man sich dafür anstellt. Aber in der Warteschlange zu stehen ist jetzt eine Quälerei: Füße und Hände frieren sehr, obwohl eigentlich kein so schlimmer Frost herrscht. Bald wird es besser.

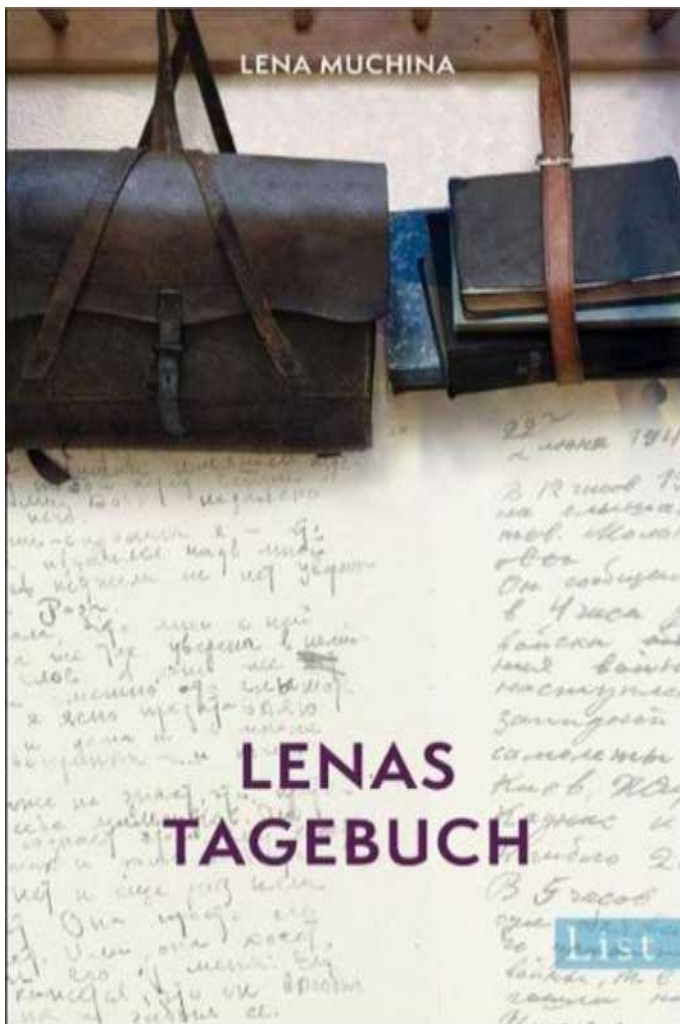
L. Muchina: *Lenas Tagebuch. Leningrad 1941-1942, 2013*, S. 168 f.

Quelle zur Leningrader Blockade in *Zeit für Geschichte*. Seite 55.

Schüler erhalten so meistens einen männlich dominierten Blick auf die Geschehnisse des Zweiten Weltkriegs. Während bei vielen Themen die Männer-Dominanz Teil der historischen Wirklichkeit ist, so waren nun einmal an der Front in erster Linie Männer, so ist es gerade wichtig, wenn es möglich ist, auch die Frauenperspektive zu beleuchten. Im Falle einer belagerten Stadt teilen Frauen und Männer dasselbe Schicksal. Beide sind in gleicher Weise von Artilleriebeschuss und Hunger bedroht. Lena Muchinas Tagebuch stellt folglich eine Frau in den Mittelpunkt der Geschehnisse. Es ist gerade für die Schülerinnen wichtig, dass auch Frauen im Mittelpunkt von Geschichte stehen, da sie sich auch so stärker mit dem Geschichtsunterricht identifizieren können. Die Beschäftigung mit dem Tagebuch erschließt den Schülern und Schülerinnen aber nicht nur eine weibliche Perspektive auf den Zweiten Weltkrieg, sondern auch die der Zivilbevölkerung und die von Personen in angegriffenen Ländern. Diese Quelle ist folglich vielseitig einsetzbar und kann – je nach zu vermittelndem Ziel – in Hinblick auf unterschiedliche Perspektiven gelesen werden.

Nachdem die Aufzeichnungen von Lena Muchina jahrzehntelang unbeachtet in russischen Archiven lagerten, ist das Tagebuch im Jahr 2011 in Russland erschienen und zwei Jahre später in deutscher Übersetzung in Deutschland. Damit die Leningrader Blockade – sofern sie überhaupt im Geschichtsunterricht behandelt wird – nicht nur eine Randnotiz bleibt, lohnt es sich dieses Buch im Geschichtsunterricht einzusetzen. Es ist beispielsweise möglich mehrere Stellen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu lesen oder im Rahmen eines Projekts das gesamte Buch zu lesen. Zwei meiner Schülerinnen, die den Lockdown im Frühjahr 2020 zur Lektüre des Tagebuchs nutzten, berichteten mir, dass sie durch die Omnipräsenz des Themas Essen und Hunger stark bewegt wurden und ihnen so die Situation während der Belagerung sehr deutlich wurde.

Ein weiterer, nicht unwichtiger Aspekt, ist, dass die Beschäftigung mit Lena Muchinas Tagebuch auch der Multiperspektivität dient. Viele Quellen, die wir im Geschichtsunterricht in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg einsetzen, haben männliche Perspektiven. Oft werden Feldpostbriefe, Notizen von Widerstandskämpfern sowie Fotografien von der Front ausgewertet. Schülerinnen und



Lenas Tagebuch. Ausgabe des Graf-Verlag München.

Natürlich darf der Unterricht über die Blockade nicht an dieser Stelle enden.

Es reicht nicht aus nur die Tagebuchaufzeichnungen einer Leningrader Schülerin zu lesen, um der Komplexität des Themas gerecht zu werden. Wichtig ist die historische Einordnung, was aber auch in der Ausgabe des Graf-Verlag vorgenommen worden ist⁵⁸ sowie auch im Schulbuch: Zeit für Geschichte⁵⁹.

Kritiker und Kritikerinnen dürften nun anführen, dass es in Anbetracht der wenigen Stunden, die insgesamt für die gesamte Behandlung des Zweiten Weltkriegs zur Verfügung stehen, ein unmögliches Unterfangen ist die Leningrader Blockade in dieser von mir vorgeschlagenen Intensität zu unterrichten. Die Lösung kann hier nur sein, dieses Thema nicht als Teilaspekt des Vernichtungskriegs in einer

Doppelstunde abzuhandeln, sondern diesem wichtigen Thema Raum im Rahmen einer außerunterrichtlichen Veranstaltung, z.B. Geschichtsprojekt oder Wettbewerb, zu geben. Wenn dieses Thema also nicht im klassischen Geschichtsunterricht selbst, sondern im Rahmen eines Geschichtsprojekts Einzug in den Unterricht erhält, wird die Wichtigkeit noch mehr unterstrichen, da Schülerinnen und Schüler so erkennen, dass es sich um ein Thema handelt, das nicht in die 90 Minuten einer Doppelstunde „gepresst wird“, sondern für das man sich bewusst Zeit nimmt. Schule ist immer auch ein Abbild unserer Gesellschaft. Wenn wir nicht anfangen in unseren Schulen die Blockade von Leningrad stärker zu thematisieren, wird sie in Deutschland immer eine Leerstelle der deutschen Erinnerung⁶⁰ bleiben.

Hier sehe ich eine große Chance für einen gemeinsamen bilateralen Geschichtsunterricht. Indem wir von Menschen aus Russland über russische Geschichte hören und lernen, erkennen wir, welchen Stellenwert die Blockade im kollektiven Gedächtnis in Russland hat. Russische und deutsche Jugendliche könnten gemeinsam in Videokonferenzen, in Projektarbeiten oder bei

⁵⁸ Gero Fedtke: Nachwort und historische Einordnung zu Lenas Tagebuch. In: Lena Muchina: Lenas Tagebuch. S. 357-375.

⁵⁹ Vgl. Schulbuchseite aus Zeit für Geschichte in diesem Dokument.

⁶⁰ Vgl. <https://erinnerung.hypotheses.org/4029>

Schüleraustauschen Themen des deutschen und russischen kollektiven Gedächtnisses zum Zweiten Weltkrieg erarbeiten und so erkennen, was für die jeweilige Identität wichtig ist. So können wir fast 80 Jahre nach der Blockade für Verständnis der jeweiligen Perspektiven werben und gemeinsam an einem friedlichen Europa arbeiten. Fangen wir an!

Literatur:

1. Ginsburg, Lidia: Aufzeichnungen eines Blockademenschen. Berlin, 2014;
2. Muchina, Lena: Lenas Tagebuch. Leningrad 1941-1942. Berlin, 2013.

Geschichtsbücher:

3. Arnold, Kerstin et al.: Forum Geschichte 9 Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen, 2019;
4. Bräuer Benjamin et al.: Zeit für Geschichte. Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien, Band 9. Braunschweig: Schroedel, 2019;
5. Gawatz, Andreas und Griebinger, Andreas (Hrsg.): Geschichte 9. Baden-Württemberg Gymnasium. Braunschweig: Westermann, 2019;
6. Sauer, Michael: Geschichte und Geschehen 9 Baden-Württemberg. Stuttgart: Klett, 2019.

Internetlinks:

7. 872 vergessene Tage: Die Leningrader Blockade als Leerstelle der deutschen Erinnerung: <https://erinnerung.hypothesos.org/4029> (15.11.2020, 17.09 Uhr);
8. Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskriegs 1941-1944: www.verbrechen-der-wehrmacht.de/docs/ausstellung/p_ernaehr.htm#pop (15.11.2020, 17.11 Uhr);
9. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungspläne für Baden-Württemberg: <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01> (15.11.2020, 17.13 Uhr).

Блокада Ленинграда в школьном обучении – лишь заметка на полях?

Блокада Ленинграда сегодня неоспоримо относится к величайшим военным преступлениям, центральным элементом военной кампании, развязанной как идеологическая и истребительная война⁶². Значение блокады во время этой истребительной войны показывает выставка «Преступления вермахта. Размеры истребительной войны 1941-1944 гг.»⁶³. Многочисленные документы, входящие в состав этой выставки, свидетельствуют об ужасной судьбе этого города, о жестокой стратегии вермахта и борьбе жителей за выживание.

Тем не менее, блокада Ленинграда практически не нашла своего отражения в школьном обучении в земле Баден-Вюртемберг. Далее я хотела бы назвать причины этого и показать, как эта важная тема все же может стать частью урока истории.

В учебном плане для гимназий федеральной земли Баден-Вюртемберг на 2016 год указаны следующие компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся девятого класса:

Обучающиеся способны:

- давать характеристику и оценку Второй мировой войне (истребительная война, Холокост/ Шоа);
- анализировать национал-социалистический режим в оккупированной Европе и реакцию на него (оккупация, принудительный труд, коллаборационизм, сопротивление)⁶⁴.

По обоим пунктам, разумеется, есть множество примеров, и поэтому неудивительно, что из четырех различных учебников истории⁶⁵, одобренных для преподавания истории в земле Баден-Вюртемберг, блокада Ленинграда рассматривается только в одном. Следующая страница из учебника истории «Время для истории» («Zeit für Geschichte») издательства «Schroedel» демонстрирует, на мой взгляд, близкий для обучающихся подход к теме. При постановке проблемы «Национал-социалистический режим в Европе. Везде одинаково?» сравнивается оккупационная политика на Востоке и на Западе. В авторском тексте ситуация в блокадном Ленинграде подается на примере школьницы Лены Мухиной. Источниками служат фото из Ленинграда и дневниковая запись Лены Мухиной. На фотографии изображены разрушенные здания и люди в Ленинграде, вынужденные покинуть свои убежища после бомбежек 16 февраля 1941 года. Дневниковая запись

⁶¹ Бонер Кармен - преподаватель истории, латинского языка и географии гимназии им. Фердинанда Порше (Ferdinand-Porsche-Gymnasium) в г. Штутгарт.

⁶² Ср. Karl Schlögel: Nachwort zu Lidia Ginsburg: Aufzeichnungen eines Blockademenschen (Карл Шлегель: Послесловие к Лидия Гинзбург: Записки блокадного человека). S. 215.

⁶³ www.verbrechen-der-wehrmacht.de/docs/ausstellung/p_ernaehr.htm#pop

⁶⁴ <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01>

⁶⁵ Список изученных учебников истории можно найти в конце данной статьи.

описывает условия жизни в Ленинграде 17 декабря 1941 года. Этот источник особенно полезен на уроках истории. Лена Мухина – школьница, которой в декабре 1941 года было 17 лет. Обучающиеся на уроке истории могут идентифицировать себя с ней сильнее, потому что они примерно одного возраста. Юный возраст автора также очевиден в языке, язык ясный, умный и полный эмоций, следовательно, источник легко читается молодыми людьми и понятен, что в свою очередь делает понятным положение ленинградцев для современной молодежи.

Die NS-Herrschaftspraxis in Europa
Überall gleich?

Zwei Tage lang bewachte ihr Vater die 16-jährige Schülerin Lena Muxina und ihre Mutter vor dem sicheren Hungertod in Leningrad, das von den deutschen Truppen etwa 900 Tage belagert wurde, hatten die Bewohner im Hungerwinter 1941/42 aus Verzweiflung durch Hagelregen, Kälte, Ratten und Vögel zu essen. Schließlich kam es sogar zu Fäkalien-Kammbelägen.

Besatzungspolitik im Osten und im Westen

Die Belagerung Leningrads war Ausdruck der nationalsozialistischen Herrschaftspraxis in Osteuropa. Dort, in Baltikum, in Polen und Russland, war die Besatzungspolitik für Deutsche zugleich erbarmerlicher als in den westlichen Staaten wie Frankreich, Dänemark oder Belgien. Das lag zum einen an der NS-Ideologie, nach der die östlichen Völker als rassistisch und kulturell minderwertig eingestuft wurden. Zum anderen sind Gründe in den Zielen zu suchen, die mit dem Krieg in Osteuropa verbunden waren, sowie in den Problemen, die sich den deutschen Eroberern stellten.

Erstens nahm die Heeresführung bei der Versorgung der kämpfenden deutschen Truppen mit Nahrungsmitteln die Unterwerfung der einheimischen Bevölkerung und deren Hungertod Rücksicht in Kauf.

Zweitens sollte den Zivilisierungen durch brutale Einschüchterungen unmilitärisch gemacht werden, um die eigenen Herrschaft im Land zu sichern, denn für eine produktive Kontrolle und Überwachung des riesigen eroberten Gebiets standen nicht genug eigene Truppen zur Verfügung.

Drittens erwies sich das Ziel, den Kommunismus bzw. die Sowjetunion vollständig zu zerstören, im Verlauf des Krieges als unerreichbar.

Nicht nur die SS, sondern auch die Wehrmacht agierte in der Folge mit wechselnder Brutalität gegenüber der eroberten Bevölkerung: Die Bevölkerung Leningrads sollte ausgerottet werden; andersorts – wie nahe der ukrainischen Hauptstadt Kiew – erschossen SS- und Wehrmachtangehörige 1941 Widerstandskämpfer und Tausende jüdische Bewohner der Stadt.

Andererseits stellte sich die Situation zur selben Zeit im besetzten Frankreich dar: Hier legte die deutsche Militärverwaltung Wert darauf, dass ihre Besatzungspolitik im Einklang mit den Regeln des Kriegsgerechts erfolgte und die Franzosen als kulturell gleichrangige behandelte werden. Auch mit der Landung alliierter Truppen in der Normandie im Juni 1944 entstand in Frankreich eine neue Alliiertenfront. Auf den schnellen Vormarsch der Alliierten reagierten die deutschen Besatzer mit auch hier mit brutalen Vergeltungsmaßnahmen gegen Zivilisten.

In Leningrad starb Lenas Mutter im September 1941 an Fehlfütterung, und wie sie verfiel während der Belagerungsjahre bis 1944 mehr als eine Million weitere Einwohner der Stadt ihr Leben. Lena Muxina überlebte – als Einzige in ihrer Familie.



Страница учебника по блокаде Ленинграда⁶⁶

⁶⁶ Zeit für Geschichte. Gymnasien Baden-Württemberg 9 (Время для истории. Гимназии земли Баден-Вюртемберг 9). S. 54.

Ein Tagebucheintrag

Am 17. Dezember 1941 beschreibt die damals 17-jährige Lena Muchina die Auswirkungen der deutschen Besatzungspolitik auf ihr Leben im belagerten Leningrad:

Das Leben ist jetzt sehr hart. Auch zur Schule gehen ist hart. [...] Wir haben es jetzt sehr schwer. Draußen friert es. Im Haus ist es kalt, denn wir müssen mit Feuerholz sehr sparsam sein, und den Ofen heizen wir nur, um Essen zu kochen; es ist dunkel, die Fenster sind bei den meisten Leuten verrammelt [...].

Die Straßenbahnen fahren sehr schlecht, weil es oft schneit. [...] Heute fahren sie, morgen nicht. Dabei benutzen die meisten Leute die Straßenbahn, um zur Arbeit zu fahren. Jetzt gehen sie alle, halb verhungert, halb erfroren, zu Fuß zur Arbeit und wieder nach Hause. Sie gehen, sie stürzen, sie schleppen sich voran, sie schlurfen dahin, aber sie gehen. [...] Gut, dass es schon lange keine Fliegeralarme mehr gab. Und Artilleriebeschuss ist nur von kurzer Dauer.

Brot gibt es wenig: Arbeiter bekommen 250 g, Angestellte und Angehörige 125 g. 125 g, ein kleines Stückchen, das ist sehr wenig. Alle anderen Lebensmittel, die einem auf Marken zustehen, kann man nur ergattern, wenn man sich dafür anstellt. Aber in der Warteschlange zu stehen ist jetzt eine Quälerei: Füße und Hände frieren sehr, obwohl eigentlich kein so schlimmer Frost herrscht. Bald wird es besser.

L. Muchina: *Lenas Tagebuch. Leningrad 1941–1942*, 2013⁷, S. 168 f.

Источник по блокаде Ленинграда в учебнике «Время для истории» («Zeit für Geschichte»). С. 55.

После того, как записи Лены Мухиной хранились в российских архивах, оставленные без внимания, в течение десятилетий, в 2011 году ее дневник был опубликован в России, а спустя два года в Германии вышел перевод на немецкий язык. Для того, чтобы блокада Ленинграда, при условии, что она вообще рассматривается на уроке истории, не осталась лишь заметкой на полях, стоит использовать эту книгу при преподавании истории. Например, можно прочитать несколько отрывков вместе с обучающимися или прочитать всю книгу в рамках проекта. Две мои ученицы, которые использовали самоизоляцию весной 2020 года, чтобы прочитать этот дневник, сообщили мне, что они были очень тронуты постоянным присутствием темы еды и голода и что ситуация во время осады стала для них очень понятной.

Другой немаловажный аспект заключается в том, что работа с дневником Лены Мухиной также позволяет взглянуть на события с другого ракурса. Многие источники по Второй мировой войне, которые мы используем при преподавании истории, представляют мужскую точку зрения. Часто оцениваются фронтовые

письма, записки бойцов сопротивления и фотографии с фронта. У обучающихся обычно преобладает мужской взгляд на события Второй мировой войны. В то время как во многих темах доминирование мужчин является частью исторической реальности, ведь в первую очередь на фронте были мужчины, важно, если это возможно, также пролить свет на женскую точку зрения. В случае с осажденным городом мужчин и женщин ждет одинаковая судьба. Обоим в равной степени угрожает артиллерийский огонь и голод. Таким образом, дневник Лены Мухиной ставит женщину в центр событий. Именно для школьниц важно, чтобы женщины также находились в центре истории, поскольку это позволяет им более четко идентифицировать себя с уроками истории. Работа с дневником дает обучающимся женский взгляд не только на Вторую мировую войну, но и на гражданское население и людей в странах, подвергшихся нападению. Таким образом, этот источник



Дневник Лены. Издание издательства «Graf», Мюнхен.

является универсальным, и его можно, в зависимости от поставленной цели, читать с учетом разных перспектив.

Урок, посвященный блокаде, разумеется, не должен на этом заканчиваться. Недостаточно просто прочитать дневниковые записи ленинградской школьницы, чтобы осознать сложность темы. Важным является и историческая упорядоченность, что и было сделано в издании издательства «Graf»⁶⁷, а также в учебнике «Время для истории» («Zeit für Geschichte»)⁶⁸.

Критики теперь, вероятно, возразят, что с учетом того небольшого количества часов, которые отводятся на изучение всей Второй мировой войны, невозможно изучать блокаду Ленинграда с той

интенсивностью, которую я предложила. Решение здесь может заключаться только в том, чтобы рассматривать эту тему не как частичный аспект истребительной войны в течение двух академических часов, а заняться этой важной темой в рамках внеклассного мероприятия, например, исторического проекта или конкурса. Таким образом, если эта тема не включается в само классическое преподавание истории, а вводится в преподавание в рамках исторического проекта, то ее значимость подчеркивается сильнее, поскольку обучающиеся понимают, что речь идет о теме, которую невозможно «ужать» в 90 минут двух академических часов, для осознания которой требуется время. Школа всегда является отражением нашего общества. Если мы не начнем интенсивнее заниматься в наших школах блокадой Ленинграда, она навсегда останется пробелом в памяти немцев⁶⁹.

Я вижу здесь прекрасную возможность для совместных двусторонних уроков истории. Слушая и узнавая об истории России от людей в России, мы осознаем значимость темы блокады для коллективной памяти российского общества. Молодые люди из России и Германии могли бы прорабатывать

⁶⁷ Gero Fedtke: Nachwort und historische Einordnung zu Lenas Tagebuch. In: Lena Muchina: Lenas Tagebuch (Геро Федтке: Послесловие и историческое упорядочивание к дневнику Лены. В: Лена Мухина: Блокадный дневник Лены Мухиной). S. 357-375.

⁶⁸ Ср. страницу учебника из: «Время для истории (Zeit für Geschichte)» в данной статье.

⁶⁹ Ср. <https://erinnerung.hypotheses.org/4029>

вместе на видеоконференциях, во время проектной работы или студенческих обменов темы немецкой и русской коллективной памяти о Второй мировой войне и, таким образом, узнавать то, что важно для их идентичности. Таким образом, спустя почти 80 лет после блокады мы можем выступать за понимание соответствующих перспектив и совместно работать над мирной Европой. Давайте начнем!

Литература:

1. Ginsburg, Lidia: Aufzeichnungen eines Blockademenschen. Berlin, 2014;
 2. Muchina, Lena: Lenas Tagebuch. Leningrad 1941-1942. Berlin, 2013.
- Учебники истории:*
3. Arnold, Kerstin et al.: Forum Geschichte 9 Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen, 2019;
 4. Bräuer Benjamin et al.: Zeit für Geschichte. Geschichtliches Unterrichtswerk für Gymnasien, Band 9. Braunschweig: Schroedel, 2019;
 5. Gawatz, Andreas und Grießinger, Andreas (Hrsg.): Geschichte 9. Baden-Württemberg Gymnasium. Braunschweig: Westermann, 2019;
 6. Sauer, Michael: Geschichte und Geschehen 9 Baden-Württemberg. Stuttgart: Klett, 2019.

Интернет-ресурсы:

7. 872 vergessene Tage: Die Leningrader Blockade als Leerstelle der deutschen Erinnerung: <https://erinnerung.hypotheses.org/4029> (15.11.2020, 17.09 Uhr);
8. Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskriegs 1941-1944: www.verbrechen-der-wehrmacht.de/docs/ausstellung/p_ernaehr.htm#pop (15.11.2020, 17.11 Uhr);
9. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungspläne für Baden-Württemberg: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01> (15.11.2020, 17.13 Uhr).

Проектная деятельность в преподавании истории мировых войн в школе

Согласно российскому законодательству, образование представляет собой, с одной стороны, единый целенаправленный процесс, включающий воспитание и обучение, который является общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства, а с другой – «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»⁷¹.

Из этого определения видно, что в процессе обучения и воспитания педагог должен ориентироваться на формирование у обучающихся социально-значимых знаний и умений посредством использования активных и интерактивных методов. Одним из таких методов является проектирование.

Проектирование можно рассматривать как комплексную групповую или индивидуальную деятельность в условиях активного взаимодействия с внешней средой, которая направляет на выполнение четко обозначенной цели и получение конкретного результата (изменения) в заданный промежуток времени с использованием различных ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических и т.д.)⁷².

Многообразие проектов предполагает наличие различных подходов к их классификации. В частности, по характеру их предметной области можно выделить такие разновидности проектов, как:

- информационно-просветительские;
- обучающие (познавательные);
- поисково-исследовательские;
- художественно-творческие;
- профессионально-ориентационные;
- ценностно-ориентационные;
- экологические;
- реабилитационные;
- здоровьесберегающие.

⁷⁰ Дорохова Татьяна Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета, учитель истории и обществознания частного образовательного учреждения «Индра».

⁷¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата посещения 21.01.2021).

⁷² Созонтова О.В., Пригужалова О.А. Проектное управление в дошкольной образовательной организации в условиях реализации государственно-общественного управления: учебно-методическое пособие. Липецк, 2014. С.3.

Возможности проектирования как метода обучения раскрыли и обосновали еще в конце XIX – начале XX вв. основатели педагогики прагматизма Джон Дьюи и его последователи. Так, следующие принципы педагогики прагматизма позволяют раскрыть основания проектного метода:

- обучение через деятельность;
- связь обучения с жизнью;
- развитие самостоятельности и активности;
- умение адаптироваться к действительности;
- умение сотрудничать⁷³.

В отечественном образовании проектирование было впервые комплексно использовано в деятельности Станислава Теофиловича Шацкого, который в первой четверти XX в. работал над проблемами использования разносторонней трудовой деятельности как средства обучения и воспитания, формирования активной жизненной позиции детей в работе по благоустройству окружающей среды и включения их в деятельность общественных организаций⁷⁴.

Таким образом, проектирование является одновременно современным методом обучения, воспитания и развития и технологией организации образовательного процесса в контексте системно-деятельностного и индивидуального подходов, которые положены в основу современного российского образования, согласно Федеральным государственным стандартам (ФГОС). При этом основным субъектом данного процесса являются сами обучающиеся.

Как метод обучения проектирование представляет собой специальный способ организации познавательной деятельности учеников, предусматривающий установку потребностей людей, формирование продукта труда в соответствии с данными потребностями, а также результат проведенного исследования.

Использование метода проектов в образовательной деятельности предполагает создание условий, при которых школьники:

- приобретают навыки общения, работая в разных группах;
- развивают свои исследовательские познания (наблюдения, проведение анализа, обобщение, построение гипотез);
- приобретают системное мышление;
- могут воспользоваться приобретенными знаниями, умениями, навыками, которые помогут в решении практических и познавательных задач;
- самостоятельно и с энтузиазмом развивают дополнительные знания из различных источников.

Как уже было сказано, специфика организации проектной деятельности с обучающимися определяется ее технологичностью. Понятие «технология»

⁷³ Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учебник / Дорохова Т.С., М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2012. С.141.

⁷⁴ Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2016. С.19.

происходит от греческого *techné* – искусство, мастерство, умение, *logos* – учение. В словаре В. Даля оно определяется как «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве»⁷⁵. Педагогическая технология представляет собой совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Проектная технология – это личностно ориентированная технология, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта. В свою очередь, проект (буквально «нечто брошенное, пущенное вперед») – это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, где они могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор, результат труда и создание творческого продукта. По емкому определению Джона Дьюи проект – это «обучение через делание».

Таким образом, для педагога в процессе организации и сопровождения проектной деятельности важно понимать, что это алгоритм, совокупность взаимосвязанных взаимозависимых этапов, и донести это понимание до обучающихся. Чрезвычайно важно грамотно спланировать работу над проектом, выделить этапы проектной деятельности. Существует несколько подходов к определению технологических этапов проектной деятельности. Так, проект называют системой пяти «П»: проблема, поиск информации, проектирование, продукт, презентация.

Согласно технологическому подходу, в рамках проектной деятельности можно выделить такие этапы, как:

- выбор темы;
- постановка цели;
- планирование действий;
- реализация плана;
- защита проекта.

Рассмотрим данные этапы подробнее.

Первый этап – выбор темы исследования – хоть и является подготовительным, чрезвычайно важен, так как на нем реализуются такие функции, как:

- мотивация обучающихся к проектной деятельности;
- выявление проблемы;
- сбор информации по проблеме;
- обоснование актуальности выбранной темы.

Тема проекта фактически представляет собой краткую формулировку проблемы, которую планируется решить посредством проектной деятельности. Проблема – это теоретический или практический вопрос,

⁷⁵ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. М.: Русский язык, 1980. С.404.

требующий изучения, разрешения. Она вытекает из противоречия между существующим и желаемым положением дел.

Тема – это визитная карточка всего проекта. Поэтому при ее выборе необходимо учитывать несколько факторов, в частности:

- общественные интересы и соотнесение их с интересами обучающихся;
- интересы и возможности конкретной группы обучающихся;
- ресурсное обеспечение.

Проблема, решаемая в проекте, должна быть актуальна. Актуальность определяется тем, насколько значима для общества проблема. Чтобы обосновать актуальность проекта, необходимо подобрать адекватные исследовательские методы, такие как анализ документов (например, нормативных документов, регулирующих деятельность системы российского образования; содержащих статистические данные, подтверждающие остроту выделенной проблемы). Кроме того, теоретический анализ литературы по обозначенной проблеме. Это позволит обучающемуся глубже погрузиться в тему, осознать, насколько она ему близка, и хочет ли он вообще над ней работать.

Чтобы выяснить, насколько обозначенная проблема актуальна непосредственно для учреждения (социальной группы), в котором будет реализовываться проект, проводится эмпирическое исследование посредством таких методов, как наблюдение, опрос (анкетный, интервью), тестирование. Инструменты (методики) для исследования желательно подбирать при помощи специалистов. Так, психологические тесты может порекомендовать и помочь провести школьный психолог. Он же может помочь разработать карту наблюдения. Для анкетного опроса лучше брать готовые опросы, опубликованные в методических пособиях, например, по организации воспитательной работы. В крайнем случае, опрос можно составить самостоятельно, но следует учитывать при этом все требования к анкете.

Обоснование актуальности позволяет убедиться в значимости проекта, но для определения его реалистичности необходимо изучить имеющиеся для его реализации ресурсы:

- кадровые (какие специалисты будут задействованы в реализации проекта; есть ли возможность привлечь данных специалистов; что можно сделать, чтобы заинтересовать их в участии в проекте);
- материально-технические (чаще всего, это здание образовательного учреждения, мебель, компьютеры, оргтехника, канцелярские товары и т. д.),
- финансовые (нужны ли для реализации проекта дополнительные финансовые вложения; если да, то каким образом их можно найти, привлечь);
- временные (сколько времени планируется затратить на подготовку и реализацию проекта; будет ли он краткосрочным, среднесрочным, долгосрочным).

Если какой-то из этих ресурсов отсутствует, то либо придется отказаться от проекта, либо при планировании проектной деятельности вводить задачи, направленные на поиск ресурсов.

Второй этап – постановка цели. Цель – это то, чего мы хотим достичь в ходе реализации проекта. Формулировка цели должна быть тесно связана с выявленной социальной проблемой. Цель должна быть достигаемой и проверяемой, четко сформулированной, чтобы ясно выделить вопрос, на который необходимо получить ответ. Цель выполняет прогностическую функцию, так как позволяет представить ожидаемый результат от проекта (конкретная информация с указанием количественных показателей о результатах проекта).

Цель достигается через решение конкретных задач, представляющих собой конкретные действия, прямо вытекающие из цели проекта, которые предстоит осуществить. Задачи формулируются в виде утверждения того, что необходимо сделать, чтобы цель была достигнута. Оптимальное их количество – 3-5. При формулировании задач целесообразно применять глаголы, такие как: «проанализировать», «описать», «выявить», «определить», «установить» и др.

В свою очередь, задачи определяют план действий, осуществляемых в рамках проектной деятельности.

Третий этап предполагает составление плана работы над проектом. План можно оформить в виде таблицы, в которой необходимо указать, помимо названия конкретных действий (мероприятий) и их краткого содержания, ответственных за реализацию и сроки. План – чрезвычайно важный инструмент. Он позволяет прогнозировать достижение тех или иных промежуточных результатов, а также осуществлять контроль за их достижением.

Чтобы грамотно разработать план проекта с учащимся, ему можно задать следующие вопросы:

- Что необходимо сделать, чтобы достичь цели проекта? – ответ на этот вопрос поможет разбить весь путь от исходной проблемы до цели проекта на отдельные этапы и определить задачи.

- Как ты будешь решать эти задачи? – определение способов работы на каждом этапе.

- Когда ты будешь это делать? – определение сроков работы.

- Что у тебя уже есть для выполнения предстоящей работы, что ты уже умеешь делать? – выявление имеющихся ресурсов.

- Чего у тебя пока нет, чего ты еще не умеешь делать, чему предстоит научиться? – выявление недостающих ресурсов.

Последовательно отвечая на эти вопросы, обучающийся сможет разработать план своего проекта.

План может включать не только собственно мероприятия проекта, но и деятельность по привлечению ресурсов. Так, например, в случае необходимости привлечения финансовых ресурсов могут быть запланированы фандрайзинговая акция, привлечение спонсорской помощи и

т.п. В случае необходимости приобретения дополнительных материалов составляется смета, включающая наименование необходимых материалов, единицы измерения, цену за единицу изменения, необходимое количество материалов, общую стоимость.

С выявленными ресурсами непосредственно связаны риски проекта – условия или события, которые оказывают влияние на результат проекта. Такие факторы могут сопровождаться положительным эффектом, «нулевым» или отрицательным.

К концу третьего этапа должен быть создан «пилотный проект», т. е. описание проекта, включающее следующие структурные компоненты:

- аннотация проекта (с указанием срока реализации проекта);
- актуальность проекта;
- характеристика целевой аудитории;
- цели и задачи проекта;
- ожидаемые результаты и механизмы оценки результатов;
- рабочий план и механизмы реализации проекта;
- ресурсное обеспечение проекта;
- риски проекта;
- дальнейшее развитие;
- эффект от реализации проекта в долгосрочной перспективе.

Четвертый этап работы над проектом – собственно реализационный. На этапе реализации педагогу предстоит найти способ поддержания мотивации к работе, учитывая личностные особенности учащихся.

Большое значение для поддержания мотивации к проектной деятельности обучающихся имеют:

- возможность личностного развития, познания себя;
- создание творческой развивающей среды, стимулирующей постоянный поиск и личностное развитие учащихся;
- интерес к изучаемой теме;
- возможность коммуникации с другими участниками проекта.

На *пятом этапе* учащиеся заканчивают работу над проектом, предъявляют полученные результаты.

Механизмы оценки проекта – это инструментарий, с помощью которого будет оцениваться эффективность проекта. Критерии оценки проекта:

- актуальность и новизна темы проекта;
- полнота раскрытия темы;
- содержательность материалов и разнообразие способов работы;
- личная значимость работы (попытка выявить потребности личности);
- социальная значимость проекта и его результатов;
- образовательный потенциал работы (использование личного опыта, знаний, умений и обретение новых);
- соответствие работы требованиям, предъявляемым к проектной деятельности, ее содержательной структуре: проблема – цель – образ

конечного результата – способы и средства его достижения – реализация – анализ конечных результатов;

- ясность и доступность изложения;
- умение отвечать на вопросы по существу содержания проекта;
- дальнейшее развитие проекта.

Успешность оценки проекта во многом зависит именно от его презентации.

Понятие «презентация» здесь употребляется в двух значениях. Во-первых, это выступление, доклад, защита перспективного или законченного проекта; во-вторых, это документ или комплект документов, предназначенный для представления чего-либо. На этом этапе чрезвычайно важно подготовить как наглядные материалы, так и защитную речь; отработать выступление учащегося; отрепетировать ответы на возможные вопросы.

Критерии оценки защиты проекта:

- умение раскрыть сущность реализованного проекта и его основные результаты;
- логичность и последовательность представления проекта;
- умение отвечать на вопросы: лаконичность и аргументированность;
- адекватное использование средств наглядности;
- соответствие выступления регламенту.

После защиты проектов возможно проведение обсуждения, общей дискуссии.

Как было сказано выше, проектная деятельность позволяет сформировать у обучающихся социально значимые знания, умения, личностные качества, что отражено в требованиях, предъявляемых к результатам образования, зафиксированных в Федеральных государственных образовательных стандартах. В частности, ФГОС ОО устанавливает предметные, метапредметные и личностные требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Так, среди метапредметных требований названы: самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками.

Среди личностных результатов образования согласно ФГОС в контексте использования метода проектов, можно выделить: способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме⁷⁶.

Последнее наиболее успешно решается в процессе использования метода проектов на уроках истории, в особенности в рамках изучения

⁷⁶ Приказ Минобрнауки России от 17.12.2020 №1897 (ред. От 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/b731bc661baa49591ad57183d3c4a76fec9ec632/ (дата посещения 21.01.2021).

истории Первой и Второй мировых войн. При изучении данных тем могут быть использованы различные виды проектов, в частности: информационно-просветительские, обучающие (познавательные); поисково-исследовательские.

Проиллюстрируем возможности использования проектной деятельности в изучении истории мировых войн на примере частной школы «Индра».

В 2014 г. весь мир вспоминал одно из самых трагичных событий в истории человечества – начало Первой мировой войны. Это событие актуализировало проектную деятельность в ЧОУ СОШ «Индра». Здесь был подготовлен и реализован общешкольный информационно-просветительский проект «Неделя истории: Первая мировая война». В рамках данного проекта:

- учащиеся во время классных часов смотрели и обсуждали художественные и документальные фильмы о Первой мировой;

- старшеклассники готовили небольшие рассказы в доступной форме и презентации о Первой мировой войне и проводили классные часы для учащихся младших классов;

- ходили на экскурсии в музеи города Екатеринбурга (Музей Екатеринбургской епархии, где работает постоянная экспозиция, посвященная Николаю II и его семье, и была создана выставка, посвященная Первой мировой войне; Музей истории Екатеринбурга);

- спорили на дискуссионных площадках по проблемам «Можно ли было предотвратить Первую мировую войну», «Брестский мир "за" и "против"».

Кроме того, учащимися были подготовлены несколько поисково-исследовательских проектов. Во-первых, об изобретениях, которые мы постоянно используем в нашей повседневной жизни и даже не задумываемся о том, что они появились в годы войны, и даже благодаря этой войне. Это такие изобретения, как замок-молния, наручные часы (до войны часы носили на цепочке в кармане), пакетики для заваривания чая и даже перевод часов на летнее и зимнее время. Во-вторых, о животных, которые участвовали в войне. Учащиеся выявили, что героями Первой мировой были не только лошади и собаки, но и кошки, голуби и даже дельфины. В-третьих, о военных, политиках, ученых, деятелях искусства, которые были участниками двух Мировой войн. Среди них:

- маршал Советского союза, принимавший капитуляцию Германии 8 мая 1945 г., Георгий Константинович Жуков;

- советский инженер-конструктор, создатель и первый главный конструктор самого знаменитого танка Великой Отечественной войны, легендарного Т-34 – Михаил Ильич Кошкин;

- ученый и медик, хирург, организатор советского здравоохранения, основоположник советской нейрохирургии, главный хирург Красной Армии в 1937-1946 гг., чьим именем сегодня назван один из самых известных госпиталей России – Николай Нилович Бурденко;

- военный дирижер, автор легендарного марша «Прощание славянки», Василий Иванович Агапкин и многие другие.

При этом данные проекты позволяют лишь частично отразить значимость темы Первой мировой войны для формирования социально-значимых компетенций у учащихся.

Великая Отечественная война как важнейшая часть Второй мировой войны является одним из самых значимых событий в истории России, поэтому в ЧОУ СОШ «Индра» с 1995 г. разрабатываются разнообразные проекты, посвященные этой теме.

Остановимся на нескольких из них.

Обучающие проекты обычно не выходят за рамки учебной программы и направлены на расширение и углубление знаний ребят по той или иной теме. Таковыми являются проекты, посвященные битвам или героям Великой Отечественной войны. Их значимость заключается в том, что учащиеся не только самостоятельно изучают и систематизируют материал, но и проявляют творческие способности, оформляя его в формате презентации или видео, а также развивают коммуникативные компетенции, представляя проект другим учащимся.

Среди поисково-исследовательских проектов, посвященных Второй мировой войне, подготовленных учащимися ЧОУ СОШ «Индра», можно выделить:

- «Письма уральцев в годы Великой Отечественной войны как исторический источник». Изучая опубликованные и рукописные эпистолярные документы из семейных архивов, а также предоставленные сотрудниками исторического факультета Уральского федерального университета, учащиеся выявляли факты, реконструировали повседневный быт фронтовиков и труженников тыла.

- «Благотворительная помощь раненым, эвакуированным на Урал в годы Великой Отечественной войны». Работая над проектом, ребята выяснили, что в годы войны на Урале действовали более 50 госпиталей, эвакуированных и созданных на основе местных ресурсов. Благотворительная помощь по отношению к раненым осуществлялась как в материальной (продукты, постельное белье, посуда, мебель, медикаменты, лекарственные травы, теплые вещи, подарки к праздникам и т. п.), так и в деятельностной форме (стирка бинтов, уборка, медицинская помощь, концерты, беседы, написание писем, чтение вслух и т. п.).

- «Судьба одной семьи в истории Урала (на основе анализа архива семьи Даниловых)». Данный проект представляет собой реконструкцию истории жизни Анна Ильиничны Даниловой, потерявшей сына на фронте, посвятившей всю свою жизнь педагогической деятельности.

Особое значение в деятельности педагогов и учащихся Индры имеет пролонгированный проект «Книга памяти», действующий с 2000 г. Она содержит воспоминания о войне родственников учащихся школы, фотографии, копии документов. Книга ежегодно пополняется новыми данными. Некоторые из них носят эксклюзивный характер. Так, выпускники

Индры часто приходят в школу и просят «Книгу памяти», чтоб скопировать воспоминания уже умерших родственников. В перспективе планируется оцифровать собранные в книге материалы.

В 2020 г., когда весь мир отмечал 75-летний юбилей Победы над фашизмом, в ЧОУ СОШ «Индра» был разработан и частично реализован общешкольный проект «Историей своей силен народ».

Первый этап проекта по гражданско-патриотическому воспитанию «Историей своей силен народ» в ЧОУ СОШ «Индра» реализуется в 2019-2020 учебном году. Весь год разделен на этапы, совпадающие с периодами Второй мировой войны. За каждый этап отвечает тот или иной класс под руководством воспитателя и учителя истории. В течение своего этапа ребята посещают музеи, изучают историю войны, наносят на изготовленную специально для проекта карту мира места сражений и направления походов, участвуют в мероприятиях (классных, школьных, городских, региональных, всероссийских, международных): конкурсах, акциях, конференциях, вебинарах, социально значимых проектах, – благодаря чему набирают личные и коллективные баллы. В 2019-2020 гг. в рамках проекта были проведены: юбилейный вечер А. Пахмутовой; БаДеМаПа «Семья моя в истории страны» – праздник в честь 23 февраля и 8 Марта; вечер военной песни; защита проектов. «Индра» является площадкой реализации проекта «Российская и германская молодежь в диалоге: история и память». Педагоги и учащиеся представляли опыт школы в преподавании истории и реализации патриотического воспитания на вебинарах. По окончании этапа каждый класс готовил стенгазеты и презентации. Количество набранных баллов является основанием для участия в экскурсиях на льготных условиях.

Ввиду того, что Урал является промышленным регионом, чрезвычайно важно изучение его вклада в победу и восстановление экономики в послевоенный период. С этой целью, помимо исследований и индивидуальных проектов, были организованы экскурсии по Екатеринбург и Нижнему Тагилу. Проект «Историей своей силен народ» является долгосрочным. В дальнейшем проект будет реализовываться в контексте истории России второй половины XX в.⁷⁷.

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить перспективность проектирования как средства обучения (приобретения учащимися социально-значимых знаний и умений) в рамках изучения истории мировых войн, гражданско-патриотического воспитания и развития (в особенности исследовательских, регулятивных и коммуникативных способностей), а следовательно, необходимости его использования в образовательной деятельности.

⁷⁷ Дорохова Т.С., Агеева Н.Н., Дорохова Е.С. «Историей своей силен народ» (гражданско-патриотическое воспитание детей и подростков) // Социокультурная инклюзия: сборник социальных проектов преподавателей, студентов, сотрудников государственных и некоммерческих организаций, инициативных групп: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2020. – 67-68.

Литература:

1. Алисов Е. А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения // Гаудеамус. 2016. №3. С.41-45.
2. Васильева И.В. Проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся в рамках реализации ФГОС // Молодой ученый. 2015. №14. С. 78-82.
3. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учебник / Дорохова Т.С., М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ВЛАДОС, 2012.
4. Краснова В.В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения // Юный ученый. 2016. №6. С. 31-33.
5. Кукушкина А.С. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном комплексе // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 148-150.
6. Орлова Е.А., Бегидова С.Н. Сущность проектной деятельности социальной направленности старшеклассников // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2015. №2 (159). С.52-56
7. Созонтова О.В., Притужалова О.А. Проектное управление в дошкольной образовательной организации в условиях реализации государственно-общественного управления: учебно-методическое пособие. – Липецк, 2014. С.3.
8. Социальная педагогика: учебник / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИНФРА-М, 2016.
9. Социокультурная инклюзия: сборник социальных проектов преподавателей, студентов, сотрудников государственных и некоммерческих организаций, инициативных групп: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. Екатеринбург: [б. м.], 2020.
10. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2014.

*Dorochova T.S.*⁷⁸

Projektarbeit zur Geschichte der Weltkriege im Schulunterricht

Nach russischer Gesetzgebung ist Bildung einerseits ein integraler, zielgerichteter und sozial bedeutender Prozess, welcher Erziehung und Ausbildung einschließt und der dem Individuum, der Familie, der Gesellschaft und dem Staat dient. Andererseits vermittelt er „im Interesse der Bildungsbedürfnisse eines Individuums eine Reihe von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Werthaltungen, Erfahrungen und Kompetenzen in bestimmtem Umfang und

⁷⁸ Dorokhova Tatiana Sergeevna – Kandidat für Pädagogik, Dozentin, USPU, Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde der privaten Bildungseinrichtung "Indra".

bestimmter Komplexität zum Zweck der intellektuellen, spirituellen und moralischen, kreativen, physischen, und/oder beruflichen Entwicklung⁷⁹.

Aus dieser Definition geht hervor, dass sich der oder die Unterrichtende im Lehr- und Erziehungsprozess durch den Einsatz aktiver und interaktiver Methoden auf die Förderung der Sozialkompetenz bei Lernenden konzentrieren soll. Eine dieser Methoden ist die Projektarbeit.

Ein Projekt kann als komplexe Gruppen- oder Einzelaktivität unter aktiver Interaktion mit der externen Umgebung angesehen werden, die auf die Umsetzung eines klar definierten Ziels und die Erzielung eines bestimmten Ergebnisses (einer Änderung) in einem bestimmten Zeitraum unter Verwendung verschiedener Ressourcen (Mensch, Finanzen, Material, Technik etc.) abzielt⁸⁰.

Die Vielfalt der Projekte bestimmt die unterschiedlichen Ansätze für ihre Klassifizierung. Insbesondere kann man aufgrund der Art des Fachgebiets, in welchem sie sich bewegen, verschiedene Arten von Projekten unterscheiden, wie:

- Recherche und Aufklärung
- pädagogisch (kognitiv)
- Untersuchung und Forschung
- künstlerisch-kreativ
- berufliche Orientierung
- Werteorientierung
- Ökologie
- Rehabilitation
- Gesundheit

Die Möglichkeiten der Projektarbeit als Lehrmethode wurden Ende des neunzehnten, anfangs des zwanzigsten Jahrhunderts entdeckt und dokumentiert durch die Begründer der Pädagogik des Pragmatismus, John Dewey und seine Anhänger. So erlauben es uns die folgenden Prinzipien der Pädagogik des Pragmatismus, die Grundlagen der Projektmethode zu beschreiben:

- Lernen durch Handeln
- Verbindung des Lernens mit dem Leben
- Entwicklung von Selbstständigkeit und Tatkraft
- Befähigung, sich an die Realität anzupassen
- Entwicklung der Teamfähigkeit⁸¹

Im russischen Bildungssystem wurde die Projektarbeit erstmals umfassend von Stanislaw Teofilowitsch Schazki eingesetzt, der im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts tätig war. Er arbeitete am Einsatz vielseitiger Arbeitsaktivitäten als

⁷⁹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Das Föderale Gesetz „Über die Bildung in der Russischen Föderation“ (am 29. Dezember 2012 N 273-ФЗ)) [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата посещения 21.01.2021).

⁸⁰ Созонтова О.В., Пригужалова О.А. Проектное управление в дошкольной образовательной организации в условиях реализации государственно-общественного управления: учебно-методическое пособие (Ssosontova O.W., Prituschalova O.A. Projektleitung in der vorschulischen Bildungseinrichtung im Rahmen der Realisierung der staatlich-gesellschaftlichen Führung: methodisches Lehrmittel). – Липецк, 2014. – С.3.

⁸¹ Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учебник (Dorochova T.S. Geschichte der Sozialpädagogik: Lehrbuch) / Дорохова Т.С., М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2012. – С.141.

Lehr- und Erziehungsmittel, der Förderung einer aktiven Lebensposition der Kinder bei der Verbesserung der Umwelt, sowie ihrer Einbeziehung in die Aktivitäten öffentlicher Organisationen⁸².

Projektarbeit ist somit sowohl eine moderne Lehr-, Bildungs- und Entwicklungsmethode, als auch eine Technik zur Organisation des Bildungsprozesses im Kontext der Systemaktivitäts- und der individuellen Ansätze, die die Grundlage der modernen russischen Bildung gemäß den Föderalen Staatlichen Bildungsstandards (ФГОС) bilden. In diesem Fall sind die Auszubildenden selbst das Hauptthema dieses Prozesses.

Projekte sind als Unterrichtsmethode ein spezielles Verfahren, um die kognitive Aktivität der Schüler*Innen zu organisieren und als Resultat der durchgeführten Forschung ein auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittenes Arbeitsmittel zu entwickeln.

Die Anwendung der Projektmethode in Bildungsaktivitäten beinhaltet die Schaffung von Bedingungen, unter denen die Schüler*Innen:

- Kommunikationsfähigkeiten erwerben, indem sie in verschiedenen Gruppen arbeiten
- ihre Forschungsfertigkeiten entwickeln (Beobachtung, Analyse, Verallgemeinerung, Hypothesenbildung)
- systematisches Denken erlernen
- erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen lernen, die bei der Lösung praktischer und kognitiver Aufgaben hilfreich sind
- unabhängig und mit Begeisterung zusätzliches Wissen aus verschiedenen Quellen erwerben

Wie bereits erwähnt, wird die Spezifikation der Organisation von Projektaktivitäten mit Lernenden durch ihre Technologie bestimmt. Das Konzept der "Technologie" stammt aus dem griechischen *τέχνη* (*téchne*) - Kunst, Handwerkskunst, Können, und *λόγος* (*lógos*) – Wort, Lehre. Im Wörterbuch von V. Dahl wird es definiert als "eine Reihe von Techniken, die in jedem Geschäft, jeder Fähigkeit, jeder Kunst verwendet werden"⁸³. Pädagogische Technologie ist eine Reihe von Mitteln und Methoden zur Reproduktion theoretisch fundierter Lern- und Erziehungsprozesse, die es ermöglichen, die festgelegten Bildungsziele erfolgreich umzusetzen.

Die Projekttechnologie ist eine persönlichkeitsorientierte Technologie, mit der unabhängige Aktivitäten der Lernenden organisiert werden können, um die Lernprojektziele zu erreichen. Das Projekt (im wörtlichen Sinne "etwas Hingeworfenes, im Voraus Ausgelöstes") ist eine Reihe von Aktivitäten, die speziell vom Lehrer oder von der Lehrerin organisiert und von den Schüler*Innen selbstständig durchgeführt werden, wobei sie unabhängig Entscheidungen treffen und für ihre Wahl, das Ergebnis der Arbeit und die Schaffung eines kreativen

⁸² Социальная педагогика: учебник (Sozialpädagogik: Lehrbuch)/ М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2016. – С.19.

⁸³ Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка (V. Dahl Erklärendes Wörterbuch der lebenden Russischen Sprache). – Т.4. – М.: Русский язык, 1980. – С.404.

Produkts verantwortlich sein können. Im Sinne der Definition von J. Dewey ist ein Projekt „learning by doing“.

Für Lehrer*Innen, die Projekte organisieren und unterstützen, ist es daher wichtig zu verstehen, dass diese ein Algorithmus sind, eine Reihe miteinander verbundener, voneinander abhängiger Phasen, und dieses Verständnis den Schüler*Innen zu vermitteln. Es ist äußerst wichtig, das Projekt kompetent zu planen und die Phasen der Projektarbeit hervorzuheben. Es gibt verschiedene Ansätze, um die technologischen Phasen der Projektaktivitäten zu definieren. So kann das Projekt als das System der fünf "P" bezeichnet werden: "Problemstellung, Planung Informationsrecherche, Projektierung, Produkt, Präsentation".

Nach dem technologischen Ansatz können im Rahmen der Projektaktivitäten folgende Phasen unterschieden werden:

- Wahl des Themas
- Zielsetzung
- Planung von Maßnahmen
- Umsetzung des Plans
- Präsentation

Betrachten wir diese Phasen genauer.

Die erste Phase, die Wahl des Forschungsthemas, ist zwar vorbereitend, aber äußerst wichtig, weil sie die folgenden Funktionen hat:

- Motivation der Schüler*Innen zum Projekt
- Problemidentifikation
- Sammlung von Informationen zum Problem
- Begründung der Relevanz des ausgewählten Themas

Das Thema des Projekts ist eigentlich eine Kurzformulierung des Problems, das durch die Projektarbeit gelöst werden soll. Ein Problem ist eine theoretische oder praktische Fragestellung, die studiert und gelöst werden muss. Sie ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen einem bestehenden und dem gewünschten Sachverhalt.

Das Thema ist die Visitenkarte des gesamten Projekts. Daher müssen bei der Auswahl mehrere Faktoren berücksichtigt werden, insbesondere:

- das Allgemeininteresse und seine Korrelation mit den Interessen der Schüler*Innen
- Interessen und Fähigkeiten einer bestimmten Gruppe von Schüler*Innen
- Bereitstellung von Ressourcen

In erster Linie muss das im Projekt zu lösende Problem relevant sein. Die Relevanz hängt davon ab, wie wichtig das Problem für die Allgemeinheit ist. Um die Relevanz des Projekts zu belegen, müssen geeignete Nachforschungsmethoden wie die Analyse von Dokumenten bestimmt werden (z. B. normative Dokumente, welche die Aktivitäten des russischen Bildungssystems regeln; statistische Daten, die die Dringlichkeit des identifizierten Problems bestätigen); darüber hinaus die theoretische Analyse der Literatur zur Problemstellung. Auf diese Weise können Auszubildende tiefer in das Thema eintauchen und erkennen, wie nahe es ihnen ist und ob sie überhaupt daran arbeiten möchten.

Um herauszufinden, wie relevant das Problem direkt für die Bildungseinrichtung (oder die soziale Gruppe) ist, in der das Projekt durchgeführt wird, werden empirische Untersuchungen mit Methoden wie Beobachtung, Umfrage (Fragebogen, Interview) und Test durchgeführt. Es ist ratsam, Werkzeuge (Methoden) für diese Untersuchung mit Hilfe von Spezialisten auszuwählen. So können Schulpsychologen psychologische Tests empfehlen und helfen, sie durchzuführen. Sie können auch bei der Entwicklung eines Auswertungsbogens helfen. Für eine Fragebogenumfrage ist es besser, vorgefertigte Umfragen durchzuführen, die in methodischen Handbüchern veröffentlicht wurden, beispielsweise zur Organisation der Bildungsarbeit. Im Extremfall kann man selbst eine Umfrage erstellen, aber es müssen dann sämtliche Anforderungen für den Fragebogen berücksichtigt werden.

Das Argument der Relevanz ermöglicht es, von der Bedeutung des Projekts zu überzeugen. Um jedoch seine Durchführbarkeit zu bestimmen, müssen die für seine Umsetzung verfügbaren Ressourcen untersucht werden:

- Personal (welche Art von Spezialisten wird an der Durchführung des Projekts beteiligt sein? - Ist es möglich, diese Spezialisten beizuziehen und was kann getan werden, um sie zur Teilnahme am Projekt zu motivieren?)

- Material und Technik (meistens ist dies die Ausrüstung einer Bildungseinrichtung, Möbel, Computer, Bürogeräte, Schreibwaren usw.)

- Finanzen (benötigt man zusätzliche finanzielle Investitionen für die Durchführung des Projekts? - Wenn ja, wie können diese identifiziert und eingeworben werden?)

- Zeit (Zeitbedarf für die Vorbereitung und Durchführung des Projekts: Kurzfristig, mittelfristig, langfristig).

Wenn eine dieser Ressourcen fehlt, muss entweder das Projekt abgebrochen werden oder es müssen bei der Planung der Projektarbeit Aufgaben eingeführt werden, die darauf abzielen, Ressourcen zu finden.

Die zweite Stufe ist die Zielsetzung. Das Ziel ist das, was mit der Umsetzung des Projekts erreicht werden soll. Die Zieldefinition sollte eng mit dem identifizierten sozialen Problem verbunden sein. Das Ziel soll erreichbar, überprüfbar und klar formuliert sein, um die zu beantwortende Frage klar hervorzuheben. Das Ziel erfüllt eine Vorhersagefunktion, da es ermöglicht, das erwartete Ergebnis des Projekts darzustellen (spezifische Informationen mit quantitativen Angaben zu den Ergebnissen des Projekts).

Das Ziel wird durch die Lösung definierter Aufgaben erreicht, bei denen es sich um spezifische Maßnahmen handelt, die sich direkt aus dem Ziel des durchzuführenden Projekts ergeben. Aufgaben werden in Form von Anweisungen formuliert, was getan werden muss, damit das Ziel erreicht wird. Die optimale Anzahl ist drei bis fünf. Bei der Formulierung von Aufgaben ist es ratsam, Verben zu verwenden, wie z. B.: "analysieren", "beschreiben", "identifizieren", "bestimmen", "etablieren" usw.

Die Aufgaben bestimmen wiederum den Arbeitsplan, der im Rahmen der Projektaktivität abgearbeitet wird.

In der *dritten Phase* wird ein Arbeitsplan für das Projekt erstellt. Der Plan kann in Form einer Tabelle dargestellt werden, in der neben den Namen bestimmter Maßnahmen (Aktivitäten) und deren Kurzzinhalt auch die Verantwortlichen für die Umsetzung und die Frist angegeben werden müssen. Der Plan ist ein äußerst wichtiges Instrument. Es kann damit das Erreichen bestimmter Zwischenergebnisse vorherbestimmt und deren Erreichen kontrolliert werden.

Um einen Projektplan mit einem Schüler oder einer Schülerin fachgerecht zu entwickeln, können folgende Fragen gestellt werden:

- Was muss getan werden, um das Ziel des Projekts zu erreichen? - Die Antwort auf diese Frage trägt dazu bei, den gesamten Weg vom ursprünglichen Problem zum Ziel des Projekts in separate Phasen zu unterteilen und die Aufgaben zu bestimmen.

- Wie wirst du diese Aufgaben lösen? - Festlegung von Arbeitsweisen in jeder Phase.

- Wann wirst du das tun? - Festlegung der Arbeitszeiten.

- Was hast du bereits für die Abarbeitung der bevorstehenden Aufgaben getan, was weißt du schon? - Identifizierung der vorhandenen Ressourcen.

- Was hast du noch nicht, was weißt du noch nicht wie machen, was musst du lernen? - Identifizierung fehlender Ressourcen.

Durch konsequente Beantwortung dieser Fragen kann der Schüler oder die Schülerin einen Plan für das Projekt entwickeln.

Der Plan kann nicht nur die tatsächlichen Projektaktivitäten, sondern auch die Aktivitäten zur Ressourcenmobilisierung umfassen. Wenn beispielsweise finanzielle Mittel generiert werden müssen, kann eine Fundraisingaktion, Sponsoring usw. geplant werden. Wenn zusätzliche Materialien gekauft werden müssen, wird ein Kostenvoranschlag erstellt, der die Bezeichnung der erforderlichen Materialien, die Maßeinheiten, den Preis pro Einheit, die erforderliche Menge und die Gesamtkosten enthält.

Die identifizierten Ressourcen stehen in direktem Zusammenhang mit den Projektrisiken - Bedingungen oder Ereignissen, die sich auf das Projektergebnis auswirken. Solche Einflüsse können einen positiven Effekt, einen "Nulleffekt" oder einen negativen Effekt zur Folge haben.

Bis zum Ende der dritten Phase sollte ein „Pilotprojekt“ erstellt werden, d.h. eine Projektbeschreibung, die die folgenden strukturellen Komponenten enthält:

- Inhaltsangabe des Projekts (mit Angabe des Zeitraums der Projektrealisierung)

- Relevanz des Projekts

- Merkmale der Zielgruppe

- Ziele und Vorgaben des Projekts

- erwartete Ergebnisse und Mechanismen zur Bewertung der Ergebnisse;

- Arbeitsplan und Mechanismen für die Projektumsetzung;

- Bereitstellung von Ressourcen des Projekts;

- Projektrisiken;

- weitere Entwicklung;

- der nachhaltige Effekt der Projektumsetzung.

Die *vierte Phase* der Projektarbeit ist die eigentliche Umsetzung. In der Phase der Implementierung muss der Lehrer oder die Lehrerin einen Weg finden, um die Motivation zur Arbeit aufrechtzuerhalten, wobei die individuellen Eigenheiten seiner oder ihrer Schüler*Innen berücksichtigt werden.

Von großer Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Motivation von Schüler*Innen für ein Projekt sind:

- die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung, Selbsterkenntnis;
- Schaffung eines kreativen Gestaltungsumfeldes, das die ständige Suche und die persönliche Entwicklung der Schüler*Innen anregt;
- Interesse an dem untersuchten Thema;
- die Möglichkeit, mit anderen Projektteilnehmern zu kommunizieren.

In der *fünften Phase* beenden die Schüler*Innen die Arbeit an dem Projekt und präsentieren die Ergebnisse.

Projektbewertungsmechanismen sind ein Instrumentarium, mit dem die Leistung eines Projekts bewertet wird. Projektbewertungskriterien:

- Relevanz und Neuheit des Projektthemas
- Vollständigkeit der Ausarbeitung des Themas
- Materialreichtum und vielfältige Arbeitsweisen
- die persönliche Bedeutung der Arbeit (Versuch, die individuellen Bedürfnisse zu identifizieren)
- soziale Bedeutung des Projekts und seiner Ergebnisse
- Bildungspotential der Arbeit (Nutzung und Erwerb neuer persönlicher Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten)
- Übereinstimmung der Arbeit mit den Projektanforderungen und seiner inhaltlichen Struktur: Problem - Ziel - Darstellung des Endergebnisses - Mittel und Wege, um es zu erreichen - Umsetzung - Analyse der Ergebnisse
- Klarheit und Zugänglichkeit der Präsentation
- Fähigkeit, Fragen zum Inhalt des Projekts zu beantworten
- Weiterentwicklung des Projekts

Der Erfolg der Projektbewertung hängt weitgehend von seiner Präsentation ab.

Der Ausdruck „Präsentation“ wird hier auf zwei Arten verwendet. Erstens ist es ein Vortrag, ein Bericht, die Verteidigung eines vielversprechenden oder abgeschlossenen Projekts. Zweitens ist es ein Dokument oder eine Reihe von Dokumenten, die etwas darstellen sollen. In dieser Phase ist es äußerst wichtig, sowohl Bildmaterial als auch eine Verteidigungsrede vorzubereiten, den Auftritt und Antworten auf mögliche Fragen zu üben.

Kriterien für die Bewertung der Präsentation des Projekts:

- die Fähigkeit, das Wesentliche des umgesetzten Projekts und seine Hauptergebnisse aufzuzeigen
- die Logik und Konsistenz der Präsentation des Projekts
- die Fähigkeit zur Beantwortung von Fragen: Kürze und Argumentation
- angemessener Einsatz von Bildmaterial
- Einhaltung der Vorschriften im Vortrag

Nachdem das Projekt verteidigt worden ist, kann eine Diskussion geführt werden, eine Gesamtdiskussion.

Wie oben erwähnt, ermöglicht die Projektaktivität den Schüler*Innen, Sozialkompetenz, Fähigkeiten und individuelle Qualitäten zu entwickeln, was den Anforderungen an die Bildungsergebnisse entspricht, die in den Föderalen Staatlichen Bildungsstandards festgelegt sind. Insbesondere legen die Bildungsstandards der ФГОС ОО fachliche, metasubjektive und subjektive Anforderungen für die Ergebnisse in der Beherrschung des Grundprogramms der Allgemeinbildung durch die Schüler*Innen fest. So werden unter den metasubjektiven Anforderungen genannt: die Unabhängigkeit der Planung und Durchführung von Bildungsaktivitäten und die Organisation der Zusammenarbeit mit Lehrer*Innen und Gleichaltrigen.

Unter den subjektiven Bildungsergebnissen kann nach dem Föderalen Staatlichen Bildungsstandard (ФГОС) im Zusammenhang mit der Anwendung der Projektmethode Folgendes hervorgehoben werden: die Fähigkeit, Ziele zu setzen und Lebenspläne zu erstellen, die Fähigkeit, die russische Identität in einer multikulturellen Gesellschaft zu verstehen⁸⁴.

Letzteres wird am erfolgreichsten gelöst, wenn die Projektmethode im Geschichtsunterricht angewendet wird, insbesondere beim Studium der Geschichte des Ersten und Zweiten Weltkriegs. Beim Studium dieser Themen können verschiedene Arten von Projekten verwendet werden, insbesondere: informativ-aufklärend, bildend (kognitiv), recherchierend-forschend.

Am Beispiel der Privatschule "Indra" können die Möglichkeiten veranschaulicht werden, Projektaktivitäten für das Studium der Geschichte der Weltkriege einzusetzen.

2014 erinnerte sich die ganze Welt an eines der tragischsten Ereignisse in der Geschichte der Menschheit - den Beginn des Ersten Weltkriegs. Dieses Ereignis machte die Projektaktivitäten an der „Indra“-Privatschule aktuell. Hier wurde ein schulweites Informations- und Bildungsprojekt "Historische Woche: Erster Weltkrieg" vorbereitet und durchgeführt. Im Rahmen dieses Projekts geschah folgendes:

- Während der Unterrichtsstunden sahen und diskutierten die Schüler Spielfilme und Dokumentationen über den Ersten Weltkrieg
- Oberstufenschüler*Innen bereiteten Kurzgeschichten in verständlicher Form und Präsentationen über den Ersten Weltkrieg vor und hielten Unterrichtsstunden für Grundschüler*Innen ab
- sie unternahmen Ausflüge zu Museen in der Stadt Jekaterinburg (Museum der Diözese Jekaterinburg, wo es eine Dauerausstellung für Nikolaus II und seine

⁸⁴ Приказ Минобрнауки России от 17.12.2020 №1897 (Erlass des Bildungsministeriums Russlands №1897 verabschiedet am 17. Dezember 2020) (ред. От 11.12.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/b731bc661baa49591ad57183d3c4a76fec9ec632/ (дата посещения 21.01.2021).

Familie gibt und eine Ausstellung über den Ersten Weltkrieg geschaffen wurde und Museum für Geschichte Jekaterinburgs)

- sie stritten pro und kontra auf Diskussionsplattformen zu den Themen "Hätte der Erste Weltkrieg verhindert werden können" und "Friede von Brest-Litovsk".

Darüber hinaus bereiteten die Schüler*Innen mehrere Recherche- und Forschungsprojekte vor. Erstens über die Erfindungen, die wir ständig in unserem täglichen Leben verwenden und nicht einmal daran denken, dass sie während der Kriegsjahre aufgetaucht sind, und sogar dank dieses Krieges. Dies sind Erfindungen wie ein Reißverschluss, Armbanduhr (vor dem Krieg wurden Taschenuhren an einer Kette getragen), Teebeutel und sogar das Umschalten der Uhren auf Sommer- und Winterzeit. Zweitens über die Tiere, die am Krieg teilgenommen haben. Die Schüler*Innen entdeckten, dass die Helden des Ersten Weltkriegs nicht nur Pferde und Hunde waren, sondern auch Katzen, Tauben und sogar Delfine. Drittens über das Militär, Politiker, Wissenschaftler und Künstler, die an zwei Weltkriegen beteiligt waren. Unter ihnen:

- Georgi Konstantinowitsch Schukow, Marschall der Sowjetunion, der am 8. Mai 1945 die Kapitulation Deutschlands akzeptierte

- Michail Iljitsch Koschkin, Sowjetischer Ingenieur-Konstrukteur, Schöpfer und erster Chefkonstrukteur des berühmtesten Panzers des Großen Vaterländischen Krieges, des legendären T-34

- Nikolai Nilowitsch Burdenko, Wissenschaftler, Arzt und Chirurg, Organisator der sowjetischen Gesundheitsversorgung, Gründer der sowjetischen Neurochirurgie, Chefchirurg der Roten Armee in den Jahren 1937-1946, nach dem heute eines der berühmtesten Krankenhäuser Russlands benannt ist

- Wassili Iwanowitsch Agapkin, Militärrichtiger, Komponist des legendären Marsches „Abschied einer Slawin“, und viele andere.

Dabei zeigen diese Projekte nur teilweise die Bedeutung des Themas „Erster Weltkrieg“ für die Entwicklung der Sozialkompetenz bei Auszubildenden.

Der Zweite Weltkrieg ist eines der bedeutendsten Ereignisse in der Geschichte Russlands. Daher wurden seit 1995 an der „Indra“-Privatschule verschiedene Projekte ins Leben gerufen, die ihm gewidmet sind.

Auf einige wird hier eingegangen.

Bildungsprojekte gehen in der Regel nicht über den Lehrplan hinaus und zielen darauf ab, das Wissen von Kindern zu einem bestimmten Thema zu erweitern und zu vertiefen. Dies sind Projekte, die Schlachten oder Helden des Großen Vaterländischen Krieges gewidmet sind. Ihre Bedeutung liegt in der Tatsache, dass die Schüler*Innen das Material nicht nur selbstständig studieren und systematisieren, sondern auch ihre kreativen Fähigkeiten unter Beweis stellen, indem sie es in Form einer Präsentation oder eines Videos ausarbeiten und kommunikative Kompetenzen entwickeln, indem sie das Projekt anderen Schüler*Innen präsentieren.

Unter den Recherche- und Forschungsprojekten für den Zweiten Weltkrieg, die von den Schüler*Innen der „Indra“-Privatschule ausgearbeitet wurden, kann man folgende hervorheben:

- "Briefe von Uralern während der Jahre des Großen Vaterländischen Krieges als historische Quelle." Die Schüler*Innen studierten die veröffentlichten und handgeschriebenen brieflichen Dokumente aus den Familienarchiven sowie die Dokumente, die von Mitarbeiter*Innen der historischen Fakultät der Uraler Föderalen Universität zur Verfügung gestellt wurden, eruierten Fakten und rekonstruierten den Alltag von Frontsoldaten und Heimfrontarbeiter*Innen.

- "Wohltätige Hilfe für die Verwundeten, die während des Großen Vaterländischen Krieges in den Ural evakuiert wurden." Bei der Arbeit an dem Projekt stellten die Jugendlichen fest, dass es während der Kriegsjahre im Ural mehr als 50 Krankenhäuser gab, die mit lokalen Ressourcen evakuiert und aufgebaut wurden. Wohltätige Hilfe für Verwundete wurde sowohl in Form von Material (Lebensmittel, Bettzeug, Geschirr, Möbel, Medikamente, Heilkräuter, warme Kleidung, Geschenke für die Feiertage usw.) als auch in Form von Aktivitäten (Waschen von Bandagen, Putzen, medizinische Hilfe, Konzerte, Gespräche, Briefe schreiben, vorlesen usw.) geleistet.

- "Das Schicksal einer Familie in der Geschichte des Urals (basierend auf der Analyse des Archivs der Familie Danilov)." Dieses Projekt ist eine Rekonstruktion der Lebensgeschichte von Anna Iljinischna Danilova, die ihren Sohn an der Front verlor und ihr ganzes Leben der pädagogischen Arbeit widmete.

Von besonderer Bedeutung für die Arbeit von Indras Lehrer*Innen und Schüler*Innen ist das seit 2000 laufende Langzeitprojekt "Das Buch des Gedenkens". Es enthält Erinnerungen an den Krieg von Verwandten von Schüler*Innen, Fotos und Kopien von Dokumenten. Das Buch wird jährlich mit neuen Daten aktualisiert. Einige von ihnen sind exklusiven Charakters. Zum Beispiel kommen Indras Absolvent*Innen oft zur Schule und fragen nach dem "Buch der Erinnerung", um die Erinnerungen bereits verstorbener Verwandter zu kopieren. In Zukunft ist geplant, die im Buch gesammelten Materialien zu digitalisieren.

Im Jahr 2020, als die ganze Welt den 75. Jahrestag des Sieges über den Faschismus feierte, wurde an der „Indra“-Privatschule ein schulweites Projekt "Ein Volk ist stark durch seine Geschichte" entwickelt und teilweise umgesetzt.

Die erste Phase des Projekts zur patriotischen Erziehung "Ein Volk ist stark durch seine Geschichte" an der „Indra“-Privatschule wurde im Schuljahr 2019-2020 durchgeführt. Das ganze Jahr war in Phasen unterteilt, die mit den Perioden des Zweiten Weltkriegs zusammenfallen. Für jede Periode war eine bestimmte Klasse unter Anleitung eines Pädagogen oder einer Pädagogin und eines Geschichtslehrers oder einer Geschichtslehrerin verantwortlich.

Während ihrer Phase besuchten die Jugendlichen Museen, studierten die Geschichte des Krieges, setzten Orte von Schlachten und Richtungen von Feldzügen auf eine speziell für das Projekt erstellte Weltkarte, nahmen an Veranstaltungen teil (klassenweise, schulweit, städtisch, regional, gesamttrussisch, international) wie Wettbewerben, Aktionen, Konferenzen, Webinaren, sozial

bedeutenden Projekten, dank derer sie persönliche und kollektive Punkte sammelten. Im Rahmen des Projekts wurden 2019-2020 folgende Veranstaltungen abgehalten: Jubiläumsabend von A. Pachmutova, BaDeMaPa "Meine Familie in der Geschichte des Landes" - ein Feiertag zu Ehren des 23. Februar und 8. März, ein Kriegsliederabend, Projektpräsentationen. "Indra" ist eine Plattform für die Umsetzung des Projekts "Russische und deutsche Jugend im Dialog: Geschichte und Erinnerung". Lehrer*Innen und Schüler*Innen präsentierten die Erfahrungen der Schule im Geschichtsunterricht und in der Umsetzung patriotischer Bildung in Webinaren. Am Ende der Etappe bereitete jede Klasse Wandzeitungen und Präsentationen vor. Die Anzahl der Punkte ist die Grundlage für die Teilnahme an Exkursionen zu Vorzugskonditionen.

Angesichts der Tatsache, dass der Ural eine Industrieregion ist, ist es äußerst wichtig, seinen Beitrag zum Sieg und zur wirtschaftlichen Erholung in der Nachkriegszeit zu untersuchen. Zu diesem Zweck wurden neben Recherchen und Einzelprojekten auch Exkursionen nach Jekaterinburg und Nishnij Tagil organisiert. Das Projekt "Ein Volk ist stark durch seine Geschichte" ist ein langfristiges Projekt. In Zukunft wird das Projekt im Kontext der Geschichte Russlands in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts umgesetzt⁸⁵.

Zusammenfassend ist noch einmal anzumerken, dass die Perspektive der Projektarbeit in der Erforschung der Geschichte der Weltkriege als Mittel des Unterrichts (Erwerb von Sozialkompetenz durch Schüler*Innen), der zivil-patriotischen Bildung und Entwicklung (insbesondere Forschungs-, Selbstregulierungs- und Kommunikationsfähigkeiten) und damit in der Notwendigkeit ihrer Verwendung in Bildungsaktivitäten liegt.

Literatur

1. Алисов Е. А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения (Alissov E.A. Das Wesen der Technologie vom Forschungs- und Projektunterricht) // Гаудеамус. – 2016. – №3. – С.41-45.
2. Васильева И.В. Проектная и учебно-исследовательская деятельность обучающихся в рамках реализации ФГОС (Wasiljeva I.W. Projekt- und Forschungstätigkeit der Lernenden im Rahmen der Realisierung des Föderalen Staatlichen Bildungsstandards) // Молодой ученый. – 2015. – №14. – С. 78-82.
3. Дорохова Т.С. История социальной педагогики: учебник (Dorochova T.S. Geschichte der Sozialpädagogik: Lehrbuch) / Дорохова Т.С., М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2012.

⁸⁵ Дорохова Т.С., Агеева Н.Н., Дорохова Е.С. «Историей своей силен народ» (гражданско-патриотическое воспитание детей и подростков) (Dorochova T.S., Ageeva N.N., Dorochova E.S. "Ein Volk ist stark durch seine Geschichte" (zivil-patriotische Bildung von Kindern und Jugendlichen)) // Социокультурная инклюзия: сборник социальных проектов преподавателей, студентов, сотрудников государственных и некоммерческих организаций, инициативных групп: учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2020. – 67-68.

4. Краснова В.В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения (Krasnova V.V. Projekte bei der Realisierung des Föderalen Staatlichen Bildungsstandards der neuen Generation) // Юный ученый. – 2016. – №6. – С. 31-33.
5. Кукушкина А.С. Проектная и исследовательская деятельность в образовательном комплексе (Kukuschkina A.S. Projekt- und Forschungstätigkeit als Bildungseinheit) // Молодой ученый. – 2016. – №7. – С. 148-150.
6. Орлова Е.А., Бегидова С.Н. Сущность проектной деятельности социальной направленности старшеклассников (Orlova E.A., Begidova S.N. Das Wesen der sozialen Projekte bei Oberstufenschülern) // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – №2 (159). – С.52-56
7. Созонтова О.В., Притужалова О.А. Проектное управление в дошкольной образовательной организации в условиях реализации государственно-общественного управления: учебно-методическое пособие (Ssosontova O.W., Prituschalova O.A. Projektleitung in der vorschulischen Bildungseinrichtung im Rahmen der Realisierung der staatlich-gesellschaftlichen Führung: methodisches Lehrmittel). – Липецк, 2014. – С.3.
8. Социальная педагогика: учебник (Sozialpädagogik: Lehrbuch) / М.А. Галагузова, М.А. Беляева, Ю.Н. Галагузова [и др.] / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2016.
9. Социокультурная инклюзия: сборник социальных проектов преподавателей, студентов, сотрудников государственных и некоммерческих организаций, инициативных групп: учебно-методическое пособие (Kultur- und Sozialinklusion: Sammelband der Sozialprojekte von LehrerInnen, StudentInnen, MitarbeiterInnen der staatlich getragenen und gemeinnützigen Organisationen und Initiativgruppen: methodisches Lehrmittel) / Урал. гос. пед. ун-т; науч. ред. Ю. Н. Галагузова. – Екатеринбург: [б. м.], 2020.
10. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. Пособие (Jakovleva N.V. Projekte in einer Bildungseinrichtung: Lehrmittel). – М.: ФЛИНТА, 2014.

Глава 3. Сохраняя память: исторические источники в изучении военной истории

Groh R.⁸⁶

Interviews mit Stuttgarter Zeitzeugen des Krieges – Wendepunkte in Ihrem Leben



Valentina Hirzel-Faginova

Frau Hirzel, heute Stuttgarterin, erlebte den Kriegsbeginn in der Südukraine:
„Der Krieg fing im Jahre 1941 an, am 22. Juni. Und da war ich gerade fertig mit der 10. Klasse, das entspricht dem deutschen Abitur. In Deutschland muss man 13 Jahre lernen, um an die Hochschule gehen zu dürfen, und in Russland sind es – es gab keine andere Möglichkeit, es gab nur ein einheitliches Schulsystem – 10 Jahre. Und nach 10 Jahren konnte man dann an die Hochschule.

Wir waren gerade fertig. Und ich war bei meinem Musiklehrer. Seine Frau kam herein und hat gesagt: Um 12 Uhr wendet sich unser Außenminister Molotow an das Volk. Es ist etwas Wichtiges, wir müssen es hören. Und da bin ich dann mit meinem Lehrer ins andere Zimmer gegangen. Und dann war die Ansprache. – Sie glauben gar nicht, wie mich das jetzt noch bewegt! Das ist entsetzlich! Und er sagte, dass russische Städte sind überfallen worden mit den Flugzeugangriffen von

⁸⁶ Groh Rainer - Russischlehrer, Studiendirektor, Fachberater für Russisch beim Regierungspräsidium Stuttgart i.R.
Гро Райнер - штудиендиректор, консультант по русскому языку при Правительственном президиуме административного округа Штутгарта (в отставке) (г. Штутгарт, ФРГ).

Hitler, vom faschistischen Deutschland. Und der Krieg wurde erklärt. Und es war, obwohl ich damals erst 16 Jahre alt war - man geht bei uns mit 6 Jahren schon in die Schule -, war das Gefühl, dass etwas Furchtbares passiert, verstehen Sie. Es gab ja einen Pakt zwischen Hitler und Stalin, einen Nichtangriffspakt. Und man war in gewisser Sicherheit. Und dann plötzlich dieser Bruch. Also das war erstens auch ein großer Schock, muss man sagen, nicht wahr, dass dann plötzlich alles anders sein wird. Und dann haben wir natürlich sofort gewusst, mit unseren Plänen für die Zukunft, also Ausbildung oder irgendwie, dass das natürlich nichts wird.“

Als die Deutschen in ihr Heimatstädtchen einmarschierten, kam es zu einer Begegnung, die ihr späteres Leben entscheidend ändern sollte. Als sie 1943 als „Ostarbeiterin“ nach Deutschland kam, eine schwere Zeit, schaut sie zurück:

„Aber ich war verlobt, weil ich das große Glück hatte, bei meinem Musiklehrer einen deutschen Sanitätsgefreiten, Erich Hirzel, kennen zu lernen. Und er war gerade in dem Ort dort, in dem Lazarett, aber nicht als Krankenpfleger. Und er war Musiker, Kirchenmusiker und also Pianist von Beruf, noch nicht von Beruf. Doch er hat fertiggemacht, er bekam Urlaub im Krieg. Er war eigentlich ausgebildeter Kirchenmusiker. Und er suchte in jedem Ort, wohin er kam, ein Instrument zum Spielen. Und da hat der Musiklehrer gesagt, wenn ich Beethoven und Mozart in original deutscher Ausführung hören will, dann soll ich doch einfach einmal kommen. Da kommt ein deutscher Soldat und der spielt sehr schön Beethoven und Mozart und so. Und so kam ich da, und wir waren gleich uns irgendwie sympathisch. Es war natürlich verboten. Ich war ja Untermensch, er war nicht Offizier, aber Soldat, und es war später so, wir haben uns ganz kurz immer gesehen, aber wir haben irgendwie das Gefühl gehabt, dass wir trotz allen diesen politischen Verschiedenheiten, er war eigentlich mein Feind, nicht wahr, als Besatzer oder als Eroberer. Aber das Menschliche hat doch überwogen. Und ich weiß noch, dass er gesagt hat, er möchte mit meinen Eltern reden. Und mein Vater konnte kein Deutsch, meine Mutter konnte ein bisschen, aber nicht mehr gut, sie hatte es früher auch einmal gelernt. Und da musste ich dolmetschen. Also: Vater, Mutter, ich und Erich. Und ich weiß noch, ich habe mich furchtbar geschämt, wie mein Vater wissen wollte, ob der Erich auch eine Familie ernähren kann. Und da habe ich gesagt: - Das übersetze ich nicht. Wenn man sich liebt, spielt das doch überhaupt keine Rolle! Das wird man schon irgendwie hinkriegen. – Dann hat Vater wissen wollen, was Erich von Beruf ist. Da habe ich gesagt: - Er ist Kantor. - Ja, was ist das? - Also Organist. In der orthodoxen Kirche gibt's ja keine Orgel, es ist nur die menschliche Stimme zugelassen als Lob Gottes sozusagen. Dann hab ich gesagt: - Ja, er ist Musiker. - Ja, und was ist sein Vater? - Da hab' ich auch gedacht: – Unmöglich! - Ich schämte mich für meinen Vater. Später habe ich ihn

auch verstanden, dass er auch das wissen wollte, nicht wahr. Und da sagte mein Mann: - Ach, mein Vater ist Stadtkämmerer. Kämmerer. Ich habe nie so ein Wort gehört. Wissen Sie, was Kämmerer ist? Auch nicht. Und ich hab' dann gedacht, ach, das ist sicher ein Krämerladen. Und da habe ich gesagt, ja, ich glaube, er hat so ein kleines, die Schwaben sagen Lädle. Da hat mein Vater so ein bissle geguckt. Und ich habe erst später erfahren, mein Mann, der war auch so ein bissle Untertreiber. Die Schwaben sind, Gott sei Dank, keine Angeber, sondern untertreiben eher. Das hieß einfach, er war Finanzbürgermeister der Stadt Stuttgart. Es war immer dann in der Familie später ein großes Gelächter, wenn sie sich daran erinnerten. Ob ich jetzt im Lädle verkaufen muss oder nicht usw.

Und da holte mein Vater dann eine kleine Ikone, wir mussten knien, und er hat uns gesegnet, obwohl wir nicht wussten, ob wir je zusammen kommen, ob es möglich sein wird. Es war ja alles völlig unsicher. Mein Mann ging dann an die Front, damals gingen die Deutschen noch vorwärts. Und ich kam dann ja später nach Deutschland, mein Mann wusste nichts mehr von mir. Na ja, das sind wieder andere Geschichten. Er kam in Königsberg in Gefangenschaft und kam erst '48 aus der russischen Kriegsgefangenschaft nach Hause. Und wir haben dann also hier in Stuttgart geheiratet.“

Seit Jahrzehnten unterrichtet Frau Hirzel-Faginova an der Volkshochschule in Stuttgart Russisch und hat hunderten, vielleicht tausenden ihre Muttersprache und die Kultur, besonders die Literatur ihres Landes näher gebracht. So verwirklichte sich ihr Wunsch Literatur zu studieren, der durch den Kriegsbeginn zur Illusion wurde, doch noch auf besondere Weise: Sie konnte ihre Literaturkenntnisse, die sie sich selber angeeignet hatte, an interessierte Deutsche weitergeben. Auch mit achtzig Jahren unterrichtet sie immer noch in sechs Kursen und schlägt damit weiterhin für Deutsche Brücken in ihr Heimatland.



Jasmin Schneider

Валентина Хирцель-Фагинова

Для госпожи Хирцель, живущей сегодня в Штутгарте, война началась на юге Украины:

«Война началась 22 июня 1941 года. Тогда я как раз закончила 10 классов, что соответствует абитуру в Германии. В Германии нужно учиться 13 лет, чтобы затем поступить в институт, а в России – 10 лет, так как система образования для всех одинакова. После 10 лет в школе можно поступать в институт.

Мы только что закончили школу. Я была в гостях у моего учителя музыки. Его жена вошла и сказала, что в 12 часов будет обращение к народу нашего министра иностранных дел Молотова. Это важно, все должны это послушать. Мы с учителем пошли в другую комнату. Там мы услышали обращение. – Вы не поверите, но и сегодня это сильно волнует меня! Это было ужасно! Он сказал, что гитлеровские самолеты напали на русские города. Война с фашистской Германией была объявлена. Несмотря на то, что мне тогда было всего 16 лет – у нас можно уже с 6 лет учиться в школе, – было такое чувство, что случилось что-то ужасное, понимаете. Ведь между Гитлером и Сталиным был заключен договор о ненападении, мы были в определенной безопасности. И тут вдруг все изменилось. Сначала был страшный шок, потом мы сразу же поняли, что из наших планов на будущее, то есть получить образование или что-то еще, ничего не выйдет».

Когда немцы вошли в ее родной город, произошла встреча, которая изменила всю ее жизнь. Она вспоминает то трудное время, когда она приехала на работу в Германию в 1943 году:

«Но я была обручена, так как к большому счастью, у моего учителя музыки я познакомилась с немецким ефрейтором Эрихом Хирцелем. Он был как раз в том месте, в лазарете, но не санитаром. Он был музыкантом, пианистом по профессии. Он закончил обучение, стал церковным музыкантом и получил отпуск во время войны. И везде, куда бы он ни приезжал, он искал инструмент для игры. Учитель сказал, что если я хочу услышать Моцарта и Бетховена в оригинальном немецком исполнении, я должна прийти. Пришел немецкий солдат и очень хорошо сыграл Моцарта и Бетховена. Я была там, и мы сразу почувствовали симпатию друг к другу. Конечно, это было запрещено. Я была человеком «низшей расы», он еще не был офицером, а просто солдатом. Мы иногда встречались на короткое время и, несмотря на политические различия, ведь для меня он был собственно врагом или оккупантом, мы знали, что человеческие чувства победят. Я помню, как он сказал, что хочет поговорить с моими

родителями. Мой отец не говорил по-немецки, мать когда-то учила язык, но говорила плохо. Поэтому я должна была переводить. Так вот мы встретились: отец, мать, я и Эрих. Помню, мне было ужасно стыдно, когда отец спросил, сможет ли Эрих кормить семью. Я отказалась переводить. Ведь если люди любят, то это не играет роли, все проблемы можно решить. Затем отец спросил, кто Эрих по профессии. Я ответила, что он кантор. - Что это? – Играет на органе. В русской православной церкви нет органа, там только человеческий голос может воспевать хвалу господу. Затем я пояснила, что он музыкант. – Так, а кто его отец? Тут я подумала: Не может быть! Мне было стыдно за отца. Позднее я, конечно, поняла, что ему необходимо было все это знать. Тогда мой муж сказал: Мой отец городской казначей. Я никогда не слышала этого слова. А вы знаете, кто это? Тоже нет. Я подумала, наверное, это связано с торговлей мелочными товарами, и сказала, что у него есть маленький магазинчик, как говорят швабы Lädle. Тогда мой отец посмотрел на нас некоторое время. Намного позже я узнала истину, что мой муж немного поскромничал. Слава Богу, швабы не хвастливые, а скорее скромные. Просто-напросто его отец отвечал за все финансы города Штутгарта. Потом в семье всегда смеялись, когда об этом вспоминали, и спрашивали, не нужно ли мне продавать что-либо в магазинчике.

Потом мой отец принес икону, мы встали на колени, и он нас благословил, хотя мы еще не знали, сможем ли быть вместе. Не было никакой уверенности. Муж ушел на фронт. Тогда немцы еще наступали. Меня же отправили в Германию. Мой муж ничего обо мне не знал. Это уже другая история. Он попал в плен в Кенигсберге и вернулся только в 1948 году домой. Тогда мы и поженились в Штутгарте».

Уже много лет госпожа Хирцель-Фагинова преподает русский язык в народной школе Штутгарта. Благодаря ей сотни, даже тысячи людей познакомились с языком, культурой, и особенно, литературой ее родной страны. Свое желание преподавать литературу, которое казалось иллюзией в начале войны, она осуществила, но следующим образом: Она передает свои знания в области литературы тем немцам, которых это интересует. Даже в свои восемьдесят лет она ведет шесть курсов и продолжает строить «мосты» для немцев на свою родину.

Kurt Hoffmann



Herr Hoffmann, Abiturient des Stuttgarter Karls-Gymnasiums, geriet Ende des Krieges in russische Kriegsgefangenschaft. Er erzählt, wie die Gefangenen es fertig brachten, eine Wandzeitung, die „Klosettbürste“, zu verfassen, die die Missstände im Lager beim Namen nannte und sie damit „ausbürsten“ sollte. Einmal zeichneten sie einen russischen General, der einen Fisch an der Angel hatte. Damit kritisierten sie die Praxis, dass man ihnen mehrmals Fisch zugestanden hätte, sie ihn aber nie bekamen. Er war „oben“ hängen geblieben. Als sich schließlich jemand fand, der den Kommentar übersetzte, wurden die Autoren nicht etwa bestraft, sondern das laute Gelächter der russischen Soldaten zeigte, dass Verfasser ins Schwarze getroffen hatten.

Herr Hoffmann erinnert sich an das Verhältnis zur russischen Bevölkerung. Besonders bewegt hat ihn die Begegnung mit einem russischen Offizier im letzten Jahr der Gefangenschaft in Moskau:

„Da haben wir irgendwo einen tiefen Graben in irgendeiner Siedlung ausgehoben. Da kam ein „kapitan“ (Hauptmann) vorbei mit viel Blech auf der Brust, und einer von uns, der oben stand am Graben, hat sich ein Herz gefasst und hat ihn angesprochen, ob er nicht etwas zu rauchen für uns hätte. Er klopfte seine Feldbluse ab und bedauerte es. Er war nach 10 Minuten wieder da – und ich kämpfe im Moment mit meiner eigenen Rührung – und hat uns Zigaretten und zwei Schachteln Streichhölzer gebracht. Das wäre im umgekehrten Falle absolut unmöglich gewesen, dass ein russischer Gefangener einen deutschen Offizier angesprochen hätte. Das wäre für ihn tödlich gewesen.“

Ein anderes Mal wurde Herr Hoffmann mit einem Kameraden in einer Holz verarbeitenden Fabrik eingesetzt:

„Dazu kam Maschinenführerin und Maschinenführer und dann noch zwei Mädchen, die das Furnier aufgenommen, geschnitten und gestapelt weggebracht haben. Und eine, wussten wir, die hat einen kleinen Buben, und auf der anderen Seite hatten wir zwei, die da hinter der Maschine standen, immer wieder Pause, und da habe ich angefangen, kleine Figuren zu schnitzen. Holz gab's ja, Messer hatte ich. Mein Spezi sagte: „Du, ich kann aber keine Männlein schnitzen oder Kühe so wie du.“ Da habe ich gesagt: „Macht nichts, du schnitzt Häuser, die sind schön rechteckig und haben ein Dach. So ein, zwei Figürchen und Häuschen pro Tag, das nahmen wir dann abends nach Schichtende mit ins Lager. Irgendwann kamen wir mit gefüllten Hosentaschen wieder zur Arbeit, und bei der Mittagspause schnappten wir uns so eine große Furnierplatte, beschmierten sie mit Leim, bestreuten sie mit Sand und mit klein gehacktem, getrocknetem Gras und bauten ein Dorf auf. Und dann sagten wir: „Marusja, idi sjuda.“ (Marusja, komm her.) Aber sie wollte nicht. Und dann haben wir gesagt: „Los, los, davaj, davaj und objasatelno, unbedingt.“ Und siehe da, sie kam. Und wir sagten: „Ja, das ist für deinen malenkij.“ (Kleinen) Und sie kriegte solche Augen, ach, und die halbe Fabrik lief zusammen. Aber auf einmal waren wir Menschen geworden, das war gar nicht unsere Absicht. Wir waren böse Faschisten, nach wie vor. Da, wo der Mitmensch auftaucht, auf einmal bekommt er Farbe und Person.“

Schon bald nach seiner Heimkehr nach dem Krieg übernahm Herr Hoffmann den Verlag, den ihm sein Vater hinterlassen hatte. Nach der Perestrojkzeit besuchte er Russland wieder und setzte sich für russische Bekannte ein, die er auch nach Stuttgart einlud.



Janina Brocke

Курт Гоффманн

Господин Гоффманн, абитуриент Штутгартской гимназии им. Карла, попал в конце войны в плен к русским. Он рассказывает, как пленные выпускали стенгазету под названием «Туалетная щетка», которая отражала беспорядок в лагере и пыталась, таким образом, его «вычищать». Однажды они нарисовали русского генерала, у которого была на удочке рыбка. Так они критиковали практику, согласно которой им обещали давать рыбу, но никогда не давали. Она зависала где-то «в верхах». Когда однажды кто-то перевел комментарий к рисунку на русский, то авторов не наказали, а по усмешкам русских солдат было понятно, что они попали в точку.

Господин Гоффманн рассказывает об отношениях с русским населением. Особенно его потрясла встреча с одним русским офицером в последний год плена в Москве:

«Где-то в каком-то селении мы копали глубокую канаву. Мимо проходил капитан с орденами на груди. Один из нас собрался с духом и попросил у него сигареты для нас. В его гимнастерке ничего не оказалось, и он очень сожалел об этом. Через 10 минут он вернулся – и здесь я не могу справиться с моим волнением, – и принес нам сигареты и два коробка спичек. Подобное не могло бы произойти, чтобы русский пленный заговорил с немецким офицером. Это было бы для него смертельно».

В другой раз господин Гоффманн работал со своим другом на деревоперерабатывающей фабрике:

«Там работали два водителя и еще две девушки, которые принимали, разрезали и складывали фанеру. У одной из них, как мы знали, был маленький сын. С другой стороны, за машиной, стояли еще двое. В перерыве я начал вырезать из дерева фигурки. Дерева было достаточно, нож тоже у меня был. Мой друг сказал: «Но я не умею так, как ты, вырезать человечков или коров». Я ответил: «Ничего, ты сделаешь дома, они красивые и прямоугольные, с крышей». Так мы делали по несколько фигурок и домиков в день, а после смены брали их с собой в лагерь. Однажды мы пришли на работу с набитыми карманами. В обед мы соорудили из фанеры площадку, намазали клеем и посыпали песком и сухой травой, а на ней построили деревню. Потом мы позвали: «Маруся, иди сюда». Она не хотела, но мы опять сказали: «Давай, давай, обязательно!» И она пришла. Мы сказали: «Это для твоего маленького». Ее глаза раскрылись от удивления, а полфабрики прибежало посмотреть. На тот момент мы опять стали людьми, но не намеренно. Как и прежде мы были злыми фашистами. Но когда пробуждается сочувствие, человек снова обретает свое лицо».

Вскоре после возвращения с войны господин Гоффманн возглавил издательство, которое ему оставил отец. После начала перестройки он снова посетил Россию и пригласил своих русских знакомых в Штутгарт.

Dr. Hans-Dieter Eisinger



Herr Eisinger erlebte den Krieg als kleines Kind:

„Ich bin Feuerbacher. Ich bin `42 geboren, im Robert-Bosch-Krankenhaus am Pragsattel. Und das Elternhaus war in der Odenwaldstraße. `42, mitten im Krieg, ein Kriegskind. Und wenn alles seinen normalen Gang gelaufen wäre, wäre ich wahrscheinlich Schüler des Leibniz-Gymnasiums gewesen. Und so hatte dann das Schicksal insofern etwas anderes bestimmt, indem 1944 im August unser Haus dann bei einem Bombenangriff total zerstört wurde. Und an diesem denkwürdigen Tag, es war der 18. August `44, war`s den Leuten in der Nachbarschaft einfach zu viel, immer da rüber zu gehen in die Luftschutzbunker, die hier zentral an der Wiener Straße und was weiß ich wo, waren, einfach zu laufen, immer weit. Und dann haben sich die Nachbarn, auch meine Mutter und mein Bruder entschieden: Man geht in den eigenen Keller. Und dann hat die Bombe das Haus getroffen. Der Keller war, das kann ich jetzt nur aus Erzählungen nachvollziehen, unversehrt, das Haus war total zerstört, und alle 17 Menschen im Keller waren tot. Ausnahme: ich als Zweijähriger. Ich saß meiner Mutter wohl auf dem Schoß. Die Menschen sind nicht durch Trümmer erschlagen worden, sondern durch die Druckwelle der

Bombe hat's denen die Lunge zerrissen. Und das war also die Situation, als dann, ich glaube am zweiten Tag, die Helfer wieder die Trümmer weggeschafft hatten, und der Keller freigelegt worden war, hat man mich gefunden, völlig unverletzt, und man hat mich dann rüber nach Stammheim zu Bekannten gebracht. Mutter war tot, Bruder war tot, mein Vater war im Krieg, und dann habe ich dort drei oder vier Wochen bei Bekannten meiner Eltern in Stammheim wohl ein Zwischenquartier gefunden. Und dann hatte mein Vater Urlaub von der Front, und Nachbarn von uns hatten erzählt, dass in Roßwag, also in einem kleinen Weinort bei Vaihingen/Enz, eine Familie ein Kind verloren hat an Diphtherie, mein Alter. Und dann hat Vater einen Entschluss gefasst, das bisschen Köfferchen noch gepackt, das da war, mich auf die Schulter genommen und ist nach Roßwag raus gelaufen und ist dann zu den völlig fremden Menschen und hat gefragt, ob er mich dort lassen könne, bis er vom Krieg zurückkommt. Und dann haben mich die Pflegeeltern auch aufgenommen, und dann ist mein Vater noch gefallen, am 6. Mai '45, also zwei Tage vor dem Waffenstillstand, dann in Berlin, da waren die Straßenkämpfe, da mussten die Soldaten, so unsinnig es war, den letzten Meter verteidigen. Das waren meine Beziehungen zu Feuerbach.“

Der Vater von Herr Eisinger fiel im unsinnigen Kampf in Berlin, als das Schicksal Deutschlands schon längst entschieden war. Er war Vollwaise. Seine Pflegeeltern sorgten dafür, dass er das Abitur machen konnte, obwohl das Schulgeld teurer war als die Waisenrente. Nach seiner Ausbildung wurde ihm eine aussichtsreiche Stelle bei Werner&Pfleiderer in Feuerbach angeboten, wo er später Geschäftsführer wurde.

Noch in den 70-er Jahren begann Herr Eisinger für die Firma, die Backstraßen herstellt, wirtschaftliche Kontakte zur Sowjetunion anzuknüpfen, aus denen sich bald ein sehr positives Verhältnis zu diesem Land entwickelte.

„Ich glaube, das war für mich einer der wichtigsten Beweggründe meiner positiven Einstellung zur Sowjetunion, später zu den einzelnen Staaten: Die Menschen selbst, da gab's überhaupt keine Vorbehalte gegenüber den Deutschen. Ich habe nie erlebt, nie, dass wir in irgendeiner Form in eine kritische Situation gedrängt worden wären. Ich sage das deshalb auch mit der Überzeugung: Wir hatten, als Werner & Pfleiderer 1988 den größten Auftrag unserer Firmengeschichte überhaupt unterschrieb, in Moskau damals für 30 Millionen DM den Auftrag erhalten, 20 Backstraßen zur Herstellung von diesen Kräckertypen und von süßen Keksen zu liefern an 17 Städte der Sowjetunion. Das war für mich die Erweiterung meines Horizonts, mit den Menschen und der Geographie Russlands zusammenzukommen, indem wir eine Riesenherausforderung hatten:

a) logistisch das hier in Feuerbach gefertigte Material für diese Backstraßen nach 17 Städten der Sowjetunion – damals noch – zu bringen,

b) und auf der anderen Seite genügend Schwaben zu finden, die bereit sind, dort drüben das zu montieren und in Betrieb zu nehmen, und natürlich einschließlich genügend Mitarbeiter zu haben, die auch mit den Russen dann die ganzen Detailgespräche zur Projektdurchführung durchgeführt haben.

Das waren Ausstellungsorte von Wladiwostok, Nowosibirsk, Karabulat, das ist bei Alma-Aty in Kasachstan, übrigens Krasnodar unten in der Schwarzerderegion im südlichen Russland, Magnitogorsk, Petersburg, Moskau, ach was, es waren 17 Städte, unglaublich, Kursk. Und als dann die ersten fertig waren, dann haben wir überlegt, wo machen wir eine offizielle Einweihung für die erste große Anlage, mit unseren russischen Partnern. Und da fiel die Wahl auf Kursk. Wir haben uns eine Jak 40 gemietet von der Aeroflot, gab's damals alles zu außerordentlich günstigen Preisen. So 2000 €, so ein Flugzeug mieten. Das hat uns die Ehrengäste aus Deutschland und Moskau rüber nach Kursk gebracht. Und erst als wir das entschieden hatten, habe ich den Hinweis bekommen: - Mensch, seid vorsichtig! – Kursk war die Zentrale der SS, dort haben die Menschen ganz besonders unter Hitler und dem Weltkrieg zu leiden gehabt. - Und dann sind wir mit sehr gemischten Gefühlen dorthin gegangen. Und dann hatte ich noch die Idee: - Mensch, wir lassen mal die Anlage Tag und Nacht eine Woche lang laufen. Wir stellen die Rohstoffe, wir zahlen die Arbeit. Wir holen von hier, von deutschen Mühlen eine besondere Mischung für die Kekse, besonders angereichert mit Vitaminen, sodass im Grunde genommen 100g Kekse für ein Kind den Wochenbedarf notwendiger Vitamine abgedeckt hat. Und die haben wir dann gratis an die Bevölkerung verteilt. Und dann kam dieser große Tag. Wir sind da durch die Straßen gezogen, hatten ein großes Freigelände vor dem Werk aufgebaut, es war brechend voll. Wir kamen mit allen Menschen ins Gespräch, die alle diese Zeit damals miterlebt hatten. Man sprach sehr kritisch über die Vergangenheit, aber nie unsachlich oder ausfallend gegen die Deutschen. Ich bin nach zwei Tagen aus Kursk abgereist mit einer unglaublichen inneren Befriedigung zu sagen, Mensch, jetzt leisten wir dort mit unserer Anlage Beiträge, auch auf der wirtschaftlichen Seite wieder Menschen zu finden, in einer gewissen Weise auch wieder zur Aussöhnung, zum Ausgleich, zur Verständigung mit beizutragen. Es war so eine Herausforderung, werde ich nie vergessen in meinem Leben. Das war die Verbindung mit Kursk, wie gesagt, der damaligen Hochburg der SS in der Sowjetunion.“



Kursk: Eröffnung der Backstraße durch Herrn Eisinger – Verteilung der Backwaren

Später hat Herr Eisinger erreicht, dass eine große Backstraße kostenlos in einem Plattenbauviertel in Moskau aufgestellt wurde, wo junge Russen auch zu Bäckern ausgebildet werden konnten. Die Backstraße wird von der orthodoxen Kirche verwaltet und produziert bis heute für Arme.

Herr Eisinger, heute Geschäftsführer in einer Firma bei Frankfurt, die auch nach Russland liefert, hat fast alle Länder der Welt bereist, vor allem geschäftlich. Heute gehören zu seinen wichtigen Geschäftspartnern auch Chinesen. Bis heute zieht er jedoch seine geschäftlichen und persönlichen Kontakte mit Russland allen andern vor.



Annalena Weigel

Ганс-Дитер Айзингер

Господин Айзингер был во время войны ребенком:

«Я родом из Фойербаха, родился в 1942 году в больнице им. Р. Боша на Прагзаттеле. Дом родителей находился на улице Ольденвальдитрассе. Родившийся в 42-ом году, в середине войны – военный ребенок. Если бы все шло нормально, я бы, вероятно, стал учеником Гимназии им. Лейбница. Но судьба распорядилась по-другому, разрушив наш дом во время

бомбардировки в августе 1944 года. В тот памятный день 18 августа 1944 года наши соседи решили не ходить больше в бомбоубежище, которое находилось на Винерштрассе довольно далеко. Наши соседи, а также моя мама и мой брат решили прятаться в подвале. И тут бомба попала в наш дом. Как я понимаю теперь по рассказам, подвал не был укреплен, дом был полностью разрушен, все 17 человек погибли. За исключением меня, двухлетнего ребенка. Я сидел у мамы на коленях. Люди погибли не из-за обрушения дома, взрывной волной им разорвало легкие. Примерно на второй день пришли спасатели, стали разбирать завалы, расчистили подвал и нашли меня целого и невредимого. Мать была мертва, брат тоже, отец на фронте. Меня отправили к знакомым родителей в Штаммхайм, где я пробыл три или четыре недели. Потом отец приехал в отпуск. Наши соседи рассказали ему, что в Россваге, местечке около Вайхинген-Энц, в одной семье умер ребенок моего возраста от дифтерии. Мой отец собрал чемодан, посадил меня на плечи и отправился в Россваг к совершенно чужим людям и спросил, нельзя ли оставить сына у них, пока он не вернется с войны. И мои приемные родители приняли меня. А мой отец погиб 6 мая 1945 года за два дня до перемирия, во время уличных боев в Берлине, когда солдаты должны были бессмысленно защищать каждый метр. Такова моя связь с Фойербахом».

Отец господина Айзингера погиб в бессмысленной борьбе за Берлин, когда судьба Германии уже была решена. Он остался круглым сиротой. Приемные родители позаботились, чтобы он закончил гимназию, хотя это стоило дороже, чем пенсия сироты. После получения образования ему было предложено перспективное место в фирме Вернер&Пфлайдерер, где он и стал потом коммерческим директором.

Еще в 70-е годы господин Айзингер стал налаживать контакты для сотрудничества фирмы, производящей оборудование для пекарен, с советскими партнерами, и при этом его отношение к этой стране было положительным.

«Я полагаю, что причиной моего особенного расположения к Советскому Союзу, а затем к отдельным государствам, были сами люди, они ничего не имели против немцев. Со мной ни разу не произошло ни одной критической ситуации, где я бы чувствовал себя притесненным. Поэтому говорю убежденно: в 1988 году наша фирма Вернер&Пфлайдерер заключила в Москве самый крупный в своей истории контракт на сумму 30 миллионов немецких марок – контракт на изготовление 20 конвейеров для выпекания крекеров и сладких кексов и их поставку в 17 городов СССР.

Это способствовало расширению моего кругозора, появлению возможности узнать лучшие людей и географию страны, выполняя при этом трудные задачи:

А) материал, подготовленный здесь, в Фойербахе, для конвейеров, доставить в 17 советских городов;

Б) с другой стороны, найти достаточное количество швабов, готовых к тому, чтобы смонтировать там оборудование и ввести его в строй, и, наконец, сотрудников, которые совместно с русскими путем обсуждения всех деталей реализуют этот проект.

Это были Владивосток, Новосибирск, Карабулат, недалеко от Алматы в Казахстане, Краснодар в Черноземье на юге России, Магнитогорск, Петербург, Москва, ах, 17 городов, невероятно. Когда первые были готовы, мы стали думать, где провести официальное открытие первого большого предприятия для наших российских партнеров. Выбор пал на Курск. Мы арендовали у Аэрофлота Як-40, тогда это стоило недорого. Самолет, который стоил нам 2000 евро, привез почетных гостей из Германии и Москвы в Курск. Как только мы пришли к такому решению, я получил предупреждение: будь осторожен. В Курске был штаб СС и при Гитлере пострадало много людей. Были смешанные чувства, когда мы туда прибыли. Но я придумал: Пусть завод работает день и ночь целую неделю. Мы привезем из Германии сырье для изготовления печенья, содержащее особенно много витаминов, то есть в 100 г печенья содержится недельная норма витаминов на одного ребенка. И мы раздадим это печенье населению. И вот наступил этот знаменательный день. Мы прошли по улицам, на обустроенной площадке перед заводом было много народа. Мы разговаривали с людьми, которые пережили те трудные времена. Они критиковали прошедшие времена, но никогда не обвиняли немцев. Я уезжал оттуда с чувством глубокого удовлетворения. Мы внесли свой вклад не только в развитие экономики, но и в дело примирения, восстановления взаимопонимания между людьми. Это я не забуду никогда в жизни. Таковы мои связи с Курском, где, как уже говорилось, был центральный штаб СС в Советском Союзе».

Adolf Maier



Herr Maier wurde sehr früh einberufen. Noch gar nicht als Soldat ausgebildet, musste er schon Gefangene bewachen.

„Und dann haben wir russische Gefangene bewachen müssen, wir Studenten, und haben noch gar nicht schießen können. Da haben sie uns russische Schießprügel in die Hand gedrückt, und dann haben wir erst einmal in einem Steinbruch geübt, ob man mit den Dingen auch schießen kann. Aber wir haben nicht schießen müssen. Die Russen sind nicht abgehauen.“

Herr Maier war bei der Infanterie. Das bedeutete, dass er, nachdem ihn der Zug mit seinem Truppentransport nach Osten gebracht hatte, mehrere tausend Kilometer zu Fuß mit Gewehr und sonstigem Gepäck zurücklegen musste, je nach Jahreszeit bei Regen, Hitze oder eisiger Kälte. Einmal, als er besonders viel zu schleppen hatte, fand er einen Ausweg:

„Ich war zuerst bei den Granatwerfern, SKW, also schwere Granatwerfer, da war ich Munitionsschütze. Da habe ich immer links einen Koffer gehabt und rechts einen Koffer, und in jedem Koffer waren drei Granaten drinnen, die musste ich tragen. Und dann habe ich noch den Karabiner umhängen gehabt und Gasmasken und alles. Und wo's losging von Kursk - damals war die Front in Kursk, wo wir rein gekommen sind nach Russland -, und von Kursk aus sind wir nach Woronesch marschiert, Panzer vorne draus und Sturmgeschütze, und wir Infanteristen hinterdrein. Und ich mit meinen Kofferle. Einmal hat mich die Wut gepackt und habe die Zunge rausgehängt, das heißt, die hat man immer rausgehängt, und da habe ich so ein Kofferle genommen und habe es in einen Bach

rein geschmissen und habe gedacht: Von mir aus kann der Krieg verrecken, und das Ganze ist mir wurstegal.“

Herr Maier wurde schwer verwundet. Er erinnert sich bis heute, wie ein Russe aus 50m Entfernung mit einer Maschinenpistole auf ihn zielte: Sein Glück war, dass es keine größere Kugel war. Lungendurchschuss, direkt neben der Hauptschlagader und der Speiseröhre. Aber auch so wurde er als medizinisches Wunder angesehen, als er nach vielen Komplikationen den Transport nach Wien überstand. Trotzdem musste er um seine Freistellung vom Dienst an der Front, vom Wehrdienst überhaupt kämpfen, was ihm schließlich gelang. So blieb ihm die russische Kriegsgefangenschaft erspart.

Viele Jahre nach dem Krieg wurde Herr Maier als Architekt in den Stiftungsrat einer Stiftung berufen, die seit der Perestrojkezeit - vorher war das nicht möglich - tatkräftig den Schüleraustausch baden-württembergischer Schulen mit Russland unterstützt. Als das Stuttgarter Zeppelin-Gymnasium einen Austausch mit einer Schule in Woronesch begann, begleitete er die Schülergruppe dorthin. Grund: Dort hatte er als junger Mann in den Schützengräben gelegen und gegen die Russen gekämpft. Jetzt hatte er die Möglichkeit, den Bewohnern von Woronesch, mit denen er zusammen kam, nach der Perestrojka, als es fast nichts zu kaufen gab, aber auch später, als das wegen der teilweise chaotischen wirtschaftlichen Verhältnisse besonders wichtig war, zu helfen. Er traf sogar mit russischen Veteranen zusammen, mit denen er sich sehr gut verstand. Sie besuchten zusammen die ehemaligen Stellungen und zeigten sich gegenseitig die Schützengräben, wo sie sich einmal als Feinde einander gegenübergelegen hatten.

Seit 1990 unterstützt Herr Maier als Mitglied des Stiftungsrats einer Firmen-Stiftung aus der Region Stuttgart den Schüleraustausch baden-württembergischer Schulen mit Russland.



Marion Moosbauer

Адольф Майер

Господин Майер был рано призван на службу. Еще не став настоящим солдатом, он уже должен был охранять русских военнопленных.

«Мы, студенты, должны были охранять военнопленных, а стрелять не могли. Они сунули нам в руки русское оружие и отправили тренироваться в каменоломне. Но стрелять нам не пришлось. Русские не убегали».

Господин Майер служил в пехоте. Это означало, что после того, как поезд доставил их воинское соединение на восток, они шли пешком тысячи километров с оружием и вещами в руках, независимо от погоды: в дождь, мороз или зной. Однажды, когда он нес слишком много, он придумал выход:

«Я был тогда стрелком, моими боевыми припасами были тяжелые гранаты. В левой и правой руке у меня было по чемодану, а в каждом чемодане по три гранаты, которые я должен был все время носить с собой. На мне также висел карабин и противогаз. Когда мы приехали в Россию, линия фронта была в Курске. Оттуда мы маршировали в Воронеж, впереди танки и штурмовики, а пехота сзади. И я с моими чемоданами. Однажды я страшно разозлился, от усталости язык был на плече, я взял чемодан и выбросил его в ручей и подумал: Будь что будет, мне все равно. Пусть война издыхает».

Господин Майер был тяжело ранен. Он вспоминает, как в него целился один русский с расстояния 50 метров: ему повезло, что пуля была небольшой. Ему прострелили легкое рядом с артерией и пищеводом. Чудом перенес он все трудности транспортировки в Вену. Несмотря на это, ему пришлось бороться за свое освобождение от службы на фронте и вообще в армии. Так он избежал русского плена.

Много лет после войны господин Майер работал архитектором одного предприятия, фонд которого со времен перестройки – ранее это было невозможно – осуществляет поддержку школьных обменов с Россией для школ Баден-Вюртемберга. Когда Гимназия им. Цеппелина в Штутгарте организовала обмен с одной из школ Воронежа, он сопровождал туда группу школьников. Причина такова: там он лежал в окопах и стрелял в русских. Теперь у него была возможность помочь жителям Воронежа, особенно в перестроечные времена – когда ничего невозможно было купить, и позднее – в связи с хаотичным развитием экономики. Он встречался также с русскими ветеранами, с которыми нашел общий язык. Вместе они посещали места сражений и показывали друг другу окопы, где они лежали, когда были врагами.

С 1990 года господин Майер является членом совета фонда, при помощи которого штутгартское предприятие поддерживает обмены школ Баден-Вюртемберга с Россией.

Ernst Ranz



Herr Ranz kam 1942 als 19-Jähriger an die Front. Er hatte keine Vorurteile gegenüber Russland, kannte Werke der russischen Literatur und liebte die russische klassische Musik. Bei Arbeiten hinter der Front begegneten ihm auch russische Schülerinnen, die den deutschen Soldaten ihre Deutschhefte zeigten. Deutsch war damals noch die am meiste gelernte Fremdsprache in Russland, vor Englisch. Hier fiel ihm besonders krass der Unsinn eines Krieges gegen dieses Volk auf. Wie für alle, die wieder nach Hause kamen, war es nicht selbstverständlich, dass sie überlebten. Auch er sah dem Tod ständig in die Augen:

„Die Heeresleitung hat verlangt, dass wir die Stoßtrupptätigkeit stoppen. Was hat man gesagt? Die Pioniere sollen diesen Weg verminen. Natürlich war ich auch dabei und mein Freund Bernauer auch, aus Freiburg. Und dann sind wir im Oktober, da hat es also schon Schnee gehabt, dann sind wir raus aus unserem Graben und sind ganz flach da gekrochen und haben drei Minen gelegt. Bei der dritten schießt doch so ein Rindvieh von der Grabenseite, also von der deutschen Seite, eine Leuchtkugel. Jetzt könnt ihr euch denken, jetzt standen wir mit blanker Brust vor einer russischen MP. Und ich habe also geglaubt, jetzt kommt dann der Feuerstrahl. Er ist nicht gekommen. Später haben wir uns überlegt: Wieso? Hat der uns vielleicht nicht gesehen? Aber meine Vermutung ist die: Wo die Kugel von

der deutschen Seite kam, ist er selber in Deckung gegangen, und hat deswegen uns nicht gesehen.“

Der Rückzug über den Dnjepr gelang seiner Nachhut-Abteilung, obwohl die versprochene Unterstützung ausblieb. 1944 standen sie vor der Beresina und erinnerten sich an Napoleon und seinen Rückzug. Ihnen war klar, dass sie nicht mehr hinüberkommen würden, sprengten ihre Geschütze in die Luft und ergaben sich. Ein erster Eindruck von der Gefangenschaft:

„20 Jahre war ich, da stehe ich bei einer russischen Feldküche. Die haben uns wenigstens was zu essen gegeben. War nicht selbstverständlich. Da kommt ein junger Russe im gleichen Alter zu mir und sagt: „Hitler kaputt!“ Sie kennen ja den russischen Dialekt: „Gitler kaputt!“ Dann kommt er ganz leise zu mir her und spricht mir ins Ohr: „Stalin nix gut!“ Jetzt überlegen Sie sich mal, ich bin ein Gefangener, und der offenbart sich mir gegenüber. Wenn ich zum russischen Offizier gesagt hätte: „Der da hat gerade gesagt, dass der Stalin nicht gut sei.“ Dann hätten sie ihn sofort ... Er hat mich richtig eingeschätzt. Ich habe natürlich nichts gesagt, ist ja logisch. Aber ich habe das immer in meiner Erinnerung, so habe ich's auch Herrn Groh erzählt. Und damit ist die Frage beantwortet. Ich habe eigentlich nur einen großen Respekt gehabt vor den Russen.“

Er kam als Gefangener weit in den Norden, in die Umgebung von Kirow, um „Holz zu machen“, eine schwere Arbeit. Heute ist er froh, dass er nicht woanders hinkam, wie z.B. ein Kamerad, der in Asbest im Ural arbeiten musste. Dieser Kamerad hat heute Lungenkrebs. Herr Ranz verdankt der Arbeit dort auch seine relativ frühe Entlassung. Beim Herausschneiden vom Eisblöcken aus einem großen zugefrorenen Fluss fiel er durch ein Missverständnis in das vom Eisblock hinterlassene Loch ins eisige Wasser und wurde schwer krank: Aus einer Lungenentzündung wurde Lungentuberkulose. 1947 kam er wieder nach Hause zurück.

Durch die Perestrojka war es möglich, Hilfslieferungen dorthin zu bringen, wo die 260., die Division von Herrn Ranz, im Krieg gekämpft hatte. Die Übriggebliebenen fahren seit 1992 jedes Jahr Transporte mit Einrichtungsgegenständen für Krankenhäuser, Schulen, Kindergärten dorthin. Die Angehörigen sammeln außerdem Kleidung, Spielzeug und achten dabei auf gute Qualität. Sie nehmen keine Unterstützung von Hilfswerken an, haben ihre persönlichen Beziehungen aufgebaut - sie fahren auch selber hin - und versorgen vor allem ländliche Gegenden, wo die Not größer ist als in den Städten. Einer großen Gruppe von durch Tschernobyl geschädigten Kinder aus Tschernigow haben sie einen Aufenthalt im Bayerischen Wald ermöglicht.

Bald geht wieder ein Transport nach Russland: 30 Krankenhausbetten, Einrichtungsgegenstände für eine Schule, durch großen persönlichen Einsatz

gesammelte Kleider und andere notwendige Gegenstände. Leider wird es wohl der letzte sein. Das Alter setzt seine Grenzen.



Laura Aichroth und Marion Moosbauer

Эрнст Ранц

Господин Ранц оказался на фронте в 1942 году в возрасте 19 лет. Он не имел ничего против России, знал произведения русской литературы и любил русскую классическую музыку. Во время работ за линией фронта он встретился со школьницами, которые показывали немецким солдатам свои тетради по немецкому языку. Тогда немецкий был первым иностранным языком в России, а не английский. Тут он особенно отчетливо понял бессмысленность войны против этого народа. Как и все, кто вернулся домой, он помнит все, что пережил. Он тоже видел смерть своими глазами:

«Командование требовало, чтобы мы остановили сопротивление. Что делать? Саперы должны заминировать дорогу. Я был там и мой друг Бернауер из Фрайбурга тоже. Был октябрь, уже лежал снег. Мы выползли из нашего окопа и положили три мины. И тут какой-то баран с немецкой стороны выпускает ракету. Представляете, мы видны русским как на ладони. Я думал, что сейчас будет шквал огня, но ничего не произошло. Потом мы размышляли: Почему они нас не увидели? Мое предположение такое: так как стреляли с немецкой стороны, они спрятались в укрытии и не увидели нас».

Его отделению удалось перейти Днепр, хотя обещанная поддержка отсутствовала. В 1944 году они стояли у Березины и вспоминали Наполеона и его отступление. Им было ясно, что они не смогут вернуться, поэтому они разрядили свое оружие и сдались. Первое впечатление о плене:

«Мне было тогда 20 лет. Я стоял около походной кухни, они давали нам хотя бы еду. Это было неоднозначно. Тут подходит ко мне русский, такого же возраста как я, и говорит: «Гитлер капут!» Вы знаете русский диалект: «Гитлер капут!» Потом подходит ко мне и шепчет на ухо: «Сталин никс гут!» Подумайте, я ведь пленный, а он говорит со мной откровенно. Если бы я сказал офицеру, что он сказал плохо про Сталина, его бы сразу забрали... Он правильно понял меня. Конечно, я ничего не сказал. Но я всегда об этом помню, я и господину Гро об этом рассказывал. Этим найден ответ на вопрос. Я отношусь с очень большим уважением к русским».

Он был в плену далеко на севере, в районе Кирова на заготовке древесины. Это была тяжелая работа. Сейчас он рад, что не попал в другое место, как его друг, который работал на асбестовом заводе на Урале. У этого друга рак легкого. Благодаря этой работе его даже раньше отпустили домой. Однажды при вырубании ледяного блока из замерзшей реки он по неосторожности упал в прорубь и тяжело заболел. Из воспаления легких развился туберкулез. В 1947 году он вернулся домой.

Благодаря перестройке появилась возможность доставить помощь туда, где стояла 260-ая дивизия господина Ранца во время войны. Оставшиеся в живых дивизии отправляют туда каждый год с 1992 года оборудование для больниц, школ, детских садов. Семьи собирают одежду, игрушки только хорошего качества. Они делают это сами по личным контактам, ездят туда сами, снабжают, прежде всего, деревни, где люди нуждаются больше, чем в городах. Пострадавшим от Чернобыля детям города Чернигова они оплатили пребывание в Баварском лесу.

Скоро снова отправится помощь в Россию: 30 больничных кроватей, оборудование для школы, внимательно подобранная одежда и другие необходимые вещи. К сожалению, это, вероятно, в последний раз. Возраст не позволяет.

Annerose Schatter



Bei dem schweren Bombenangriff auf Leipzig vom 4. Dezember 1943 brannte die Firma des Vaters in der Innenstadt aus, nur sein Fotogeschäft blieb erhalten. Die Schülerin wurde evakuiert, kam in eine Schule im Erzgebirge und von dort aus in ein KLV-Lager (Kinderlandverschickung) hinter Zittau. Als die Mädchen des Lagers Schreibverbot bekamen, floh die 14-jährige auf abenteuerliche Weise nach Hause, nach Leipzig. Schon bald danach marschierten die Amerikaner ein. Der Krieg war zu Ende. Für sie war unbegreiflich, dass man wieder ohne Verdunkelung an den Fenstern das Licht anmachen konnte. Bald zogen die Amerikaner wieder ab und die Russen marschierten im Juni mit ihren Panjewagen in Leipzig ein. Das geschah am Tag der Beerdigung ihrer Großmutter. Wieder kam Angst vor den neuen Besatzern in der Stadt auf. Die Russen beschlagnahmten viele Häuser, auch das schönste Zimmer der Wohnung der Familie.

„Erst kamen einige Russen, immer nur für kurze Zeit, dann eine Russin: Nina Solutina. Als die bei uns einzog, waren wir für sie Feinde. Das war nun mal so. Meine Mutter war immer, egal wo, auch mein Vater, sehr, sehr, wie soll ich denn sagen, unnational. Für uns gab's immer nur Menschen, sonst nichts. Uns so bin ich auch aufgewachsen bei meinen Eltern. Drum sag' ich ja, was meine Eltern sagten, hat für mich gegolten, und nicht was der Staat sagte. Jedenfalls hat meine Mutter dann für die Russen auch gleich am Anfang was gekocht, aber bitte:

gekocht, was die mitgebracht haben, wir hatten nichts zu essen, also nichts, was wir hätten abgeben können. Aber zumindest war sie da für die.

Das war am Anfang ein unheimlich stressiges Verhältnis. Nina hatte ihre Freunde mitgebracht und sie in unser sogenanntes Esszimmer eingeladen. Meine Mutter hat dann gekocht, was Nina mitgebracht hatte, und ich sollte mich auch mit dazusetzen. Und dann haben die Russen furchtbar gesoffen und ich konnte ja nun gar keinen Alkohol trinken, ich als Kind, was tu' ich mit dem Alkohol? Ich habe dann leichtsinnigerweise den Wodka, oder was die da gehabt haben, da auf die Seite runter gegossen auf den Teppich. Das war mir egal. Aber ich hätte das nicht runter gebracht. Das war nur eine ganz kurze Zeit, und Tag für Tag wurde das Verhältnis besser und besser. Besser ist gar kein Ausdruck, das wurde Freundschaft. Die wohnte bei uns, diese Nina. Wir hatten das große Glück, dass sie Dolmetscherin war und gut Deutsch sprach.

Da hat's am Anfang manchmal Probleme gegeben, z.B., dass die mit ihren Freunden sauer war, dass wir kein Klopapier hatten, sondern zusammengerissenes Zeitungspapier auf einem Nagel im Klo. Ja, es gab kein Klopapier. Und da waren die sauer und haben das ganze Papier genommen und alles ins Klo reingesteckt, damit wir sehen sollten, dass sie sich mit so was nicht abgaben. Sie haben aber bald begriffen, dass wir auch kein Klopapier hatten. Also jedenfalls diese kleinen Dinge, die es da am Anfang gab, kleine Reibereien, die waren ganz, ganz schnell weg. Wenn ich die Nina heute wiedersehen würde, würden wir beide drüber lachen.

Und dann gehörte Nina im Laufe der Zeit bei uns zur Familie, die gehörte absolut zur Familie. Ich hab' für sie und ihre Gäste oft drüben - da war so eine Großküche von den Russen - Essen geholt. Wir hatten einen Garten, der war sieben Kilometer weg vom Haus, und so ein kleines Gartenhäuschen drin. Nina gehörte mit dazu. die ging damit raus. Und durch Nina habe ich dann meine ersten Erlebnisse mit der Oper gemacht. Nina kriegte natürlich immer Ehrenplätze. Das Militär hatte vorne immer die besten Plätze, die ganzen Russen. Meine Mutter hatte das nicht so sehr gerne, weil sie Angst hatte, wenn ich da mit Nina in die Oper ging. Da saßen um mich rum immer die ganzen russischen Militärleute, und da hatte meine Mutter immer ein bisschen Angst mit mir alleine, denn ich bin immer mit der Nina alleine dann da rein. Aber es ging alles prima. Und ich habe durch Nina meine ersten Opernerfahrungen gemacht. Nina war sehr musikalisch, und da war's also für mich wirklich sehr gewinnbringend. Und Nina gehörte zur Familie und die fuhr auch mit in den Garten raus und die kriegte dort genauso ihr Essen. Was wir aßen, aß sie mit, und es gehörte alles irgendwie dazu.



1. Mai 1946: Familie Schatter mit russischen Gästen in ihrem Garten - Annerose Schatter (hinten stehend), Nina Solutina mit dem kleinen Bruder Ludwig von Annerose.

So verging die Zeit. Und eines Tages hat mich mein Vater dann in den Westen „abgeschoben“, in Anführungsstrichchen. Da bin ich ihm heute noch dankbar dafür. Meine Mutter hat darunter sehr gelitten. Sie wollte es auch, aber es war eben für meine Mutter auch sehr, sehr schwer.

Ich kann es nicht mehr genau sagen, wann das war Jedenfalls irgendwann ist Nina bei uns verschwunden und wurde nicht mehr gesehen. Mein Vater wusste nicht, wo Nina war. Er hat mit Ninas Freundinnen gesprochen, die er auf der Straße getroffen hat. Die Kommandantur war ja dort in der Nähe, man hat immer irgendjemand getroffen: „Wir wissen nicht, wo Nina ist.“ Da hat sich Vater dann schon Gedanken und Sorgen gemacht und eines Tages hat er gesagt: „Ich kann es mir nicht anders vorstellen – die Nina ist irgendwo verschwunden.“ Was mit ihr dann passiert ist, ob sie vielleicht irgendwie wieder nach Russland, irgendwo in ein anderes Umfeld gekommen ist, wir wissen es nicht. Eines Tages hat er Nina auf der Straße getroffen, ging auf sie zu und wollte sie begrüßen. Da hat sie sich abgewandt und ist an ihm vorbeigegangen. Und daraufhin hat er gemerkt, irgendwas ist da faul, die darf mit uns nicht reden.“

Annerose Schatter hatte sich inzwischen in der Kunstgewerbeschule in Leipzig mit Malerei und Grafik beschäftigt, dann im Geschäft des Vaters Fotografin gelernt. Eigentlich hatte sie Goldschmiedin werden wollen, aber die Kurse waren überfüllt. Da ihr Vater als (privater) Einzelhändler - er bekam z.B. kaum noch Material geliefert - auch für seine Tochter keine beruflichen Perspektiven mehr sah, schickte er sie schweren Herzens in den Westen, wo sie als

Fotografin Arbeit fand. Als Besucherin der Leipziger Messe bekam sie beim Reisebüro einen Messepass und konnte einen Besuch zu Hause machen.

„Und da habe ich Vater besucht, und auf einmal sagt Vater auf der Straße: „Guck mal, da drüben auf der anderen Seite kommt die Nina! Komm lass uns darüber gehen! Aber ich sage dir, sprich sie nicht an, sie darf nicht mit uns reden.“ Wir sind rüber. Diesen Moment kann ich nie, nie, nie vergessen. Wir sind auf sie zu, ich bin an ihr vorbeigegangen, mit einem Meter Abstand. Sie hat mich angeguckt, ihr standen die Tränen in den Augen, mir standen die Tränen in den Augen, und wir haben uns nicht angesprochen, beide nicht. Und das war das letzte Mal, dass ich Nina gesehen habe, und das fand ich furchtbar. Als dann die Wende kam 1990 - ich war ja damals schon lange hier in Stuttgart, da habe ich als Erstes gesagt, ich hätte ja so gerne gewusst, was aus der Nina geworden ist, ob die überhaupt noch lebt. Ich glaube heute, dass sie gar nicht mehr lebt. Aber das hat mich sehr bedrückt, dass wir nie mehr mit ihr reden konnten.“

Annerose Schatter hatte inzwischen ihren 12-jährigen Bruder bei sich in Stuttgart aufgenommen. Obwohl er in Leipzig einer der besten Schüler der Klasse war, durfte er nicht auf die Oberschule, weil sein Vater als Einzelhändler „Kapitalist“ war. Als Angestellte konnte sie sich nachmittags nicht um den Bruder kümmern. So machte sie sich mit 25 Jahren selbständig, mit einem eigenen Fotostudio in der Wohnung, das auch heute noch besteht.

Sie ist glücklich über ihre guten Verbindungen zu Petersburger Familien, war selbst in dieser Stadt zu Besuch. Den Schüleraustausch des Leibniz-Gymnasiums hat sie nicht nur ideell unterstützt und z.B. Lehrerinnen aus dem Ural aufgenommen. So hat Annerose Schatter zwar leider Nina nicht mehr gefunden, aber seit Gorbatschow gibt es immer wieder Begegnungen mit Russen und Russland bis heute.



Ramona Gäckle und Marion Moosbauer

Анна Роза Шаттер

Во время тяжелой бомбардировки Лейпцига 4 декабря 1943 года сгорела фирма отца, находящаяся недалеко от центра города. Только фотомагазин сохранился. Анна Роза Шаттер, будучи еще школьницей, была эвакуирована в школу в Эрцгебирге (Рудные горы), затем в детский лагерь за Циттау. Когда детям запретили переписываться, 14-летняя девочка сбежала и с приключениями добралась до Лейпцига, домой. Вскоре в город вошли американцы. Война закончилась. Для нее было непривычно, что теперь можно было зажигать свет без светомаскировки. Американцы вскоре ушли и им на смену в июне в город вступили русские со своими телегами. Это произошло в день погребения бабушки. Вновь в городе поселился страх перед новыми оккупантами. Русские конфисковали многие дома и самую красивую комнату в ее квартире.

«В начале у нас жили русские, всегда ненадолго, затем русская – Нина Солутина. Сначала, когда она только поселилась, мы были для нее врагами. Это было естественно. Моя мама и мой отец никогда не были националистами. Для нас имел значение, прежде всего, человек. Говорю для нас, так как и я была воспитана так же моими родителями. Для меня всегда имело большее значение, что говорили мои родители, а не государство. Во всяком случае, моя мать готовила для русских, из того, что они приносили, так как у нас ничего не было, чем бы мы могли поделиться. По меньшей мере, она им прислуживала.

Поначалу это были очень напряженные отношения. Нина приводила своих друзей в нашу так называемую столовую. Моя мать готовила еду из продуктов, которые приносила Нина, я должна была сидеть также вместе со всеми. Затем русские очень сильно напивались. Я же была еще ребенком и водку, которую мне наливали, тайком выливала на пол, на ковер. Мне было не жалко ее. Меня просто тошнило от нее. Через некоторое время отношения между нами улучшились. Мы даже подружились. Нина жила у нас. И нам очень повезло, что она была переводчицей и хорошо говорила по-немецки.

В начале были, конечно, проблемы. Например, Нина и ее друзья злились, что вместо туалетной бумаги мы вешали газетную. Они бросили всю бумагу в унитаз, чтобы мы видели, что они не хотели пользоваться ею, думали, что для себя у нас есть туалетная бумага, но они скоро поняли, что у нас тоже ее не было. Во всяком случае, были мелочи, которые порой приводили к ссорам, но мы быстро мирились. Если бы мы с Ниной встретились сейчас, несомненно, мы бы обе посмеялись над теми недоразумениями.

Вскоре Нина стала членом нашей семьи. Я приносила для нее и ее гостей еду из большой столовой **русских**, недалеко от нашего дома. У нас был сад, в семи километрах от дома, с маленьким садовым домиком. Нина ходила с нами на природу.



1 мая 1946 года: Семья Шаттер с русскими гостями на даче – Анна Роза Шаттер (на заднем плане, стоя), Нина Солутина с маленьким братом Анна Розы

С Ниной связаны и мои первые встречи с оперой. Она получала всегда самые лучшие места. У военных всегда были лучшие места впереди, у всех русских. Мама не особенно приветствовала эти походы в оперу, так как она боялась за меня. Вокруг сидели только военные русские. Но все было превосходно. Благодаря Нине я познакомилась с оперой. Нина была очень музыкальной. И мне в этом плане очень повезло. Нина стала настоящим членом семьи, и когда она выезжала с нами за город на дачу, она непременно обедала с нами, получая еду, как и мы. Это было вполне естественно.

Так прошло некоторое время. Однажды отец меня «удалил» на Запад, удалил, в кавычках. Я ему за это и по сей день благодарна. Моя мать, правда, из-за этого очень страдала. Она и сама этого хотела, но ей было очень-очень тяжело.

Я уже не могу точно сказать, когда это было. Во всяком случае, когда-то Нина исчезла, и никто больше ее не видел. Мой отец не знал, где Нина. Он разговаривал с подругами Нины, которых он встречал на улице. Комендатура была недалеко, и всегда кто-то попадался навстречу, но все говорили: «Мы не знаем, где Нина». Тут отец стал уже беспокоиться, и однажды он сказал: «Не могу ничего другого предположить, Нина куда-то исчезла». Что с ней случилось, может быть, она вернулась в Россию? Мы не знали. Но однажды он встретил Нину на улице, хотел подойти к ней и

поздороваться, но она отвернулась и прошла мимо. И он заметил, что здесь что-то не так, вероятно, ей было запрещено с нами разговаривать».

Анна Роза Шаттер занималась живописью и графикой в школе искусств в Лейпциге, затем выучилась на фотографа в фотоателье отца. Вообще она мечтала стать золотых дел мастером. Но курсы были переполнены. Так как у отца в его небольшой фирме не было шансов получить работу (например, отец не получал материалы, нужные ему для магазина), он с тяжелым сердцем отправил дочь на Запад, где она нашла работу в качестве фотографа. Как участник Лейпцигской ярмарки, она получила загранпаспорт и могла приезжать домой.

«Итак, я поехала к отцу. Во время визита, мы шли с ним по улице и вдруг отец говорит: «Смотри, смотри, там на другой стороне идет Нина! Пойдем на ту сторону! Но предупреждаю, не заговаривай с ней, ей нельзя с нами разговаривать». Мы перешли на другую сторону. Этот момент я никогда, никогда, никогда не забуду. Мы проходили мимо ее, между нами было расстояние метр. Она посмотрела на меня, у нее в глазах стояли слезы, у меня тоже, мы обе молчали. Это был последний раз, когда я видела Нину, и это было ужасно. После объединения Германии, во время перестройки в России в 1990 году – я уже на тот момент давно жила в Штутгарте, – первое, что я сказала, что я хотела бы узнать, что стало с Ниной, жива ли она вообще. Сегодня, я думаю, ее уже нет в живых. И это меня очень тяготит, ведь мы с ней никогда уже не поговорим».

Анна Роза Шаттер между тем забрала к себе своего 12-летнего брата. Хотя он был одним из лучших учеников в классе, ему не разрешили пойти в гимназию, так как его отец был частным торговцем-«капиталистом». Как служащая в фирме, она не могла после обеда следить и заботиться за братом. Поэтому она открыла свое дело в возрасте 25 лет – фотостудию у себя на квартире, которая существует и сегодня.

Она очень счастлива, что у нее есть дружеские связи с семьями из Санкт-Петербурга, она сама была в гостях в этом городе. Обмены учениками с Россией она поддерживала не только идейно, но и вполне конкретно, принимала, например, у себя учительниц с Урала. И хотя Анна Роза, к сожалению, не нашла Нину, ее очень радует, что со времени правления Горбачева все больше встреч происходит с русскими и с Россией.

Dr. Fritz Haffner



Dr. Haffner mit dem Buch „Der verratene Sozialismus“ - eine der Quellen seines Referates über „Das bolschewistische Russland“, das er als Schüler verfasste.

„Ich war auf einer Internatschule. Dort hatten wir – ich damals, 1941, als Fünfzehnjähriger – einen „Dies“ im Monat, einen Tag, an dem kein Unterricht erteilt wurde, sondern wo sich jeder mit seinem Spezialgebiet beschäftigen konnte. Der eine hat musiziert, der andere hat Sport getrieben und ich habe mir, da Geschichte immer eines meiner Lieblingsfächer war, ein geschichtliches Thema ausgewählt und zwar: ‚Das bolschewistische Russland‘.

Nach dem Ersten Weltkrieg, dem Zusammenbruch – militärisch und durch das Versailler Diktat - und hinterher unter Hitler fühlte man sich nach anfänglicher Ruhezeit bedroht von Russland. Auch meine Eltern haben aus diesem Grunde verschiedentlich Literatur angeschafft, die sich mit den Russen beschäftigt hat, beispielsweise „Das Rätsel der russischen Seele“, ein Buch, das frei von jedem nazistischen Einfluss die russischen Dichter und Musiker, die politischen Gestalten, Nikolaus II., Rasputin, aber auch schon Lenin und Stalin dargestellt hat. Das sind ganz kurze Abschnitte, die über die Einzelnen etwas Auskunft geben. Und dann hatte ich noch ein anderes Buch, das ganz wesentlich zu meinem Referat „Das bolschewistische Russland“ beigetragen hat: „Der verratene Sozialismus“, das von einem Edelkommunisten, einem Forstamtmann Albrecht stammte, der zunächst 1921 oder '22 nach Russland ging, dort aufgrund seines Fachwissens als Forstmann aufgestiegen ist, der übrigens auch die erste Umweltkritik am

Vorgehen Russlands in den karelischen Wäldern und in Sibirien geübt hat. Er stieg auf bis zum Stellvertreter eines Vorgesetzten im Zentralkomitee, hat aber seine deutsche Staatsangehörigkeit niemals abgelegt, ist zunächst zu großen Ehren gekommen, aber 1932 dann der Stalinschen Säuberung zum Opfer gefallen. Er kam nach Sibirien, zunächst in die Lubjanka – die Lubjanka ist ja das GPU-Gefängnis in Moskau gewesen –, dann nach Sibirien und ist ganz am Schluss, 1938, freigekommen, als Hitler langsam eine Annäherung an Stalin gesucht hat, weil Albrecht eben auf die deutsche Staatsangehörigkeit nie verzichtet hat. Er kam dann wieder hierher – er war ja Stuttgarter – nach Stuttgart. Er wurde aber nach drei Wochen wiederum von den Nazis, vom Sicherheitsdienst, festgenommen und nach Berlin gebracht. Und er beschreibt nun durchaus glaubhaft, wie gut es eigentlich in Berlin gewesen sei gegenüber dem, was er in Russland erlebt hatte. Am Schluss wurde er entlassen, aber er stand nun bei den Nazis immer in dem Verdacht, Kommunist zu sein, und bekam deshalb auch keine Anstellung hier in Württemberg, durfte dann aber in die Türkei auswandern. Also dieses Buch mit unendlich viel Material, das hat mir neben dem anderen Buch für mein Referat gedient. Das waren zweimal zwanzig Minuten und 40 oder 50 Schreibmaschinenseiten – leider habe ich's nicht mehr. Das hat mich natürlich zu der Überzeugung gebracht, dass ich unter keinen Umständen jemals in den sowjetisch-bolschewistischen Machtbereich kommen wollte.“*

Anm.: sowjetische Geheimpolizei bis 1934*

Ein Vierteljahr nach seinem Referat wurde Fritz Haffner zusammen mit seinen Klassenkameraden des Jahrgangs 1926 zur Flak eingezogen und als Luftwaffenhelfer ausgebildet. Das Notabitur im Internat in Hinterzarten im Schwarzwald war nur eine kurze Unterbrechung. Es folgte die Ausbildung in der Panzerkaserne in Böblingen. Dort erhielt er am 9. April 1945, einen Monat vor Kriegsende, zusammen mit zwei Kameraden den Marschbefehl nach Frankfurt an der Oder, wo seine Einheit stationiert war. Die Amerikaner standen schon in Bayreuth, deshalb fuhren die drei Soldaten auf abenteuerliche Weise per Anhalter und mit dem Zug über Ulm, Augsburg, München nach Prag und von dort aus durch das völlig zerstörte Dresden nach Berlin (Zossen), wo sie erfuhren, dass ihre Einheit nicht mehr bei Frankfurt/Oder, sondern bei Cottbus lag, weil die Russen vorgerückt waren. Bei Kompendorf wurde er beim Angriff der Russen verwundet: Splitter im Gesicht und in der Brust. Aber nur ein Durchschuss durch das Gesäß, wobei fast das Rückgrat verletzt worden wäre, reichte für die Erlaubnis zum Abtransport ins Lazarett aus. Erst auf einem Panzer, dann mit Verwundetentransporten über Finsterwalde, Dresden nach Reichenberg im Sudetenland. Dort wurde er am 8. Mai, dem Tag der deutschen Kapitulation, als dienstfähig zur Truppe entlassen. Er geriet in Böhmen in amerikanische

Gefangenschaft, nachdem es ihm gelungen war, die russisch besetzten Gebiete zu umgehen. Doch alle deutschen Kriegsgefangenen der Amerikaner in Böhmen wurden den sowjetischen Truppen übergeben – so wollten es die Beschlüsse der Konferenz von Jalta.

„Ich kam in russische Gefangenschaft. Alles, was eigentlich das Ergebnis meines Referates war, nämlich nie in den russischen Machtbereich zu kommen, war nun doch eingetroffen. Wir sind dann 8 Tage in Fünferkolonnen nach Norden marschiert bis nach Sazava und dort in einem Truppenübungsplatz waren etwa 20000 Soldaten untergebracht. Und da war ich vier Monate, von Mai bis Anfang August. Die Russen hatten natürlich nicht genügend Transportmaterial, um diese Massen von Soldaten nach Sibirien zu bringen, außerdem war ich in einem der westlichsten Lager, und deshalb kamen wir verhältnismäßig spät dran. Ich hatte dann schon laufend Durchfall gehabt, ich hatte Wasser in den Füßen und im Kopf und wurde Arbeitsgruppe 5 geschrieben, von russischen Ärztinnen, die einen begutachtet haben, und es hieß: „Den bringen wir nicht lebendig nach Sibirien.“ Darauf wurde ich von diesem Lager weg nach Tabor gebracht, noch einmal in den Süden, wo ich in einer Schule, auch Lazarett, etwa vierzehn Tage, drei Wochen war. Dann kam ein russischer Lastwagen und hat 25 Leute auf die offene Pritsche aufgeladen und uns quer durch die ganze Tschechei nach Hoyerswerda gebracht. Ohne Bewachung. In Hoyerswerda plötzlich wurden wir wieder bewacht, eine Nacht über. Da habe ich gedacht, um Gottes Willen, Mensch, wenn du schon längst abgehauen wärst. Denn von dem Lastwagen runter hätte man schon springen können. Dann wurden wir morgens rausgeführt aus dem Lager, von zwei Russen mit aufgepflanztem Bajonett und irgendwo außerhalb, auf dem Feld - ich habe gedacht: 'Wohin geht's jetzt?' –, haben die uns stehen lassen. Und vorher bekamen wir noch einen Zettel mit dem Datum 2.9.45. Das sei der Entlassungsschein. ‚Gilt für alle deutschen Gaue.‘- hat der Dolmetscher übersetzt.“

Nach hindernisreicher Wanderung über die Grenze der sowjetischen Besatzungszone kam er Bayreuth, Ulm nach Hause. Es war ein unvergesslicher Augenblick, als seine Mutter die Gartentür öffnete... Das Notabitur wurde nicht anerkannt, das Abitur musste nachgeholt werden. Nach seinem Jurastudium in Heidelberg und der Promotion wurde Herr Haffner Rechtsanwalt in Stuttgart.

„Während meiner Anwaltstätigkeit wurde ich 1972 von einem Fabrikanten, der sein Vermögen durch Testament in eine Stiftung eingebracht hat, einer der fünf Stiftungsräte, und unsere Stiftung hat die Aufgabe Altenbetreuung, Jugenderziehung und Jugendausbildung. Im Rahmen der Jugenderziehung und Jugendausbildung ist es mir gelungen, meine Stiftungsratskollegen zu überzeugen, dass wir dazu beitragen wollten, dass die Öffnung der Grenze von

Westdeutschland zur Sowjetunion nicht nur vorübergehend sein soll, sondern dass wir mit dazu beitragen, diese Auflösung der Grenze unwiderruflich zu machen. Nun ist es natürlich einer kleinen Stiftung nicht möglich, so gewaltige Gelder aufzubringen, um russische Studenten hierher einladen zu können, und ich sagte mir, der größte Multiplikationseffekt wird entstehen, wenn wir einen Schüleraustausch vornehmen. Zur Bedingung wurde gemacht, dass die deutschen Schüler Russischunterricht und die russischen Schüler Deutschunterricht haben, und dass diese Austauschreisen von einer Dauer von etwa 14 Tagen sind, also nicht geringer als 10 Tage, nicht länger als drei Wochen, und dass die Gäste jeweils die Schüler der anderen Seite in ihren Wohnungen und nicht in irgendeinem Hotel oder Jugendherberge oder sonst wo unterbringen. Und das ist eigentlich gelungen und seit jetzt bald 15 Jahren läuft dieser Schüleraustausch, der von vielen Schulen sehr nachdrücklich und alle Jahre oder alle zwei Jahre durchgeführt wird, mit derselben Schule auf der russischen oder auf der deutschen Seite, sodass hier eigentlich eine glänzende Zusammenarbeit über viele Jahre hinweg besteht.

Königin Olga von Württemberg, die Tochter des Zaren Nikolaus I., hat ja hier die Nikolauspflge gestiftet und ins Leben gerufen, für Blinde und Sehbehinderte. Die Kosten hat sie aus ihrer eigenen Mitgift getragen, also nicht das Land Württemberg hat das gemacht, sondern sie selbst. Und ich war der Meinung, dass wir das in irgendeiner Form zurückgeben und eine Blindenschule in Moskau oder in Sankt Petersburg unterstützen sollten. Die Nikolauspflge hat ja ihren Namen von Zar Nikolaus von Russland und ich dachte deshalb natürlich zunächst an Sankt Petersburg, aber auch Moskau wäre mir Recht gewesen. Und in Sankt Petersburg ist es uns dann gelungen, die Verbindung zur Konstantin-Grot-Schule (benannt nach Konstantin Grotto) herzustellen, die in St. Petersburg ja schon seit langer Zeit existierte, allerdings damals unter dem Namen „Blindenschule Nr. 1“, und jetzt wieder diesen Namen von Konstantin Grotto (russisch Grot) erhalten hat, einem Baltendeutschen, der in Sankt Petersburg gewirkt und sich dann eines blinden Mädchens angenommen hat und ihr die Blindensprache beigebracht hat.“

Dr. Haffner hatte 1941 als Schüler den damals berechtigten Schluss gezogen, nie freiwillig nach Russland zu fahren. Seit der Perestrojka hat sich sein Verhältnis zur Sowjetunion bzw. Russland grundlegend geändert: Er hat nicht nur selbst das Land besucht, sondern leistet durch seinen persönlichen ehrenamtlichen Einsatz einen wichtigen Beitrag dazu, dass deutsche Schüler Russland kennen lernen und auch russische Schüler an einem Schüleraustausch mit Deutschen teilnehmen können.



Jasmin Schneider im Gespräch mit Dr. Haffner



Annalena Weigel und Jasmin Schneider

Др. Фриц Хаффнер

«Я учился в школе-интернате. Мне тогда, 1941 год, было 15 лет. Один раз в месяц у нас был свободный день, не было никаких занятий, и каждый мог заниматься чем-нибудь, что ему особенно нравилось. Кто-то занимался музыкой, кто-то – спортом, а я выбрал историческую тему, так как история была моим любимым предметом, а именно «Большевистская Россия».

После Первой мировой войны, после поражения в ней – с военной точки зрения и согласно Версальскому диктату – и позже с приходом к власти Гитлера после первоначального периода относительного покоя вновь повеяло опасностью со стороны России. И мои родители также обзавелись разнообразной литературой, темой которой была Россия и русские,

например «Загадка русской души», книга свободная от нацистского влияния и в которой рассказывалось о русских писателях и музыкантах, политических личностях, о Николае II, Распутине, а также о Ленине и Сталине. Это были краткие заметки, которые давали справки о каждом. И еще одна книга, которая дала многое для моего реферата – это «Преданный социализм». Она рассказывала о почетном коммунисте, высоком чиновнике лесного хозяйства по фамилии Альбрехт, который уехал в 1921 или 1922 году в Россию, который там благодаря знанию ведения лесного хозяйства начал свою деятельность в качестве лесника, кстати, первым занимался проблемами экологии, критиковал неразумное использование Россией лесов Карелии и Сибири. Он дослужился до заместителя Председателя по лесному хозяйству в ЦК (Центральном Комитете), но он никогда не отказывался от гражданства Германии, что в дальнейшем ему помогло. В 1932 году он стал жертвой сталинских репрессий. Его отправили в Сибирь в лагерь, но сначала он побывал в тюрьме ГПУ на Лубянке в Москве. Лишь в 1938 году его освободили, когда Гитлер и Сталин пытались заключить альянс, немецкое гражданство спасло Альбрехта. Он вернулся в Штутгарт, так как он был из этого города. Но через 3 недели он был схвачен нацистами и отправлен гестапо в Берлин. Он писал, что условия в гестапо были значительно лучше, чем в России в лагере. В конце концов, его все же выпустили, но он был под подозрением у нацистов, так как являлся коммунистом. Он не мог найти работы по специальности здесь, в земле Вюртемберг, но ему разрешили эмигрировать в Турцию. Итак, эта книга послужила мне хорошим материалом для реферата, который составил два раза по 20 минут для устного выступления и 40 или 50 машинописных страниц – к сожалению, он не сохранился. Все это привело меня, конечно, к твердому убеждению, что я ни в коем случае не хотел бы попасть в лапы советско-большевистской власти».

Через три месяца после написания своего реферата Фриц Хаффнер вместе со своими одноклассниками был отправлен на учебу в качестве помощника зенитчика. Сдача экзаменов на срочный аттестат зрелости в городе Хинтерцартен в Шварцвальде стала небольшой передышкой. Затем последовало обучение в танковой казарме в Беблингене. Там он вместе с двумя товарищами получил 9 апреля 1945 года предписание отправиться в часть, которая находилась около Франкфурта на Одере. Американцы стояли уже в Байройте, поэтому три солдата с приключениями отправились в путь: автостопом и на поезде через Ульм, Аугсбург, Мюнхен в Прагу и оттуда через полностью разрушенный Дрезден в Берлин (Цоссен), где они узнали, что их часть расположена не под Франкфуртом на Одере, а под Коттбусом,

так как русские уже продвинулись вперед. Под Компендорфом во время бомбардировки русских он был ранен: маленькие осколки попали в лицо и грудь. Но этого было недостаточно для отправки в лазарет, лишь ранение сзади и на вылет давало право на это. На танке, затем на транспорте с другими ранеными через Финстервальде, Дрезден, он попал в Райхенберг в Судетах. Там 8 мая, в день немецкой капитуляции войска его отпустили «годным к военной службе». Он попал в Бемене в американский плен, после того как ему удалось обойти зоны, занятые русским. Но все военнопленные в Бемене были переданы в ведение советских войск согласно решению Ялтинской конференции.

«Я попал в русский плен, чего я опасался, а именно никогда не попадать в плен к русским, случилось. Мы шли 8 дней маршем по 5 человек в колонне на север до Сазавы, примерно 20000 солдат. Там мы пробыли 4 месяца: с мая до начала августа. У русских, конечно, не было достаточно транспорта, чтобы эту массу солдат отправить в Сибирь, кроме того, я находился в самом западном лагере, и поэтому до нас очередь дошла относительно поздно. У меня к тому времени был постоянный понос, застой жидкости в ногах и голове, и меня приписали в рабочую категорию №5 после осмотра русскими врачами, и это значило: «Этого живым мы не доставим до Сибири». Меня отправили из этого лагеря в Табор, несколько южнее, где я провел 2-3 недели в лазарете, который расположился в здании школы. Затем прибыл русский грузовик, и туда загрузили 25 человек, и так на открытом грузовике отправили через всю Чехию в Хоерсверду. Без охраны. В Хоерсверде, в ночь прибытия нас вновь вдруг стали охранять. И мне вдруг пришла мысль: «Боже мой, почему я не сбежал, ведь из грузовика легко можно было спрыгнуть?» Утром двое вооруженных русских со штыками наперевес повели нас куда-то в поле. В голове пронеслось: «Что же теперь будет с нами?» Вскоре нас остановили, и каждый получил бумажку с написанной датой «2.9.45». Это было удостоверение, подтверждающее, что нас отпустили из плена, „действительное для всех немецких земель“».

Образ восточно-европейских еврейских гетто Второй мировой войны в изобразительном искусстве

Гетто, созданные национал-социалистами в период Второй мировой войны, являлись инструментом реализации «окончательного решения еврейского вопроса», одним из пересыльных пунктов на пути к лагерям смерти⁸⁸.

Процесс геттоизации еврейского населения начался в 1939 г. в Польше, продолжился на оккупированной территории западной части Советского Союза, Румынии и Болгарии. В 1944 г. последний этап организаций гетто происходил в Венгрии⁸⁹.

Английский социолог Л. Вирт дал классическое определение гетто как одной из форм территориального существования меньшинств при невозможности их быстрой ассимиляции в окружающее общество и выделил добровольные и принудительные гетто. Гетто времен Второй мировой войны были принудительными. Обращаясь к другой классификации, гетто времен Второй мировой были открытого и закрытого типов. Со временем в открытых районах также был введен режим закрытых гетто⁹⁰.

В настоящее время точное количество созданных национал-социалистами гетто назвать невозможно. Крупнейшие гетто Восточной Европы того времени находились в Польше (Варшавское гетто – около 450 тыс. жителей, Лодзинское гетто – 204 тыс. жителей), Украине (гетто во Львове – около 160 тыс. жителей), Чехии (Терезинское гетто – 140 тыс. жителей), Беларуси (Минское гетто – 80 тыс. жителей) и т.д.⁹¹.

Для осуществления контактов с национал-социалистами в каждом крупном гетто назначался еврейский совет юденрат, а в малочисленных – староста. Основными задачами юденрата были снабжение евреев продовольствием, обеспечение их социальной и медицинской помощью, а в

⁸⁷ Федорова Анастасия Андреевна – аналитик центра гражданско-патриотического воспитания молодежи Уральского государственного педагогического университета.

⁸⁸ Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

⁸⁹ Map «Major Ghettos in Occupied Europe» // The United States Holocaust Memorial Museum. URL: https://www.ushmm.org/wlc/en/media_nm.php?ModuleId=0&MediaId=356

⁹⁰ Николаев В.Г. Гетто // Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю.С. Осипов. Ред. С.Л. Кравец. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. Т. 7. С. 46.

⁹¹ Гетто // Электронная еврейская энциклопедия. URL: <https://eleven.co.il/jewish-history/new-age-16-18-centuries/11149/>

последствии – реализация «акций» (отправка евреев на принудительные работы и отбор выслаемых в лагеря смерти)⁹².

Условия жизни в гетто были нацелены на «естественную» убыль еврейского населения. Перенаселенность (в среднем, на 1 жителя приходилось 2-4 кв.м. жилплощади) и антисанитарные условия приводили к эпидемиям дизентерии, брюшного тифа, а сырость и холод – к туберкулезу. Невозможность оказания медицинской помощи и нехватка или полное отсутствие медикаментов приводило к смерти больных. Многие умирали от голода. Постоянные принудительные работы, грабежи, «акции», депортации еще больше усугубляли ситуацию⁹³.

Непригодные к работе евреи (старики, дети, младенцы, нетрудоспособные мужчины и женщины) подлежали уничтожению⁹⁴.

Несмотря на необходимость выживания в нечеловеческих условиях узники гетто делали все возможное для того, чтобы запечатлеть их жизнь в гетто, сохранить их историю так, чтобы потомки смогли узнать, что происходило за стенами гетто и на что способна человеческая жестокость. Одним из способов стала живопись, художественный рисунок.

Варшавское гетто – самое крупное гетто Второй мировой войны. По инициативе историка Эммануэля Рингельблюма и членов подпольной организации гетто «Онег Шаббат» были собраны десятки документов о жизни в гетто и спрятаны в бидоны из-под молока. Историческое общество дало название этим документам – архив Рингельблюма или архив Варшавского гетто. Известно, что он состоял из трех частей, первые две обнаружены в 1946 и 1950 гг., третья – до сих пор не найдена⁹⁵.

Одними из документов архива были рисунки Розенфельда, запечатлевшие жизнь в Варшавском гетто. О личности Розенфельда ничего не известно. Установлено, что рисунки были выполнены осенью и зимой 1941 г.⁹⁶ Схематично, но выразительно, используя лишь уголь, пастель и чернила серо-черных тоном, изображены смерть, болезнь, голод, страх, абсолютное безразличие к участи узников, в частности, детей.

⁹² Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

⁹³ Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

⁹⁴ Там же.

⁹⁵ Archiwum getta Warszawy // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: <http://www.jhi.pl/archiwum-ringelbluma/archiwum-getta>

⁹⁶ Archiwum getta Warszawy // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: <http://www.jhi.pl/archiwum-ringelbluma/archiwum-getta>

Пять уцелевших рисунков стали доступны для просмотра лишь в 2012 г. Именно тогда они были впервые выставлены в польской столице. В настоящее время рисунки хранятся в Еврейском историческом институте в Варшаве⁹⁷.



*«Похоронный фонд» («Funeral Fund»)
Розенфельд
1941*

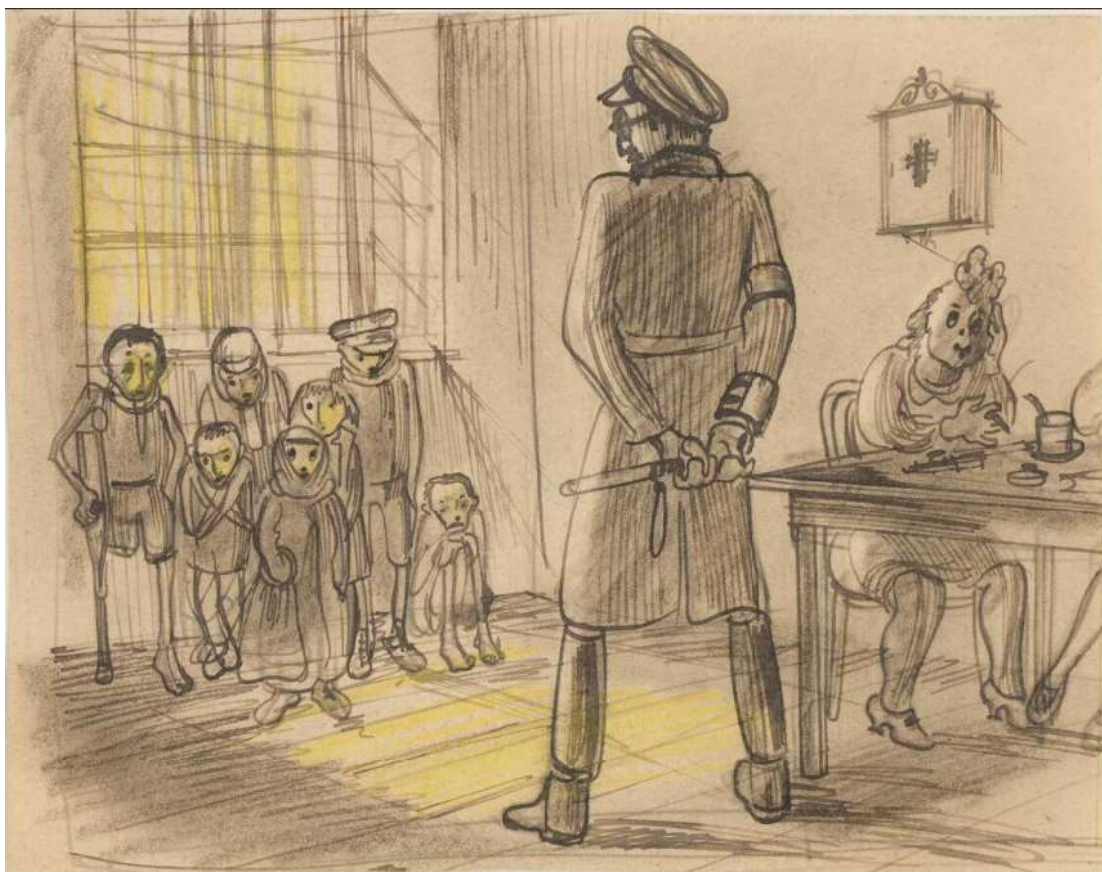


*«Чаймек Штарман» («Chaimek Sztarkman»)
Розенфельд
1941*

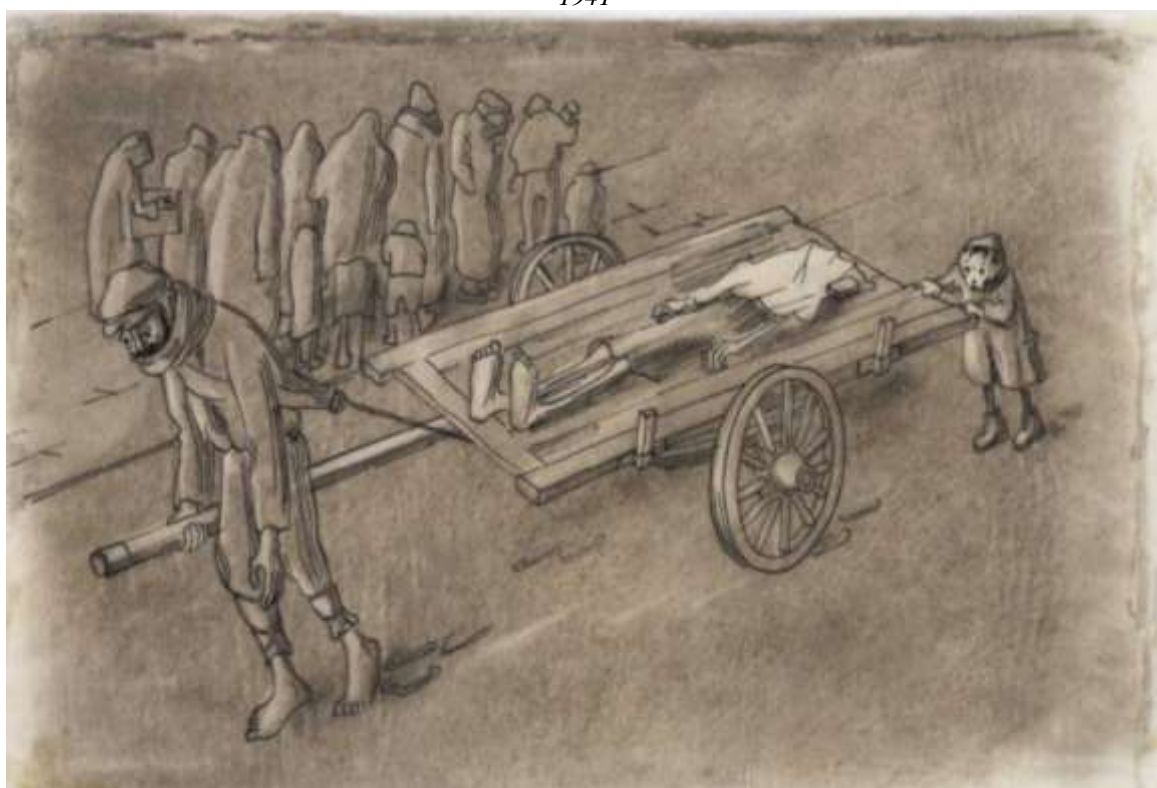


*«Больница на «той стороне»
 («Hospital "on the Other Side"»)
Розенфельд
1941*

⁹⁷ Archiwum getta Warszawy // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: <http://www.jhi.pl/archiwum-ringelbluma/archiwum-getta>



*«Промежуточный (сборный) пункт» («Staging Point»)
Розенфельд
1941*



*«Похороны жены возчика» («Funeral for the Hawker's Wife»)
Розенфельд
1941*



*«Вывоз фекалий» («Faeces Disposal»)
Йозеф Коунер
1944*

Художник Йозеф Коунер был узником Лодзинского гетто, также писал картины. Одна из его картин под названием «Вывоз фекалий» 1944 г. запечатлела одну из острых проблем жизни в гетто, ведь именно из-за антисанитарии и загрязнения сточных вод были распространены смертельные болезни.

Другая картина художника под названием «Гробы» 1943 г. выполнена акварелью: с одной стороны – картина изображает бескрайнее поле смерти, с другой стороны – благодаря своей легкости дарит зрителю ощущение надежды и свободы в мире после смерти.



*«Гробы» («Graves»)
Йозеф Коунер
1943*

В 1944 г. Коунера депортировали в Аушвиц, затем перевели в концлагерь Веббелин в Германии, где он был освобожден в мае 1945 г. Больной и раненый, он иммигрировал в Швецию. Его друг Нахман Зонабенд восстановил произведения искусства, которые Коунер создал во время Холокоста и которые были спрятаны в гетто Лодзи, и вернул их ему⁹⁸.

⁹⁸ Kowner Józef // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: https://www.jhi.pl/psj/Kowner_Jozef



«Автопортрет»
(«Selbstportrait»)
Самуэль Бак
1945

Некоторые узники, потрясенные пережитым, но сумевшие выжить в гетто, посвятили себя живописи на тему жизни в гетто. Примером служит история художника-сюрреалиста Самуэля Бака, который родился в 1933 г. в Вильно (Литва) и пережил еврейское гетто, где развивал свой талант художника. После освобождения из гетто, будучи в 1945 г. в лагере для перемещенных лиц в Ландсберге, 12-летний Самуэль набросал свой первый автопортрет, в котором уже видна рука будущего мастера⁹⁹.

Другой автопортрет Бака был написан им в 1995-1996 гг. Порванный мешок на ногах мальчика – это символ его рождения в Вильно.

Разбросанные листки бумаги и карандаш в руках как напоминание о его художественном таланте.

Стен практически нет, однако при этом Самуэль сидит на краю обрыва. Узнаваемый силуэт мальчика с фотографии из Варшавского гетто справа и слева от Бака олицетворяет потерю всех друзей и его глубокое одиночество.



«Автопортрет» («Selbstportrait»)
Самуэль Бак
1995-1996

Стесненность, закрытость, безнадежность – главные определения картин «Звезда Давида (Гетто) (Гетто еврейской истории)» 1995 г. и «Гетто (Еврейский город)» 1976 г. Их сюжеты объединяет образ звезды Давида как некоего окна, приоткрывающего мир гетто с его разрушениями и человеческими страданиями.

⁹⁹ Самуэль Бак. Трудная дорога // Яд Вашем. URL: <https://www.yadvashem.org/yv/ru/exhibitions/bak/index.asp#/home>



*«Звезда Давида (Гетто)
(Гетто еврейской истории)»
(«Star of David (The Ghetto)
(The Ghetto of Jewish History)»)
Самуэль Бак
1995*



*«Гетто (Еврейский город)»
(«The Ghetto / Das Getto
(Jüdische Stadt)»)
Самуэль Бак
1976*



*«Остатки» («Remnants»)
Самуэль Бак
2002-2006*

На картине Бака «Остатки» 2002-2006 гг. изображены стены гетто и горы ключей. Одно из толкований картины заключается в том, что ключи олицетворяют собой ответы на вопросы погибших в гетто детей, которые они никогда не смогут задать взрослым.

Помимо еврейских художников-узников о жизни в гетто во время Второй мировой войны также писали еврейские художники, смогли избежать участи других евреев на оккупированной национал-социалистами территории Центральной и Восточной Европы. Их сопереживание и сочувствие

трагедии своего народа передались в их творчестве.

К таким художникам относятся, например, Меир Аксельрод¹⁰⁰ и Имро Вайнер-Краль¹⁰¹. Неравнодушные к судьбам своих близких и еврейского народа, они создали цикл картин, посвященных Холокосту. У Аксельрода – это серия картин «Гетто», входящих в больший цикл «Холокост». У Вайнера-Крала серия картин называется «Циклон». Основная тема произведений двух художников, посвященных гетто, – это страдания женщин. Примеры художественных произведений – картина Аксельрода «Старики, женщины, дети» и картина Вайнера-Крала «Страдающая мать с младенцем» около 1956 г.



*«Старики, женщины, дети»
Меир Аксельрод
1951-1969*



*«Страдающая мать с младенцем»
Имро Вайнер-Краль
около 1956*

Произведения художников годами хранят эпизоды человеческой истории. Еврейские гетто Второй мировой войны также стали одним из лейтмотивов творчества многих художников, запечатлевших на бумаге боль и страдания еврейского народа в период Холокоста.

Список картин:

¹⁰⁰ Меир Аксельрод // МЕИР АКСЕЛЬРОД. URL: <http://meir-akselrod.com/>

¹⁰¹ Imrich Weiner-Kral' // Web umenia. URL: <https://www.webumenia.sk/autor/11680>

1. Розенфельд «Похоронный фонд» («Funeral Fund»), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633611/0/>;
2. Розенфельд «Чаймек Штарман» («Chaimek Sztarkman»), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633623/0/>;
3. Розенфельд, «Больница на «той стороне» («Hospital “on the Other Side”»), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633609/0/>;
4. Розенфельд, «Промежуточный (сборный) пункт» («Staging Point»), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633608/0/>;
5. Розенфельд, «Похороны жены возчика» («Funeral for the Hawker’s Wife»), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633622/0/>;
6. Коунер Й. «Вывоз фекалий» («Faeces Disposal»), 1944 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/606861/0/>;
7. Коунер Й. «Гробы» («Graves»), 1943 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/589863/0/>;
8. Бак С. «Автопортрет», 1945 // Самуэль Бак. Трудная дорога: Потерявший отечество в поисках пристанища (1945-1948) // URL: <https://www.yadvashem.org/yv/ru/exhibitions/bak/uprooted.asp>;
9. Бак С. «Автопортрет» («Selbstportrait»), 1995-1996 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/self_portrait_selbstportrait/type/all;
10. Бак С. «Звезда Давида (Гетто) (Гетто еврейской истории)» («Star of David (The Ghetto) (The Ghetto of Jewish History)»), 1995 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/ghetto_2119/type/all
11. Бак С. «Гетто (Еврейский город)» («The Ghetto / Das Getto (Jüdische Stadt)»), 1976 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/the_ghetto/type/all;
12. Бак С. «Остатки» («Remnants»), 2002-2006 // URL: https://www.kunst-archive.net/de/wvz/samuel_bak/works/remnants/type/all
13. Аксельрод М. «Старик, женщины и дети», 1951-1969 // URL: <http://meir-akselrod.com/1951-1969-2/xolokost/>;
14. Вайнер-Краль И. «Страдающая мать с младенцем», около 1956 // URL: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K_2679.

Das Motiv von Osteuropäischen Jüdischen Ghettos des Zweiten Weltkrieges in der Bildenden Kunst

Die im Zweiten Weltkrieg von Nationalsozialisten organisierten Ghettos sind zum Instrument für „Endlösung der Judenfrage“ geworden, zu einer der Etappenstationen unterwegs in die Hinrichtungslager¹⁰³.

Ghettoisierung der jüdischen Bevölkerung begann in Polen 1939, und wurde im okkupierten westlichen Teil der Sowjetunion, auch in Rumänien und Bulgarien fortgesetzt. 1944 in Ungarn ist die letzte Etappe der Organisation von Ghettos¹⁰⁴.

Der englische Soziologe L. Wirth hat eine klassische Definition für Ghettos vorgeschlagen als eine der Formen des territorialen Zusammenseins von Minderheiten bei der Unmöglichkeit ihrer schnellen Assimilation in die sie umgebende Gesellschaft, und hat Ghettos als freiwillige und zwangshafte definiert. Die Ghettos im Zweiten Weltkrieg waren Zwangsghettos. Laut einer anderen Klassifikation gäbe es im Zweiten Weltkrieg offene und geschlossene Ghettos. Mit der Zeit wurde auch in offenen Bezirken das geschlossene Regime eingeführt¹⁰⁵.

Zurzeit ist es immer noch unmöglich, eine genaue Zahl der von Nationalsozialisten organisierten Ghettos zu nennen. Die größten Ghettos Osteuropas befanden sich damals in Polen (Warschauer Ghetto – etwa 160 Tausend Einwohner, Ghetto Litzmannstadt – 204 Tausend Einwohner), Tschechien (Ghetto Theresienstadt – 140 Tausend Einwohner), Weißrussland (Ghetto Minsk – 80 Tausend Einwohner) u. s. w.¹⁰⁶.

Für Kontakte mit Nationalsozialisten wurde in jedem großen Ghetto zwangsweise ein Judenrat geschaffen, und in etwas kleineren Ghettos wurde ein Ältester ernannt. Die Hauptaufgaben von Judenräten waren die Lebensmittelversorgung, die Sicherung von sozialer und medizinischer Hilfe, und zum Schluss – Realisation von „Aktionen“ (Juden in Zwangsarbeit und Hinrichtungslager zu schicken)¹⁰⁷.

Die Wohnverhältnisse in Ghettos waren auf die „natürliche“ Abnahme der jüdischen Bevölkerung gezielt. Die Überbevölkerung (im Durchschnitt 2-5

¹⁰² Fjodorova Anastasia Andreevna – Analytikerin des Zentrums für Zivil-patriotische Jugendbildung, USPU.

¹⁰³ Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

¹⁰⁴ Map «Major Ghettos in Occupied Europe» // The United States Holocaust Memorial Museum. URL: https://www.ushmm.org/wlc/en/media_nm.php?ModuleId=0&MediaId=356

¹⁰⁵ Николаев В.Г. Гетто // Большая Российская энциклопедия: В 30 т. / Председатель Науч.-ред. совета Ю.С. Осипов. Ред. С.Л. Кравец. М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. Т. 7. С. 46.

¹⁰⁶ Гетто // Электронная еврейская энциклопедия. URL: <https://eleven.co.il/jewish-history/new-age-16-18-centuries/11149/>

¹⁰⁷ Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

Quadratmeter Wohnfläche pro Person) und antihygienische Wohnbedingungen führten zu Epidemien von Darmrühr, Fleckfieber und bei Kälte und Feuchtigkeit zur Schwindsucht. Die Unmöglichkeit medizinische Hilfe zu leisten, das Fehlen von Medikamenten waren Grund für Tod der Kranken. Viele starben von Hunger. Unendliche Zwangsarbeit, Raub, „Aktionen“ und Deportationen haben die Situation noch mehr verschlechtert¹⁰⁸.

Die arbeitsunfähigen Juden (Alte, Kinder, Babys, arbeitsunfähige Frauen und Männer) wurden zur Vernichtung bestimmt¹⁰⁹.

Trotz des Überlebens in menschenfeindlichen Bedingungen haben die Ghetto gefangenen alles Mögliche gemacht, um ihr Leben in Ghetto festzuhalten und ihre Geschichte so zu verewigen, damit die Nachkommen erfahren können, was hinter den Ghettomauern geschah und wozu die menschliche Grausamkeit fähig ist. Eines der Mittel wurde Malerei und künstlerische Zeichnung.



„Bestattungsfonds“ („Funeral Fund“)
Rosenfeld
1941

Das Warschauer Ghetto ist das größte Ghetto des Zweiten Weltkrieges. Auf Initiative von Emanuel Ringelblum und der Mitglieder der Untergrundorganisation „Oneg Schabbat“ wurden Duzende von Dokumenten über das Leben im Warschauer Ghetto in Milchkannen versteckt. Von Historikern wurde die Bezeichnung „Warsaw Ghetto Archives“ oder „Emanuel Ringelblum Archives“ aufgenommen. Es ist bekannt, dass das Archiv aus drei Teilen bestand, die ersten zwei hat man 1946 und 1950 entdeckt, den dritten hat man immer noch nicht¹¹⁰.

Eines der Dokumente im Archiv waren die Zeichnungen von Rosenfeld, in denen das Leben im Warschauer Ghetto festgehalten ist. Über Rosenfeld als Person ist nichts bekannt. Festgestellt ist, dass die Zeichnungen im Herbst und Winter 1941 gemacht worden sind. Schemenhaft, aber ausdrucksvoll, nur mit Pastell, Kohle und Tinte in grauschwarzen Tönen sind Tod, Krankheit, Hunger, Angst und eine absolute Gleichgültigkeit zum Schicksal der Gefangenen, besonders von Kindern, dargestellt.

¹⁰⁸ Альтман И. Жертвы ненависти. Холокост в СССР. 1941–1945 гг. М.: Фонд «Ковчег», 2002 // Центр-Фонд «Холокост». URL: <http://holocf.ru/жертвы-ненависти-холокост-в-ссср-1941-1945-г/>

¹⁰⁹ Там же.

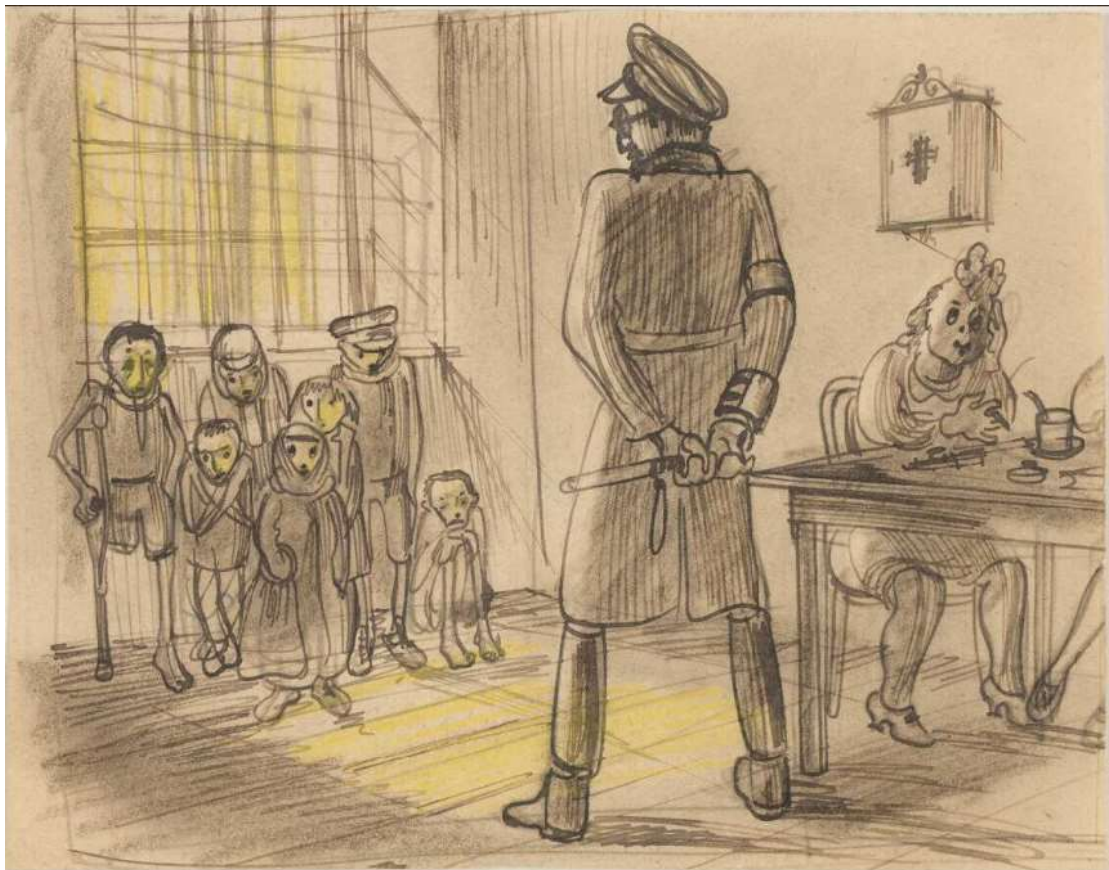
¹¹⁰ Archiwum getta Warszawy // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: <http://www.jhi.pl/archiwum-ringelbluma/archiwum-getta>



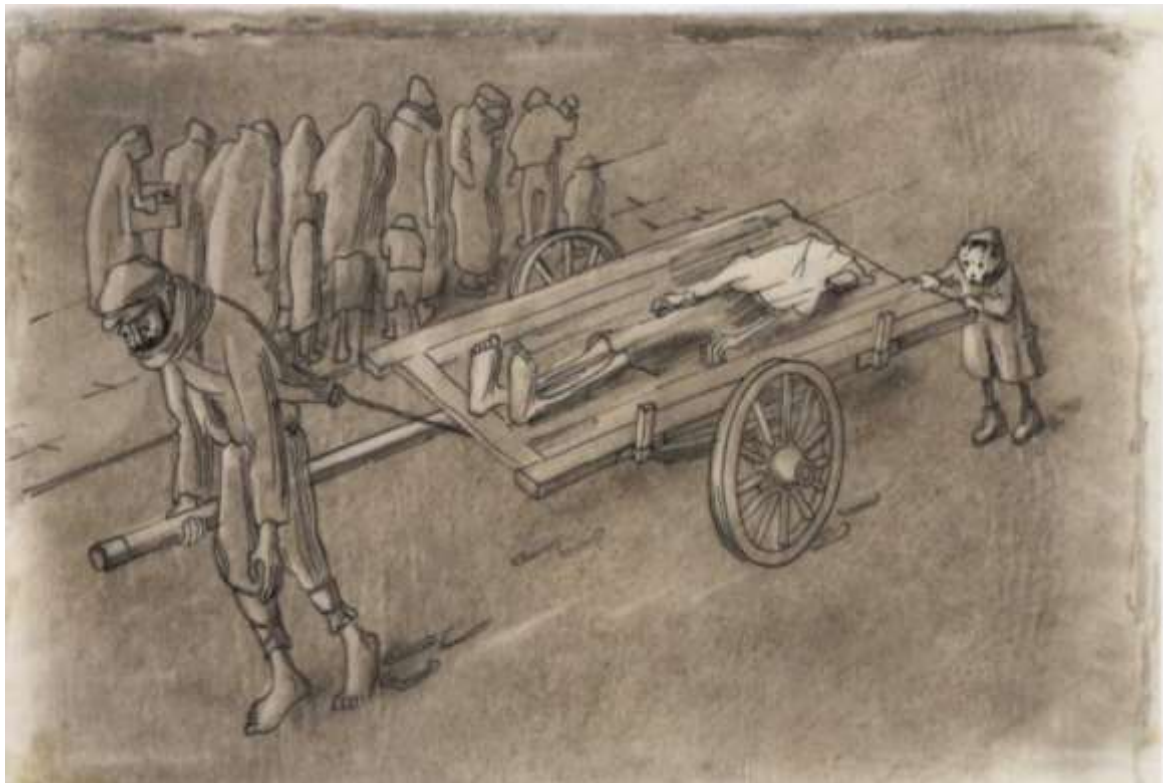
„Tscheimek Starman“ („Chaim Sztarkman“)
Rosenfeld
1941



„Das Krankenhaus «auf der anderen Seite»“
 („Hospital «on the Other Side»“)
Rosenfeld
1941



„Zwischenpunkt (Sammelpunkt)“ („Staging Point“)
Rosenfeld
1941



„Die Beerdigung der Frau des Fuhrmanns“ („Funeral for the Hawker's Wife“)
Rosenfeld
1941

Die fünf erhalten gebliebenen Zeichnungen wurden erst 2012 für Ausstellungsbesucher zugänglich. Damals wurden sie zum ersten Mal in Hauptstadt Polens ausgestellt. Zurzeit werden sie im "Museum der Geschichte polnischer Juden" in Warschau aufbewahrt¹¹¹.



„Fäkalienabfuhr“ („Faeces Disposal“)
Jozef Kowner
1944

Der Künstler Jozef Kowner war Gefangener in Ghetto Litzmannstadt, hat auch Bilder gemalt. Eines seiner Bilder heißt „Fäkalienabfuhr“ stellt ein ernstes Problem von Ghetto dar – ausgerechnet wegen sanitätswidrigen Bedingungen und Abwasserverschmutzung herrschten überall tödliche Krankheiten.

¹¹¹ Archiwum getta Warszawy // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: <http://www.jhi.pl/archiwum-ringelbluma/archiwum-getta>

Das andere Bild des Künstlers unter dem Titel „Särge“ ist mit Aquarell gemalt: einerseits stellt das Bild ein unendliches Todesfeld dar, andererseits dank seiner Leichtigkeit wird dem Betrachter das Gefühl der Hoffnung und der Freiheit in der Welt nach dem Tode geschenkt.



„Särge“ („Graves“)
Jozef Kowner
1943

1944 wurde Kowner nach Auschwitz deportiert, dann ins KZ Wöbbelin in Deutschland, in dem er im Mai 1945 befreit

wurde. Krank und verletzt emigrierte er in die Schweiz. Sein Freund Nahmann Sonnabend restaurierte die Kunstwerke, die Kowner während des Holocaust geschaffen hatte und die in Ghetto Litzmannstadt versteckt worden waren, und gab sie ihm zurück¹¹².

Manche Ghettogefangenen, durch das Erlebte erschüttert, aber in Ghetto überlebt, haben ihre Kunst dem Thema Leben in Ghetto gewidmet. Als Beispiel dient die Geschichte von Künstler Samuel Bak, der 1933 in Wilna (Litauen) geboren wurde und das Judenghetto überlebt hat, in dem er seine Künstlergabe entwickelte. Nach der Befreiung aus dem Ghetto, 1945 im Lager für Deportierte in Landsberg, hat der zwölfjährige Samuel sein erstes Selbstbildnis aufgezeichnet, in dem man bereits die Hand des künftigen Meisters erkennt¹¹³.



„Selbstportrait“
Samuel Bak
1945

¹¹² Kowner Józef // Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma. URL: https://www.jhi.pl/psj/Kowner_Jozef

¹¹³ Самуэль Бак. Трудная дорога // Яд Вашем. URL: <https://www.yadvashem.org/yv/ru/exhibitions/bak/index.asp#/home>

Das andere Selbstporträt von Bak wurde von ihm 1995-1996 gemalt. Der zerrissene Sack um die Füße des Jungen ist das Symbol seiner Geburt in Wilna. Die zerstreuten Papierblätter und der Bleistift in der Hand sind wie Erinnerung an seine künstlerische Begabung. Die Wände fehlen fast ganz, dabei sitzt der Samuel am Rande einer Steilwand. Die



„Selbstportrait“
Samuel Bak
1995-1996

wiedererkennbare Silhouette des Jungen von dem Foto aus dem Warschauer Ghetto rechts und links von Bak versinnbildlicht den Verlust aller Freunde und seine tiefe Einsamkeit.

Die Befangenheit, Verschlossenheit und Hoffnungslosigkeit sind Hauptbegriffe in den Bildern „Davidstern (Ghetto) (Das Ghetto der jüdischen Geschichte)“ 1995 und „Ghetto (Judenstadt)“ 1976 . Die Sujets werden durch das Bild von Davidstern vereint, als einem gewissen Fenster, das die Ghettowelt öffnet, mit seinen Zerstörungen und dem Menschenleid.



„Davidstern (Das Ghetto)
(Das Ghetto der jüdischen Geschichte)“
(„Star of David (The Ghetto)
(The Ghetto of Jewish History)“)
Samuel Bak
1995



„The Ghetto / Das Ghetto (Jüdische Stadt)“
Samuel Bak
1976



„Überreste“ („Remnants“)
Samuel Bak
2002-2006

Auf dem Bild von Bak „Überreste“ 2002-2006 sind die Ghettomauern dargestellt und die Haufen von Schlüsseln. Eine der Bilddeutungen meint, die Schlüssel seien die Antworten auf die Fragen der in Ghettos ermordeten Kinder, die sie nie an Erwachsene werden stellen können.

Neben den jüdischen Gefangenen-Künstlern haben das Leben in Ghettos des Zweiten Weltkrieges auch die jüdischen Maler thematisiert, die dem Schicksal auf den von Nationalsozialisten besetzten Territorien in Zentral und Osteuropa entkommen waren. Ihre Anteilnahme und ihr Mitgefühl an der Tragödie des eigenen Volkes

haben in ihrem Schaffen überliefert.

Zu solchen Künstlern gehören zum Beispiel Meir Akselrod¹¹⁴ и und Imrich Weiner-Kral¹¹⁵. Mit ihrem ungleichgültigen Verhältnis zum Schicksal ihrer Liebsten und des jüdischen Volkes haben sie ein Bilderzyklus, der dem Holocaust gewidmet ist, geschaffen. Bei Akselrod ist es die Bilderreihe „Ghetto“ aus dem großen „Holocaust“- Zyklus. Bei Weiner-Kral heißt die Bilderreihe „Zyklon“. Das Hauptthema der beiden Künstler sind die Leiden der Frauen. Beispiele sind die Kunstwerke „Kinder, Frauen, Alte“ von Akselrod und das Bild von Weiner-Kral „Die leidende Mutter mit Kind“.

¹¹⁴ Меир Аксельрод // МЕИР АКСЕЛЬРОД. URL: <http://meir-akselrod.com/>

¹¹⁵ Imrich Weiner-Kral' // Web umenia. URL: <https://www.webumenia.sk/autor/11680>



„Kinder, Frauen, Alte“
Meir Akselrod
1951-1969



„Die leidende Mutter mit Kind“
Imrich Weiner-Kral
около 1956

Kunstwerke bewahren jahrelang die Episoden der menschlichen Geschichte. Die Judenghettos des Zweiten Weltkrieges wurden zu einem der Leitmotive im Schaffen vieler Künstler, die auf Papier Schmerz und Leiden des jüdischen Volkes im Holocaust verewigt haben.

Die Gemälde:

15. Rosenfeld „Bestattungsfonds“ („Funeral Fund“), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633611/0/>;
16. Rosenfeld „Tscheimek Starman“ („Chaimek Sztarkman“), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633623/0/>;
17. Rosenfeld „Das Krankenhaus „auf der anderen Seite““ („Hospital «on the Other Side»“), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633609/0/>;
18. Rosenfeld „Zwischenpunkt (Sammelpunkt)“ («Staging Point“), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633608/0/>;
19. Rosenfeld, „Die Beerdigung der Frau des Fuhrmanns“ („Funeral for the Hawker’s Wife“), 1941 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/633622/0/>;
20. Kowner J. „Fäkalienabfuhr“ („Faeces Disposal“), 1944 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/606861/0/>;
21. Kowner J. „Särge“ („Graves“), 1943 // URL: <https://cbj.jhi.pl/documents/589863/0/>;

22. Bak S. „Selbstportrait“, 1945 // Самуэль Бак. Трудная дорога: Потерявший отечество в поисках пристанища (1945-1948) // URL: <https://www.yadvashem.org/yv/ru/exhibitions/bak/uprooted.asp>;
23. Bak S. „Selbstportrait“, 1995-1996 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/self_portrait_selbstportrait/type/all;
24. Bak S. „Davidstern (Das Ghetto) (Das Ghetto der jüdischen Geschichte) “ („Star of David (The Ghetto) (The Ghetto of Jewish History)“), 1995 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/ghetto_2119/type/all
25. Bak S. „The Ghetto / Das Getto (Jüdische Stadt)“, 1976 // URL: https://www.kunst-archive.net/en/wvz/samuel_bak/works/the_ghetto/type/all;
26. Bak S. „Überreste“ („Remnants“), 2002-2006 // URL: https://www.kunst-archive.net/de/wvz/samuel_bak/works/remnants/type/all
27. Akselrod M. „Kinder, Frauen, Alte“, 1951-1969 // URL: <http://meir-akselrod.com/1951-1969-2/xolokost/>;
28. Weiner-Kral I. „Die leidende Mutter mit Kind“, около 1956 // URL: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:SNG.K_2679.

<p>Примерные темы исследовательских проектов в рамках проекта: «Российская и германская молодёжь в диалоге: история и память»</p>	<p>Die ungefähren Themen von Forschungsprojekten im Rahmen des Projekts: «Russische und deutsche Jugendliche im Dialog: Geschichte und Erinnerung»</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Готский историк Иордан о восточных славянах в труде «происхождении и деянии готов» (VI в.) • Торговые связи древнего Новгорода и Ганзейского союза: торговые войны и «военная» торговля. • Германские архитекторы Фридриха Барбароссы в городе Суздале. • Н.М. Карамзин о немецких специалистах в России в середине XV – XVI вв. • • Ливонская война: освещение в российских и немецких источниках. • Немецкие специалисты в России XVII в. • • Немецкое влияние на развитие русской культуры XVI-XVII вв. • Россия и Саксония в Северной войне: союзники в борьбе со Швецией. • Инновации Петра I: заимствование опыта немецких специалистов в военном и финансовом деле, медицине, торговле и промышленности. • • Роль немецких мастеров в развитии горнозаводского производства на Урале в XVII-XVIII вв. • Немецкие специалисты в Инженерной и Артиллерийской школах в Санкт-Петербурге. • Посольство Пруссии в новой столице России – Санкт-Петербурге: первые шаги. • Немецкие офицеры и генералы на службе в русской армии XVIII в. • Немецкие принцессы на российском престоле: люди и судьбы. • • Немецкие учёные на службе в Российской академии наук и художеств XVIII в. • • Академик Герхард Фридрих Миллер: вклад в развитие русской исторической науки. • • Норманисты и антинорманисты: спор немецких и российских учёных XVIII в. о происхождении государства Русь. • • Семилетняя война: союз Австрии, Франции и 	<ul style="list-style-type: none"> • Gotischer Historiker Jordan über die Ostslawen im Werk "Ursprung und Taten der Goten" (VI. Jahrhundert) • Handelsbeziehungen zwischen dem alten Nowgorod und der Hanse: Handelskriege und "Kriegs"-Handel. • Deutsche Architekten Friedrich Barbarossa in der Stadt Susdal. • N.M. Karamzin über die deutschen Spezialisten in Russland Mitte des 15. - 16. Jahrhunderts. • Livländischer Krieg: Berichterstattung in russischen und deutschen Quellen. • Deutsche Spezialisten in Russland im 17. Jahrhundert. • Deutscher Einfluss auf die Entwicklung der russischen Kultur des 16. bis 17. Jahrhunderts. • Russland und Sachsen im Nordkrieg: Verbündete im Kampf gegen Schweden. • Innovationen von Peter I: Anlehnung an die Erfahrung deutscher Spezialisten in den Bereichen Militär und Finanzen, Medizin, Handel und Industrie. • Die Rolle der deutschen Handwerker bei der Entwicklung der Bergbauproduktion im Ural im 17.-18. Jahrhundert. • Deutsche Spezialisten an den Ingenieur- und Artillerieschulen in St. Petersburg. • Die preußische Botschaft in der neuen Hauptstadt Russlands - St. Petersburg: erste Schritte. • Deutsche Offiziere und Generäle, die in der russischen Armee des 18. Jahrhunderts dienten. • Deutsche Prinzessinnen auf dem russischen Thron: Menschen und Schicksale. • Deutsche Wissenschaftler der Russischen Akademie der Wissenschaften und Künste des 18. Jahrhunderts. • Akademiker Gerhard Friedrich Miller: Beitrag zur Entwicklung der russischen Geschichtswissenschaft. • Normannen und Antinormannisten: der Streit zwischen deutschen und russischen Wissenschaftlern des 18. Jahrhunderts über den Ursprung des Staates Rus. • Siebenjähriger Krieg: das Bündnis von

<p>России против Англии и Пруссии.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Российский подданный Иммануил Кант. • Немецкая принцесса Софья-Августа-Ангальт-Цербстская (Екатерина II) на российском престоле. • Прусская армия как образец для российского императора Павла I. • Немецкие художники XVIII в. при дворе российских правителей. • Немецкие учёные и мореплаватели на службе в Российской империи XIX в. • Немецкие земли конца XVIII в. в «Письмах русского путешественника» Н.М. Карамзина. • «Страна мыслителей и поэтов» Германия в творчестве русских поэтов-романтиков. • Российская история и российские правители в произведениях немецких художников. • Мотивы сказок братьев Гримм в творчестве А.С. Пушкина. • Немецкие корни русских писателей (А.С. Пушкин, Д.И. Фонвизин). • А.С. Пушкин и окружавшие его немцы: Вильгельм Кюхельбеккер, Александр Бенкендорф, Жорж Шарль Дантес и другие. • Немецкие слова в русском языке: происхождение и употребление. • Россия и Пруссия в составе VI антифранцузской коалиции: Калишский союзный договор и его значение в победе над Наполеоном. • Калишский союзный договор (1813) как пример стабильных и долгосрочных отношений европейских держав. • Россия и Пруссия в составе Священного союза: позитивные и негативные практики международных отношений. • Российские немцы – декабристы: казнённый Павел Пестель и 12 отправленных на каторжные работы. • Открыватели Антарктиды И.Ф. Крузенштерн и Ф.Ф. Беллинсгаузен – российские мореплаватели немецкого происхождения. • Россия и Германия в составе «Союза трёх императоров»: партнёрство против Англии. • Российская императрица Александра Фёдоровна, урождённая Алиса Гессенская: образ жены и матери. 	<p>Österreich, Frankreich und Russland gegen England und Preußen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Russischer Staatsbürger Immanuel Kant. • Deutsche Prinzessin Sophia-Augusta-Anhalt-Zerbst (Katharina II.) auf dem russischen Thron. • Die preußische Armee als Vorbild für den russischen Kaiser Paul I. • Deutsche Künstler des 18. Jahrhunderts am Hof der russischen Herrscher. • Deutsche Wissenschaftler und Seefahrer, die im 19. Jahrhundert im russischen Reich gedient haben. • Deutsche Länder des späten 18. Jahrhunderts in der "Briefen eines russischen Reisenden" N.M. Karamzin. • "Land der Denker und Dichter" Deutschland in den Werken russischer romantischer Dichter. • Russische Geschichte und russische Herrscher in den Werken deutscher Künstler. • Motive der Brüder Grimm Märchen in den Werken von A.S. Puschkin. • Deutsche Wurzeln russischer Schriftsteller (A.S. Puschkin, D.I. Fonvizin). • A.S. Puschkin und die Deutschen um ihn herum: Wilhelm Kuchelbecker, Alexander Benckendorff, Georges Charles Dantes und andere. • Deutsche Wörter auf Russisch: Herkunft und Verwendung. • Russland und Preußen als Teil der VI. Anti-französischen Koalition: der Kalisz-Gewerkschaftsvertrag und seine Bedeutung für den Sieg über Napoleon. • Der Kalisz-Unionsvertrag (1813) als Beispiel für stabile und langfristige Beziehungen zwischen europäischen Mächten. • Russland und Preußen als Teil der Heiligen Union: positive und negative Praktiken der internationalen Beziehungen. • Russische Deutsche - Dekabristen: Pavel Pestel hingerichtet und 12 zur Zwangsarbeit geschickt. • Entdecker der Antarktis I.F. Kruzenstern und F.F. Bellingshausen sind russische Seeleute mit der deutschen Herkunft. • Russland und Deutschland als Teil der "Union der drei Kaiser": Partnerschaft gegen England. • Russische Kaiserin Alexandra Feodorovna, geborene Alice von Gesse: das Bild einer Frau
---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Прусская система образования и её влияние на систему образования в России. • Гаагская конференция по разоружению (1899): позиции России и Германии. • Балтийский немец С.Ю. Витте – выдающийся российский реформатор. • Германские капиталы в экономике России рубежа XIX – начала XX в. • Вильгельм II и Николай II: родственники, друзья и враги. • Немецкие социал-демократы Клара Цеткин и Роза Люксембург: почему их имена носят улицы в Екатеринбурге? • Россия и Германия в Первой мировой войне: взаимное стремление к сепаратному миру. • • Влияние Великой российской революции в России (1917) на революционные настроения в Германии (1918). • Брестский мир (1918) Советской России и Германии и его денонсация. • Германская интервенция в Советской России в годы Гражданской войны. • История одного договора: Георгий Чичерин и Вальтер Ратенау в Рапалло (1922). • Российско-германские отношения в период Генуэзской конференции: отражение проблемы в романе Саввы Дангулова «Заутреня в Рапалло». • Советско-германское сотрудничество в военной и экономической сферах в 1922 – 1932 гг. • Несбывшиеся планы РКП(б) и Коминтерна на социалистическую революцию в Германии (1923). • Республика немцев Поволжья (1924-1941): рождение и исчезновение с карты СССР. • Немецкие концессии в СССР в период НЭПа. • Советский Союз и его лидер И.В. Сталин глазами немецкого писателя Лиона Фейхтвангера. • Советско-германское сотрудничество в 1938-1940 гг. • Советско-германский договор о ненападении (23 августа 1939 г.): оценки немецких и 	<p>und Mutter.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preußisches Bildungssystem und seine Auswirkungen auf das Bildungssystem in Russland. • Die Haager Abrüstungskonferenz (1899): die Positionen Russlands und Deutschlands. • Baltischer Deutscher S.Yu. Witte als ein herausragender russischer Reformier. • Deutsches Kapital in der russischen Wirtschaft um die Wende vom 19. zum frühen 20. Jahrhundert. • Wilhelm II. und Nikolaus II.: Verwandte, Freunde und Feinde. • Deutsche Sozialdemokraten Clara Zetkin und Rosa Luxemburg: Warum sind Straßen in Jekaterinburg nach ihnen benannt? • Russland und Deutschland im Ersten Weltkrieg: gegenseitiges Streben nach einem getrennten Frieden. • Der Einfluss der Großen Russischen Revolution in Russland (1917) auf die revolutionären Gefühle in Deutschland (1918). • Brest Peace (1918) von Sowjetrußland und Deutschland und seine Denunziation. • Deutsche Intervention in Sowjetrußland während des Bürgerkriegs. • Die Geschichte eines Vertrags: George Chicherin und Walter Rathenau in Rapallo (1922). • Russisch-deutsche Beziehungen während der Genua-Konferenz: Reflexion des Problems in dem Roman von Savva Dangulov "Matins at Rapallo". • Sowjetisch-deutsche Zusammenarbeit im militärischen und wirtschaftlichen Bereich in den Jahren 1922 - 1932. • Die unerfüllten Pläne der RCP (b) und der Komintern für eine sozialistische Revolution in Deutschland (1923). • Deutsche Republik Wolga (1924-1941): Geburt und Verschwinden von der Karte der UdSSR. • Deutsche Konzessionen in der UdSSR während der NEP-Zeit. • Die Sowjetunion und ihr Führer I.V. Stalin mit den Augen des deutschen Schriftstellers Lyon Feuchtwanger. • Sowjetisch-deutsche Zusammenarbeit zwischen 1938 und 1940. • Sowjetisch-deutscher Nichtangriffspakt (23. August 1939): Einschätzungen deutscher und
--	---

<p>российских историков.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нацизм и коммунизм: дискуссионные аспекты двух идеологий. • Немецкие солдаты и офицеры о военных действиях на Восточном фронте в годы Второй мировой войны. • Великая Отечественная война глазами её ветеранов и детей войны. • Маршал И.С. Конев и спасение картин Дрезденской галереи: развенчание мифа о «русских варварах». • Депортация советских немцев в годы Великой Отечественной войны. • Советские военнослужащие в немецком плену в годы Второй мировой войны. <ul style="list-style-type: none"> • Нюрнбергский процесс (1945-1946) и судьбы нацистских преступников. • Нюрнбергский процесс глазами советских и немецких художников. • Лагерь НКВД в Германии (1945-1950). • Западный и Восточный Берлин (1949-1989): судьба двух половинок одного города. • Вклад немецких военнопленных в развитие инфраструктуры советских городов в послевоенный период. • Берлинский рейхстаг как памятник истории и культуры. • Помощь СССР восточной Германии в послевоенный период. • Немецкие военнопленные на Урале: условия содержания и трудовые обязанности. • Конрад Адэнауэр и Никита Хрущёв: договорённости 1955 г. • Немецкая делегация на VI Фестивале молодёжи и студентов в Москве (1957). • Немецкие пианисты на международном конкурсе имени Чайковского (1948-2019). • Берлинская стена как символ «холодной войны». • Первый немецкий космонавт Зигмунд Йен на советской орбитальной станции «Салют-6» (1978) • В.В. Путин на службе в Восточной Германии (ГДР). • Немецкие фильмы на советском экране 1960-1980-х гг. • Советские фильмы на немецком киноэкране 1960-1980-х гг. • Немецко-советское экономическое 	<p>russischer Historiker.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nationalsozialismus und Kommunismus: kontroverse Aspekte zweier Ideologien. • Deutsche Soldaten und Offiziere bei Militäreinsätzen an der Ostfront während des Zweiten Weltkriegs. • Der Große Vaterländische Krieg mit den Augen seiner Veteranen und Kriegskinder. • Marschall I.S. Konev und die Rettung der Dresdner Galerie Bilder: Den Mythos der „russischen Barbaren“ entlarven. • Deportation der Sowjetdeutschen während des Großen Vaterländischen Krieges. • Sowjetische Soldaten in deutscher Gefangenschaft während des Zweiten Weltkriegs. • Nürnberger Prozesse (1945-1946) und das Schicksal der NS-Verbrecher. • Nürnberger Prozesse mit den Augen sowjetischer und deutscher Künstler. • NKWD-Lager in Deutschland (1945-1950). • West- und Ostberlin (1949-1989): das Schicksal zweier Hälften einer Stadt. • Beitrag der deutschen Kriegsgefangener zur Entwicklung der Infrastruktur sowjetischer Städte in der Nachkriegszeit. • Berliner Reichstag als Denkmal für Geschichte und Kultur. • Sowjetische Hilfe für Ostdeutschland in der Nachkriegszeit. • Deutsche Kriegsgefangene im Ural: Haftbedingungen und Arbeitspflichten. • Konrad Adenauer und Nikita Chruschtschow: Vereinbarungen von 1955 • Deutsche Delegation beim VI. Festival der Jugend und Studenten in Moskau (1957). • Deutsche Pianisten beim Internationalen Tschaikowsky-Wettbewerb (1948-2019). • Die Berliner Mauer als Symbol des Kalten Krieges. • Der erste deutsche Kosmonaut Sigmund Jen auf der sowjetischen Orbitalstation Salyut-6 (1978) • V.V. Putin im Dienst in Ostdeutschland (DDR). • Deutsche Filme auf der sowjetischen Leinwand der 1960er bis 1980er Jahre. • Sowjetische Filme auf der deutschen Kinoleinwand der 1960er bis 1980er Jahre. • Deutsch-sowjetische wirtschaftliche
--	--

<p>сотрудничество в 1960-1980-е гг.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Роль М.С. Горбачёва в объединении Восточной и Западной Германии (1989-1990 гг.). • «Русские сезоны» в Германии (2019): люди и мнения. • Российские эмигранты в Германии: люди и судьбы. • Реституция культурных ценностей: взаимные претензии России и Германии. • Российско-германское экономическое сотрудничество в 2000-2020 гг.: итоги и проблемы. • Северо-Европейский газопровод («Северный поток» - СЕГ): российско-германское сотрудничество под девизом «Уважение. Безопасность. Сотрудничество». • Итоги Года России в Германии и Года Германии в России (2012). • Ангела Меркель и Владимир Путин: взаимоотношения под протокол и без него. • «Северный поток-2»: выгода немецкой и российской сторон. 	<p>Zusammenarbeit in den 1960er bis 1980er Jahren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Rolle von M.S. Gorbatschow bei der Vereinigung von Ost- und Westdeutschland (1989-1990). • Russische Jahreszeiten in Deutschland (2019): Menschen und Meinungen. • Russische Auswanderer in Deutschland: Menschen und Schicksale. • Rückgabe von Kulturgut: gegenseitige Ansprüche zwischen Russland und Deutschland. • Russisch-deutsche wirtschaftliche Zusammenarbeit im Zeitraum 2000-2020: Ergebnisse und Probleme. • Nordeuropäische Gaspipeline (Nord Stream - NEGP): Russisch-deutsche Zusammenarbeit unter dem Motto „Respekt. Sicherheit. Zusammenarbeit“. • Ergebnisse des Jahres Russlands in Deutschland und des Jahres Deutschlands in Russland (2012). • Angela Merkel und Wladimir Putin: Beziehung mit und ohne Protokoll. • Nord Stream 2: Nutzen der deutschen und russischen Seite.
--	--